



Editorial: La industria educativa global: análisis de su expansión y de sus múltiples manifestaciones desde una perspectiva comparada

Editorial: The global education industry: analysis of its expansion and its multiple manifestations from a comparative perspective

Antoni Verger*; **Mauro Moschetti****;
Clara Fontdevila***

DOI: 10.5944/reec.42.2023.36415

Recibido: **24 de diciembre de 2022**
Aceptado: **24 de diciembre de 2022**

*ANTONI VERGER: es Catedrático de Sociología de la Universitat Autònoma de Barcelona e investigador asociado a la Institución Catalana de Investigación y Estudios Avanzados (ICREA). Con una formación interdisciplinar en sociología y educación, su investigación examina procesos de reforma educativa desde una perspectiva comparada y global. En los últimos años, se ha especializado en el estudio de las reformas de privatización educativa, autonomía escolar y rendición de cuentas. **Datos de contacto:** E-mail: antoni.verger@uab.cat. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3255-7703>

MAURO MOSCHETTI: es Profesor Lector (Serra-Hünter Fellow) en el Departamento de Teorías de la Educación y Pedagogía Social de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB). Su investigación se ubica en la intersección de la sociología política, la sociología de la educación, la política educativa y la educación comparada e internacional. Su trabajo se ha centrado en la privatización de la educación, las alianzas público-privadas, las políticas de mercado en la educación y la economía política de la política educativa en países de ingresos bajos y medios, particularmente en América Latina, donde ha realizado investigaciones en Argentina, Colombia, Honduras, República Dominicana, Paraguay y Uruguay. Ha sido Investigador Senior en el Departamento de Sociología de la UAB en el contexto del proyecto 'ReformED' (GA-680172) financiado por el ERC y ha trabajado en proyectos de investigación competitivos de I+D+I financiados por diferentes agencias europeas y latinoamericanas que le han permitido analizar procesos de reforma educativa en diferentes contextos nacionales y subnacionales. A lo largo de los años, ha colaborado con varias organizaciones educativas y de investigación, incluidas Education International, UNESCO, Global Partnership for Education y Open Societies Foundation, y ha ocupado puestos permanentes, de investigación y visitantes en la Universidad de San Andrés (Argentina), Universidad del Norte (Colombia), Universidad Torcuato Di Tella (Argentina), Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Universidad de Girona (España).. **Datos de contacto: E-mail: mauromosche@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0162-6860>

***CLARA FONTDEVILA: es investigadora post-doctoral en la Universidad de Glasgow. Ha participado en diferentes proyectos de investigación competitivos, entre ellos REFORMED y Dual Apprenticeship. Sus áreas de interés son la economía política de la reforma educativa y la gobernanza global de la educación. Actualmente trabaja en un proyecto de investigación sobre la institucionalización de las evaluaciones estandarizadas en el Sur Global. **Datos de contacto:** E-mail: clara.fontdevila@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0589-558X>

1. Introducción

La industria educativa se encuentra en plena expansión. Así se manifiesta en la creciente demanda educativa y en la creación de nuevos mercados. También en la extensión geográfica de numerosos negocios educativos, y en el crecimiento económico del sector. Asesores financieros como GSV-Advisors y HolonIQ tasaron el valor del mercado de la educación mundial en 6,5 billones de dólares estadounidenses en 2020 y creen que alcanzará los 10 billones de dólares en 2030¹. La emergencia de nuevos productos, marcas, nichos de mercado, fusiones y adquisiciones entre empresas hacen de la industria educativa un sector en auge y en constante cambio. El concepto de «industria educativa global» (IEG), originalmente acuñado por James Tooley (1999) para describir la creciente centralidad de la provisión educativa privada en los países de bajos ingresos, ha devenido pertinente y ha cobrado relevancia recientemente para capturar un fenómeno que va mucho más allá (Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi 2016; Parreira do Amaral, Steiner-Khamsi y Thompson 2019). Actualmente la industria educativa cubre un mayor número de ámbitos de actividad, de territorios y de actores de lo que contemplaban los primeros estudios sobre el tema. Se constata también que, si bien el sector público es un actor clave en la industria educativa, tanto en su rol de regulador como de proveedor de servicios, en las últimas décadas el sector privado ha adquirido un papel todavía más preponderante. Con ello, han emergido nuevas lógicas de acción y formas de comercialización y lucro en el sector.

La evolución de Internet y de las nuevas tecnologías educativas han facilitado ampliamente la oferta transfronteriza y la naturaleza transnacional de muchos servicios educativos. La educación es un sector dinámico y en rápida evolución, con una cartera de actividades cada vez más rica y heterogénea. La gama de bienes y servicios cubiertos por la industria educativa se ha diversificado con el paso del tiempo. Más allá de la provisión educativa directa a través de, por ejemplo, escuelas, universidades y otro tipo de centros educativos, la IEG produce ahora plataformas de enseñanza y aprendizaje electrónico, materiales educativos analógicos y digitales, servicios de certificación y preparación de pruebas de aprendizaje, servicios de gestión escolar y universitaria (incluyendo programario para la planificación educativa y la gestión de la relación con los usuarios), análisis de datos de aprendizaje, servicios de marketing educativo, servicios de reclutamiento de estudiantes, servicios de contratación de profesorado, servicios de educación complementarios y clases particulares, aplicaciones para la gestión del comportamiento del alumnado, programas de capacitación de maestros, servicios de mejora escolar y de consultoría, entre muchos otros.

Este monográfico está dedicado al análisis de la industria educativa como un fenómeno en expansión, a la vez que pone de relieve sus múltiples manifestaciones. El monográfico cuenta con estudios de caso realizados en diferentes contextos y sectores, y en relación a diferentes tipos de actores. Entre otros temas, este volumen nos permite profundizar en distintos aspectos clave del fenómeno de la IEG: las condiciones que facilitan su expansión, qué sectores están adquiriendo más notoriedad en los nuevos mercados educativos, la compleja relación entre economía y política en el marco de esta industria, y las implicaciones educativas y sociales del fenómeno. En esta introducción al monográfico, caracterizamos brevemente en cada uno de estos aspectos y los ilustramos con las diferentes contribuciones.

1 <https://www.holoniq.com/notes/10-trillion-global-education-market-in-2030>.

2. Facilitadores y catalizadores

Si bien los actores e intereses privados han tenido presencia en el campo educativo desde hace tiempo, la industria educativa actual tiene características que la hacen cualitativamente distinta a configuraciones anteriores. Ciertamente, el alcance y la escala de la IEG son nuevos, al igual que su grado de integración tanto horizontal como vertical. Este cambio obedece a múltiples factores. Entre los más influyentes, encontramos: la globalización económica (que opera tanto como fuerza motriz de una creciente demanda educativa como de una intensificación de la oferta transfronteriza de servicios educativos); la mercantilización de la educación como un bien posicional para las familias y la financiarización del sector educativo (tanto desde el lado de la demanda como de la oferta); cambios recientes en la gobernanza de la educación; la intensificación de la relación entre nuevas tecnologías y procesos de aprendizaje; y la agencia política de representantes de la IEG. A continuación, desarrollamos cada uno de estos fenómenos.

