FUNDACIÓN 1 DE MAYO

Informes

180 – JULIO 2026

La Mercantilización de la Educación

WWW.1MAYO.CCOO.ES

LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

Autoría

Laura Durán, Pedro González de Molina, Claudia Guiral, Alonso Gutiérrez, Carmen Heredero de Pedro, Cynthia Martínez-Garrido, Francisco Luna. Jaime Roser

Coordinador

Pedro González de Molina

FUNDACIÓN 1º DE MAYO
Instituto de Estudios Educativos y Sindicales
C/ Longares, 6. 28022 Madrid
Tel.: 91 364 06 01
1mayo@1mayo.ccoo.es
www.1mayo.ccoo.es

COLECCIÓN INFORMES - NÚMERO 180
DL: M-16191-2026
ISSN: 1989-4473
© Madrid, JULIO 2026

ÍNDICE

AUTORÍA **5**

INTRODUCCIÓN **7**

1. La mercantilización de un derecho humano: el caso de la Educación española **15**
1.1. El contexto internacional 15
1.2. La meritocracia y la mercantilización 21
1.3. Los agujeros de la democracia 28

2. La mercantilización de la Educación **31**
2.1. La educación como un Derecho Humano 31
2.2. La mercantilización del derecho a la educación 32
2.3. Consecuencias de la mercantilización del derecho a la educación 34
2.4. Bases teóricas y legales de la mercantilización de la educación 35
2.5. El negocio de la educación 39
2.6. Los modelos de mercantilización y privatización de la educación 42
2.7. Las medidas y propuestas exitosas para reducir la mercantilización de la educación 46
Conclusión 48

3. La Educación Infantil 51
3.1. Situación actual de la población infantil 53
3.2. Escolarización en la etapa de Educación Infantil 53
3.3. La escolarización infantil según la titularidad y la financiación del centro 57
3.4. En síntesis 70

4. La situación de los centros de Etapa Primaria y Secundaria 73
4.1. La mercantilización de la educación obligatoria 73
4.2. El Bachillerato y los centros privados 77
4.3. Escuelas privadas, dinero público 79
4.4. Los centros privados-concertados y la segregación escolar 82
4.5. Otros mecanismos de mercantilización en el sistema público 87
4.6. Palabras finales 88

5. La situación de la Formación Profesional 93
5.1. Introducción 93
5.2. Evolución de la escolarización en Formación Profesional 99
5.3. Oferta educativa. Incremento de ciclos en centros privados 107
5.4. El problema del déficit de plazas públicas en la formación profesional 108
5.5. La “dualización” de la Formación Profesional 110

6. La situación de la mercantilización en la Educación Superior..... 111
6.1. Introducción. Un momento crítico para la universidad pública española 111
6.2. El crecimiento de las universidades privadas 112
6.3. Falta de plazas en la universidad pública 117
6.4. Una financiación pública por debajo de nuestro entorno europeo 118
6.5. El sistema de acreditación de universidades y su actual reforma 121
6.6. Diferencias entre Comunidades Autónomas 122
6.7. La mercantilización más allá del aula: alojamiento y servicios esenciales 125
6.8. Segregación social y de género entre la universidad pública y privada 125
6.9. La mercantilización de la enseñanza superior: más allá de las titulaciones universitarias 126

7. Conclusiones y propuestas..... 129
7.1. Ideas conclusivas 129
7.2. Propuestas 132

REFERENCIAS 137

AUTORÍA

Laura Durán Escribano

Licenciada en Filología Inglesa y profesora de inglés en Andalucía desde 2005. Ha trabajado en la Secretaría de Política Educativa de la Federación de Enseñanza de CCOO de Andalucía, donde actualmente ocupa la secretaría de Institucional y Políticas Sociales.

Pedro González de Molina Soler

Profesor de Geografía e Historia en el IES Cerro de los Infantes (Pinos Puente, Granada). Máster en Problemas Sociales (UNED) y Relaciones Internacionales (UNIA). Coordinador del presente estudio, y del estudio para CCOO sobre *"Segregación escolar: un problema de justicia social por resolver".* Autor del estudio para la Fundación 1º de Mayo sobre "La segregación escolar, las desigualdades educativas y el modelo educativo de la derecha". También ha realizado estudios sobre la Historia contemporánea de Bolivia y sobre la meritocracia.

Claudia Guiral Borruel

Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid y Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Alcalá (UAH). Miembro del Grupo de Investigación Diversidad, Discapacidad e Inclusión Social y Educativa (DIDISE) de la UAH, e investigadora del Observatorio de la Segregación Escolar.

Alonso Gutiérrez Morillo

Profesor de Enseñanza Secundaria de la especialidad de Geografía e Historia. Secretario de Política Educativa de FECCOO y responsable de su Gabinete de Estudios. Director General de Innovación educativa y centros y jefe de la Unidad de Evaluación y Acreditación de la Consejería de Educación de Cantabria. Miembro del Consejo Escolar del Estado en representación de CCOO. En la actualidad, adjunto de la Secretaría General de FECCOO para Políticas educativas.

Carmen Heredero de Pedro

Doctora en Filología y ha sido maestra y profesora de Lengua y Literatura. Ha sido secretaria de Mujer e Igualdad de la Federación de Enseñanza de CCOO. Actualmente, jubilada. Ha publicado el libro *Género y Coeducación* (Morata, 2019), ha editado y elaborado diversos libros, artículos e informes sobre coeducación, educación segregada, inequidad educativa, desigualdad laboral de género o sobre la dedicación femenina a los cuidados.

Francisco Luna Arcos

Profesor de lengua y literatura en centros de secundaria. Trabajó durante 20 años en el Instituto vasco de evaluación e investigación educativa (ISEI-IVEI), del que fue director de 2009 a 2013. Fue Corresponsal de la revista Cuadernos de Pedagogía. Formó parte del grupo de expertos nombrado por el Ministerio de Educación para la elaboración de la nueva propuesta de organización curricular de la LOMLOE. Actualmente es miembro de la Comisión Permanente del Consejo Escolar del Estado y del Consejo Social y del Consejo de Gobierno de la Universidad del País Vasco a propuesta del Parlamento vasco.

Cynthia Martínez-Garrido

Cynthia Martínez-Garrido, Profesora Titular de Universidad en el área de Métodos de Investigación y Evaluación en Educación de la Universidad Autónoma de Madrid e Investigadora del Observatorio de la Segregación Escolar. Coordinadora Técnica de la Red Iberoamericana de Investigación sobre Cambio y Eficacia Escolar y Coordinadora de la especialidad de Orientación Educativa del Máster en Formación de Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato de la Universidad Autónoma de Madrid.

Jaime Roser-Chinchilla

Politólogo, especialista en políticas de educación superior con más de 20 publicaciones en este ámbito. En ellas, ha abordado aspectos como las barreras a la igualdad de oportunidades entre los estudiantes, los modelos de financiación universitaria, la brecha entre oferta universitaria y mercado laboral, la precariedad laboral en el mundo académico y las desigualdades de género. Ha trabajado para el Instituto Internacional de Educación Superior de la UNESCO, para la Unión Europea y en consultoría de políticas públicas.

INTRODUCCIÓN

En este informe pretendemos, con datos actualizados, poner sobre la mesa de debate el avance de la empresa privada en el sistema educativo y analizar sus consecuencias, haciendo especial hincapié en los efectos que este proceso está provocando en el conjunto de la sociedad, en el sistema educativo, en las relaciones laborales y, en definitiva, en los principios democráticos que organizan nuestro país. Este informe ha sido precedido por un primer estudio que realizó el grupo de estudio sobre segregación escolar de CCOO titulado *Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver: análisis y propuestas*, en el que se abordaba la segregación escolar desde un doble planteamiento. Se realizó un amplio análisis teórico, político y estadístico de la segregación escolar, a través del cual se puso de relieve el papel fundamental que la segregación escolar tiene en el proyecto educativo y social de las derechas, su relación con el proceso de mercantilización aquí estudiado, así como se evidenció, a través de un análisis de los efectos de la misma, como ésta debilita el papel cohesionador de la escuela como ámbito de integración social, en el que las y los estudiantes aprenden a convivir con personas de distinta condición social, económica y cultural.

El anterior informe presentó un análisis en profundidad de las medidas aprobadas y diseñadas desde instituciones gubernamentales que tienen competencias, para luchar contra la segregación escolar, en cuanto a la planificación escolar, la zonificación, la admisión, el proyecto educativo, el sistema de cuotas, la información a las familias y la financiación y recursos de las escuelas. Ésta se acompañó con una relación de 71 acciones propuestas por CCOO para defender una escuela sin segregación que garantice el derecho a una educación de todos y de todas. Estas medidas se organizan alrededor de 9 ejes claves: diagnóstico y planificación de la escolarización, zonificación escolar, procesos de admisión en los centros educativos, proyecto educativo del centro, oferta de servicios, organización de centros y cuotas, información a las familias, financiación profesorado y recursos, apoyo a los centros de alta proporción de alumnado vulnerable, la calidad y el combate contra las desigualdades en el ámbito escolar.

Así, considerando el informe *Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver: análisis y propuestas* como telón de fondo, se plantea este segundo informe cuyo objetivo es poner el foco en la mercantilización de la educación entendida como el proceso por el cual la educación deja de ser considerada un derecho fundamental y un bien público para convertirse en un producto sometido a las leyes del mercado y a la lógica del beneficio económico, que incrementa la segregación y rompe la equidad, generando una escuela para los pobres y otra para las clases medias y altas (Polo y Verger, 2009).

En numerosas ocasiones, CCOO ha denunciado la privatización de la educación y la expansión descontrolada del negocio y la educación privada y privada-concertada (CCOO, 2016, 2024, 2025) señalando esta expansión descontrolada de la educación privada y privada-concertada. Esta expansión ha sido muchas veces financiada con fondos públicos, lo que favorece la lógica empresarial en el ámbito educativo y reduce el peso de la educación pública. Por eso, en este segundo informe se pretende analizar más en profundidad cuáles son los efectos de la mercantilización en todos los niveles educativos.

El primer capítulo describe la mercantilización de la educación en España como un problema acuciante y cada vez más evidente en las diferentes etapas educativas. El segundo capítulo repasa el concepto, las bases legales y teóricas, así como los diferentes modelos y consecuencias de la segregación. El tercer capítulo se enfoca en la etapa de Educación Infantil revisando el alumnado matriculado en esta etapa y, también, en función del tipo de centro y financiación de las enseñanzas, aportando una comparativa de la situación en España frente a Europa y un análisis en profundidad de la evolución de la red privada en la Educación Infantil en las distintas comunidades autónomas. El cuarto capítulo revisa el estado de la mercantilización en la Educación Primaria y Secundaria, evidenciando la expansión del modelo concertado en la educación obligatoria y la mercantilización del Bachillerato y reflexiona sobre los principales desafíos que aborda esta etapa educativa frente el reto de la mercantilización y la estratificación escolar. El quinto capítulo aborda la situación de la Formación Profesional en España desde una perspectiva evolutiva aterrizada en el caso de los ciclos de grado básico, medio y superior, hasta la versión "a distancia" de los mismos, el papel que tienen los centros de financiación privada y el problema del déficit de plazas en el sector educativo público. El sexto capítulo ubica el problema de la mercantilización de la educación también en la Universidad. Se revisa el momento crítico que las universidades públicas están viviendo actualmente, el auge de la universidad privada o cómo está impactando en la privatización de la investigación y la libertad de cátedra. Este informe finaliza con un breve capítulo conclusivo que pretende poner de manifiesto lo pernicioso que es el proceso de mercantilización para la igualdad de oportunidades y para el desarrollo de un derecho humano, como es la educación. Antes de comenzar a desarrollar los distintos contenidos del informe queremos precisar qué entendemos por mercantilización de la educación y por privatización.

¿Qué entendemos por mercantilización en la educación? Es el proceso por el cual se produce, normalmente con el apoyo de la Administración o por su desidia, el avance de las empresas privadas en el sector de la educación, que tiende a poner a competir en situación de desigualdad al sistema público con los sistemas privados, con concierto o sin él.

¿Qué entendemos por privatización? Consiste en el apoyo directo o indirecto desde la administración pública a empresas encargadas de gestionar algún tipo de servicio educativo. Por ejemplo, una administración decide vender una institución, suelo urbanizable o servicio público al sector privado. Existen modelos de semi-privatización como las externalizaciones de servicios, por ejemplo, o la dirección privada de un centro público, aunque en este caso no ha llegado todavía al sector educativo.

Una mirada a la evolución y al presente del sistema educativo español

Durante el siglo XIX nació el Estado liberal, un Estado débil a causa de las guerras civiles entre liberales y carlistas, a las que se les sumó las crisis, motines, revoluciones, etc. Esto produjo que en materia educativa llegáramos a inicios del siglo XX con un déficit de escuelas, de docentes y altos niveles de analfabetismo. Además, el Estado liberal delegó principalmente en la Iglesia Católica el desarrollo del sistema educativo, especialmente tras el Concordato de 1851. En este se consagró, y en las distintas constituciones, el catolicismo como la única religión en España y del Estado, con la única excepción de la Constitución de 1869. El escaso interés de los legisladores de la época queda patente cuando sólo

hubo una norma educativa durante todo el siglo XIX: la Ley Moyano (1857), que estuvo vigente hasta bien entrado el siglo XX.

Es cierto que hubo a finales del siglo XIX algunas iniciativas privadas para modernizar la Escuela, como las propuestas de Ferrer i Guardia o las de los krausistas (fundadores de la Institución Libre Enseñanza-ILE), pero que llegaban a una minoría muy pequeña. En el caso de la ILE tuvo mucha influencia por los estudiantes y docentes que pasaron por ella, como Castelar, Francisco Giner de los Ríos, Salmerón, Antonio Machado, Joaquín Costa, Sorolla, entre otros. Si la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia declinó con su asesinato por el gobierno conservador, dirigido por Antonio Maura, tras la <<*Semana Trágica de Barcelona*>> (1909), la segunda fue perseguida con saña por la Dictadura de Francisco Franco y prohibida en 1939.

Hubo que esperar a la II República para que se hicieran esfuerzos desde el Estado, especialmente durante el gobierno provisional y el primer Bienio (1931-33), para construir una Escuela Pública moderna. Sin embargo, los principios de la Constitución de 1931 duraron poco ya que una parte del Ejército se alzó en rebeldía contra el gobierno legítimo y provocó la Guerra Civil. Estos principios prohibían a las congregaciones religiosas dedicarse a la Educación, y se fomentó la construcción de una Escuela Pública moderna, laica, mixta y coeducativa. Con la instauración del franquismo se volvió a autorizar la vuelta de dichas congregaciones al sector educativo y se volvió a las escuelas segregadas por sexo, religiosas, y autoritarias, tras haber purgado debidamente al colectivo docente por motivos políticos. La escuela se convirtió en una institución mitad seminario y mitad cuartel.

En 1970, con la Ley General de Educación, se intentó desde el franquismo “modernizar” de alguna manera una escuela ineficiente y obsoleta, con escaso éxito, debido a que pese al aumento de la inversión en Educación seguía estando por debajo de las necesidades y la escasa voluntad política para aplicarla. La oposición de las escuelas católicas al desarrollo y aplicación de la LGE provocó la contrarreforma de 1971, con medidas contrarias al espíritu de la misma (política de *numerus clausus*, paralización de las inversiones públicas en equipamientos, subvenciones indiscriminadas a los centros privados, etc.), asegurando el sostenimiento de la hegemonía de las escuelas católicas en el campo educativo.

Cuando comenzó la Transición existía una red amplia de subvenciones con las escuelas católicas. El presupuesto de las subvenciones fue subiendo paulatinamente en un contexto marcado por las restricciones presupuestarias provocadas por la crisis de 1973. El presupuesto pasó de 750 millones de pesetas en 1973 a los 16.800 millones en 1982 (Gómez Llorente, 1983). La UCD se vio obligada a ceder y negociar con los partidos de la oposición de izquierdas diversos aspectos en educación, espoleada por las movilizaciones y conflictividad escolar, vinculada a la masificación de las aulas en los años 70, y protagonizadas por los estudiantes y por el sector docente, con especial protagonismo de CCOO, que estuvo especialmente maltratado por la política educativa de la Dictadura. A esto se sumó la presión de las escuelas católicas por no perder su hegemonía, y la aparición de escuelas alternativas en Euskadi y Catalunya, vinculadas a la enseñanza del euskera y el catalán.

La Constitución de 1978 se redactó con una ambigüedad suficiente para permitir un acuerdo en materia educativa. Los aspectos generales se pactaron con facilidad, pero las mayores tensiones surgieron en torno a cuestiones polémicas. Por ejemplo, la izquierda aceptó incluir en el artículo 27 el derecho de las familias a una educación religiosa y moral confesional, la libertad de creación de

centros y la consolidación de un sistema dual público-privado financiado con fondos públicos. Del lado de la derecha, se asumió la incorporación de las lenguas cooficiales, la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros públicos, la no obligatoriedad de la enseñanza religiosa y las libertades de conciencia y de cátedra. El núcleo del conflicto se situó en el equilibrio entre libertad e igualdad: la derecha, vinculada a la enseñanza privada religiosa, defendió la libertad de enseñanza, mientras que socialistas y comunistas abogaron por una escuela pública de calidad y una educación en condiciones de igualdad.

La Ley Orgánica del Derecho a la Educación 8/1985 (LODE) reguló el caos del sistema de conciertos, estableciendo que los centros concertados cumpliesen con las mismas normas que los centros públicos en relación con el cumplimiento de los criterios generales de admisión del alumnado, el respeto a las ratios máximas, la aplicación del currículo oficial o la gratuidad de las enseñanzas subvencionadas, entre otras. La LODE, por tanto, no creó la educación concertada, sino que le puso coto. Prueba de las restricciones que supuso este cambio fue la fuerte oposición de todo tipo, incluidas grandes manifestaciones, contra la LODE. Desde entonces, todas las leyes educativas han reiterado la obligación de garantizar la gratuidad en los centros privados financiados con fondos públicos, así como la prohibición de excluir a ningún alumno o alumna. Sin embargo, ambas exigencias han sido incumplidas sistemáticamente por la inmensa mayoría de las escuelas privadas-concertadas. Es decir, si bien la oposición de la escuela concertada fue frontal a la LODE, hecha la ley, hecha la trampa, es decir, supieron adaptarse a la ley haciendo "gatopardismo".

De hecho, los centros privados, tanto concertados como no concertados, han sido históricamente el coto de las clases medias-altas y altas, lo que se demuestra por el origen social homogéneo de su alumnado y los bajos índices de diversidad social y cultural en dichos centros. Estos, incluso, pueden abrirse a alumnado de orígenes populares o inmigrante, si sus resultados educativos son altos.

Este sistema se ha usado para asegurar sus posiciones sociales y reproducir las desigualdades a través de la acumulación de capital social-relacional. Esta homogeneidad es habitualmente conseguida a base de disuadir a potenciales familias usuarias no deseadas de entrar en los centros, excluyéndolas a través del cobro de cuotas ilegales[1], y la aplicación de otras triquiñuelas legales que, sumadas a la segregación residencial, genera un sistema escolar segregado. Este proceso tiene otra consecuencia, que la mayoría del alumnado vulnerable acabe concentrándose en los centros públicos menos deseados y se formen guetos escolares.

La expansión educativa en Europa de las décadas de 1980 a 1990, con la prolongación de la escolarización obligatoria, impulsó el llamado ascensor social y permitió avanzar hacia una cierta,

[1] En una investigación realizada por GARLICB2B (2023), organizada por CEAPA y CICAE, titulada "*Estudio de cuotas y precios de colegios concertados*", en la que trataron de demostrar el cobro de cuotas ilegales, veracidad de información y otros temas de las escuelas concertadas-privadas de 8 CCAA estudiadas, demostraron que todos los centros a los que se contactó cobraban cuotas ilegales, tanto al mes como derivadas de otros tantos gastos escolares (extraescolares, libros de texto, donaciones "voluntarias", etc.), vulnerando la ley y estableciendo barreras de acceso para evitar al alumnado considerado "indeseable". Las cuotas más caras llegan a los 1000 euros al mes en el St. Pauls School en Cataluña, aunque la medida está en 214,5 euros al mes en esa Comunidad. De las 8 CCAA estudiadas, en tres cobraban el 100% de centros cuotas base (País Vasco, Comunidad de Madrid y Cataluña), en una el 90% (Comunidad Valenciana), entre el 85%-83% dos (Aragón y Galicia respectivamente), una el 57% (Andalucía) y la última el 27% (Región de Murcia). Que no se cobrase cuotas base no significa que no se cobren otro tipo de gastos a las familias. El estudio explica también métodos de exclusión del alumnado que no paga dichas "cuotas voluntarias". EsadeEcPol (2024), hace un estudio más completo, pero llega a conclusiones muy similares, aunque sus propuestas difieren del anterior informe citado.

aunque imperfecta, igualdad de oportunidades, en España. Este proceso se vio obstruido en gran medida con la crisis de 2008 y los terribles recortes que sufrió la educación pública, descendiendo la inversión educativa y por tanto el PIB educativo en cifras insostenibles[2]. Sin embargo, el gasto en la enseñanza privada-concertada se recuperó más rápido, superando en 160 millones de euros respecto a los niveles de 2009 en 2018.

La práctica política gubernamental ha sido diferente entre la izquierda y la derecha en España. Existen diferencias en el sentido político, educativo, pedagógico y filosófico de las reformas, al igual que en la financiación del sistema educativo, que suele ser en general más generosa durante los gobiernos *socialistas y de coalición de las izquierdas*, y se producen bajadas en la financiación o subidas mínimas durante los gobiernos *populares*. El aumento de financiación sostenida en la educación pública mejora los resultados educativos, mientras que su reducción, el fomento de la segregación escolar y el desvío de fondos hacia la educación privada-concertada, sin embargo, genera peores resultados académicos en las pruebas internacionales. Estas políticas tienen un impacto notable en la igualdad de oportunidades, en la equidad y la inclusividad, pese a que todas las leyes suelen establecer estos principios en su frontispicio, poniéndolos en entredicho cuando se producen políticas dirigidas a fomentar la mercantilización de la educación.

Pese a esa promesa de igualdad de oportunidades, distintos factores han contribuido a transformar la educación en un bien de consumo. Un momento clave fue la crisis económica de 2008. El desempleo masivo llevó a muchos jóvenes que habían abandonado los estudios para trabajar en la construcción, la hostelería u otros sectores que exigían una baja cualificación, a regresar a las aulas en busca de reciclaje laboral, además de mantener al alumnado dentro de la escuela. Sin embargo, este regreso no se tradujo sólo en una continuación "natural" de la escolarización, sino en la incorporación a un mercado educativo cada vez más diversificado: másteres, academias, cursos de especialización o programas de recualificación. En ese contexto, el gobierno *popular* de Mariano Rajoy en España recortó 2,7 veces más que la media europea en educación primaria y secundaria y hasta 7,2 veces más en educación terciaria (Martínez-Celorrio, X. 2023). El gobierno de derechas del Partido Popular prácticamente congeló, en un contexto de emergencia social, el gasto en becas, quedando en 2018 en niveles similares a los de 2011.

Al mismo tiempo, las familias intensificaron su inversión en educación, convencidas de que acumular credenciales era la única manera para que sus hijas e hijos pudieran ser más competitivos en un escenario de escasos empleos, y como única vía para que, los que no tuviesen ese capital social inicial, pudiesen intentar obtener un trabajo. De este modo, la educación comenzó a funcionar menos como un derecho universal y más como un servicio adquirido en el mercado, donde se tratan de comprar ventajas diferenciales.

El informe *Monitor 2019* de la Comisión Europea indicaba que el gasto privado mayor en nuestro país era una anomalía en relación con la media de la UE. También señalaba que este aumento del gasto provoca y reproduce una mayor desigualdad social y de renta entre las familias. Xavier Martínez Celorrio (2023) nos señala que, según el Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil (2020) en España, se produjeron diferencias notables en el gasto privado en educación, donde, de media, las familias del

[2] Las tasas de escolarización aumentaron producto del alto paro juvenil y de las dificultades a la hora de encontrar empleo, sin embargo, los recortes impidieron que dichas tasas fueran más altas (Martínez, 2019).

20% más rico gastaron siete veces más que las del 20% más pobre (2.919 euros vs. 411 euros), siendo un gasto más intenso en los dos quintiles más altos durante el gobierno de Rajoy y sus políticas de ajuste neoliberal.

Debido al gasto en conciertos y el aumento de gasto privado en educación, España no ha aumentado los niveles 4 y 5 de excelencia en PISA. Siguiendo a Choi (2018), si descontamos el índice socio-económico, los centros privados obtienen resultados similares, o incluso peores, que los públicos. A pesar de los privilegios fiscales, a disponer de unos entornos con alumnado más favorecido, a tener unas familias con mayor capital económico, social y/o cultural, a la homogeneidad en las aulas y en algunos casos a tener mejores equipamientos, la enseñanza privada-concertada y privada no logra mejores resultados en las pruebas internacionales. Por consiguiente, es más un sistema de selección social, de asegurar un ideario educativo diferenciado, y de distinción que una buena educación y formación.

A ello se sumó el descenso de la natalidad, que intensificó el gasto en cada estudiante, fenómeno que Carabaña (2006) ya había vinculado con el crecimiento de la enseñanza privada. A menor número de hijos e hijas, mayor es la inversión en su futuro. Carabaña pronosticaba un aumento de la demanda de enseñanza de pago debido a la reducción del tamaño de los hogares, señalando que tener menos descendencia permite gastar más en cada uno y, al mismo tiempo, refuerza la presión para hacerlo. Además, advertía que este efecto podría verse incrementado por factores psicológicos y sociales: las familias con pocos hijos no sólo pueden gastar más, sino que suelen sentirse moralmente obligados a hacerlo, llegando a volcar en ellos y en ellas una intensa atención en todos los ámbitos. En contextos de inseguridad, como los derivados del divorcio o de la ansiedad social, estas dinámicas se refuerzan: ante la incertidumbre de los resultados educativos, las familias tienden a invertir en todo tipo de recursos, probados o no, para evitar el fracaso. Por todas estas razones -menor precio relativo de la educación, más renta disponible, menos hijos, mayor ansiedad social- Carabaña anticipó un crecimiento de la enseñanza privada y un retroceso de la pública, aunque los números en la enseñanza primaria y secundaria se han mantenido más o menos estables, no así en otros tipos de enseñanza.

Siguiendo la línea de razonamiento que hemos estado defendiendo en esta introducción, y que demostraremos con datos y cifras durante el desarrollo de este informe, en nuestro país, en consonancia con muchos de los países de la OCDE, se ha venido desarrollando un sistema privado parasitario, donde la colaboración público-privada en general no es simbiótica, al estilo que propone Mariana Mazzucato (2022). De hecho, está lejos de favorecer el objetivo 4 de los ODS de la ONU, que reza: *garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover las oportunidades de aprendizaje durante la vida para todos*. O el objetivo 10, que dice: *reducir las desigualdades dentro de los países y entre ellos*.

El sistema privado-concertado compite por recursos escasos con la escuela pública. Allá donde un gobierno tiene un interés en ampliar, o sostener, el negocio educativo privado-concertado, lo hace a costa de la escuela pública, máxime estando en un contexto de bajada de natalidad. Si faltan alumnos y alumnas, se cierran primero decenas de aulas públicas antes de que se cierre un aula privada-concertada (CCOO, 2023). La inspección y las Consejerías de Educación[3], en la mayoría de las

[3] Incluso cuando la inspección actúa, algunas CCAA gobernadas por el PP dejan la aplicación de la multa en suspenso, como es el caso del Colegio Sagrado Corazón de Jesús (Sevilla), donde la Junta no ha actuado pese al informe demoledor del

ocasiones, cierran los ojos ante el cobro de cuotas ilegales y no examinan con detenimiento las distintas triquiñuelas que se usan para excluir al alumnado que se considera no deseable a ojos de las escuelas privadas-concertadas y de las familias usuarias.

Por otro lado, al impedir que las universidades públicas aumenten las plazas en los másteres, especialmente en los másteres habilitantes, ha florecido un negocio muy lucrativo que ha fomentado la aparición de numerosas universidades privadas por toda la geografía española que no cumplen los mínimos exigidos por el Consejo General de Política Universitaria. Muchas administraciones educativas, especialmente las dirigidas por el PP, han sacado plazas docentes en Formación Profesional muy por debajo de la demanda, por lo que se han multiplicado las plazas de la FP privada, con costes prohibitivos para una parte importante de la población. Por consiguiente, este curso el conjunto del sistema universitario ha alcanzado un récord de 1,9 millones de alumnos, impulsado fundamentalmente por los centros privados, con una subida del 129% de las matriculaciones, frente al 2% de los públicos. La FP privada ha subido en seis años del 28% al 34% de matriculaciones. Colegios, universidades, escuelas de negocios y centros de formación profesional mueven en España unos 20.000 millones de euros, según DBK (2025). En resumen, la extensión del sector privado y privado-concertado se ha realizado de manera parasitaria imposibilitando cumplir los ODS 4 y 10, al instaurar un modelo educativo de inequidad y de desigualdad de oportunidades.

inspector desde hace un año y medio: https://www.lavozdelsur.es/actualidad/educacion/junta-alarga-ano-medio-investigacion-colegio-concertado-cobro-cuotas-irregulares-queremos-nos-devuelvan-dinero_355019_102.html

1 LA MERCANTILIZACIÓN DE UN DERECHO HUMANO: EL CASO DE LA EDUCACIÓN ESPAÑOLA

1.1. El contexto internacional

El sistema educativo, que vivió un lento desarrollo durante el siglo XIX, se aceleró tras la II Guerra Mundial. William Beveridge, uno de los padres intelectuales del Estado del Bienestar, trató, junto a sus colegas, de levantar su sistema de seguridad social para liberar a la ciudadanía de la necesidad tras los desastres sociales provocados por la crisis de 1929 y la falta de medios para atender a la pobreza que se generalizó en Gran Bretaña. Beveridge declaró que el sistema educativo tenía como misión combatir a uno de los cinco gigantes, el de la ignorancia, "que ninguna democracia debe permitir entre sus ciudadanos" (Beveridge, 1989). La expansión educativa ha sido uno de los factores que ha estado detrás del crecimiento producido durante los "años dorados del capitalismo", del crecimiento económico de nuestro país, del aumento de la renta y de la reducción de la desigualdad en aquellos años (Pikkety, 2019). También la expansión educativa ha tenido un papel importante en la reducción de la pobreza entre los años 1980 al 2019 (Armory, G., 2025). Sin embargo, tras unas décadas doradas de expansión educativa sin precedentes en la historia de la Humanidad, este modelo ha entrado en crisis desde la llegada de Margaret Thatcher y Ronald Reagan al poder en los años 80. Un derecho humano, contemplado en la Declaración de Derechos Humanos y en las leyes educativas, se está convirtiendo en un bien de mercado.

En ese contexto, estamos viviendo la descomposición acelerada del orden internacional y social nacido tras la II Guerra Mundial. La caída de la URSS puso en cuestión la existencia de otro modelo alternativo, por imperfecto y poco deseable que fuese, y por ende de que pudiese existir otro camino diferente a la combinación entre capitalismo y democracia. Durante esas primeras décadas de euforia se inició una era de desregulaciones en numerosos sectores y privatizaciones de empresas públicas, siguiendo las teorías de Von Hayek (Escuela austríaca) y de Milton Friedman (neoliberalismo), con su aplicación práctica en EE. UU. de la mano de Reagan y en la Gran Bretaña dirigida por Thatcher. Es de sobra conocido que la mayoría de los partidos socialistas, socialdemócratas o laboristas abrazaron doctrinas similares, llamadas la "Tercera Vía".

Durante la crisis de 2008 se puso en cuestión, dentro de la UE, de manera contradictoria con el origen de la crisis, los modelos del Estado del Bienestar y las empresas que todavía quedaban en manos estatales. Pese a que el origen de la crisis financiera y la burbuja inmobiliaria eran una mezcla de falta de regulaciones, codicia, especulación y un mercado financiero desbocado, hizo recaer el peso de los recortes presupuestarios y las privatizaciones, en los Estados del Bienestar, empresas públicas, etc. La excusa de las deudas y déficits desbocados, vinculados, en parte, al rescate del sector financiero y al parón provocado por el fin de la burbuja inmobiliaria, sirvieron para que el gobierno de Ángela Merkel, junto con los países llamados "frugales", impusieron una dura política de ajustes económicos que se tituló como "austeridad", después de una sorpresa inicial donde se llegó a hablar de "refundar el capitalismo" (*Sarkozy*). Esa ortodoxia económica debilitó el "contrato social" europeo, dañó la

credibilidad de los partidos que aplicaron dicho programa, ya sea de buena gana o forzados, y que está detrás, en gran parte, del ascenso de la extrema derecha en la actualidad.

Tras el paréntesis de las políticas keynesianas aplicadas en la UE vinculadas a la crisis del COVID19, se atisban declaraciones de la Comisión Europea que, salvo para aumentar el gasto militar en plena guerra de Ucrania y con las medidas de la Administración Trump, empiezan a anunciar la posibilidad de volver a los planes "*austeritarios*".

El propio gobierno Trump está desarrollando duros ajustes en la Administración, y ha puesto en la diana a la Educación y al profesorado universitario. De hecho, ha anunciado la supresión del Departamento de Educación, que está siendo desmantelado poco a poco[4]. Ahora no sólo se va contra el Estado del Bienestar, sino contra la democracia en sí misma, y contra cualquier política o institución que pueda paliar la desigualdad que genera el capitalismo, fomentando una redistribución inversa, de abajo hacia arriba. De hecho, el Estado de Oklahoma pretende realizar un examen para evitar contratar a "adoctrinadores marxistas"[5] y *woke*, especialmente si los docentes provienen de los Estados de Nueva York y California, que están bajo gobiernos demócratas. Según el superintendente, Ryan Walters, los demócratas: "Están tratando de manipular la mente de nuestros niños para convertirlos en luchadores por la justicia social, en lugar de dar a los niños el talento para conseguir un buen trabajo y vivir una buena vida". Los materiales para realizar el examen los llevaría a cabo una organización conservadora "patriótica" llamada Prager University[6]. El propio Walters había impuesto también en las escuelas del Estado el estudio religioso de la Biblia, o que los docentes explicasen que hubo discrepancias para reconocer los resultados de 2020, que le dieron la victoria a Joe Biden. La extrema derecha estadounidense está poniendo el foco en la Educación, especialmente en lograr anular la libertad de cátedra y en controlar los currículums.

En España se ha ensayado una medida, menos ambiciosa, dirigida a que los padres y madres, principalmente de derechas, pudiesen evitar que sus hijos e hijas pudieran recibir charlas que les ofendiesen de alguna manera (principalmente vinculadas con la diversidad sexual, feminismo, etc.), llamada el "pin parental". La justificación del pin parental sigue la filosofía de Friedman de la defensa de la "libertad" de los padres y madres para escoger el modelo educativo, que luego desarrollaremos.

---

[4] Las actuaciones de Donald Trump están teniendo ecos en América del Sur. El gobierno ultraderechista de Kast en Chile ha anunciado que deja sin gratuidad en la universidad a las personas con 30 años o más, una de las enseñas del movimiento estudiantil que llevó a Boric a ser presidente en la anterior legislatura. La nueva ley argentina de Educación, que sustituye a la de 2006, aprobada por el gobierno del ultraderechista Javier Milei ataca los presupuestos básicos de la escuela pública y las condiciones de vida de sus trabajadores y trabajadoras. El mismo gobierno argentino ha utilizado "la motosierra" para reducir drásticamente el presupuesto de las universidades públicas y ha bajado los salarios del profesorado: https://x.com/elpais_america/status/2043738490458787954?s=20

[5] Oklahoma hará exámenes a los nuevos profesores para evitar contratar a "adoctrinadores marxistas". ElDiario.es. https://www.eldiario.es/internacional/oklahoma-hara-examenes-nuevos-profesores-evitar-contratar-adoctrinadores-marxistas_1_12568742.html

[6] En el caso madrileño, aunque no es el único, hay una ofensiva contra las universidades públicas por parte del PP, a la vez que permiten la apertura de universidades privadas asociadas a sectas y órdenes ultraconservadoras católicas, como los Legionarios de Cristo, el OPUS DEI, etc. La última gran ofensiva contra las universidades y la educación pública la han realizado en la CAM el grupo llamado "los pocholos", sin experiencia en el sector educativo y con una agenda ultraconservadora, dirigidos por José Precedo, alias "Rasputín", desde fuera del gobierno. Han sido descabezados con la dimisión del Consejero Viciana por parte de Isabel Díaz Ayuso y las dimisiones en cascada tras una operación de venganza del señor Precedo, en un contexto de un caso de corrupción vinculado a la construcción de centros de formación profesional y el revuelo por la ley madrileña de universidades.: https://www.eldiario.es/madrid/auge-caida-pocholos-grupo-ayuso-confio-presupuesto-7-000-millones_1_13003901.html

Por lo que, la Educación se ha convertido en uno de los principales caballos de batalla de nuestras sociedades.

En ese contexto, estamos percibiendo el avance de las empresas privadas en el sector de la Educación. Especialmente, se atisba un asalto directo contra las universidades públicas y la Formación Profesional. Hay diferentes razones que explican el avance de las empresas privadas en la Educación, ya sea por motivos económicos, por dejación del Estado o por motivos ideológicos, filosóficos, o combinación de varias causas.

Milton Friedman, principal cabeza de la Escuela de Chicago, defendía, desde el punto de vista filosófico, que lo único que no se podría privatizar serían las fuerzas armadas, los tribunales y algunas carreteras y autopistas. Esta postura va en la dirección de reducir la intervención estatal en la economía, y en otros aspectos de la vida, y por consiguiente llevaría aparejada una reducción sustanciosa de impuestos, porque no serían necesarios para sus actividades, ya que la mayoría de las actividades organizadas por el Estado las realizan las empresas privadas. Precisamente, para Friedman, los impuestos reducen la autonomía de los individuos, y las políticas del Bienestar acaban con la libertad individual al convertir a dichos individuos en dependientes de las mismas, por lo que se les enajenaría su condición de ciudadanos y ciudadanas. Su pensamiento se construye bajo la base de que el Mercado provee de mejores servicios que el Estado, que es ineficiente y burocrático por definición. Su pensamiento es anticolectivista, por lo que entiende que no debe haber restricciones a la libertad individual, considerada desde un punto de vista negativo, como libertad de no interferencia en los asuntos de un particular por parte del Estado. Eric Hobsbawm, en su influyente obra “Historia del siglo XX”, consideraba al neoliberalismo en sus distintas vertientes en una teología de libre mercado, considerando que la propia economía había mutado en la rama más influyente de una especie de “teología secular” porque, en palabras de Hobsbawn (1998) “normalmente se puede formular, y se formula, en unos términos que le permiten rehuir el control de la verificación” que requiere cualquier ciencia, especialmente la “teología neoliberal” que no se sostiene en la realidad. Lo que esconde dicha práctica política es un ataque contra el Estado como garante de la justicia social, contra el Estado como proveedor de derechos, y contra los sindicatos y las políticas de izquierdas. El neoliberalismo se disfraza de técnica desideologizada, operando como una especie de “teología de la dominación”, con un fuerte componente antidemocrático, ya que intenta hurtarle a la población la capacidad de poder decidir democráticamente que rumbo puede coger un país a través de técnicas de gobierno e instituciones no elegidas ni controladas democráticamente y dirigidas por tecnócratas al servicio de los intereses de las grandes corporaciones y las élites.

Aterrizando en la Educación, aunque Milton Friedman (1966 y 1983) consideraba que era necesaria una educación inicial gratuita para construir vecindad y ciudadanía, que es la condición de posibilidad de una democracia, también proponía que si una familia no quería llevar a su hijo o hija a un centro público por el motivo que fuera (religioso, pedagógico, etc.), sostenido por el Estado, se le diese a las familias un cheque para que eligiera el centro educativo en el que escolarizar a sus hijos. El núcleo central de la propuesta neoliberal es la libertad de elección de las familias del modelo educativo que querían para sus hijos e hijas, transformando el sistema educativo en un “cuasi-mercado”, en el que los centros compiten por los cheques que reciben las familias, y emplean indicadores de “calidad” educativa para que las familias elijan a donde enviar a sus hijos e hijas. Así, el saludable mercado generará eficiencia, haciendo que desaparezcan los centros “malos”. Chile, bajo la dictadura de

Pinochet, de la mano de sus "Chicago boys" optó por este sistema, que no funcionó según se esperaba. Este principio transforma radicalmente la visión de la Educación como tal, ya que pasa de ser una escuela de ciudadanía, sostenida por un Estado, a un objeto de consumo de mercado, a elección de los padres y de las madres. También proponía que los centros privados fueran subvencionados por el Estado, en la asignación de las partidas asignadas a la formación de la ciudadanía, de esta manera se cerraría la brecha de calidad entre los dos sistemas (privado y público) y la competencia entre modelos los haría mejorar su calidad. Por otro lado, Friedman considera que la universidad está al servicio del aumento de la productividad, de las necesidades del mercado y a sus lógicas, debido a que es una manera de mejorar el capital humano que necesitan las empresas, y el propio estudiante para poder acceder a un puesto de trabajo. Friedman defiende que cualquiera debería poder definir la profesión que quiere ejercer. ¿Qué pasa en el caso de que esa persona no tenga recursos? El Estado podrá dar acceso a créditos para que esta persona los gaste en instituciones acreditadas y reconocidas, que devolverá con intereses en cuanto comience a trabajar, pagando un porcentaje de sus ingresos. Friedman defiende aquí también la necesidad de reducir la intervención estatal en la educación superior, y así estimular la competencia entre las universidades públicas y privadas, que mejorarían, a la postre, la calidad de ambas, y beneficiaría al alumnado. Es sencillo rastrear en las políticas públicas de muchas de nuestras comunidades autónomas trazos de la filosofía de Friedman[7].

Precisamente, la narrativa anti-impuestos, por un lado, y la meritocracia, son las dos caras de la misma moneda de la política neoliberal de reproducción social y de la mercantilización. Si empeoran los servicios públicos, una parte importante de la clase media los abandonará, quedando en un servicio para personas pobres, que será un servicio por definición pobremente financiado y sin prestigio. La educación pública se convertirá en subsidiaria, mal financiada y sin defensores dentro de la clase media. La clase media que dejará de usar los servicios estatales será seducida por los cantos de sirena de las bajadas de impuestos, que benefician principalmente a las clases alta y media-alta, y fomentarán el proceso de mercantilización de la educación. Por otro lado, al aumentar más las dificultades de la clase baja para poder escapar de su destino social se fomentará con mayor fuerza la desigualdad de oportunidades y la movilidad social baja, y cuando una persona que provenga de esa clase logre, ya sea por una mezcla entre habilidad, esfuerzo y suerte, salir de dicho destino social, celebraremos el éxito del modelo y diremos que la meritocracia funciona. Dicha meritocracia no tiene respaldo estadístico ninguno, y es una ilusión fomentada por la clase alta para justificar las grandes desigualdades sociales y económicas, por lo tanto, es la máscara del poder. Es un poder que ya no funciona por coerción, sino por seducción, por la promesa de lograr un futuro próspero a través del trabajo duro, que puede llevar a la autoexigencia y al *burnout* laboral, reduciendo la conflictividad social y culpando a los individuos de su "fracaso", que además individualiza los problemas sociales.

Atendiendo a los motivos ideológicos percibimos tres: 1. Una apuesta por el mercado como proveedor de credenciales educativas y, por consiguiente, una mercantilización de un derecho humano. La primera consecuencia es evidente, esto produce un cierre de clase social a través de dificultar el acceso a los puestos bien remunerados de las clases medias y trabajadoras. La segunda consecuencia también es evidente, ya que se hace recaer sobre la Enseñanza Pública, que sobre el papel garantiza

[7] Tras la devastación del huracán Katrina sobre Nueva Orleans, Milton Friedman escribió su último artículo en el *Wall Street Journal* (2006), en el que decía lo siguiente: ¨La mayoría de las escuelas de Nueva Orleans están en ruinas. Al igual que las casas de los niños que iban a las escuelas. Los niños ahora están por todo el país. Es una tragedia, pero también una oportunidad de reformar radicalmente el sistema educativo¨. Proponiendo su privatización total en la ciudad (y a ser posible en todo el territorio nacional).

cierta “igualdad de oportunidades”, el peso de la caída demográfica y no en la enseñanza privada-concertada, sostenida por parte de numerosos gobiernos (especialmente los conservadores). 2. Las élites meritocráticas, tal y como las teoriza Milanovic (2020), combinan una educación superior excelente, altas remuneraciones (debido a su nivel de formación), una renta de capital elevada -*homoplautia*-, suelen casarse con personas que tienen la misma forma de vida y riquezas similares -*homogamia*- influyen en política para sostener o aumentar su situación de privilegio, y transmiten a sus hijos e hijas sus ventajas comparativas. Las credenciales suelen obtenerse en la Educación Privada como elemento de distinción y acumulación de capital social. 3. En el caso de la Enseñanza Primaria y Secundaria en España, y en menor medida en la Enseñanza Superior, el objetivo es reforzar el papel de la Iglesia católica[8] a través de sus congregaciones, con la esperanza de lograr recuperar el terreno perdido durante décadas de secularización.

Si observamos los motivos económicos, la entrada en distintos sectores de la enseñanza por parte de empresas privadas puede ser muy lucrativa. Es una manera de acumular capital y diversificar las fuentes de inversión de capital. Los ejemplos más claros están en la formación de universidades privadas en España, que se ha acelerado en la última década, y el desembarco de fondos de riesgo e inversores en las Escuelas privadas de Formación Profesional, al albur del aumento importante de matriculaciones en dicha modalidad de estudio. Hay más ejemplos, pero estos dos son ilustrativos.

También podemos ver en muchos lugares de nuestro país que los gobiernos autonómicos prefieren permitir la instalación de centros privados educativos, o la concesión de un servicio, mediante la concertación o la privatización, ya sea para reducir costes, o por dejación de funciones (como durante los gobiernos *socialistas* andaluces con la enseñanza 0-3 años), o en combinación con los motivos ideológicos (por ejemplo, renunciar a 146 millones de euros para la creación de escuelas infantiles públicas por parte del gobierno *popular* andaluz). La ventaja es triple, se ahorra presupuesto, se reducen los costes de gestión, y se avanza en la mercantilización de la Educación, siguiendo la filosofía de Friedman.

Este avance de las empresas privadas pone en cuestión la igualdad de oportunidades, la equidad y la inclusividad, al igual que se corre el riesgo de que el ascensor social, como en la crisis de 2008, se vuelva a averiar. También supone sostener o aumentar las desigualdades sociales y económicas en nuestras sociedades, y a la postre debilitan a la democracia al poner en cuestión uno de sus pilares fundamentales; la Educación Pública. Aunque la institución educativa tiende a ser más un agente conservador que genera la reproducción social, aunque de manera deformada (Bourdieu, 2011), antes que favorecer el ascensor social del alumnado. Sin embargo, determinadas políticas públicas podrían reducir el peso familiar y social del alumnado en su destino y favorecer el ascensor social.

Precisamente, la Educación importa porque es en ella donde se produce la obtención de las titulaciones que consagran las desigualdades primarias, que son las familiares, o que logran acreditar a una persona que está escapando del destino social producido por el ambiente social. Una buena carrera escolar puede provocar el ascenso social de una persona, y una mala complicarla o hundirla.

[8] En Francia pasa algo similar, especialmente con los centros católicos subvencionados, o no, por el Estado, tal y como señala Pikkety (2024): “[...] las escuelas y colegios confesionales católicos que existían cuando se aprobó la Ley Debré (ley de relaciones entre el Estado y los centros de enseñanza privados, diciembre de 1959) siguen siendo financiados masivamente por el contribuyente, en proporciones que no se observan en casi ningún otro país. Estas escuelas también se reservan el derecho a elegir libremente a sus alumnos, sin respetar la mínima regla comunitaria en términos de diversidad social; y contribuyen poderosamente a la segregación escolar y a la creación de guetos”.

Las diferencias familiares impactan de lleno en la desigualdad y en los resultados académicos del alumnado. Tanto por los contactos (capital social), como por el capital cultural de los progenitores, la clase social a la que pertenezca, el gusto y los valores inculcados por formar parte de esa clase (*habitus*), así como por el capital económico. Los ingresos familiares obtenidos de diversas fuentes son los que provocan que una familia pertenezca a la clase alta, media o baja. La socialización se establece bajo esos parámetros. Los procesos de emparejamiento, la formación de los hogares y los ingresos familiares son los que estructuran las clases y dotan a sus hijos e hijas de mayores o menores oportunidades vitales al nacer, a la vez que explican la reproducción de las clases sociales. Por lo tanto, estos factores sociales que generan las desigualdades son de capital importancia para entender cómo se organizan nuestras sociedades, qué oportunidades tienen los individuos que nacen en unas familias determinadas, y el *habitus* que adquieren en dicha socialización primaria. Estos factores hacen que el acceso a la educación sea desigual y genere diferencias en la obtención de los beneficios derivados de dicha escolarización.

La Escuela, como institución, es parte de *la lucha de clases,* precisamente por su carácter de reproductor de las clases sociales. Si se establecen mecanismos para amortiguar las desigualdades de partida, se fomenta una política redistributiva en forma de becas y otros mecanismos de justicia social que permitan estudiar al alumnado necesitado, junto con otras políticas de tipo cultural o social, podrían garantizar un reparto mejor de las cartas que nos da la vida al nacer y podrían disputar ciertos puestos laborales y en las instituciones personas que no provienen de los estratos privilegiados. Sin embargo, si pasase lo contrario, que la Escuela no sea capaz de redistribuir los papeles en la sociedad de manera significativa, ya sea por cuestiones institucionales y económico-sociales, podríamos estar hablando de un modelo educativo de desigualdad de oportunidades, que con mucha probabilidad será un modelo segregado de escuela.

Por ello, este avance de las políticas públicas tendentes a la reproducción social, que tienen como un aspecto muy importante el estímulo de las empresas privadas en el sector de la Educación, están poniendo en tela de juicio el papel de ascensor social de la Escuela como lugar donde, de manera imperfecta, se intenta cumplir con la igualdad de oportunidades. A la vez se normaliza el "*pay to win*", que permite lograr ventajas comparativas para aquellas personas que, o bien tienen suficiente capital económico, o se han endeudado, para lograr acceder a puestos de trabajo bien remunerados.

La "libre elección" oculta que sólo es libre quién dispone de los recursos que le permiten poder escoger. ¿Por qué una persona con ingresos altos o medios-altos va a querer pagar impuestos que sufraguen una escuela que dé oportunidades a todos y todas? Si se cree que el mercado es el mejor proveedor de bienes y servicios, una educación pública deja de ser deseable y se convierte en un estorbo, ya que obligaría a los hijos e hijas de las clases acomodadas a competir en peores condiciones que en las de una sociedad segregada social y educativamente. Incluso una parte de las clases medias aspiracionales, y de aquellas personas provenientes de clases sociales menos favorecidas que hacen un esfuerzo porque sus hijos e hijas no sufran sus destinos sociales, exigen una educación que les permita distinguirse de alguna manera, pero en que el Estado costee la mayor parte del gasto educativo amparándose en la "libertad de enseñanza" (enseñanza privada-concertada), que, en general suele ocultar que dicha "libertad" es la de escoger al alumnado que se sienta al lado de sus hijos e hijas. Por lo tanto, dicha "libertad" se basa en el privilegio que otorga la clase social y el capital económico, y otras variables (origen nacional, género, capital cultural, etc.).

Si aceptamos que el mercado debe ser el principal proveedor de bienes y servicios y el único rector que organiza la sociedad, aceptamos en el fondo que sea el capital económico el determinante en la provisión de este servicio. Por consiguiente, quien tenga dicho capital obtendrá las credenciales que necesita, mientras que quien no lo tenga deberá aceptar el puesto que le ha asignado la sociedad segregada en la que vive o deberá entramparse en deudas con el objetivo incierto de que, dicha persona, logre salir de su destino social.

La "libertad de enseñanza" y el avance de la mercantilización son dos caras de la misma moneda. Parte de la tesis del liberalismo clásico de la libertad como no injerencia del Estado, pero mezclado con la doctrina de Thatcher (neoconservadora) en la que "no existe la sociedad, existen los individuos y las familias", por lo que sus elecciones, teóricamente racionales, deberían ser el principio rector de las políticas, acudiendo al mercado a satisfacer sus demandas, incluida la de enseñanza. Neoliberalismo y neoconservadurismo se dan la mano en este asunto. Los diferencian las cuestiones más de tipo moral o religioso, pero no el fondo del asunto: una educación privada es la mejor solución para ofertar este servicio necesario para que el sistema capitalista funcione y haga beneficios.

En otro orden de cosas, si consideramos al mercado como el principal proveedor de las enseñanzas de todo tipo, corremos el riesgo de que muchas disciplinas queden relegadas al olvido, o queden como especializaciones que se podrán pagar unas pocas personas para aumentar su capital cultural y distinción de clase. Las empresas privadas educativas suelen ofertar estudios que tengan salidas en el mercado laboral, por lo que: Medicina, las STEM[9], los MBA, etc., tendrán cabida, y Filología Clásica, Historia o Filosofía, por poner algunos ejemplos, quedarán fuera de la oferta formativa, con el empobrecimiento cultural y de pensamiento que sufrirá probablemente la sociedad.

Por lo tanto, el mercado es un proveedor selectivo de la educación, que seleccionará a quienes pueden estudiar en función de los ingresos de sus progenitores o de la persona, fomentando una sociedad más desigual, más segregada, con un poder menos distribuido, menos cohesionada y, a la postre, menos democrática. Una oligarquía justificada por la meritocracia, y refrendada por el poder del capital económico, que harán pasar el poder que ostentan por un estado "democrático" dirigido directa o indirectamente por los *aristoi*[10].

1.2. La meritocracia y la mercantilización

La meritocracia defiende que, con esfuerzo, dedicación, estudio, etc., se pueden alcanzar los puestos más altos de la sociedad, y se debe de obtener una recompensa acorde al esfuerzo dedicado (Young, 1958). Es evidente que obvia los factores contextuales que influyen en el individuo, o, en el caso de los progresistas, consideran que influyen, pero haciendo políticas de becas, se solventan como por arte de magia ignorando que el problema de un alumno o alumna de un barrio marginado no sólo es el dinero (que es evidente que es necesario), sino que es todo el contexto en el que vive. Nuestras

[9] No por nada, en un artículo el profesor Ismael Sanz (2025), nos informa de que: "El acceso a la universidad española, y especialmente a las carreras STEM y de salud, se está desplazando hacia los estratos socioeconómicos más altos. Cada vez hay más estudiantes con padres universitarios y con ocupaciones de alta cualificación, y esta concentración es más intensa en las ramas con mayor retorno salarial y social." Por lo que es congruente que las universidades privadas compitan por este tipo de alumnado.

