



El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo¹

*Teachers in the Spotlight: Spanish Companies'
Influence Strategies on the Educational System*

Daniel Turienzo*; Miriam Prieto;
Jesús Manso***; Bianca Thoilliez******

DOI: 10.5944/reec.42.2023.34310

Recibido: **21 de julio de 2022**

Aceptado: **28 de noviembre de 2022**

¹ Artículo elaborado en el marco del proyecto #LobbyingTeachers: Fundamentos teóricos, estructuras políticas y prácticas sociales de las relaciones público-privadas en materia de profesorado en España (Ref. PID2019-104566RA-I00/AEI/10.13039/501100011033) del Programa Estatal del Ministerio de Ciencia e Innovación de España

* DANIEL TURIENZO. Universidad Camilo José Cela. **Datos de contacto:** e-mail: dturienzo@ucjc.edu. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-1796-9753>

** MIRIAM PRIETO. Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** e-mail: miriam.prieto@uam.es. ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5396-2404>

*** JESÚS MANSO. Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** e-mail: jesus.mansouam.es. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-1557-3242>

**** BIANCA THOILLIEZ. Universidad Autónoma de Madrid. **Datos de contacto:** e-mail: bianca.thoilliez@uam.es. ORCID <https://orcid.org/0000-0003-2911-5947>

Resumen

El sistema educativo español se ha caracterizado históricamente por la colaboración entre iniciativas privadas y públicas en la provisión de educación. Sin embargo, en el contexto expansivo de la Industria Educativa Global (IEG) numerosos y diversos actores emergen con nuevas estrategias de influencia. En este artículo abordamos el estudio de los programas educativos ofrecidos de manera gratuita por las fundaciones de cuatro empresas (Samsung, Endesa, Mapfre, Repsol) que se caracterizan por tener su base en España y por no operar en el sector educativo como área de negocio. La selección de estos programas responde al objetivo de identificar en el contexto del sistema educativo español la presencia y las acciones de influencia de agentes empresariales que no tienen un perfil educativo, pero que dirigen sus productos a actores de dicho sector, especialmente al profesorado. El análisis de los productos educativos se ha desarrollado empleando los tres momentos identificados por Jessop desde el enfoque de la Economía Política Cultural: variación, selección y retención. Los resultados muestran la legitimación de la participación de agentes privados en el sistema educativo sobre la que se asientan los programas que se refleja en la ausencia de discursos justificativos de los programas; el foco de las propuestas formativas en las prácticas escolares, concretamente en elementos curriculares (competencias, contenidos, metodologías didácticas) y la formación de profesorado; y el empleo de premios económicos y compensaciones de carácter tecnológico, cursos y materiales didácticos estandarizados como principales acciones de influencia. En conjunto estas acciones buscan impactar en el sistema educativo situando al profesorado como destinatario de sus intervenciones. Las empresas construyen con sus discursos y acciones un régimen de conocimiento educativo de mercado que enfatiza el valor utilitario del sistema educativo y que tiene a las instituciones públicas como colaboradoras.

Palabras clave: privatización de la educación; mercantilización de la educación; Industria Educativa Global; nueva filantropía; formación del profesorado.

Abstract

The Spanish educational system has traditionally been characterized by the presence of public-private partnerships in the education provision. However, in the expansive context of the Global Education Industry (GEI), emerging actors are now developing new influence strategies. This paper analyses the free educational programs offered through the foundations of four enterprises characterized by being located in Spain and having a business sector different from education. The selection of the programs seeks to identify in the context of the Spanish school system the presence and the influence actions of businesses actors which don't have an educational profile but that target their products to that sector, mainly teachers. The analysis of the educational products has been carried out through the three moments identified by Jessop within the Cultural Political Economy approach: variation, selection and retention. Results show the legitimation of the participation of private actors into the educational systems as the basis on which the programs operate, reflected on the absence of justificatory discourses; the focus of the educational products on school practices, specifically on curriculum elements (competencies, contents, teaching methodologies) and teachers training; and the use of economic rewards and technological compensations, courses and standardized teaching materials as main influence actions. As a whole, these actions seek to impact the educational system by placing teachers as recipients of their interventions, but at the same time they develop hybridization strategies through collaboration with public institutions. With their speeches and actions, companies build a system of market educational knowledge that emphasizes the utilitarian value of the education system and that has public institutions as collaborators.

Keywords: education privatization; education marketization; Global Education Industry; new philanthropy; teachers training

1. Introducción

La privatización y la mercantilización son fenómenos globales que, si bien con ritmos, procesos y rasgos diversos, han cristalizado en países con características muy diferentes en términos políticos, culturales y económicos (Verger *et al.*, 2016) y han contribuido a generar sistemas educativos con enfoques promercado o *business-friendly* favorables a la aparición y expansión de la Industria Educativa Global (IEG). Sin embargo, la privatización del sector educativo, y por ende la IEG, no solo han experimentado un fuerte crecimiento en términos cuantitativos sino también una evolución cualitativa. Este sector presenta un gran dinamismo y una rápida transformación ligada a la expansión de Internet y las nuevas tecnologías.

La pandemia ha venido a reforzar tendencias previas en las que la IEG, conformada por una amplia gama de empresas educativas, cadenas privadas de escuelas, consultorías o grandes conglomerados educativos (Verger *et al.*, 2016), se perfila como un sector en auge que abarca cada vez más etapas, ámbitos y niveles formativos. En este contexto, nuevas formas de privatización, como la hibridación entre el sector público y corporativo (Srivastava & Read, 2019) conviven con otras clásicas como las alianzas público-privadas, las reformas pro-mercado o la liberalización educativa (Bonal & Verger, 2016).

Los cierres de escuelas y la transición hacia entornos de aprendizaje híbridos han concedido un protagonismo privilegiado tanto a las *EdTech* como a la IEG en general, debido a la asunción de respuestas educativas basadas en el uso intensivo de tecnologías (Williamson & Hogan, 2020). Dentro de la IEG, la industria *EdTech*, es sin lugar a duda el sector que más se ha expandido y el que presenta unas perspectivas más optimistas de crecimiento. De ahí que los principales gigantes tecnológicos (Google, Apple, Windows y Facebook) hayan desarrollado productos y divisiones educativas. Diferentes trabajos alertan del papel que estas compañías están ejerciendo sobre el sistema educativo que van desde la gobernanza (Diez-Gutiérrez, 2021), pasando por la formación del profesorado (Saura *et al.*, 2021) hasta la gestión de datos (Saura, 2022).

La respuesta ofrecida por los diferentes gobiernos para atajar la crisis provocada por la Covid-19, más que a generar nuevas prioridades en las agendas políticas, ha contribuido a intensificar los procesos de cambio iniciados antes de la pandemia, destacando la digitalización y «plataformización» de los sistemas educativos (Van Dijck & Poell, 2018; Zancajo *et al.*, 2022). Por ello, aunque la pandemia y la crisis asociada a la misma han supuesto un punto de inflexión, la privatización y el auge de la IEG deben entenderse como tendencias más amplias cuyos antecedentes se remontan tiempo atrás (Grek & Landri, 2021).

Desde una perspectiva histórica, el sistema educativo español se ha configurado a partir de una intensa presencia del sector privado, la cual ha convivido y/o disputado la acción y liderazgo siempre con las iniciativas públicas (Manso & Thoilliez, 2022). Dentro del sector privado, junto con actores filantrópicos tradicionales (fundaciones, órdenes religiosas, ONGs...) aparecen nuevos actores, como *think tanks*, plataformas o compañías privadas, cuyo objetivo, explícito o implícito, es contribuir a una nueva educación, lo que frecuentemente implica incidir sobre la definición del rol docente. Aunque estas relaciones han sido y son percibidas como problemáticas, se trata de colaboraciones que se han naturalizado y materializado bajo muy diversas acciones y apariencias. En cualquier caso, la presencia histórica de relaciones de colaboración público-privada en el país (Bonal, 2000; Verastegui *et al.* 2022; Rabazas & Romero, 2022; Pérez, 2022; Verger *et*

al., 2016) puede ser un factor explicativo de la facilidad relativa con que nuevos actores emergentes están logrando hacerse un hueco en los procesos de construcción, definición e influencia en la toma de decisiones políticas y administrativas en materia de profesorado en España.