2.1. La globalización de la economía y la educación transfronteriza

En un entorno económico globalizado, en el que se intensifica la competencia entre agentes económicos y entre territorios, la educación deviene un instrumento clave de competitividad internacional. De hecho, la educación y la formación se encuentran entre las pocas inversiones públicas a las que, en una economía más abierta y liberalizada, los estados pueden recurrir para promover y reforzar la industria nacional, sin ser acusados de subvenciones encubiertas a la industria o de alterar las reglas del libre comercio (Fernández y Hayward, 2004). A su vez, la mayoría de países y regiones del mundo aspiran a modernizar su economía y devenir «economías del conocimiento». La inversión educativa y en I+D es condición necesaria para avanzar hacia un modelo de desarrollo económico y social más intenso en productos y servicios de conocimiento. La economía del conocimiento se ha convertido en un poderoso imaginario económico que hace que los gobiernos, pero también las empresas, estén más dispuestos a invertir en educación, y en fortalecer la eficacia de sus sistemas educativos y de investigación (Cino Pagliarello, 2020). En general, las empresas y los gobiernos consideran la educación como un activo estratégico para desarrollar sus economías y dotar al mercado laboral de nuevas competencias y perfiles laborales más acordes con un entorno económico cada vez más globalizado.

Aun cuando el vínculo causal entre el desarrollo educativo y económico de una nación puede no ser tan claro como se asume en ciertos círculos, existen claros beneficios para las personas y las familias al invertir recursos privados en educación (Labaree 2007). De hecho, la lógica del retorno de la inversión educativa no solo aplica a estados y empresas, sino que también a aquellos individuos que no quieren quedarse atrás en un mercado laboral flexible y dualizado. Para ellos la educación deviene también un bien posicional y una inversión de futuro. La creciente inversión privada en clases particulares o «educación en la sombra» (*private tutoring o shadow education*, según la literatura en inglés) que documentan diferentes artículos de este monográfico debería leerse en esta clave (e.g., Bray y Zhang, 2023; Moreno, 2023 en este volumen). Todas estas fuerzas convergen en una mayor demanda de educación en todos los niveles, una demanda de la que se beneficia directa e indirectamente una amplia gama de empresas educativas.

La globalización económica promueve la interdependencia y la apertura al comercio de una amplia gama de territorios nacionales y sectores económicos. Desde la década de 1990, con la constitución del Acuerdo General sobre Comercio de Servicios (AGCS)

en la Ronda Uruguay de la Organización Mundial del Comercio, el régimen de comercio internacional contempla y favorece la liberalización de todo tipo de servicios, incluidos los servicios educativos. Según algunos observadores, la constitución del AGCS se convirtió en un punto de inflexión en el desarrollo de la industria educativa global (véase Robertson *et al.*, 2002). Esto se debe al hecho de que el AGCS, así como otros acuerdos regionales y bilaterales de comercio de servicios que vinieron después, como el Acuerdo Plurilateral de Comercio de Servicios (TISA), han brindado facilidades de carácter fiscal, legal y administrativo para el acceso a mercados internacionales (Sauvé, 2014). En la jerga del comercio internacional, los modos de comercio de servicios educativos que los tratados de libre comercio facilitan son:

- a) suministro transfronterizo: prestación de un servicio entre países a distancia. En el caso de la educación, esta modalidad cristaliza en el *e-learning* y en todo tipo de programas de educación a distancia;
- b) consumo en el extranjero: los estudiantes se trasladan a otro país para consumir servicios educativos (normalmente, estudios universitarios);
- c) presencia comercial: el proveedor del servicio establece una filial en el extranjero. Ejemplos de esto son universidades o cadenas internacionales de escuelas con campus y filiales en países diferentes;
- d) presencia de personas físicas: un investigador o un profesor se traslada a un país extranjero para prestar un servicio.

2.2. Privatización de la oferta, financiarización de la demanda

La educación es un sector estratégico para el desarrollo económico y social de los países, motivo por el cual, en la gran mayoría de contextos, el estado interviene de forma estratégica en su financiación y provisión. Ahora bien, son cada vez más los gobiernos que, con tal de responder a una creciente demanda social de diversificación educativa, adoptan políticas para favorecer la elección escolar y la provisión privada (Zancajo *et al.*, 2022). Se trata de políticas que favorecen dinámicas de mercado en el sistema educativo y, en cierta manera, la concepción de la educación como un bien privado e individual (véase Esper 2023, en este volumen). No solo las escuelas compiten para atraer alumnado, sino que las familias compiten entre ellas por matricular a sus hijos en los centros educativos que, desde su perspectiva, mejor respondan a sus aspiraciones educativas y/o sociales. Como pone de manifiesto David Labaree (2007), no se trata necesariamente de un fenómeno nuevo, ya que los sistemas educativos hace mucho que expresan una mezcla contradictoria de objetivos individuales y colectivos. En todo caso, si bien los gobiernos, a través de sus políticas de financiación y regulación impiden que se den en el campo educativo las características convencionales de rivalidad y exclusividad de los bienes privados, también adoptan políticas que abren el sistema educativo a un mayor número de lógicas comerciales, tanto del lado de la oferta como de la demanda (Cribb y Ball 2005).

En la mayoría de países, la demanda educativa se está trasladando hacia niveles de educación superior. Tanto las universidades como los ciclos superiores de formación profesional devienen más y más atractivos para el sector privado y cuentan con mayores niveles de participación privada en la oferta educativa (Altbach *et al.* 2019). Sin embargo, no podemos olvidar que, especialmente en los países de bajos ingresos, el número de niños sin acceso a la educación más básica sigue siendo alto. Según la UNESCO (2022),

244 millones de niños, niñas y jóvenes entre 6 y 18 años no estaban escolarizados en 2021. Debido a la pasividad tanto de los gobiernos como de la comunidad internacional ante esta realidad, la población no escolarizada representa una enorme oportunidad de mercado para proveedores privados, incluidas las llamadas cadenas de escuelas privadas de bajo coste. Esta modalidad de educación privada, que se diferencia de la educación privada más convencional en el sentido de que pretende ser «asequible» para familias de bajos ingresos se está expandiendo en el África Subsahariana y el Sudeste Asiático, pero también en varios países latinoamericanos (Srivastava, 2013; Verger *et al.*, 2017).