[10] El sentido etimológico de aristoi viene de la Grecia clásica, para ser exacto de los micénicos, y significa "los mejores", de la que deriva la palabra "aristocracia", que significa el gobierno de los mejores. Se refería a la nobleza helena.

sociedades democráticas se basan en *la esperanza meritocrática,* donde se cree que vivimos en una sociedad en la que la desigualdad se basa más en el mérito y el trabajo individual que, en el parentesco, las rentas y las herencias. Sin embargo, como dice David Guilbaud (2018), la meritocracia es una ilusión fomentada precisamente por los más favorecidos por el sistema, un concepto imposible de sostener con estadísticas (que, de hecho, demuestran justo lo contrario) y, además, "un principio estructuralmente conservador que sirve para legitimar las desigualdades sociales".

Dicho de otra manera, las personas nacen, comienzan a correr en una carrera con diferentes vehículos que nos han dotado nuestras familias, a veces con un poco de ayuda Estatal. Un árbitro (la Escuela) nos da unas credenciales de a dónde hemos quedado en la carrera escolar. Eso nos lleva a la siguiente etapa de la carrera dónde podemos mejorar, o empeorar, nuestro vehículo según las credenciales, y luego nos vamos a correr en dirección a lograr puestos de trabajo en la sociedad. El problema es que algunos ya tenían los puestos de trabajo asignados casi desde el nacimiento, otros tienen contactos que les facilitan el acceso a diversas entrevistas, otros sólo tienen su esfuerzo, otros tienen suerte y otros no, y otros se autoexcluyen por creer que está fuera de sus posibilidades. Por supuesto, las credenciales obtenidas en nuestra vida escolar van a limitar nuestras opciones con total claridad. Algunos tienen comprado al árbitro, que es, a veces, poco imparcial. Pero, por arte de magia, pasamos a considerar que esta carrera desigual es igualitaria porque todos tenemos acceso a una Educación gratuita (en gran parte del itinerario) y universal, por lo que si uno se lo trabaja puede llegar a lo más alto.

La existencia de algunas personas que hayan llegado a lo más alto con su "sólo" esfuerzo, es el ejemplo que garantiza el éxito del sistema meritocrático. El dueño de Inditex, Amancio Ortega, que comenzó con una pequeña tienda de ropa y ha montado un emporio internacional, es el ejemplo de que la meritocracia "funciona". Sin embargo, como él hay un puñado de personas, por lo que no muchas que alcanzan la gloria. Si valoramos un sistema por sus resultados, y vemos que un puñado minúsculo de personas de clase baja (o media-baja) ha logrado trepar en la escala social a puestos relevantes, podríamos afirmar que el sistema es un fracaso. O podríamos afirmar que funciona muy bien como coartada ideológica que justifica las desigualdades producidas por el sistema capitalista y por el reparto de la riqueza, debido al esfuerzo que ha realizado esa persona, y por el mérito en haber llegado alto.

El Mercado se convierte en la institución que reparte las recompensas y los castigos por nuestras acciones, según el ideal meritocrático, a las que todos los que se esfuerzan pueden aspirar, lo que le da un sentido religioso y de fe al principio meritocrático. El binomio escuela-mercado opera aquí, el primero reparte las credenciales, y el segundo, las recompensas y los castigos. En este caso el merecimiento juega un papel importante. Los ganadores "se merecen" los beneficios que aporta el Mercado (o *la Salvación* según el calvinismo), pero como dice Rawls (1971): "Para una sociedad, organizarse a sí misma con la intención de recompensar el merecimiento moral como primer principio sería lo mismo que tener la institución de la propiedad a efectos de castigar a los ladrones".

El relato meritocrático es muy seductor. Una persona, con su ingenio y su capacidad de trabajo, logra ascender desde las posiciones más bajas hasta lo más alto. Como dice Sandel (2020): "se trata de una imagen liberadora para nosotros, pues viene a decirnos que podemos ser agentes humanos que se hacen a sí mismos, autores de nuestro futuro, amos de nuestro destino. También nos resulta gratificante desde el punto de vista moral, porque sugiere que la economía puede satisfacer la

ancestral demanda de la justicia, de dar a las personas lo que se merecen". Cada vez que esto ocurre el sistema, al que se le reconoce "imperfecciones", se legitima.

Esta esperanza es eso, un sentimiento que tiene difícil traslación a la realidad. Hay múltiples elementos que impiden que este principio se cumpla, desde la genética, las habilidades que desarrolla una persona en su vida que pueden coincidir o no con las que demanda el mercado, el momento histórico que le toque a uno vivir, el capital social y cultural heredado de sus progenitores y acumulado con los años, el capital económico de sus padres, las características personales, el barrio en el que vive, etc. Múltiples desigualdades de partida que son arbitrarias y que influyen de manera importante en las biografías de vida de las personas. Estas desigualdades de partida son poco modificadas por nuestro sistema del Estado del Bienestar, siendo España un país donde la movilidad social es baja (Soria, 2022), y el nacimiento marca mucho las posibilidades de progreso de las personas.

Ignorar todas estas "loterías" tiene consecuencias notables en las sociedades. Los ganadores justifican su posición gracias a su habilidad, esfuerzo y talento, que les permite disfrutar de altas remuneraciones y buenos trabajos, mientras que los perdedores son doblemente castigados por la sociedad, generando un resentimiento ante la insensibilidad y culpabilización a la que son sometidos por los ganadores. Son castigados por no haberse esforzado lo suficiente, ni acumular los saberes necesarios, debido a su pereza o a su falta de motivación, y por no adecuarse a la "ética del trabajo".

Al no ser productivos, en un momento donde hay zonas deprimidas en la sociedad, los individuos afectados por la exclusión social, o al borde de caer en ella, son castigados por no "producir", mientras que los individuos en esta situación se sienten mal al ser expulsados de la sociedad de consumo, y ser denigrados o estigmatizados por una parte de la población que está entre los *insiders* de la sociedad. Cómo el problema social se ha individualizado, son los defectos de los individuos los que les otorgan su posición de semi-excluidos de la sociedad, con riesgo a la exclusión total. Si una de estas personas logra salir de su situación, gracias a las becas estatales y a su esfuerzo, la meritocracia se verá cumplida demostrando su validez, a pesar de que la mayoría de sus compañeros/as de escuela se haya quedado por el camino.

La meritocracia se refuerza de manera simbiótica con la mercantilización, que es un proceso por el cual las personas con recursos, o que se endeudan, pueden acceder a estudios, servicios, y formaciones saltándose la cola de las instituciones públicas, y permitiendo, también, acceder a espacios educativos de "prestigio" donde se pueden realizar mayores contactos sociales que pueden servir en un futuro. Esa posibilidad de saltarse la cola que da el capital económico acaba convirtiendo la meritocracia en una burla, pero, sin embargo, la refuerza, ya que la esperanza de formar parte del pelotón que llega a la meta agudiza la competición y fomenta la mercantilización ya que todo vale para obtener las ventajas comparativas con las que poder acceder a los puestos de trabajo deseados. Aunque la competición está trucada, los ganadores justificarán su posición de dominio gracias a haber alcanzado la meta, y como la institución de enseñanza es la que otorga las credenciales, aquellos que no hayan logrado alcanzar los títulos requeridos, por los motivos que sean, son descartados como fracasados escolares, y por lo tanto, como individuos perdedores, logrando individualizar un problema social. Por consiguiente, la meritocracia se transforma en la máscara del poder, que oculta las desigualdades sociales, económicas y políticas.

1.2.1. Los riesgos de la mercantilización

Existe una visión humanista sobre la educación, como lugar en el que se aprende la ciudadanía y a desarrollar el pensamiento crítico, y otra visión más utilitarista sobre que la institución debe servir para que el alumnado desarrolle las habilidades y las competencias necesarias para poder desarrollar labores productivas en el mercado de trabajo, representadas en una credencial validada por el Estado. Los defensores de la mercantilización aluden a la necesidad de que lo que se aprenda sea útil para el mercado laboral. Esta tensión suele trasladarse a las leyes educativas con la marginación de alguna de las asignaturas en la Enseñanza Secundaria Obligatoria y en el Bachillerato, especialmente las humanidades. También hay presiones para cerrar las facultades con menor número de alumnos y alumnas, por ejemplo, las de Filología Clásica, dejando sólo aquellas que son rentables o necesarias para el funcionamiento del sistema en su conjunto, o por fines ideológicos.

El intento de aplicar las tesis de *la Nueva Gestión Pública,* con un enfoque de transformación de la gestión de las instituciones públicas bajo un modelo más cercano al empresarial, que no tienen la misma naturaleza que el sector público, ha generado distorsiones en la gestión principalmente de la enseñanza universitaria. La mayor penetración del capital privado, de manos del Plan Bolonia, ha formado parte de dicho movimiento, provocando una cierta distorsión en los objetivos de algunas investigaciones. De hecho, incluso se está impulsando que las universidades privadas, que poco a poco van acercándose a superar en número a las Públicas, tengan derecho a voto en las reuniones de los Consejos de Coordinación, como es el caso de Andalucía, donde con la nueva ley, la LUPA[11], permitirá que éstas voten en dicho consejo, por lo que introducirán, a la postre, procesos de mercantilización en el sistema de gobernanza universitario.

Un riesgo evidente de la mercantilización lo podemos comprobar en la introducción de préstamos para estudiantes universitarios, muy desarrollados en EE.UU. En nuestro país tienen, por ahora, escaso recorrido, pero ha sido propuesto por FEDEA una extensión del sistema de préstamos universitarios. Con estos préstamos, en el año 2018, según la Reserva Federal[12], la deuda estudiantil en EE.UU. ha pasado en 10 años de 600.000 millones de dólares a 1,5 billones. Esto ha provocado impagos, reducción del consumo, del bienestar y del ahorro, entre otros problemas.

En el caso español, el 14% de los préstamos que se suscriben actualmente son para pagar estudios superiores, gracias a la tormenta perfecta de falta de plazas públicas en las universidades, o en la FP, especialmente en las enseñanzas a distancia y de másteres, que provocan que muchos alumnos y alumnas tengan que acudir a la privada, y al no disponer de recursos para pagarlos tengan que endeudarse.

El informe de CCOO (2025), realizado por el Gabinete Económico, pone cifras a este proceso: “La escasez de oferta pública de FP o de másteres universitarios excluye a muchas familias de estos

[11] El PP aprueba en solitario la ley que da el voto a las universidades privadas en el diseño del sistema académico andaluz: https://www.eldiario.es/andalucia/pp-aprueba-solitario-ley-da-voto-universidades-privadas-diseno-sistema-academico-andaluz_1_12968679.html

[12] “Préstamos a estudiantes: una experiencia negativa e incluso peligrosa”. Juan Torres López: https://ctxt.es/es/20180704/Firmas/20646/Juan-Torre-Lopez-prestamos-estudiantiles-FEDEA-deuda.htm

servicios y les obliga a pagar más de su bolsillo o a endeudarse para acceder a la educación superior[13]. El gasto nominal por hogar afectado en FP superior se ha duplicado entre 2016 y 2023, pasando de 1.069 € a 2.085 €, a la vez que se ha incrementado el número de hogares que cursan este tipo de formación. Igualmente, la privatización de los másteres incrementa el coste para cada hogar afectado en casi 1.600 €." También dicho informe señala que los servicios externalizados, concertados y/o privatizados suponen un sobrecoste a las arcas públicas, que a su vez supone una ineficiencia del gasto público, y un empeoramiento de la calidad del servicio público (CCOO, 2025), que se puede resumir en la frase de Olof Palme: "*Un servicio para pobres siempre será un pobre servicio*".

En otro orden de cosas, las oposiciones han fomentado la inversión en másteres de universidades privadas por parte de muchos y muchas aspirantes. Al necesitar redondear el baremo para poder ser competitivos, se han cursado másteres sin funcionalidad específicamente educativa. La misma cuestión que ocurre con los másteres habilitantes ya que, a falta de plazas en las universidades públicas, las empresas privadas del sector han logrado importantes cuotas de mercado, ofreciendo plazas a precios desorbitados y generando problemas al alumnado que no le alcanza la nota para entrar en las escasas plazas públicas ofertadas, pero no tiene suficientes recursos para hacerlo en la enseñanza privada. Los datos son demoledores: solo el 15% de las plazas ofertadas del máster para ser psicólogo sanitario son públicas (8.200), el 26% de las de profesor de secundaria (21.000) o el 39% de las de abogados y procuradores (7.700). En total, el pasado septiembre la privada tenía en su catálogo el 65% de la oferta total de plazas de posgrado (habilitante y no)[14]. Por lo tanto, los recursos económicos permiten "saltarse la cola" y acceder a las enseñanzas deseadas, ya sea para poder tener un baremo más competitivo ante una oposición, o para acceder más rápido al mercado laboral y ejercer la profesión deseada. Esta situación ha motivado al gobierno central a ampliar en la UNED 20.380 nuevas plazas de titulaciones muy demandadas como la de IA o Matemáticas con Economía, y los distintos másteres habilitantes.

Por lo tanto, la transformación de un derecho humano, la educación, en un producto de mercado, que se puede comprar y vender, genera problemas importantes en nuestras sociedades, ya que invalida el derecho en sí mismo y eso provoca que se produzcan agujeros en nuestras sociedades democráticas, entre los que están dentro de la sociedad y los que se quedan fuera, entre los que pueden "invertir" (el lenguaje no es neutral) en sus carreras académicas o las de sus hijos e hijas, y quienes se quedan atrás. En materia de calidad de vida, reparto del poder, esperanza de vida, estabilidad laboral, proyectos de vida, etc., influyen mucho las credenciales que se puedan alcanzar y la estimulación que pueda recibir una persona en particular, ya sea para progresar, para compensar déficits de nacimiento o, cómo dijo Karl Marx, para lograr sacar "el Leonardo Da Vinci que todos tienen dentro".

Estos son algunos de los ejemplos que iremos desarrollando en cada capítulo sobre los problemas que genera la mercantilización en la Educación.

---

[13] El Máster en Formación de Profesorado para Secundaria y FP cuesta 8.700 euros en la UNIR y, similar, en otras universidades privadas y se obtiene en un año. Estos másteres online permiten que quién no ha podido obtener una plaza en las universidades públicas, a precios mucho más bajos, pero con plazas escasas para la demanda, puedan saltarse la cola para poder opositar a docente mediante un pago abusivo que no está al alcance de todos, y que no da, tampoco, una enseñanza de calidad.

[14] https://elpais.com/educacion/2026-04-08/el-gobierno-contrataca-el-avance-de-la-universidad-privada-con-20380-plazas-de-titulaciones-muy-demandadas-en-la-uned.html

1.2.2. El problema de las lógicas empresariales en la Educación

Las lógicas empresariales y mercantiles en la educación generan problemas serios. El primer problema sería la transformación de una relación entre un discente y un docente en una relación entre un cliente y una empresa. Eso genera incentivos perversos para la empresa escolar, ya que le interesa tener el mayor beneficio posible y eso pasa por lograr la mayor tasa de aprobados, buenas notas e inserción laboral en forma de prácticas posibles, porque la reputación de la empresa-escuela depende de dichos resultados. Por consiguiente, esto es congruente con lo aseverado en el estudio de la OSU (2023) donde nos informa de una subida de notas en los bachilleratos que no concuerdan con las notas obtenidas en la PAU. Eso coloca a los centros públicos ante un problema claro, cómo competir con centros privados-concertados y privados que suben artificialmente las notas en el bachillerato y el alumnado de la pública compite en desigualdad de condiciones para lograr plazas limitadas en la universidad, y, también, en los ciclos superiores de Formación Profesional.

El problema es que las lógicas empresariales generan problemas serios a la hora de poder hacer efectivo un derecho humano, como es la educación. Si una familia escolariza a su hijo o hija dentro de un centro privado, ya sea con concierto o sin él, se establece una relación de cliente con una empresa. En esa relación se esperan unos resultados que se pueden acabar exigiendo si no se cumplen, so pena de escolarizar a dicho alumno o alumna en otro centro, suponiendo una merma de ingresos para el centro escolar. Mismo caso para las universidades privadas, o centros de formación profesional privados, ya que las matrículas son sustanciosas, y el sistema privado funciona por la percepción de ser un supuesto mejor sistema que el público, y/o tener un alumnado más deseable, lo que provoca que haya incentivos perversos para que el centro-empresa educativo presione a su personal para mejorar las notas del alumnado, o que el alumnado apruebe para garantizar que sea escolarizado un año más. Una parte de estos centros-empresa vive de los resultados obtenidos en la PAU. Estos centros tienen el incentivo perverso de no titular a aquellos alumnos y alumnas que pueden suspender materias en la PAU, ya que les bajaría el porcentaje de alumnado que supera la prueba, resultados de los que depende su cartera de clientes. Por otro lado, el propio sistema genera otros incentivos perversos, como no denunciar casos o abrir protocolos de acoso o de otros tipos, ya que se supone que las familias escolarizan a sus hijos e hijas en centros que se les presupone que no son conflictivos.

Por lo tanto, la transmutación que producen las lógicas empresariales en educación subvierte la relación entre las familias y los educandos con respecto a los y las docentes, transformándose en relaciones entre una empresa educativa y una o un cliente[15], por lo que pervierte, en esencia, tanto los procedimientos, cómo los resultados del hecho educativo. En el momento en el que la empresa educativa depende de los ingresos para repartir beneficios y subsistir no sólo en líneas generales, tratará de mejorar su "marca" empresarial, sino que tratará de presentar unos resultados académicos logrados por el alumnado que estudia en dicho centro como símbolo de su "excelencia" para que las familias matriculen a sus hijos e hijas en dicho centro educativo y no se vayan a la competencia. En la pugna por el alumnado con más recursos o recursos medios-altos, los atajos son probables. Así, las

[15] El paroxismo de este proceso de mercantilización en la Enseñanza Superior la podemos ver en los centros que ofrecen titulaciones universitarias extranjeras sin validez en España que han sido cerrados por la Junta de Andalucía. La picaresca aparece cuando hay oportunidades de negocio: https://www.granadahoy.com/granada/centros-formacion-granada-titulos-universitarios-extranjeros-inspeccion_0_2005919968.html

lógicas empresariales influyen negativamente en el hecho educativo, así como en el sistema educativo en su conjunto, poniendo en cuestión cualquier discurso meritocrático.

Además, al ser empresas que se pueden comprar y vender, por lo tanto, sujeto al principio de rentabilidad[16], nos encontramos con la paradoja de que tienen que garantizar el cumplimiento de un derecho humano y constitucional, como es la educación, están al albur de ser compradas por fondos buitre y de capital de riesgo que aspiran a una rentabilidad en el corto plazo. Si esta rentabilidad no se cumple, los fondos abandonan el negocio y se marchan hacia sectores más rentables, dejando al alumnado y a las familias en una situación precaria.

Hay bastantes ejemplos que ilustran esta situación, como en Andalucía, donde el fondo KKR[17] compró a la empresa del que en ese momento era consejero de Educación, Javier Imbroda (CS), que tras no ofertar todas las plazas públicas que hacían falta en la Formación Profesional para la demanda que había en aquel entonces, benefició a su propio grupo empresarial y luego lo vendió por 200 millones a ese fondo de riesgo. Otro ejemplo es cómo se ha privatizado el servicio del diseño de horarios en institutos de Secundaria y FP[18] por el gobierno del PP en Andalucía, por falta de programas informáticos, lo que supondrá un sobrecoste de 2000 euros a cada centro educativo por realizar los horarios de los institutos. Una aseguradora Suiza[19], SWISS LIFE, ha comprado varios colegios concertados por 200 millones de euros, favorecido por la política pro-concertada del gobierno popular, en las que, recordemos, el gobierno regaló el suelo para la construcción de dichos centros, a costa de los impuestos que hubiese recaudado. El fondo de riesgo CINVEN[20] ha comprado por 2000 millones de euros la participación de otro fondo de riesgo, CVC, de la Universidad Privada Alfonso X el sabio por seis veces lo que le costó comprarla. El fondo sueco EQT adquirió el 65% de la Universidad Europea. El sector educativo se ha convertido en un buen negocio para fondos de riesgo que buscan alta rentabilidad, favorecidos por los gobiernos conservadores.

---

[16] La Justicia en Andalucía está investigando a la Fundación Santos Mártires de Córdoba debido a que ha usado, presuntamente, las 'horas de sobredotación' para el apoyo a los alumnos y alumnas que más lo necesitan en labores organizativas de la propia fundación. Al que se añade el uso indebido de fondos para pagar nóminas de docentes por "pago delegado" pese a que no trabajaban: https://www-publico-es.cdn.ampproject.org/v/s/www.publico.es/politica/tribunales/justicia-investiga-colegios-concertados-fundacion-catolica-privaron-alumnado-vulnerable-horas-refuerzo.amp.html?amp_gsa=1&amp_js_v=a9&usqp=mq331AQGsAEggAID#amp_tf=De%20%251%24s&aoh=17734923869181&csi=0&referrer=https%3A%2F%2Fwww.google.com&ampshare=https%3A%2F%2Fwww.publico.es%2Fpolitica%2Ftribunales%2Fjusticia-investiga-colegios-concertados-fundacion-catolica-privaron-alumnado-vulnerable-horas-refuerzo.html

[17] "La empresa malagueña Medac, líder de la FP privada, vendida por 200 millones al fondo americano KKR": https://www.diariosur.es/economia/empresas-malaguenas/empresa-malaguena-medac-vendida-fondo-americano-kkr-20210826125936-nt.html?ref=https%3A%2F%2Fwww.diariosur.es%2Feconomia%2Fempresas-malaguenas%2Fempresa-malaguena-medac-vendida-fondo-americano-kkr-2021

[18] "La Junta de Andalucía privatiza el diseño de horarios en institutos de Secundaria y FP por falta de programas informáticos": https://www.eldiario.es/andalucia/junta-andalucia-privatiza-diseno-horarios-institutos-secundaria-fp-falta-programas-informaticos_1_12663311.html

[19] "¿Tiene límite el negocio educativo? Un fondo compra por 200 millones varios colegios concertados en Madrid": https://www.eldiario.es/sociedad/limite-negocio-educativo-fondo-compra-200-millones-colegios-concertados-madrid_1_12607843.html

[20] "El negocio de la universidad privada: el fondo de inversión dueño de la Alfonso X la vende seis años después por el doble": https://www.eldiario.es/sociedad/negocio-universidad-privada-fondo-inversion-dueno-alfonso-x-vende-seis-anos-despues-doble_1_12764117.html

Los centros privados-concertados son, por ley, sin ánimo de lucro, pero nadie invierte 200 millones en comprarlos si no se espera obtener una rentabilidad, lo que pone en entredicho el sistema en su conjunto, dónde, además, están exentos de numerosos impuestos y cobran cuotas (in)voluntarias que son ilegales. Hay más entramados societarios, especialmente en la Comunidad de Madrid, que invierten en centros educativos, como EDUCARE. SL, Escuela para el Futuro. SA., Centros Docentes Asturianos. SA, San Jaime SL, etc., que suelen pagar altas retribuciones a las personas que dirigen esas empresas.

1.3. Los agujeros de la democracia

Las sociedades democráticas son frágiles. Son más fuertes cuanto mayor sea la participación electoral, cuando existan movimientos sindicales y sociales robustos, y exista un fuerte compromiso de la ciudadanía. Sin embargo, son más débiles en cuanto éstas son capturadas por las élites y una parte importante de la sociedad desconecta de la gestión de <<*la res pública*>>, ya sea por el disgusto que le generan los asuntos públicos o por haber caído en la exclusión social. Precisamente, en el lugar de nacimiento y en la escolarización, se van gestando los agujeros de la democracia. Sumideros donde se van construyendo los espacios de exclusión social.

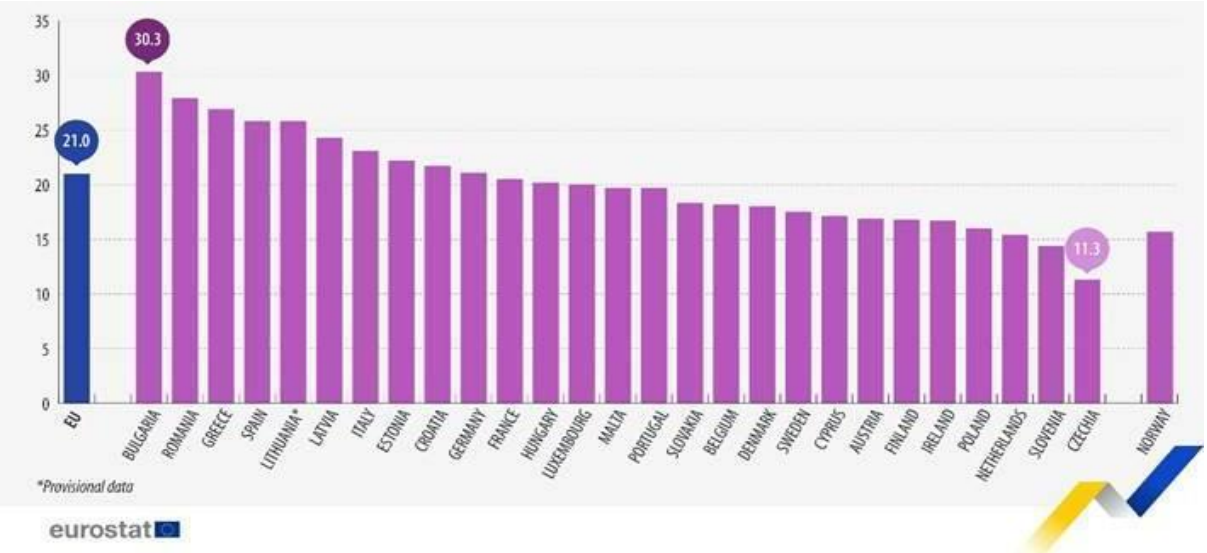
Un ejemplo de ello es la comunidad gitana. Históricamente excluida y marginada, ha ido construyendo una identidad que rechaza la asimilación, y que luego ha ido tornándose, en parte de sus miembros, en rechazo a los servicios que ofrece el Estado, entre ellos la institución educativa. La comunidad gitana sufre un doble castigo, es víctima de la segregación escolar de manera evidente, al acumularse en centros habitualmente considerados guetos, y sufren los prejuicios sobre el colectivo. Sólo el 0,8% de los jóvenes gitanos y gitanas logra graduarse en una carrera universitaria, frente al 26% del resto de la población española. Solo el 17,3% del alumnado gitano se ha matriculado en Escuelas infantiles. El 23% del alumnado gitano repite en tercero de Primaria, y en quinto el 40%, llegando a la secundaria descolgados en cuanto a competencias y conocimientos. El 63% del alumnado gitano no acaba la educación secundaria. La tasa de fracaso escolar se sitúa en el 62,8% frente al 4% del resto de la población (FSG, 2023). La ausencia de referentes positivos en la comunidad gitana, la falta de expectativas familiares sobre la educación, la segregación escolar, y el sistema que no les suele atender como necesitan, favorecen este proceso.

Por otro lado, tenemos al alumnado en riesgo de pobreza o en exclusión social. España es el cuarto país de la UE con más personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social. Afecta a un 25,8%, un 4,8% más que la media de la UE, según los datos de EUROSTAT del año 2025. El 30,2% de las familias que viven en hogares con menores dependientes están en riesgo de pobreza o exclusión social, con un 8,2% por encima de la media de la UE. Esto se ve agravado si atendemos a la infancia, ya que es el grupo más vulnerable, con un 29,3% de menores en situación de pobreza, un 9,9% por encima de la media comunitaria.

La situación afecta especialmente más a las mujeres (26,8%), que a los hombres (24,8%), y a las personas adultas jóvenes de entre 18 y 24 años (26,2%). También golpea duramente a las personas con bajo nivel formativo, lo que lleva, generalmente, al subempleo, a salarios bajos, y dificultades para poder llegar a final de mes. Esta situación se agrava aún más con la crisis de la vivienda y del alquiler, que fomenta la aparición del trabajador, o trabajadora, pobre. Otro de los efectos corrosivos que tiene caer en la pobreza o en la exclusión social, es el de la reducción de la participación política, asociativa

y sindical, en los estratos más afectados por esta situación, donde hay diferencias notables por barrios de participación en las elecciones democráticas de nuestro país[21] y el incremento de las posturas populistas de la ultraderecha.

Gráfico 1.1. Población en riesgo de pobreza o exclusión social (% del total de la población, 2024)



Nota. Gráfico recuperado del Eurostat

Unos mayores estudios reducen las posibilidades de caer en la pobreza. Sin embargo, hay una parte del alumnado, principalmente de clase baja, que abandona los estudios de manera temprana. La Estrategia Europea 2020 señalaba a la Educación como una poderosa herramienta para lograr reducir la pobreza y la exclusión social. Sin embargo, según nos aclara el IX informe FOESSA (2025) sobre Exclusión y Desarrollo Social, que la ESO ya no es una salvaguarda para evitar caer en la pobreza y la exclusión social, aunque no tenerla triplique la probabilidad de caer en exclusión severa. Dicho informe señala que la presión por lograr una cualificación mayor, favorecida por un contexto de transformaciones y mutaciones del mercado laboral, por lo que la "nueva frontera" para lograr librarse de caer en la exclusión y la pobreza son las enseñanzas de FP y Bachillerato. Según el informe el 10,2% de quienes tienen la ESO están en riesgo de exclusión social severa, esa proporción cae hasta la mitad, el 4,9%, entre quienes siguieron estudiando después. Un riesgo que se reduce al 2,6% para los universitarios. El problema es que el 35% de los españoles tiene niveles similares o inferiores a la ESO, lo que dificulta su inserción laboral y las posibilidades de construir un futuro mejor.

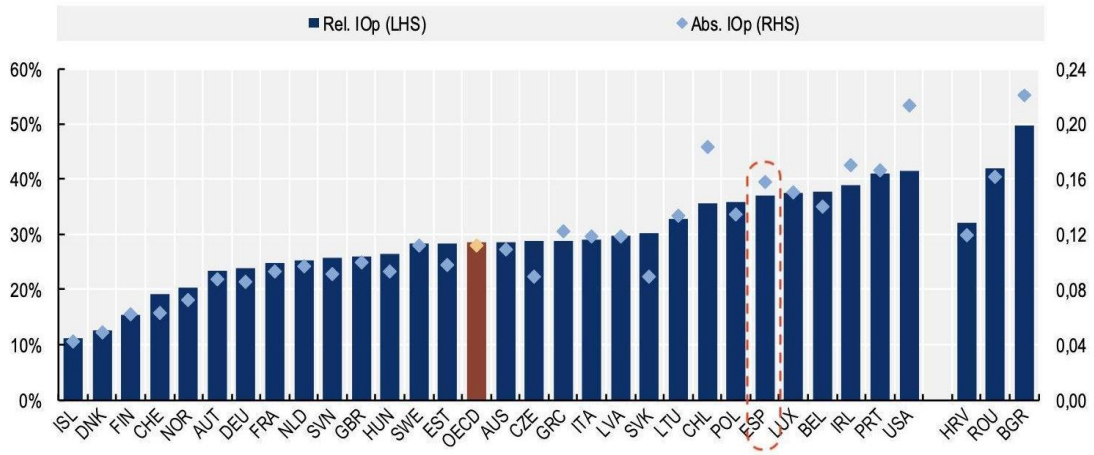
La pobreza se hereda, eso reflejan todos los estudios, por lo tanto, una mezcla entre habitar en un barrio deprimido (o pueblo), con escasas expectativas laborales y culturales, con una familia con escaso capital económico, cultural y social, y con estudios primarios o secundarios, influye negativamente en los resultados escolares de sus hijos e hijas, e impacta en la posibilidad de abandonar prematuramente la escuela o caer en el fracaso escolar, reproduciendo a su vez el mismo círculo de la pobreza. A pesar de que España tiene bastantes alumnos y alumnas resilientes, tenemos un porcentaje alto de alumnado que no obtiene una formación más allá de la enseñanza secundaria

[21] La Caixa realizó un estudio sobre la participación en las elecciones de los barrios marginales y en exclusión social, demostrando que a menor renta menor participación.: https://elobservatoriosocial.fundacionlacaixa.org/es/-/urnas-vacias-suburbios-ciudades

obligatoria. Este hecho es un fracaso del sistema, que ahonda en la corrosión de la escuela, como estructura que debería favorecer la igualdad de oportunidades, y a la democracia.

De hecho, según la OECD (2019), el 37% de las desigualdades de ingresos en España se deben a factores heredados (sexo, país, nacimiento, nivel socioeconómico de la familia) y no a méritos personales. La media de la OCDE es del 28%. España está en el primer cuartil de países con mayor desigualdad, y donde pesa más el origen social, y otros factores antes mencionados. Esto demuestra que nuestro sistema educativo está más cercano a un sistema de desigualdad de oportunidades.

Gráfico 1.2. La desigualdad de oportunidades en los ingresos de mercado de los hogares varía considerablemente en los países de la OCDE



Nota. Desigualdad de oportunidades relativa y absoluta, personas de 25 a 59 años, por país, 2019 o último año disponible. Gráfico recuperado de OECD (2019, p.49).

Sin embargo, nuestro sistema segregado en una triple red favorece el proceso de *desigualdad de oportunidades*, al que habría que añadir que la mercantilización de la Educación dificulta aún más al alumnado vulnerable socioeconómicamente para poder buscarse un futuro y huir de su destino social, mientras que favorece al que puede comprar las oportunidades con dinero o contactos. Este es el verdadero drama de nuestro sistema educativo, que debilita la democracia, favorece el autoritarismo, y reproduce las clases sociales y las desigualdades de origen.

A este problema hay que sumarle la crisis de la vivienda, que está funcionando como elemento de segregación escolar y está dificultando a muchas familias poder vivir dignamente. La falta de hogares estables y adecuados impactan en las posibilidades de esos alumnos y alumnas de poder estudiar en unas mínimas condiciones dignas. Esto impacta no sólo al alumnado que vive bajo la amenaza de un desahucio, o en viviendas donde conviven muchas personas, sino en aquellas personas que tienen que abandonar sus aspiraciones a estudiar en una universidad por falta de vivienda asequible o una Formación Profesional deseada por lejanía del domicilio familiar. Las consecuencias son inmediatas y visibles: aumento del absentismo, descenso del rendimiento académico, dificultades de concentración, ansiedad, cansancio crónico y un impacto emocional profundo.

2 LA MERCANTILIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN

2.1. La educación como un Derecho Humano

La educación no es ni puede ser un privilegio, es un derecho humano esencial. Es la llave que abre puertas al desarrollo personal, al ejercicio pleno de la ciudadanía y a una sociedad más justa y cohesionada. Así lo han reconocido las principales declaraciones y acuerdos internacionales, que sostienen firmemente que toda persona, sin importar su origen, género, etnia o condición social, tiene derecho a recibir una educación de calidad a lo largo de su vida.

Este derecho descansa sobre tres grandes pilares: su **universalidad**, porque debe estar garantizado para todas las personas sin ningún tipo de discriminación; su **gratuidad y accesibilidad**, lo que implica que los Estados tienen la obligación de eliminar las barreras económicas y de cualquier otro tipo que impiden el acceso; y, por último, su **compromiso con la calidad, equidad, inclusión y la igualdad de oportunidades**, porque no se trata solo de estar en la escuela, sino de aprender, convivir, crecer y sentirse incluido en un entorno educativo digno y estimulante.

A lo largo de las últimas décadas, este derecho ha sido consagrado en numerosos tratados internacionales que siguen guiando los esfuerzos de la comunidad global: el artículo 26 de la *Declaración Universal de los Derechos Humanos* (1948), el artículo 13 del *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales* (1966), los artículos 28 y 29 de la *Convención sobre los Derechos del Niño* (1989), y el *Objetivo de Desarrollo Sostenible número 4* (ODS 4) aprobado por Naciones Unidas en 2015, que llama a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para todas las personas antes de 2030.

En el contexto europeo, este compromiso también se refleja en el artículo 14 de la *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea* (2000) y en las *Estrategias Europa 2020* y *Estrategia 2030 y más allá* que, aunque ponen el foco en la competitividad y el crecimiento económico, reconocen el papel clave de la educación en ese camino y señalan una serie de puntos de referencia comparativos comunes para todos los países que forman la Unión.

Pero más allá del papel, la realidad es tozuda. Tal y como subraya el informe *"Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver"* (CCOO, 2024)[22], elaborado por el grupo de estudios sobre segregación escolar de CCOO, este derecho se encuentra amenazado y degradado en muchos países, incluido el nuestro. Las cifras lo dicen claro: según la *Encuesta de Condiciones de Vida del INE* (2025)[23], el 25,7% de la población española vive en riesgo de pobreza o exclusión social (Tasa AROPE), y un 8,1**%** sufre carencias materiales y sociales severas, siendo especialmente grave el enorme problema de la

[22] https://fe.ccoo.es/55dff098c305885238751ded0c75ffa3000063.pdf

[23] https://www.ine.es/dyngs/INEbase/es/operacion.htm?c=Estadistica_C&cid=1254736176807&menu=ultiDatos&idp=1254735976608 . Aun siendo datos muy preocupantes, hay que valorar que el porcentaje de población en riesgo de pobreza o exclusión social se redujera de 2023 a 2025 al pasar del 26,5% al 25,7%, y lo mismo ocurrió con el indicador relacionado con situaciones de carencia material y social severa que también decreció desde el 9% al 8,1%.

pobreza infantil en España (29,2%)[24]. Estas situaciones de vulnerabilidad no solo dificultan el acceso a la educación, sino que también generan fenómenos de exclusión y segregación escolar, que a menudo afectan de manera acumulativa a quienes ya sufren otras formas de discriminación.

La educación, tal y como recordábamos en el citado informe de CCOO, no puede dejarse al vaivén de las dinámicas del mercado. Es un derecho que debe ser garantizado por los Estados y protegido frente a modelos que, en lugar de construir equidad, la erosionan. Y es que hoy, una de las amenazas más serias que enfrenta este derecho es la **mercantilización y privatización** de la educación: la creciente tendencia a tratar la educación como un bien de consumo privado, más accesible para quien puede pagarla y menos para quien más la necesita.

Este modelo educativo, anclado en planteamientos neoliberales y clasistas, no solo genera desigualdades profundas, sino que debilita el sentido colectivo de la educación como un bien público, pilar de la democracia y herramienta para romper los ciclos de pobreza y exclusión. Defender la educación como derecho humano no es una consigna vacía: es una responsabilidad social y política urgente y una apuesta decidida por una sociedad más igualitaria y digna para todos y todas.

2.2. La mercantilización del derecho a la educación

En las últimas décadas, hemos asistido a la intensificación de un fenómeno preocupante: la consolidación de la educación, no como un derecho universal garantizado por el Estado, sino como una mercancía más. Este proceso, conocido como mercantilización de la educación, implica un cambio profundo en la forma en que entendemos el valor y la función de educar.

Cuando la educación se mercantiliza, deja de ser un bien público al servicio del bien común y pasa a ser gestionada bajo las reglas del mercado. Las escuelas y universidades se conciben como empresas proveedoras de servicios, el profesorado como mano de obra cualificada y tecnocrática, sujeta a objetivos de productividad, y el alumnado como clientes que “consumen” conocimientos. En este modelo, el acceso, la permanencia y los resultados educativos dependen cada vez más de la capacidad de pago de las familias, y menos de los principios de igualdad, inclusión y justicia social, que son desplazados por criterios de rentabilidad, competencia y eficiencia económica. La transformación de la Educación en un bien de consumo subvierte el papel de los y las docentes al transformar una relación clásica entre el maestro o la maestra y su alumnado, en una relación entre proveedor de servicios y un o una cliente, pervirtiendo el sentido de la propia escuela. Por lo tanto, a una inversión se le pretende conseguir una rentabilidad.

Esta transformación no es casual. Forma parte de un proyecto político-económico más amplio, impulsado por las políticas neoliberales de las últimas décadas, que promueven la reducción del papel del Estado en la provisión de servicios básicos, transfiriendo responsabilidades al sector privado o a mecanismos de mercado. La educación, igual que la sanidad o los cuidados, ha sido arrastrada por

[24] https://www.plataformadeinfancia.org/wp-content/uploads/2025/04/ANALISIS-DE-LA-ENCUESTA-DE-CONDICIONES-DE-VIDA_2025_POI_compressed.pdf

esta lógica, dejando en manos del sector privado responsabilidades que históricamente corresponden al Estado (Klein,2012).

La mercantilización de la educación no solo afecta a la estructura organizativa de los sistemas educativos, sino también a su función social. El resultado es que la educación se convierte en un sector económico rentable, donde la prioridad ya no es garantizar el derecho a aprender, sino responder a las demandas del mercado laboral. Los centros educativos operan como empresas que compiten por captar alumnado, las materias y contenidos se adaptan a criterios de empleabilidad, y la rentabilidad se vuelve más importante que la formación integral. En este esquema, la función social de la educación -formar personas críticas, responsables, solidarias- queda relegada a un segundo plano, primando la función de proveer credenciales para acceder a empleos.

Ahora bien, la privatización educativa no es un fenómeno homogéneo. Concretamente, podemos distinguir dos formas principales: la privatización del sistema educativo y la privatización de la provisión educativa.

- **Privatización del sistema educativo***:* ocurre cuando el Estado cede su rol como garante y regulador de la educación y permite que sea el mercado quien determine qué se ofrece, cómo y a quién. En estos casos, la educación deja de concebirse como un derecho universal y pasa a depender de la capacidad adquisitiva de cada familia. La falta de regulación suele generar desigualdades profundas, creando sistemas educativos duales o fragmentados donde la equidad se pierde por el camino.
- **Privatización de la provisión educativa:** en este caso, el Estado sigue financiando y regulando la educación, pero delega su provisión en instituciones privadas. Es decir, los recursos públicos se destinan a escuelas concertadas o subvencionadas, muchas veces gestionadas por entidades religiosas, empresas u organizaciones privadas. Aunque este modelo puede ofrecer variedad en la oferta, también genera desigualdades si no se garantiza un control riguroso sobre la admisión de alumnado, la gestión económica o la calidad educativa. Esta es, de hecho, la forma de privatización más común en muchos países, incluido el nuestro.

Pero no solamente la educación y los servicios educativos, como los comedores escolares, están sometidos a diversas formas de privatización y mercantilización, sino que se está también privatizando de manera encubierta la propia política educativa a través del asesoramiento de instituciones y organismos que no son neutrales en este tema (Banco Mundial, OCDE, Unión Europea…), de grupos de investigación, de procesos de evaluación externa de los sistemas, que marcan un “supuesto perfil” de lo que tiene que ser un sistema educativo de calidad, y de otras vías de influencias (empresas de todo tipo, organismos internacionales privados y redes…) que llegan a modular los fines, características y desarrollo de los sistemas nacionales de formación. Este proceso se ha intensificado a partir de la pandemia de la Covid-19, con la introducción de las plataformas digitales privadas, como Google, y la IA privada, en el sistema educativo.

En definitiva, la mercantilización de la educación, en todo su amplio espectro, altera profundamente el sentido más profundo del hecho educativo: deja de ser una herramienta para construir ciudadanía, justicia y cohesión social, y se convierte en un recurso limitado que se compra, se vende y se ajusta al mercado. Por eso, defender el derecho a la educación hoy implica resistir ante su conversión en

negocio, y apostar por políticas públicas que garanticen su acceso, calidad y función emancipadora para todas las personas, sin excepción.

2.3. Consecuencias de la mercantilización del derecho a la educación

Estudiar en profundidad el fenómeno de la mercantilización de la educación no es solo una tarea académica: es una necesidad urgente si queremos entender cómo este proceso afecta directamente al derecho de millones de personas a aprender en condiciones de igualdad. Cuando la lógica del mercado se impone sobre la lógica del derecho, lo que está en juego no es solo la organización del sistema educativo, sino el futuro de sociedades más justas, inclusivas y cohesionadas.

Uno de los principales riesgos de la mercantilización es que **rompe el principio de igualdad de oportunidades y "la experiencia democrática compartida"** (González Molina, 2021). En lugar de garantizar el acceso equitativo e inclusivo a una educación de calidad para todas las personas, se generan nuevas formas de exclusión y segmentación, basadas en la capacidad económica de las familias y en las lógicas mercantilizadoras de determinadas administraciones públicas.

Algunas de sus consecuencias más relevantes son:

- **Exclusión y segmentación social:** el acceso a una educación de calidad queda condicionado por el nivel socioeconómico de las familias. Las escuelas privadas y privadas-concertadas, especialmente aquellas de alto coste, suelen concentrar a alumnado de contextos privilegiados, mientras que los centros públicos acogen mayoritariamente a estudiantes de sectores más vulnerables, incluso llegando a la formación de guetos educativos. Esta distribución desigual reproduce y amplía las brechas sociales, afectando al rendimiento académico y, en consecuencia, a las oportunidades futuras de cada persona. Los costos ocultos, como materiales, actividades extracurriculares o servicios complementarios, también se convierten en barreras de acceso real, especialmente visibles en los procesos de escolarización, ante la pasividad de las administraciones educativas.
- **Reducción del compromiso del Estado:** cuando los gobiernos delegan la provisión educativa en actores privados, tienden también a reducir su implicación en la planificación, supervisión y financiación del sistema educativo. Esta retirada se disfraza a menudo bajo conceptos como "autonomía de centro", "excelencia", "calidad total", "estándares" "empleabilidad", "flexibilidad y adaptabilidad" o "evaluación externa de centros y docente", que, en muchos casos, trasladan al ámbito educativo lógicas empresariales que priorizan la eficiencia por encima de la inclusión y el acompañamiento. Así, el Estado ya no actúa como garante de derechos, sino como gestor de servicios externalizados, lo que debilita la responsabilidad pública sobre la educación.
- **Prioridad de la rentabilidad frente a la calidad:** en un sistema mercantilizado, la educación se ve como un producto que debe generar beneficios. Esto lleva a muchas instituciones -especialmente en niveles no obligatorios- a recortar gastos, a optar por pedagogías más estandarizadas y a desatender la diversidad de necesidades educativas del alumnado. La innovación inclusiva o la atención personalizada se ven como costos innecesarios, y el aprendizaje crítico pierde peso frente a la capacitación técnica inmediata. Se sacrifica la calidad pedagógica en favor de la

eficiencia económica. También se reduce la oferta de aquellos estudios con menor empleabilidad, pero necesarios para la sociedad, como, por ejemplo, los estudios en Humanidades.

- **Desigualdad en los recursos y resultados educativos:** los centros con mayor inversión privada o pública derivada de los conciertos educativos disponen de mejores infraestructuras o tecnologías más avanzadas, mientras que las escuelas con menor financiación, que en muchos casos son públicas, enfrentan condiciones materiales precarias. Esta brecha no solo afecta a la experiencia escolar, sino también al éxito educativo de todo el alumnado y a las trayectorias educativas a largo plazo. Así, la educación ya no cumple su función de igualar oportunidades, sino que consolida las desigualdades de origen.

En definitiva, en el modelo de mercado solo se expresan las demandas sociales que pueden articularse a través del dinero, respondiendo a la idea de que quienes tienen capacidad económica deciden el destino de la educación de toda la sociedad. En este sentido, la mercantilización de la educación pone en entredicho su función social, democrática y transformadora. Por ello, **es urgente recuperar el sentido público de la educación**, reforzar el rol activo del Estado y construir sistemas educativos que garanticen el acceso universal, la equidad y una formación integral que forme no solo profesionales, sino ciudadanas y ciudadanos críticos, solidarios y libres.

2.4. Bases teóricas y legales de la mercantilización de la educación

La mercantilización de la educación no es un fenómeno natural ni inevitable. No ha surgido de manera espontánea, como respuesta técnica a problemas educativos, sino que responde a una visión ideológica muy concreta sobre el papel del Estado, la economía y los derechos sociales. Detrás de ella hay intereses, discursos y estrategias que han ido ganando terreno durante las últimas décadas, hasta configurar una narrativa dominante en muchos países del mundo.

Su origen teórico puede rastrearse hasta mediados del siglo XX. En 1944, el economista Friedrich Hayek publicó *Camino de servidumbre*, una obra clave en la crítica al intervencionismo estatal y a los modelos de Estado del bienestar surgidos tras la Segunda Guerra Mundial. Poco después, en 1947, se fundó en Mont-Pèlerin (Suiza) una influyente asociación de pensadores -la *Sociedad Mont Pèlerin*[25]- decidida a revertir los avances logrados por el keynesianismo y las políticas públicas orientadas al bienestar colectivo.

En aquel entonces, esta corriente neoliberal era aún minoritaria y chocaba frontalmente con el consenso social de posguerra, especialmente en el ámbito educativo, donde se consolidaba la idea de que la educación era un derecho social, una conquista de las clases trabajadoras y una herramienta para la igualdad. Pero a partir de los años 70 y, con más fuerza aún en los 80, ese discurso ganó poder político real. Gobiernos como el de Margaret Thatcher en Reino Unido y Ronald Reagan en Estados Unidos fueron la punta de lanza de un cambio profundo: se comenzó a reducir la intervención del Estado, debilitar los servicios públicos e introducir mecanismos de mercado en sectores fundamentales, incluida la educación.

[25] https://montpelerin.org/

A lo largo de los años 90 y principios del siglo XXI, esta visión se expandió globalmente, favorecida por la globalización económica, el avance de los organismos financieros internacionales y la creciente debilidad de las alternativas políticas. El pensamiento neoconservador y neoliberal no sólo impuso su modelo económico, sino también su lenguaje y cosmovisión, logrando incluso penetrar en gobiernos autodenominados progresistas o socialdemócratas (por ejemplo, la denominada *Tercera vía,* impulsada por Tony Blair en Reino Unido), que acabaron aceptando como "inevitable" la lógica del mercado aplicada a la educación. Esta rendición ante los dogmas del mercado ha contribuido a deslegitimar e intentar silenciar la posibilidad de construir una alternativa política basada en los derechos sociales, la justicia redistributiva y la defensa de los servicios públicos.

Frente a este modelo, diversas voces desde la pedagogía crítica, la sociología de la educación y los movimientos por los derechos humanos han denunciado los peligros de esta tendencia. Se ha señalado cómo la mercantilización pone en riesgo la equidad, aumenta la segregación escolar, debilita el papel transformador de la educación y relega la formación ética y ciudadana a un segundo plano, priorizando la empleabilidad, la eficiencia y la rentabilidad por encima del desarrollo integral de las personas.

Como ya explicaba en un artículo de 2012 el profesor Antonio Viñao[26], detrás de esta transformación no solo hay políticas, sino una narrativa poderosa: la idea de que elegir escuela es sinónimo de libertad, de que lo público es ineficiente por definición, de que la calidad depende de la competencia y la evaluación, o que los recortes son simples ajustes necesarios para hacer sostenibles los derechos. Todo esto ha venido acompañado de un lenguaje eufemístico que disfraza las verdaderas intenciones: se habla de "iniciativa social" en lugar de enseñanza privada, de "satisfacción de la demanda" en lugar de subsidios encubiertos al sector privado, o de "ajustes responsables" en lugar de recortes en gasto educativo. La libertad como desarrollo de un proyecto personal es sustituida por la elección entre opciones que ofrece el mercado En el primer caso, el diseño educativo institucional apoya el desarrollo personal, mientras que en el segundo solo se apoya la libertad de las empresas.

2.4.1. Principales teorías de la mercantilización

La idea de que la educación puede -y debe- funcionar según las reglas del mercado tiene, como se ha señalado, raíces ideológicas bien definidas y se apoya en teorías económicas y sociales que han ido ganando peso desde mediados del siglo XX. Entre las corrientes y teorías que sustentan la mercantilización de los servicios públicos y específicamente de la educación destacan las siguientes

- Neoliberalismo: Impulsado por economistas como Friedrich Hayek y Milton Friedman, el neoliberalismo plantea que la libre competencia mejora la eficiencia en la prestación de servicios. Aplicado a la educación, esto se traduce en modelos donde las escuelas compiten por estudiantes y las familias eligen "el mejor centro", como si de un producto se tratase. Friedman defendía el sistema de *vouchers* (bonos escolares o cheques), donde el Estado financia al estudiante, pero este elige libremente dónde estudiar, generando así una competencia que -según esta lógica- obligaría a las instituciones a mejorar su calidad.

[26] Viñao, A (2012): *El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras*, AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales Nº 31, 97-107, Universidad de Murcia

- Teoría del Capital Humano: Formulada por Gary Becker y Theodore Schultz, esta teoría ve la educación como una inversión individual que permite a las personas mejorar su productividad y, por tanto, sus ingresos. En este enfoque, el papel del Estado se reduce, ya que la educación se transforma en una elección personal vinculada al mercado laboral. Se promueve el cobro de matrículas en la universidad, la diversificación de fuentes de financiación y se mide el valor educativo en términos de retorno económico.
- Nueva Gestión Pública (NGP): Inspirada por la lógica empresarial, la NGP -desarrollada por autores como Christopher Hood y Osborne & Gaebler- traslada a la gestión pública mecanismos propios de la empresa privada: eficiencia, resultados, rendición de cuentas. En educación, esto ha significado la adopción de evaluaciones estandarizadas, financiamiento por resultados, autonomía de centros, y la expansión de modelos como las escuelas *charter* o concertadas. Todo esto bajo la premisa de "gestionar la educación como si fuera una empresa".

2.4.2. Respuestas teóricas: educación como derecho, no como mercancía

Frente a estas visiones mercantilistas, numerosas corrientes críticas han levantado la voz para defender la educación como un derecho humano, una herramienta de justicia social y la base para la democracia. Estas teorías argumentan que mercantilizar la educación no solo genera desigualdades, sino que vacía de sentido su misión transformadora y emancipadora.