La pregunta de investigación que nos mueve es la siguiente: ¿cómo podemos identificar en el contexto del sistema educativo español la presencia y las acciones de influencia de agentes empresariales que operan como nuevos actores de influencia educativa? Así, en el marco de los procesos de globalización y privatización, y en un contexto de progresivo auge de la IEG, acuciado por la crisis generada por la Covid-19, el presente artículo tiene como objetivo analizar las estrategias de influencia de grandes corporaciones radicadas en España y que, no perteneciendo al sector educativo, ni teniendo, a priori, sus beneficios vinculados con él, ofrecen servicios educativos. Queremos investigar cómo se configuran en calidad de nuevos actores emergentes en el sistema educativo español con capacidad de influencia sobre el profesorado y el currículo.

2. Nueva filantropía y actores emergentes

La privatización de los sistemas educativos puede entenderse como un proceso mediante el cual agentes privados van ganando progresivamente participación en la provisión y financiación de servicios escolares (Verger, 2016). La privatización de la educación es un fenómeno complejo que se presenta bajo diversas modalidades, tal y como reflejan las clasificaciones existentes en torno a los procesos de privatización educativa (Ball y Youdell, 2007; Bellei & Orellana, 2014; Verger *et al.*, 2016), las cuales evidencian la complejidad de la relación entre las esferas pública y privada en el contexto educativo y la dificultad de establecer delimitaciones entre ambas. Es como respuesta a esta dificultad que algunos proponen hablar de mercantilización de la educación (Bartlett *et al.*, 2002; Whitty & Power, 2000), destacando la introducción de dinámicas de mercado en la educación mediante la creación de cuasi-mercados (Le Grand, 1991), en los que las empresas y corporaciones desempeñan un papel clave.

La IEG se ha configurado como un nicho de mercado que aborda la educación como un bien de consumo más (Tootley, 1999; Verger *et al.*, 2016). La IEG se justifica en la necesidad de mejorar unos sistemas educativos que se califican como obsoletos y en crisis, proponiendo las TIC como palancas de cambio y mejora fundamentales (Thompson & Parreira do Amaral, 2019). La IEG se rige por dos racionalidades principales: por un lado, el sistema educativo se presenta como motor de desarrollo económico y se señala su estado de crisis y la urgencia de que sea reformada mediante procesos de innovación; y, por otro lado, el sector empresarial adquiere un papel protagonista en la ideación y aplicación de respuestas a los desafíos escolares (Parreira do Amaral & Thompson, 2019). Así, la IEG no solo implica la participación de agentes privados, sino que incluye procesos de economización de la educación (Parreira do Amaral & Fossum, 2021) en los que, junto con la producción de cambios estructurales en la gobernanza y provisión de la escolarización, se generan nuevas semánticas y lenguajes sobre la educación.

La investigación sobre la participación de grandes corporaciones y empresas en educación, así como sus efectos, cuenta con un largo recorrido y ha reportado la influencia que ejercen las corporaciones privadas en aspectos como la financiación, la gestión, la provisión y la gobernanza de la educación (Adamson *et al.*, 2016; Au & Ferrare, 2015; Boyles, 1998; Ferrández-Berruero, Kekäle & Sánchez-Tarazaga, 2016; Fontdevilla &

Verger, 2019; Spring, 2015; Verger *et al.*, 2016; Verger *et al.*, 2016). Esta participación se ha visto recientemente reforzada sobre la base de la denominada nueva filantropía. Frente a la filantropía tradicional (centrada en la donación de financiación a organizaciones o fundaciones), la nueva filantropía se caracteriza, entre otros rasgos, por la presencia activa del financiador en las tomas de decisiones, la orientación al impacto de estas y su presentación pública como acciones de responsabilidad social corporativa (Ball & Olmedo, 2011; Olmedo, 2016; Saura, 2016). Las actividades desarrolladas en el marco de esta nueva filantropía educativa cumplen una doble función: mostrar el compromiso de las grandes corporaciones con el bien común, e influir en la definición misma de la educación. Los nuevos actores filantrópicos concentran sus operaciones en la movilización de conocimiento, creación de redes, compromisos con las bases y pilotajes o enseñanzas desde el ejemplo (Fontdevila *et al.*, 2021), desarrollando estrategias de influencia sobre los estados de opinión política acerca de las escuelas y su profesorado.

Los procesos de privatización y las acciones filantrópicas de las grandes corporaciones han tenido como uno de los principales focos de intervención al profesorado y han influido en aspectos variados del ejercicio docente, desde su formación hasta la evaluación de su desempeño (Brewer & Lubienski, 2019; Verastegui *et al.*, 2022). Esta intervención sobre el profesorado se ha desarrollado mediante modos de regulación performativa (Ball, 2003) que contribuyen de manera decisiva a la estandarización de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante la distribución a gran escala de materiales docentes y la orientación a los resultados del alumnado en pruebas estandarizadas (Thompson *et al.*, 2020; Volante, 2004), sumándose así a la acción estandarizadora de las propias administraciones educativas desde la organización del propio sistema educativo. De esta estandarización se derivan procesos de proletarianización del profesorado debido a su pérdida de autonomía en la toma de decisiones y la erosión de su juicio profesional (Biesta, 2015; Lundström, 2015; Rodríguez Martínez, 2014; Rubin, 2011) y, como consecuencia de todo ello, performatividad (Ball, 2003).

En el contexto español, la colaboración público-privada se consolidó en el sistema educativo con la instauración del sistema democrático en la forma de una doble red, privada y pública, financiada con fondos públicos (Calero & Bonal, 1999). A esta presencia del sector privado se han añadido progresivamente procesos de reforma que han promovido la privatización y mercantilización de los sistemas educativos nacional y regionales mediante la introducción de políticas de autonomía, rendición de cuentas y libertad de elección (Luengo & Saura, 2012; Parcerisa, 2016; Prieto & Villamor, 2012, 2018; Pulido-Montes & Lázaro Morente, 2021; Verger *et al.*, 2018; Verger & Curran, 2014; Verger & Pagès, 2018). Además, desde el inicio del siglo XXI los sistemas escolares han iniciado nuevos procesos de privatización desarrollados en el marco de la nueva filantropía (Olmedo & Santa-Cruz, 2018; Saura, 2018), si bien, en el caso español, con rasgos y velocidades diferentes en función de políticas regionales debido al grado de autonomía de gestión que se concede a los centros y otras concreciones en materia curricular y de evaluación por las que han optado las diferentes administraciones educativas autonómicas.

3. Enfoque metodológico

Con el objetivo de analizar las formas de influencia que las grandes corporaciones ejercen a través de sus programas educativos se recurre a herramientas teórico- analíticas basadas en el enfoque de la Economía Política Cultural (CPE por sus siglas en inglés)

(Jessop, 2010). Si bien este enfoque constituye una herramienta empírica-analítica para la investigación de la adopción de políticas (Verger *et al.*, 2016; Verger 2014, 2016), su empleo en este estudio se justifica por tratarse de un encuadre que analiza las interacciones entre la dimensión contextual y material en la que se formula y produce la política, con la dimensión semiótica referida a las visiones y comprensiones de los actores (Verger *et al.*, 2015). El empleo del enfoque de la CPE en el caso de los programas educativos ofrecidos por las empresas seleccionadas se fundamenta en el progresivo aumento de la influencia de los agentes privados en la gobernanza de los sistemas educativos nacionales. Por lo tanto, aunque las acciones de las corporaciones no constituyen ejercicios regulatorios, sí pueden considerarse políticas blandas.