Ante la expansión educativa y su rentabilidad potencial, inversores privados y bancos comerciales están dispuestos a invertir en el sector educativo. La disponibilidad de crédito nacional e internacional proviene también de iniciativas de finanzas públicas, entre las que se encuentra la Corporación Financiera Internacional (IFC, por sus siglas en inglés). En 2001, la IFC - que es la línea de crédito del Banco Mundial para el sector privado - declaró a la educación, junto con la salud, como un sector prioritario al establecer el «Grupo de Salud y Educación» (véase Robertson y Komljenovic, 2016; Srivastava, 2016). Esta organización justificó este giro hacia los «servicios públicos» tras detectar, por un lado, un «hueco dejado por el sector público» y, por otro, que las familias estaban «más dispuestas a pagar por la educación que en el pasado, entendiendo su contribución al éxito futuro de un niño y la estabilidad familiar asociada» (Mundy y Menashy, 2012, p. 86; traducción propia)²

Pero no solo los proveedores privados recurren a los mercados financieros para desarrollar su actividad. Muchas universidades públicas, en el contexto de la disminución relativa del gasto público de la última década, han potenciado su actividad financiera. Así, una parte importante de las finanzas de muchas universidades se conforma por compras de derivados, manejo de deuda y operaciones inmobiliarias complejas (Engelen *et al.* 2014). La demanda de crédito también proviene de los estudiantes y de sus familias. Así se observa sobre todo en aquellos países donde los gobiernos han tendido a sustituir las becas por políticas de préstamos estudiantiles y/o donde las tasas universitarias han tendido a aumentar (Metcalf, 2005). Como ponen de manifiesto Atairo *et al.* (2023, en este volumen), se trata de una tendencia que ha penetrado con fuerza en numerosos sistemas de educación superior de América Latina y el Caribe, y que afecta tanto a universidades públicas como privadas. La política de crédito tiene además la particularidad de que no se sustenta únicamente en mercados financieros privados, sino que es impulsada activamente por los propios Estados. A pesar de que las becas-créditos se presentan como políticas favorecedoras de la inclusión, en la práctica estas promueven el endeudamiento estudiantil y una transferencia de recursos a un sector de la educación superior privada de calidad a menudo cuestionable (Atairo *et al.*, 2023).

2.3. Cambios en la gobernanza de la educación y creación de nuevos mercados

Cabe destacar también que reformas educativas recientes, a raíz de su énfasis en mejorar el rendimiento educativo y la efectividad de los sistemas educativos, están abriendo oportunidades de mercado para una nueva gama de empresas educativas. Por ejemplo, el establecimiento de normas básicas comunes a nivel curricular, impulsado por muchos

² Cabe mencionar que, en la actualidad, la IFC centra sus inversiones en la educación post-secundaria debido a que, después de una fuerte campaña de la sociedad civil, decidió congelar sus inversiones en educación básica. Véase: https://www.ifc.org/wps/wcm/connect/Industry_EXT_Content/IFC_External_Corporate_Site/Education

países de la OCDE, permite a las empresas comercializadoras de material escolar acceder a un mercado más amplio en términos territoriales, ya que sus libros, software u otro tipo de materiales—en la medida en que se adhieran a las normas en cuestión—tendrán vigencia en una escala territorial más amplia (Hodge *et al* 2019).

Encontramos otro ejemplo en las políticas de evaluación externa y rendición de cuentas mediante las cuáles se requiere a las escuelas, distritos escolares y/o municipios que alcancen resultados educativos e impulsen procesos de mejora alineados con estándares de aprendizaje predefinidos (véase Esper, 2023 y da Silva *et al* 2023, en este volumen). Especialmente cuando estas políticas van acompañadas de la aplicación de recompensas y sanciones según los resultados, es habitual que ciertos centros y/o distritos se planteen recurrir a los servicios de mejora escolar y de preparación de pruebas ofrecidos por consultorías, expertos educativos y otro tipo de entidades (Gunter *et al* 2015). De forma similar, los procesos de descentralización de la gobernanza educativa tienden también a ser más propicios a este tipo de dinámicas (Lubienski 2014). Especialmente en los países del Sur y en en las localidades con una menor capacidad económica, técnica y política, la municipalización de la educación ha ido a menudo asociada a una falta de financiación y a la devaluación de la educación pública. En estos contextos, la precarización del sector público ha llevado a las familias de clase media a abandonar el sector público en beneficio del privado, pero también ha hecho que los gobiernos locales recurran a servicios privados en un intento de reforzar su educación. Como muestran Adrião *et al.* (2009) en relación al caso de Brasil, los gobiernos locales tienden a complementar sus debilidades técnicas y de políticas comprando «paquetes de reforma» y otros servicios de mejora educativa a firmas de consultoría privadas.

Se han documentado dinámicas similares en respuesta a la presión política derivada de programas de evaluación internacional de gran eco mediático, como sería el caso del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA) de la OCDE (Sellar y Lingard 2014). Así, se observa cómo las soluciones ofrecidas por la IEG, a menudo acompañadas de una promesa de inmediatez, pueden ser especialmente atractivas para aquellos gobiernos interesados en corregir sus problemas de desempeño y demostrar una rápida mejora (Kamens, 2013). Además, como muestra Addey (2023) en este volumen, la gestión y administración de pruebas externas ha devenido un ámbito de negocio educativo en sí mismo. Ahora bien, como también pone de relieve la misma autora, se trata de un ámbito de actividad económica que no es especialmente lucrativo. Muchos contratistas se involucran en la gestión de pruebas internacionales porque les da acceso a redes internacionales y nuevos mercados y por motivos profesionales, pero no tanto por las oportunidades de generar grandes beneficios con dicha actividad.

Finalmente, la industria educativa también se ha beneficiado de fenómenos coyunturales y desajustes en el sistema educativo derivados de transformaciones sociales para los que la capacidad de respuesta *inmediata* por parte de las autoridades educativas es limitada. La mayor flexibilidad de la que dispone a menudo el sector privado permite a la IEG convertir estos desequilibrios en oportunidades de creación de nichos de mercado. El ejemplo más claro es la crisis generada por la pandemia del COVID-19, que tratamos con mayor profundidad en el siguiente apartado. Otro ejemplo ilustrativo de ello es la industria de colocación de docentes que ha emergido recientemente en los Países Bajos. Como documentan Camphuijsen y Stolp (2023 en este volumen), las agencias privadas de empleo han encontrado en el suministro de docentes a escuelas de primaria y secundaria un nuevo nicho de mercado. El efecto combinado de la escasez de profesorado,

cambios en la legislación laboral, el proceso de caída demográfica experimentado por el país han desincentivando la contratación de profesorado permanente en muchos centros educativos, y a priorizar en cambio la contratación de docentes por vía de agencias de empleo privadas con contratos temporales.