- Educación como Derecho Humano - Amartya Sen[27]. El economista y filósofo indio Amartya Sen propone que la educación es una de las "libertades sustantivas" que permiten a las personas llevar una vida plena y autónoma. Desde esta perspectiva, la educación no es un producto ni un privilegio, sino un derecho básico que amplía las oportunidades reales de las personas. Sen advierte que su privatización excluye a los más vulnerables y amplía la brecha social.
- Pedagogía Crítica - Paulo Freire, Henry Giroux, Michael Apple. Autores clave de esta corriente sostienen que la educación debe ser una práctica liberadora, no una herramienta al servicio del mercado. Rechazan la lógica de la competencia y el consumo educativo, y abogan por una educación democrática, participativa, ética y crítica, que forme ciudadanos comprometidos con su entorno y no meros trabajadores adaptados al sistema.
- Teoría de la Reproducción Social - Bourdieu, Passeron, Bowles y Gintis. Estos autores han demostrado cómo la escuela mercantilizada reproduce las desigualdades de clase, en lugar de corregirlas. Sostienen que los sistemas educativos basados en la lógica de mercado favorecen a quienes ya tienen privilegios y discriminan a los sectores más desfavorecidos. Por eso, reclaman modelos educativos que compensen las desigualdades estructurales, en lugar de profundizarlas.
- Economía Política de la Educación - Philip Altbach, Stephen Ball. Desde una mirada crítica al contexto global, estos autores analizan cómo las políticas de organismos internacionales como el Banco Mundial o el FMI han promovido la mercantilización de la educación en nombre de la eficiencia y el crecimiento económico. Denuncian que estos enfoques convierten el derecho a la

[27] La visión de Amartya Sen ha influido en políticas educativas de organismos internacionales como la ONU, UNESCO y el Banco Mundial, promoviendo la educación universal como un pilar del desarrollo humano y la justicia social. Uno de sus libros más importantes, publicado en 2003 es *La educación y el desarrollo humano* (Fondo de Cultura Económica). En este libro reflexiona sobre la educación como motor del desarrollo humano y su importancia en la equidad social.

educación en una mercancía, regulada por lógicas económicas antes que por principios democráticos o sociales.

En resumen, el debate sobre la mercantilización de la educación no es solo técnico o financiero: es profundamente político y ético. Supone preguntarnos qué tipo de sociedad queremos construir y cuál es el papel que le asignamos a la educación dentro de ella: ¿un bien común al servicio del desarrollo colectivo o un producto más en manos del mercado?

2.4.3. Bases legales de la mercantilización de la educación

La mercantilización de la educación no solo se ha impulsado desde teorías económicas o modelos de gestión, sino que también ha sido respaldada, directa o indirectamente, por marcos legales que han permitido -y en algunos casos fomentado- la entrada del sector privado en el sistema educativo. Esta legalidad, sin embargo, convive con normativas que reconocen la educación como un derecho fundamental, lo que genera una tensión constante entre dos lógicas contrapuestas: la lógica del derecho y la lógica del mercado.

2.4.3.1. Normativa en el contexto español

En España, el proceso de mercantilización ha sido especialmente visible en dos ámbitos:

- La educación privada-concertada, que representa una forma híbrida de gestión público-privada.
- Y en la educación privada a través de los cheque-copago para etapas no concertadas (sea en centros privados no concertados o en privados concertados), llámense cheques, becas o ayudas, cuyo crecimiento ha sido importante en los últimos años en CCAA (Madrid) que están marcando la pauta a otras Murcia, Andalucía, etc.
- La educación superior, donde cada vez es más fuerte la presencia de universidades privadas y centros privados de formación profesional.

Esta evolución tiene su base legal en varias normas clave:

- La Constitución Española de 1978, en su artículo 27, reconoce el derecho a la educación, pero también garantiza la libertad de enseñanza, incluyendo la creación de centros y la libre elección de los mismos por parte de las familias. Esta doble garantía -derecho universal y libertad de elección- ha sido interpretada muchas veces como una vía para legitimar la coexistencia de centros públicos y privados, incluso financiados con fondos públicos.
- La Ley Orgánica del Derecho a la Educación (LODE, 1985) limitó la educación privada-concertada, forzando que las escuelas que recibiesen fondos públicos, a partir de ese momento, deberían estar sujetas a la misma regulación que las públicas en cuestiones como admisión del alumnado, participación de las familias, ratios de alumnos, etc.
- La Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) mantuvo este modelo y avanzó en ciertos aspectos de equidad, pero fue la LOMCE (2013) -conocida como "Ley Wert"- la que acentuó la lógica de mercado: redujo la autonomía de los centros, reforzó la competitividad entre ellos y la evaluación

basada en estándares, introduciendo dinámicas típicamente empresariales en el ámbito educativo.

- La más reciente LOMLOE (2020) intenta recuperar el enfoque del derecho a la educación como prioridad del sistema, apostando por la educación pública y limitando algunos privilegios de la concertada. Sin embargo, la efectividad de esta ley varía mucho entre comunidades autónomas, que son las responsables de su aplicación, lo que ha dificultado una transformación real y uniforme del modelo. Varias Comunidades Autónomas, gobernadas principalmente por el PP aunque no sólo, han boicoteado la aplicación de la ley impidiendo su aplicación y negándose a limitar el peso de la enseñanza privada y reforzar la red pública.

2.4.3.2. Normativa a nivel europeo e internacional

Aunque la Unión Europea no tiene competencias exclusivas en educación, muchas de sus políticas han influido en la orientación de los sistemas educativos hacia el mercado:

- El Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE), en su artículo 165, promueve la cooperación educativa entre Estados miembros, pero también garantiza la libertad de establecimiento y la libre prestación de servicios, abriendo la puerta a la competencia en el ámbito educativo dentro del mercado único.

- La Estrategia de Lisboa (2000), y sus continuaciones en las Estrategia 2020 y Estrategia 2030 y más allá, han puesto el acento en la empleabilidad, la competitividad y la innovación. Aunque no niegan el valor social de la educación, tienden a subordinarse a las necesidades del mercado laboral, contribuyendo así a su visión como inversión más que como derecho.

- La Directiva de Servicios en el Mercado Interior (2006), si bien no se aplica directamente al sector educativo, ha permitido una mayor liberalización de servicios en el ámbito europeo, lo que ha facilitado la expansión de instituciones educativas privadas, tanto físicas como virtuales, en diferentes países.

En definitiva, la legalidad de la mercantilización no es accidental: ha sido diseñada, permitida y muchas veces promovida por leyes y políticas que -aunque no siempre lo expresen abiertamente- han dado prioridad a valores como la competencia, la libertad de elección o la rentabilidad. Esto pone sobre la mesa una pregunta esencial: ¿Hasta qué punto puede garantizarse el derecho a la educación si su acceso, calidad y permanencia dependen cada vez más del mercado y menos del Estado?

2.5. El negocio de la educación

Joseph Stiglitz, premio nobel de economía, señala frecuentemente el enorme valor de la educación e indica que en el largo plazo la reforma educativa será más transformadora que cualquier otra reforma en otros ámbitos. El Banco de Santander afirma que "Invertir más y mejor en educación es esencial para la economía del futuro"[28]. La propia OCDE en su informe *Perspectivas Económicas de la OCDE,*

[28] https://www.santander.com/es/sala-de-comunicacion/insights/invertir-mas-y-mejor-en-educacion-esencial-para-la-economia-del-futuro

Informe Provisional. Febrero 2024. Fortalecimiento de las bases para el crecimiento, indica, de forma paralela a otros organismos, que *"s*e necesitan resultados educativos para impulsar el crecimiento de la productividad"[29] y muestra una enorme preocupación por la disminución del rendimiento educativo en muchos países, solicitando a sus miembros la necesidad de reforzar el capital y las cualificaciones humanas garantizando un gasto adecuado y de calidad en la educación, un esfuerzo imprescindible "para hacer frente a los retos de la ralentización del crecimiento de la productividad, el envejecimiento, la digitalización y el cambio climático".

No hay duda de que la educación está en el centro de las preocupaciones de multitud de organismos y entidades políticas, económicas, sociales y, por supuesto, educativas. Pero junto a esta preocupación, hay también una realidad palpable: más allá de su valor como derecho humano o bien público, la educación se ha convertido en una de las industrias más lucrativas a nivel global, atrayendo a inversores, multinacionales tecnológicas y grandes corporaciones con la promesa de rentabilidad sostenida a largo plazo. De hecho, uno de los motores fundamentales del proceso de mercantilización de la educación es, sin duda, su enorme potencial económico.

La razón de este fenómeno es doble, por un lado, la educación se percibe como un instrumento clave de competitividad económica entre países, que permite formar capital humano adaptado a las exigencias del mercado global. Por otro lado, se trata de un sector con demanda constante y creciente, respaldado mayoritariamente por fondos públicos, lo que lo convierte en una inversión relativamente segura. Para dimensionar este fenómeno, basta con observar algunos datos. En cuanto a la población estudiantil, se estima que hay más de 1.500 millones de estudiantes matriculados en educación primaria y secundaria a nivel mundial. Este número ha ido en aumento debido al crecimiento demográfico y a los esfuerzos internacionales por ampliar el acceso a la educación.

Actualmente, en la Unión Europea la población escolarizada supera los 100 millones de estudiantes matriculados en todos los niveles educativos, de los cuales más de 19 millones están en la educación superior. Los estudiantes españoles[30] superan los 9 millones, siendo más de un millón trescientos mil los que están en el sistema universitario. Estas cifras convierten al sistema educativo en un campo de intervención estratégica tanto para el sector público como para el privado.

A nivel global, el mercado de la educación está valorado en aproximadamente 7,6 billones de dólares, financiado principalmente por los gobiernos (entre un 60% y 70% del gasto total). Según datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2025), el gasto público en educación representa, en promedio, alrededor del 4.7% del Producto Interno Bruto (PIB) mundial (esta cifra oscila desde menos del 3% en algunos países en desarrollo hasta más del 7% en naciones con sistemas educativos consolidados). A este gasto debe añadirse el gasto privado que representa también un porcentaje significativo: alrededor del 2% del PIB mundial.

Solo en la UE, el gasto anual en educación supera los 700.000 millones de euros, una cifra que crece en términos absolutos al ritmo del aumento del PIB, aunque no siempre proporcionalmente en

---

[29] https://www.oecd.org/en/publications/2024/02/oecd-economic-outlook-interim-report-february-2024_3505087f.html

[30] https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas.html

términos relativos. Según datos de 2022[31], el gasto en educación como porcentaje del PIB oscila entre el 7.1% en Islandia y el 2.7% en Irlanda, con una media en la Unión Europea del 4.7%. El gasto público educativo español fue en 2023 de más de 68.066 millones de euros, representando el 4,54% de nuestro PIB (un 7,2% más que en 2022). Según datos de Eurydice[32] en 2021 el gasto público de la educación no universitaria española representaba el 88% del gasto total en educación, mientras que en la enseñanza universitaria suponía el 67%.

2.5.1. Las tecnologías educativas (EdTech)

Uno de los sectores que más ha crecido dentro de esta industria es el de las tecnologías educativas (*EdTech*). Impulsado en gran parte por la pandemia de COVID-19, el sector ha vivido un auge sin precedentes, y se prevé que esta tendencia se consolide. La industria de *EdTech* se caracteriza por un alto grado de innovación, por avances en tecnologías como la inteligencia artificial, la realidad virtual, los *big data* y las plataformas de aprendizaje adaptativo. Estas tecnologías pretenden transformar la educación proporcionando experiencias de aprendizaje personalizadas a través de tutores y entornos virtuales impulsados por IA; de hecho, la industria está remodelando muchas aulas tradicionales.

La educación es uno de los sectores con mayor proyección de crecimiento económico, sobre todo en lo que se refiere a la digitalización y a la formación permanente. Este sabroso futuro ha provocado que el sector esté siendo testigo de una enorme inversión de diversas fuentes, incluyendo capitales de riesgo y grandes empresas tecnológicas, fomentando el crecimiento de startups y la expansión de las firmas *EdTech* existentes.

Según datos de la consultora HolonIQ[33], el mercado global de *EdTech* alcanzará los 404.000 millones de dólares en 2025, consolidando una transformación estructural en la forma de enseñar y aprender. El segmento de hardware lideró el mercado *EdTech* en 2023, representando más del 41% de la cuota de ingresos globales, por encima del software y de los contenidos digitales.

Se prevé que para 2025, la inversión europea en *EdTech* alcanzará los 70 mil millones. En el caso español, el mercado de las tecnologías educativas se valoró en 2023 en 538,9 millones de dólares y se espera que crezca a una tasa compuesta anual al 11% entre 2023 y 2028[34]. Las oportunidades de negocio en este campo son múltiples: Software educativo, libros de texto digitales, plataformas virtuales, dispositivos electrónicos (ordenadores, tabletas, pizarras digitales), cursos online, academias privadas, servicios de consultoría, apps educativas, herramientas de inteligencia artificial para el aprendizaje, sistemas de gestión escolar y muchos otros recursos que antes eran accesorios y hoy son o pretenden ser casi imprescindibles.

---

[31] https://www.statista.com/statistics/1073151/education-spending-in-eu-countries/

[32] https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurypedia/spain/financiacion-de-la-educacion

[33] https://www.holoniq.com/notes/the-size-shape-of-the-global-education-market HolonIQ es una empresa, con sede en Nueva York, Londres y Sidney, que tiene como objetivo ofrecer información a las empresas innovadoras de tecnología educativa: www.holoniq.com

[34] https://www.globaldata.com/store/report/spain-edtech-market-analysis/?utm_source=chatgpt.com

El avance de estas tecnologías no siempre viene acompañado de una reflexión pedagógica o ética. En muchos casos, la prioridad no es mejorar la educación, sino aumentar la cuota de mercado. Basta con mirar el comportamiento de grandes empresas tecnológicas como Google, Microsoft, Apple, Samsung, IBM, Facebook, Windows o HP, que han ingresado con fuerza e ingentes cantidades de dinero en el ámbito educativo y aspiran a ser grandes agentes educadores mundiales, utilizando estrategias comerciales agresivas y adaptadas al lenguaje institucional de la innovación, la digitalización y la modernización.

2.5.2. La contratación de servicios educativos

Pero el negocio de la educación no está solo en el ámbito tecnológico, desde hace tiempo los gobiernos han hecho un uso considerable de la contratación de servicios educativos "no básicos" como el transporte escolar (con constantes riadas de autobuses que trasladan al alumnado de un sitio a otro e incrementan los problemas medioambientales), el lucrativo negocio de los libros de texto, los comedores a través de multitud de empresas de alimentación o la limpieza. Y junto a estos "negocios tradicionales", en los últimos tiempos se ha incorporado la subcontratación de servicios diversos: servicios escolares para la atención de alumnado excluido o disruptivo, servicios de desarrollo y formación docente, consorcios y organismos para reformas educativas de centros, evaluadores externos… y, por supuesto, una enorme caterva de empresas, ONGs, editoriales, entidades filantrópicas y organismos que quieren entrar en los centros escolares para vender su producto a través de la elaboración de materiales de ayuda para completar los planes de estudio. Es evidente que los centros escolares, por su propia naturaleza, poseen un enorme fondo de comercio[35].

En resumen, la transformación de la educación en un negocio no es accidental ni coyuntural: responde a una lógica estructural del modelo económico dominante, que ha situado a la educación dentro del circuito de acumulación de capital. Esta tendencia plantea desafíos éticos, sociales y políticos profundos, ya que lo que está en juego no es solo qué se enseña o cómo se enseña, sino quién controla el conocimiento, con qué fines y bajo qué lógicas.

2.6. Los modelos de mercantilización y privatización de la educación

La mercantilización de la educación no adopta una única forma ni responde a un patrón uniforme. Existen distintos modelos, determinados por el grado de participación del sector privado, el rol del Estado y las modalidades de financiamiento, que configuran sistemas educativos con implicaciones diversas en términos de acceso, equidad, calidad y cohesión social.

Algunos países han desarrollado sistemas públicos robustos, con escasa intervención del mercado, mientras que otros han optado por modelos de privatización profunda, en los que el acceso a la educación depende casi exclusivamente de la capacidad económica de las familias. Aunque a veces se presenta como un mecanismo de diversificación de la oferta educativa, la privatización -especialmente

[35] Por ejemplo, en el artículo "El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo" de Daniel Turienzo y otros (2023), se señala que en el contexto que denominan "Industria Educativa Global" (IEG), abordan el estudio de programas educativos ofrecidos de manera gratuita por las fundaciones de cuatro empresas (Samsung, Endesa, Mapfre y Repsol) que se caracterizan por tener su base en España y por no operar en el sector educativo como área de negocio.

cuando se hace sin regulación- tiende a consolidar la segmentación social y la desigualdad de oportunidades.

Para entender mejor las distintas configuraciones posibles, podemos agrupar los modelos según dos ejes. El eje horizontal representa el grado de **privatización y mercantilización** del sistema educativo (de bajo a alto). El eje vertical indica el **rol del Estado** en la financiación y gestión (de fuerte a débil).

Es importante remarcar que estos modelos no son compartimentos estancos, y en muchos casos los sistemas reales presentan elementos híbridos. Además, los contextos nacionales, las políticas públicas y las dinámicas sociales pueden hacer que un país oscile entre un modelo y otro en distintos momentos históricos. En cualquier caso, lo que muestran estos modelos es que el grado de mercantilización no sólo afecta a la estructura institucional del sistema educativo, sino que moldea profundamente su sentido social, su función política y su capacidad de garantizar el derecho a una educación justa, equitativa y transformadora.

De esta manera, y como veremos a continuación, obtenemos **cuatro grandes modelos** de organización educativa:

Tabla 2.1. Aspectos positivos y negativos de la mercantilización y privatización de los sistemas educativos de acuerdo al rol del Estado y nivel de financiación

		MERCANTILIZACIÓN Y PRIVATIZACIÓN DE LOS SISTEMAS EDUCATIVOS	
		MENOS	**MÁS**
ROL DEL ESTADO Y NIVEL DE FINANCIACIÓN	**MÁS**	**a) Modelo de educación pública universal, con Estado proveedor y financista** **Características**: ● La educación es mayoritariamente pública y gratuita, con mínima participación del sector privado. ● El Estado es el principal proveedor y financista de la educación. ● La financiación proviene de impuestos y hay escasa o nula mercantilización. ● Se garantiza la equidad y acceso universal, con fuertes regulaciones estatales. **Ejemplos de países**: ● **Finlandia**: educación gratuita en todos los niveles, sin presencia de escuelas con fines de lucro. ● **Noruega**: sistema educativo público y fuertemente regulado por el Estado. ● **Cuba**: modelo estatalizado sin participación privada.	**b) Modelo de Privatización Parcial o Subsidiaria, con Estado Financista y Provisión Mixta** **Características**: ● El Estado financia la educación, pero permite la existencia de escuelas privadas subsidiadas. ● Conviven escuelas públicas y privadas, pero todas reciben fondos estatales. ● Se permite cierta competencia entre instituciones, pero bajo regulaciones estatales. ● Puede existir mercantilización en algunos sectores (por ejemplo, educación superior). ● Se utilizan mecanismos como bonos educativos (*vouchers*) o subsidios a instituciones privadas, permitiendo que las familias elijan entre distintas opciones en un mercado educativo regulado. **Ejemplos de países**: ● **Suecia**: Sistema de vales escolares, donde el Estado financia tanto a escuelas públicas como privadas. ● **Chile**: Educación mixta con escuelas privadas subvencionadas y con financiamiento compartido[36]. ● **Países Bajos**: Gran porcentaje de escuelas privadas financiadas con fondos públicos.

[36] En Chile se dio la denominada privatización mediante un Sistema de Vales: En la década de 1980, durante la dictadura de Augusto Pinochet, Chile implementó un sistema de vales educativos que permitió a las familias elegir entre escuelas públicas y privadas subvencionadas. Esta reforma promovió la competencia entre instituciones y resultó en un incremento significativo de establecimientos privados financiados con fondos públicos.

ROL DEL ESTADO Y NIVEL DE FINANCIACIÓN	**MENOS**	**c) Modelo de Privatización Mixta con alta mercantilización (Estado regulador, financiación mixta)** **Características**: ● Existe una combinación de educación pública y privada, con una fuerte presencia del mercado. ● El Estado regula, pero no financia plenamente la educación privada. ● Se promueve la competencia entre instituciones y los costos pueden recaer en las familias. ● El sector privado tiene un papel central, con presencia de universidades con fines de lucro. ● Este modelo es poco frecuente en educación básica, pero puede observarse en la educación superior en algunos países. **Ejemplos de países**: ● **Estados Unidos**: Sistema público descentralizado, pero con gran peso de la educación privada, especialmente en la educación superior. ● **Reino Unido**: Importante red de escuelas privadas y universidades que cobran matrículas elevadas ● **Australia**: Educación mixta, con financiamiento público parcial Para escuelas privadas y universidades de pago.	**d) Modelo de Privatización Total o Predominante (Estado Mínimo, Financiamiento Privado)** **Características**: ● La educación es mayoritariamente privada, con una baja participación del Estado. ● La financiación principalmente privada (familias/ empresas). ● Hay un alto grado de mercantilización: la educación es un servicio sujeto a la oferta y la demanda. ● En algunos casos, existen subsidios estatales, pero no garantizan el acceso universal. ● Modelo es poco frecuente en educación básica, pero puede observarse en la educación superior en algunos países. **Ejemplos de países**: ● **Somalia**: Sistema casi completamente privatizado, donde las escuelas privadas dominan la oferta educativa[37]. ● **Pakistán (sector urbano)**: Alta proporción de educación privada sin regulación efectiva del Estado.

[37] Tras la caída del gobierno de Siad Barre en 1991, Somalia quedó sin un gobierno central funcional durante décadas y el sistema educativo público colapsó por completo. La educación pasó a estar completamente en manos de iniciativas privadas, organizaciones benéficas y comunidades locales. Escuelas, universidades y centros de formación surgieron sin regulación estatal, lo que generó una educación desigual y segmentada. Solo aquellos que podían pagar tenían acceso a educación de calidad, mientras que los niños de familias pobres tenían opciones limitadas o ninguna. Si bien en años recientes Somalia ha intentado reconstruir su sistema educativo con apoyo de organismos internacionales, aún sigue siendo un caso extremo de privatización total, Tomado de: https://www.ei-ie.org/es/country/1195%3Asomalia?utm_source=chatgpt.com y "Somalia: cómo un Estado fallido intenta levantar su sistema educativo", *El País* 7-9-2020,

Es importante remarcar que estos modelos no son compartimentos estancos, y en muchos casos los sistemas reales presentan elementos híbridos. Además, los contextos nacionales, las políticas públicas y las dinámicas sociales pueden hacer que un país oscile entre un modelo y otro en distintos momentos históricos. En cualquier caso, lo que muestran estos modelos es que el grado de mercantilización no sólo afecta a la estructura institucional del sistema educativo, sino que moldea profundamente su sentido social, su función política y su capacidad de garantizar el derecho a una educación justa, equitativa y transformadora.

Tabla 2.2. Comparación de Modelos Educativos según Privatización y Rol del Estado

Modelo	Nivel de Privatización	Rol del Estado	Financiación	Ejemplos de Países	Impacto en el Derecho a la Educación
a) Educación Pública Universal	Muy bajo (pública casi total)	Proveedor directo y regulador fuerte	100% pública (impuestos)	Finlandia, Noruega, Cuba	Alto: universalidad, equidad y gratuidad garantizadas.
b) Privatización Parcial o Subsidiaria	Medio (mixto con subsidios)	Financista y regulador	Pública + subsidios a privados	Suecia, Chile, Países Bajos España	Medio/Alto: se amplía la oferta, pero puede haber desigualdades por segmentación.
c) Privatización Mixta con Alta Mercantilización	Alto (predominio de mercado)	Regulador parcial	Mixta (privada + parcial pública)	EE.UU., Reino Unido, Australia	Medio/Bajo: competencia y desigualdad; acceso depende del ingreso.
d) Privatización Total o Predominante	Muy alto (casi toda privada)	Mínimo o ausente	Privada (familias, donantes)	Somalia, Pakistán (urbano)	Alto: fuerte exclusión por capacidad económica y escasa regulación.

2.7. Las medidas y propuestas exitosas para reducir la mercantilización de la educación

En las últimas décadas, diversos países y organismos internacionales han impulsado políticas orientadas a frenar la mercantilización de la educación y a reforzar su consideración como un derecho fundamental. Estas experiencias demuestran que es posible compatibilizar calidad educativa, equidad social y sostenibilidad del sistema cuando el Estado asume un papel activo como garante del derecho a la educación. El análisis comparado de distintos modelos permite identificar un conjunto de estrategias eficaces que han logrado limitar los efectos del mercado en la educación y fortalecer su dimensión pública.

A continuación, se presentan algunas de las **estrategias más relevantes que han mostrado resultados positivos en este ámbito.**

2.7.1. Fortalecimiento de la educación pública y financiación estatal: el caso de Finlandia

El modelo finlandés constituye uno de los ejemplos más sólidos de apuesta por una educación pública fuerte y no mercantilizada. En este país, la educación es completamente gratuita desde la educación infantil hasta la universitaria, eliminando cualquier barrera económica de acceso. El sistema se sustenta en una financiación pública estable basada en impuestos progresivos y en una clara prioridad política otorgada a la educación como bien público.

Uno de los rasgos más distintivos del modelo finlandés es la ausencia de pruebas estandarizadas de alto impacto y la elevada autonomía profesional del profesorado, lo que favorece enfoques pedagógicos centrados en el aprendizaje y el bienestar del alumnado (Sahlberg, 2011). Asimismo, la inexistencia de financiación pública a centros privados con fines de lucro contribuye a reducir la segregación escolar y a mantener un sistema educativo altamente equitativo. Los datos comparativos de la OCDE confirman que Finlandia combina altos niveles de rendimiento académico con bajos índices de desigualdad educativa, situándose entre los sistemas más equitativos del mundo (OECD, 2023).

2.7.2. Regulación y control del sector privado en educación: el caso de Uruguay

Uruguay representa un modelo en el que la presencia del sector privado se encuentra estrictamente regulada por el Estado con el objetivo de preservar la equidad del sistema educativo. Las instituciones privadas que reciben financiación pública deben cumplir criterios claros de inclusión, calidad y transparencia, lo que limita la posibilidad de generar circuitos educativos segregados.

Diversos estudios señalan que este enfoque ha permitido evitar la consolidación de un sistema dual, en el que la educación privada funcione como un espacio reservado a las élites sociales (Verger & Bonal, 2012). Asimismo, los informes de la UNESCO destacan que el caso uruguayo se alinea con una concepción de la educación como derecho humano, en la que el Estado mantiene la responsabilidad última de garantizar el acceso equitativo y la calidad educativa, independientemente del tipo de centro (UNESCO, 2021).

2.7.3. Eliminación de tasas en la educación superior: Alemania y Noruega

Alemania y Noruega constituyen ejemplos paradigmáticos de sistemas de educación superior concebidos como bienes públicos y no como inversiones individuales. En ambos países se han eliminado las tasas universitarias en las instituciones públicas, garantizando el acceso a la educación superior con independencia del origen socioeconómico del estudiantado.

Según los datos de la OCDE, estos países presentan altos niveles de matriculación y bajos niveles de endeudamiento estudiantil, lo que evidencia el impacto positivo de la gratuidad en la igualdad de oportunidades (OECD, 2022). Desde una perspectiva teórica, Marginson (2016) subraya que este tipo de modelos refuerzan el carácter social de la educación superior y evitan su transformación en un bien de consumo sujeto a la lógica del mercado.

2.7.4. Modelos de educación concertada con fuertes garantías de equidad: Países Bajos

El sistema educativo neerlandés combina la existencia de centros públicos y privados con una financiación mayoritariamente pública, bajo condiciones estrictas de regulación estatal. El Estado prohíbe la selección del alumnado por motivos económicos o académicos y ejerce un control riguroso sobre el currículo y los estándares educativos.

Los estudios comparativos muestran que este modelo permite mantener altos niveles de calidad sin generar fuertes desigualdades sociales (West & Woessmann, 2010). Asimismo, los informes de Eurydice indican que el sistema holandés destaca por su capacidad para compatibilizar diversidad institucional y equidad, siempre que exista una regulación pública sólida que limite los efectos del mercado educativo (Eurydice, 2022).

2.7.5. Inversión en educación pública en países en desarrollo: el caso de Cuba

El caso cubano representa una apuesta clara por la educación como derecho universal y responsabilidad indelegable del Estado. La educación es gratuita en todos los niveles y constituye una de las principales prioridades presupuestarias del país. Esta inversión sostenida ha permitido alcanzar elevados niveles de alfabetización y escolarización, incluso en contextos económicos adversos.

Carnoy (2007) destaca que el éxito del sistema educativo cubano se explica por la centralidad otorgada a la educación dentro del proyecto social y por la planificación estatal orientada a reducir desigualdades territoriales y sociales. Los informes de la UNESCO confirman que Cuba presenta indicadores educativos comparables a los de países con mayor nivel de renta, lo que refuerza la idea de que la equidad educativa depende más de decisiones políticas que de la riqueza nacional (UNESCO, 2020).

2.7.6. Regulación del lucro en la educación privada: la reforma chilena de 2015

La reforma educativa chilena de 2015 constituye uno de los intentos más claros de revertir un modelo altamente mercantilizado. Dicha reforma prohibió el lucro en los centros que reciben financiación pública, eliminó el copago y puso fin a los mecanismos de selección del alumnado. Estas medidas buscaban frenar la fuerte segregación social generada por décadas de políticas orientadas al mercado.

Los estudios de Bellei y Vanni (2015) y de Verger, Fontdevila y Zancajo (2016) muestran que estas reformas han contribuido a reducir la segmentación escolar y a fortalecer el carácter público del sistema educativo, aunque también subrayan las resistencias políticas y económicas que suelen acompañar este tipo de transformaciones estructurales.

Conclusión

El análisis comparado de estas experiencias demuestra que la reducción de la mercantilización educativa es posible cuando existe una clara voluntad política orientada a reforzar el papel del Estado, regular eficazmente la participación del sector privado y garantizar el acceso universal a una educación de calidad. Los casos analizados evidencian que los sistemas más equitativos no son aquellos más

orientados al mercado, sino aquellos que conciben la educación como un derecho social y un bien público. En este sentido, la evidencia internacional confirma que la equidad y la calidad educativa no solo son compatibles, sino que se refuerzan mutuamente cuando el interés colectivo prevalece sobre la lógica mercantil.

3 LA EDUCACIÓN INFANTIL

En España la Educación Infantil (EI) se entiende como una etapa educativa única, con identidad propia, y se organiza en dos ciclos: primer ciclo, de 0 a 3 años, y segundo ciclo, de 3 a 6 años[38]. La participación en ella de la población de estas edades, así como la ordenación educativa y las políticas públicas aplicadas será diferente en cada uno de los ciclos, como veremos en este capítulo. No cabe ninguna duda de la importancia que tiene que niños y niñas, desde sus primeros años de vida accedan a la educación. Su escolarización en la primera infancia es fundamental para su adecuado desarrollo, es conveniente para su socialización y supone la base para un mejor aprendizaje a lo largo de toda la vida.

Así lo consideran las diferentes resoluciones y recomendaciones del Consejo de Europa, que insisten en que los niños y las niñas tienen derecho a una educación y atención a la primera infancia, asequible y de buena calidad (Principio nº 11.a del Pilar europeo de los derechos sociales). Así se entiende desde nuestra legislación educativa, siendo el primero de los principios que la inspiran el de *proporcionar una educación de calidad a todos los ciudadanos de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo*, conciliándola *con la equidad de su reparto.* (Preámbulo de LOE). Y también al establecer, entre los principios generales de la EI (art. 12.3 LOE), que su finalidad es la de contribuir al desarrollo físico, afectivo, social, cognitivo y artístico del alumnado, así como la educación en valores cívicos para la convivencia.

Finalidad educativa que determina que será el Gobierno, en colaboración con las comunidades autónomas, quien ordenará los contenidos educativos, incluso los del primer ciclo de la EI (art. 14.7 LOE) y se aprueba el *Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil*, al igual que para las demás etapas educativas, enumerando los elementos que conforman el currículo, con el objetivo de una educación integral.

El establecimiento por la LOMLOE del carácter educativo de ambos ciclos de la EI ha supuesto un paso significativo en la consideración de esta etapa como clave del proceso educativo. Algo que refleja bien el pilar europeo de derechos sociales, declarando que Europa debe esforzarse por (entre otros): aumentar la provisión de educación infantil y atención a la infancia, contribuyendo así a mejorar la conciliación de la vida profesional y la privada y favoreciendo una mayor participación de las mujeres en el mercado laboral.

También en ello hace hincapié la Recomendación de 8 de diciembre de 2022, relativa a la educación y los cuidados[39] de la primera infancia: los objetivos de Barcelona para 2030. Ciertamente, la incorporación de las mujeres -principales cuidadoras todavía- al mercado laboral debe seguir siendo hoy un objetivo prioritario de nuestra sociedad. Atender, por tanto, a la conciliación de la vida familiar

[38] En ocasiones utilizaremos las denominaciones 0-2 años y 3-5 años para referirnos a estos ciclos de EI, pues así se cita en algunas publicaciones.

[39] Se utiliza el término *cuidado,* aquí y en otras ocasiones, porque así lo menciona el documento al que se hace referencia, generalmente en relación con el primer ciclo de EI.

y laboral, mediante una oferta adecuada de centros educativos para niños y niñas de 0 a 6 años, debe ser también un aspecto fundamental de nuestro Estado del Bienestar. La voluntariedad de esta etapa educativa no puede ser óbice para pretender la máxima extensión de centros de EI públicos, que den cabida al conjunto de la población de estas edades y faciliten el acceso al empleo de los padres y, especialmente, de las madres. Y, en el caso del ciclo 0-3 años, no se trata de forzar una escolarización no necesaria por conciliación, sino de atender a las necesidades educativas ya existentes, dándoles solución desde una oferta pública que evite la actualmente obligada utilización de centros privados.

El acceso a la educación en estas primeras edades, además, ayuda a reducir las brechas que se dan entre el alumnado de entornos socioeconómicos diferentes. Múltiples estudios avalan esta consideración, pero resaltamos el informe *La educación que vence la pobreza. Una agenda de políticas educativas para el bienestar y el progreso de las personas*, editado por la Fundación Bofill, que analiza el papel de la educación en la lucha contra la pobreza infantil y que manifiesta que "la educación en la primera infancia es, por tanto, una política clave para fundamentar el inicio de unas trayectorias educativas superadoras de las barreras de la pobreza y la exclusión social" (p.16).

Debe también tenerse en cuenta el necesario carácter público -gratuito- de la oferta, dado que, de no serlo, se impedirá la escolarización de la población perteneciente a entornos desfavorecidos, negando a esos niños y niñas el derecho a la educación que declaran las leyes. El citado Principio nº 11 del pilar europeo de los derechos sociales también recoge una segunda parte:

> *b. Los niños tienen derecho a la protección contra la pobreza. Los niños procedentes de entornos desfavorecidos tienen derecho a medidas específicas destinadas a promover la igualdad de oportunidades.*

También la LOE, como no podía ser de otra manera, tiene en cuenta esta realidad social y, por ello establece que la EI deberá atender a la compensación de los efectos que en la evolución infantil tienen las desigualdades de origen cultural, social y económico, así como a la detección temprana de las necesidades específicas de apoyo educativo (art. 12.5).

Por otra parte, la situación en que se encuentran las escuelas infantiles de 1er. ciclo, unas privadas, otras dependientes de los gobiernos autonómicos, otras de los ayuntamientos y, en muchos casos, con gestión indirecta, a través de empresas que nada tienen que ver con el sector educativo y cuyo objetivo principal es la obtención de beneficios, deja mucho que desear. Se necesitará mucha más inversión en esta etapa educativa para reducir ratios e incrementar las plantillas, con salarios dignos -como siempre han reclamado las profesoras y repiten ahora, con sus movilizaciones actuales-, si de verdad se quiere dar respuesta a las necesidades sociales y al cumplimiento de las finalidades educativas de que las leyes se hacen eco.

Los párrafos anteriores nos hablan de derechos, si bien es manifiesta su falta de correspondencia con la realidad en todos sus aspectos. Veamos la realidad española de la Educación Infantil y su evolución en los últimos 10 años[40]. En ciertos aspectos significativos nos detendremos también en la realidad de las comunidades autónomas. Asimismo, compararemos algunos datos con la realidad de otros países de la UE.

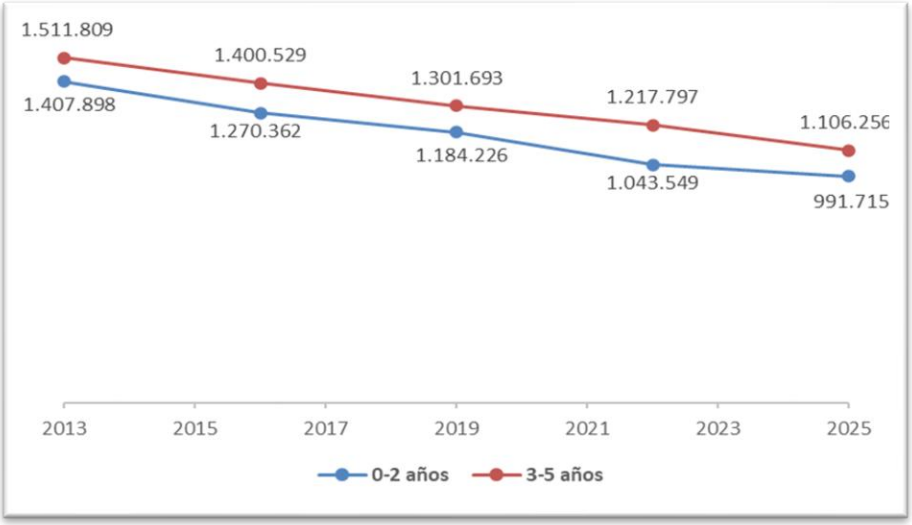
[40] Analizamos la evolución desde el curso 2013-2014. Los últimos datos que ofrecen las estadísticas oficiales son los del curso 2023-2024 (los referidos al curso 2024-2025 son un avance que no nos ofrece datos de algunos aspectos que analizamos en este informe).

3.1. Situación actual de la población infantil

La población infantil de 0-6 años en España ha descendido de forma importante en los últimos años, como también lo ha hecho en el ámbito europeo. El descenso español ha sido de un 28,14 %, según el INE, tomando los datos de población de 1 de enero de 2013 a 1 de enero de 2025. Si tomamos en consideración el periodo 2013-2023, con los datos de que disponemos, España es el país europeo cuya población infantil desciende más en este periodo de tiempo- un 25 %-, seguida de Grecia e Italia (24 % y 23 % respectivamente). La media de la UE27 es de -8 %. Y solo Alemania, Luxemburgo y Malta tienen incrementos significativos (18 %, 13 % y 11 % respectivamente)[41].

Si desglosamos el dato español en los dos grupos de edad que corresponden a los dos ciclos de la EI, tendremos las cifras reflejadas en el gráfico 3.1, donde podemos observar la rotunda tendencia descendente durante este periodo.

Gráfico 3.1. Población infantil a 1 de enero de cada año



Nota. Datos recuperados del INE.

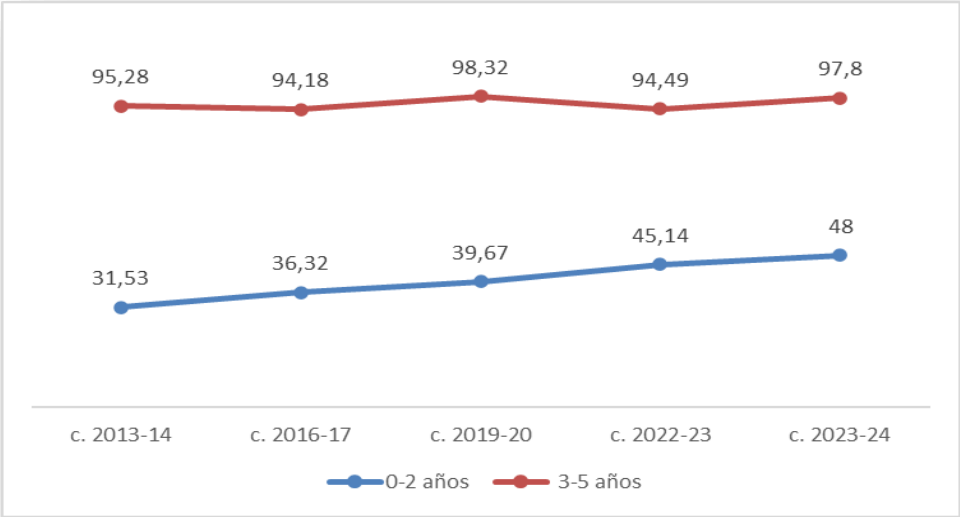
El descenso más importante es el que corresponde al grupo 0-2 años en el tramo del periodo (2019-2022), que supone casi un 12 % con respecto al periodo anterior, si bien hay una pequeña recuperación en el último tramo, cuyo descenso es del 5 %. En cualquier caso, la trayectoria sigue siendo descendente.

[41] Según refleja el informe de Eurydice 2025 Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa.

3.2. Escolarización en la etapa de Educación Infantil

El total de población infantil escolarizada en el curso 2023-2024 es de 484.825 niños y niñas en el primer ciclo y de 1.106.695 en el segundo ciclo[42]. Si observamos las tasas netas de escolarización de niños y niñas de estas edades (gráfico 3.2), encontramos una clara diferenciación entre el primer y el segundo ciclo de la etapa, lo que se corresponde, aparte de consideraciones culturales, con la diferente oferta educativa de nuestro sistema educativo para cada uno de ellos: la LOE solo declara la gratuidad para el segundo ciclo (art. 15.2), garantizando el acceso universal ya sea en centros públicos o mediante conciertos con centros privados, mientras que para el primer ciclo reglamenta que las administraciones públicas incrementarán progresivamente la oferta de plazas públicas, con el fin de atender todas las solicitudes de escolarización de la población infantil de 0 a 3 años (art. 15.1).

Gráfico 3.2. Tasas netas de escolarización



Nota. Datos recuperados de Educabase.

Como podemos ver, el porcentaje de escolarización en el segundo ciclo de EI se mantiene cercano al 100 %, sin que podamos determinar las causas a que se deben esas pequeñas brechas de entre el 2 y el 5 %, dada la voluntariedad de la etapa, aunque podemos entender que pueden también afectar a población rural con dificultades de acceso a la escuela, o, posiblemente, a familias desestructuradas, o, simplemente, a decisiones familiares.

Pero la gran insuficiencia la encontramos en el primer ciclo de la etapa. A pesar de la evolución ascendente del porcentaje de escolarización (de 31,53 % a 48 %, más de 16 puntos de incremento en estos diez años que contemplamos)[43], estas cifras no son las deseables y más si tenemos en cuenta el

[42] Los datos de avance de Educabase para el curso 2024-2025 son superiores para el primer ciclo: 488.471 e inferiores para el segundo ciclo: 1.078.630.

[43] Los datos de avance de Educabase para el curso 2024-2025 nos dan un porcentaje de 49,2 %.

descenso de población comentado más arriba: a mayor descenso de población, más porcentaje de escolarización. Si bien, también ha habido cierta creación de plazas escolares: 8.281 unidades más desde 2013-14, situándonos en el curso 2023-24 en 43.275 unidades de este primer ciclo de EI, según datos del CEE[44].

Ahora bien, para una mejor comprensión de este aspecto, en el caso de estas primeras edades, debemos considerar las tasas de escolarización que se dan en cada año de edad, pues son claramente dispares y van ascendiendo en función de la edad. Para el conjunto del Estado, en el curso 2023-24, los porcentajes son 15,7 %, 52,2 % y 73,3 % respectivamente para los 0, 1 y 2 años de edad. En el gráfico 3.3 podemos ver esas tasas de escolarización según la edad y para cada comunidad autónoma.

Andalucía, Galicia, Madrid, País Vasco y La Rioja superan los porcentajes estatales en las tres edades. Cantabria, Castilla y León y Comunidad Valenciana lo hacen solo en la franja de 2 años. Y hay comunidades autónomas que presentan unos datos especialmente negativos en la escolarización en las tres edades: Región de Murcia (7,6 %, 30,3 % y 54,3 %, respectivamente en 0, 1 y 2 años) y Canarias (11,5 %, 30,3 % y 46,0 %), por citar solo aquellas con una escolaridad muy baja también en los 2 años.

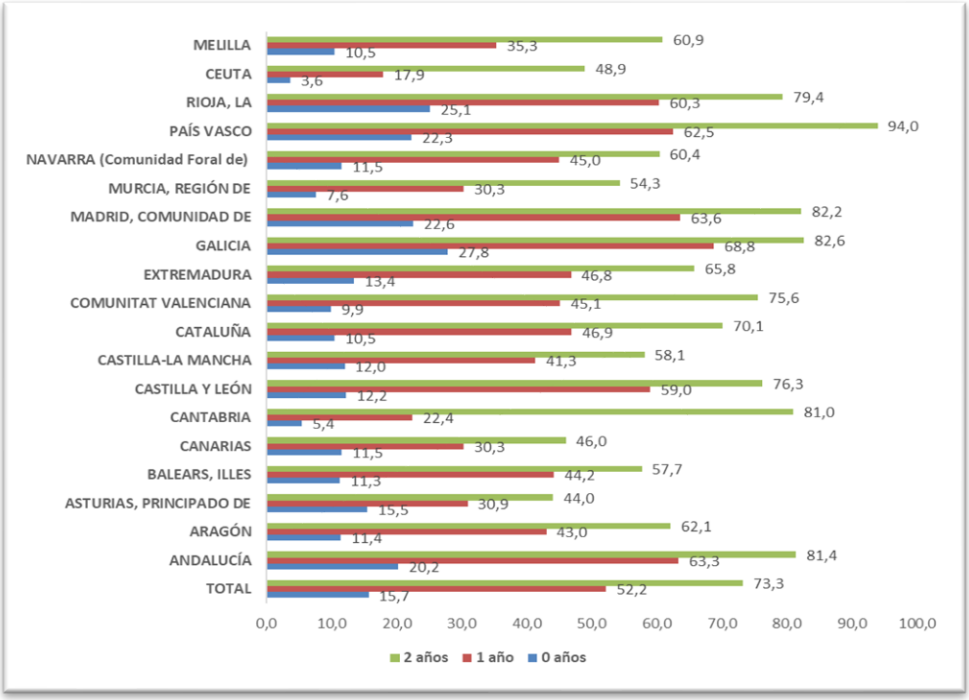
El Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia, aprobado por el Consejo de Ministros, el 27 de abril de 2021, se propuso el objetivo de impulsar la escolarización en el primer ciclo de EI con nuevas plazas de titularidad pública, prioritariamente de 1 y 2 años (componente 21) y para ello se planteó la creación de 65.382 nuevas plazas (el 6 % de la población 0-3 años en 2021), con una dotación presupuestaria de 670.990.000 €, en el plazo de 2021 a 2024. Como podemos comprobar por los datos avanzados hasta aquí, son muy pequeños objetivos, si tenemos en cuenta que ni siquiera la mitad de la población de 0-3 años está escolarizada. Como declara CCOO en su documento Propuesta de CCOO sobre el Primer Ciclo de Educación Infantil, de mayo de 2022, son medidas muy insuficientes, y demanda la dedicación de más de 3.000.000.000 € y la creación de 325.000 plazas públicas[45].

Con estos datos estamos muy lejos de poder garantizar en 2030, como se plantea el Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030), aprobado el 5 de julio de 2022 por el Consejo de Ministros, “el acceso universal al primer ciclo de educación infantil, una educación de calidad, inclusiva y equitativa, empezando por los niños y niñas de hogares con menor renta y otros grupos vulnerables” (Objetivo 2.1).

[44] CEE. Informe 2025 sobre el estado del sistema educativo (curso 2023-2024).

[45] A ello hay que añadir la infrautilización de ese plan por parte de ciertas comunidades autónomas, como es el caso de Andalucía, que rechazó la creación de plazas de infantil 0-3 públicas con fondos europeos (112 millones). https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-sanchez-critica-andalucia-rechaza-crear-nuevas-plazas-infantil-estan-sometidos-presiones-centros-privados-20240916115140.html

Gráfico 3.3. Tasas netas de escolarización. Curso 2023-24



Nota. Recuperado de Las cifras de la educación en España. Ed. 2026

Es este un plan que refleja con rigor y seriedad una realidad problemática, señalando oportunamente las principales necesidades de la población infantil, especialmente, la más vulnerable. Ahora bien, algunas de las metas que se propone (Tabla 3.1) son excesivamente cortas y no responden a su formulación de "acceso universal". Hay que tener en cuenta que ya hemos llegado al 50 % de escolarización para la población de 1 año -lo que el Plan se plantea, como meta intermedia, conseguir en 2025- y falta poco para llegar a la meta intermedia de los 2 años -un 75 %-, pues en el curso 2023-24 ya es del 73,3 %. En cuanto a las metas finales (en 2030) el Plan las sitúa en el 55 % para 1 año y el 85 % para los 2 años. Insuficientes claramente.

Por otra parte, nada se pretende para los 0 años, lo cual es cuestionable, si tenemos en cuenta que los permisos de paternidad y maternidad, a pesar de su incremento sólo llegan hasta las 19 semanas si se usan de modo simultáneo por los dos progenitores, pero a 32 si se usan sucesivamente y el padre se incorpora plenamente a las tareas de crianza, como es lo lógico. Así pues, España presenta una brecha en la atención infantil de más de 2 años -entre las 19 semanas o 32 semanas y los 3 años de edad-, tiempo en el que una parte de la población infantil de estas edades no está cubierta ni por el permiso remunerado de padres y madres ni por una plaza garantizada en EI.". En Europa la situación no es mucho mejor, en este caso: solo Alemania, Suecia, Dinamarca, Finlandia, Estonia y Eslovenia no tienen esta brecha en el cuidado[46].

[46] Según el Informe de Eurydice *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa, edición 2025.*

Tabla 3.1. Objetivo del Plan del Gobierno para educación infantil

6.2. Eje estratégico 2:

Universalización de los derechos sociales mediante el acceso y disfrute a servicios esenciales de calidad, accesibles e inclusivos

ÁMBITO 1: EDUCACIÓN INFANTIL, CUIDADO Y ATENCIÓN TEMPRANA A LA PRIMERA INFANCIA (0 A 6 AÑOS)

Objetivos	Indicador	Línea de base	Meta intermedia (2025)	Meta final (2030)
Objetivo 2.1. Garantizar el acceso universal al primer ciclo de educación infantil. Garantizar una educación infantil de primer ciclo de calidad, inclusiva y equitativa, empezando por los niños y niñas de hogares con menor renta y otros grupos vulnerables.	Tasa de escolarización (por nivel de renta del hogar y CC. AA.).	La tasa de escolarización a 1 año es del 43,9% y a 2 años es del 63,1% (Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores, 2022). La tasa de escolarización 0-3 del primer quintil es del 26,3% frente el 62,5% del quinto. (ECV, 2016).	Tasa de escolarización a 1 año: 50%. Tasa de escolarización a los 2 años: 75%.	Tasa de escolarización a 1 año: 55%. Tasa de escolarización a los 2 años: 85%. Tasa de escolarización 0-3 del primer quintil de renta: 50%.

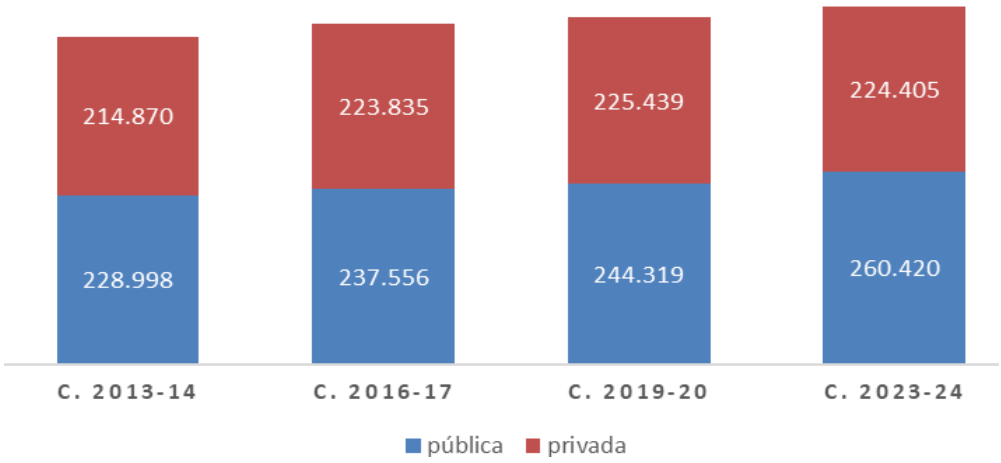
Y resulta también muy insuficiente su meta, para 2030, de conseguir que la población de 0-3 años más vulnerable llegue a una tasa de escolarización del 50 %. La propia ECV 2016, cuyos datos se citan en la tabla 3.1, aludiendo a la tasa de escolarización del primer quintil -26,3 %, frente al 62,5 % del quinto-, señala que más del 35 % de los hogares con ingresos bajos no pudo, teniendo necesidad de ello, utilizar los centros de cuidado infantil y el motivo principal por el que no lo hizo fue porque no podía permitírselo (63,6 %). Más adelante actualizaremos estos datos, a partir de la ECV 2024.

3.3. La escolarización infantil según la titularidad y la financiación del centro

La etapa de EI, dada su no obligatoriedad en el sistema educativo español, especialmente el primer ciclo, es la que presenta los mayores niveles de privatización, lo cual representa un gran déficit social para con la educación de niñas y niños de hasta 6 años.

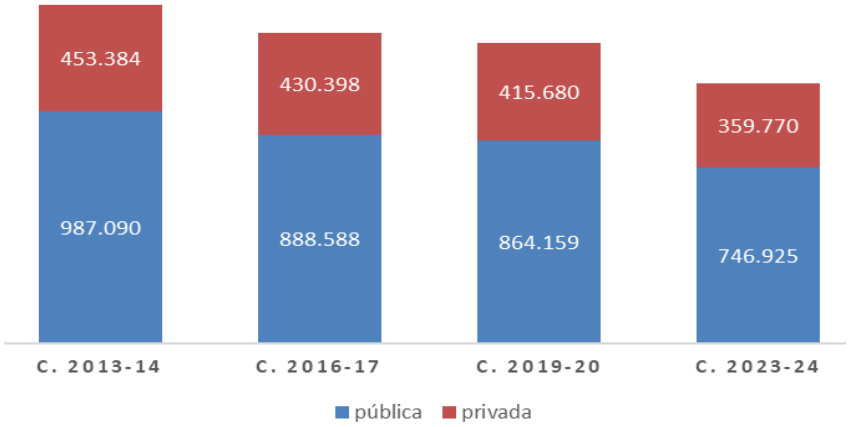
Los gráficos 3.4 y 3.5 presentan respectivamente la distribución en centros públicos y privados de la población escolarizada del primer y segundo ciclo de EI en cuatro momentos de estos diez últimos años, los cursos 2013-14, 2016-17, 2019-20 y 2023-24. Si atendemos a la suma de ambas redes, podemos observar un pequeño aumento de la escolarización de bebés de 0-2 años, en números absolutos -un 9 % más al cabo de los 10 años-, que no se corresponde con el importante aumento de la tasa de escolarización, que se reflejaba en la Gráfico 3.2 -más de un 16 %-, lo cual nos confirma lo dicho más arriba: la razón está en el descenso de la población de esas edades. Igualmente, con respecto al segundo ciclo, lo que nos muestra el gráfico 3.5 es el importante descenso del total poblacional de 3-5 años escolarizado -un 23 % menos en ese periodo de 10 años-, aumentando los porcentajes de escolarización, como hemos visto en el Gráfico 3.2.