De acuerdo con Jessop (2013), los momentos de cambio o crisis generan oportunidades para la repolitización de discursos y prácticas mediante la generación de variaciones en las construcciones y explicaciones sobre la naturaleza de la crisis, su significado, causas, implicaciones, etc. Esta crisis es aprovechada por determinados actores para promover sus demandas (Parcerisa & Falabella, 2017). Si bien las crisis dan lugar a nuevas y diversas interpretaciones, desde el enfoque de la CPE las que interesan son aquellas que finalmente se seleccionan como la base sobre la que construir las soluciones políticas a la crisis. La selección de soluciones no depende solo de elementos semióticos como argumentarios políticos o datos científicos, sino que en la selección de respuestas intervienen también factores extra-semióticos de carácter estructural. La tercera fase del proceso descrito por Jessop radica en los procesos de sedimentación y estructuración, o retención, de las soluciones a la crisis seleccionada. Este enfoque, por tanto, facilita la comprensión del proceso de adopción de políticas como un proceso dialéctico en el que intervienen ideas y discursos que se desarrollan en momentos y contexto concretos (Verger, 2016).

La CPE contiene dos elementos de análisis que, como se ha señalado en el apartado anterior, están presentes en la IEG: la noción de crisis de los sistemas escolares como causa principal de la necesidad de reforma, y la configuración de cambios en la gobernanza y la provisión de la escolarización (no solo estructurales, sino también semánticos), motivo por el que se ha seleccionado este enfoque metodológico. El enfoque de la CPE, y concretamente las tres fases (variación, selección y retención), permite analizar los discursos en los que las grandes corporaciones basan su ejercicio de influencia en los centros educativos y los docentes con base en tres elementos: qué necesidades o carencias de los sistemas educativos justifican las grandes corporaciones sus programas educativos (variación), qué soluciones ofrecen a dichas necesidades (selección) y en qué actuaciones concretan las soluciones seleccionadas (retención).



Figura 1. Representación esquemática de variación, selección y retención. Fuente: adaptado de Jessop (2013, p. 6).

El presente trabajo se propone analizar las estrategias de influencia de grandes corporaciones españolas sobre el sistema educativo. El análisis responde a tres objetivos específicos: a) identificar los relatos de las grandes corporaciones sobre las necesidades o carencias del sistema educativo español; b) señalar las soluciones que las empresas proponen para dar respuesta a las necesidades detectadas, el imaginario que construyen desde sus discursos sobre el sistema educativo y el papel que se atribuyen a sí mismas en la respuesta a las necesidades; y c) analizar las actuaciones que los actores emergentes proponen para influir en el profesorado y alcanzar el modelo de sistema educativo que proponen.

Para la selección de la muestra, se parte de 43 programas desarrollados por grandes empresas españolas a través de sus fundaciones, resultantes de un proceso de indagación previo de mapeo sistemático de la realidad nacional (Turienzo *et al.*, 2022). Las empresas detrás de estos programas debían cumplir con tres criterios básicos de inclusión como son: 1) son empresas radicadas en España, 2) sus acciones en la educación se centren en el profesorado y 3) su principal acción comercial no esté vinculada a la educación. Este último criterio permite diferenciar las propuestas vinculadas con el marketing y la actividad comercial de aquellas que se establecerían en el ámbito de la responsabilidad social corporativa o filantropía. A partir de estos programas se eliminan aquellos que presentan al menos de las siguientes características: (i) no están activos en el momento en que se procede al análisis; (ii) abordan propuestas muy específicas temáticamente, o (iii) abordan propuestas muy limitadas en su alcance. Tras la aplicación de estos criterios adicionales de exclusión, la muestra se reduce un total de 19 programas. Puesto que se busca analizar casos con un alto impacto, se comparan las tendencias de búsqueda que han tenido, descartando aquellos con un menor nivel de búsquedas. Para ello, nos servimos de la aplicación *Google Trends* por su accesibilidad y asequibilidad, lo cual, además

permite la replicación del estudio con esta misma selección de programas u otros posibles. De los 10 casos restantes, se seleccionan los que mencionan entre sus destinatarios de forma explícita al profesorado, lo que arroja 8 resultados. Por último, se seleccionan los programas que presentan algún tipo de colaboración con instituciones públicas. Así, los cinco programas educativos que finalmente se analizan en profundidad en este artículo son *Samsung Smart School* (Fundación Samsung), *Retotech y EndesaEduca* (Fundación Endesa), *Vivir en Salud* (Fundación Mapfre) y *Zinkers* (Fundación Repsol) (ver Tabla 1). Sus promotores son empresas cotizadas que forman parte del IBEX 35 y que centran su labor comercial en los sectores de la comunicación, energéticos, petroquímicos y seguros respectivamente.

Tabla 1.
Dimensiones y categorías de análisis

Programa	Responsable	Propósito
Samsung Smart School	Fundación Samsung	Fomento de un cambio metodológico para aumentar el uso de tecnología en las aulas.
Retotech	Fundación Endesa	Desarrollo de proyectos tecnológicos a través de distintas técnicas de robótica, programación y creación de apps.
EndesaEduca		Promoción de la eficiencia energética y la sostenibilidad.
Zinkers	Fundación Repsol	Propuesta sobre la energía, el cambio climático, la calidad del aire, la movilidad sostenible, la economía circular y los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS).
Vivir en Salud	Fundación Mapfre	Acciones dirigidas a promover hábitos saludables de alimentación y nutrición en los niños y niñas.

Fuente: elaboración propia

Como se ha señalado anteriormente, las dimensiones establecidas para el análisis de los discursos de los actores emergentes son variación, selección y retención (Jessop, 2010, 2013). Con base en estas categorías, se realizó un primer análisis de las páginas web de los programas de las corporaciones seleccionados en la muestra. A partir de este primer análisis de sus contenidos (materiales audiovisuales, textos web, archivos descargables, etc.), y una vez asignado el contenido de los discursos a cada una de las categorías, se extrajeron de forma inductiva los parámetros de comparación, claves para el estudio de los diferentes casos propuestos (Villamor & Prieto, 2016) (ver Tabla 2). Los patrones de comparación seleccionados responden a la intención de identificar los elementos de los procesos de enseñanza-aprendizaje sobre los que inciden los discursos de las empresas (selección), y las acciones de influencia que despliegan las corporaciones a través de los programas que ofrecen (retención).

Tabla 2.

Dimensiones y categorías de análisis

1. Variación	2. Selección	3. Retención
	2.i. Misión	3.i. Materiales y recursos (tecnológicos)
	2.ii. Principios	3.ii. Formación docente
	2.iii. Destinatarios	3.iii. Requisitos para participar
	2.iv. Contenidos	3.iv. Compensaciones y premios
	2.v. Colaboradores	3.v. Repercusiones y evidencias

Fuente: elaboración propia

4. Resultados

Se presentan a continuación los principales hallazgos encontrados en el análisis de los programas seleccionados. Para la presentación de los resultados se seguirán las dimensiones y categorías de análisis descritas en la Tabla 2.

4.1. Variación

El análisis de los cinco programas de las cuatro empresas seleccionadas revela que en ninguno de ellos existen discursos problematizadores en torno a los temas abordados (el uso de las tecnologías, la eficiencia energética y la sostenibilidad, el cambio climático y los Objetivos de Desarrollo Sostenible, la salud, etc.) que justifiquen las soluciones ofertadas por las empresas. No se analizan o presentan necesidades a las que ofrecer soluciones, sino que las propuestas se justifican en sí mismas. Los discursos de las empresas no contienen ninguna explicación, no solo de la necesidad de las actuaciones que proponen a través de los proyectos, sino de la idoneidad de que estas sean desarrolladas por las empresas.

Esta falta de justificación refleja procesos de naturalización de los discursos en relación a dos elementos fundamentales: los temas y los agentes. Con respecto a los temas, no existe en los discursos de las empresas razones justificativas de por qué es necesaria la formación que ofrecen, tanto para el alumnado (por qué es necesario que un alumno o alumna aprenda el contenido o desarrolle la competencia a la que hacen referencia los proyectos) como para el profesorado (nuevamente, por qué es necesario que el profesorado adquiriera ese aprendizaje, y, además, en qué se basan para afirmar que el profesorado carece de él y por tanto requiere de su adquisición). Y en lo que respecta a los agentes, no existe en los discursos analizados ninguna referencia a la necesidad o idoneidad de que la formación se oferte por parte de ellas mismas, esto es, de agentes privados, y se desarrolle en el marco de la formación escolar y en las etapas obligatorias.