2.4. Nuevas tecnologías y aprendizaje. La pandemia del COVID-19 como acelerador de una relación establecida

Las tecnologías de la información y de la comunicación (TIC) forman parte hace años de procesos de aprendizaje, dentro y fuera de las instituciones educativas formales, pero su rol—sobre todo el de las tecnologías digitales—ha adquirido un gran protagonismo en el campo educativo a raíz de la crisis generada por la pandemia del COVID-19. En el contexto de cierre escolar que se produjo a escala mundial en el año 2020, la educación digital devino una solución de emergencia para garantizar una cierta continuidad educativa. Si bien antes de la pandemia ya se habían producido movimientos graduales hacia la esfera digital en numerosos contextos educativos, la crisis del COVID-19 aceleró este proceso. La crisis sanitaria abrió oportunidades de negocio a empresas y productos Ed-Tech, y les permitió penetrar en nuevos ámbitos del proceso educativo y en nuevas áreas geográficas (Williamson & Hogan, 2020). Durante el cierre de escuelas, varias empresas del sector ofrecieron a las instituciones educativas, docentes y estudiantes acceso gratuito a soportes digitales, ganando así millones de nuevos usuarios. Además, las administraciones públicas negociaron contratos de emergencia con la mayoría de este tipo de empresas para adquirir infraestructura, plataformas en línea y otras soluciones que suscitaron importantes cambios en el trabajo docente (Zancajo, Verger y Bolea, 2022; Dughera y Bordignon 2023, en este volumen).

No obstante, la situación de emergencia en la que se tomaron muchas de estas decisiones, la falta de formación y de infraestructuras pusieron de manifiesto muchas de las limitaciones de la provisión educativa por canales digitales. A raíz de ello, numerosos gobiernos están invirtiendo sumas importantes de recursos públicos en la digitalización de sus sistemas educativos y, concretamente, en la adquisición de hardware y en la promoción de competencias digitales entre el profesorado y el alumnado. Como consecuencia de ello, las aulas y los hogares cuentan cada vez más con dispositivos digitales con fines educativos, y las plataformas digitales están sustituyendo determinadas actividades educativas que antes se realizaban exclusivamente de forma analógica. Llama en especial la atención la velocidad y el amplio consenso político con el que se está llevando a cabo estos cambios. Actualmente, ya nadie pone en duda que las competencias digitales son necesarias para que los alumnos se puedan desarrollar como ciudadanos activos y competentes, pero también se puedan desempeñar en el mercado laboral.

2.5. Más allá de la actividad económica: La IEG como agente político

Como se desprende de los apartados anteriores, la expansión de la IEG es inseparable de transformaciones económicas, políticas y educativas de naturaleza estructural. Sin embargo, el énfasis en estos cambios a nivel macro no debe hacernos perder de vista el rol activo de la IEG en su propia consolidación y crecimiento. Observamos así como, cada vez más, muchos de los actores que configuran la industria educativa se agrupan para ejercer un rol proactivo en la promoción de políticas públicas favorables a su propia expansión. Como sucede en cualquier sector económico consolidado, la industria educativa cuenta con sus propios interlocutores políticos y trata de incidir sobre la política

pública y la regulación de la educación, a fin de crear un entorno normativo e ideológico más propicio o receptivo a su actividad. En este sentido, cobran especial relevancia las fundaciones filantrópicas ligadas a grandes empresas educativas, mediante las cuáles la IEG suele ejercer su agencia política. Desde los trabajos pioneros de A. Olmedo (2016), S. Ball (2008) o C. Lubienski (2016) sobre la creciente centralidad del sector privado y especialmente de las fundaciones filantrópicas en los procesos de reforma educativa y la consecuente «privatización de la formulación de políticas educativas», este fenómeno ha seguido inspirando numerosos trabajos en los últimos años (Avelar, 2021; Caravaca, Moschetti y Edwards, 2021; ; Lubienski, Yemini y Maxwell, 2022; Tarlau & Moller, 2020).

La agencia política ejercida por la industria educativa se materializa en ocasiones en estrategias de influencia directa mediante las que estos actores tratan de condicionar la formulación de políticas educativas o abogan en pro de regulaciones que juzgan favorables o alineadas a su propia agenda. Sin embargo, por lo general esta influencia tiene una naturaleza más indirecta e implica la incidencia sobre otros momentos de la reforma educativa más allá del propio diseño de políticas. Vemos así como los representantes de la IEG también buscan intervenir sobre procesos de *agenda-setting*, e implicarse en procesos de implementación y evaluación de reformas educativas. Para ello, estos actores experimentan cada vez con nuevos roles más allá del *lobbying*, por ejemplo desarrollando relaciones de asesoramiento, apoyo técnico y colaboración con entes gubernamentales, o asegurándose una cierta presencia mediática. Se trata de estrategias que no necesariamente implican una transformación inmediata y tangible del sistema educativo pero que, sin embargo, permite a la IEG poner en circulación nuevas ideas, principios y valores, favoreciendo el cambio político a medio plazo.

La contribución de Fontdevila, Verger y Avelar (2023) a este monográfico busca precisamente dilucidar distintas estrategias indirectas de influencia política que permiten al sector corporativo influir sobre procesos de reforma educativa. Los autores distinguen así entre estrategias de movilización del conocimiento, la creación de redes, el apoyo a movimientos sociales y el patrocinio de experiencias piloto. Así mismo, otras contribuciones al monográfico permiten profundizar en algunas de estas vías indirectas de influencia. El trabajo de Kurz y Parreira do Amaral (2023) captura así la estrategia de *innovación y sustitución* puesta en marcha por la Varkey Foundation y la Robert Bosch Foundation. Los autores muestran cómo estas organizaciones filantrópicas han desarrollado distintas experiencias y programas de formación continua del profesorado, eventualmente iniciando una relación de colaboración con entidades estatales. De esta forma, fundaciones privadas pasarían a desempeñar funciones normalmente atribuidas a las autoridades educativas. Así mismo, la contribución de Da Silva, Urrutia, Hipolito y Rodrigues (2023) pone de manifiesto el potencial de las estrategias de asesoramiento técnico y movilización de conocimiento. Los autores muestran cómo, en el contexto de la crisis derivado de la pandemia del COVID-19, una serie de grandes empresas educativas y fundaciones privadas ejercieron una fuerte influencia sobre la estrategia de reapertura de escuelas por medio de la preparación y divulgación de manuales, informes y otros documentos de orientación de políticas; y distintas experiencias de asesoramiento pedagógico y formación de docentes. Finalmente, la contribución de Turienzo, Prieto, Manso y Thoilliez (2023) muestra como, en España, distintos agentes empresariales han adquirido un protagonismo creciente en la toma de decisiones políticas y administrativas en materia de profesorado. Esta capacidad de influencia es el producto de una amplia gama de estrategias y acciones, incluyendo premios, encuentros, preparación de materiales y servicios de asesoramiento.