Gráfico 3.4. Población escolarizada 0-2 años en función de la titularidad de escuela



Nota. Elaboración propia a partir de Educabase y del Informe del Sistema Educativo 2025, del CEE. En la oferta pública se incluyen centros de la Administración Educativa, de otros Ministerios o Consejerías y de la Administración Local. Y en la oferta privada se incluye también la concertada.

Gráfico 3.5. Población escolarizada 3-5 años en función de la titularidad de escuela

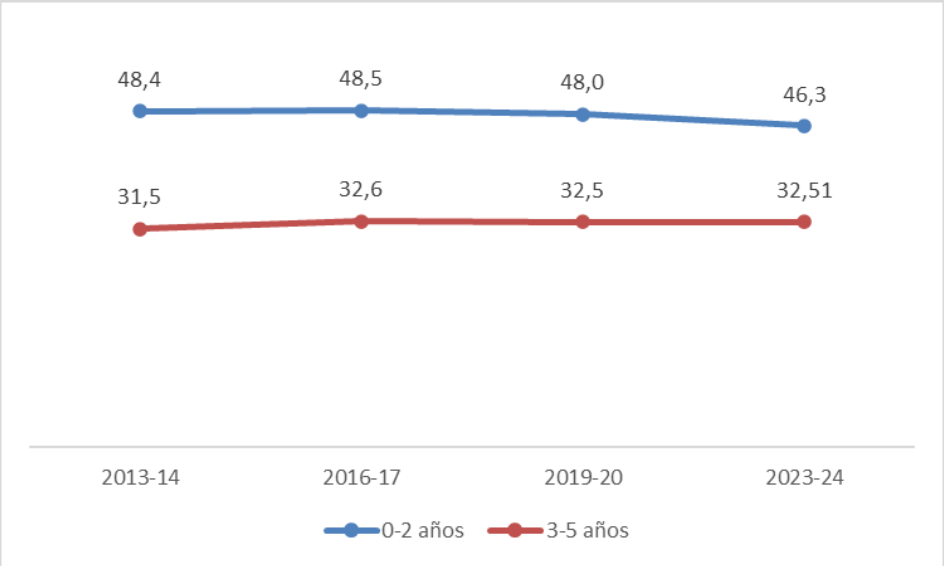


Nota. Elaboración propia a partir de Educabase y del Informe del Sistema Educativo 2025, del CEE. En la oferta pública se incluyen centros de la Administración Educativa, de otros Ministerios o Consejerías y de la Administración Local. Y en la oferta privada se incluye también la concertada.

Los datos, por otra parte, señalan claramente la importancia que tiene la red privada, con altas cuotas económicas, en la etapa de EI en España. Algo que impedirá el acceso escolar a los hijos e hijas de las familias más vulnerables o de entornos sociales más desfavorecidos. Y, de nuevo, obstaculizará la participación en el mercado laboral de muchas mujeres. Una red privada que se ha mantenido, con un ligero descenso el último curso, en el caso del primer ciclo, como vemos en el gráfico 3.6. Por el

contrario, la pública se ha incrementado levemente, en 2,1 puntos porcentuales desde el curso 2013-14 al curso 2023-24[47].

Gráfico 3.6. Evolución del porcentaje de escolarización en centros privados



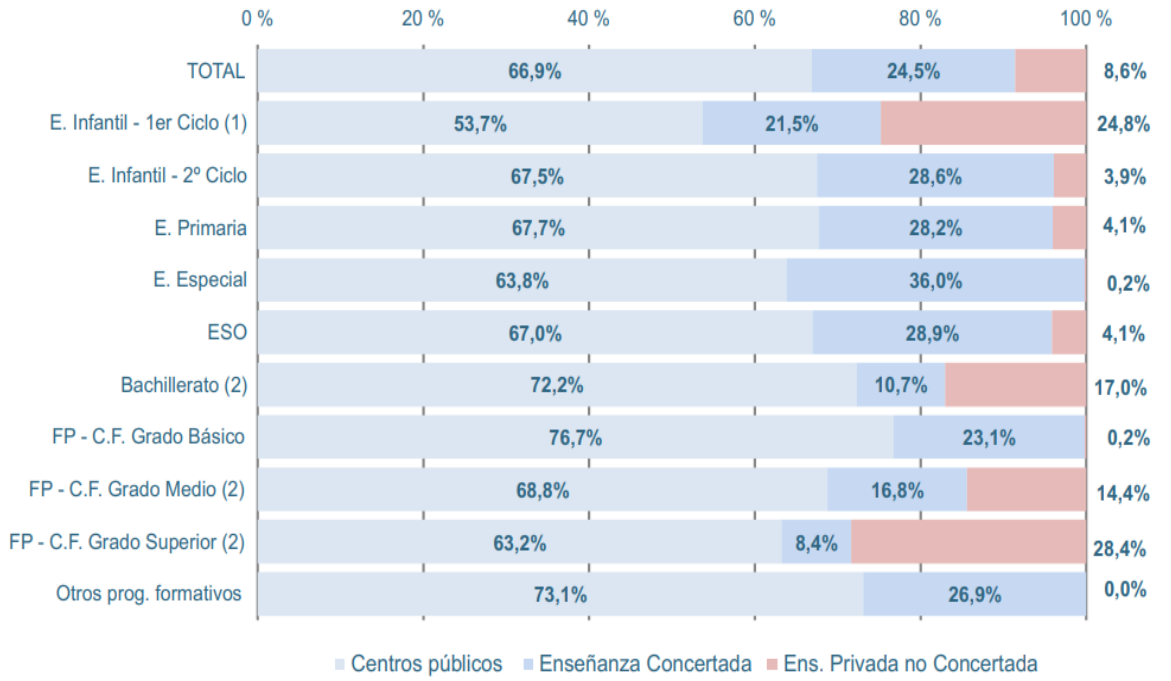
Nota. Elaboración propia a partir de Educabase y del Informe del Sistema Educativo 2025 del CEE.

Estos datos, no obstante, no acaban de reflejar bien toda la realidad de la escolarización infantil pues, como sabemos, una parte de la oferta privada es concertada, aunque ello no nos permita, en absoluto, hablar de gratuidad, ya que es bien sabido que esta también se financia con dinero de las familias. En cualquier caso, veamos los datos contemplando la distribución de las tres redes en esta etapa educativa y su comparación con el conjunto de las enseñanzas de régimen general no universitarias.

Observamos en el Gráfico 3.7 la distribución en las tres redes de todas las etapas de educación no universitaria y el alto porcentaje que supone la oferta privada en todas las etapas, cercano al 40 % en muchas de ellas y superior al 40 % en el primer ciclo de EI. El segundo ciclo de EI presenta porcentajes similares a la etapa de Educación Primaria para los centros públicos, así como para los concertados y los no concertados.

[47] Los datos de avance que nos ofrece Educabase para el curso 2024-2025 mantienen la misma tendencia en ambos ciclos: ligero incremento de la escolarización en centros públicos en detrimento de los privados, en el primer ciclo y continuo descenso en ambas redes, especialmente en la red pública, para el segundo ciclo.

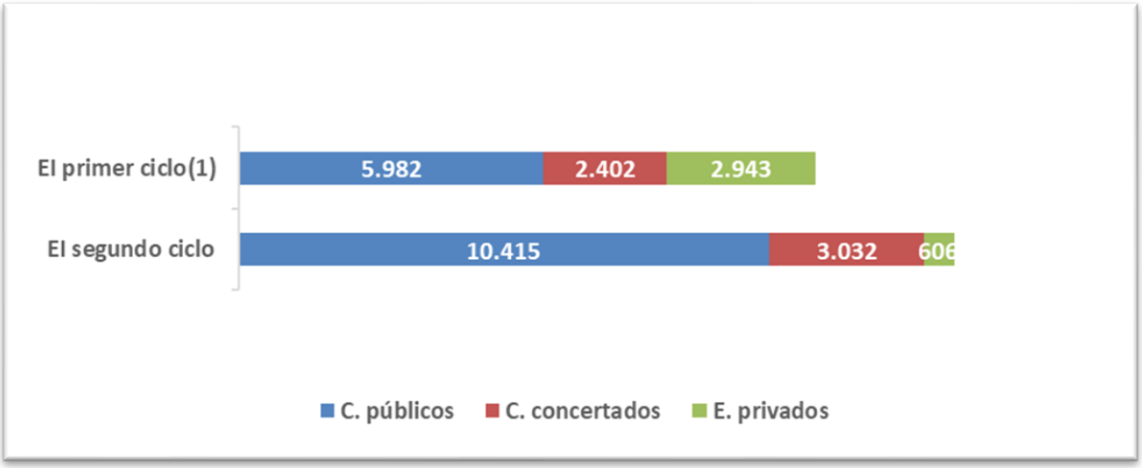
Gráfico 3.7. Distribución del alumnado de Enseñanzas de Régimen General no universitarias por titularidad/financiación del centro y enseñanza. Curso 2023-2024



(1) En enseñanza concertada, se refiere a centros privados que reciben algún tipo de subvención pública para este ciclo.
(2) Considerados los regímenes presencial y a distancia. También los cursos de especialización en donde corresponda.

Nota. Recuperado del informe *Datos y Cifras*. MEFPyD. Curso escolar 2025/2026.

Gráfico 3.8. Número de centros que imparten primer y segundo ciclo de EI. Curso 2023-24



Nota. Se trata de los centros autorizados por la Administración educativa. Gráfico recuperado del Informe 2025 del CEE sobre el estado del sistema educativo (curso 2023-2024).

Si atendemos al número de centros de cada red en el curso 2023-2024 donde se imparte EI -no exclusivos de EI- (gráfico 3.8) vemos el gran volumen de centros no públicos en ambas etapas de EI, en especial en el primer ciclo, donde suponen el 47,19 % de la oferta total, un porcentaje algo superior al del alumnado que escolarizan. Para el segundo ciclo, los centros no públicos son el 25,89 %, en este caso un porcentaje muy inferior al del alumnado escolarizado en estos centros -casi 7 puntos menos- (ver gráfico 3.6), lo cual nos indica una mayor ratio de alumnado en los centros no públicos que en los públicos (98,9 frente a 71,7) y en las aulas no públicas, según podemos deducir de la tabla 3.2 (19,84 frente a 18,01)[48].

Los informes 2025 y 2015 *sobre el estado del sistema educativo*, del Consejo Escolar del Estado nos ofrecen una comparativa de la distribución de las tres redes en los dos cursos extremos -2023-24 y 2013-14- del periodo de 10 años que analizamos, en cuanto al volumen de unidades de cada red, lo que nos permite una mejor comprensión del peso del sector privado y su evolución en los últimos años. En la tabla 3.2 seleccionamos los datos correspondientes a ambos ciclos de la etapa de EI.

Con respecto al primer ciclo, en el curso 2023-24 existen 23.339 unidades en centros públicos, produciéndose un incremento del 30,03 % sobre las existentes en el curso 2013-14. Especialmente, se han incrementado las unidades concertadas en centros privados, que ahora son 4.032 más -80,05 %-, mientras que se han reducido las unidades no concertadas: 1.141 menos -9,5 %-, aunque estas siguen presentando una cifra desorbitada de 10.867. En el caso del segundo ciclo, se han reducido las unidades en las tres redes, si bien, en diferentes porcentajes: 10,44 %, 2,84 % y 6,29 % respectivamente para las unidades públicas, las concertadas y las no concertadas.

Tabla 3.2. Unidades de EI según titularidad y financiación. Curso 2023-24 y variación con respecto al curso 2013-14

	Curso 2023-2024				Variación absoluta. Curso 2023-2024/Curso 2013-2014			
	Uds en c. públicos	Uds. concertadas	Uds en c. privados	Total	Uds en c. públicos	Uds. concertadas	Uds en c. privados	Total
EI 1º ciclo	23.339	9.069	10.867	43.275	5.390	4.032	-1.141	8.281
EI 2º ciclo	41.465	15.777	2.353	59.596	-4.835	-461	-158	-5.453

Nota. Se han desconsiderado un puñado (unas 130) de unidades mixtas de ambos ciclos. Elaboración propia a partir de los Informes 2024 y 2025 del CEE sobre el estado del sistema educativo.

Así pues, el avance en la gratuidad de este primer ciclo no ha supuesto un especial esfuerzo económico para las administraciones educativas, pues buena parte de este incremento se ha costeado con el descenso de las unidades públicas y concertadas del segundo ciclo, dado el ya comentado descenso de la población correspondiente. Llama poderosamente la atención el citado incremento del 80 % de

[48] Los datos de avance de Educabase para el curso 2024-2025 nos dan una cifra total de centros superior para el primer ciclo: 11.465 y algo inferior para el segundo ciclo: 14.020.

las unidades concertadas en el primer ciclo de EI, cuando el de las públicas, con ser importante, solo ha sido del 30 %, colaborando así, desde las administraciones educativas, al avance de la mercantilización también en esta etapa educativa.

Pero es aún más llamativo que, en el caso del segundo ciclo, hayan descendido las unidades públicas más de 10 veces lo que lo han hecho las unidades concertadas (-4.835 frente a -461). Peligrosamente avanza la desproporción pública-privada, a favor de la privada: es muy probable que ese alumnado de EI que ya está en centros privados concertados continúe toda su escolaridad en dichos centros.

Tabla 3.3. Alumnado matriculado en EI primer y segundo ciclos, según titularidad del centro y financiación de las enseñanzas. Curso 2023-2024 y variación respecto al curso 2022-2023

	Curso 2023-2024				Variación absoluta. Curso 2023-2024/Curso 2022-2023			
	centros públicos	centros concertados	centros privados	Total	centros públicos	centros concertados	centros privados	Total
EI 1º ciclo	260.420	104.210	120.195	484.825	10.215	18.655	-15.144	13.726
EI 2º ciclo	746.925	316.418	43.352	1.106.695	-32.396	-10.931	-712	-44.039

Nota. Recuperado del Informe 2025 sobre el estado del sistema educativo del CEE (curso 2023-2024).

Los datos de la tabla 3.3 siguen reforzando la afirmación anterior, en líneas generales, en este caso, sobre la variación del alumnado en el curso 2023-24 en relación con el curso anterior, en las tres redes: El alumnado de primer ciclo se incrementa en el curso 2023-24 con respecto al curso anterior en la red pública y en la concertada y disminuye en la red privada. Ahora bien, en los centros públicos, este incremento es del 4,08 %, mientras que en los concertados es muy superior: del 21,80 %. Por el contrario, el descenso de alumnado en los no concertados es del 11,19 %, lo cual nos anuncia un trasvase evidente de dinero público a la red privada, por medio de conciertos, en lugar de destinarse a la creación de centros (o unidades en centros) públicos.

La cantidad de alumnado de segundo ciclo sufre un retroceso, como hemos visto antes, también en el caso del curso 2023-24 sobre el 2022-23 y, de nuevo, aunque no es demasiado significativo, el retroceso es mayor en los centros públicos (4,16 %) que en los concertados (3,34 %) y privados no concertados (1,62 %). En resumidas cuentas, ganancia clara para los centros privados, ya sean concertados o no, y avance de la privatización de la educación infantil.

Por otra parte, la edición de la ECV 2024, como anunciábamos más arriba, trata también el módulo de acceso a los servicios y nos muestra la asistencia de los niños y niñas de menos de 3 años a centros de cuidado infantil. En este caso, se contemplan todos los centros, tanto públicos como privados, y otros centros socio-educativos sin autorización de la Administración educativa y que atienden regularmente a niños menores de tres años (guarderías, ludotecas, etc.). También consideran las necesidades de atención no resueltas y las dificultades de las familias para costear su acceso a los centros.

Tabla 3.4. Menores de 3 años con necesidad de cuidado infantil no cubierta y razones

	Necesidad no cubierta	El hogar no puede	Falta de oferta	Otras razones
Total	10,9	26,7	24,0	49,3
Primer quintil	11,4	37,6	22,7	39,8
Segundo quintil	9,3	33,6	24,5	41,9
Tercer quintil	9,0	8,9	37,8	53,4
Cuarto quintil	13,5	35,5	22,4	42,1
Quinto quintil	12,0	7,8	15,2	76,9

Nota. Por quintil de renta por unidad de consumo. En porcentaje. Año 2024. Fuente: Encuesta de Condiciones de Vida. 2024

Del total de 995.700 niños y niñas de 0-3 años[49], asisten a los centros citados antes un 54,5 %. De los cuales, el 39,2 % lo hacen de forma gratuita y el 60,8 % costeado por las familias. Como puede verse en la tabla 3.4, hay casi un 11 % de niños y niñas de menos de 3 años que no tienen cubierta su necesidad[50] de acceso a centros educativos y de cuidado. En la mitad de los casos las razones son la imposibilidad de las familias o la falta de oferta, superando el 60% en el caso de la población de los niveles más bajos (primer y segundo quintiles). Las administraciones educativas no pueden seguir desatendiendo estas situaciones y deben incrementar las plazas de EI públicas, en especial para dar cobertura a los sectores más desfavorecidos.

Debemos considerar la existencia de becas o ayudas a la escolarización en centros privados para niñas y niños de 0-3 años, en todas las comunidades autónomas y en muchos ayuntamientos, con diferentes normativas, requisitos y fórmulas de ejecución. No podemos aplaudir estas medidas como alternativa a la creación de las necesarias plazas escolares públicas para atender a lo que debería ser un derecho para toda la población, si bien pueden suponer una manera temporal de reducir el gasto familiar.

Ahora bien, determinadas modalidades de ayudas funcionan más bien como un cheque escolar que desvía fondos públicos a los centros privados, fomentando la segregación e, incluso, destinándose a familias sin ninguna necesidad de ayudas públicas, como en el caso de la Comunidad de Madrid que, desde 2022, flexibiliza los criterios de renta en las convocatorias y permite que opten a estas becas familias con ingresos de más de 100.000 euros al año (35.913,00 € per cápita). Además, en la última convocatoria, la del curso 2025-2026, ha eliminado la opción de favorecer a menores con un contexto social difícil, que valoraba con dos puntos extra situaciones justificadas por los servicios sociales: el dinero de los de “abajo” para sufragar los gastos de los de “arriba”.

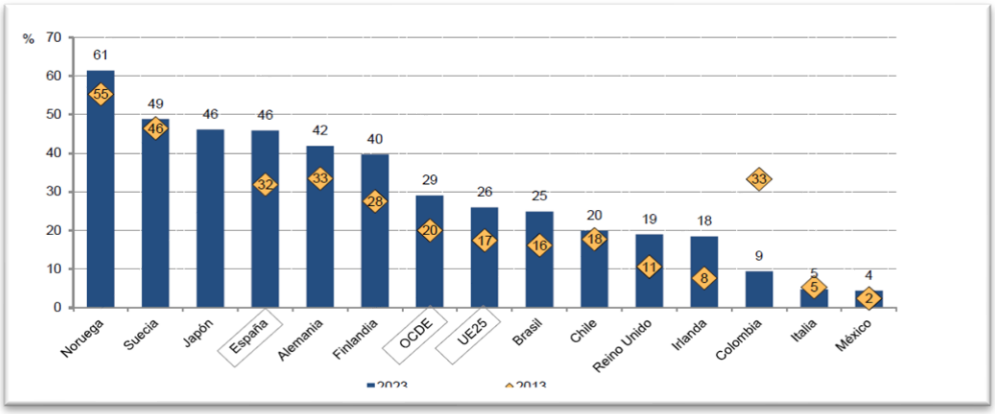
[49] Dato que aporta la ECV 2024, si bien no hemos encontrado coincidencia en las estadísticas de población del INE de que hemos dado cuenta antes, ni para enero de 2025, que es algo inferior, ni para enero de 2024, que es algo superior.

[50] Según la ECV, se consideran con necesidad no cubierta tanto los niños que no asisten a centros y necesitan hacerlo, como aquellos que sí asisten, pero requieren más horas de asistencia.

3.3.1. ¿Y en Europa?

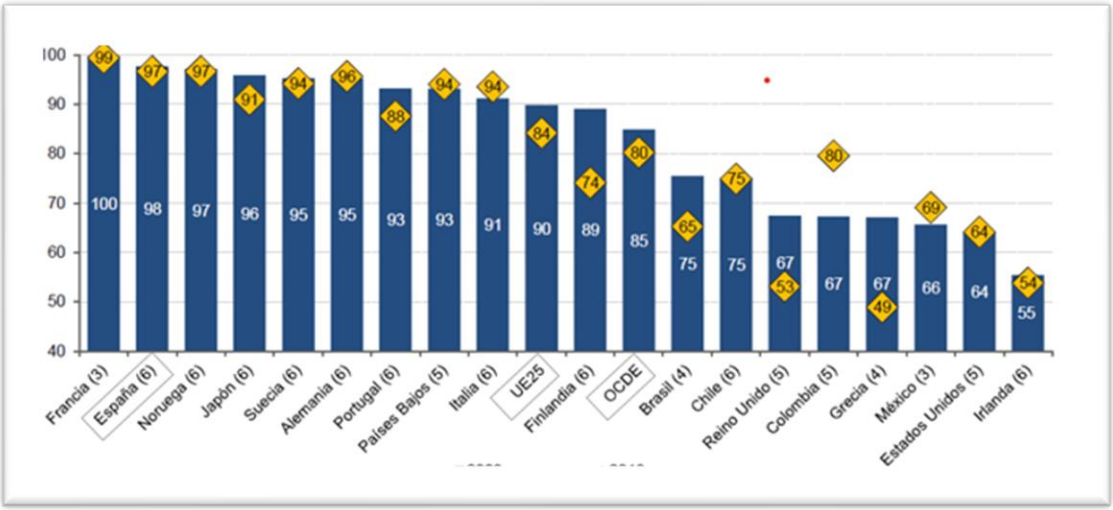
En relación con las tasas de escolarización, la situación de España presenta una importante mejora en relación con otros países de la UE y de la OCDE, como se refleja en los siguientes gráficos (3.9 y 3.10), referidos a las tasas de escolarización de ambos ciclos de EI, respectivamente, en 4º lugar en el caso del primer ciclo de EI y en 2º lugar para el segundo ciclo de EI.

Gráfico 3.9. Evolución de las tasas de escolarización en EI para menores de 3 años (años 2013-2023)



Nota. El año de referencia difiere de 2013 en Colombia (2025) e Irlanda (2017). No se dispone de datos de Grecia, Portugal y Estados Unidos. Tomado de Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2025. Informe español.

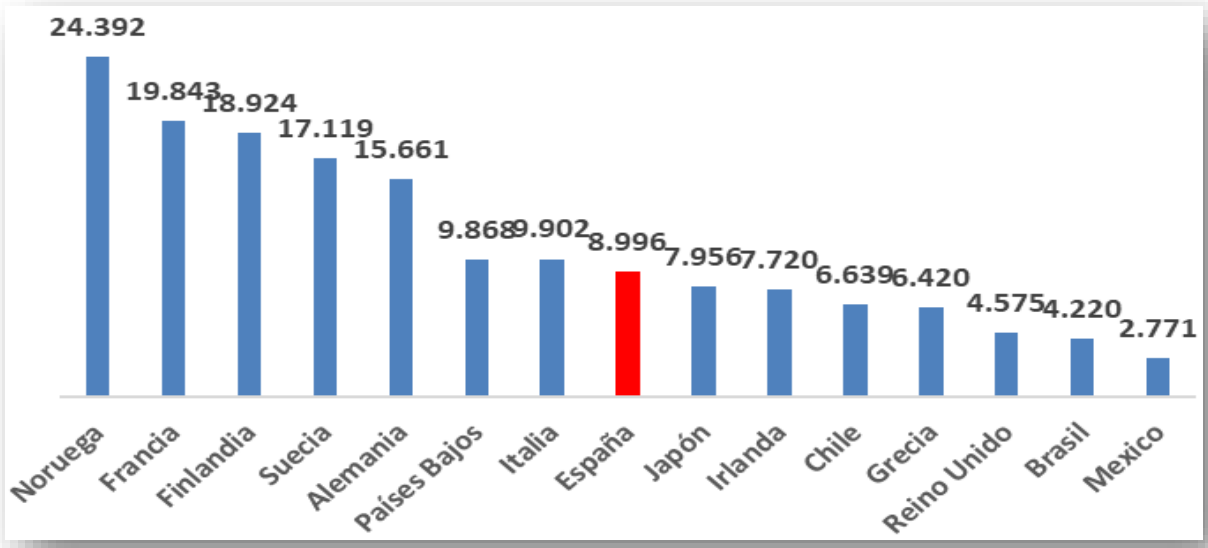
Gráfico 3.10. Evolución de las tasas de escolarización en EI entre los 3 y cinco años (años 2013-2023)



Nota. Entre paréntesis, la edad a la que la enseñanza empieza a ser obligatoria. Tomado de *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2025. Informe español.*

Si nos detenemos en la financiación, el informe español de los indicadores de la OCDE nos presenta datos que recogemos en el Gráfico 3.11, comparando el gasto público por estudiante para todos los servicios de EI, para el año 2022.

Gráfico 3.11. Gasto público anual por estudiante en Educación Infantil. 2022. (en dólares USA)



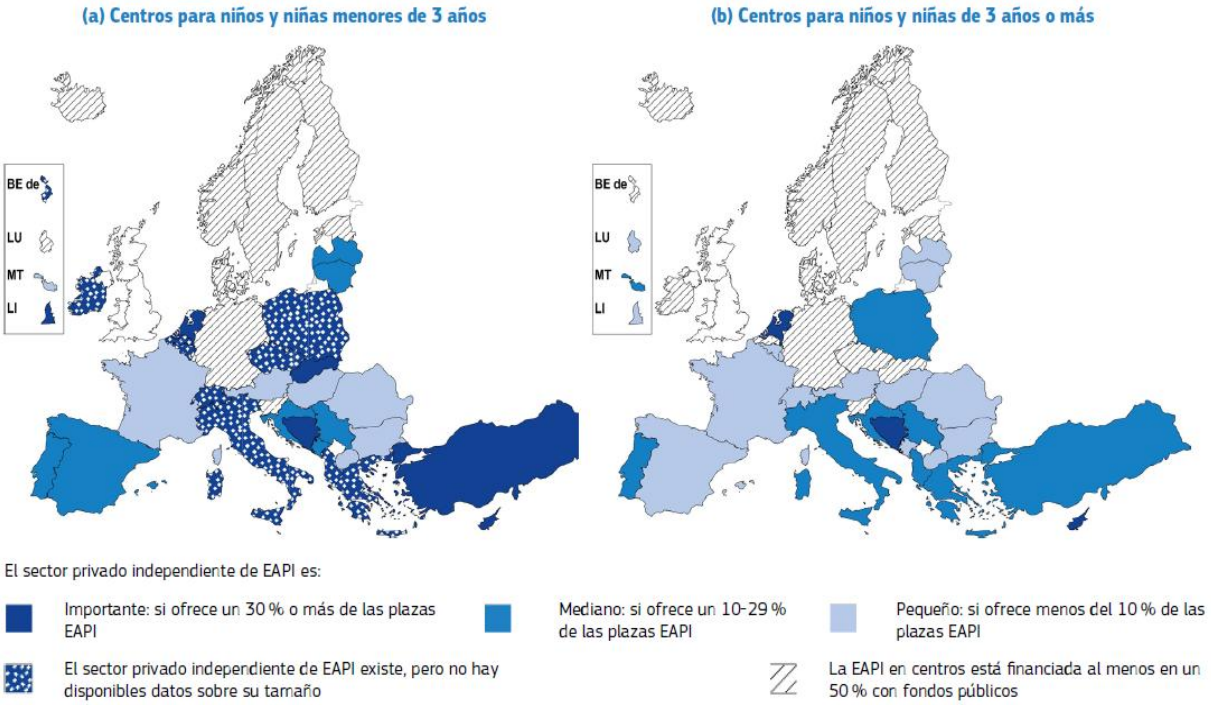
Nota. Elaboración propia con datos seleccionados a partir del Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2025. Informe español.

Para ese año 2022, la OCDE da para España un gasto total por estudiante, en EI, de 10.711 dólares, lo cual significa que 1.715 dólares son aportados por las familias, aportación que se sitúa en la media de los países relacionados en el Gráfico 3.11.

Si nos ceñimos al segundo ciclo de EI el gasto por niño o niña se sitúa en 10.263 dólares, siendo la media de la UE25 de 11.904 dólares y la de la OCDE de 11.996 dólares. Noruega, Suecia y Finlandia, tienen niveles de gasto más elevados, por encima de los 16.000 dólares, mientras que Grecia, Chile, Reino Unido y México, los más bajos, con cifras inferiores a los 8000 dólares.

En todos los países mencionados, la financiación pública es la fuente principal en esta etapa educativa. En España, el 88 % del gasto total proviene de fondos públicos, una proporción similar a la media de la OCDE (87 %) y ligeramente inferior a la de la UE25 (89 %). Por debajo están Portugal (68 %) o Reino Unido (70 %), aunque en estos casos existen mecanismos de apoyo directo a las familias. Por el contrario, en Finlandia, Francia o Suecia, el gasto público representa el 94 % del total.

Gráfico 3.12. Peso de la red privada en Europa. Curso 2022-23



Nota. Tomado del Informe *Eurydice. 2025* (p. 47).

Los incrementos significativos señalados antes en la gratuidad en la escolarización del primer ciclo de EI (si entendemos como tal la concertada, aunque en la realidad no sea así) han permitido que, en la estadística europea, España haya pasado de ser considerado un país donde el sector privado no concertado en la oferta del primer ciclo de EI era "significativo" (Informe Eurydice *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa,* edición 2019) a tener la calificación de importancia "media" en el correspondiente informe de 2025, con datos del curso 2022-23 (gráfico 3.12).

El alumnado de primer ciclo de EI escolarizado en España en centros privados no concertados, un 24,8 % (Gráfico 3.7) en el curso 2023-24, era, en el curso 2022-23 -fecha de referencia del gráfico europeo- de un 28,7 %, y en 2018-19, de un 32,6 %. En estos años se ha descendido en la barrera del 30% que separa, para Eurydice, la importancia media de la significativa. Aun así, el gráfico 3.12 nos muestra que, en el primer ciclo de EI, la escolarización privada en España ocupa una altísima posición, mientras que, en Francia, Hungría, Rumanía, Bulgaria y Macedonia, el peso de la privada es considerado "pequeño" -menor del 10%- y en Alemania, Dinamarca, Suecia, Finlandia, Irlanda y Estonia, toda la EI es pública o financiada con fondos públicos al menos en el 50%, es decir, no hay privada sin concertar.

El peso de la red privada en España para el segundo ciclo de EI es similar a la de los países antes mencionados (Francia, Hungría, Rumanía, Bulgaria y Macedonia) con la consideración de importancia "pequeña", quedando, en este caso, el peso de la privada por debajo de países similares como Polonia, Italia, Grecia o Portugal.

Estos mejores datos en extensión de la gratuidad de los países de nuestro entorno europeo, debe señalarnos el camino a seguir. Si bien es cierto que España también está muy lejos de igualarse a los principales países europeos en los porcentajes de escolarización en centros públicos en las etapas de primaria y secundaria, como vemos en el siguiente capítulo, y que estas tienen prioridad en el gasto público educativo dado su carácter obligatorio, no podemos dejar de reclamar la atención a la etapa de EI, puesto que, como hemos señalado anteriormente, social e institucionalmente se considera esta una etapa clave del proceso educativo. Como señala el documento *Propuesta de CCOO sobre el Primer Ciclo de Educación Intantil*[51], "Es innegable el valor de la educación en estas edades para el desarrollo personal, como motor de compensación de desigualdades socioeconómicas y como garantía de posterior éxito educativo".

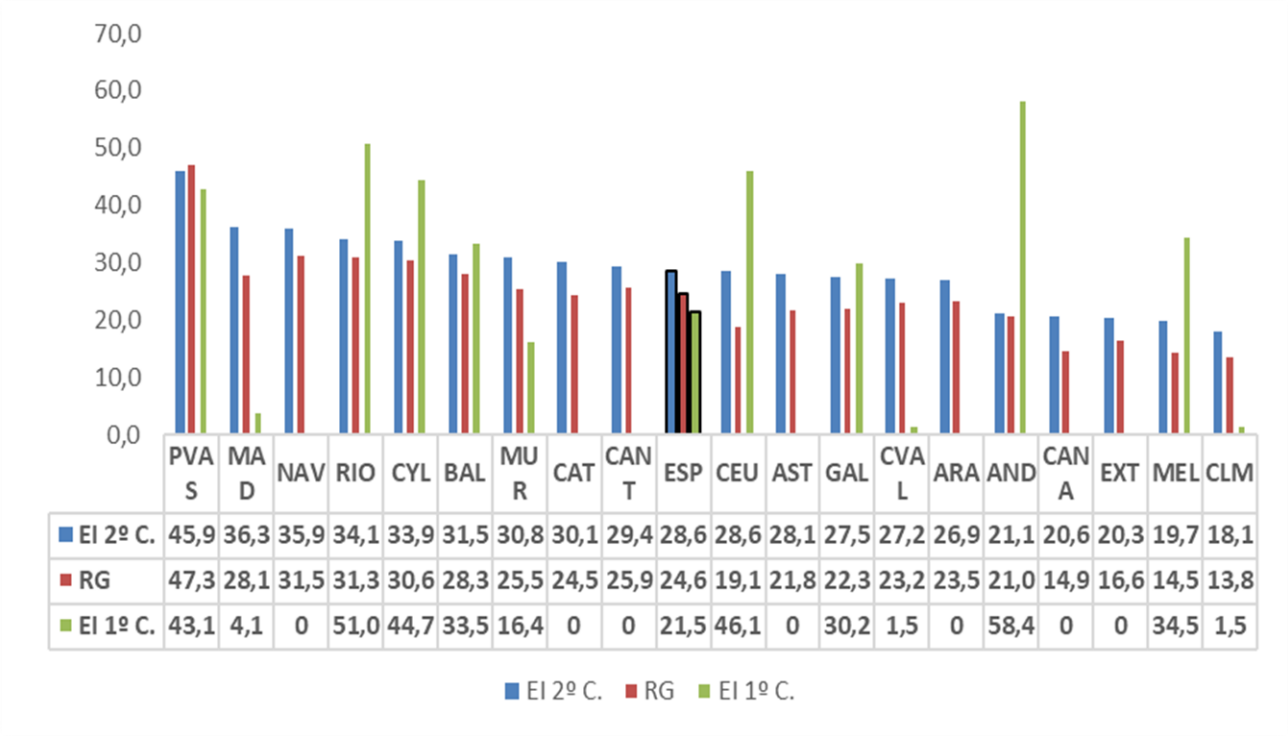
3.3.2. Las redes privadas en la EI en las comunidades autónomas

La distribución de las tres redes en el ámbito estatal esconde situaciones bastante diferentes si contemplamos las comunidades autónomas, como podemos ver en los gráficos 3.13 y 3.14. Se presentan variaciones tanto si atendemos al peso de cada red en el conjunto de las enseñanzas de régimen general, como, sobre todo, si la mirada es hacia los diferentes ciclos de la educación infantil. Una diversidad que produce una gran desigualdad en el acceso a la educación, especialmente, para los niños y niñas de 0-3 años en nuestro país, en función de cuál sea la comunidad autónoma donde residan. Como hemos señalado antes, el segundo ciclo de EI, con una escolarización de, prácticamente, el 100 %, presenta, en el ámbito del Estado, porcentajes similares a los de enseñanza primaria en las tres redes, siendo muy escasos en la privada no concertada.

En el caso del alumnado en centros concertados (gráfico 3.13), el porcentaje medio estatal de los dos ciclos de EI, en el curso 2023-2024, en el conjunto de España, como ya habíamos visto en el gráfico 3.7, no difiere en exceso de la media del conjunto de las enseñanzas de régimen general: 24,6 % para el conjunto de las enseñanzas de régimen general, 21,5 % para el primer ciclo de EI y 28,6 % para el segundo ciclo de EI, porcentajes, por otra parte, similares a los del curso anterior, si bien con un importante incremento de los conciertos para el primer ciclo de EI, cuyo porcentaje fue de 18,2 en el curso anterior.

[51] Federación de Enseñanza de CCOO. Mayo 2022.

Gráfico 3.13. Porcentajes de alumnado en centros concertados en el Estado y en las comunidades autónomas (ordenado de mayor a menor a partir del indicador de EI 2º ciclo)



	PVAS	MAD	NAV	RIO	CYL	BAL	MUR	CAT	CANT	ESP	CEU	AST	GAL	CVAL	ARA	AND	CANA	EXT	MEL	CLM
EI 2º C.	45,9	36,3	35,9	34,1	33,9	31,5	30,8	30,1	29,4	28,6	28,6	28,1	27,5	27,2	26,9	21,1	20,6	20,3	19,7	18,1
RG	47,3	28,1	31,5	31,3	30,6	28,3	25,5	24,5	25,9	24,6	19,1	21,8	22,3	23,2	23,5	21,0	14,9	16,6	14,5	13,8
EI 1º C.	43,1	4,1	0	51,0	44,7	33,5	16,4	0	0	21,5	46,1	0	30,2	1,5	0	58,4	0	0	34,5	1,5

Nota. En la Comunidad Foral de Navarra, adicionalmente funcionan 2 centros públicos de primer ciclo de Educación Infantil con 113 alumnos en proceso de comprobación de requisitos por parte del Departamento de Educación, según la nota de EDUCABase.

Sin embargo, estos porcentajes medios estatales no tienen nada que ver con la situación de la concertada en las comunidades autónomas, especialmente, en el primer ciclo de EI, destacando por el alto nivel de conciertos en este primer ciclo Andalucía (58,4 %), Baleares (33,5 %), Castilla y León (44,7 %), Galicia (30,2 %), País Vasco (43,1 %), La Rioja (51 %), Ceuta (46,1 %) y Melilla (34,5 %), que sobrepasan con creces los datos estatales, siendo también importantes, en casi todas esas comunidades autónomas, sus porcentajes de concertados en el conjunto de enseñanzas regladas y en el de los conciertos para el 2º ciclo. Contrastan los datos de estas comunidades autónomas, referidos al primer ciclo de EI, con los de todas las demás, donde los conciertos son casi inexistentes.

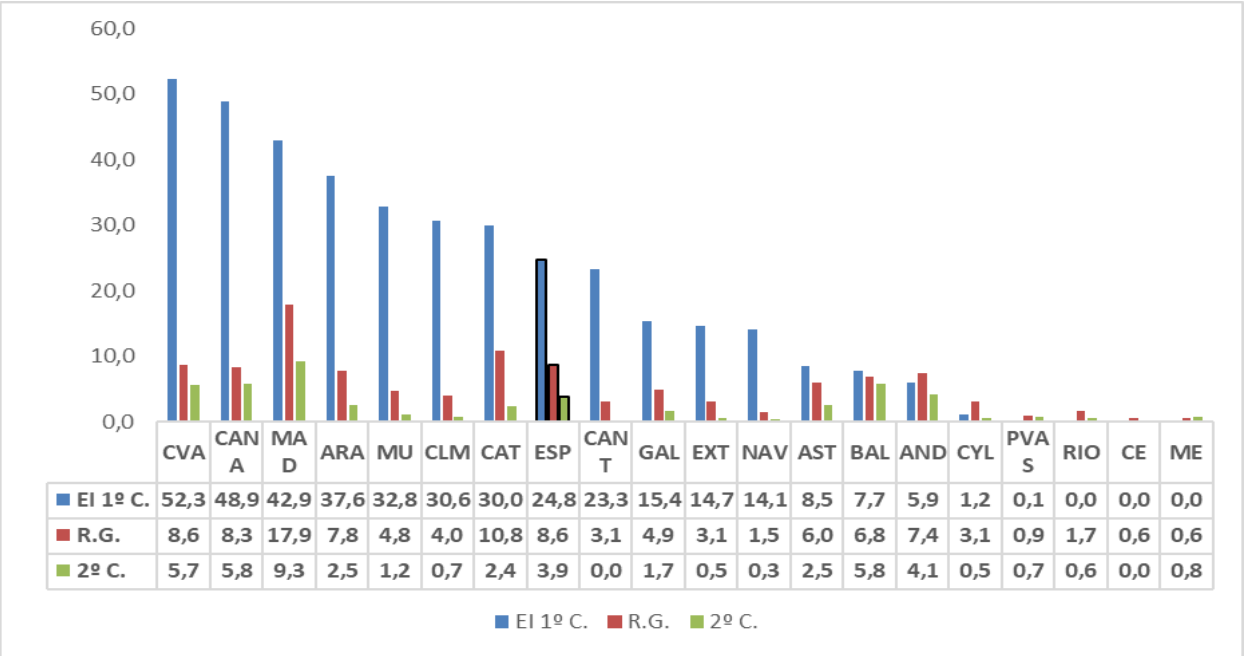
No estando incluido el primer ciclo de EI en la educación básica[52], obligatoria y gratuita, las administraciones no están obligadas a establecer conciertos educativos, por lo que la existencia de estos obedece a decisiones políticas de los diferentes gobiernos autonómicos que, con el pretexto de responder a las necesidades sociales, ciertas, en lugar de destinar los fondos públicos a la creación de plazas públicas, los dirigen a las entidades privadas, con el consiguiente gasto para las familias, pues

[52] Como dijimos más arriba, el segundo ciclo de EI, aun no siendo educación básica sí está reconocida su gratuidad (art. 15.2 de la LOE).

ningún centro privado deja de cobrar una cuota, aunque reciba una subvención o tenga reconocido un concierto.

Significativamente, algunas comunidades autónomas, decidieron en 2022 destinar los fondos europeos del Plan de Recuperación, Transformación y Resiliencia a la adjudicación de conciertos a los centros privados que quisieran impartir enseñanzas de primer ciclo de EI, en lugar de dedicarlos, según estaba establecido, a la creación de plazas públicas para la educación de 0 a 3 años. Es el caso de Illes Balears o Castilla y León que, no teniendo ninguna unidad de primer ciclo de EI concertada en el curso 2022-23, en el curso 2023-24 presentan, como vemos en el gráfico 3.13, respectivamente, un 33,5 % y un 44,7 % de este alumnado en régimen de concierto. En menor medida, también Región murciana pasa de 0 conciertos en el curso 2022-23 a un 16,4 % en el 2023-24.

Gráfico 3.14. Porcentajes de alumnado en centros privados no concertados en el Estado y en las comunidades autónomas, ordenado de mayor a menor, a partir del indicador de EI 1º ciclo



	CVA	CANA	MAD	ARA	MU	CLM	CAT	ESP	CANT	GAL	EXT	NAV	AST	BAL	AND	CYL	PVAS	RIO	CE	ME
EI 1º C.	52,3	48,9	42,9	37,6	32,8	30,6	30,0	24,8	23,3	15,4	14,7	14,1	8,5	7,7	5,9	1,2	0,1	0,0	0,0	0,0
R.G.	8,6	8,3	17,9	7,8	4,8	4,0	10,8	8,6	3,1	4,9	3,1	1,5	6,0	6,8	7,4	3,1	0,9	1,7	0,6	0,6
2º C.	5,7	5,8	9,3	2,5	1,2	0,7	2,4	3,9	0,0	1,7	0,5	0,3	2,5	5,8	4,1	0,5	0,7	0,6	0,0	0,8

Nota. EDUCABase, con elaboración propia

Por supuesto, es muy diferente el Gráfico 3.14, que representa los porcentajes de centros privados no concertados en el conjunto de las enseñanzas de régimen general y en ambos ciclos de EI, por comunidades autónomas. En este caso ocurre al contrario y son las comunidades citadas anteriormente las que ahora tienen menores porcentajes de centros privados en comparación con los datos estatales, especialmente en el primer ciclo de EI.

estacaremos las comunidades autónomas que sobrepasan el porcentaje estatal (24,8 %) de centros privados no concertados en el primer ciclo de EI. La primera en el ranking es Comunidad Valenciana

(52,3 %), seguida de Canarias (48,9 %), Madrid (42,9 %), Aragón (37,6 %), Murcia (32,8 %), Castilla la Mancha (30,6 %) y Cataluña (30 %).

Si para el ámbito estatal hemos considerado un grave problema la gran cantidad de centros privados no concertados y el importante número de niños y niñas de 0-3 años que escolarizan -casi el 25 %-, qué decir de estas comunidades autónomas, algunas de las cuales doblan las cifras estatales. Sencillamente, los gobiernos de Comunidad Valenciana, Canarias, Madrid… están vulnerando el derecho a una educación gratuita de calidad a los niños y niñas de estas primeras edades. Ninguna de esas comunidades autónomas -Madrid especialmente, que registró el PIB per cápita más elevado en 2023, con 42.198 € por habitante, según datos del INE- presenta unos niveles de renta que impidan cumplir con ese derecho constitucional y humano. Si bien es cierto, como ya comentamos antes, que muchas comunidades autónomas disponen de becas o ayudas para este ciclo educativo, estas medidas ni llegan a toda la población de estas edades, ni cubren la totalidad del gasto educativo ni pueden ser la solución generalizada a la garantía de la educación universal, que solo pasa por la creación de plazas escolares públicas.

Con respecto al segundo ciclo de EI, todas las comunidades autónomas mantienen unos porcentajes similares -escasos- de alumnado en centros no concertados, al igual que la media estatal. Solo es reseñable el dato de la Comunidad de Madrid, que casi triplica la media estatal para este segundo ciclo, lo que, por otra parte, no es extraño, pues en los tres niveles que contemplamos en este apartado -el conjunto de las enseñanzas de régimen general y los dos ciclos de EI-, Madrid presenta la misma característica, el elevado peso de la oferta privada, tanto la concertada como la no concertada, un ejemplo claro del neoliberalismo que el gobierno de esta Comunidad practica en todos los aspectos de lo que englobamos en el Estado del Bienestar, especialmente en la educación y en la sanidad.

3.4. En síntesis

Las cifras y porcentajes de que damos cuenta en este capítulo reflejan un panorama que debemos calificar de insuficiente atención a la educación infantil en España. Por un lado, en relación con el grado de escolarización de las niñas y niños de 0 a 3 años, por otro, con respecto a la necesaria gratuidad de este primer ciclo de la educación infantil, cobrando especial relevancia la preocupante situación de algunas comunidades autónomas.

Efectivamente, los porcentajes de escolarización han aumentado en los últimos años, pero, como se ha comprobado, estos incrementos tienen mucho que ver con el descenso de la población infantil, por lo que no representan un esfuerzo presupuestario que refleje unas políticas decididas por la universalización de la educación desde los 0 años, como se dice en los objetivos declarados por las administraciones educativas. Este descenso de la población infantil, al margen de las causas a que ello se deba, que exceden a los objetivos de este estudio, debería haber servido para avanzar significativamente en las políticas de universalización en la escolarización de la población de 0 a 3 años.

Junto a ello, y aunque no haya correspondencia con los datos referidos a alumnado, tenemos que denunciar el incremento de las unidades de EI en centros privados -concertados o no- mientras que

las unidades en centros públicos han descendido en los últimos diez años, considerando el conjunto de la etapa. Es decir, esta etapa educativa, que debería perseguir la plena escolarización, dado que es clave en el proceso educativo, además de responder a la necesaria conciliación de la vida laboral y familiar, se deja en manos de la iniciativa empresarial y al albur de las posibilidades de gasto educativo de las familias. Se impide, por tanto, la escolarización de la infancia más vulnerable.

En definitiva, la universalización de la educación infantil requiere de una clara voluntad política que debe verse acompañada de una importante partida económica. El derecho a la educación debe ser efectivo para todas las edades, desde el nacimiento. La única garantía de su cumplimiento es la escolarización en un sistema público que conlleve la gratuidad. Ni la red concertada, ni mucho menos la privada no concertada, permiten el acceso gratuito, como sabemos. Si no hay una amplia oferta de plazas públicas y las familias tienen que sufragar la educación de sus hijos e hijas, con precios abusivos en muchos casos, el alumnado más vulnerable y desprotegido no podrá acceder al sistema educativo y una buena parte de la población no tendrá garantizado su derecho a la educación.

4 LA SITUACIÓN DE LOS CENTROS DE ETAPA PRIMARIA Y SECUNDARIA

4.1. La mercantilización de la educación obligatoria

En España, el alumnado matriculado en centros privados en etapas obligatorias (Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria) lo hace principalmente en centros privados-concertados sostenidos con fondos públicos, con un 28,5% del alumnado para el total estatal. El alumnado matriculado en la Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en centros privados no subvencionados es sólo del 4,1%, según los datos del Ministerio de Educación para el curso 2023/24.

El sistema de conciertos actual se remonta a 1985, con su instauración a nivel estatal a través de la LODE, aunque su consolidación posterior ha estado condicionada por las políticas desarrolladas en cada comunidad autónoma. Y es que la legislación estatal ofrece únicamente un marco general que las comunidades autónomas desarrollan de forma específica, dando lugar a sistemas de conciertos diversos según la orientación de los gobiernos regionales. Esto se traduce en un peso desigual de la educación privada-concertada entre territorios. Mientras comunidades como el País Vasco (48,9 %) o Madrid (36,4 %) presentan altas tasas de escolarización en dichos centros, otras como Castilla-La Mancha registran cifras más bajas (17,1%) (Gráfico 4.1). A estas diferencias derivadas de las decisiones políticas se suman variables como la densidad de población y la renta por habitante, que favorecen la proliferación de centros en contextos urbanos con mayor capacidad económica, frente a territorios más dispersos, como Andalucía, por ejemplo, donde la proliferación de los centros privados-concertados encuentra límites basados en la falta de viabilidad de su negocio.

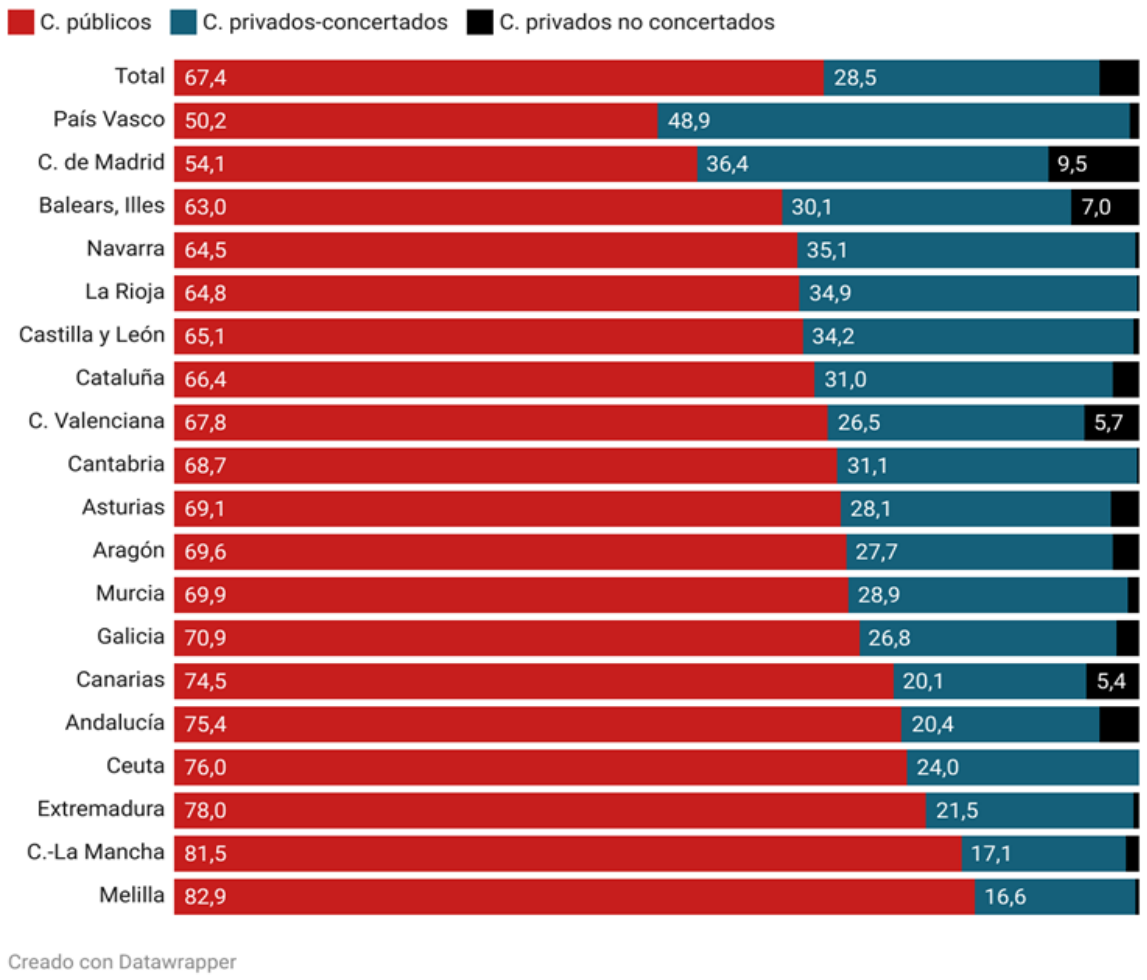
Los centros privados y privados-concertados también se benefician de desgravaciones fiscales, tanto en el IVA, como a las familias en algunas CCAA, en el IRPF, a las actividades extraescolares, clases de idiomas, uniformes, las matrículas en los centros, etc. Esto supone un agujero importante en las arcas públicas que suponen una *redistribución inversa* hacia las clases medias y la clase alta que escolariza a sus hijos e hijas en esas redes.