El análisis de los discursos de las empresas analizadas muestra que estas se atribuyen un papel central en la formación, así como defienden su presencia en el sistema educativo formal, sin necesidad de apelar a ningún tipo de relato para justificarlos.

4.2. Selección

Existen diferentes elementos que explican cómo estos programas asumen y transmiten un relato concreto, tanto sobre el origen de los problemas como sobre las soluciones aportadas para mejorar la educación. Conforme a lo expuesto en la metodología, esta

dimensión incluye cinco categorías que emergen del análisis realizado y que organizan la información extraída de los cinco programas estudiados: misión, principios, destinatarios, contenidos y colaboradores.

La principal (i) *misión* que los programas se atribuyen es mejorar la educación o, incluso, la sociedad en su conjunto a través de la educación. Estos programas se presentan como una palanca de cambio cuando indican, por ejemplo:

«En Fundación Endesa nuestro lema es ‘iluminamos talento’, y Retotech es uno de esos programas donde de verdad podemos desarrollar el talento brutal que tienen los más de 5400 alumnos que ya han pasado y todos los que nos quedan por pasar en ediciones futuras» (Programa Retotech, Fundación Endesa).

Las empresas promotoras muestran sus iniciativas como la solución idónea para mejorar la educación y apoyar la labor docente, promoviendo con sus discursos una imagen positiva, altruista, solidaria y comprometida:

«En este cambio metodológico se cambia la forma de aprender y la forma de enseñar, trabajando en proyectos colaborativos» (Programa Samsung Smart School, Samsung)

«Ponemos a tu disposición un espacio para la Formación del profesorado y Programas educativos, que te ayudarán a impartir contenidos curriculares, utilizando nuevas metodologías de aprendizaje y dinámicas flexibles e interactivas» (Programa Zinkers, Fundación Repsol).

En cuanto a los (ii) *principios* encontramos razones de dos tipos: referidas al contenido de los programas y a las actuaciones. En lo que respecta al contenido, se señalan como principios fundamentales el empleo de la tecnología como herramienta educativa en el caso de Samsung, el desarrollo de la conciencia social, la eficiencia energética, la sostenibilidad y la transformación social en el caso de Endesa, y el aprendizaje y cumplimiento de la Agenda 2030 y los ODS tanto en el caso de Repsol como de Mapfre. En lo que respecta a las actuaciones, destacan dos principios presentes en los cinco programas analizados. El primero es presentar la información como neutra, objetiva y basada en el rigor académico, lo que se observa en afirmaciones como las siguientes:

«En este espacio educativo te ofrecemos diferentes recursos interactivos basados en el rigor y la neutralidad tecnológica» (Programa Zinkers, Fundación Repsol).

«Se realizan investigaciones para medir el impacto de la incorporación de la tecnología en el aula y la mejora en las competencias de los alumnos» (Programa Samsung Smart School, Samsung).

Y el segundo de ellos es la incorporación de innovaciones educativas (sobre todo de carácter metodológico) a través de la digitalización y la formación del profesorado. Por ejemplo:

«Endesa Educa Digital propone un programa pionero y referente en educación social para la energía que pone a disposición de la comunidad educativa un innovador conjunto de experiencias, herramientas y recursos con un objetivo común: sensibilizar al alumnado y sus familias sobre el uso eficiente de la energía para preservar nuestro medio ambiente» (Programa Endesa Educa, Fundación Endesa).

Con respecto a los (iii) *destinatarios*, los principales son alumnado y docentes, aunque forma secundaria se señala también a las familias y otros actores educativos. En el caso del alumnado, suelen fijarse edades de referencia, aunque no se explicita el motivo por el que se escogen estas y no otras. En concreto Samsung Smart School se destina a 5º y 6º de Educación Primaria (EP), Endesa Educa a 3º y 4º de EP, Retotech a 5º y 6º de EP y de 1º a 4º de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Vivir en Salud (Mapfre) al segundo ciclo de Educación Infantil y toda la etapa de Educación Primaria y el programa Zinkers a EP y ESO. No obstante, en los cinco programas los docentes (a título individual o como colectivo) son los destinatarios principales dado que se ponen a su disposición materiales y/o formaciones. A menudo se interpela directamente al docente como en casos como el siguiente:

«te ofrecemos videos, píldoras formativas, infografías, presentaciones o actividades, que te ayudarán a que tus alumnos comprendan el mundo de la energía y sus retos de futuro» (Programa Zinkers, Fundación Repsol).

En relación con los (iv) *contenidos*, los programas versan sobre cuestiones relacionadas con el propio sector de negocio de las empresas promotoras. Así los programa Zinkers (Fundación Repsol) y Endesa Enduca se centran en la energía, el programa Samsung Smart School y Retotech (Endesa) se centra en contenidos relacionados con la digitalización y la inclusión de tecnología en los centros educativos y, finalmente, el programa de la Fundación Mapfre lo hace sobre salud. En este punto donde se ponen de manifiesto los intereses corporativos de las empresas implicadas al promocionar estas acciones educativas en cuestión. Lo que, por el contrario, no resulta tan evidente, aunque sí hemos podido identificar en los discursos de las empresas, es su legitimidad para seleccionar e impartir contenidos curriculares, dado que en el sistema educativo español los contenidos curriculares mínimos se establecen por las administraciones educativas. Sin embargo, la mayoría de ellos no hacen alusiones concretas al currículo oficial. Tan solo el programa Zinkers explicita dichas relaciones entre su programa y el desarrollo curricular de las administraciones educativas. Los otros cuatro programas no mencionan los desarrollos legislativos relativos al currículo para justificar los contenidos que proponen trabajar, no quedando claro si la propuesta de las compañías incluye la introducción de contenidos curriculares o si se limita al tratamiento metodológico de los ya establecidos por las administraciones.

Por último, los programas recurren a tres tipos de (v) *colaboradores* para aumentar el prestigio y legitimidad de las acciones que desarrollan: instituciones públicas, «expertos» en la temática y profesionales del sector educativo.

Tal y como se describió en la metodología, uno de los criterios de selección de los programas fue que estos presentaran algún tipo de colaboración con instituciones públicas. De esta forma, se observa cómo las entidades promotoras buscan tanto la influencia directa sobre el profesorado, como indirecta a través del influjo sobre las administraciones. Samsung Smart School está coordinado por Samsung España y el Instituto Nacional de Tecnologías Educativas y de Formación del Profesorado (INTEF) del Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). En el caso del programa Zinkers colabora con la Consejería de Educación de Castilla-La Mancha, de Madrid, Aragón, Cantabria o Extremadura y en la entrega de sus premios estuvo presente el propio Secretario de Estado en representación del MEFP. Por su parte, Retotech se desarrolla en colaboración con y se publicita en las Consejerías de Educación de la Comunidad de Madrid, Aragón,

Andalucía, Extremadura, Islas Canarias e Islas Baleares, publicitándose en las páginas web de las administraciones. Y, por último, respecto al programa Vivir en Salud de Mapfre la colaboración es con la Academia Española de Nutrición y Dietética, el Consejo General de la Educación Física y Deportiva y la Facultad de Psicología de la Universidad Complutense.

Respecto a los «expertos», se recurre a dos tipos de profesionales con el objetivo de dotar de solidez a los programas: «expertos» en los temas objeto de estudio y «expertos en educación». Respecto a los primeros, estos presentan información sobre los contenidos del programa o estudios que avalen la idoneidad de la propuesta. En el caso del programa Zinkers se recogen píldoras formativas en las que profesionales ajenos a la educación tratan diversos temas como la movilidad sostenible, economía circular o Agenda 2030. En relación a los «expertos» en educación se recurre tanto a la promoción de buenas prácticas que toman como referencia los materiales o temas tratados, así como a profesionales con cierto impacto y conocimiento público tales como, por ejemplo, en el Programa Zinkers a «Chema Lázaro y Javier Espinosa, ambos Premio Nacional de Educación, y Juan Núñez, pedagogo especializado en innovación educativa» (Fundación Repsol) o a Fernando Trujillo de la Universidad de Granada para los videos del programa Samsung Smart School. Por último, se encuentra también en los cinco programas analizados que todos cuentan con algún tipo de grupo de asesores externos pero no todos lo hacen explícito; tan solo lo señalan Samsung Smart School y Zinkers.