Los casos recogidos por los trabajos de este monográfico no solo capturan la diversidad de estrategias y canales de influencia movilizados por el sector privado, sino que también ponen de manifiesto la creciente imbricación de la industria educativa con otros agentes educativos y políticos, incluyendo actores estatales. Así, la IEG raramente ejerce su agencia política en solitario, sino que a menudo colabora con emprendedores políticos, redes de advocacy, grupos de interés o fuerzas políticas consideradas afines. Esta acción concertada, que permite a la IEG ganar efectividad y legitimidad, contribuye en última instancia a difuminar la separación entre la esfera pública y privada. Surgen así nuevas formas organizativas híbridas en las que participan actores públicos y privados de forma que, como apunta Ball (2017), la construcción de categorías estancas o discretas deja de ser posible.

3. Sectores en expansión

La actividad educativa privada abarca todo tipo de niveles educativos, desde la educación de la primera infancia hasta la educación superior y continua, pasando por la educación básica, la secundaria superior, la formación profesional y la educación no-formal. El perfil organizacional de la IEG también es notoriamente diverso. Como señalan Verger, Lubienski y Steiner-Khamsi (2016), este abarca una amplia gama de empresas educativas (o *edu-businesses*) de todas las formas y tamaños, desde pequeños emprendedores a cadenas de escuelas privadas y grandes firmas de consultoría y conglomerados educativos. Por lo que respecta a la expansión del negocio educativo a nuevas ramas de actividad, hay dos sectores en los que la expansión del negocio educativo se ha manifestado más claramente en los últimos años. No es una coincidencia que una parte importante de las contribuciones incluidas en este volumen ahonden en ellos. Nos referimos a la industria Edtech y a la conocida como «educación en la sombra».

3.1. La industria EdTech

La industria de la *EdTech* es, sin duda, la facción de la IEG que más se ha expandido en los últimos años, y la que cuenta con mejores perspectivas de crecimiento³. Gigantes tecnológicos como Google, Apple, Windows y Facebook han promocionado sus divisiones y productos educativos a escala planetaria. En el presente monográfico, Jarquín-Ramírez y Díez-Gutiérrez (2023) ponen de manifiesto cómo Google ha devenido un actor político y de primer orden en muchos sistemas educativos de Latinoamérica «al incrementar sustancialmente la cantidad de usuarios en sus plataformas mediante estrategias corporativas como alianzas público-privado, convenios con centros escolares y formación docente».

No obstante, en algunas regiones los gigantes tecnológicos se enfrentan a la competencia de empresas tecnológicas menos conocidas como Tencent y Alibaba, ambas con sede en China. Al mismo tiempo, empresas educativas más consolidadas y convencionales, como Pearson o McGraw Hill, también están avanzando hacia la educación digital. Como parte de su estrategia de negocio, muchas de estas grandes empresas están adquiriendo *start-ups* y absorbiendo otras empresas más pequeñas (Bolea, 2020). Especialmente desde la explosión de *start-ups* en el sector *EdTech*, las jerarquías de mercado dentro de la IEG han devenido más complejas, y de hecho continúan evolucionando de forma impredecible. Además, la irrupción de las *EdTech* ha supuesto la consolidación

3 Véase: <https://www.researchandmarkets.com/reports/4986759/global-online-education-market-forecasts-from>

de nuevos e intrincados modelos de negocio no siempre fáciles de descifrar. Un ejemplo de ello son las plataformas de aprendizaje personalizado, que ofrecen una educación a medida a partir de la información recogida por medio de herramientas de evaluación y de algoritmos para la adaptación de los contenidos al nivel del usuario. En algunos casos, las empresas que ofertan estos productos obtienen beneficios vendiendo los datos de los usuarios a terceros, o a través de la publicidad (Hogan, Sellar y Lingard, 2016; Williamson y Hogan, 2020).

Como hemos puesto de relieve anteriormente, el protagonismo actual de la *EdTech* en el marco de la IEG en general se ha visto incrementado a raíz de los cierres masivos de escuelas y a la disrupción general provocada por la pandemia de COVID-19. Estos cambios han forzado la adopción generalizada del aprendizaje en línea y otras respuestas a la crisis intensivas en el uso de nuevas tecnologías (Williamson y Hogan, 2020; Parcerisa *et al* 2023 en este volumen). No obstante, y aunque la crisis del COVID-19 ha supuesto un punto de inflexión, esta debe entenderse como parte de una tendencia más general cuyos orígenes son muy anteriores a la pandemia (Grek y Landri, 2021). Como sucede con otras facciones de la industria educativa, las perspectivas de crecimiento del sector *EdTech* son tan elevadas no únicamente por el potencial consumo privado sino que por la ingente cantidad de recursos públicos disponibles, especialmente en el contexto de post-pandemia.

Se trata además de un fenómeno que no es exclusivo del norte global. En los países de bajos ingresos hace tiempo que se experimenta con políticas de hardware en las escuelas, como los programas de distribución de ordenadores *one to one* (Valiente, 2010). De hecho, sobre todo en países de ingresos medios y bajos, la tecnología educativa tiene la particularidad de ser considerada como una forma rentable de compensar la escasez de docentes calificados y de flexibilizar su trabajo. A raíz de su capacidad disruptiva, las TIC han generado un debate también de carácter laboral y con claras implicaciones para el desarrollo y el bienestar de la profesión docente (véase Dughera y Bordignon, 2023, en este volumen).

3.2. Educación en la sombra

La industria de la educación en la sombra—o de las clases particulares—(*shadow education o private tutoring*), ha experimentado un crecimiento vertiginoso en las últimas décadas (Park *et al.*, 2016). Se trata de un sector heterogéneo que ofrece educación suplementaria fuera de la educación escolar formal y que puede asumir una amplia gama de formas en función de la naturaleza de sus proveedores y del servicio ofrecido. Así pues, la literatura da cuenta de una serie de modalidades que van desde las clases particulares individuales—un modelo más bien tradicional de enseñanza uno a uno, a menudo desarrollado en el hogar e impartido por educadores y educadoras que trabajan a título individual—hasta los centros franquiciados a los que acuden las familias en busca de algún tipo de apoyo escolar más o menos específico. Sumado a ello, y de manera cada vez más habitual, existen proveedores que ofrecen estos servicios de manera remota online. Se trata de una tendencia que se ha exacerbado considerablemente con la pandemia de la COVID-19. La literatura también da cuenta de aquellos centros especializados en la preparación de exámenes, conocidos como *cram schools* y generalmente enfocados en exámenes de acceso a la educación superior (Bray, 2017).