Uno de los principales argumentos que utiliza la Conferencia Episcopal para justificar el mantenimiento de la concertación es que las plazas escolares en los centros privados-concertados son más baratas. Una de las cuestiones que explicarían esta diferencia sería que parte del coste escolar es cargado a las familias usuarias de la red en forma de cuotas ilegales[53], actividades extraescolares, comedores, etc. En otros elementos en los que ahorra el centro es en salarios, al sobrecargar a los y las docentes de la enseñanza privada-concertada con materias para ahorrar en personal, echarles en verano para ahorrarse los dos meses de vacaciones, y ahorrarse especialistas, además de tener las clases masificadas para evitar desdoblar y necesitar más docentes. Además, al computar los gastos totales del sistema, y hacer una burda división entre alumnos y alumnas, deciden deliberadamente ignorar que el sistema público absorbe a la mayoría de alumnado NEAE y NEE que requiere especialistas, asume la mayoría del alumnado inmigrante, tiene centros repartidos por todo el Estado, incluidos en zonas que no serían rentables para un centro privado-concertado, como la rural, y los y

[53] Según la investigación de ESADE (2024), la cuota media por alumno al año (solo de las familias que pagan) es de 1.696€ en Cataluña, 1.156€ en la Comunidad de Madrid, 959€ en el País Vasco, 597€ en la Comunidad Valenciana y 453€ en Andalucía.

las docentes disfrutan de mejores condiciones laborales. Un grupo de investigadores realizaron una investigación para CCOO (2014) donde desmontaron los números que daba la Conferencia Episcopal, asegurando que los gastos de las escuelas de una y otra red a igualdad de condiciones son similares (Gráfico 4.1).

Gráfico 4.1. Porcentaje de estudiantes de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria matriculados en centros públicos, privados-concertados y privados no concertados en España y sus CCAA (2023/24)



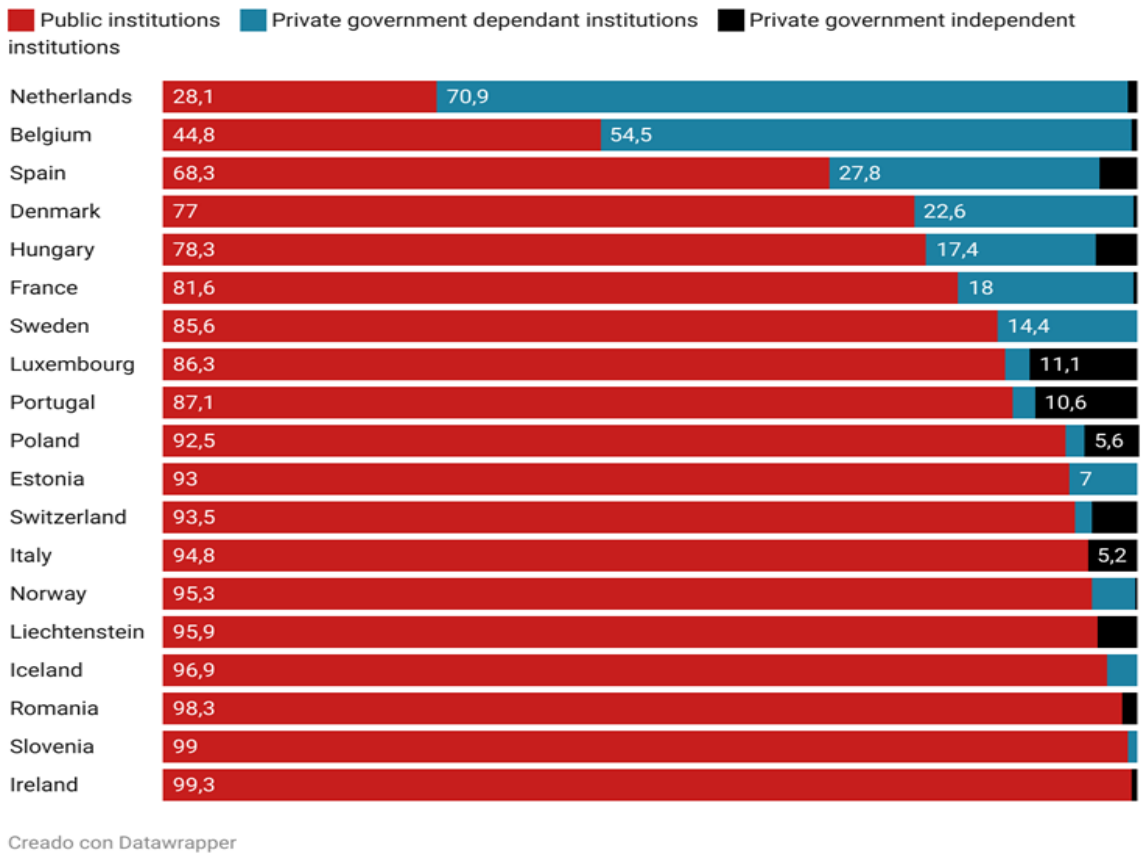
Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En términos comparativos, el modelo español de escuela privada-concertada constituye una anomalía en el contexto europeo. Solo Países Bajos y Bélgica superan a España en porcentaje de alumnado matriculado en centros privados dependientes del gobierno, según los datos disponibles (Eurostat, 2023) (Gráfico 4.2). Esta situación se explica en parte por el enorme peso de la Iglesia católica en la Educación durante la época de Franco, y la expansión educativa a partir de los años 70-80, que se encontró con restricciones presupuestarias y la necesidad de construir numerosos centros educativos.

Esto ha permitido la existencia de un sistema concertado-privado que ningún gobierno autonómico ha querido abordar[54].

El auge de la privatización educativa se produce en un contexto de descenso pronunciado de la natalidad que ya ha impactado a las etapas de infantil y primaria, donde se observa una pérdida continuada de alumnado. En un sistema que funciona cada vez más como un cuasi-mercado escolar, el alumnado se convierte en un recurso escaso por el que compiten los centros educativos.

Gráfico 4.2. Porcentaje de estudiantes de educación primaria y educación secundaria matriculados en centros públicos, privados dependientes del gobierno y privados independientes (2023)



Nota. Elaboración propia a partir de los datos de Eurostat.

En el caso de Educación Primaria, aunque la red pública y la red privada-concertada han perdido en los últimos años un porcentaje de alumnado muy similar sobre el total de cada red, las decisiones sobre el cierre de aulas no han sido equilibradas. Frente a esta nueva realidad demográfica, las

[54] Los casos son muy puntuales, el gobierno del PSOE-A, con Susana Díaz (2013-19), le quitó el concierto a centros que segregaban por sexo, pero fue obligada por los tribunales a volver a concertarlos porque la LOMCE lo permitía. El Ayuntamiento de Barcelona ha pasado algunas escuelas concertadas-privadas no rentables al sistema público. En general, las actuaciones han sido mínimas en comparación con el problema.

decisiones de cierre de unidades escolares han afectado de forma más intensa a los centros públicos. Según los datos del Ministerio de Educación, entre los cursos 2018/19 y 2023/24 se han cerrado 1.837 aulas públicas de educación primaria, frente a solo 424 concertadas.

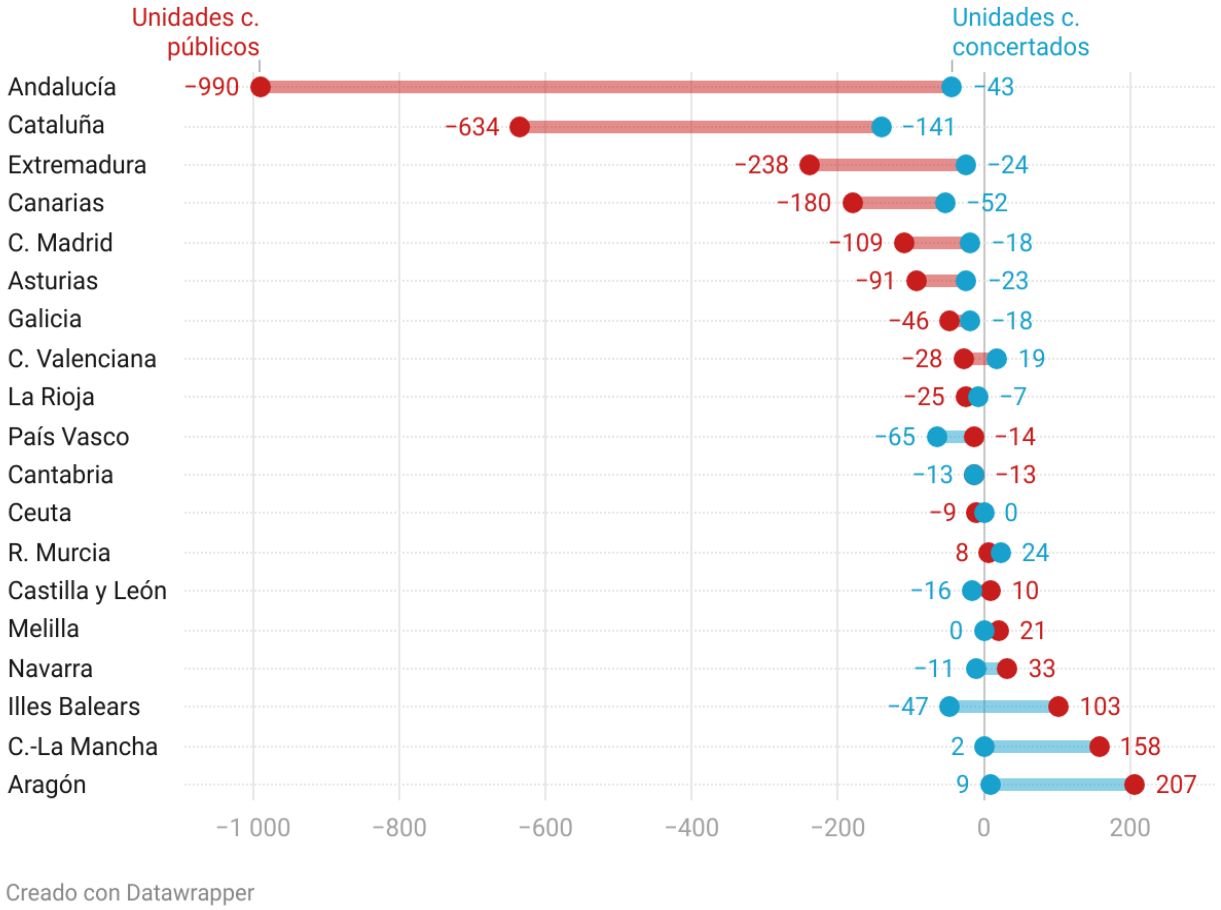
El caso de Andalucía es especialmente representativo. En el periodo analizado se han cerrado 990 unidades públicas, frente a sólo 43 concertadas. Aunque desde que Juanma Moreno Bonilla llegó a la presidencia de la Junta de Andalucía se han cerrado más de 3.000 aulas públicas y CCOO ha denunciado que para este nuevo curso 2026/27 habrá 410 aulas menos. Situación similar se observa en Cataluña, donde la red pública, con cerca de 13.800 unidades, ha perdido 634, frente a 141 concertadas. En Comunidad de Madrid, con unas 9.725 unidades públicas y 6.222 concertadas, ha cerrado 109 las primeras y apenas 18 concertadas, en línea con la tendencia de favorecer el crecimiento del sector privado-concertado. Solo en contadas ocasiones la tendencia se invierte. Es el caso de Castilla-La Mancha, Navarra o las Illes Balears, donde la red pública ha llegado incluso a crecer -con 158, 33 y 103 aulas más, respectivamente-, al tiempo que la concertada permanecía estable o reducía ligeramente su número de unidades (Gráfico 4.3).

Las diferencias autonómicas son notables. Aquellas autonomías de España con mucha población en ciudades pequeñas, amplias zonas rurales, que se están vaciando de población, o son insulares y poco pobladas, son susceptibles de que el crecimiento de la concertada-privada sea pequeño o nulo, mientras que las áreas más densas poblacionalmente, o donde históricamente hay un mayor desarrollo de este tipo de enseñanza, han logrado crecer. En líneas generales, se ha hecho recaer el peso de la caída demográfica en las aulas públicas, provocando su cierre, en vez de aprovechar e ir acabando con este modelo concertado que, como hemos visto, es una anomalía en Europa y que explica, en parte, la segregación escolar en nuestro país.

La decisión de muchas administraciones educativas, que cierran unidades en la enseñanza pública, preferentemente, impacta en los resultados escolares de los centros públicos. Bajar las ratios mejora el ambiente escolar, así como permite tratar a la diversidad dentro de las aulas con un mínimo de dignidad (junto con la inversión en personal y recursos especializados); sin embargo, muchas administraciones se niegan a reducir el número de alumnos y alumnas por aula para ahorrar en gastos escolares.

Las aulas más masificadas potencialmente son aulas más disruptivas, especialmente en los centros “gueto”, lo que reduce significativamente las calificaciones, la motivación y las aspiraciones por cursar estudios superiores, especialmente en estudiantes con buen rendimiento y en entornos desfavorecidos (Goulas et al., 2024). Además, los centros segregados tienen un menor porcentaje de “alumnos/as locomotora” (efecto compañeros), que podrían ayudar a sus compañeros y compañeras y mejorar el rendimiento de la clase (Montalbán, 2024; Sanz, 2024).

Gráfico 4.3. Diferencia en el número de unidades de Educación Primaria entre 2018/19 y 2023/24 en centros públicos y centros concertados

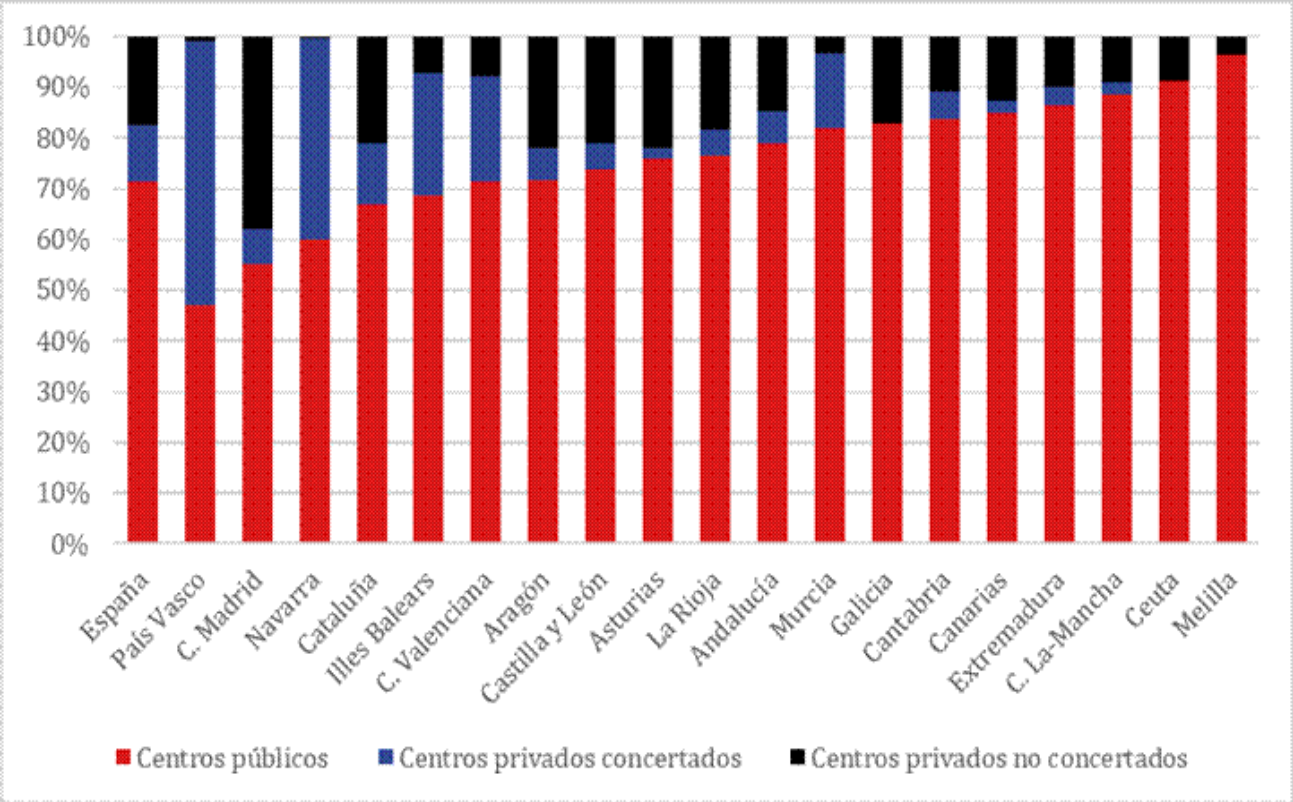


Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

4.2. El Bachillerato y los centros privados

El alumnado de Bachillerato se matricula principalmente en centros públicos. En el conjunto del Estado, el 71,3 % lo hace en centros públicos, el 11,1 % en privados-concertados y el 17,5 % en privados no concertados (Gráfico 4.4). En este caso, a diferencia de la educación secundaria obligatoria, se disparan las matriculaciones en los centros privados sin concierto, ya sea porque la comunidad autónoma no ha aprobado la concertación del bachillerato, al ser una etapa postobligatoria, o porque existe una tendencia por parte de las familias acomodadas de querer que sus hijos e hijas cursen en dichos centros privados no concertados por los contactos que pueden hacer (capital social), por las notas altas que se asignan al alumnado en dichos centros, por motivos pedagógicos, o por estudiar en centros en que su enseñanza se imparte en otro idioma que se considera importante para el alumnado (inglés, alemán, francés…).

Gráfico 4.4. Porcentaje de estudiantes de Bachillerato matriculados en centros públicos, privados-concertados y privados no concertados en España y sus CCAA (2023/24)



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Si hacemos una revisión entre las Comunidades Autónomas, en una de ellas, Madrid, el alumnado matriculado en centros privados no concertados es especialmente alto (38 % del total), donde, además, se han aprobado "becas" para estudiar el Bachillerato en centros privados no concertados, siguiendo el efecto Mateo, "porque a todo el que tiene, se le dará y tendrá en abundancia; pero al que no tiene, aun lo que tiene se le quitará". Estas becas son una forma de redistribución inversa, los impuestos que recaen en la clase media y trabajadora acababan en los bolsillos de los beneficiarios de dichas becas, pertenecientes mayoritariamente a las clases acomodadas, subvirtiendo el espíritu del Estado del Bienestar. En concreto, y según las Estadísticas del Ministerio sobre becas y ayudas al estudio, la Comunidad de Madrid destaca claramente por tener un porcentaje elevado de estudiantes becados en centros privados respecto al total de becados, superando el 47% en todas las etapas educativas preuniversitarias (datos del curso 2023/24).

Junto con la Comunidad de Madrid, las regiones con mayor porcentaje de estudiantes de bachillerato matriculados en centros privados son Cataluña, Aragón o Asturias, con valores superiores al 20 %; es decir, el doble del total estatal. La excepción a todo esto es el País Vasco, que sí cuenta con un alto porcentaje de estudiantes de Bachillerato en centros privados-concertados (52,1 %), lo que la convierte en una excepción en el panorama estatal, ya que están vinculadas a la existencia de escuelas concertadas asociadas a la enseñanza del euskera (ikastolas). En el caso del País Vasco las escuelas

privadas puras son residuales (1%). En Aragón El gobierno en funciones del PP, con el apoyo de VOX, ha anunciado que este próximo curso permitirá la concertación de bachilleratos privados[55].

Así, se puede observar que, a diferencia de las enseñanzas obligatorias, los centros privados no concertados acogen a un mayor número de estudiantes que los centros privados sostenidos con fondos públicos, señal del menor concierto de estas enseñanzas. Aun con ello, el porcentaje de estudiantes de Bachillerato matriculados en centros privados (ya sean financiados o no con fondos públicos) muestra un aumento constante. Solo en los últimos diez años, el porcentaje ha pasado del 23,4 % al 27,8 %.

Sumado al peso de la educación privada, y según los datos del informe realizado por el Observatorio del Sistema Universitario sobre las diferencias entre las notas del Bachillerato y la PAU (2023), uno de los factores de inequidad proviene de los porcentajes sustancialmente más altos de estudiantes con calificaciones sobresalientes en los centros privados-concertados y, en mayor medida, en los privados no concertados. Estos elevados porcentajes de sobresalientes no se corresponden con los resultados obtenidos en la fase general de las PAU, pero al representar un 60% de la nota de acceso a la universidad, introducen un sesgo en el sistema de admisión. En 2022, en el conjunto del sistema universitario español, un 10,5% del alumnado que se presentó a la fase general de las PAU procedía de un centro privado-concertado y un 20,3% lo hacía de un centro privado sin concierto. Ante esta situación, el Observatorio recomienda otorgar mayor peso a la fase del examen frente a la calificación de Bachillerato, con el fin de corregir la distorsión generada principalmente por los centros privados y privados-concertados.

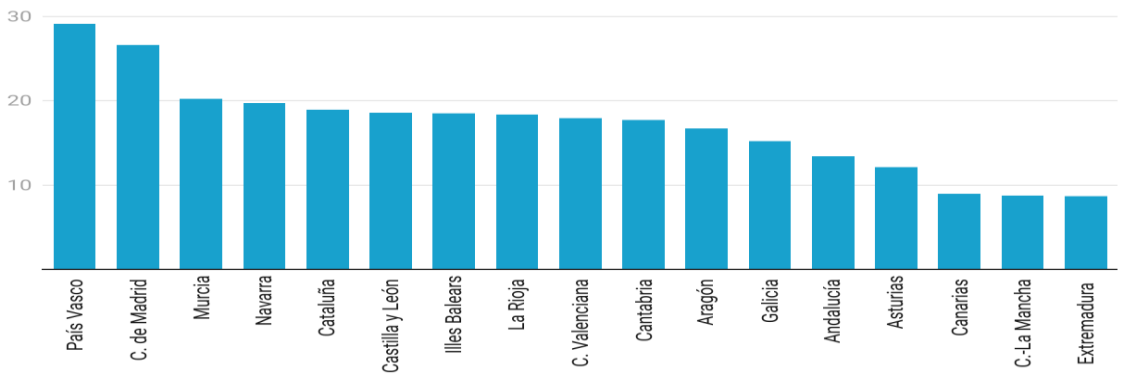
A esto añadimos el siguiente problema, la falta de plazas públicas en la Formación Profesional y en la Universidad es la condición de posibilidad de la expansión del negocio privado en la Educación superior y media, ya que las notas infladas en los centros privados-concertados y privados genera una distorsión a la hora de poder acceder a estas plazas favoreciendo a aquellas personas que provienen de dichas escuelas. Incluso, los malos estudiantes de dichas escuelas pueden permitirse pagar las cuotas caras de la Formación Profesional privada o las matrículas de las universidades privadas, si no logran acceder al sistema público.

4.3. Escuelas privadas, dinero público

El análisis del gasto educativo confirma la fuerte penetración del modelo privado-concertado en varias comunidades autónomas y, al mismo tiempo, la existencia de notables diferencias territoriales en la distribución de recursos públicos. Según los datos del Ministerio correspondientes a 2023, las Consejerías de Educación como el País Vasco (29,15%) o Madrid (26,60%) destinan más de una cuarta parte de su presupuesto en educación no universitaria a financiar conciertos y subvenciones a la enseñanza privada. Estas cifras contrastan con regiones como Extremadura (8,67%), Castilla-La Mancha (8,76%) o Canarias (8,98%), donde menos del 10% del gasto se canaliza hacia la red privada (Gráfico 4.6.).

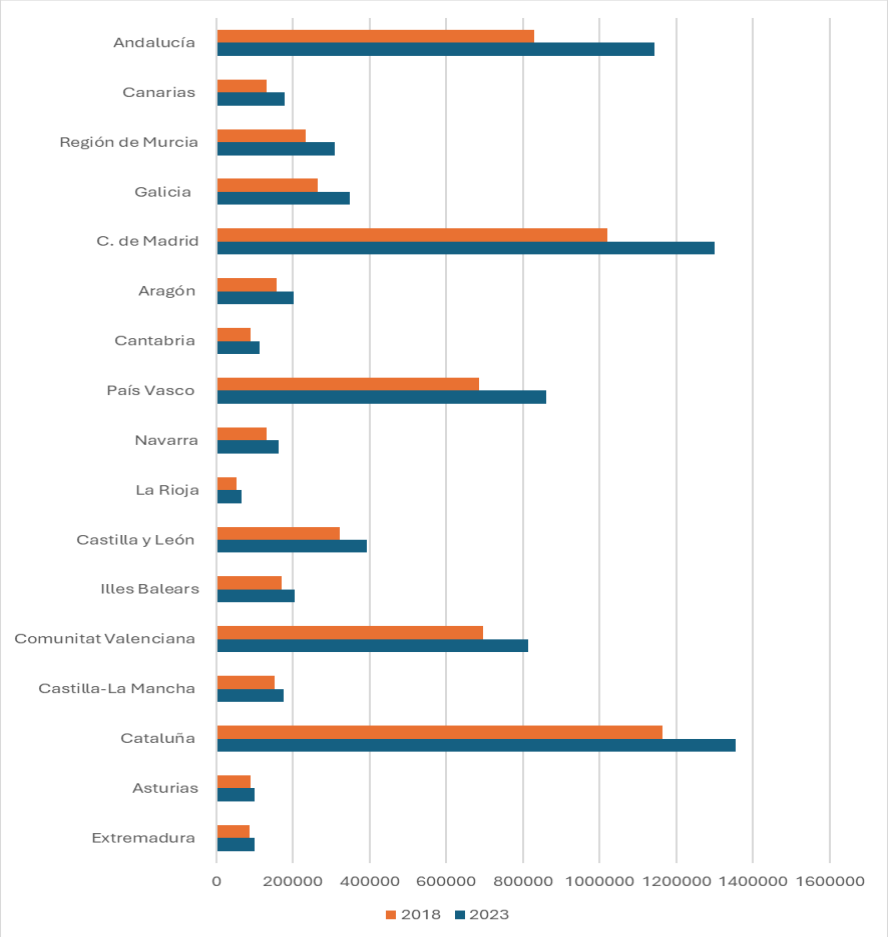
[55] https://www.lavanguardia.com/vida/20260407/11507835/aragon-acomete-criticas-concertacion-bachillerato-proximo-curso.html

Gráfico 4.5. Porcentaje del gasto total en educación de las Administraciones educativas transferido a centros privados de enseñanzas no universitarias (2023)



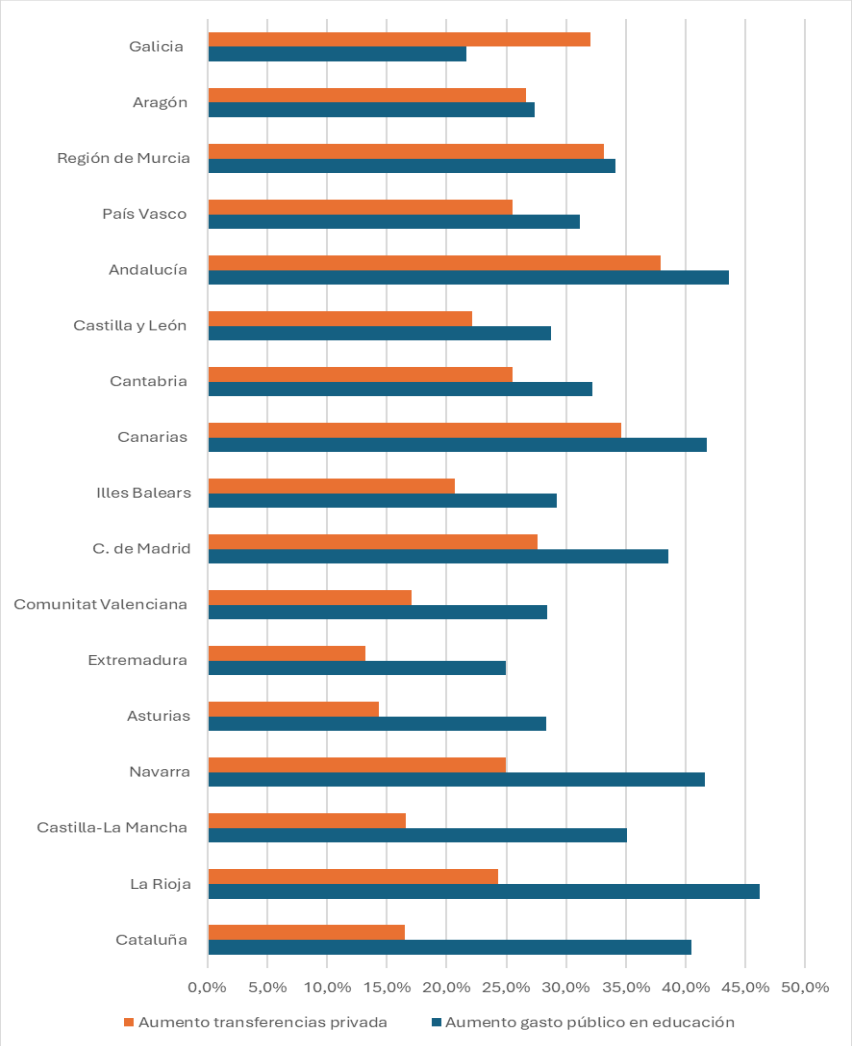
Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Gráfico 4.6. Transferencias de las Administraciones Educativas a centros educativos de titularidad Privada en enseñanzas no universitarias ordenados en porcentaje de aumento entre 2018-23



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Gráfico 4.7. Comparación entre el gasto total en educación y el incremento de las transferencias a la privada Se compara el % de aumento del bruto entre los años 2018-23



Nota. Elaboración propia a partir de los datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Si atendemos a las transferencias de las administraciones educativas a los centros educativos privados-concertados, de enseñanzas no universitarias, podemos observar lo siguiente: en términos absolutos, Cataluña, Madrid, Andalucía y País Vasco son las comunidades que más presupuesto destinan a la red privada, destacando Cataluña como el territorio con mayor volumen de fondos transferidos. En cuanto al crecimiento, Andalucía y Madrid se sitúan entre las comunidades que más han incrementado el volumen bruto destinado a centros privados. En el caso de Andalucía, conviene matizar que, aunque presenta el mayor incremento relativo en las transferencias a la privada (37,9%), también es una de las comunidades donde más crece la inversión educativa total (43,6%). Es decir, su aumento en la privada se enmarca -en parte- en un crecimiento general del presupuesto destinado a educación.

Al comparar el aumento del gasto público total en educación con el aumento del gasto destinado a los centros privados obtenemos la gráfica 4.7.

Los resultados más relevantes son:

- Galicia es la única comunidad donde el peso de las transferencias a la privada sobre el gasto total crece. Entre 2018 y 2023 es, además, la comunidad que menos aumenta su presupuesto total en educación (+21,7%), situándose al mismo tiempo entre las que más incrementan las transferencias a la privada (+32,0%).
- Aragón presenta un patrón similar, escaso crecimiento del gasto total y, en cambio, un aumento elevado en las transferencias a la privada.
- Otras comunidades donde el crecimiento del presupuesto educativo se sitúa por debajo de la media estatal mientras que el aumento de transferencias a la privada crece son Murcia, País Vasco o Andalucía, entre otras.
- En el extremo contrario, encontramos comunidades que aumentan con fuerza su inversión total, pero muestran crecimientos más moderados en la privada. En este grupo destaca Cataluña, que, pese a este menor incremento relativo, sigue siendo la comunidad con el mayor volumen absoluto transferido a centros privados y una de las que destina un mayor porcentaje de su presupuesto educativo total a centros privados (18,9%).

Se observa, por tanto, una dualidad en la orientación de las políticas educativas autonómicas. Mientras ciertos territorios consolidan un sistema en el que la red concertada es estructural, en otros sigue teniendo un peso residual. Estas diferencias no responden únicamente a factores demográficos, como la densidad urbana o la dispersión poblacional, sino que reflejan decisiones políticas sostenidas en el tiempo. En comunidades como Madrid la apuesta por el sector privado-concertado ha sido explícita y reforzada, cómo hemos mencionado antes, con una política de becas y apoyos económicos que han ampliado la brecha con la educación pública. Por lo tanto, el reparto de recursos evidencia que el modelo de conciertos no solo es un mecanismo de mercantilización de la enseñanza, sino también un factor de desigualdad territorial: dependiendo del lugar de residencia, las familias encuentran un sistema educativo más o menos público, con implicaciones directas para la equidad y la igualdad de oportunidades.

4.4. Los centros privados-concertados y la segregación escolar

Los centros privados concertados, que no olvidemos escolarizan hasta a la mitad del alumnado en algunas comunidades autónomas, han sido objeto de múltiples denuncias por su papel en la reproducción de la desigualdad y la segregación escolar, todo ello financiado con fondos públicos. Aunque la ley exige que ofrezcan una enseñanza gratuita y que respeten los criterios comunes de admisión, las evidencias apuntan en otra dirección. Numerosos informes y estudios señalan que estos centros, lejos de cumplir con la normativa, imponen mecanismos de selección encubierta y prácticas excluyentes, sin control ni sanciones por parte de las administraciones (CICAE y CEAPA, 2023; Rodríguez-Martínez et al., 2022; Valiente, 2008).

La escuela privada-concertada favorece la segregación escolar a través de numerosos mecanismos que ya hemos ido definiendo en los capítulos precedentes y en el informe que publicamos el año

pasado. En esta línea, los estudios recientes de Murillo y Guiral (2024) y Guiral y Murillo (2024), a partir de los datos de PISA 2022, confirman con claridad el carácter segregador de la red de centros concertados. Las razones son las siguientes:

En primer lugar, el alumnado que asiste a estos centros presenta, en promedio, un nivel socioeconómico y cultural[56] significativamente más alto que el de los centros públicos (Gráfico 4.8). Las diferencias entre el nivel socioeconómico del alumnado que asiste a centros públicos y centros privados sostenidos con fondos públicos es el más alto de los países de la OCDE según los datos publicados en 2024 por Save the Children también a partir de PISA 2022. En cuanto a países con una composición más desigual entre centros públicos y privados-concertados a España le siguen Estonia y Chile, y se encuentra muy alejado de otros países cercanos como Portugal. Además, la brecha se reproduce sistemáticamente en todas las comunidades autónomas, y se acentúa especialmente en Murcia, Canarias, Madrid y Andalucía (Murillo y Guiral, 2024). De este modo se observa que, lejos de tratarse de un fenómeno aislado, los datos evidencian una estructura educativa dual profundamente desigual.

Es bien sabido que la escuela privada-concertada excluye al alumnado con menor nivel socioeconómico, pero también a otras y otros estudiantes en mayor riesgo de vulnerabilidad social y educativa, como el alumnado de origen migrante o el alumnado con necesidades educativas especiales. Esto lo confirman los propios datos del Ministerio correspondientes al 2023/24. En el caso del alumnado extranjero, los datos indican que estos y estas estudiantes representan el 16,7% del total del alumnado en primaria, frente al 9,2% en los privados-concertados; y en secundaria el 14,1%, frente al 8,9%. Es decir, casi el doble. Esta brecha se acentúa en comunidades como Murcia, con 24,4% en públicos frente al 7,1% en concertados; en la Comunitat Valenciana con 24,1% frente al 9,8%; o en Madrid con 21,6% frente al 11%.

Algo similar encontramos para el alumnado con necesidades educativas especiales que, en primaria, representa un 4,5% del total del alumnado en la red pública frente al 3,1% en la concertada; y en secundaria un 3,6% frente al 3%. Aunque estas diferencias son menores que en el caso del alumnado extranjero se acentúan especialmente en algunas comunidades autónomas, como Murcia, donde del total del alumnado que asiste a un centro público, el 8,1% tiene necesidades educativas especiales, en la privada concertada tan solo el 4,9%. Los datos nos van mostrando así que la red pública, a diferencia de la privada-concertada, asume de forma clara su compromiso con la inclusión y la cohesión social.

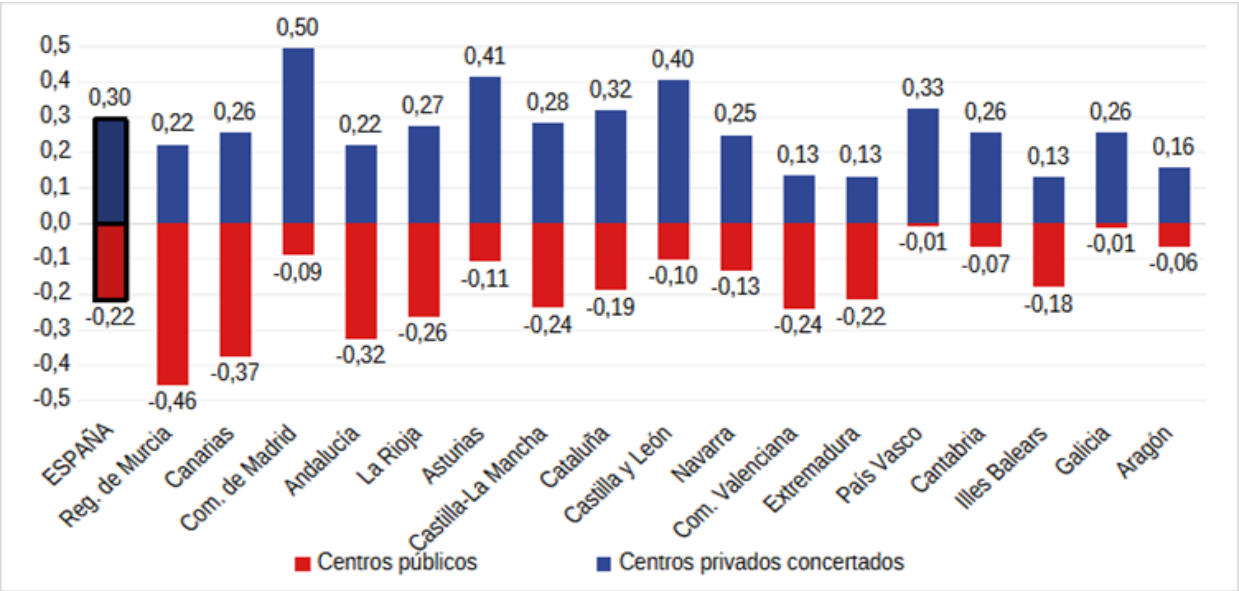
Si volvemos a los datos que nos ofrece la evaluación internacional PISA 2022, y en el caso del alumnado inmigrante[57], a nivel estatal el porcentaje de estudiantes de origen inmigrante de educación secundaria en los centros públicos es del 17,6 %, en los concertados esta cifra desciende al 10,2 % (Guiral y Murillo, 2024 a partir de PISA 2022). Las diferencias son especialmente alarmantes en

[56] Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ESCS), variable calculada por PISA a partir del nivel educativo y la ocupación más altos de madre y padre, así como de las posesiones en el hogar. Los valores más bajos indican un nivel socioeconómico inferior. El índice está construido de manera que el valor 0 corresponde al promedio de la OCDE y se estandariza de forma que 1 equivale a una desviación típica respecto a esa media.

[57] En PISA 2022 El índice de origen inmigrante (IMMIG) se calcula a partir de tres variables: país de nacimiento del estudiante, país de nacimiento de la madre y país de nacimiento del padre y tiene las categorías que se indican a continuación: estudiante nativo, estudiante de segunda generación y estudiantes de primera generación.

comunidades como la Comunitat Valenciana, Madrid o Cataluña. Si además analizamos específicamente al alumnado inmigrante en situación socioeconómica desfavorecida -el 25 % con menor nivel socioeconómico-, la desigualdad se agudiza aún más: la red pública escolariza al triple de este alumnado que los centros concertados. En regiones como Cataluña, Madrid o Murcia, las diferencias superan los 8 puntos. Estos datos no dejan lugar a dudas, la red concertada, financiada con dinero público, excluye sistemáticamente a los sectores más vulnerables (Gráfico 4.9.).

Gráfico 4.8. Nivel socioeconómico promedio del alumnado de Educación Secundaria en centros públicos y en centros privados concertados en España y sus comunidades autónomas

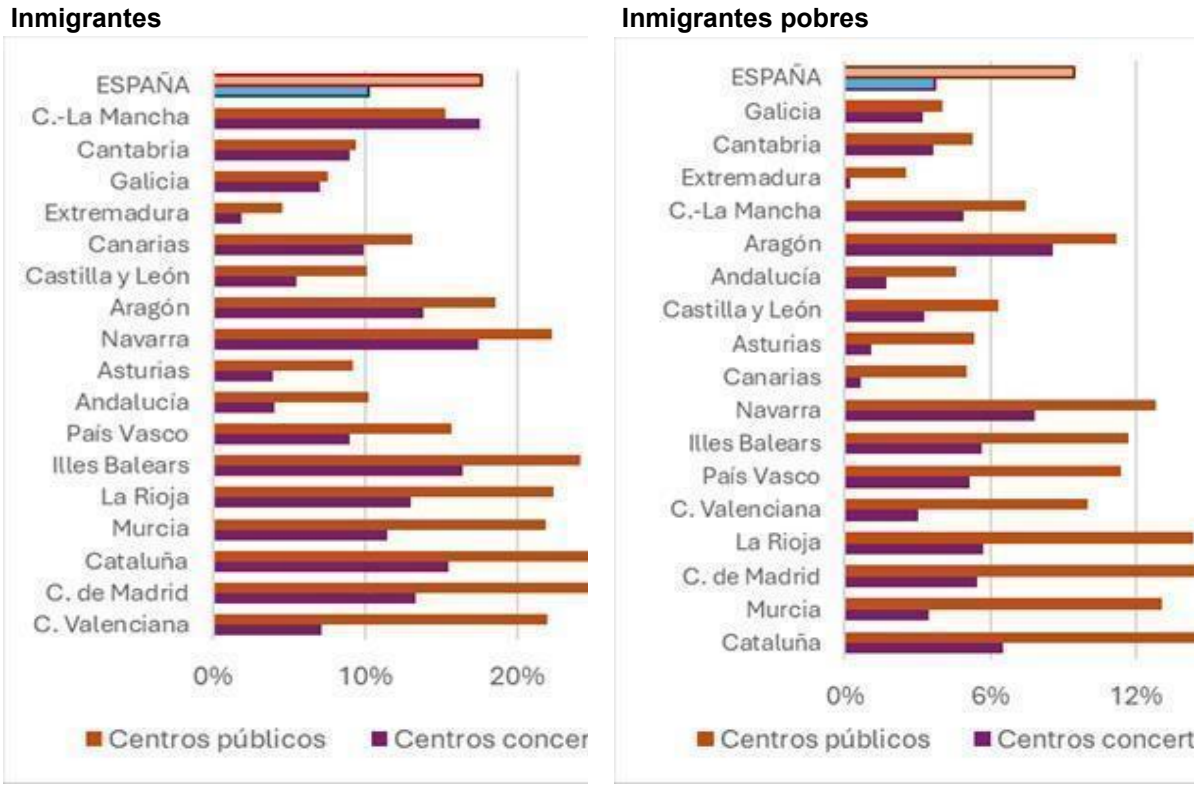


Nota. Recuperado de Murillo y Guiral (2024).

Esta desigual distribución del alumnado entre centros públicos y privados concertados en función de su nivel socioeconómico, o de su origen nacional, entre otros, se traduce en un importante impacto en la segregación escolar.

En lo que respecta a la segregación por nivel socioeconómico, la desigual distribución del alumnado con mayores y menores recursos (C1 y C4) explica el 19,2% de la segregación escolar, con grandes diferencias entre comunidades autónomas. Así, en Madrid, La Rioja, Canarias, Asturias y Murcia, más del 25 % de la segregación del alumnado desfavorecido se explica por la desigual distribución entre centros públicos y concertados. Especialmente alarmante es el caso de la Comunidad de Madrid, donde esta red privada-concertada es responsable de casi un tercio de la segregación escolar total. En el extremo contrario, hay comunidades donde la contribución de la red concertada a la segregación escolar es significativamente menor, como en Galicia o Aragón, con cifras por debajo del 10 % (Gráfico 4.9).

Gráfico 4.9. Porcentaje de estudiantes de origen inmigrante e inmigrantes pobres en centros públicos y en centros privados concertados en España y en sus comunidades autónomas

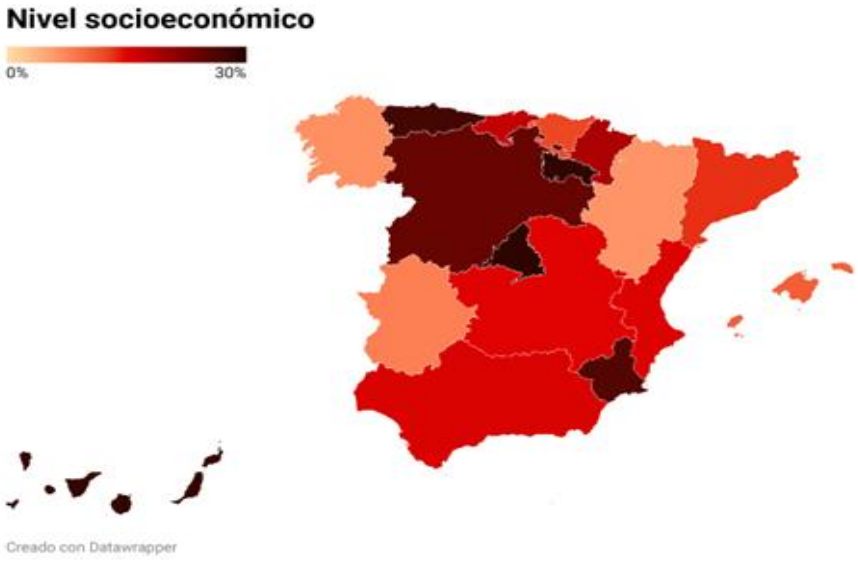


Nota. Comunidades ordenadas en función de la diferencia entre el porcentaje de estudiantes de origen inmigrante en centros públicos y en centros concertados. Elaboración propia a partir de Guiral y Murillo (2024).

En el caso del alumnado inmigrante, su desigual distribución entre centros públicos y centros privados concertados explica un 4,9 % de su segregación escolar, una vez más con diferencias relevantes entre comunidades. En la Comunitat Valenciana, esta proporción asciende al 21,4 %; en la Comunidad de Madrid, al 15,2 %; y en La Rioja, al 14,4 %. También superan el 10 % regiones como Murcia y Asturias. Por el contrario, en Cantabria, Castilla-La Mancha o Galicia, la incidencia de la doble red de centros en la segregación del alumnado inmigrante es inferior al 1%[58] (Gráfico 4.10.).

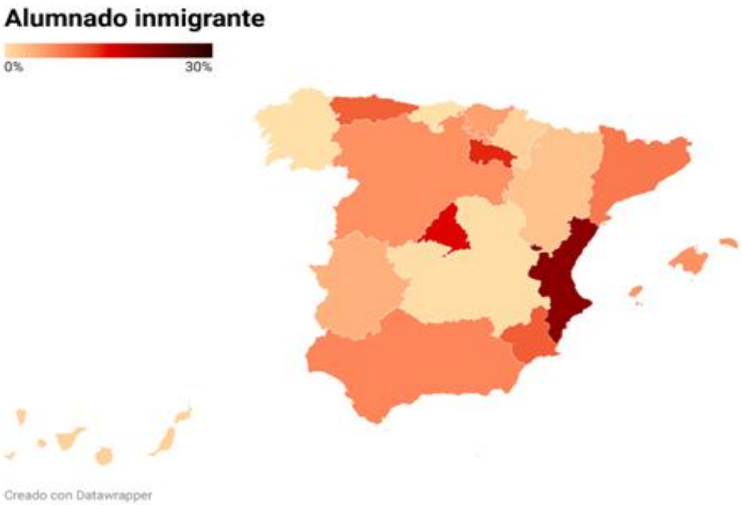
[58] En el caso de la Comunidad de Madrid el distrito único es una gran fuente de segregación escolar. El Govern de las Islas Baleares, región con una baja segregación escolar por clase social, va a implementar un proyecto de zona única justificándola por la "libertad de elección". Se ha encontrado con una fuerte oposición de las familias: https://www.eldiario.es/illes-balears/sociedad/familias-alzan-zona-unica-escolar-pp-balears-temen-segregacion-libertad-eleccion-falacia_1_13038935.html

Gráfico 4.10. Contribución de los centros privados concertados a la segregación del alumnado inmigrante en España y cada una de sus comunidades autónomas



Nota. Elaboración propia a partir de Murillo y Guiral (2024).

Gráfico 4.11. Contribución de los centros privados concertados a la segregación del alumnado inmigrante en España y cada una de sus comunidades autónomas



Nota. Elaboración propia a partir de Murillo y Guiral (2024).

Cuando se analiza específicamente al alumnado inmigrante con menores recursos socioeconómicos, la segregación atribuible a la red privada-concertada aumenta al 7,3 % en el conjunto del Estado, 2,5 puntos por encima del dato global para alumnado inmigrante. En 12 de las 17 comunidades autónomas, esta incidencia es también mayor, superando el 10 % en ocho de ellas. En Canarias, por

ejemplo, la titularidad explica un 11,8 % de la segregación de este colectivo, frente al 1,4 % registrado para el conjunto del alumnado inmigrante. En Murcia, la cifra asciende al 20,4 %, lo que la sitúa como la comunidad con mayor desigualdad en la distribución de este alumnado entre redes. No obstante, hay excepciones como Andalucía, Aragón o la Comunidad de Madrid, y especialmente la Comunitat Valenciana, donde la contribución de la red concertada a la segregación del alumnado inmigrante pobre cae 8,3 puntos, pasando del 21,4 % al 13,1 %.

Queda así claro que una de las consecuencias más claras del modelo de triple red (pública, privada-concertada y privada) es, por tanto, la segregación escolar, aunque no afecta a todas las comunidades por igual. Se intensifica allí donde la enseñanza concertada y privada tiene largo recorrido, como en Cataluña y Euskadi; o donde los gobiernos autonómicos han hecho de ella su bandera, como en Madrid, que además ha aplicado medidas otras medidas destinadas a aumentar la libertad de elección de las familias que la han convertido en un cuasi-mercado escolar, y el gobierno de Ayuso pretende aumentar los convenios con los centros privados-concertados a 14 años.

En pleno proceso de mutación de las ciudades, vinculado a la baja natalidad, el establecimiento de población migrante, la segregación residencial ligada al aumento de los alquileres y el desarrollo descontrolado de la vivienda turística, la segregación escolar adquiere nuevas formas. Todo ello está modificando la distribución del alumnado en los centros, con cierres de aulas y escuelas, sobre todo en la red pública, y con el riesgo de que estos procesos se intensifiquen en los próximos años.

En un informe realizado por este mismo grupo de trabajo ya señalamos algunas de las consecuencias más graves de la segregación escolar y la privatización educativa: la mercantilización de un derecho humano básico, el refuerzo de la estratificación social y de los cierres oligárquicos, la reducción de la capacidad de la escuela para compensar el peso del origen familiar en el destino social, la limitación de la igualdad de oportunidades. En última instancia, la segregación escolar significa una pérdida enorme de talento colectivo. Es también la mutación del propio sentido de la educación: un sistema segregado deja de ser un espacio de justicia y de igualdad para convertirse en un mecanismo de reproducción de desigualdades, incapaz de garantizar a toda la sociedad un proyecto educativo equitativo.

4.5. Otros mecanismos de mercantilización en el sistema público

Dentro del sistema público se han ido produciendo otros procesos que se pueden considerar "mercantilización" en un sentido amplio. Entre ellos tenemos la externalización de servicios, cómo comedores escolares, actividades extraescolares, refuerzo educativo o plataformas digitales. También observamos la entrada de empresas privadas dentro de los centros. Ejemplos de ellos tenemos los acuerdos con GOOGLE[59] para facilitar tanto el navegador, así como el programa Classroom en

[59] La Agencia de Protección de Datos sanciona por primera vez a un colegio, el Holy Mary Catholic School de Madrid, por el uso indebido de Google. Ha sido multado con 12.000 euros. El uso de la plataforma *Google Workspace for Education* recababa datos del alumnado que se quedaba la empresa violando la ley de protección de datos y permitía al alumnado usar programas Youtube y videojuegos que nada tenían que ver con el uso escolar. Es otro ejemplo de los problemas de la mercantilización: https://www.telecinco.es/noticias/sociedad/20260320/agencia-proteccion-datos-sanciona-colegio-uso-indebido-google-centro-multa_18_018674178.html

detrimento de otros programas gratuitos que se venían usando, como la MOODLE. O el pago de licencias para instalar WINDOWS (Microsoft) en pantallas digitales o portátiles a costa del ahorro que suponía usar LINUX. La variedad de propuestas de empresas privadas para dar charlas, cursos o materiales, como los programas de concienciación medioambiental de REPSOL, por poner un ejemplo. Evidentemente, estas empresas no sólo reciben una asignación económica de la Administración Pública, sino que se hacen con el control de los datos, u obtienen futuros nuevos clientes.

Otro caso sería que, a pesar del carácter obligatorio y teóricamente gratuito de estas etapas, las familias asumen un volumen creciente de gastos: libros de texto, materiales digitales, dispositivos electrónicos, comedor, transporte o actividades complementarias. Esta realidad genera desigualdades en el acceso real a la educación y contribuye a una privatización encubierta del sistema. La educación deja así de ser un derecho plenamente garantizado para convertirse progresivamente en un servicio condicionado por la capacidad económica familiar.

La mercantilización también se expresa en el plano pedagógico, mediante un currículo cada vez más orientado a la empleabilidad y al desarrollo de competencias funcionales, en detrimento de la formación crítica, humanística y ciudadana. Este enfoque reduce la educación a su valor económico, debilitando su función como herramienta de cohesión social, pensamiento crítico y formación integral de la persona.

Por otro lado, los centros educativos han perdido su esencia democrática, provocando un proceso de oligarquización de la institución, más dependiente de las Consejerías de Educación, que los docentes pasen de ser el profesorado a mudar en "trabajadores de la enseñanza" al ser alienados y perder vínculos con la institución. Esto favorece una crisis de la profesión docente, así como favorece dinámicas más parecidas a la empresa (jerárquicas) que democráticas[60].

Finalmente, los sistemas de evaluación externa y los indicadores de rendimiento refuerzan una lógica de competencia entre centros, característica de los mercados educativos. La comparación de resultados sin considerar el contexto socioeconómico favorece dinámicas de selección del alumnado y estrategias orientadas a mejorar posiciones en rankings, más que a garantizar la equidad educativa.

4.6. Palabras finales

La educación en España se encuentra en una encrucijada decisiva. La trayectoria histórica demuestra que cada vez que el Estado ha renunciado a construir una red pública fuerte, la Iglesia[61] y el mercado ha ocupado el vacío, generando desigualdad, segregación y exclusión.

---

[60] "La crisis de la profesión docente". Pedro González de Molina Soler, (2025). *El Diario de la Educación*. https://eldiariodelaeducacion.com/2025/06/03/la-crisis-de-la-profesion-docente/

[61] La Iglesia católica posee 2.402 centros privados-concertados en todo el Estado, y 134 centros privados sin concierto, y escolariza a 1,5 millones de alumnos y alumnas en distintos niveles, con datos del Ministerio de Educación para el curso 2023-2024.