4.3. Retención

Si, de acuerdo con nuestro marco metodológico, la selección llevaba a la identificación de una narrativa y unas soluciones para dar respuesta a las problemáticas existentes, la retención se centra en el desarrollo de nuevas prácticas. En los casos analizados, se concreta en la implementación de acciones para impactar sobre los sistemas educativos y, en concreto, sobre la actuación docente. Para ello, los programas plantean diferentes actuaciones que interpelan al docente. Estas son presentadas no solo como deseables sino como necesarias para un cambio que la escuela necesita acometer, sin que exista, como se ha señalado en el apartado de selección, un argumentario sobre la crisis de los sistemas escolares y la necesidad de cambio. En este apartado se abordan los medios utilizados en los programas analizados agrupados en cinco categorías que emergen del estudio realizado como son los materiales y los recursos (tecnológicos) que se ponen al servicio de los usuarios, la formación docente, los requisitos para participar (bien sean en el programa o en las formaciones que se ofrece al profesorado), las compensaciones y los premios y, por último, las repercusiones y evidencias de los programas.

Una de las acciones identificadas es la dotación a docentes y/o a centros de (i) *materiales y/o recursos (tecnológicos)*. En todos los programas analizados se incluyen materiales genéricos para aprender más sobre el tema en cuestión. Además, en los programas de Vivir en Salud y Zinkers, se ofrecen propuestas didácticas concretas y preparadas para ser implementadas en las aulas sin que sea necesario que el docente realice ningún trabajo de preparación de contenidos o elaboración de materiales. Dichas propuestas se basan en contenidos curriculares, presentados desde una pretendida neutralidad y altamente estructurados. Son materiales y recursos que cuentan con los elementos requeridos al profesorado en la realización de sus programaciones: guía didáctica, competencias a trabajar, principios y técnicas metodológicas en las que se asienta, organización y secuenciación y materiales. Su presentación facilita su adopción en los exactos términos

que han sido diseñadas. En la dotación de recursos tecnológicos a los centros, destaca el programa de Samsung Smart School que reparte una tableta para cada alumno/a y docente participante en el proyecto, un carrito de carga y seguridad para las tabletas, el Software de Gestión de Aula Samsung School y un MDM de gestión remota, un dispositivo para la proyección Wireless desde la tableta y una pantalla. En el programa Retotech la Fundación Endesa proporciona 10 kits de robótica Zum Kit Advanced o Zum Kit Junior, además de una impresora 3D para los centros que participan por primera vez, y 5 kits de robótica. Aunque el resto de programas no dota de tecnología informática esta sí es requerida para poder desarrollar las actividades que proponen.

Otra de las acciones identificadas es la (ii) *formación del profesorado*. Los programas se asignan un papel importante en esta cuestión. La formación en Samsung Smart School se ofrece tanto de manera online en la plataforma del INTEF como con apoyo presencial en los centros de los mentores que han tutorizado el curso. El programa Retotech ofrece al profesorado formación también en modalidad mixta (presencial -6 horas- y online -14 horas-), de asistencia obligatoria para al menos un docente por centro. Por su parte, Endesa Educa está compuesto por videotutoriales para el profesorado de dos tipos: vídeos en los que se explica paso a paso en qué consiste el programa (con bloques teóricos para que el docente explique los contenidos al alumnado y con recursos y actividades que puede proponer para que se practique lo aprendido), y vídeos sobre cómo montar los experimentos de aula. Desde Zinkers se ofrece una amplia cantidad de formaciones y encuentros entre docentes de diferentes temáticas relacionadas con movilidad sostenible, cambio climático, energía, petróleo, etc. La formación del profesorado que proponen busca incidir no solo en su selección de contenidos a enseñar sino también el plano metodológico.

Para la formación docente, en todos los casos (salvo en Vivir en Salud (Mapfre) que no lo ofrece), también se dispone de «expertos» que asesoraran y participan en su diseño o desarrollo. Además, en el caso de Zinkers (Repsol) se complementa con servicio telefónico de asesoría pedagógica para los docentes en la aplicación de los programas.

Aunque todos los programas son gratuitos, existen diversos (iii) *requisitos* de manera que las empresas promotoras pauten condiciones de participación, bien sea a través de la selección en el acceso o durante el desarrollo.

Para la selección en el acceso, Samsung Smart School y Retotech enfatizan la inscripción a nivel centro. En el caso de Samsung los criterios para su selección es que sea un centro público de EP, situado en zona rural y con alto índice de abandono o riesgo de brecha digital. Por el contrario, en Retotech los perfiles de centros son más diversos en titularidad, zona y nivel socioeconómico. En ambos casos, además, dentro de cada centro se elige a un docente para que actúe como mediador o dinamizador en las formaciones o actuaciones que deba llevar a cabo el claustro. Endesa Educa y Zinkers trabajan directamente con el profesorado más allá de su adscripción institucional.

Respecto a los requisitos de participación durante el desarrollo, Endesa Digital, Retotech y Zinkers regulan anualmente en sus bases¹ qué implicación requieren a los

¹ Para el programa Endesa Digital las bases de la III edición para el curso 21-22 se pueden consultar en: https://www.fundacionendesa.org/content/dam/fundacion-endesa-com/endesaeduca/Bases_20III_20Edici%C3%B3n_20Endesa_20Educa_20Digital_vf.pdf para el programa Retotech, las bases de la VII edición correspondiente al curso 21-22 están disponibles en: [https://www.fundacionendesa.org/content/dam/fundacion-endesa-com/retotech/bases_retotech_2122/Bases_20-VII_20Edici%C3%B3n_20RetoTech_Fundaci%C3%B3n_Endesa_202021_2022.\(ESP-CAT-V2\).pdf](https://www.fundacionendesa.org/content/dam/fundacion-endesa-com/retotech/bases_retotech_2122/Bases_20-VII_20Edici%C3%B3n_20RetoTech_Fundaci%C3%B3n_Endesa_202021_2022.(ESP-CAT-V2).pdf); Para el programa Zinkers las bases de la Educación 2022 se pueden consultar en: <https://zinkers.fundacionrepsol.com/wp-content/>

docentes. Estas bases incluyen, en Retotech, recomendaciones sobre la dedicación semanal para trabajar en el programa y el sistema de seguimiento online a los docentes (reuniones individuales por con el equipo de la Fundación). Además, se establecen reuniones grupales una vez al trimestre para los centros e incluso la obligación de publicar al menos tres posts en «RetoTech_Fundación_Endesa» sobre el desarrollo de sus proyectos. Endesa Educa incluye también seguimiento al profesorado, y requiere también de este la publicación de dos aportaciones sobre el estado de su trabajo en el foro de Endesa Educa Digital. En el caso de Zinkers, los requisitos conllevan cuestiones como el uso de los materiales propuestos por la compañía y el diseño de propuestas sobre el tema objeto de estudio o la cesión de datos. Las empresas promotoras de los programas, se atribuyen a sí mismas, por medio de estos, un papel supervisor de la formación de docentes y de sus actuaciones en aula.

Otra acción de retención identificada son (iv) *las compensaciones y los premios*. En Endesa Educa y Zinkers los premios son la principal práctica de visibilización. Endesa Educa constituye, en sí mismo, un concurso dotado con tres premios de 3.000, 2.000 y 1.000 euros, para mejorar el equipamiento o infraestructura eléctrica del centro educativo ganador para contribuir a su sostenibilidad y/o eficiencia energética. Además, se establecen distinciones de docentes o centros de acuerdo con criterios establecidos por la organización. Estas acciones suponen un importante incentivo para los docentes y genera una gran visibilidad social. Por su parte, Zinkers concede dos menciones especiales a centros dotadas «de hasta 15.000 euros para desarrollar un proyecto de innovación para la transformación metodológica de su centro educativo, así como actividades lúdicas y formativas para sus alumnos relacionadas con la ciencia y la sostenibilidad de la mano de divulgadores, artistas e influencers» (Fundación Repsol). Estas iniciativas son relevantes en un contexto en el que los centros difícilmente pueden acceder a recursos complementarios. Pero, además, los recursos económicos no se destinan para que los centros, de forma autónoma, inviertan en las necesidades que consideren prioritarias, sino que la dotación está condicionada a la inversión en la necesidad establecida por la empresa concesionaria.