La expansión de este sector ha ido acompañada por un creciente cuerpo de investigaciones sobre el tema. Según Edwards, Le y Sustarsic (2019), estos estudios se han

caracterizado por abordar tres dimensiones del fenómeno. Por un lado, se ha estudiado la relación entre las características (fundamentalmente sociodemográficas) de las familias y los estudiantes que acceden a este tipo de servicios en alguna de sus variantes en distintos contextos. Por otro, numerosas investigaciones han analizado el impacto de las clases particulares sobre el rendimiento y los aprendizajes de los estudiantes. Finalmente, desde una perspectiva más propia del campo de la educación comparada e internacional, algunos estudios han abordado la relación que existe entre el crecimiento y la complejización de los sectores de la educación en la sombra y distintas fuerzas macrosociales (e.g., globalización, desigualdad, marginalización) que impactan sobre las sociedades y los sistemas educativos formales.

En esta última línea trabajan dos estudios incluidos en el presente monográfico, los artículos de Moreno (2023) y de Bray y Zhang (2023). Ambos coinciden en que la educación en la sombra ha experimentado un crecimiento exponencial durante las últimas dos décadas y que la pandemia de COVID-19 ha impulsado una renovada fase de expansión especialmente protagonizada por las oportunidades generadas a partir de la naturalización de la educación online. En este contexto, Moreno (2023) apunta que la educación en la sombra podría comenzar a presentarse más como alternativa que como complemento a la educación escolar, especialmente en contextos en los que los sistemas escolares son percibidos como defectuosos. El estudio, enfocado en entender el fenómeno en España—uno de los países con mayor penetración de la enseñanza particular (Park *et al.*, 2016)—, arroja evidencia sobre cómo la expansión de la industria de las clases particulares ha sido inmune a las crisis económicas y ofrece una serie de consideraciones sobre los riesgos que la expansión de este sector puede ocasionar en materia de desigualdades y funcionamiento del sistema educativo. Por su parte, Bray y Zhang ponen el foco en la dimensión transnacional del fenómeno y analizan los factores sociales, políticos y económicos que impulsan y bloquean la expansión global de los proveedores de educación suplementaria. Dentro de los primeros destacan la creciente aceptabilidad y naturalización de este tipo de oferta, la movilidad internacional del capital y el trabajo motivada por las fuerzas de la globalización, los desarrollos tecnológicos que facilitan la enseñanza online y las diásporas que hacen que las familias demanden educación impartida por proveedores de sus países de origen. Como contrapartida, la regulación estatal sobre las empresas proveedoras de este tipo de educación y las restricciones que impone la especificidad curricular sobre la configuración de la oferta de los proveedores transnacionales se presentan como frenos a la expansión del sector.

4. Implicaciones y debates

La emergencia de la IEG ha generado debates educativos importantes. Aquellos en favor de reforzar la participación de intereses privados en el campo educativo ven ventajas en la participación de nuevos actores en la educación, tales como la expansión de la oferta educativa a bajo coste, la promoción de la innovación educativa y la posibilidad de una enseñanza más individualizada. Se espera por ejemplo que las plataformas de aprendizaje en línea permitan brindar educación suplementaria a los hogares socialmente desfavorecidos de forma más eficiente, o ofrecer nuevas formas de apoyo a los estudiantes con dificultades de aprendizaje o discapacidades sensoriales. Especialmente en los países en vías de desarrollo, las soluciones *EdTech* se ven cada vez más como una forma rentable de facilitar la enseñanza individualizada en entornos caracterizados por altas

ratios alumno/profesor (Rodríguez-Segura, 2021). También hay quienes consideran las soluciones *EdTech* como una herramienta que facilita la rendición de cuentas del profesorado y el control sobre la provisión educativa (Adelman *et al.*, 2015).

Contrariamente, otros académicos consideran que la autonomía profesional del profesorado podría verse socavada por los materiales de aprendizaje prescriptivos y basados en algoritmos que ofrece la industria de la *EdTech* (Williamson y Hogan, 2020). Detrás de la aparente innovación educativa asociada a los productos y plataformas de aprendizaje basados en las TIC, frecuentemente se esconden propuestas pedagógicas fuertemente estandarizadas y lógicas conductistas en desuso. Como ponen de relieve Parcerisa *et al* 2023 (en este volumen), la digitalización de la educación ha puesto más el énfasis en la gestión de las plataformas desde un punto de vista tecnológico que en los planteamientos pedagógicos y en las prácticas docentes que subyacen estos procesos. Finalmente, desde otras instancias se apunta también a los riesgos que supone la centralidad de la *EdTech* desde el punto de vista de la transparencia y la eficiencia. De hecho, la propia OCDE observa que, en la mayoría de los países, la relación entre las empresas TIC y el sistema educativo es aún demasiado informal. Según este organismo internacional, esta relación está regida por una especie de «salvaje oeste» de prácticas comerciales (OCDE 2014, p. 3), que tiende a derivar en compras costosas y/o inadecuadas, que no necesariamente se ajustan a las necesidades educativas de las escuelas.

Más allá de las particularidades que plantea la *EdTech*, las críticas a la IEG a menudo se dirigen a los desafíos que ha provocado su surgimiento en materia de democracia y rendición de cuentas. Desde esta perspectiva, una participación cada vez mayor de grandes empresas transnacionales en la gobernanza y la provisión de la educación podría implicar el socavamiento del control democrático de la educación pública e incrementar el riesgo de subvertir la concepción de la educación como un bien público (Kojljenovic y Robertson, 2016, Jarquín-Ramírez y Díez-Gurierrez, 2023 en este volumen). En este mismo sentido, la creciente influencia política ejercida por la IEG y especialmente por su rama filantrópica ha sido también a mundo objeto de críticas. Distintos autores alertan del riesgo que supone el creciente protagonismo del sector privado en la formulación de políticas públicas, especialmente en tanto que esta influencia rara vez va acompañada de mecanismos de rendición de cuentas y control democráticos necesarios para garantizar la preservación del interés público

Encontramos otro foco de preocupación en la propiedad y privacidad de datos que se vuelcan y generan en productos y servicios ofrecidos por la IEG, en particular por grandes empresas del sector *EdTech* cuyos servicios de enseñanza, aprendizaje o evaluación recopilan información sobre los usuarios de forma masiva y no brindan suficientes garantías de protección de datos. Parte de estos datos pueden ser muy sensibles y su utilización puede violar la privacidad del alumando, por ejemplo, si se utilizan con fines de vigilancia, difusión o clasificación predictiva (Nemorin, 2017; Wyatt-Smith, Lingard y Heck 2019). Parcerisa *et al* (2023, en este volumen) abogan a favor de que los estados, a través de diferentes iniciativas de regulación pública, generen las condiciones para una explotación ética y justa de los datos educativos y garanticen la preservación del derecho a la privacidad de los y las estudiantes.