El sistema de conciertos, instaurado en los años ochenta como una medida coyuntural, se ha convertido en una anomalía estructural: consume recursos públicos, debilita la escuela pública, desplaza sobre ella el peso de la crisis demográfica y consolida un mecanismo de selección social encubierta que socava la igualdad de oportunidades. Muchas Comunidades Autónomas gobernadas por la derecha están blindando la enseñanza privada-concertada ante la bajada de natalidad haciendo recaer el cierre de aulas principalmente sobre los centros públicos, a la vez que se aprueban al final de las legislaturas los conciertos por varios años más para que el siguiente gobierno no pueda intervenir en el sector.

La red privada-concertada no solo absorbe una proporción creciente de fondos públicos, sino que además excluye a los sectores más vulnerables y refuerza la fractura social. El discurso sobre la supuesta mejor calidad de la enseñanza privada se ha demostrado falso. Cuando se comparan los resultados, públicos y privados ofrecen rendimientos similares. Lo que realmente pesa en la elección de muchas familias no es la calidad educativa, sino la búsqueda de un entorno social determinado. Así, la escuela privada funciona menos como un proyecto pedagógico y más como un mecanismo para reproducir capital económico, cultural y social. Las consecuencias más graves no solo son la injusticia que sufren miles de familias, sino la pérdida colectiva de talento, la erosión del Estado de Bienestar y el debilitamiento de la democracia. Un sistema educativo segregado y mercantilizado deja de ser un espacio de igualdad y de ciudadanía para convertirse en un mecanismo de reproducción de desigualdades.

Esta desigualdad afecta de lleno en las biografías de vida del alumnado que pasa por el sistema. Un sistema segregado en una triple red favorece la reproducción de las clases sociales y reduce las posibilidades de dar oportunidades a quiénes no las tienen. Ejemplos de ello son las posibilidades de repetición de nuestro alumnado a igual rendimiento (que afecta más a los varones), donde un alumno o alumna de clase social baja tiene cuatro veces más posibilidades de repetir que un alumno o alumna de clase social alta. El resultado también es peor en el caso de los inmigrantes frente a los nativos. El entorno socioeconómico, y las expectativas familiares sobre la Educación, impacta tanto en los resultados académicos, cómo en la posibilidad de acabar abandonando el sistema escolar prematuramente. En el caso del abandono escolar, una persona que provenga de una clase social desfavorecida tiene cinco veces más posibilidades de abandonar los estudios que una persona de clase social alta. El nivel educativo de los padres, sobre todo de la madre, afecta especialmente al abandono escolar temprano, así como a las posibilidades de alcanzar los estudios superiores (Sistema estatal de indicadores de la educación, 2025).

Estudiar permite acceder a mejores puestos de trabajo. A más estudios hay más probabilidades de acceder a un puesto de trabajo con mejores condiciones laborales, aunque no es la única causa. Es más probable alcanzar un empleo, tener mejores salarios, se tiene menos posibilidades de caer en la pobreza, y se viven más años (Sistema estatal de indicadores de la educación, 2025). Aquellos que provienen de familias que han caído en la pobreza, o en la exclusión social, tienen muchas posibilidades de no acabar los estudios más allá de la enseñanza obligatoria, y heredar la pobreza de sus familias. España se sitúa en el primer cuartil de los países europeos donde es más probable que seas pobre si tus padres también lo son (Bavaro, M, R Carranza and B Nolan, 2024).

La consecuencia de esto es que España es el tercer país de la OCDE donde los estudios de los padres y madres pesan más en los estudios de los hijos e hijas (OECD, 2025a). Precisamente, en el informe de

Education at Glance (OECD, 2025b), explotando datos de PIAAC, demuestra que, si al menos uno de los progenitores de una familia pasó por la universidad, los estudiantes de esa familia tienen un 70% de alcanzar estudios superiores, frente a 44% en caso de que los progenitores hubiesen terminado el bachillerato o FP de grado medio, y un 26% de posibilidades si dichos progenitores hubieran logrado un nivel de estudios inferior (secundaria o primaria). Con datos de 2024, el 24,2% de las personas entre 25 a 34 años ha alcanzado un nivel educativo en primaria o secundaria (frente a un 11,4% en la UE, y un 12,7% en la OCDE), tenemos un problema en la enseñanza postobligatoria (bachillerato y FP de grado medio) con el 22,8% (frente al 43,3% en la UE, y el 39,3% en la OCDE), y el 53% de la población de nuestro país con dicha edad tiene estudios superiores (frente al 45,4% en la UE y 48,4% en la OCDE). Tampoco ayuda que España se encuentre en la parte baja en inversión tanto en primaria como en secundaria de la OCDE. Los datos en educación superior son buenos, pero preocupa los datos de las personas que no han sobrepasado los estudios secundarios y primarios, que pertenecen, en gran parte, a la clase baja, lo que les condena a un futuro de precariedad. En la otra cara de la moneda, España tiene un problema con la sobrecualificación (35,56%), más elevado que la media de la UE (22,87%), vinculado a nuestro modelo productivo.

Especialmente sangrante es el colectivo gitano, no sólo porque solo llegan a la Universidad el 0,8% del alumnado gitano que estudia, sino que el 86% de la población gitana vive por debajo del umbral de la pobreza, vinculado a la falta de expectativas, el hecho de que el alumnado gitano suela asistir a centros gueto (segregados), la falta de una formación específica para los docentes, la falta de recursos, etc. (FSG, 2023). Según el Secretariado Gitano seis de cada diez alumnos y alumnas gitanos abandonan los estudios antes de acabar la ESO (FSG, 2023).

Tanto la precariedad, como la sobrecualificación, producen un impacto negativo a nivel económico, y en el crecimiento a largo plazo. A lo que habría que añadir que tiene un efecto negativo en la cohesión social, debido a las expectativas frustradas, los problemas derivados de la pobreza y de su heredabilidad, y el riesgo de exclusión social en la que podrían caer aquellas personas con peor nivel formativo. La segregación escolar influye negativamente no sólo en la Escuela, o en los rendimientos escolares como PISA, sino también en la propia democracia, favoreciendo la corrosión de la misma, al romper la experiencia democrática compartida entre las diferentes clases sociales (González de Molina, 2024), y reducir la cohesión de la sociedad, reforzando la estratificación social, reduciendo la movilidad social y generando una sociedad dividida y, a la larga, más conflictiva.

La propuesta por parte de ESADE (2024) y Save The Children (2024) de que financiar mejor a la escuela privada-concertada reduciría la segregación escolar y aumentaría la inclusión del alumnado desaventajado, ignora la naturaleza de la red privada-concertada. Esta red es un negocio, por lo que las cuotas son una forma adicional de obtener financiación y, sirven, además, para excluir al alumnado que la escuela y las familias no quieren dentro de la misma. Pedirle a la Escuela privada-concertada que no se comporte de manera acorde a su naturaleza va a tener el mismo éxito que la responsabilidad social corporativa, ninguno. El sistema privado-concertado funciona como una colaboración-público privada parasitaria. En el fondo, estas peticiones que suenan naif no lo son, es una forma encubierta de tratar de influir en la opinión pública y en los legisladores para lograr dicho objetivo, aumentar las partidas destinadas por las administraciones públicas al lucrativo negocio de la enseñanza privada-concertada, y de los servicios auxiliares a la educación que hemos mencionado en otro epígrafe. Con

el dolo de que estas empresas recibirán el aumento de los módulos por clase y alumnado y a la vez seguirán cobrando las cuotas ilegales que la Inspección educativa no persigue.

La mercantilización y la segregación escolar son dos caras del mismo proceso, reforzándose mutuamente. Mientras los gobiernos, principalmente conservadores, con una mano degradan el sistema público educativo, favorecen, con la otra, a las empresas privadas que operan en el sector, y a mayor degradación de la escuela pública más personas deciden enviar a sus hijos e hijas a las empresas privadas educativas. La segregación escolar deriva de este proceso, y de la segregación residencial, por lo tanto, a más segregación mayor mercantilización. A menos nacimientos de hijos e hijas, mayor la inversión educativa en ellos y mayor penetración de las empresas privadas en el sector educativo y de servicios auxiliares en busca de ventajas comparativas. A mayor penetración empresarial, mayor peso de los recursos económicos familiares en las biografías educativas. Por ello, la disyuntiva es inequívoca. O se fortalece de manera decidida la escuela pública, gratuita, laica e inclusiva, o se consolida un modelo de segregación y privilegios en gran parte financiado con dinero público. No se trata de un debate técnico, sino profundamente político y democrático. El futuro de la igualdad pasa necesariamente por recuperar la centralidad de la educación pública como garante de justicia social y como herramienta para transformar la sociedad en lugar de para reproducir sus desigualdades.

5 LA SITUACIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

5.1. Introducción

La inversión en Formación Profesional ha tenido un importante crecimiento, ha pasado de los 187,5 millones del 2018 a los 1.219 millones del 2024. Es decir, un aumento de 1.031,5 millones, creciendo un 550%. Esto ha supuesto una inversión global de más de 6.500 millones de euros. Así, entre 2020 y 2024, se han distribuido 836 millones entre las comunidades autónomas para la creación de más de 373.000 nuevas plazas de FP. Además, el catálogo de ofertas formativas supera las 12.000, con un aumento de más de 6.700 nuevas formaciones[62].

Siendo esta inversión importante, a lo largo de este capítulo intentaremos demostrar que no se han solucionado las dos grandes deficiencias de la Formación profesional pública; a saber; el déficit de plazas públicas y el aumento de la de la oferta privada, especialmente en la Formación Profesional a distancia. Un ejemplo claro de este proceso de mercantilización de la Formación Profesional puede verse en los datos recogidos en el informe de CCOO, "La privatización nos sale cara"[63], que señala que entre los años 2016 y 2023, el gasto de los hogares españoles en la Formación Profesional de Grado Superior se ha duplicado (+95%), pasando de 1.069 € a 2.085 € por hogar. De igual modo, en el mismo periodo, el número de hogares que tienen que gastar en Formación Profesional ha pasado del 0,86% en 2016, al 1,39% en 2023 (+61,6%). También, se ha incrementado el gasto en la Formación Profesional de Grado Medio, que ha pasado de 651 a 944 €, entre 2016 y 2023. (+45%).

Este proceso mercantilizado de la Formación Profesional se ve acentuado por el incremento de la demanda de estos estudios. En la actualidad hay matriculados en Formación Profesional, 1.129.812 alumnas/os, lo que supone un incremento del 35% del alumnado, en relación con el curso 2018-2019 (837.199 alumnas/os). El 66,25% de este alumnado estudiaba FP en centros públicos y en conjunto el 20,4% lo hacía a distancia.

El porcentaje del alumnado de Formación Profesional sobre el resto de las enseñanzas postobligatorias era del 35% en el curso 2022-2023, mientras que este porcentaje era del 29% en el curso 2017-2018. Este incremento contrasta con el decrecimiento del alumnado de Bachillerato (24% y 22% respectivamente) y del alumnado de Grados Universitarios (46% y 43%, respectivamente).

Uno de los problemas más graves con los que se enfrentan los estudios de Formación Profesional en nuestro país, es la alta tasa de abandono de estos estudios (Gráfico 5.1). Así, con datos del MEFPD[64], el 45,1% del alumnado que accedió a la FP Básica en el curso 2018-2019 había abandonado cuatro

[62] https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2025/02/20250204-sistemafp.html#:~:text=Con%20esta%20medida%2C%20el%20Ministerio,progresando%20en%20su%20itinerario%20profesional.

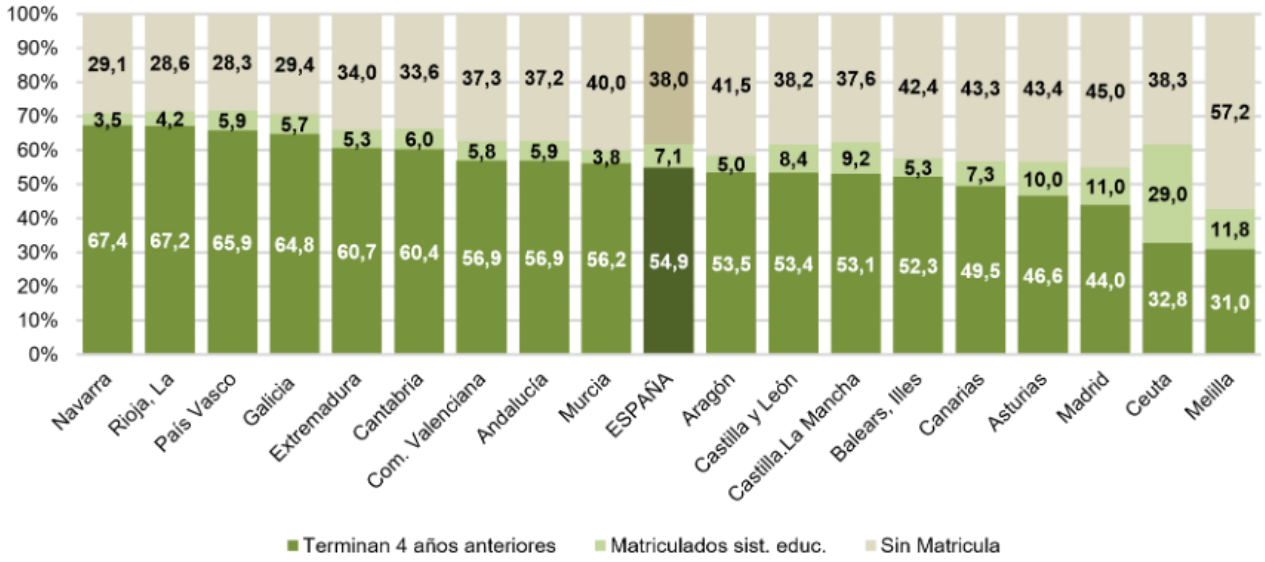
[63] https://estudios.ccoo.es/3a5bfc1ccca6939c599a6bc36cdefd9a000001.pdf

[64] (https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:ee64cdbc-1da5-4658-928f-abb78473040e/nota-2024.pdf)

años después, porcentaje que, aunque alto, supone 4,3 p.p. menos que la promoción anterior que accedió en 2017-2018. Por lo que se refiere a los Ciclos Formativos de Grado Medio, en el mismo periodo, el porcentaje de abandono fue del 32,9% (-2,8 p.p. que la promoción anterior) y con respecto a los Ciclos Formativos de Grado Superior, el abandono se sitúa en el 23,2% (-1,5 p.p. que la promoción anterior).

Sin embargo, estos datos se acentúan si tomamos como referencia la duración de estos estudios. Así, el porcentaje de alumnado de FP Básica que no terminó los estudios en dos años (curso 2018-2019) ha sido del 57,6%; el de Grados Formativos de Grado Medio fue el 53,9% y el los Grados Superiores baja al también alto, 46,9%. Este altísimo nivel de abandono supone un importante incremento, como ya hemos señalado, en el gasto que las familias y el alumnado tienen que afrontar para finalizar sus estudios de Formación Profesional, que además se ve empeorado, como veremos a lo largo de este capítulo, por el déficit de plazas públicas de Formación Profesional. Por CCAA, las diferencias en estos porcentajes globales son importantes (Gráfico 5.1)

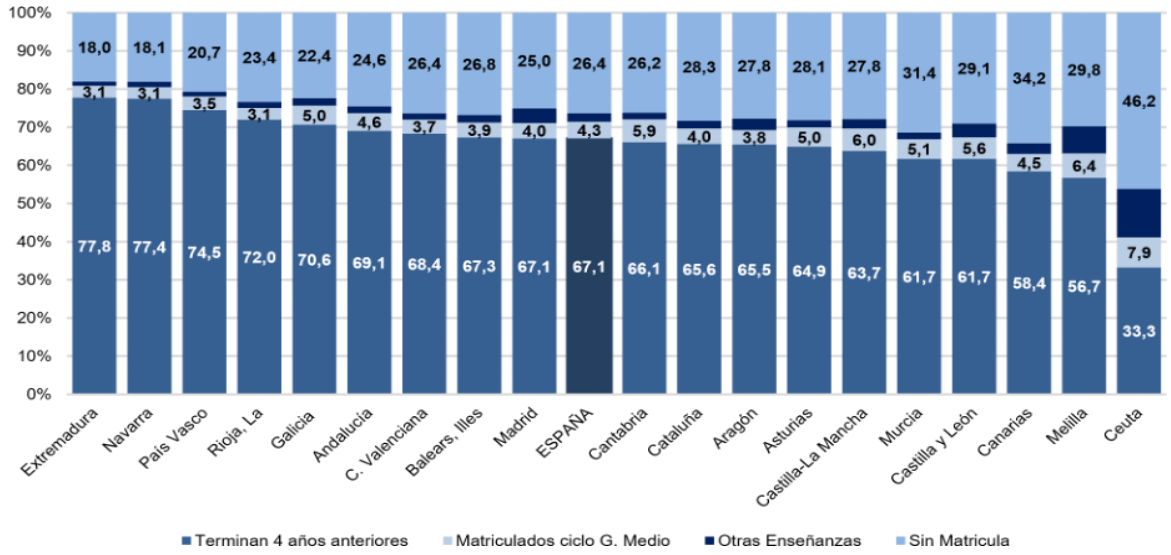
Gráfico 5.1. Situación en el curso 2022-2023 del alumnado que accedió a FP Básica en el curso 2018-2019



Nota. Cataluña no dispone de alumnado de FP Básica en el curso de referencia. Recuperado de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:af022ec1-758e-4bf8-b8f1-0e0934bb027f/nota-2025.pdf

En Navarra, el porcentaje de alumnado de FP Básica que ha titulado en el curso 2022-2023, en relación con el matriculado en el curso 2018-2019, fue del 67,4%, muy por encima de la media de España (54,9%) y muy lejos del 31,8% de la ciudad de Melilla o del 44,9% de la Comunidad de Madrid. Por lo que se refiere a los Ciclos Formativos de Grado Medio (gráfico 5.2), el 77,8% del alumnado tituló en Extremadura y el 33,3% en Ceuta y el 58,4% en Cataluña; muy por encima y por debajo de la media de España (67,1%).

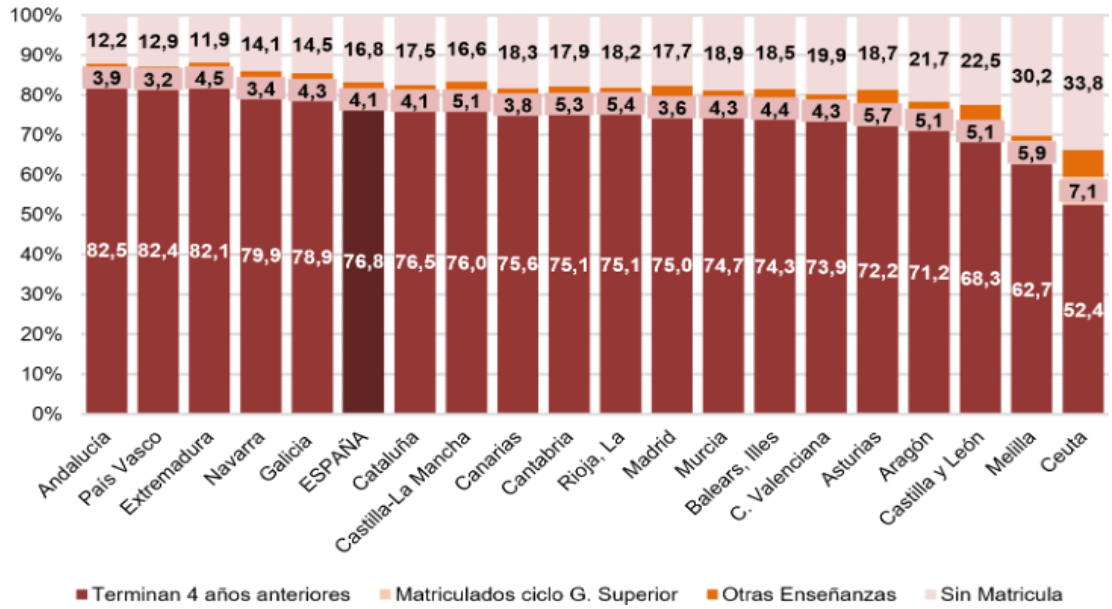
Gráfico 5.2. Situación en el curso 2022-2023 del alumnado que accedió a Grado Medio de FP en el curso 2018-2019



Nota. Recuperado de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:af022ec1-758e-4bf8-b8f1-0e0934bb027f/nota-2025.pdf

Estas diferencias también se aprecian en los Ciclos Formativos de Grado Superior (Gráfico 5.3).

Gráfico 5.3 Situación en el curso 2021-2022 del alumnado que accedió a Grado Superior de FP en el curso 2018-2019



Nota. Recuperado de https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:af022ec1-758e-4bf8-b8f1-0e0934bb027f/nota-2025.pdf

¿Pero cuáles pueden ser las causas que provocan este abandono en la Formación Profesional? En primer lugar, definiremos qué se entiende por abandono en Formación Profesional: es aquella situación en la que se encuentran las personas que, habiendo dejado los estudios de FP, lo han hecho sin titular y no han continuado estudiando dentro del sistema educativo. Esta situación se produce por el entrelazamiento de tres conjuntos de factores[65]: individuales, institucionales y contextuales.

- **Factores relacionados con la organización de la educación y la formación.** Dentro de este conjunto de factores estaría el bajo rendimiento académico anterior al paso a los estudios de FP, unido a la asunción social, todavía arraigada, de derivar a la Formación Profesional al alumnado con menor rendimiento en la ESO. Además, existe una importante limitación para cursar los ciclos formativos elegidos por el alumnado en primera opción; escasa sensación de pertenencia al grupo de iguales y de vinculación con el profesorado, a lo que habría que unir un importante desconocimiento por parte del alumnado del funcionamiento de la FP, con un componente teórico mayor de lo esperado, elevadas ratios y falta de orientación académica y profesional.
- **Factores relacionados con el contexto social, personal y familiar.** Dentro de este conjunto de factores se incluirían el bajo nivel educativo familiar, con una situación socioeconómica de vulnerabilidad, que en muchos casos supone una falta de apoyo por parte del entorno familiar a los procesos educativos de sus hijas e hijos, lo que se traduce en bajos niveles de autoestima y de confianza en la posibilidad de obtener éxito educativo. A lo que habría que unir, como veremos posteriormente, dos factores relevantes: el género (el abandono es especialmente importante entre los hombres) y el origen (el abandono es mayor entre alumnado inmigrante que autóctono).
- **Factores relacionados con el entorno laboral**. Dentro de este conjunto de factores, encontramos dos que podemos considerar determinantes: un mercado laboral que se contenta con la contratación de jóvenes no cualificados con condiciones laborales poco favorables que incentivan muy poco al alumnado a la hora de finalizar sus estudios.

En cuanto a la matriculación del alumnado femenino en FP, el 46,5% del alumnado de FP eran mujeres en el curso 2023-2024, de las cuales solo el 14,1% estaban matriculadas en familias profesionales STEM.

Tabla 5.1. Familias profesionales por género durante el curso 2023-2024

Familias Profesionales	% Mujeres	% Hombres
Actividades Físicas y Deportivas	21,27 %	78,73 %
Administración y Gestión	58,96 %	41,04 %
Agraria	26,08 %	73,92 %
Artes Gráficas	51,98 %	48,02 %

[65] https://www.caixabankdualiza.es/wp-content/uploads/2024/07/ESTUDIO-ABANDONO-OK-staff.pdf

Artes y Artesanías	60,00 %	40,00 %
Comercio y Marketing	49,45 %	50,55 %
Edificación y Obra Civil	33,72 %	66,28 %
Electricidad y Electrónica	4,81 %	95,19 %
Energía y Agua	9,19 %	90,81 %
Fabricación Mecánica	6,15 %	93,85 %
Hostelería y Turismo	48,95 %	51,05 %
Imagen Personal	87,61 %	12,39 %
Imagen y Sonido	35,28 %	64,72 %
Industrias Alimentarias	52,62 %	47,38 %
Industrias Extractivas	39,37 %	60,63 %
Informática y Comunicaciones	13,82 %	86,18 %
Instalación y Mantenimiento	3,73 %	96,27 %
Madera, Mueble y Corcho	14,89 %	85,11 %
Marítimo-Pesquera	8,50 %	91,50 %
Química	57,22 %	42,78 %
Sanidad	76,81 %	23,19 %
Seguridad y Medio Ambiente	35,38 %	64,62 %
Servicios Socioculturales y a la Comunidad	86,43 %	13,57 %
Textil, Confección y Piel	76,73 %	23,27 %
Transporte y Mantenimiento de Vehículos	4,55 %	95,45 %
Vidrio y Cerámica	34,88 %	65,12 %
Sin distribuir por familia profesional	36,86 %	63,14 %

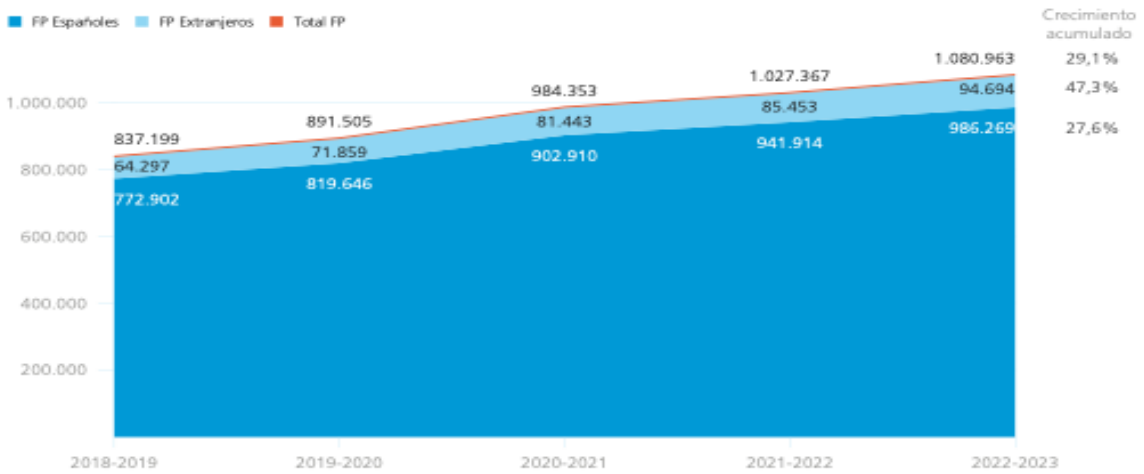
Nota. Caixabank Dualiza. Observatorio de la Formación Profesional.

Como puede observarse, las familias profesionales con enseñanzas en las que el alumnado es mayoritariamente masculino (Actividades Físicas y Deportivas, Electricidad y Electrónica, Energía y Agua, Fabricación Mecánica o Informática y Comunicaciones…) son aquellas pertenecientes a las

familias STEM, Industriales, TIC o familias verdes, mientras que las familias profesionales en las que el alumnado es mayoritariamente femenino (Imagen Personal, Servicios Socioculturales y a la Comunidad, Sanidad y Textil Confección y Piel) son aquellas con trabajos más precarios, peores condiciones salariales y poca proyección profesional. Es innegable, por tanto, que el sesgo de género es claro en la elección de la familia profesional, por lo que son necesarias políticas de igualdad reales que incluyan la perspectiva de género en las enseñanzas de Formación Profesional que permitan tanto el acceso de las mujeres a estudios tradicionalmente masculinizados como el que los hombres accedan a estudios tradicionalmente feminizados, especialmente en el sector de los cuidados. Este sesgo que no permite que el género masculino acceda a estas profesiones, evitando por tanto que haya referentes masculinos, perpetúa la división sexual del trabajo y agranda la brecha laboral y salarial entre hombres y mujeres.

Por su parte, el alumnado extranjero matriculado en Formación Profesional (Tabla 5.1), se ha incrementado en el conjunto de la FP desde el curso 2017-2018 al curso 2023-2024 en un 5,5% (29,5%-35,5%, respectivamente).

Gráfico 5.4. Porcentaje de estudiantes extranjeros matriculados en FP



Nota. Recuperado de https://www.caixabankdualiza.es/wp-content/uploads/2025/09/fp-analisis-n37-document.pdf

Por familias profesionales, en el curso 2023-2024, el 31,40 % del alumnado inmigrante estaba matriculado en la familia de Instalación y Mantenimiento de Formación Profesional Básica; el 14,9% en Edificación y Obra Civil, en Grado Medio/ 12,9% en Grado Superior y 14,7% en Hostelería y Turismo en Grado Medio/ 10,1% en Hostelería y Turismo.

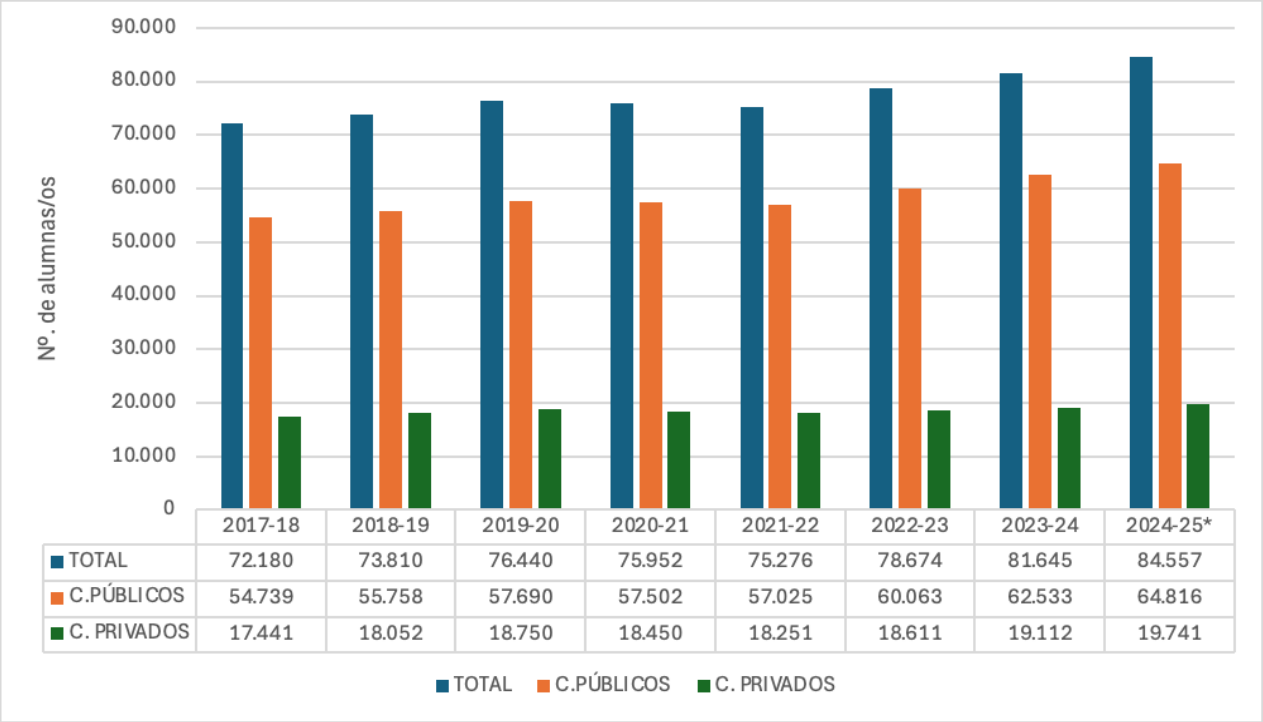
En conjunto, el 16,6% del alumnado extranjero estaba matriculado en Formación profesional Básica, el 10% en Ciclos Formativos de Grado Medio y el 7,5% en Ciclos Formativos de Grado Superior.

5.2. Evolución de la escolarización en Formación Profesional[66]

5.2.1. Ciclos Formativos de Grado Básico

En el curso 2024-2025 había matriculados en Ciclos Formativos de Grado Básico en el conjunto del Estado, 84.557 alumnas/os; de los cuales, 64.816 lo hacían en centros públicos (76,65%) y 19.741 en centros privados (23,34%). Por su parte, en el curso 2017/2018, cursaban Ciclos Formativos de Grado Básico, 72.180 alumnas/os, de los cuales, 54.739 lo hacían en centros públicos (75,8%) y 17.441 en centros privados (24,6%).

Gráfico 5.5. Evolución de la escolarización del alumnado de los CFs de Grado Básico (2017-2018/2024-2025)



	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25*
TOTAL	72.180	73.810	76.440	75.952	75.276	78.674	81.645	84.557
C.PÚBLICOS	54.739	55.758	57.690	57.502	57.025	60.063	62.533	64.816
C. PRIVADOS	17.441	18.052	18.750	18.450	18.251	18.611	19.112	19.741

Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

De estos datos, podemos deducir que los centros públicos escolarizan a la inmensa mayoría del alumnado de FP básica, entre otras cuestiones por ser alumnado desfavorecido o inmigrante, esta situación se ha mantenido prácticamente estable desde el curso 2017/ 2018 hasta la actualidad.

5.2.2. Ciclos Formativos de Grado Medio

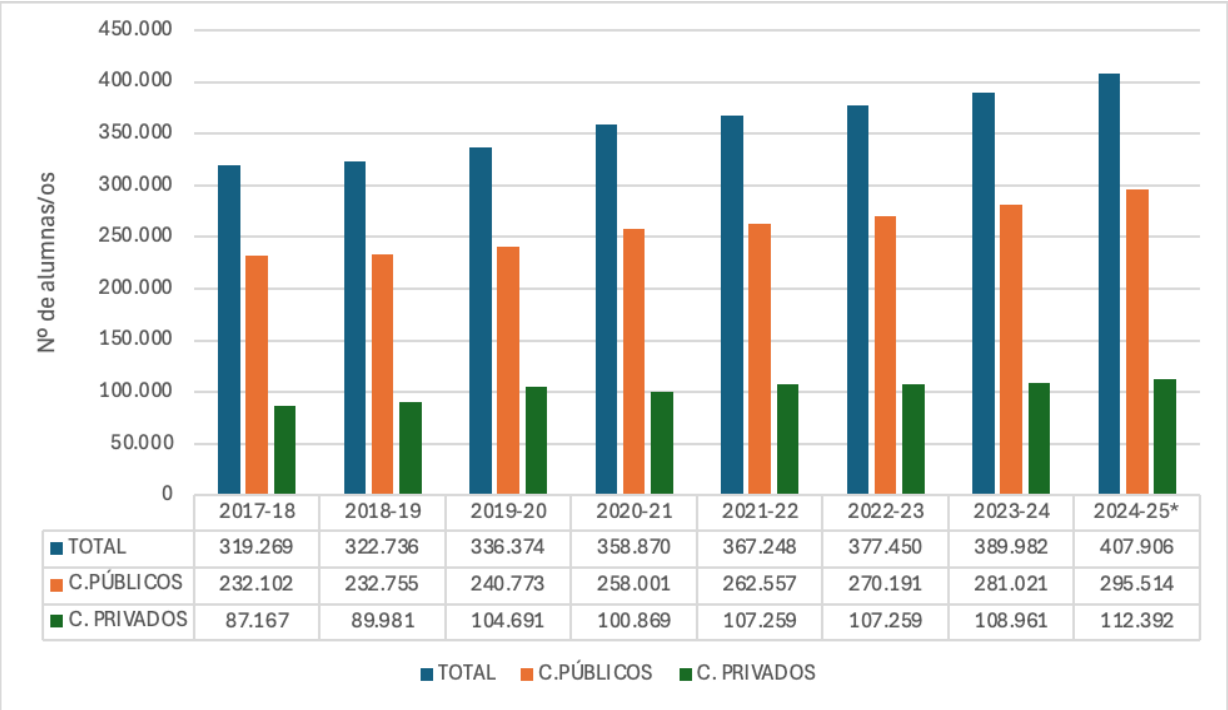
En el curso 2024-2025 había matriculados en Ciclos Formativos de Grado Medio en el conjunto del Estado, 407.906 alumnas/os en la modalidad presencial; de los cuales, 295.514 lo hacían en centros

[66] Todos los datos de los gráficos y tablas provienen de: EDUCABASE: https://www.educacionfpydeportes.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/matriculado/series.html

públicos (72,44%) y 112.392 en centros privados (27,55%). Por su parte, en el curso 2017/2018, cursaban Ciclos Formativos de Grado Medio, en dicha modalidad, 319.269 alumnas/os, de los cuales, 232.102 lo hacían en centros públicos (72,7%) 87.167 en centros privados (27,3%).

De estos datos, podemos deducir que los centros públicos escolarizan a la inmensa mayoría del alumnado de FP de Grado medio y que esta situación se ha mantenido prácticamente estable desde el curso 2017/ 2018 hasta la actualidad.

Gráfico 5.6. Evolución de la escolarización del alumnado de los CF de Grado Medio presencial (2017-2018/2024-2025)



	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25*
TOTAL	319.269	322.736	336.374	358.870	367.248	377.450	389.982	407.906
C.PÚBLICOS	232.102	232.755	240.773	258.001	262.557	270.191	281.021	295.514
C. PRIVADOS	87.167	89.981	104.691	100.869	107.259	107.259	108.961	112.392

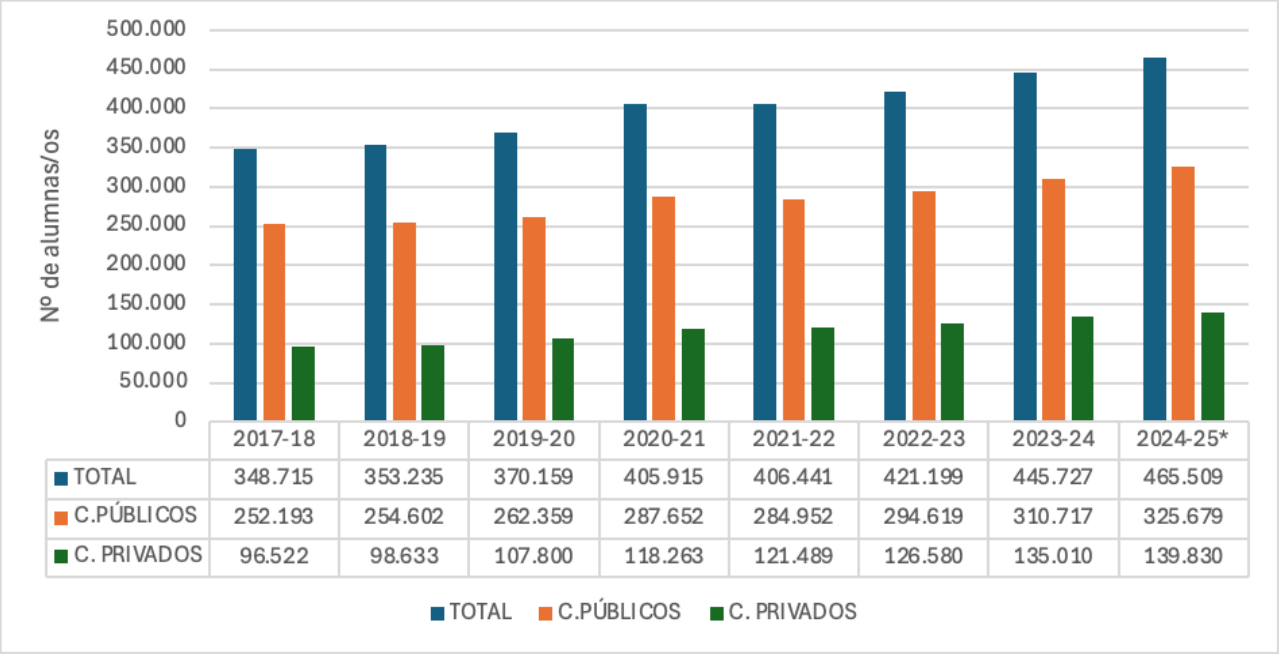
Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

5.2.3. Ciclos Formativos de Grado Superior

En el curso 2024-2025 había matriculados en Ciclos Formativos de Grado Superior en el conjunto del Estado, 465.509 alumnas/os en la modalidad presencial; de los cuales, 325.679 lo hacían en centros públicos (70%) y 139.830 en centros privados (30%). Por su parte, en el curso 2017/2018, cursaban en dicha modalidad, Ciclos Formativos de Grado Superior, 348.715 alumnas/os, de los cuales, 252.193 lo hacían en centros públicos (72,3%) y 96.522 en centros privados (27,7%).

De estos datos, podemos deducir que los centros públicos escolarizan a la inmensa mayoría del alumnado de FP de Grado Superior, aunque el porcentaje ha disminuido dos puntos porcentuales desde el curso 2017/2018.

Gráfico 5.7. Evolución de la escolarización del alumnado de los CFs de Grado Superior presencial. (2017-2018/2024-2025)



	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25*
TOTAL	348.715	353.235	370.159	405.915	406.441	421.199	445.727	465.509
C.PÚBLICOS	252.193	254.602	262.359	287.652	284.952	294.619	310.717	325.679
C. PRIVADOS	96.522	98.633	107.800	118.263	121.489	126.580	135.010	139.830

Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

5.2.4. Evolución de la escolarización del alumnado de FP a distancia.

a) Ciclos formativos de grado medio

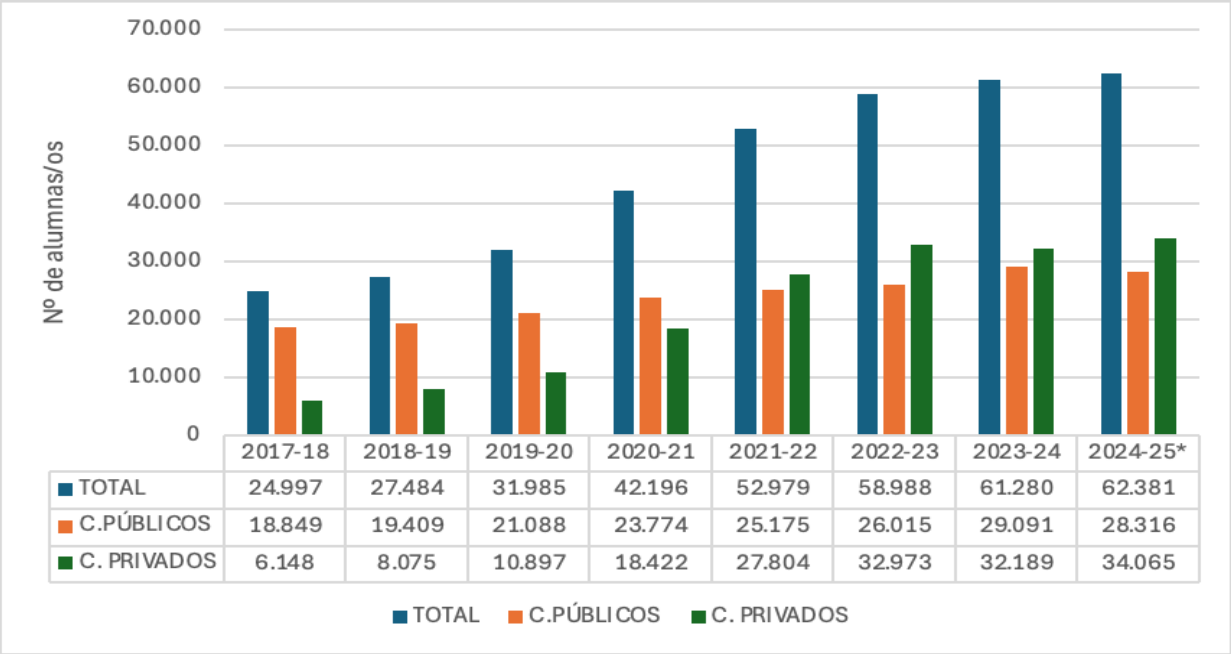
En el curso 2024/2025 había en el conjunto del sistema educativo, matriculados en la modalidad de "distancia", 62.381 alumnas/os (13,26%) del total del alumnado matriculado en CFGM. Por su parte, en el curso 2017/2018 había, 24.997 alumnas/os matriculados en esta modalidad (7,26%), lo que supone que en el periodo estudiado la modalidad "a distancia", prácticamente, ha duplicado el número de alumnas/os matriculados.

Por titularidad de centros podemos cuantificar este incremento de la siguiente manera: en centro públicos cursaban la modalidad "a distancia" en el curso 2024/2025, 28.316 alumnas/os (un 45,4% del total del alumnado que cursaba esta modalidad, el 54,6% restante lo hacía en centros privados: 34.065 alumnas/os). Por su parte, en el curso 2017/2018, estaba matriculado en esta modalidad un total de 24.997 alumnas/os (7,8%), lo que supone que en el periodo estudiado la modalidad "a distancia", ha duplicado el número de estudiantes matriculados. En centros públicos estaba matriculado el 70,4% del alumnado (18.849 alumnas/os), frente al 24,6% que lo hacía en centros privados (6.148 alumnas/os).

Según estos datos (gráfico 5.7), hemos asistido, en el periodo estudiado, a un incremento de 30 puntos porcentuales del alumnado matriculado en esta modalidad en los centros privados. Frente a un retroceso de 25 puntos porcentuales en la enseñanza pública. Estos datos reflejan claramente que la

modalidad de educación “a distancia” supone en los CFGM, un exponente claro del proceso de mercantilización de la Formación Profesional.

Gráfico 5.8. Alumnado de CFGM matriculado en la modalidad “a distancia” (2017-2018/2024-2025)



Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

Por sexos, el principal incremento del alumnado de la modalidad “a distancia” en los CFGM, se ha producido entre las mujeres (Tabla 5.2 página siguiente)

Tabla 5.2. Alumnado de CFGM “a distancia” por sexo (2017-18 / 2024-25 avance)

	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25
Total	24.997	27.484	31.985	42.196	52.979	58.988	61.280	62.381
Hombres	10.415	10.926	12.722	15.367	18.146	20.023	21.814	20.848
Mujeres	14.582	16.558	19.263	26.829	34.833	38.965	39.466	41.533

Nota. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series-new/gen-alumnado/l0/&file=alumnado_6_04.px&L=0

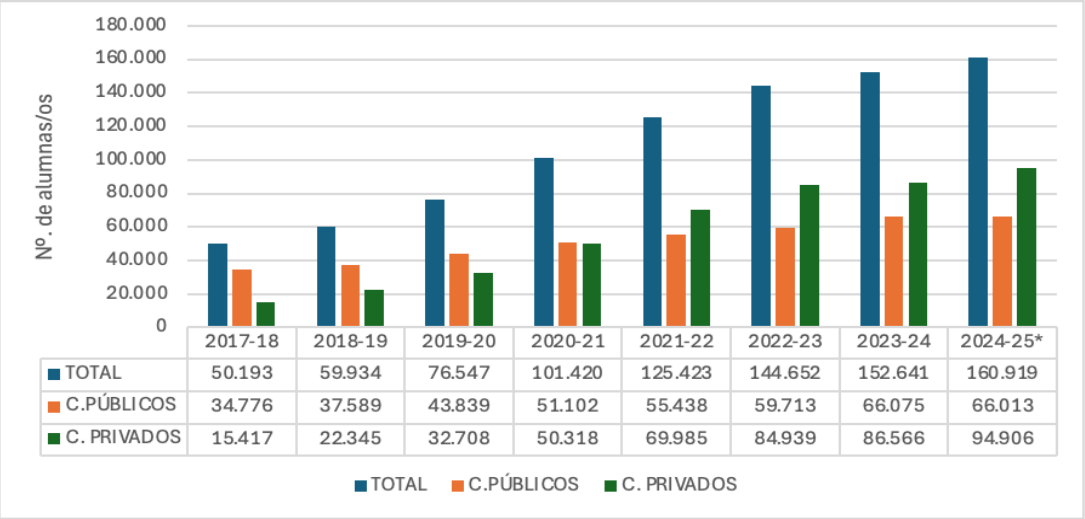
En esta modalidad, el porcentaje de mujeres matriculadas ha pasado del 58,35% en el curso 2017-2018 al 66,67% en el curso 2024-2025, lo que supone un incremento del 8,32%. Sin embargo, si tomamos como referencia los valores absolutos vemos que, entre los cursos 2017/18 y 2024/25, el número de mujeres matriculadas en los CFGM en la modalidad "a distancia", es más del doble (2,83 veces).

b) Ciclos formativos de grado superior

En el curso 2024/2025 había en el conjunto del sistema educativo, matriculados en la modalidad de "distancia", 160.919 alumnas/os (25,68%) del total del alumnado matriculado en CFGS. Por su parte, en el curso 2017/2018 había 50.193 alumnas/os matriculados en esta modalidad (12,58%), lo que supone que en el periodo estudiado la modalidad "a distancia" se ha duplicado.

Por tipología de centros, el incremento de la modalidad "a distancia" en los centros privados ha pasado del 30,71% del alumnado en el curso 2017-2018, al 58,97%, en el curso 2024-2025 (28,26 puntos porcentuales más). Esto ha supuesto que el alumnado matriculado en centros públicos en esta modalidad haya decrecido del 69,29% en el curso 2017-2018, al 41,03% en el curso 2024-2025.

Gráfico 5.9. ***Alumnado de CFGS matriculado en la modalidad "a distancia" (2017-2018/2024-2025)***



	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25*
TOTAL	50.193	59.934	76.547	101.420	125.423	144.652	152.641	160.919
C.PÚBLICOS	34.776	37.589	43.839	51.102	55.438	59.713	66.075	66.013
C. PRIVADOS	15.417	22.345	32.708	50.318	69.985	84.939	86.566	94.906

Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

En términos absolutos estos porcentajes significan, que el periodo estudiado el número de alumnas/os en los centros privados se ha incrementado en 79.795 alumnas/os, frente a un incremento de 31.237 en centros públicos, lo que muestra la intensidad del proceso de privatización que supone la modalidad "a distancia" en los CFGS, que ya habíamos visto al analizar los CFGM.

Por sexos, al igual que en los CFGM, el principal incremento del alumnado de la modalidad "a distancia" en los CFGS, se ha producido entre las mujeres.

Tabla 5.3. Alumnado de CFGS "a distancia" por sexo (2017-18/ 2024-25 avance)

	2017/18	2018/19	2019/20	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25
Total	50.193	59.934	76.547	101.420	125.423	144.652	152.641	160.919
Hombres	19.577	23.433	29.858	39.498	47.999	54.647	59.146	60.337
Mujeres	30.616	36.501	46.689	61.922	77.424	90.005	93.495	100.582

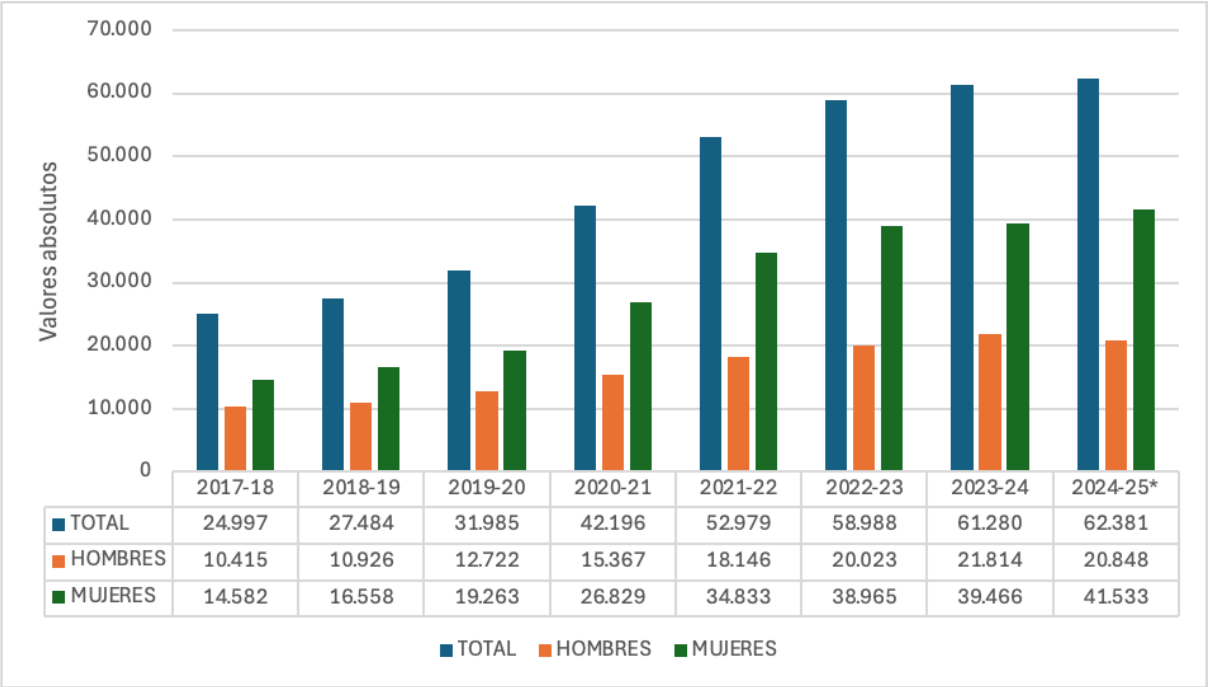
Nota. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series-new/gen-alumnado/l0/&file=alumnado_6_04.px&L=0

Por su parte, el porcentaje de mujeres matriculadas en la modalidad "a distancia", ha pasado del 61% en el curso 2017-2018 al 62,5% en el curso 2024-2025. Sin embargo, si tomamos como referencia los valores absolutos vemos que el número de mujeres matriculadas en los CFGS en el curso 2024/25 más que triplica el número de mujeres matriculadas en el curso 2017/18 (3,28 veces).

Este incremento en la modalidad a distancia, tanto en los Ciclos Formativos de Grado Medio como en los de Grado Superior, tiene un claro sesgo de género pues se trata de la formación más demandada especialmente a partir de los 30 años de edad, edades en las que tanto hombres como mujeres que no pudieron cursar estudios postobligatorios o que los abandonaron por diversos motivos intentan retomarlos, pero se chocan de frente con la falta de plazas públicas. Esta escasez de oferta pública en la modalidad a distancia afecta, sin embargo, principalmente a las mujeres en esta franja de edad (de 30 años en adelante) pues a los diferentes factores que afectan a la paridad en el acceso o la elección del ciclo formativo, se suma generalmente la maternidad o la conciliación familiar.

Esta necesidad de conciliar la vida familiar con la laboral es lo que lleva a las mujeres a demandar la modalidad a distancia más que los hombres por lo que inevitablemente son ellas quienes más sufren las consecuencias de la falta de plazas públicas. Los recortes llevados a cabo en comunidades autónomas como Andalucía, donde la oferta pública en la modalidad a distancia ha quedado reducida a una décima parte, ha abierto un nicho de mercado a la empresa privada, que ha visto su mayor crecimiento en la FP a distancia. La mercantilización en esta modalidad perpetúa inevitablemente el sesgo de género en estos estudios, algo que sólo puede evitarse con un refuerzo de la oferta pública.