En los casos de Samsung Smart School y Retotech, se aportan, a modo de incentivo, recursos tecnológicos. En el primero de los casos, toda la aportación tecnológica es, en sí misma, la compensación e incentivación a los centros por su participación. Y en el caso del Retotech ofrece a los centros ganadores «una licencia aula de bMaker, una solución educativa digital para desarrollar la programación y la robótica en el aula» (Programa Retotech, Fundación Endesa).

Junto con los incentivos económicos o materiales, existe un componente relacionado con la visibilidad y reconocimiento social. Este se logra a través de diferentes acciones, como por ejemplo la participación de figuras destacadas. Además, los premios tratan de reforzar el sentimiento de pertenencia para que los propios participantes se vinculen y actúen como embajadores de la propia propuesta.

Por último, respecto a las (v) *repercusiones y evidencias de los programas*, las empresas (en concreto Samsung, Endesa y Repsol) tienden a legitimar sus propuestas a través de la difusión del impacto, en la que destacan el número de alumnado y profesorado que se ha formado y el número de centros que han participado en los programas.

A la luz de los resultados expuestos y con el objetivo de hacer un ejercicio de síntesis y comparación, en la Tabla 3 se ofrecen las relaciones existentes entre los cinco programas estudiados en función de las categorías analizadas.

[uploads/2022/03/Bases-legales-concurso-Zinkers-220325-final.pdf](https://www.repositorio.cega.es/bitstream/handle/11362/75444/uploads/2022/03/Bases-legales-concurso-Zinkers-220325-final.pdf)

Tabla 3.

Síntesis del estudio comparado de los programas educativos de Samsung, Endesa, Mapfre y Repsol.

	Samsung Smart School	Endesa Educa	RetoTech	Vivir en Salud	Zinkers
1. Variación	NO	NO	NO	NO	NO
2.i. Misión	Contribuir a la mejora de la educación o incluso de la sociedad en su conjunto a través de la educación				
2.ii. Principios	Digitalización	Conciencia social, eficiencia energética, sostenibilidad y transformación social		Sostenibilidad en el marco de los ODS 2030	
2.iii. Destinatarios	5º y 6º EP	3º y 4º EP	5º y 6º EP y 1º-4º ESO	2º ciclo EI y 1º-6º EP	1º-6º EP y 1º-4º ESO
2.iv. Contenidos	Digitalización y tecnología	Energía	Digitalización y tecnología	Salud	Energía
2.v. Colaboradores	Entidades públicas y expertos en temática y educación	Entidades públicas y expertos en la temática	Entidades públicas, expertos en la temática	Entidades públicas	Entidades públicas, expertos en temática y educación
3.i. Materiales y recursos (tecnológicos)	Recursos tecnológicos	Materiales y recursos didácticos	Recursos tecnológicos	Materiales y recursos didácticos	Materiales y recursos didácticos
3.ii. Formación docente	Cursos online y mentores presenciales en el centro	Cursos en modalidad mixta (online + presencial)	Banco de videotutoriales	No se ofrece	Cursos online y encuentros entre docentes
3.iii. Requisitos de los participantes	Para acceso al programa	En las bases	Para acceso al programa y en las bases	No se requiere	Criterios para otorgar los premios
3.iv. Compensaciones y premios	Compensación tecnológica	Premios económicos	Compensación tecnológica	No hay	Premios económicos
3.v. Repercusiones y evidencias	Difusión de impacto + Informes anuales	Difusión de impacto + Entrega de premios	Difusión de impacto	No se hace	Difusión de impacto + Entrega de premios

Fuente: elaboración propia

5. Discusión

La IEG se considera un campo de intervención e influencia educativa que favorece la participación de una amplia gama de empresas educativas (Verger *et al.*, 2019). La existencia de actores emergentes cuyos intereses empresariales se encuentran alejados del sistema educativo, pero que buscan impactar en este, evidencia la expansión de la IEG. Las empresas se postulan como agentes educativos incuestionables, ofreciendo soluciones

a problemáticas que no les resulta necesario evocar o justificar (Ball & Olmedo, 2011) e intervienen en decisiones pedagógicas clave, construyendo con sus discursos y acciones un régimen de conocimiento educativo *de mercado* que enfatiza el valor utilitario del sistema educativo (Aasen *et al.*, 2014).

La construcción de este régimen de conocimiento educativo se despliega mediante estrategias variadas. Las empresas autojustifican su intervención en el sistema educativo de manera axiomática a través de dos premisas: su *expertise* y la necesidad de afrontar reformas educativas. Las compañías muestran su voluntad de incidir sobre temas en los que juegan un papel controvertido (como el cambio climático) o por difundir la idea de los beneficios que su sector puede aportar a la educación (como es el caso de la digitalización). Asociar la marca con valores y temáticas positivas (innovación, solidaridad, Agenda 2030, sostenibilidad...) favorece la imagen de las compañías.

Los servicios educativos ofrecidos por las grandes corporaciones introducen o priorizan contenidos curriculares (competencia energética o tecnológica, contenidos sobre el cambio climático, el petróleo o la robótica) que ofrecen al profesorado a modo de paquete cerrado listo para implantar, extrayendo con ello un elemento central de la acción educativa de los docentes como es la interpretación y aplicación del currículo. Todo ello limita, condiciona y anestesia las capacidades y responsabilidades que el propio profesorado tiene como agente de concreción y cambio curricular. A pesar de que sus propuestas les restan autonomía, estas entidades tienen al docente como principal destinatario de sus acciones (premios, encuentros, materiales, asesoría, etc.) con diferentes estrategias relacionadas con la movilización del conocimiento, *networking* o apoyando experiencias piloto (Fontdevila, Verger & Avelar, 2019). Elementos centrales del régimen educativo de mercado son el discurso de innovación, el uso educativo de los medios digitales o la individualización de los éxitos en los procesos educativos (Fernández-Liria *et al.*, 2018; Montanero, 2019).

Existe una gran similitud en la estrategia global de impacto y transferencia de las misiones de empresas pertenecientes a sectores diferentes (seguros, comunicación, energía) al sistema educativo. En ella se identifica el empleo de un patrón que combina, aparentemente, neutralidad, rigor (científico) y *expertise*. La referencia a informes, datos y expertos se emplea como herramienta discursiva que valida la evidencia (Steiner-Khamsi, 2022) y avala el paso de la ciencia a la política.

El régimen de conocimiento educativo de mercado que construyen las empresas tiene a las administraciones públicas como principal aliado en su difusión. La colaboración de las Consejerías de Educación regionales y el Ministerio de Educación y Formación Profesional en la difusión y promoción de los programas educativos de las grandes corporaciones refleja que las administraciones educativas siguen siendo una «institución clave en la creación, mantenimiento y modificación de la Industria Educativa Global» (Verger *et al.*, 2016, p. 13) de tal forma que su acción resulta fundamental para abrir la educación a los intereses del sector privado y conectar agentes emergentes de la IEG y nuevas formas de operar (Parreira do Amaral *et al.*, 2019). Las motivaciones que hacen posible esta alianza, las razones por las cuales las administraciones educativas tienden la mano y facilitan a la IEG su expansión en España no son posibles de determinar con los resultados que el presente estudio ha podido alcanzar. Para ello sería necesario abordar las formas de relación entre los diferentes actores implicados en estos intercambios, mediante entrevistas a las personas implicadas en la movilización de recursos a uno y otro lado (administraciones públicas y empresas privadas).