Finalmente, la expansión de la IEG supone un reto desde el punto de vista de la equidad educativa. Precisamente por su naturaleza privada, el acceso a los servicios ofrecidos por la IEG tiende a ser muy desigual entre grupos sociales, centros educativos, localidades, etc, y supone un desafío para el ideal inclusivo y redistributivo al que aspiran la

mayoría de sistemas educativos. La educación en la sombra representa una de las modalidades de IEG en las que estas tensiones se hacen más evidentes. Como consecuencia de que este sector opera en su totalidad por fuera del sistema educativo formal y de que su regulación es inabarcable, la educación en la sombra suele operar conforme las reglas del puro mercado. Desde una perspectiva de justicia curricular como la incluida en la famosa conceptualización de Raewyn Connell (1993), la educación en la sombra conspira directamente contra el principio del aseguramiento de una experiencia educativa común para todos los estudiantes, sin contar los problemas que suscita en materia distributiva. De manera preocupante, los tres sectores con mayores perspectivas de crecimiento, i.e., las modalidades online, las cadenas de franquicias y los centros especializados en la preparación de exámenes, significan la naturalización de la existencia de un sistema educativo paralelo restrictivo, a la vez que ponen en cuestión la propia idea de meritocracia. Moreno (2023) en este volumen alerta sobre la necesidad de incrementar la confianza pública en el sistema educativo público como vía para evitar que la educación en la sombra devenga norma social. Bray y Zhang (2023), también en este volumen, alertan sobre las diferencias que la industria de la educación en la sombra exhibe internacionalmente, amplificando diferencias locales a escala global.

Los ensayos y trabajos empíricos que conforman este monográfico pretenden profundizar en la comprensión de la IEG como fenómeno en continua expansión y cambio, e identificar los principales retos que genera en diferentes ámbitos (nuevas formas de aprendizaje, trabajo docente, privacidad de los estudiantes, regulación pública, desigualdades educativas, etc). La diversidad de estudios de caso incluidos en el monográfico, centrados en países con diferentes tradiciones educativas y sistemas político-económicos, permite avanzar también hacia un análisis más contextualizado y atento a la diversidad interna de la IEG. Esta comprensión es un paso indispensable en tanto que permite promover un debate riguroso, tanto en el terreno académico como político, sobre un tema que, a la luz de lo que se desprende de los estudios incluidos en este volumen, se manifiesta como cada vez más necesario.

5. Referencias

- Addey, C. 2023. El entusiasmo intelectual, el patio de juegos, el trabajo de Dios: comprendiendo las lógicas de los contratistas para realizar contratos de evaluaciones internacionales a gran escala. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Adelman, M., M. P. Blimpo, D. Evans, A. Simbou, y N. Yarrow. 2015. “Can Information Technology Improve School Effectiveness in Haiti? Evidence from a Field Experiment.” Working Paper, Washington, DC: World Bank.
- Adrião, T., T. Garcia, R. Borghi, and L. Arelaro. (2009). Uma Modalidade Peculiar de Privatização Da Educação Pública: a Aquisição de ‘Sistemas de Ensino’ Por Municípios Paulistas. *Educação & Sociedade* 30(108): 799–818.
- Altbach, Philip G., Liz Reisberg, and Laura E. Rumbley. 2019. *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Brill.
- Atairo, D., Trotta, L. & Saforcada, F. 2023. La privatización de la Universidad Latinoamericana y los mecanismos de financiamiento como estrategia política. Un estudio de casos. *Revista Española de Educación Comparada*.

- Au, W., y Lubienski, C. (2016). The role of the Gates Foundation and the philanthropic sector in shaping the emerging education market. Lessons from the US on privatization of schools and education governance. En A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (pp. 28–43). New York: Routledge.
- Avelar, M. (2021). *Disrupting Education Policy: How New Philanthropy Works to Change Education*. Peter Lang.
- Ball, S. J. (2008). New philanthropy, new networks and new governance in education. *Political Studies*, 56, 747–765.
- Ball, S. (2012). *Global Education Inc: New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Ball, S. J. (2017, November). Philanthropy and the Changing Topology of Global Education: The Economization of the Moral. Keynote Address at the Philanthropy in *Education-Global Trends, Regional Differences and Diverse Perspectives Symposium*, Geneva, Switzerland.
- Bolea, P. (2020). *The Ed-Tech industry after the pandemic*. GEPS Working Paper.
- Bray, M. (2017). Schooling and its supplements: Changing global patterns and implications for comparative education. *Comparative Education Review*, 61(3), 469-491.
- Bray, M and Zhang, W. (2023). Cross-Border Shadow Education: Private Supplementary Tutoring in the Global Education Industry. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Camphuijsen, M. and Stolp, T. 2023. Private provision of teaching services: Exploring trends and developments in temporary teachers in the Netherlands. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Cribb, A., & Ball, S. (2005). Towards an ethical audit of the privatisation of education. *British Journal of Educational Studies*, 53(2), 115-128.
- Da Silva, L.L., Urrutia, L. Hypolito, A. & Rodrigues, A. 2023. Políticas Educativas Na Região Nordeste Do Brasil Em Tempos De Pandemia: Oportunidade Para Edu-Business? *Revista Española de Educación Comparada*
- do Amaral, M. P., Steiner-Khamsi, G., y Thompson, C. (Eds.). (2019). *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement*. Springer.
- Dughera, L. & Bordignon, F.R.A. 2023. Pandemia en Argentina: EdTech y cambios en el trabajo docente. Engelen, E., R. Fernandez and R. Hendrikse (2014). How Finance Penetrates its Other: a Cautionary Tale on the Financialization of a Dutch University. *Antipode* 46(4): 1072–1091. doi: 10.1111/anti.12086.
- Esper, T. 2023. Quasi-markets, accountability, and innovation: analyzing the case of Free Schools in England through teachers' perspectives. *Revista Española de Educación Comparada*