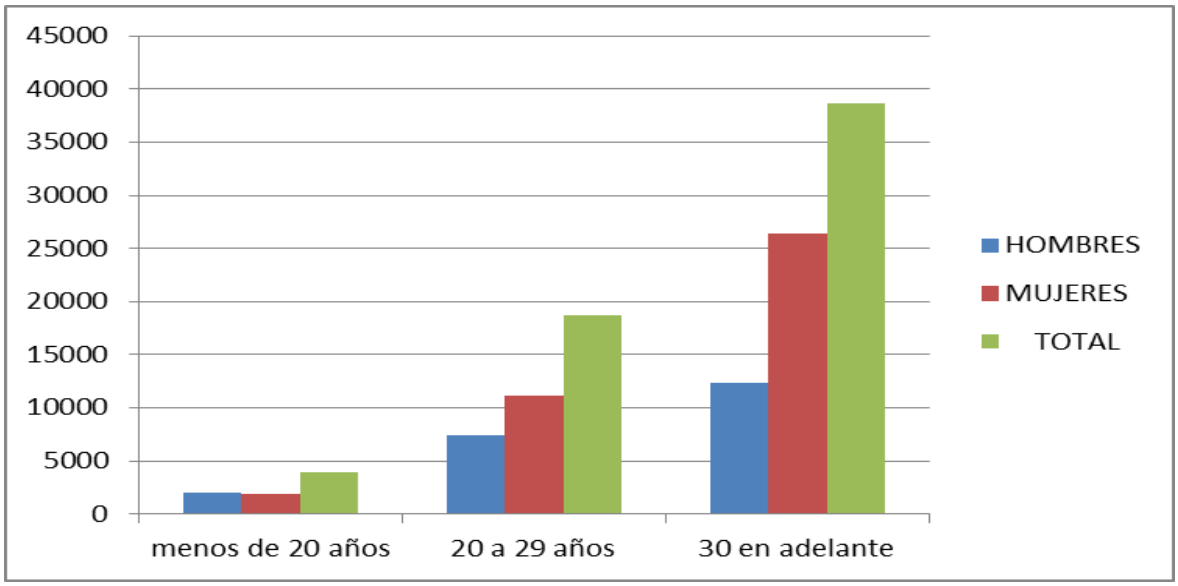
Gráfico 5.10. Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Medio por sexo en régimen a distancia en cursos 2017/18-2024/25*



	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25*
TOTAL	24.997	27.484	31.985	42.196	52.979	58.988	61.280	62.381
HOMBRES	10.415	10.926	12.722	15.367	18.146	20.023	21.814	20.848
MUJERES	14.582	16.558	19.263	26.829	34.833	38.965	39.466	41.533

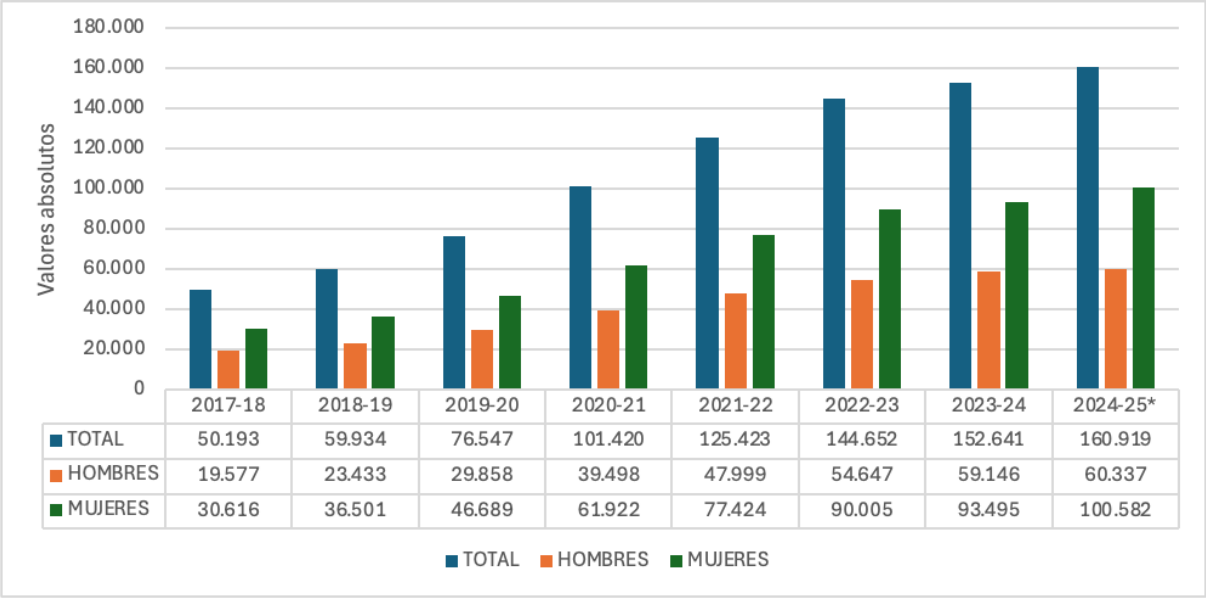
Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

Gráfico 5.11 Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Medio por sexo y grupos de edad en régimen a distancia en el curso 2023-2024



Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

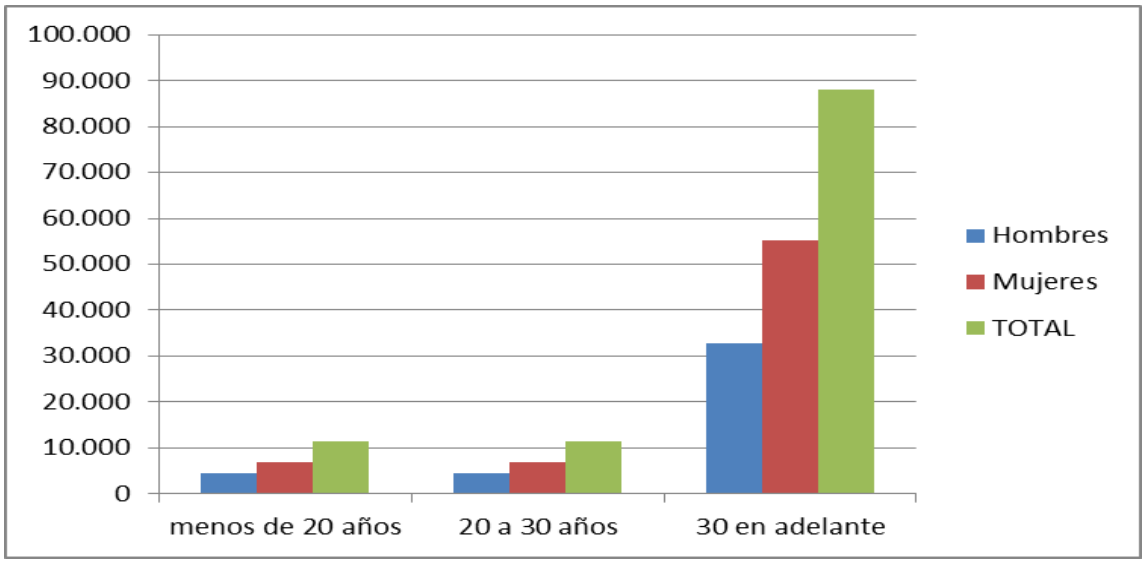
Gráfico 5.12. Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior por sexo en régimen a distancia en cursos 2017/18-2024/25*



	2017-18	2018-19	2019-20	2020-21	2021-22	2022-23	2023-24	2024-25*
TOTAL	50.193	59.934	76.547	101.420	125.423	144.652	152.641	160.919
HOMBRES	19.577	23.433	29.858	39.498	47.999	54.647	59.146	60.337
MUJERES	30.616	36.501	46.689	61.922	77.424	90.005	93.495	100.582

Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

Gráfico 5.13. Alumnado matriculado en Ciclos Formativos de Grado Superior por sexo y grupos de edad en régimen a distancia en el curso 2023-2024



Nota. Elaboración propia con los datos extraídos de EDUCABASE

5.3. Oferta educativa. Incremento de ciclos en centros privados

En el curso 2023-2024[67], se impartían en el conjunto del Estado 3731 CFGB, de los que 2.621 ciclos lo hacían en centros públicos, el 80,12%. De los 650 CFGB, que se impartían en centros privados, 641 lo hacían en centros concertados, 19,59% y 9 en centros privados (0,27%).

Por lo que se refiere a los CFGM, en el curso 2023-2024 se impartían 7.953 ciclos formativos presenciales, de los cuales 5.807 lo hacían en centros públicos (73%), 2.146 lo hacían en centros privados, de los que 1.459 lo hacían en centros concertados (18,23%) y 687 (8,64%) en centros privados. En relación con los CFGS, en el mismo curso, se impartían de manera presencial un total de 9.454 ciclos formativos, de los que 6.477 lo hacían en centros públicos (68,5%), 2.977 lo hacían en centros privados, 1.012 en centros concertados (10,7%) y 1.965 en centros privados (20,78%). Estas cifras nos muestran cómo el proceso de mercantilización aumenta de manera clara a medida que pasamos de los CFGB, 9 ciclos en centros privados (0,27%), a los CFGS, 1965 ciclos (20,78%). O del 8,64% de los CFGM al 20,78% de los CFGS.

Para poder hacernos una idea del proceso de privatización, haremos una comparación de estos valores con los del curso 2017-2018. En el curso 2017-2018, se impartían en el conjunto del Estado 2846 CFGB, de los que 2.264 ciclos lo hacían en centros públicos (79,55%). De los 582 CFGB, que se impartían en centros privados, 568 lo hacían en centros concertados (20,44 %) y 14 en centros privados (0,49%). Por lo que se refiere a los CFGM, en el curso 2017-2018 se impartían 6.873 ciclos formativos presenciales, de los cuales 5.074 lo hacían en centros públicos (73,82%), 1.829 lo hacían en centros privados (26,61%), de los que 1.388 lo hacían en centros concertados (20,19%) y 441 (6,41%) en centros privados. En relación con los CFGS, en el mismo curso, se impartían de manera presencial, un total de 7.230 ciclos formativos, de los que 5.102 lo hacían en centros públicos (70,56%), 2.108 lo hacían en centros privados (29,15%), 1.012 en centros concertados (12,79%) y 1.183 en centros privados (16,36%).

Tabla 5.4. Oferta de ciclos formativos (2017/18-2023/24)

Número %	Total	C. Públicos	C. Privados	C. Privados concertados	C. Privados no concertados
CFGB					
Curso 2017-2018	2.846	2.264 (79,55%)	582 (20,44%)	668 (20,19%)	14 (0,49%)
Curso 2023-2024	3.731	2.621 (80,12%)	650 (17,42%)	641 (17,18%)	9 (0,24%)
Diferencia	+885	+ 0,57%	-3,01%	-0,3%	-0,25%

[67] https://www.educacionfpydeportes.gob.es/va/servicios-al-ciudadano/estadisticas/no-universitaria/alumnado/fp/cursos/2023-2024.html

CFGM					
Curso 2017-2018	6.873	5.074 (73,82%)	1.829 (26,61%)	1.388 (20,19%)	441 (6,41%)
Curso 2023-2024	7.953	5.807 (73%)	2.146 (26,98%)	1.459 (18,23%)	687 (8,64%)
Diferencia	+ 1.080	-0,82%	+0,37 %	-1,96%	+ 2,23 %
CFGS					
Curso 2017-2018	7.230	5.102 (70,56%)	2.108 (29,15%)	1.012 (12,79%)	1.183 (16,36%)
Curso 2023-2024	9.454	6.477 (68,5%)	2.977 (31,48%)	1.012 (10,7%)	1.965 (20,78%)
Diferencia	+ 2.224	-2,06%	+ 2,33%	-2,09%	+ 4,42 %

Nota. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaDynPx/educabase/index.htm?type=pcaxis&path=/no-universitaria/alumnado/matriculado/series-new/gen-alumnado&file=pcaxis&l=s0

De los datos expuestos en la tabla anterior podemos deducir que el proceso de mercantilización afecta, fundamentalmente, a los Ciclos Formativos de Grado Superior, cuya oferta en los centros privados. Así, mientras que la oferta de CFGS se ha incrementado en los centros públicos un 21,22 %, en los centros totalmente privados lo ha hecho un 39,79% (lo que supone una diferencia en el crecimiento de 18,57% más).

5.4. El problema del déficit de plazas públicas en la formación profesional

El déficit de plazas públicas en Formación Profesional es un problema estructural de nuestro sistema educativo. Esta situación, que se ha visto agravada tanto por el incremento del alumnado de Formación Profesional, en detrimento del alumnado matriculado en el Bachillerato y en los grados universitarios, como por el impulso a la Formación Profesional privada que se está llevando a cabo desde las distintas Administraciones autonómicas, genera una doble discriminación sobre las personas que quieren estudiar Formación Profesional en centros públicos. La primera, se refiere a la negación del derecho fundamental a la educación y la segunda, incide de manera directa, en la selección del alumnado, no por sus capacidades sino por sus posibilidades económicas o de sus familias.

El coste actual de los ciclos formativos privados oscila entre los 4.500 y los 12.000 euros (CCOO,2026)[68], lo que supone un elemento de primer orden, no solo en el proceso de mercantilización de todas las enseñanzas que se abordan en este informe sino también, un proceso que atenta de manera directa sobre la necesaria equidad e inclusividad del sistema educativo en general y de la Formación Profesional, en particular.

Ejemplificamos este insoportable problema con lo que está ocurriendo en las comunidades de Madrid, Cataluña y Andalucía. Según el informe de la Federación de Enseñanza de CCOO de Madrid (FECCOO Madrid, 2025)[69]. 62.191 estudiantes no han podido matricularse en FP, en centros públicos de la Comunidad de Madrid, en el curso 2025-2026, lo que supone un agravamiento sensible del problema. Así, el 36% del alumnado de FP Básica, el 70% de Grado Medio y el 69% de Grado Superior ha quedado excluido de las listas de admitidos. Lo que supone 1.685 jóvenes excluidos en CFGB, 26.021 en los CFGM y 34.485 en CFGS. Esta situación se ha visto agravada por el cierre de grupos en FP en la enseñanza pública (58 para el curso 2025-2026): 6 menos en FP Básica y 54 menos en FP de Grado Superior

Este descenso, lejos de ser puntual, se repite curso tras curso, mientras el Gobierno regional anuncia la creación de plazas que en realidad se concentran en centros privados, dejando sin oportunidades a miles de jóvenes que aspiran a formarse en la profesión de su futuro. Quienes tienen más posibilidades económicas se matriculan en la enseñanza privada, pero quienes no pueden permitírselo se ven abocados a abandonar sus estudios, un fracaso del sistema que profundiza la desigualdad y reduce las oportunidades de formación y empleo.

En Catalunya (FECCOO, e.p.), el 45,48% del alumnado está matriculado en la FP privada y 31.400 alumnos /as se quedaron en el curso 2024/25, sin una plaza pública de FP[70], reproduciendo el mismo problema de mercantilización y privatización que hemos señalado para la Comunidad de Madrid, puesto que el crecimiento de la oferta privada de FP, tanto presencial como “a distancia” ha sido de un 3.000%. En Andalucía[71], existe una gran cantidad de empresas privadas que ofrecen CFGM y CFGS, debido fundamentalmente a la escasez de plazas públicas. (en 2024, más de 30.000 jóvenes andaluces se quedaron sin plaza pública en la primera adjudicación) estas empresas centran su oferta, principalmente, en ciclos formativos de alta demanda laboral como sanidad, tecnología, empresa y marketing.

[68] CCOO (2026) https://fe.ccoo.es/2bd61a2c95ac4bc164e3924d3c6bc94d000063.pdf

[69] https://feccoo-madrid.org/noticia:741530--Mas_de_60_000_jovenes_quedan_excluidos_de_los_estudios_que_solicitan_en_la_Formacion_Profesional_publica_madrilena&opc_id=1c089e258037159c35556436a953617c

[70] https://es.ccoo.cat/educacio/noticies/fp/31-400-alumnes-sense-placa-publica-dfp-calen-mesures-extraordinaries-aquest-mateix-curs/

[71] https://elpais.com/espana/2025-10-13/andalucia-tiende-la-alfombra-roja-a-la-fp-privada-que-triplica-el-numero-de-plazas-de-alumnos-frente-a-la-publica.html

5.5. La “dualización” de la Formación Profesional

El desarrollo previsto del proceso total de “dualización” que prevé la legislación actual de Formación Profesional, a nuestro parecer presenta dos problemas de base que lo hacen especialmente problemático para la enseñanza en general y para la enseñanza pública, en particular.

El primero de ellos, se refiere al tamaño de las empresas de nuestro tejido. El número medio de trabajadoras/es de las empresas españolas era en el año 2.018 de 10,3, creciendo hasta 12,3 trabajadores/as en 2025[72]. Es decir, se ha mantenido prácticamente invariable durante todo el periodo estudiado, en unas cifras muy bajas, lo que supone que el 99,8% de las empresas españolas sean PYMES. Así, el 56,6% de las empresas españolas no tienen personal asalariado, el 39,1% son microempresas (entre 1-9 asalariados/as), el 3,6% son pequeñas empresas (entre 10 y 49 asalariados/as), el 0,6% medianas (entre 50 y 249 asalariados/as) y solo el 0,1% de las empresas son grandes empresas (250 o más asalariados/as). Esta estructura empresarial está llevando a un taponamiento de los módulos de dual, que está suponiendo que una medida excepcional contemplada en la ley, que es la de hacer todos los módulos en el segundo año del ciclo formativo, se esté convirtiendo en la norma, por la falta de empresas adecuadas para cursar dichos módulos. Hay que tener muy presente, que si el alumnado no cursa estos módulos no puede titular.

El segundo, claramente interconectado con el anterior se refiere la desigualdad que se aprecia entre la oferta privada y pública, ya que mientras muchos centros privados aseguran al alumnado[73] la posibilidad de llevar a cabo estos módulos, los centros públicos se ven inmersos en muchos casos, en procesos muy complicados para encontrar empresa.

Sirva como ejemplo el caso de la Comunidad de Madrid, en la que encontrar plazas de prácticas, hay que recordar que sin los módulos de estancias en empresas no se puede titular en FP, para el alumnado de la Formación Profesional pública se ha convertido en un problema estructural (en los centros privados, el alumnado llega a pagar hasta 500 euros por asegurar una plaza de prácticas).

Esta desigualdad, consentida por las administraciones, es una de las razones que incrementa el paso del alumnado, como hemos visto, de Formación Profesional hacia los centros privados, suponiendo un elemento claro de segregación educativa y económica, puesto que muchas alumnas y alumnos o sus familias no pueden pagar el coste de estos estudios en centros privados, A todo esto, debemos añadir el problema de los/las tutores/as de la empresa. Pensando en la calidad de la formación que recibe el alumnado es muy importante que exista una formación y capacitación equiparable entre el tutor y la tutora del centro y el de la empresa, más aún cuando parte del currículo y de los “resultados de aprendizaje” se adquieren y evalúan en la empresa.

[72] https://www.ccoo.es/28f139968340b3ff2b1ab8700ce5620f000001.pdf

[73] https://www.eldiario.es/sociedad/escasez-oferta-crecimiento-privada-ley-amenazan-practicas-miles-estudiantes-fp_1_11971573.html

6 LA SITUACIÓN DE LA MERCANTILIZACIÓN EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

6.1. Introducción. Un momento crítico para la universidad pública española

"*Si la situación actual es crítica, en pocos años podría volverse catastrófica*". Así describían los Consejos de Gobierno de las seis universidades públicas de Madrid la situación del sistema universitario en su carta abierta a la presidenta de la comunidad (Consejos de Gobierno de las UUPPMM, 2024; RTVE, 2025a).

Las reclamaciones de estas universidades se centran en actualizar su financiación pública para poder cubrir el aumento de costes y evitar una caída en la calidad de la enseñanza. No obstante, este problema, que pudiera parecer meramente técnico o de disponibilidad de recursos, solo se puede entender en el contexto de una discusión mucho más amplia sobre qué sistema de educación superior (ES) queremos: uno en el que la universidad pública garantice el derecho a la ES, cubra las necesidades de desarrollo del capital humano y lidere la innovación en España, independientemente de que quien así lo prefiera se pueda matricular en una privada, o uno en el que la universidad pública se convierta en una segunda opción de baja calidad para quienes no puedan permitirse la privada.

Actualmente, no hay en España ningún partido político con representación parlamentaria que abogue públicamente por la segunda opción. A pesar de ello, nuestro sistema educativo puede acercarse o alejarse de este escenario a través de decisiones aparentemente "técnicas" tales como las fórmulas de cálculo de la financiación pública y de las tasas de matrícula, el grado de exigencia de los sistemas de acreditación de instituciones y titulaciones, la adaptabilidad de las universidades públicas a los cambios en la demanda de titulaciones en sectores emergentes, o los requisitos administrativos para la matrícula. Es por ello que este capítulo analiza la realidad del sector más allá de los derechos y principios que en teoría rigen las decisiones de las administraciones públicas. De entre estos, cabe no obstante destacar que:

- A nivel internacional, el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece el derecho a una ES "accesible para todos por igual". En el marco de la Agenda 2030, suscrita por todos y cada uno de los países miembros de las Naciones Unidas, el Objetivo de Desarrollo Sostenible número cuatro, meta tercera (ODS 4.3) reclama "el acceso equitativo (…) a una educación asequible, de calidad, técnica, vocacional y terciaria, incluyendo universidad". Es decir, que las Naciones Unidas respaldan claramente que el derecho a la educación sí incluye el derecho a la educación superior. Esta es además entendida (al menos en parte) como "un bien público y común" (Locatelli, 2018; UNESCO, 2022), lo que supone que ha de estar disponible para todos y que su utilidad para el conjunto de la sociedad va más allá de los beneficios individuales que recibe cada graduado (lo que justifica que sus costes también sean comunes).
- A nivel de España, la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, del Sistema Universitario regula el estatus jurídico y funcionamiento básico de las universidades y su personal, estableciendo principios como el de "suficiencia financiera" que obliga a las Administraciones Públicas a

garantizar, con su financiación, que las universidades puedan dar cumplimiento a los objetivos que se les encarga en la ley. No obstante, la implementación de estos principios entra dentro de las competencias autonómicas, de lo que se derivan notables diferencias entre territorios.

Cabe recalcar que, si bien la expansión de las universidades privadas ha sido especialmente rápida (y políticamente favorecida) en la Comunidad de Madrid, se trata de un proceso que afecta, en mayor o menor medida, a toda España. Además, es justamente a nivel estatal donde se está debatiendo en la actualidad la necesidad de una mejor regulación para el sector. Se trata, por lo tanto, de un momento clave para determinar el futuro del sector. Pero ¿resuelven las recientes reformas (Sánchez Caballero, 2025a) la raíz de los problemas asociados a la mercantilización de la universidad? En este capítulo se analiza hasta qué punto existe una tendencia hacia la progresiva mercantilización de la ES española en las últimas décadas, así como sus posibles causas y consecuencias, considerando las distintas medidas actualmente en discusión o de reciente adopción y aportando recomendaciones concretas para el sector.

6.2. El crecimiento de las universidades privadas

El reciente avance de la universidad privada en España es innegable, tanto en número de instituciones como de alumnos. Las 24 universidades que se han creado en España en lo que llevamos de siglo han sido todas privadas. En el curso 2024-2025 había en España 50 universidades públicas y 42 privadas (Ministerio de Ciencia Innovación y Universidades, 2025a). Mientras que el número de las públicas no ha cambiado desde finales de los noventa[74], el de las privadas ha crecido considerablemente, pasando de 5 en 1990-91, a 18 en 2000-2001 y a 34 en 2020-21.

Los fondos de inversión también perciben este crecimiento y han decidido apostar por el sector, atraídos por la digitalización y la eficiencia asociada, así como por la estabilidad y previsibilidad de sus ingresos. Sánchez-Silva (2026) señalaba en El País el creciente interés del capital riesgo por el sector educativo, con 386 operaciones entre 2020 y 2025 a nivel global. España destaca como uno de los principales focos de inversión, con grandes operaciones en universidades privadas que alcanzan cifras multimillonarias, lo que evidencia la creciente centralidad de la inversión privada en este ámbito. Dos grandes operaciones ilustran esta dinámica son la compra de la Universidad Alfonso X el Sabio por parte de Cinven y Mubadala por unos 2.000 millones de euros; y la adquisición de la Universidad Europea en 2024 por el fondo EQT por 2.200 millones[75].

La proporción entre públicas y privadas muestra notables diferencias entre CCAA. Las universidades privadas son mayoría en el País Vasco (tres de las cuatro), la Comunidad de Madrid y Canarias (dos tercios en ambas) y más del 40% de las universidades en Castilla y León, La Rioja, Navarra, Cantabria, Aragón, la Comunidad Valenciana y Cataluña. En Andalucía, por su parte, las 5 universidades privadas suman un tercio del total (15), con tres de ellas abiertas en 2025 (Junta de Andalucía, Consejería de

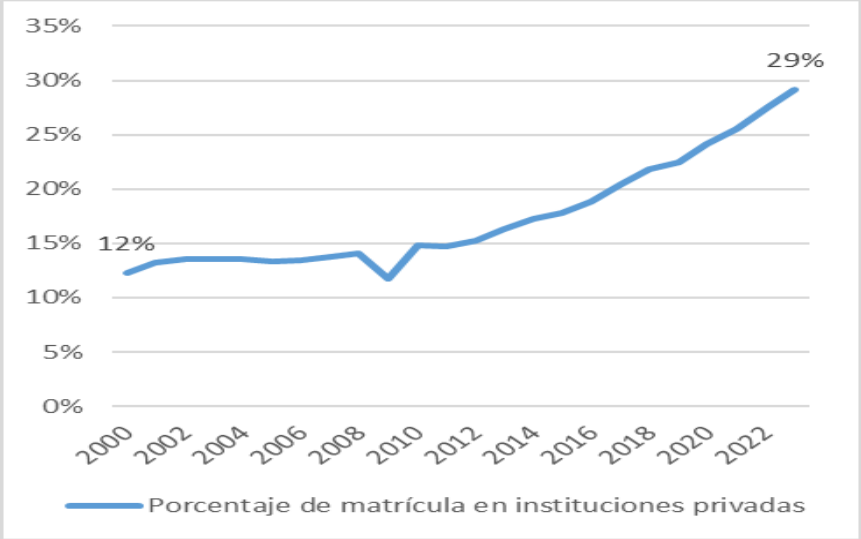
[74] La última pública, la Politécnica de Cartagena, fue abierta en 1998.

[75] https://elpais.com/economia/negocios/2026-02-14/el-bum-de-la-educacion-privada-en-espana-quien-es-quien-en-un-negocio-de-20000-euros-al-ano.html

Universidad, Investigación e Innovación, 2025). Por otro lado, cabe destacar que 37 de las 42 universidades privadas tienen su sede en provincias en las que ya hay una universidad pública, con solo tres ofreciendo cobertura geográfica adicional a la de la red pública. En concreto, la universidad pública presencial tiene cobertura en 152 municipios y la privada en 58 (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024a).

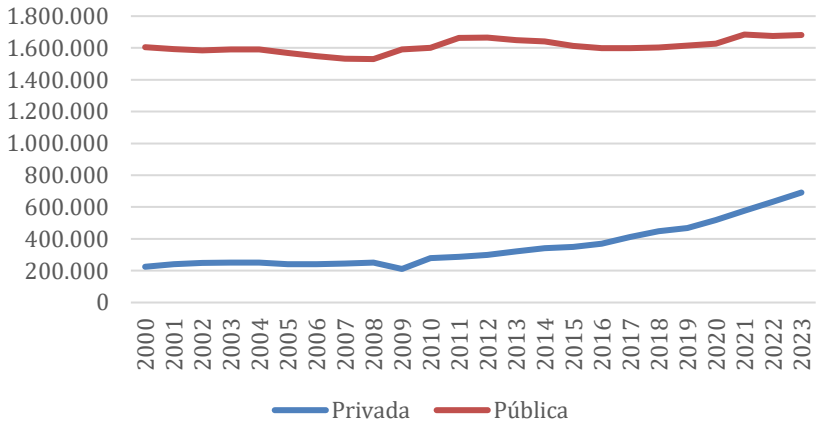
Desde el 2000, el porcentaje de estudiantes de estudios superiores matriculados en instituciones privadas no ha parado de crecer (Gráfico 6.1). Esto se debe a que la gran mayoría del aumento en la matrícula en estudios superiores de las últimas décadas ha sido absorbida por instituciones privadas (Gráfico 6.2).

Gráfico 6.1. Porcentaje de estudiantes de educación terciaria en instituciones privadas (2000-2023)



Nota. Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2025). databrowser.uis.unesco.org/

Gráfico 6.2. Matriculados en estudios terciarios según tipo de institución (2000-2023)



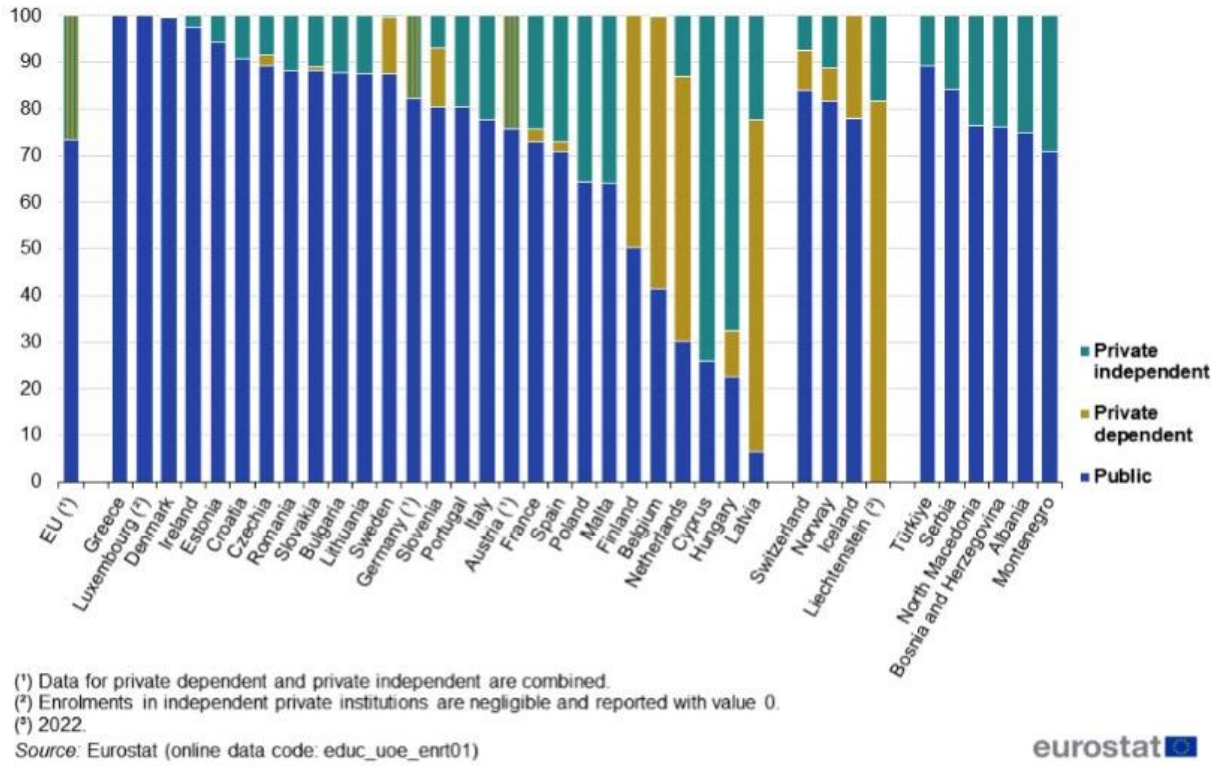
Nota. Elaboración propia con datos del Instituto de Estadística de la UNESCO (2025). databrowser.uis.unesco.org/

Comparando con los países de la UE (véase el siguiente gráfico), podemos observar como España tiene uno de los porcentajes más altos de estudiantes de educación terciaria en instituciones privadas[76], solo superada por Polonia, Malta, Chipre y Hungría (Eurostat, 2023).

Este auge de la matrícula privada se puede observar en todos los niveles de la educación universitaria. En concreto, para el curso 2024-25, el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades estimaba que el 23,3% de los estudiantes de grado estaban matriculados en universidades privadas, así como el 50,3% de los de máster y el 6,5% de los de doctorado, comparado con el 15,3%, 36,2% y 5,2% respectivos del curso 2017-18.

El hecho de que la matrícula privada en programas de máster ya supere a la pública es especialmente destacable, considerando que apenas unos años atrás esta sumaba menos de la mitad de la matrícula pública. La misma tendencia se puede observar si comparamos el número de créditos matriculados[77] en programas de máster (Gráfico 6.4).

Gráfico 6.3. Distribución de los estudiantes de educación terciaria por tipo de institución (2023) (%)

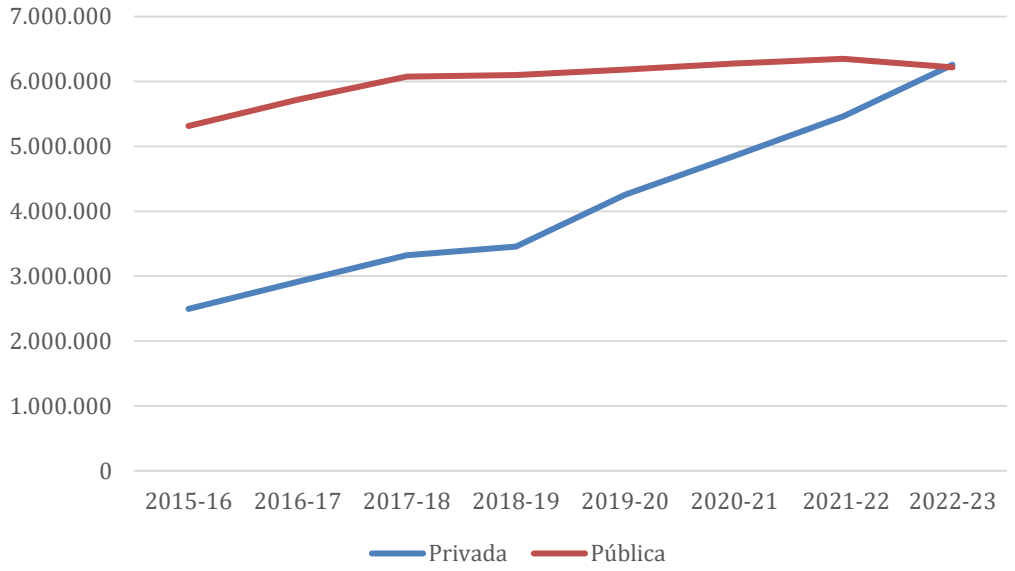


Nota. Eurostat (2023).

[76] Eurostat diferencia entre instituciones privadas independientes (lo que en España se entiende por una privada) y privadas dependientes (una categoría que casi no aplica a España, por lo que no se la ha tenido en cuenta para este análisis).

[77] La comparación con el número de créditos matriculados nos permite comprobar que el aumento de la matrícula privada no puede explicarse por otras variables, como el tipo de programa de máster (que pueden ser de uno o dos años) o el tiempo que tardan los alumnos en graduarse (teniendo en cuenta las segundas y subsiguientes matrículas en asignaturas suspensas).

Gráfico 6.4. Número de créditos matriculados en máster por tipo de universidad



Nota. Elaboración propia tomando como referencia los datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2024).

En cuanto al número de titulaciones universitarias, de las 10.028 ofertadas en el curso 2024-2025, el 71% de ellas estaban en la red pública (similar porcentaje al de estudiantes matriculados en universidades públicas). Las universidades públicas ofrecían un 67% de las titulaciones de grado, más del 50% de los másteres y un 89% de los programas de doctorado. Desde el curso 2015-2016, el número de titulaciones de grado ha aumentado un 26% entre las universidades públicas y un 57% entre las privadas. En este tiempo, el número de las titulaciones de máster se ha incluso reducido ligeramente en las universidades públicas, mientras aumentaba un 66% en las privadas. (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025a).

Una parte importante de este crecimiento se debe al auge de las universidades privadas no presenciales, que en 2023-24 ya tenían más alumnos matriculados (187.000) que las públicas (138.000) entre grados, másteres y doctorados. De hecho, si bien entre los cursos 2017-18 y 2023-24 la modalidad no presencial ganó 89.431 alumnos en las universidades privadas, perdió 4.278 en las públicas (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024). De este incremento en las privadas, más de 52.000 correspondió a másteres no presenciales.

Aunque los motivos de los estudiantes para escoger universidades públicas o privadas son individuales y complejos, los datos aportados por la Conferencia de Rectores (CRUE, 2024a) nos ayudan a descartar algunas hipótesis. Por ejemplo, la principal variable que explica los cambios en la demanda de titulaciones específicas es la preferencia personal de los estudiantes, no tanto las expectativas sobre el mercado laboral. La preferencia personal tiene un peso aún mayor en las universidades privadas, por lo que podemos afirmar que, en general, las universidades privadas no son elegidas por los estudiantes por tener una mejor adaptación que las públicas a las demandas del mercado laboral. De hecho, el crecimiento de la demanda en campos con alta tasa de paro como Educación o Artes y Humanidades se concentra en universidades privadas. Es más, un reciente estudio basado en datos de la Seguridad Social y el INE (Sanz, 2025) demuestra que, a igual titulación y origen socioeconómico,

no existen diferencias significativas en el salario medio de quienes se graduaron en universidades públicas y privadas (o este es ligeramente superior entre los de la pública). La percepción de que los graduados de la privada tienen mejores ingresos o más salidas profesionales está sesgada por el hecho de que atraen a estudiantes de familias más acomodadas (que son las que más fácilmente se pueden permitir la matrícula) que alcanzan mejores condiciones de empleo estudien donde estudien, también cuando van a la pública.

Otra diferencia relevante es la mayor capacidad de la universidad privada para atraer a estudiantes internacionales. En el curso 2023-2024, los estudiantes extranjeros representaban el 4,5% de los matriculados en universidades públicas y el 16,1% de los matriculados en privadas. Esto supone que aproximadamente el 55% de todos los estudiantes internacionales matriculados en titulaciones presenciales lo hizo en universidades públicas y el 45% en privadas (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2024b, 2024c). El que la universidad privada atraiga más que la pública al estudiantado internacional está en parte explicado por unos menores requisitos de admisión (al no depender de la nota de la PAU). Aunque en principio podría verse como un nicho de mercado en el que la universidad privada podría enfocarse, mientras que la universidad pública se centrase en garantizar el derecho a la educación de la población española, los efectos son más complejos. Dado que los estudiantes de fuera de la Unión Europea han de pagar precios de matrícula superiores al resto, estos estudiantes pueden suponer una fuente de ingresos adicional para las universidades públicas, independiente de los presupuestos públicos.

Por último, cabe destacar el crecimiento de los centros privados adscritos a universidades públicas, que suman 150 (de un total de 246 centros adscritos, incluyendo los de titularidad pública), con veinte abiertos en la última década. Estos centros adscritos son vistos por las universidades públicas como una forma de ganar algunos ingresos extra sin tener que realizar inversiones propias. Estos centros, a su vez, pueden cobrar precios de universidad privada a la vez que sus títulos se expiden formalmente a nombre de una universidad pública, lo que generalmente se ve como de mayor prestigio. En algunas ocasiones, las universidades públicas han creado fundaciones sin ánimo de lucro y han abierto centros adscritos a su nombre (y por lo tanto de derecho privado) con el único objetivo de poder cobrar precios más altos de matrícula por las mismas titulaciones que de otro modo hubieran podido ofertar directamente como universidad pública. Asimismo, estos centros se han utilizado como punto de partida para, una vez consiguen suficiente masa crítica, convertirse en nuevas universidades privadas. Por ello, aunque se pueda entender la tentación a corto plazo de las universidades públicas de paliar sus delicadas finanzas a través de estos acuerdos, de forma agregada, los centros adscritos privados reducen el número de alumnos que de otro modo hubieran podido matricularse en la universidad pública. A día de hoy, cuando la oferta de universidades privadas es más que amplia, solo se puede entender la persistencia y creación de estos centros como una consecuencia directa de las limitaciones presupuestarias de las universidades públicas para expandir su oferta de acuerdo con las demandas educativas emergentes (Rivas, 2026).

Esto ocurre en un contexto en el que está previsto que la población española empiece a decrecer (lo que ya ocurre en varias comunidades autónomas) y en el que el porcentaje de población joven con estudios superiores ha alcanzado ya al de los países más desarrollados y, por lo tanto, hay poco margen en el mercado laboral para absorber a más titulados universitarios. En definitiva, el claro crecimiento del número de universidades privadas, centros adscritos privados y su oferta de titulaciones supone

una competencia directa al sistema público por un número estable o decreciente de alumnos. Aunque pudiera parecer que esta competencia redunda en un beneficio para los estudiantes, que tienen así un mayor abanico de opciones para elegir, la realidad es que los gobiernos autonómicos utilizan la existencia de plazas privadas para justificar la no inversión en más plazas públicas, incluso en carreras para las cuales hay una clara demanda, como se abordará en el siguiente apartado. Por ejemplo, pongamos que en una ciudad hay 150 plazas para estudiar una carrera X en la pública y 200 estudiantes que quieren estudiarla. En lugar de expandir las plazas públicas a 200, el gobierno autonómico favorece la creación de 50 plazas en una nueva universidad privada. Dado que esto cubre una demanda no satisfecha, la universidad privada obtiene un rechazo inicial limitado. Sin embargo, una vez creada esta oferta privada, el gobierno autonómico puede argumentar que ya no hace falta aumentar las plazas públicas, obligando de forma estructural a que un cuarto de quienes quieren estudiar esa carrera lo hagan a precio de universidad privada. Si en unos años, por motivos demográficos, la demanda cae a 150, ¿mantendrá el gobierno autonómico las 150 plazas en la pública, o argumentará que con 100 es suficiente, porque ya hay 50 privadas?

6.3. Falta de plazas en la universidad pública

Otro factor clave a la hora de entender este aumento en la matrícula universitaria privada es la falta de plazas para muchas carreras dentro de las universidades públicas. Por ejemplo, para el curso 2024-2025, había unas 10 solicitudes (preinscritos) para acceder a medicina por cada plaza ofertada en universidades públicas presenciales, llegando hasta casi 40 aspirantes por plaza en la Universidad Pública de Navarra o la de Cantabria (Oliveres y Sánchez Caballero, 2025). De forma similar, había más de 7 preinscritos por plaza para veterinaria, 4 para enfermería y, aun con menores ratios, Deportes, Psicología y Matemáticas y Estadística ofertaban todas menos de la mitad de plazas que número de solicitantes, según datos del Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades para el curso 2024-2025. Aunque el número de preinscritos suele ser siempre mayor al número de alumnos (uno puede preinscribirse en varias titulaciones), ratios tan altas son indicio de un claro problema de falta de plazas.

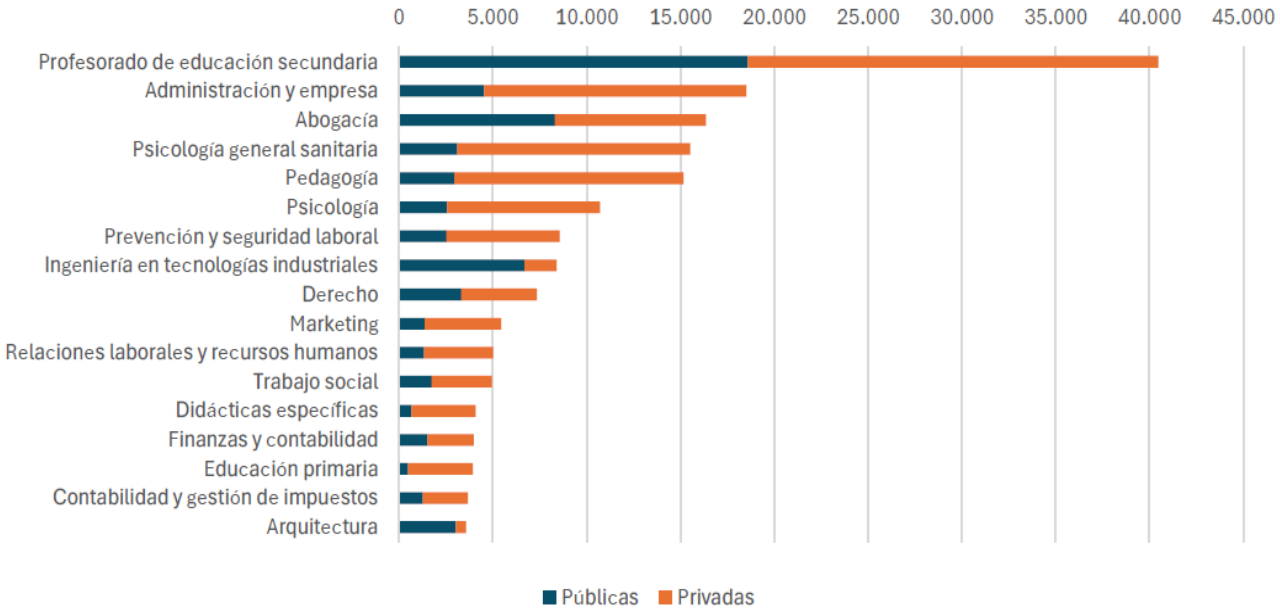
Es más, esta escasez va más allá de un problema de titulaciones concretas, dado que el 94,4% de las plazas ofertadas en universidades públicas se cubrieron en preinscripción. Este porcentaje (tasa de ocupación) era del 100% para titulaciones en las áreas de medicina, veterinaria, enfermería, deportes, psicología, otras ciencias de la salud, matemáticas y estadística, formación de docentes de enseñanza primaria, informática y derecho (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025a). Esto demuestra de forma clara que, en muchas titulaciones, la capacidad de las universidades públicas está completamente saturada.

Estas limitaciones en la oferta suponen, en la práctica, un factor de presión para que el alumno opte por la universidad privada, que es donde se concentró la gran mayoría del crecimiento de la matrícula universitaria en la última década (véase sección anterior). Esto es especialmente visible en las titulaciones de máster con mayor número de matrícula (véase gráfico 6.5), en las que prima de forma clara el porcentaje de matrícula privada, incluso por encima de la media del 50% para todas las titulaciones. Por ejemplo, el porcentaje de matrícula en universidades privadas es del 54,1% en

Profesorado de educación secundaria, del 75,6% en Administración y empresa, del 80,6% en Pedagogía y del 76,0% en Psicología.

Nótese que entre estas titulaciones se encuentran varias que tienen carácter habilitante para el ejercicio de profesiones como la abogacía. Dicho de otro modo, la normativa obliga a quienes quieran ejercer esa profesión a cursar un determinado máster, pero el sector universitario público apenas está absorbiendo el 50% de la demanda. De igual manera, los másteres de acceso al profesorado de secundaria, sufren una clara insuficiencia de plazas en la universidad pública desde hace años (tanto en general, como en determinadas especialidades), lo que explica su absorción por la privada muy por encima de la media de otras titulaciones (Aunión, 2022).

Gráfico 6.5. Número de matriculados en Máster en universidades públicas para los campos de estudio con mayor número de matriculados (más de 3.500). Curso 2024-25



Nota. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025c). Estadística de Estudiantes Universitarios (EEU) Curso 2024-2025 (avance)

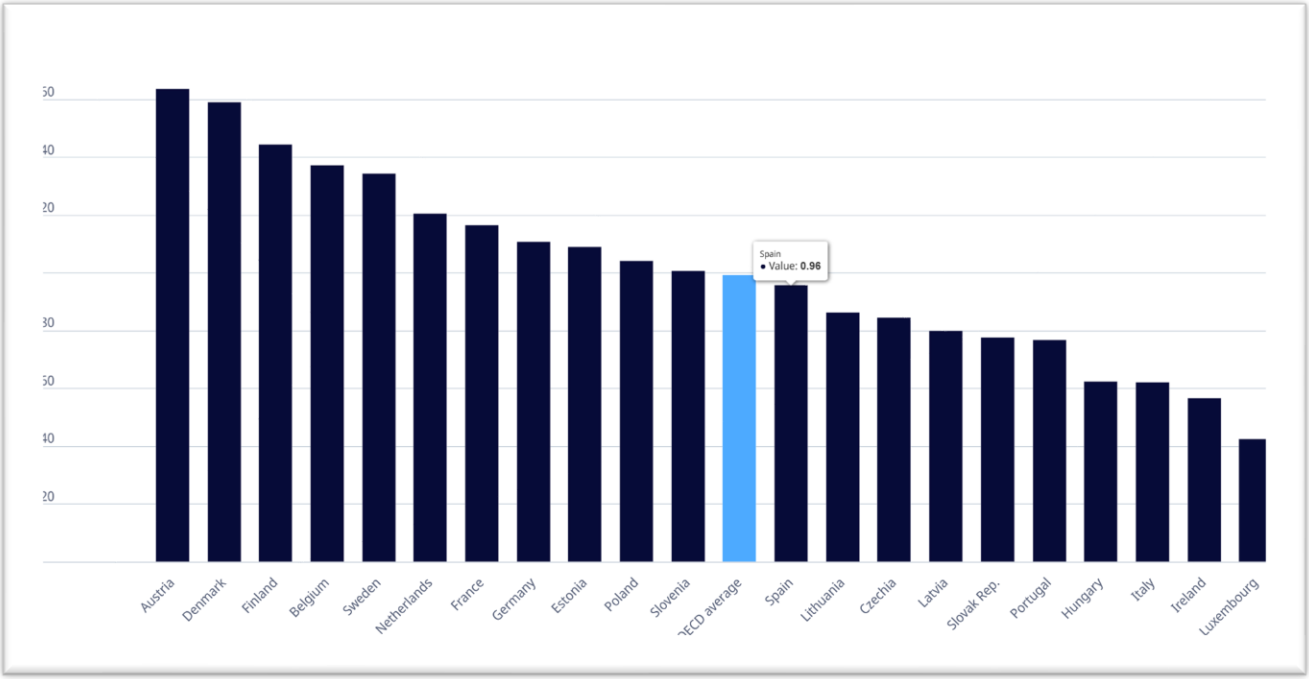
6.4. Una financiación pública por debajo de nuestro entorno europeo

La financiación de la educación superior pública lleva años de infradotación, especialmente después de la crisis financiera de 2008, momento cuyo nivel de financiación solo se consiguió recuperar en 2021 (CRUE, 2024a). Por ejemplo, en 2025, el gobierno autonómico se vio obligado a realizar un pago extraordinario de 35 millones de euros a la Universidad Complutense de Madrid para poder abordar sus gastos inmediatos (Sánchez Caballero, 2025b). Sin embargo, este parche no hace sino reavivar una cuestión clave: sin soluciones estructurales que garanticen recursos suficientes en el largo plazo, la educación superior pública en España seguirá cediendo espacio a las universidades privadas.

Según datos de la Eurostat (2022a, 2022b), el gasto público en educación terciaria (universitaria y no universitaria) fue de unos 14.800 millones de euros, mientras que el gasto de los hogares supuso unos 5.100 millones, de los que 3.050 fueron a instituciones privadas (el 60%) y 2.050 a públicas. Es decir, que alrededor de un cuarto del esfuerzo de sostener el sistema de educación superior español recae en las familias de los estudiantes. Según el INE, los hogares españoles gastaron 7.790 millones de euros en estudios universitarios, con una media de 3.466 euros por estudiante (INE, 2024a).

El gasto público en educación terciaria como porcentaje del PIB nos sitúa tanto ligeramente por debajo de la media de la OCDE (0,96% frente a una media del 0,99% en 2020; véase gráfica 6.6), como de la de la UE (1,08% frente a la media de 1,21% con datos de 2022), por detrás de países como Eslovenia, Polonia, Estonia o Alemania (OCDE, 2020a; Eurostat, 2022d). Por lo tanto, para cumplir el objetivo de la LOSU de alcanzar el 1% del PIB del gasto público actual, harían falta 3.181 millones de euros adicionales y para alcanzar el gasto público promedio en instituciones universitarias de la UE a 27 harían falta de 4.313 millones de euros (CRUE, 2024a).

Gráfico 6.6. Gasto público en educación terciaria como porcentaje del PIB



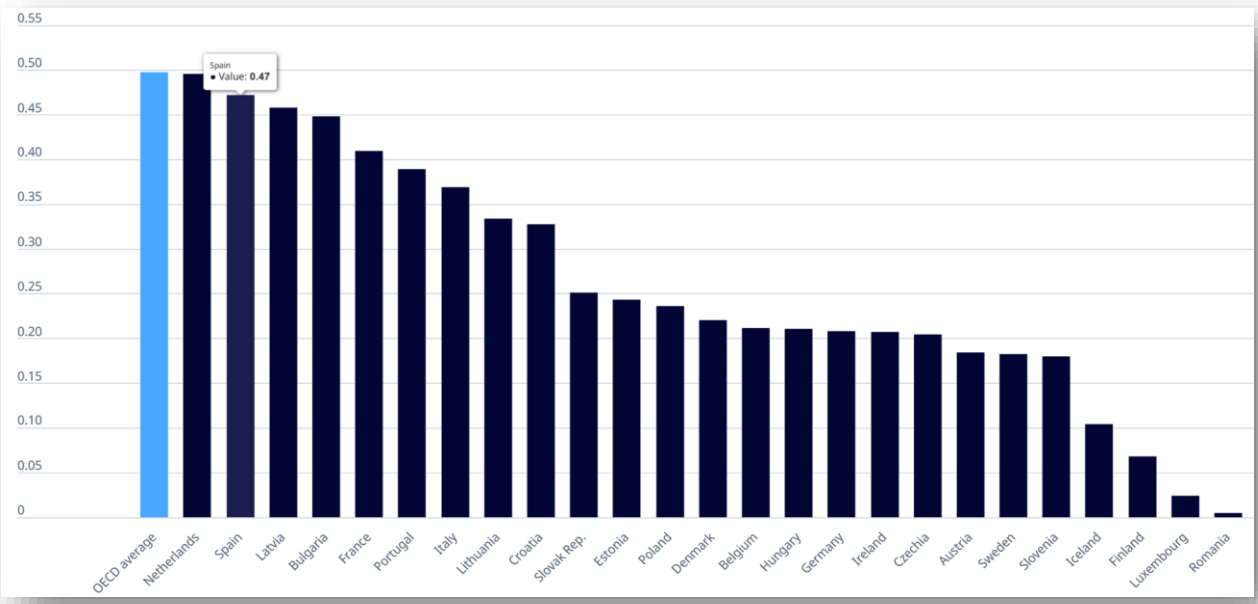
Nota. OCDE (2020a).