Un elevado número de compañías españolas relevantes poseen programas, se agrupan en plataformas y colaboran con otras entidades en materia educativa. Los criterios de inclusión y exclusión que se aplicaron en este estudio llevaron a que determinados sectores con programas formativos como banca, entretenimiento o laboratorios no estén presentes. Un tanto similar sucede con entidades que han desarrollado programas con un largo recorrido o impacto, tales como Fundación Telefónica o La Caixa. Ampliar el análisis a estas empresas y programas resulta necesario para elaborar un mapa completo de las estrategias y acciones que desarrollan para la construcción del régimen de conocimiento educativo de mercado al que hemos hecho referencia previamente. Por otro lado, el análisis presentado se limita al estudio de los textos recogidos en las páginas web de los programas; sin embargo, existe una línea de trabajo centrada de manera específica en el lenguaje, las imágenes o videos que sería interesante aplicar en el estudio de las páginas web dado que se trata de herramientas que tienen una elevada presencia. Finalmente, este estudio requiere ser completado con el empleo de metodologías que permitan ahondar en las causas o motivaciones por las que compañías pertenecientes a sectores no educativos deciden desarrollar e implementar programas que, como ha revelado el análisis desarrollado en este artículo, buscan impactar en la educación. Una de las grandes incógnitas que motivan este trabajo es dar respuesta al porqué grandes compañías que a priori no tienen intereses corporativos en la educación deciden diseñar programas educativos que tratan de influir directamente en ella. Estos casos parecen distar de los esfuerzos llevados a cabo por compañías cuyos intereses radican directa o indirectamente en el fomento de la gobernanza híbrida (Saura *et al.*, 2021) y la plasma-ción de políticas educativas globales que contribuyen a asentar el capitalismo EdTech (Diez-Gutiérrez, 2021). En el caso de las empresas analizadas, frente a la obtención de intereses económicos directos, la motivación podría estar en el marketing, la filantropía o la responsabilidad social corporativa. Discernir el tipo de motivación al que responden resulta clave para caracterizar con precisión el régimen de conocimiento educativo de mercado hacia el que conducen al sistema educativo español.

6. Referencias

- Aasen, P., Prøitz, T. S., & Sandberg, N. (2014). Knowledge Regimes and Contradictions in Education Reforms. *Educational Policy*, 28, 5, 718-738. <https://doi.org/10.1177/0895904813475710>
- Adamson, A., Astrand, B., & Darling-Hammond, L. (2016). *Global Education Reform: How Privatization and Public Investment Influence Education Outcomes*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315680361>
- Au, W., & Ferrare, J. J. (2015). *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315762401>
- Ball, S. J., & Youdell, D. (2007). *Hidden privatisation in public education*. London: Education International.
- Ball, S. J. (2003) The teacher's soul and the terrors of performativity. *Journal of Education Policy*, 18, 2, 215-228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>

- Ball, S. J., & Olmedo, A. (2011). Global Social Capitalism: using enterprise to solve the problems of the world. *Citizenship, Social and Economic Education*, 10, 2-3, 83-90. <https://doi.org/10.2304/csee.2011.10.2.83>
- Bartlett, L., Frederick, M., Gulbrandsen, T., & Murillo, E. (2002). The Marketization of Education: Public Schools for Private Ends. *Anthropology and Education Quarterly*, 33, 1, 5-29.
- Bellei, C., & Orellana, V. (2014). *What does "education privatization" mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. Documento de Trabajo N° 14*. Santiago: Centro de Investigación Avanzada de Chile & Universidad de Chile. Recuperado de https://ciae.uchile.cl/download.php?file=noticias/541_-1407869011.pdf
- Biesta, G. (2015). What is education for? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50, 1, 75-87. doi: 10.1111/ejed.12109
- Bonal, X. (2000). Interest groups and the state in contemporary Spanish education policy. *Journal of Education Policy*, 15, 2, 201-216. <https://doi.org/10.1080/026809300285908>
- Bonal, X., & Verger, A. (2016). Privatización educativa y globalización: una realidad poliédrica. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 9, 2, 175-180. Recuperado de <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8413>
- Boyles, D. (1998). *American Education and Corporations. The Free Market Goes to School*. London: Routledge.
- Brewer, T. J., & Lubienski, C. (2019). Introduction: Teaching as a profession in an age of privatization: Issues, advocacy and approaches. En C. Lubienski & T. J. Brewer (Eds.), *Learning to Teach in an Era of Privatization: Global Trends in Teacher Preparation* (1-16). New York: Teachers College Press.
- Calero, J., & Bonal, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación. Aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Diez-Gutiérrez, E. (2021). Gobernanza híbrida digital y Capitalismo EdTech: la crisis del COVID-19 como amenaza. *Foro de Educación*, 19, 1, 105-133. <https://doi.org/10.14516/fde.860>
- Fernández-Liria, C., García, O., & Galindo, E. (2018). *Escuela o barbarie. Entre el neoliberalismo salvaje y el delirio de la izquierda*. Madrid: Akal.
- Ferrández-Berruero, R., Kekäle, T., & Sánchez-Tarazaga, L. (2016). Universidad y empresa. Experiencias europeas de curriculum integrado. Interrogantes pendientes. *Revista Española de Educación Comparada*, 27, 151-171. <https://doi.org/10.5944/reec.27.2016.15973>
- Fontdevila C., & Verger A. (2019). The Political Turn of Corporate Influence in Education: A Synthesis of Main Policy Reform Strategies. En M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi, & C. Thompson (Eds.), *Researching the Global Education Industry* (pp. 47-68). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_3

- Fontdevila, C., Verger, A., & Avelar, M. (2019). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, 62, 2, 131-146. <https://doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>
- Grek, S., & Landri, P. (2021). Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20, 4, 393-402. <https://doi.org/10.1177/14749041211024781>
- Jessop, B. (2010). Cultural political economy and critical policy studies. *Critical Policy Studies*, 3, 3-4, 336-356. <https://doi.org/10.1080/19460171003619741>
- Jessop, B. (2013). Recovered imaginaries, imagined recoveries: A cultural political economy of crisis construals and crisis management in the north atlantic financial crisis. En M. Bennet (Ed.), *Before and Beyond the Global Economic Crisis: Economics, Politics and Settlement* (234-254). Cheltenham: Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781781952009.00020>.
- Le Grand, J. (1991). Quasi-Markets and Social Policy. *The Economic Journal*, 101, 408, 1256-1267.
- Luengo, J., & Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 16, 3, 133-148. Recuperado de <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/19999>
- Lundström, U. (2015). Teacher autonomy in the era of New Public Management. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 1, 73-85. doi: 10.3402/nstep.v1.28144
- Manso, J. & Thoilliez, B. (Eds.) (2022). *El profesorado en España. Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado*. Narcea.
- Montanero, M. (2019). Métodos pedagógicos emergentes para un nuevo siglo ¿Qué hay realmente de innovación? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 31, 1, 5-34. <https://doi.org/10.14201/teri.19758>
- Olmedo, A. (2016). Philanthropic governance: Charitable companies, the commercialisation of education and that thing called 'democracy'. En A. Verger, C. Lubieniski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (44-62). London: Routledge.
- Olmedo, A., & Santa-Cruz, E. (2018). Investigando redes de política educativa. Un desafío epistemológico. *Con-Ciencia Social* (segunda época), 1, 41-58.
- Parcerisa, L. (2016). Modernización conservadora y privatización en la educación: el caso de la LOMCE y la Nueva Gestión Pública. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 1, 2, 11-42. Recuperado de <https://revistas.uam.es/rep/article/view/12250>
- Parcerisa, L., & Falabella, A. (2017). La consolidación del Estado evaluador a través de políticas de rendición de cuentas: Trayectoria, producción y tensiones en el sistema educativo. *Education Policy Analysis Archives*, 25, 89. <https://doi.org/10.14507/epaa.25.3177>