- Caravaca, A., Moschetti, M. C., & Edwards Jr, D. B. (2021). Privatización de la política educativa y gobernanza en red en la República Dominicana. *Education Policy Analysis Archives*, 29(August-December), 128-128.
- Cino Pagliarello, M. (2020). Aligning policy ideas and power: The roots of the competitiveness frame in European education policy. *Comparative Education*, 56(4), 441-458.
- Connell, R. W. (1993). *Schools & social justice*. James Lorimer & Company.
- Edwards Jr, D. B., Le, H., & Sustarsic, M. (2020). Spatializing a global education phenomenon: Private tutoring and mobility theory in Cambodia. *Journal of Education Policy*, 35(5), 713-732.
- Fernandez, R. M. and G. Hayward (2004). Qualifying for a Job: an Educational and Economic Audit of the English 14–19 Education and Training System, in Hayward, G. and James, S. (eds) *Balancing the Skills Equation. Key Issues for Policy and Practice*. Bristol: Policy Press, pp. 77–100.
- Fontdevila, C., Verger, A., y Avelar, M. (2023). Sector privado y políticas públicas: una sistematización de las estrategias de actores no estatales en la promoción de reformas educativas. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Grek, S., y Landri, P. (2021). Editorial: Education in Europe and the COVID-19 Pandemic. *European Educational Research Journal*, 20(4), 393–402
- Hodge, E. M., Salloum, S. J., & Benko, S. L. (2019). The changing ecology of the curriculum marketplace in the era of the Common Core State Standards. *Journal of Educational Change*, 20(4), 425-446.
- Hogan, A., Sellar, S., y Lingard, B. (2016). Commercialising comparison: Pearson puts the TLC in soft capitalism. *Journal of Education Policy*, 31(3), 243-258.
- Jarquín Ramírez, M.R. & Díez Gutiérrez, E.J. 2023 Google en Iberoamérica: expansión corporativa y capitalismo digital en educación. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Kamens, D. H. (2013). Globalization and the Emergence of an Audit Culture: PISA and the Search for ‘Best Practices’ and Magic Bullets, in Meyer, H. D. and A. Benavot (eds) *PISA, Power, and Policy: the Emergence of Global Educational Governance*. Oxford: Symposium.
- Komljenovic, J., y Robertson, S. (2016). The dynamics of ‘market-making’ in higher education. *Journal of Education Policy*, 31(5), 622–636.
- Kurz, B. and Parreira do Amaral, M. 2023. Philanthropising Teacher Education? The Emerging Activities of Corporate Philanthropy in Teacher Development. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Labaree, D. F. (2007). *Education, Markets, and the Public Good: The Selected Works of David F. Labaree*. New York: Routledge.

- Lubienski, C. (2016). *Sector distinctions and the privatization of public education policymaking*. *Theory and Research in Education*, 14(2), 192–212.
- Lubienski, C., Yemini, M., & Maxwell, C. (Eds.). (2022). *The Rise of External Actors in Education: Shifting Boundaries Globally and Locally*. Policy Press.
- Metcalf, H. (2005). Paying for University: the Impact of Increasing Costs on Student Employment, Debt and Satisfaction. *National Institute Economic Review* 191(1): 106–117.
- Moreno, J.M. 2023. La irresistible expansión de la Educación en la Sombra: el caso de España (2006-2021). *Revista Española de Educación Comparada*.
- Mundy, K. and F. Menashy (2012). The Role of the International Finance Corporation in the Promotion of Public–Private Partnerships for Educational Development. In Robertson, S., K. Mundy, A. Verger and F. Menashy (2012). *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World*, London: Edward Elgar, 81–103.
- Nemorin, S. (2017). Post-panoptic pedagogies: The changing nature of school surveillance in the digital age. *Surveillance and Society*, 15(2), 239-253.
- Olmedo, A. (2016). Philanthropic Governance: Charitable Companies, the Commercialization of Education and That Thing Called “Democracy”. In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2016* (pp. 44–62). Routledge.
- Parcerisa, L., Jacovkis, J., Rivera-Vargas, P. And Herrera-Urizar, G.. 2023. Corporaciones tecnológicas, plataformas digitales y privacidad: comparando los discursos sobre la entrada de las BigTech en la educación pública. *Revista Española de Educación Comparada*.
- Park, H., Buchmann, C., Choi, J., & Merry, J. J. (2016). Learning beyond the school walls: Trends and implications. *Annual Review of Sociology*, 42, 231-252.
- Robertson, S., X. Bonal and R. Dale (2002). GATS and the Education Services Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialisation. *Comparative Education Review* 46(4), 472–496.
- Robertson, S. L., & Komljenovic, J. (2016). Unbundling the university and making higher education markets. In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2016: The global education industry* (pp. 211–227). Routledge.
- Rodriguez-Segura, D. (2021). *EdTech in Developing Countries: A Review of the Evidence*. *The World Bank Research Observer*. <https://doi.org/10.1093/wbro/lkab011>
- Sauvé, P. (2014). A plurilateral agenda for services? Assessing the case for a Trade in Services Agreement (TISA). In *The Preferential Liberalization of Trade in Services* (pp. 413-432). Edward Elgar Publishing.

- Sellar, S. and B. Lingard (2014). The OECD and the Expansion of PISA: New Global Modes of Governance in Education. *British Educational Research Journal* 40(6): 917–936.
- Srivastava, P. (Ed.). (2013). *Low-fee private schooling: Aggravating equity or mitigating disadvantage?*. Symposium Books.
- Srivastava, P. (2016). Questioning the global scaling up of low-fee private schooling: The nexus between business, philanthropy, and PPPs. In A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.) *World Yearbook of Education 2016: The global education industry* (pp. 268-283). Routledge.
- Srivastava, P., y Read, R. (2019). Philanthropic and impact investors: private sector engagement, hybridity and the problem of definition. En N. Ridge & A. Terway (Eds.), *Philanthropy in Education* (pp. 15-36). Cheltenham, UK: Edward Elgar Publishing.
- Thompson, C., y Parreira do Amaral, M. (2019). Introduction: Researching the Global Education Industry. En M. Parreira do Amaral, G. Steiner-Khamsi & C. Thompson (Eds.), *Researching the global education industry: Commodification, the market and business involvement* (pp. 1–21). Springer.
- Tooley, J. (1999) *The Global Education Industry. Lessons from Private Education in Developing Countries*. Washington DC: International Finance Corporation.
- Turienzo, D., Prieto, M., Manso, J. & Thoilliez, B. El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista Española de Educación Comparada*.
- UNESCO (2022). *New estimation confirms out-of-school population is growing in sub-Saharan Africa*. Global education monitoring report: policy paper, 48 Document code. ED/GEMR/MRT/2022/PP/48
- Verger, A., Lubienski, C., y Steiner-Khamsi, G. (2016). The emergence and structuring of the global education industry: Towards an analytical framework. En A. Verger, C. Lubienski, & G. Steiner-Khamsi (Eds.), *World Yearbook of Education 2016: The Global Education Industry* (pp. 3–24). New York: Routledge.
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: Una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Education International.
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *Commercialisation and privatisation in/of education in the context of Covid-19*. Brussels: Education International
- Wyatt-Smith, C., Lingard, B., y Heck, E. (2019). *Digital learning assessments and big data: Implications for teacher professionalism*. UNESCO Education Research and Foresight Working Papers, 25.
- Yanguas, M. L. (2020). Technology and educational choices: Evidence from a one-laptop-per-child program. *Economics of Education Review*, 76, 101984.

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), 111-128.

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.