- Parcerisa, L., Fontdevila, C., & Verger, A. (2020). Understanding the PISA Influence on National Education Policies: A Focus on Policy Transfer Mechanisms. En S. Jornitz, & A. Wilmers (Eds.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research* (185-198). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrig Verlag. <https://doi.org/10.3224/84742299>
- Parreira do Amaral, M., & Fossum, P. R. (2021). Education Gone Global: Economization, Commodification, Privatization and Standardization. En S. Jornitz, & A. Wilmers (Eds.), *International Perspectives on School Settings, Education Policy and Digital Strategies. A Transatlantic Discourse in Education Research* (301- 309). Opladen, Berlin & Toronto: Barbara Budrig Verlag. <https://doi.org/10.3224/84742299>
- Parreira do Amaral, M., & Thompson, C. (2019). Conclusion: Changing Education in the GEI—Rationales, Logics, and Modes of Operation. En M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamisi, & C. Thompson (Eds.), *Researching the Global Education Industry* (273-290). London: Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_3
- Pérez, A. I. (2022). Auge y declive de los Movimientos de Renovación Pedagógica. El caso del Movimiento Cooperativo de Escuela Popular. En J. Manso & B. Thoilliez (Eds.) *El profesorado en España: Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado* (105-118). Madrid: Narcea.
- Prieto, M. & Villamor, P. (2012). Libertad de elección, competencia y calidad: las políticas educativas de la Comunidad de Madrid. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación de Profesorado*, 16 (3), 127-144.
- Prieto, M., & Villamor, P. (2018). El impacto de una reforma: Limitación de la autonomía, estrechamiento de la libertad y erosión de la participación. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26 (63). <https://doi.org/10.14507/epaa.26.3255>
- Pulido-Montes, C., & Lázaro, L. M. (2021). Neoliberalismo y procesos de privatización «en» la educación pública en Inglaterra y España. *Encuentros en Teoría e Historia de la Educación*, 22, 95-116. <https://doi.org/10.24908/encounters.v22i0.14858>
- Rabazas, T. & Ramos, S. (2022). La educación personalizada como modelo de formación docente en las instituciones públicas y privadas de la Institución Teresiana en Madrid. En, Manso, J. & Thoilliez, B. (Eds.) *El profesorado en España: Huellas de una historia de relaciones entre lo público y lo privado* (pp. 67-88). Madrid: Narcea.
- Rodríguez, C. (2014). La proletarización del profesorado en la LOMCE y en las nuevas políticas educativas: de actores a culpables. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28, 3, 73-87.
- Rubin, D. I. (2011). The Disheartened teacher: living in the age of standardisation, high-stakes assessment, and No Child Left Behind (NCLB). *Changing English*, 18, 4, 407-416. <https://doi.org/10.1080/1358684X.2011.630197>

- Saura, G. (2016). Neoliberalización filantrópica y nuevas formas de privatización educativa: La red global Teach For All en España. *RASE: Revista de Sociología de la Educación*, 9, 2, 248-264. <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/8418>
- Saura, G. (2018). Saving the world through neoliberalism: philanthropic policy networks in the context of Spanish education. *Critical Studies in Education*, 59, 3, 279-296. <https://doi.org/10.1080/17508487.2016.1194302>
- Saura, G. (2021). Redes políticas y redes de datos de gubernamentalidad neoliberal en educación. *Foro de Educación*, 19, 1, 1-10.
- Saura, G., Díez-Gutiérrez, E. J., & Rivera-Vargas, P. (2021). Innovación tecno-educativa «Google». Plataformas digitales, datos y formación docente. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 19, 4, 111-124. <https://doi.org/10.15366/reice2021.19.4.007>
- Steiner-Khamisi, G. (2022). What Is in a Reference? Theoretically Understanding the Uses of Evidence. En B. Karseth, K. Sivesind, & G. Steiner-Khamisi, (Eds.) *Evidence and Expertise in Nordic Education Policy. A Comparative Network Analysis* (33-57). Palgrave Macmillan. doi: 10.1007/978-3-030-91959-7_2
- Thompson, C., & Parreira do Amaral, M. (2019). Introduction: Researching the Global Education Industry. En M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamisi, & C. Thompson (Eds.), *Researching the Global Education Industry* (1-21). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1007/978-3-030-04236-3_1
- Thompson, G., Hogan, A., Shield, P., Lingard, B., & Sellar, S. (2020). Teacher concerns regarding commercialisation. En A. Hogan, & G. Thompson (Eds.), *Privatisation and Commercialisation in Public Education. How the Public Nature of Schooling is Changing* (152-167). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429330025-12>.
- Tootley, J. (1999). *The Global Education Industry: Lessons From Private Education in Developing Countries*. Institute of Economic Affairs in association with International Finance Corporation.
- Turienzo, D., Verastegui, M., Sánchez-Tarazaga, L., Díaz-Tomanillos, E., Fontaneda, C. & Thoilliez, B. (2022). *#LobbyingTeachers. How the Spanish Corporation World is Taking over Teaching*. European Conference on Education Research. Erevan. 2022.
- Van Dijck, J., & Poell, T. (2018). Social Media Platforms and Education. En J. Burgess, A. Marwick, & T. Poell (Eds.), *The SAGE Handbook of Social Media* (579-591). London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781473984066.n33>.
- Verastegui, M., Turienzo, D., Matarranz, M., Alonso-Sainz, T., Morand, Z. & Thoilliez, B. (2022). *#LobbyingTeachers. Mapping out Spanish corporations' influence on teacher professional development*. Teacher Education Policy in Europe. Graz. 2022
- Verger, A., & Curran, M. (2014). New public management as a global education policy: its adoption and re-contextualization in a Southern European setting. *Critical Studies in Education*, 55, 3, 253-271. <https://doi.org/10.1080/17508487.2014.913531>

- Verger, A., & Pagès, M. (2018). New Public Management and Its Effects in the Teaching Profession: Recent Trends in Spain and Catalonia. En R. Normand, M. Liu, L. Carvalho, D. Oliveira, & L. LeVasseur, (Eds), *Education Policies and the Restructuring of the Educational Profession. Perspectives on Rethinking and Reforming Education* (119-136). New York: Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-8279-5_9
- Verger, A. (2016). The Global Diffusion of Education Privatization: Unpacking and Theorizing Policy Adoption. En K. Mundy, A. Green, B. Lingard, & A. Verger (Eds.), *Handbook of Global Education Policy* (64-80). London: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781118468005.ch3>
- Verger, A., Fontdevila, C., & Zancajo, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. New York: Teachers College Press.
- Verger, A., Lubienski, C., & Steiner-Khamsi, G. (Eds.). (2016). *World Yearbook of Education 2016. The Global Education Industry*. London: Routledge.
- Verger, A., Prieto, M., Pagès, M., & Villamor, P. (2018). Common standards, different stakes: A comparative and multi-scalar analysis of accountability reforms in the Spanish education context. *European Educational Research Journal*, 19, 2, 142-164. <https://doi.org/10.1177/1474904118785556>
- Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 47-78 <https://doi.org/10.17227/01203916.70rce47.78>
- Villamor, P. & Prieto, M. (2016). Reformas hacia la privatización de la Educación en la Comunidad de Madrid. *RASE*, 9(2), 265-276.
- Volante, L. (2004). Teaching to the Test: What Every Educator and Policy-Maker Should Know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35, 1-6. <https://journalhosting.ucalgary.ca/index.php/cjeap/article/view/42715>
- Whitty, G., & Power, S. (2000). Marketization and privatization in mass education systems. *International Journal of Educational Development*, 20, 93-107 [https://doi.org/10.1016/S0738-0593\(99\)00061-9](https://doi.org/10.1016/S0738-0593(99)00061-9)
- Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Bruselas: Internacional de la Educación. <https://acc2021.ei-ie.org/es/item/25251:commercialisation-and-privatisation-inof-education-in-the-context-of-covid-19>
- Zancajo, A., Fontdevila, A., Verger, A., & Bonal, X. (2021). *Regulating public-private partnerships, governing non-state schools: An equity perspective*. UNESCO. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380092>
- Zancajo, A., Verger, A., & Bolea, P. (2022). Digitalization and beyond: the effects of Covid-19 on post-pandemic educational policy and delivery in Europe. *Policy and Society*, 41, 1, 11-128. <https://doi.org/10.1093/polsoc/puab016>