En términos de gasto público por estudiante (Eurostat, 2022c), España dedica unos 7.700 euros, considerablemente por debajo de la media de la Unión Europea, de unos 11.200 euros (quedando en el puesto 17 de 27), y de países como Francia, Eslovenia, Estonia, Eslovaquia o Italia. Aun ajustando por paridad del poder de compra, España queda en el puesto 18 de 27, lejos de la media. Midiendo el gasto público como porcentaje del PIB per cápita podemos obtener una medida del esfuerzo relativo

que cada país realiza en la financiación pública de su educación terciaria. Según esta medida, España, con un 25%, queda como el país 17 de 25 con datos disponibles (Eurostat, 2022c), con un menor esfuerzo relativo que países como Bulgaria, Hungría, Francia, Estonia, o Austria, por ejemplo. En resumen, lo midamos como lo midamos, el gasto público en educación terciaria de España está por debajo del de los países de nuestro entorno, incluido el de países con menores niveles de riqueza.

En contraste, los últimos datos comparados disponibles (2020, véase el gráfico 6.7) nos posicionan como el segundo país de la UE (de entre los miembros de la OCDE) cuyo gasto privado (incluido el gasto de los hogares) en educación terciaria suponía un mayor porcentaje del PIB (un 0,47). Es decir, el esfuerzo relativo realizado por los hogares españoles, que pagan alrededor del 30% del gasto en educación superior del país (Eurydice, 2025), es mayor que el de casi todos los demás países de la UE de los que se disponen datos.

Gráfico 6.7. Gasto privado en educación terciaria como porcentaje del PIB



Nota. OCDE (2020b).

Esta posición es el resultado del gran incremento de los ingresos de las universidades privadas, un 97,8% solo entre 2008 y 2021, habiéndose beneficiado de un 27% de subida de los precios medios pagados por los alumnos en el curso académico 2021/22 en relación con los valores del curso 2008/09. Por contexto, la inflación entre 2008 y 2021 creció un 20%. La información de los ingresos de las universidades públicas revela desigualdades de financiación por estudiante del 85% de una comunidad autónoma a otra (CRUE, 2024a).

Además, en algunas comunidades se está extendiendo el modelo de becas de excelencia que premia a estudiantes de clases medias y altas. Aunque antes este tipo de becas para la continuación de los estudios se dirigían principalmente a quienes tenían más dificultades económicas, desde 2004 la Comunidad de Madrid concede ayudas a para "alumnos universitarios con aprovechamiento académico excelente" que, en la práctica, se concentran las familias más ricas, donde el entorno favorece mejores resultados. Este sistema basado en el mérito termina beneficiando a quienes parten con ventaja, reproduciendo el llamado "efecto Mateo" y poniendo en jaque la equidad en el acceso a la educación superior. Aun así, otras regiones como Aragón, Comunidad Valenciana y Extremadura han comenzado a adoptarlo en los últimos años (Silió, 2026).

En cuanto al Personal Docente Investigador (PDI), los últimos datos señalan que el 81,5% trabaja en universidades públicas y el 18,5% en universidades privadas, a pesar de absorber estas últimas alrededor de un 30% de la matrícula. El PDI con titulación de doctorado suponía un 74,1% en las universidades públicas y un 59,4% en las privadas (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025b). Vemos, por lo tanto, que las universidades públicas tienen más PDI por alumno y su cualificación media es superior.

6.5. El sistema de acreditación de universidades y su actual reforma

En abril de 2025, el Consejo de Ministros anunció un decreto para endurecer los requisitos para la creación, reconocimiento y autorización de universidades y centros universitarios, que fue finalmente aprobado en octubre de 2025. El objetivo, según el Gobierno, es evitar que se devalúe la calidad de la enseñanza superior, especialmente en las universidades privadas. Un decreto de 2021 ya había intentado, con poco éxito, frenar la aprobación de nuevos campus privados que no cumpliesen ciertos criterios mínimos. Aquel decreto, limitándose el ministerio a emitir informes previos no vinculantes, no había impedido que las Comunidades Autónomas, responsables en última instancia de la decisión de aprobación, siguieran aprobando centros a pesar de informes en contra. En concreto, tras el nuevo decreto, al informe de la Conferencia General de Política Universitaria, se añadirá un informe de evaluación preceptivo y vinculante elaborado por la Agencia Estatal de Evaluación de la Calidad (ANECA) o las agencias autonómicas equivalentes. También se aumenta el número mínimo de estudiantes y se establece un mínimo de capacidad de alojamiento universitario equivalente al 10% de los alumnos. Otros requisitos están relacionados con la experiencia previa requerida a los promotores o los requisitos en materia de investigación. También propone que las universidades virtuales se consideren todas, automáticamente, de ámbito nacional, quedando así su aprobación sujeta a aprobación parlamentaria, en lugar de autonómica (EFE, 2025; Sánchez Caballero, 2025a, 2025c; Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025e, 2025f, 2025g, 2025h; RTVE, 2025b). La reforma cuenta con el apoyo de la Conferencia de Rectores (CRUE), la asociación de estudiantes más representativa (CREUP), la mayoría parlamentaria, pero con la oposición de PP, Vox y PNV (Sánchez Caballero, 2025d). En el momento de aprobarse el decreto, ocho proyectos de universidades privadas estaban pendientes de informe y quedan, por lo tanto, sujetos ya a la nueva normativa. No así aquellos proyectos que ya recibieron el informe (uno favorable y tres desfavorables) de la CGPU y solo dependen ya de aprobación autonómica (Silió, 2025).

6.6. Diferencias entre Comunidades Autónomas

A continuación, se presenta la situación de la educación superior privada y los cambios recientes que ha habido para las diferentes comunidades autónomas.

Tabla 6.1. Situación de la educación superior privada y cambios recientes, por CCAA

Andalucía	Las políticas de educación universitaria en esta comunidad han visto un notable cambio tras el último cambio de gobierno. Tras décadas siendo una de las autonomías donde las universidades públicas tenían más peso relativo, con tan solo una universidad privada entre 2013 y 2023, Andalucía ha visto la rápida mercantilización del sector con la creación de una universidad privada en 2024 y tres en 2025 (Junta de Andalucía, Consejería de Universidad, Investigación e Innovación, 2025). Una de estas, la Universidad Tecnológica Atlántico Mediterráneo en Málaga (UTAMED), de enseñanzas online, fue autorizada por el gobierno autonómico a pesar del informe desfavorable de la Conferencia General de Política Universitaria, tras un intento fallido anterior de instalarse en Melilla (en cuyo caso la falta de competencias en la materia del gobierno autónomo permitió al gobierno central la denegación de la autorización). El proceso de aprobación de la UTAMED no estuvo, además, exento de polémica, tanto por la falta de claridad en criterios académicos y de sostenibilidad financiera, como por los vínculos de sus promotores con un antiguo consejero de Educación de la Junta de Andalucía (Europa Press, 2025; Galaup y Sánchez Caballero, 2022). Por otra parte, la apertura en Sevilla en 2024 de un centro universitario adscrito a la Universidad Pontificia de Comillas (con sede en Madrid) levantó la protesta de los diez rectores de universidades públicas andaluzas, que la percibieron como una “privatización exprés”. La Escuela Universitaria de Enfermería y Fisioterapia 'San Juan de Dios', adscrita anteriormente a la Universidad de Sevilla, pudo impartir titulaciones oficiales sin aprobación de la Junta, ya que estos títulos no se expiden por universidades andaluzas (Sánchez Caballero, 2025a; Ramajo, 2024). Este caso ejemplifica el problema de cómo los centros adscritos pueden ampliar el grado de privatización de la educación superior de un territorio sin el acuerdo de las autoridades de este territorio.
Asturias	Aunque Asturias no tiene universidades privadas, existen tres proyectos de centros de educación universitaria adscritos a otras universidades: Antonio de Nebrija, en Avilés; Alfonso X, en Oviedo, y Universidad Europea, en Gijón (los dos primeros, ya autorizados, el tercero, en tramitación). Aunque Asturias ha anunciado que extenderá la matrícula gratuita en la universidad pública a todos los cursos (actualmente es solo en el primero), el problema de la falta de plazas en determinadas especialidades, como enfermería, sigue favoreciendo la expansión de los centros privados que, precisamente, se están centrando en la rama de las Ciencias de la Salud (Sánchez Caballero, 2025a). Sin una mayor financiación que expanda la oferta de plazas públicas, la reducción de costes para los alumnos que sí obtengan plaza quedará empañada por los mayores costes que deben afrontar quienes no la obtengan (Murias, 2026).
Canarias	Actualmente, Canarias cuenta con dos universidades públicas y cinco privadas (dos de las cuales, online), aprobadas en 2010, 2014, 2015, 2023 y 2024, respectivamente

	(Ley 1/2024, de 16 de abril; Gobierno de Canarias, Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura, s.f.). La más reciente universidad privada (online) ha sido la Universidad Tecnológica de Canarias (TECH), que forma parte de un grupo empresarial internacional. Reflejo de la priorización política en favor de la expansión de la universidad privada, la TECH fue autorizada en 2024 por el gobierno autonómico a pesar del informe técnico desfavorable de la Conferencia General de Política Universitaria en 2023. En este informe desfavorable (no vinculante en aquel momento), la CGPU mencionaba, por ejemplo, que apenas el 4% de las plazas previstas estaban destinadas a titulaciones oficiales, siendo el resto para titulaciones propias, que no están sujetas a controles de calidad por parte de las autoridades y, por lo tanto, no contabilizan en procesos de oposición, para acceder a estudios de niveles superiores, o para acceder a profesiones reguladas. El informe también apuntaba que estos títulos extraoficiales tienen denominaciones muy parecidas a los oficiales, lo que puede dar lugar a confusión por parte del alumnado que no conozca la diferencia. Además, señala, la TECH apenas preveía contar con un 7% de profesores doctores y no preveía ningún programa de doctorado ni había conseguido convenios con empresas para facilitar las prácticas (Europa Press, 2025; Silió, 2024b). Uno de los puntos clave de la reciente reforma del sistema de acreditación universitaria es precisamente el de que todas las universidades online se entenderán como de ámbito estatal, independientemente de la autonomía en la que estén asentadas legalmente.
Castilla y León	Esta comunidad cuenta ya con una mayoría de universidades privadas (cuatro presenciales y una online, frente a cuatro públicas). En 2025 se aprobó también la adscripción del Centro de Educación Superior 'Alfonso XII', nuevo campus privado en Ponferrada, a la Universidad Católica de Ávila (Domínguez, 2025).
Comunidad de Madrid	En la Comunidad de Madrid hay 13 universidades privadas frente a solo 6 públicas. Además, en el último año se han aprobado varios centros adscritos privados y la conversión de uno de ellos en una nueva universidad privada (IE Universidad Madrid), que elevarán la cifra a 14 (Sánchez Caballero, 2025e). La expansión de la universidad privada en Madrid responde de nuevo a una decisión política más que a criterios técnicos o de calidad. Ejemplo de ello es la Universidad de Diseño, Innovación y Tecnología (UDIT), que fue aprobada por el gobierno autonómico a pesar de contar con un informe desfavorable de la Conferencia General de Política Universitaria (Europa Press, 2025). Además, el gobierno de Díaz Ayuso ha pretendido aprobar una universidad fundada por el Colegio Profesional de Abogados que ha sido impugnado ante los tribunales por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, por considerarlo ilegal. Este crecimiento se produce en un contexto de infrafinanciación y desmantelamiento de las universidades públicas madrileñas, que llevó a la huelga al sistema universitario regional en noviembre de 2025. Aunque recientemente se ha firmado un acuerdo de financiación con el Gobierno autonómico que ha sido bien recibido por los rectores, las plataformas en defensa de la universidad pública lo

	consideran insuficiente y denuncian que se sitúa muy lejos del 1% del PIB establecido por la LOSU (Castro, 2026).
Extremadura	Extremadura está viviendo actualmente una explosión de la universidad privada, pasando de no tener ninguna privada a inicios de 2025 (y solo una pública), a tener una aprobada y tres más en proyecto. La Asamblea extremeña aprobó en 2025 la creación de la primera universidad privada de esta comunidad, la Universidad Internacional para el Desarrollo (UNINDE). Impulsada por un grupo empresarial extranjero, se espera que la UNINDE empiece a operar en el curso 2026-2027 (Apolo y Europa Press, 2025; Ejerique y Manchado, 2024; García Durán, 2025). Otros proyectos en marcha en esta comunidad incluyen la Universidad Europea de Extremadura, la Universidad CEU Núñez de Balboa y la Universidad Abierta de Extremadura (que sí ha recibido ya un informe favorable de la CGPU). En el caso de estas universidades, al no haber sido todavía aprobadas, habrán de cumplir con los nuevos criterios más estrictos del real decreto de octubre de 2025 (Moral, 2025).
Galicia	Galicia cuenta con una universidad privada, la Universidad Intercontinental de la Empresa, que opera desde 2022. Aspirando a ser la segunda, el proyecto de la Universidad Emilia Pardo Bazán (privada) fue presentado en 2025 como una expansión de CESUGA (Centro de Estudios Superiores de Galicia). El proyecto cuenta con un informe desfavorable del CGPU pero está ahora en manos de la Xunta y el Parlamento gallego (ABC, 2025).
Islas Baleares	Baleares no cuenta todavía con ninguna universidad privada, aunque sí con un proyecto en marcha para la creación de la Universidad de Mallorca, cuya aprobación depende ya sólo del gobierno autonómico, ya que el informe desfavorable de la CGPU no es vinculante (pues se emitió antes del nuevo decreto). El informe destaca las carencias en la sostenibilidad financiera del proyecto, la limitada oferta de másteres, la falta de convenios de prácticas y en la insuficiencia de infraestructuras para la investigación Por otra parte, el gobierno balear aprobó in extremis el Centro Universitario Beato Luis Belda, adscrito a la Universidad San Pablo CEU, justo antes de que entrase en vigor el nuevo real decreto que establece la necesidad de informes técnicos del ministerio. Para ello, lo tramitó como Proyecto de Especial Interés Estratégico, un decreto ley que fue más adelante rechazado por el Parlament, pero cuyos efectos urbanísticos son firmes. La aprobación se consiguió en apenas cuatro días desde la presentación del acuerdo con el CEU, a inicios de mayo de 2025 (Silió, 2025a, 2025b).
Región de Murcia	La región cuenta con dos universidades públicas y una privada, la UCAM, empezó a operar en 1997.
País Vasco	El País Vasco tiene una universidad pública, UPV/EHU, fundada en 1980 y que acoge al 60% de todo el alumnado y tres universidades privadas: La U. de Deusto, fundada en 1886, que representa aproximadamente el 24% y que, durante muchos años, fue la única universidad existente en Euskadi; la Mondragon Unibertsitatea, creada en 1997 a través de la asociación de tres cooperativas educativas pertenecientes a la

	Corporación cooperativa Mondragón, y que en estos momentos representa el 13% del sistema. En 2022 se creó la Universidad Euneiz, con sede en Vitoria, impulsada por el grupo Baskonia-Alavés y el apoyo del PNV y que acoge al 3% del alumnado universitario. Su creación generó mucha controversia política al ser impulsada como una universidad privada con fines de lucro, lo que provocó intensas críticas sindicales y políticas que defendían reforzar la universidad pública Su aprobación en 2021 por el Parlamento Vasco contó con los votos del PNV, el PSE y VOX.
La Rioja	La Universidad Internacional de La Rioja (UNIR), que había operado desde 2009 como universidad privada online, recibió en 2024 autorización para impartir clases presenciales, aunque no ofrecerá grados presenciales, que se mantienen de forma exclusiva en la Universidad de la Rioja (UR), pública. Con estas condiciones, la UR apoyó el cambio de la UNIR, en un poco frecuente caso de coordinación amistosa entre entidades públicas y privadas de la misma área geográfica para evitar el solapamiento de sus respectivas ofertas educativas (Rioja, 2024).

Nota. No se dispone de datos de Aragón, Cantabria, Castilla La Mancha, Cataluña, Comunitat Valenciana y Navarra.

6.7. La mercantilización más allá del aula: alojamiento y servicios esenciales

El acceso efectivo a la educación superior está limitado no solo por el coste y la disponibilidad de las matrículas, sino también por la necesidad de los estudiantes de cubrir sus gastos de mantenimiento mientras duran los estudios. El alojamiento, especialmente, supone la barrera económica a la educación superior presencial, sobre todo en plena crisis de la vivienda con fuertes subidas en el alquiler. El limitado número de plazas en las residencias de estudiantes a precios subsidiados supone una limitación al número de estudiantes que pueden permitirse estudiar fuera de su ciudad de origen (Martínez, 2025). Para muchos, la alternativa pasa por alojarse lejos de los campus. Sin embargo, el tiempo consumido en transporte limita el tiempo que los estudiantes pueden dedicar al estudio, las actividades complementarias, o el trabajo a tiempo parcial. (Noriega, 2025; Silió, 2024a).

6.8. Segregación social y de género entre la universidad pública y privada

Según los últimos datos disponibles (2021-2022), el porcentaje de estudiantes cuyos progenitores tienen estudios superiores es sistemáticamente más alto para los matriculados en universidades privadas (entre 10 y 20 puntos porcentuales más en la mayoría de las titulaciones). Por ejemplo, en Administración y gestión de empresas, el 67% de los matriculados en universidades privadas tenía padres con estudios superiores, comparado con el 34% de los matriculados en universidades públicas (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025c).

Aunque la literatura sobre acceso desigual a la universidad según renta es amplia (Xarxa Vives d'universitats, 2025), no hay datos recogidos de forma separada sobre el nivel de renta de los estudiantes universitarios en la pública y en la privada. No obstante, podemos asumir que la diferencia de coste es un factor de segregación. Según los últimos datos (curso 2023-2024), el gasto medio de los hogares por estudiante de educación superior era de 1.533 euros para la educación pública y 6.358 euros para la privada. Como resultado, los hogares españoles gastaron en total cerca de dos veces más en educación superior privada que en la pública, a pesar de que la primera no llegaba a un 30% del alumnado (INE, 2024b)[78]. Si combinamos este dato con lo anteriormente mencionado sobre la falta de plazas en la universidad pública, podemos concluir que las familias españolas están sufragando en gran medida la falta de inversión pública en este sector.

En cuanto al género de los estudiantes, en el curso 2024-2025, el 57% de todos los matriculados eran mujeres, algo menos en la pública (56%) que en la privada (60%). El mismo patrón es observable en las distintas modalidades presencial y no presencial: en la pública había un 56% y un 57% de mujeres matriculadas en estas modalidades, respectivamente, mientras que en la privada representaban el 59% y el 61% (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025c). Aunque la diferencia es pequeña, es lo suficientemente grande como para sugerir ciertas diferencias entre las prioridades de elección de centro de alumnas y alumnos. Dado que la nota media de acceso a grado obtenida por las mujeres es ligeramente superior a la de los hombres, no parece que este sea el principal factor explicativo (Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, 2025d).

6.9. La mercantilización de la enseñanza superior: más allá de las titulaciones universitarias

Finalmente, no podemos entender la verdadera dimensión de la mercantilización de la educación superior en España sin cuestionarnos qué ha de incluirse dentro de la misión de enseñanza de las universidades públicas, o del sistema de educación superior público en un sentido más amplio. Tradicionalmente, esta misión se ha equiparado con la de formar graduados en titulaciones acreditadas. Sin embargo, existen otras necesidades de formación en la sociedad que van más allá de la obtención de títulos académicos (sean de formación profesional o universitaria). Podemos agrupar estas necesidades en dos ámbitos:

- **Certificaciones profesionales**. En muchas profesiones, la obtención de cualificaciones específicas está a menudo asociada a certificaciones privadas con relevancia sectorial; por ejemplo, las certificaciones en distintas metodologías de gestión de proyectos, de idiomas, de manejo de programas informáticos concretos, etc. Aunque el examen que da acceso a estas certificaciones sea a menudo gestionado por proveedores privados que han conseguido reconocimiento en el mercado laboral a nivel nacional o internacional, no hay ningún motivo por el que la preparación para estos exámenes no pueda ser considerada como una necesidad formativa de interés público al igual que cualquier titulación de grado o máster que mejora las oportunidades laborales de sus egresados.

[78] Diferencias metodológicas explican la diferencia entre estos datos y los anteriormente presentados de Eurostat.

- **Preparación para oposiciones**. De igual manera, el hecho de que los exámenes de acceso al empleo público sean gestionados fuera del sistema educativo no quiere decir que la preparación para estos exámenes no sea una necesidad formativa de interés público. Es más, difícilmente podría argumentarse que existe una necesidad de formación mejor alineada con el interés común que la de aquellos que desean trabajar para el sector público. Sin embargo, por inercias históricas que nada tienen que ver con las políticas educativas, la preparación para opositores se ha delegado tradicionalmente a academias privadas cuyos elevados precios suponen, de facto, una barrera económica al acceso al empleo público. Dejando a un lado el delicado tema de hasta qué punto se aplica la normativa sobre compatibilidad de actividades de enseñanza con ánimo de lucro por parte de funcionarios en activo y los incentivos económicos que este sistema genera contra su propia reforma, el problema desde el punto de vista de la educación superior pública es claro: existe una necesidad formativa estructural que las administraciones han delegado completamente, por omisión, en el sector privado. Con alguna notable excepción[79] (Martínez, 2025), la realidad es que las presiones competitivas hacen casi obligatorio pasar por academias privadas para poder acceder al empleo público, especialmente en aquellas oposiciones que requieren titulaciones superiores. Recientes propuestas de reforma del modelo de acceso a la función pública van en la dirección de entenderlos como una necesidad formación pública, aunque de momento solo algunas ofertas de empleo público verían la conversión de sus oposiciones por un máster gratuito de dos años (Rodríguez Silva, 2025). Mientras tanto, los hogares españoles siguen dedicando cerca de 1.000 millones de euros al año en preparar oposiciones y otras pruebas de acceso (INE, 2024a)

- **Microcredenciales**. Una tendencia emergente a nivel global es la creciente popularidad de las llamadas microcredenciales (OCDE, 2023), aquellas de duración inferior a las titulaciones universitarias tradicionales, con una mayor orientación a la adquisición de habilidades específicas. Presenciales u online, las microcredenciales ofrecen una manera de formarse más flexible, especialmente para aquellos que no pueden dedicarse a tiempo completo a los estudios tradicionales (pero sí pueden acumular varias microcredenciales de forma modular a lo largo del tiempo), o que desean reciclarse profesionalmente, o actualizar sus conocimientos periódicamente en un contexto de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Sin embargo, en España las microcredenciales por lo general no están siendo entendidas como parte de la oferta de la educación superior pública, a falta de financiación específica para que las universidades públicas puedan ofrecerlas con igual nivel de subsidio de los precios de los que se benefician las titulaciones tradicionales.

[79] Existe una asociación sin ánimo de lucro cuya misión consiste en proveer una alternativa de formación gratuita a los opositores, mantenida por la contribución altruista de funcionarios en activo.

7 CONCLUSIONES Y PROPUESTAS

7.1. Ideas conclusivas

En este informe hemos querido poner de manifiesto lo pernicioso que es el proceso de mercantilización para la igualdad de oportunidades, para la cohesión social y para el desarrollo de un derecho humano, como es la educación y la formación a lo largo de la vida. Este proceso va, poco a poco, transformando este derecho humano básico en un bien de mercado.

Como se ha analizado en páginas anteriores, estas lógicas mercantilistas se han ido instalando en nuestras comunidades autónomas de manera dispar, favorecidos por decisiones políticas cortoplacistas, que se han centrado en tratar de arreglar problemas inmediatos sin tocar los problemas de fondo. En la mayoría de las comunidades autónomas, las lógicas mercantilistas han sido favorecidas, por acción u omisión, por las políticas de los gobiernos, especialmente los de derechas, que se han acelerado tras la Covid19.

Muestra de ello es como se ha ido elevando el gasto familiar en educación, desde las etapas teóricamente gratuitas, hasta los estudios terciarios. Según el INE (2025), los gastos familiares han aumentado en sólo doce años de los 13.217 millones de euros a los 18.628.310 millones de euros cada curso. Los gastos han aumentado especialmente en las clases particulares, academias, comedores, clases extraescolares, libros y materiales escolares y actividades educativas de todo tipo, con gran variabilidad entre comunidades autónomas. A esto le añadimos el aumento de los préstamos para poder estudiar en la universidad. Esto provoca un cóctel donde se instala la desigualdad de oportunidades, al depender de los recursos económicos (capital económico), del lugar de residencia, o del capital social-relacional, para lograr oportunidades y biografías escolares exitosas.

Además, según Xavier Martínez Celorrio (2023): “entre 1997-2008 se ha constatado en los países avanzados que cuanto mayor es el gasto educativo privado del Estado y las familias, más aumenta el índice Gini de desigualdad de ingresos. Por el contrario, el gasto público en todos los niveles de educación está negativamente relacionado con la desigualdad de ingresos familiares y, por tanto, contribuye a una mayor cohesión social e igualdad de oportunidades (Huber, 2020; Busemeyer, 2007)”. La Educación juega un papel clave en la reducción de las desigualdades sociales y en el fortalecimiento de la democracia. Por eso nuestro país sigue siendo tan desigual.

Ceder nuestra soberanía en materia educativa a las empresas privadas y a la Iglesia Católica significa dejar uno de los sectores clave de la socialización democrática y la construcción de la ciudadanía en manos de empresas o instituciones religiosas con una agenda propia y unas lógicas que chocan con los principios democráticos y no representan a una gran parte de la sociedad. Hay que señalar que las escuelas religiosas y las empresas defienden que el ascenso social esté vinculado principalmente, con algunas excepciones, al capital económico familiar.

La educación, como derecho humano y como utilidad social básica, debe ponerse a disposición de toda la ciudadanía en igualdad de condiciones y de calidad, según sus necesidades, donde debería de

dar igual donde habite ese o esa alumna, pero independiente de sus ingresos familiares. La construcción del Estado de Bienestar en el siglo XX es inseparable del proceso de desmercantilización de amplios sectores de la economía, especialmente en los sectores educativos y sanitarios (Pikkety, 2024), que junto a otros salieron de la lógica clásica del beneficio capitalista con un éxito notable. En el caso educativo ha elevado el nivel general de formación y de estudios, a la par que ha logrado erradicar el analfabetismo a lo largo del siglo. En España en 1900 el 64% de la población era analfabeta y en 1999 el analfabetismo estaba prácticamente erradicado en todo el país. Según Pikkety (2024) la prosperidad del siglo XX se produjo por la combinación de un crecimiento exponencial de la productividad del trabajo, por una fuerte reducción de la desigualdad de renta y en menor medida de capital, siendo clave para lograr estos resultados el acceso lo más amplio e inclusivo al capital humano, especialmente educación y sanidad, y las infraestructuras colectivas.

Los sistemas educativos tienen que basarse en las necesidades, y no en los beneficios económicos, o en la rentabilidad de los mismos. Sin embargo, el proceso de mercantilización se fundamenta en ampliar los espacios del mercado a costa del Estado, y por lo tanto ha acabado pasando lo que temía Olof Palme, cuando empezaban estas políticas de privatización, mercantilización y apertura al mercado, en los años 70-80, que la clase alta exige la apertura a estos servicios por parte del mercado a la vez que pide una reducción de los impuestos que al ejecutarse degradan los servicios públicos que no son útiles para ellos.

La tendencia a construir una triple red, entre centros privados-concertados, privados y públicos, va dirigiéndose a que el sector público arrastre problemas de financiación, por lo que acabarán siendo de peor calidad, a pesar de que sus usuarios, los más débiles, sean los que más necesidades tienen y que los más necesitan un sistema educativo público robusto, que pueda ejercer con todas las garantías, el papel primordial de compensador de las desigualdades socioeconómicas de acceso al conocimiento. Esto lleva a la creencia de que habrá que realizar políticas de bienestar selectivas, que han llevado según la experiencia al empeoramiento de los servicios sociales, incluida la educación. En ese punto, que por desgracia empezamos a transitar, la clase media y media-alta empezará a pensar que prefiere reducciones de impuestos, aunque eso suponga un empeoramiento de los servicios públicos, debido a que ellos llevan a sus hijos e hijas al mercado a proveer esas necesidades básicas. Al sentir que no reciben nada a cambio de los servicios que da el Estado, generará un “nosotros” contra “ellos” que nos lleva a la desintegración de la solidaridad social sobre la que se construyen nuestros sistemas. Por lo tanto, el reforzamiento de los sistemas públicos, universales, deben ser de calidad y efectivamente gratuitos, para proteger a los miembros más débiles de la sociedad, y beneficiar a quiénes sostienen principalmente el sistema con sus impuestos.

El gobierno actual (PSOE-SUMAR) ha tomado nota de ello y está intentando a través de la legislación, aunque de manera tímida, evitar la proliferación de “chiringuitos” universitarios con el endurecimiento de la ley aprobada en 2021, y está redactando una nueva legislación para evitar el mismo problema en la Formación Profesional. Sin embargo, no tiene pensado tomar medidas para la Educación Infantil, ni en Primaria, ni Secundaria o en Bachillerato. El proceso de mercantilización afecta al sistema en su conjunto, por lo que el Gobierno debería de ser más valiente y tomar medidas profundas para revertir el proceso. CCOO ha estado presionando y movilizándose junto con otros sindicatos y la comunidad educativa para lograr revertir los recortes inaugurados en la crisis

económica, que en su inmensa mayoría se han ido revirtiendo, pero es necesario presionar más a fondo para que se acometan reformas en profundidad.

Las escuelas deben dar un servicio de mayor calidad, que va más allá de los recursos que posee una escuela en particular. Es una de las vías más importantes para avanzar en la desmercantilización, pasar de un sistema educativo que ha logrado ser universal, a uno que sea universal, integrador (equitativo, inclusivo y coeducativo) y de calidad. Es vital hacerlo deseable a ojos de la ciudadanía (las políticas públicas se miden por sus resultados, no por sus intenciones), siendo la única forma en la que el proceso de desmercantilización tenga éxito y encuentre las menores resistencias sociales posibles. El espacio educativo tiene que tender a salir de las lógicas del mercado (desmercantilizar), recuperar la gestión democrática de los centros educativos, y sostenerse por una fuerte progresividad fiscal. Los impuestos son clave, ya que son la condición de posibilidad de que exista un nuevo contrato social fundamentado en la solidaridad social y generacional, que rompa con las lógicas de austeridad que se impusieron durante la crisis económica de 2008 y que amenazan con volver.

La insatisfacción en la comunidad docente es evidente. El empeoramiento de las condiciones laborales del profesorado, la falta de adaptación de los centros a las emergencias provocadas por el cambio climático, la falta de apoyo de las administraciones educativas a la enseñanza pública, la no recuperación de las condiciones laborales anteriores a la Crisis de 2008 , la falta de medios para poder tratar la diversidad en las aulas, el incremento de la burocracia y la pérdida de la democracia en los centros, han transformado a los claustros en órganos de escasa utilidad y a los y las docentes en meros tecnócratas, alejados de su función educativa. Todo ello ha acabado provocando el estallido de numerosas huelgas masivas en varias Comunidades Autónomas. Empezó en Asturias, huelga exitosa con una participación importante de CCOO, y ha seguido en la Comunitat Valenciana (donde se mezcla todo lo demás al conflicto lingüístico provocado por la extrema derecha), también en Cataluña, y se anuncian movilizaciones en la Comunidad de Madrid para principios de curso.

Tampoco es descartable que el ejemplo cunda y otras CCAA con problemas similares, se lancen a la huelga.

De igual manera, se ha producido una exitosa movilización, liderada igualmente por CCOO, de las y los trabajadores del Primer ciclo de Educación Infantil, con una serie de reivindicaciones compartidas en un sector muy complejo: reducción de ratios, reconocimiento efectivo del carácter educativo de la etapa, implantación de la pareja educativa como garantía de calidad, y sobre todo la mejora de las condiciones laborales, especialmente en los centros de titularidad privada y de gestión indirecta.

Los y las docentes no sólo luchan por mejoras salariales, o de condiciones laborales, sino por dignificar la Enseñanza Pública, dotarla de recursos adecuados para poder afrontar el reto de la diversidad, y un reforzamiento del sistema educativo público. Este malestar es fruto de las políticas que hemos ido denunciando en este documento. Pero más allá de la financiación creemos que los problemas de la Educación Pública son más importantes y requieren una reforma profunda del sistema.

Por ello, a continuación, se detallan propuestas concretas dirigidas a frenar el problema de la mercantilización de la Educación, se han formulado dirigidas al sistema educativo en general y para cada una de las etapas educativas.

7.2. Propuestas

7.2.1. Generales ante el problema de la mercantilización de la Educación

1. Incremento sostenido de la inversión en la escuela pública, garantizando una financiación suficiente, estable y prioritaria que refuerce su papel como eje vertebrador del sistema educativo.

2. Recuperación del papel del Estado y de las administraciones educativas como garantes del derecho a la educación, frente a las lógicas de mercado, de la competencia, etc.

3. Reconceptualización legal de la educación como derecho social y bien público, no como servicio sujeto a competencia, mediante la evaluación del impacto de las políticas de cuasi-mercado educativo sobre la equidad y la cohesión social, especialmente en comunidades autónomas con marcos normativos como la "ley maestra" de la Comunidad de Madrid.

4. Promoción de un discurso que refuerce la legitimidad y centralidad de la escuela pública como eje del sistema educativo, asociando explícitamente calidad educativa con equidad, inclusión, democracia, etc.

5. Recuperación de la democracia dentro de los centros volviendo a dar protagonismo a la comunidad educativa dentro de los centros educativos. No se puede educar en democracia bajo formas de gestión oligárquicas.

6. Prohibición de la penetración de las grandes empresas en los circuitos educativos públicos. La Escuela debe de ser un espacio desmercantilizado.

7. Bajada sustancial de las ratios educativas y el uso de la co-docencia para mejorar la calidad, la equidad y la inclusión educativa.

8. Mejora de las condiciones laborales del profesorado[80], a la vez que en el sistema público se apostaría por reforzar su estabilidad y atractivo profesional, y desarrollo de planes de formación permanente vinculados a proyectos de centro y a contextos de alta complejidad.

9. Refuerzo de la formación inicial de los y las docentes para mejorar la calidad de la enseñanza.

10. Formación específica para el profesorado, concretamente, dos años a lo largo de la vida de un o una docente de permiso retribuido para poder formarse y reciclar conocimientos, competencias y metodologías.

11. Frente a un enfoque utilitarista del currículo centrado casi exclusivamente en la empleabilidad y en la adquisición de competencias funcionales orientadas al mercado de trabajo, es imprescindible potenciar una educación integral en la que se desarrolle de manera equilibrada el conocimiento disciplinar, el pensamiento crítico, la formación ética y la participación democrática,

[80] Esto no sustituye el compromiso de CCOO como sindicato con la lucha por la mejora de las condiciones laborales de los trabajadores y trabajadoras del sector educativo privado y privado-concertado. Recordemos que el sistema privado y privado-concertado se lucra gracias a las nefastas condiciones laborales de sus profesionales, ya que están lejos de equiparación real en horario lectivo, permisos, salarios….

situando el crecimiento pleno de cada persona en sus distintas etapas de desarrollo como eje vertebrador del proceso educativo.

7.2.2. Dirigidas a Educación Infantil ante el problema de la mercantilización

1. Derecho de toda la población infantil, desde el nacimiento, a una plaza pública de educación.

2. Creación de plazas escolares públicas para la escolarización total del ciclo 3-5 años, transformando en públicas las actuales plazas concertadas.

3. Ante la insuficiente oferta de plazas escolares para atender a las necesidades de la infancia de 0-3 años, incremento progresivo de plazas públicas -autonómicas y/o municipales- que consiga responder a toda la demanda existente, la que no está escolarizada, así como la que está obligada a escolarizarse en una plaza privada, teniendo en cuenta al conjunto de la población infantil, desde los 0 años.

4. Atención prioritaria a la escolarización de la población más vulnerable, mecanismo fundamental para la compensación de las desigualdades sociales de origen, con el objetivo de lograr, en los próximos 2 años, el 100 % de la demanda de este sector social.

5. Incremento de la inversión en el primer ciclo de EI, por encima de lo planificado con los fondos del Plan Nacional de Recuperación y Resiliencia. Especial esfuerzo de las comunidades autónomas con menores índices de escolarización en el primer ciclo de EI.

6. Asegurar una verdadera educación integral de calidad desde los 0 años. Para ello es necesario la atención personalizada del profesorado especialista en educación infantil, así como profesionales técnicos de grado superior en EI, reduciendo significativamente las ratios, según marca la Unión Europea.

7.2.3. Dirigidas a Educación Primaria y Secundaria Obligatoria ante el problema de la mercantilización

1. Refuerzo del papel de los servicios de apoyo a la escolarización y de la planificación educativa por parte de las administraciones, orientado a asegurar una distribución equilibrada del alumnado vulnerable y a corregir dinámicas de segregación social y escolar.

2. Regulación de los procesos de admisión con el fin de evitar la selección encubierta del alumnado, la competencia entre centros y las estrategias de exclusión social en centros sostenidos con fondos públicos.

3. Reducción del peso de las medidas tendentes a implantar una "libre elección de centro", que tiene un sesgo de clase social, como principio rector del sistema, subordinado al derecho a una educación equitativa y a la responsabilidad pública en la garantía del interés general.

4. Dotación reforzada de recursos humanos y materiales a los centros públicos con mayor complejidad social, como medida de compensación de desigualdades y de garantía de condiciones reales de enseñanza y aprendizaje.

5. Prohibición efectiva de las cuotas "voluntarias" y de las actividades obligatorias de pago en centros sostenidos con fondos públicos, junto con una regulación estricta de los servicios complementarios, para evitar barreras económicas de acceso y permanencia, bajo la supervisión de la Alta Inspección educativa, la cual tiene que reforzar sus efectivos.

6. Revisión del régimen de conciertos educativos para limitar su carácter estructural y reforzar su naturaleza subsidiaria respecto a la red pública.

7. Supresión de los conciertos con centros que segregan por sexo, nivel socioeconómico, origen nacional, necesidades educativas especiales, etc.

8. Prohibición de los cursos ofrecidos por las empresas privadas en los centros educativos e implementar software libre en los equipamientos informáticos.

7.2.4. Dirigidas a Formación Profesional ante el problema de la mercantilización

1. Incrementar la oferta de plazas públicas en todas sus modalidades (presencial, semipresencial y a distancia) que permita que todo el alumnado que lo deseé pueda cursar un ciclo en un centro público, incluyendo los Centros Integrados de titularidad pública. Se evitará que la enseñanza a distancia se convierta en una vía de privatización encubierta.

2. Reforzar la Formación Profesional en las zonas rurales, con un incremento sustancial en las becas de residencia para el alumnado de FP, que necesite desplazarse de su lugar de origen para realizar estos estudios, con transporte escolar gratuíto y público.

3. Alinear la oferta de Formación Profesional a la demanda de empleo, sobre todo, en aquellos sectores denominados de "media y alta tecnología", teniendo siempre presente el derecho de las personas a una formación que no siempre puede tener la finalidad de la empleabilidad, sino que puede ser un medio para continuar con otros estudios o simplemente una forma de adquirir nuevos conocimientos.

4. Dotar de Departamentos de Orientación a todos los centros educativos que imparten Formación Profesional permitiría una orientación académica y profesional individualizada y continua, lo que redundaría en reducir el abandono escolar en estas enseñanzas.

5. Desarrollar la perspectiva de género en la FP mediante un plan o estrategia para la igualdad de género profesional. Asimismo, se debe incluir formación específica en materia de igualdad y en materia de acoso en el ámbito de los centros educativos.

6. Diseñar una estrategia específica para cubrir las necesidades de personal docente de FP que pueda dar respuesta al aumento de demanda de profesionales en determinados sectores productivos y al incremento de la matrícula en estos sectores. Esta estrategia pasa necesariamente por la mejora de las condiciones salariales y laborales del profesorado que impida que el talento se vaya a la empresa privada.

7. Cualquier implantación dual debe contar con el consenso y la participación del profesorado y garantizar el incremento necesario de las plantillas con el fin de garantizar que las horas de seguimiento y de coordinación sean suficientes para un desarrollo de calidad de la fase de formación en empresas, con las correspondientes compensaciones horarias y económicas.

8. Definir un marco básico regulador de la FP Dual centrado en ofrecer una oferta formativa estratégica y vinculada a unos estándares de calidad que establezcan garantías para alumnado, centros educativos y empresas.

9. Compromiso social y empresarial con la formación y la cualificación de la población a la hora de efectuar contratos laborales, huyendo de la infracualificación, la sobrecualificación y la precariedad laboral. La estancia dual debe ser objeto de negociación colectiva y en ningún caso puede suponer sustitución de puestos de trabajo ni sobrecarga laboral para las personas tutoras.

10. Control por parte de la Administraciones educativas, mediante el servicio de inspección, de las condiciones de los procesos educativos que se desarrollan en los centros privados, especialmente en los ciclos “a distancia” y en la fase de formación práctica.

11. Impulsar un marco legítimo de concertación social para situar las bases del modelo dual, su implantación, su evaluación y seguimiento. Este marco debe incluir las condiciones mínimas necesarias para ser una empresa autorizada, atendiendo a criterios de responsabilidad social y calidad del empleo.

12. Necesidad de elaborar un Mapa estatal de indicadores de FP elaborado por observatorios públicos y coordinado con las comunidades autónomas para evitar desigualdades territoriales.

13. Creación de Consejos Territoriales y Comarcales de FP, con presencia sindical y de otros agentes sociales para, entre otras funciones, planificar la oferta, coordinar prácticas y evaluar resultados.

14. Cumplimiento de un marco básico estatal vinculante, que garantice unos mínimos de equidad, calidad y derechos para todo el alumnado de FP, evitando la fragmentación autonómica.

15. La FP debe contar con financiación estable y continuada basada en los principios de cogobernanza y corresponsabilidad, independiente de los fondos europeos, para sostener el sistema a largo plazo. En este sentido, la FP debería contar con un Plan estratégico de inversión con líneas de inversión medibles, continuas y evaluables que soporte y mantenga la arquitectura del nuevo sistema. Definiendo las fuentes de financiación, el carácter de las mismas y las reglas del gasto

7.2.5. Dirigidas a Educación Superior ante el problema de la mercantilización

1. Asegurar suficientes plazas en universidades públicas en aquellas carreras para las que la demanda sea claramente superior a la oferta actual, siempre y cuando se considere que el mercado laboral tendría la capacidad de absorber el correspondiente incremento de graduados (o que, por otros motivos, se considere que este incremento tendrá un impacto positivo).

2. Generalizar los modelos de financiación plurianuales para las universidades públicas, con indexación automática en base a la inflación y que garanticen efectivamente el principio de suficiencia financiera.

3. Ampliar la oferta pública de residencias para estudiantes, especialmente en aquellas ciudades con los alquileres más costosos. La Universidad pública debe jugar el doble papel de cohesión social y territorial.

4. Para posibilitar los puntos anteriores, aumentar el gasto público en educación superior hasta alcanzar la media de la UE por estudiante (en paridad del poder de compra).

5. Apostar por una visión más amplia de las necesidades de enseñanza superior de la población, incluyendo la preparación de oposiciones y la oferta de micro-credenciales entre la oferta del sector educativo público.

6. Mantener el nivel de aseguramiento de la calidad para todas las universidades, garantizando mínimos estatales a través de informes vinculantes, implementando de forma efectiva las recientes reformas.

7. Establecer un porcentaje de plazas para las universidades para alumnado socialmente vulnerable para corregir las desigualdades de partida.

8. Fortalecer el papel de los Consejos Sociales como puente entre la sociedad y la universidad y fortalecer su papel en el gobierno de las universidades.

REFERENCIAS

- ABC. (2025, 10 de mayo). Educación afirma que el proyecto de Cesuga cuenta con un «informe desfavorable». *ABC*. https://www.abc.es/espana/galicia/educacion-afirma-proyecto-cesuga-cuenta-informe-desfavorable-20250510200838-nt.html

- Alegre, M.A y Morató, Laura. (junio, 2024). *La educación que vence la pobreza. Una agenda de políticas educativas para el bienestar y el progreso de las personas*. Fundació Bofill y Bonalletra Alcompàs.

- Alto Comisionado contra la Pobreza Infantil. (2020). *Pobreza infantil y desigualdad educativa en España.* Madrid.

- Amory Gethin, Distributional Growth Accounting: Education and the Reduction of Global Poverty, 1980–2019, *The Quarterly Journal of Economics*, 140(4), 2571-2618. https://doi.org/10.1093/qje/qjaf033

- Aunión, J.A. (2022, 22 de febrero). La demanda para el máster de profesorado desborda la oferta de las universidades públicas y alimenta el crecimiento de las privadas. *El País*. https://elpais.com/educacion/2022-02-22/la-demanda-para-el-master-de-profesorado-desborda-la-oferta-de-las-universidades-publicas-y-alimenta-el-crecimiento-de-las-privadas.html

- Ball S. J. y Youdell D. (2008). *Hidden privatisation in public education*. Education International.

- Ball, S. J. (2007). *Education Plc: Understanding Private Sector Participation in Public Sector Education.* Routledge.

- Bavaro, M., Carranza, R. y Nolan, B. (2024). Intergenerational poverty persistence in Europe. Is there a 'great gatsby curve' for poverty?. *Research on Social Stratification and Mobility, 94,* 100991. https://doi.org/10.1016/j.rssm.2024.100991

- Beveridge, W., Seguro social y servicios afines. (1989). *Informe de Lord Beveridge.* Ministerio de Trabajo y Seguridad Social.

- Bonal, X. (2012). La equidad en la educación: políticas públicas y desigualdad escolar en España. *Revista de Educación*, *359*, 45-67. https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2012-359-169

- Bonal, X. y Verger, A. (2013). Educación, mercado y Estado: La dinámica de la privatización en el sistema educativo español. *Política y Sociedad*, 50(1), 163-178. https://doi.org/10.5209/rev_POSO.2013.v50.n1.41030

- Bourdieu, P. (2011). *Las estrategias de reproducción social.* Siglo XXI.

- Busemeyer, M. R. (2007). Determinants of Public Education Spending in 21 OECD Democracies, 1980-2001. *Journal of European Social Policy, 14,* 582-610.

- Carabaña, J. (2006). El progreso interclasista de la escuela pública (1985-2004). Argumentos para un debate razonado sobre la distribución del alumnado en el sistema educativo español. *Panorama Social, 3*, 7-26.

- CCOO. (2014). *El mito del ahorro de la escuela privada-concertada.* Secretaría de Política Social e Igualdad de CCOO.

- CCOO. (2016*). Decálogo sobre pobreza y exclusión social en la Comunidad de Madrid*. Secretaría de Política Social e Igualdad CCOO.

- CCOO. (2018). *Marcadores de pobreza, riesgo social y desigualdad en la población madrileña*. Secretaría de Política Social e Igualdad CCOO.

- CCOO. (2023). *Informe de situación de la pobreza en Madrid 2023*. Comisiones Obreras de Madrid.

- CCOO. (2024). *Segregación escolar, un problema de justicia social sin resolver: análisis y propuestas.* Federación de Enseñanza de CCOO y el Observatorio de la Segregación Escolar.

- CCOO. (2025). *La privatización nos sale cara.* Informe del Gabinete Económico.

- CEE. (2024). *Informe sobre el estado del sistema educativo (curso 2022-2023).* CEE.

- Choi, A. (2018). *Desigualdades socioeconómicas y rendimiento académico en España.* Fundación la Caixa.

- CICAE. y CEAPA. (2023). *Estudio de cuotas y precios de colegios concertados (curso 2023-2024).* Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres del Alumnado (CEAPA) y la Asociación de Colegios Privados e Independientes (CICAE).

- Comisión Europea. (2019). *Monitor de la Educación y la Formación de 2019*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2019. *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2025. *Cifras clave de la educación y atención a la primera infancia en Europa.* Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

- Consejos de Gobierno de las UUPPMM. (2024). *Carta abierta a la Presidenta de la Comunidad de Madrid*. http://www.upm.es/gsfs/SFS22854

- Córdoba, Claudia (2012) Elección de la Escuela de Chile: la propuesta neoliberal a examen. Sociología VI, Universidad Complutense. Doctorado. Orellana Calderón, (editor). Lom ediciones. Santiago de Chile.

- CRUE. (2024a). *La universidad española en cifras, 2021-2022*. https://www.crue.org/publicacion/espanola-en-cifras/

- CRUE (2024b). *¿Hay demasiadas universidades en España?* https://www.crue.org/wp-content/uploads/2024/06/UEC-24_Avance-02.pdf

- CRUE. (2026). *La universidad española en cifras, 2023-2024*. https://www.crue.org/publicacion/espanola-en-cifras/

- DBK. (2025). Estudio sectores: Universidades Privadas y Escuelas de Negocios.: https://www.dbk.es/es/tipos-estudios/sectores/universidades-privadas-escuelas-negocios

- Domínguez, C.J. (2025, 22 de mayo). La Junta autoriza por sorpresa el desembarco de una universidad privada católica en Ponferrada. *El Bierzo*. https://elbierzo.eldiario.es/ponferrada/junta-autoriza-plumazo-desembarco-universidad-privada-catolica-ponferrada_1_12321062.html

- EAPN. (2025). *Avance de Resultados. XV Informe 'El Estado de la Pobreza' 2025*. EAPN.

- EFE. (2025, 1 de abril). El Gobierno acelera el decreto sobre nuevas universidades para aprobarlo antes del verano. *EFE*. https://efe.com/espana/2025-04-01/gobierno-decreto-nuevas-universidades/

- Ejerique, R. y Manchado, S. (2024, 25 de octubre). Extremadura prepara su primera universidad privada pese a su informe "desfavorable": capital chileno y ubicada en un centro comercial. *El Diario*. https://www.eldiario.es/extremadura/extremadura-prepara-primera-universidad-privada-pese-informe-desfavorable-capital-chileno-ubicada-centro-comercial_1_11751439.html

- EsadeEcPol. (2022). *Educación en la sombra en España: Cómo las clases particulares se están convirtiendo en un bien de primera necesidad.* ESADE.

- EsadeEcPol. (2024). *El coste de acceso a la escuela concertada en España: Las cuotas que pagan las familias y sus causas.* ESADE.

- Europa Press (2025, 26 de enero). CCAA autorizaron 3 universidades privadas en 2020/2024 con un informe desfavorable del Ministerio: UDIT, UTAMED y TECH. *Europa Press*. https://www.europapress.es/sociedad/educacion-00468/noticia-ccaa-autorizaron-universidades-privadas-2020-2024-informe-desfavorable-ministerio-udit-utamed-tech-20250126115012.html

- European Commission. y Eurydice. (2022). *Structural Indicators for Monitoring Education and Training Systems in Europe 2022*. Publications Office of the European Union.

- European Commission., EACEA. y Eurydice (2025). *Key data on early childhood education and care in Europe – 2025*. Publications Office of the European Union.

- Eurostat. (2022b). *Private educational expenditure by education level, programme orientation, type of source and expenditure category.* Eurostat. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_FINE03

- Eurostat. (2022c). *Public expenditure on education per pupil/student based on FTE by education level and programme orientation.* Eurostat. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_FINE09

- Eurostat. (2023). *Students enrolled in tertiary education by education level, programme orientation, sex, type of institution and intensity of participation.* Eurostat. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_ENRT01

- Eurostat (2022a). *Public educational expenditure by education level, programme orientation, type of source and expenditure category.* Eurostat. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_FINE02

- Eurostat. (2022d). *Public expenditure on education by education level and programme orientation - as % of GDP: Tertiary education.* Eurostat. https://doi.org/10.2908/EDUC_UOE_FINE06

- Eurydice. (2019). Cifras clave de la educación y la atención a la primera infancia en Europa (España). Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurypedia/spain/financiacion-de-la-educacion

- Eurydice. (2025). *Financiación de la educación* (España). Eurydice. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/eurypedia/spain/financiacion-de-la-educacion

- Federación de Enseñanza de CCOO. (2020). *¿Qué problemas tiene la FP y qué aporta la nueva Ley? Documento para el debate.* Federación de Enseñanza de CCOO.

- Federación de Enseñanza de CCOO. (2022) *Propuesta sobre el Primer Ciclo de Educación Infantil*. Federación de Enseñanza de CCOO.

- Federación de Enseñanza de CCOO. (2025, abril). *Formación Profesional. Documento conjunto. Propuestas para el debate.* Federación de Enseñanza de CCOO.

- Flores Martos, R. (Coord.) (2025). *IX Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Cáritas Española.

- Friedman, M. (1966). *Capitalismo y libertad.* Rialp.

- Friedman, M. y Friedman, R. (1983). *Libertad de elegir.* Orbis.

- Fundación Secretariado Gitano. (2023). *La situación educativa del alumnado gitano en España.* Fundación Secretariado Gitano.

- Galaup, L. y Sánchez Caballero, D. (2022, 7 de junio). El Gobierno de Moreno Bonilla autorizó una universidad privada con tres informes en contra. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/gobierno-andaluz-maniobro-autorizar-universidad-privada-millonario-aval-fantasma-tres-informes_1_9052295.html

- García Durán, A. (2025, 9 de octubre). Extremadura da luz verde a su primera universidad privada en pleno ataque del gobierno. *ABC*. https://www.abc.es/sociedad/extremadura-luz-verde-primera-universidad-privada-pleno-20251009133856-nt.html

- Gobierno de Canarias, Consejería de Universidades, Ciencia e Innovación y Cultura. (s.f.). *Universidades en Canarias, nacionales e internacionales.* https://www.gobiernodecanarias.org/universidades/centros-universitarios/universidades/

- Gómez Llorente, L. (1983). La política educativa. *Cuadernos de Pedagogía, 100*.

- Goulas, S., Griselda, S., Megalokonomou, R. y Zenou, Y. (2024). *Disruptive peers and academic performance: Short and long term outcomes.* IZA Institute of Labor Economics. https://doi.org/10.2139/ssrn.5062362

- Guilbaud, D. (2018). *L´illusion méritocratique.* Ed. Odile Jacob.

- Guiral, C. y Murillo, F. J. (2024). Los centros privados concertados y la segregación escolar del alumnado inmigrante de secundaria en España y sus comunidades autónomas. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 13*(2), 61-75. https://doi.org/10.15366/riejs2024.13.2.004

- Hobsbawn, E.J. (1998). Historia del Siglo XX. Ed. Crítica. Buenos Aires.

- Huber, E., Gunderson, J. y Stephens, J. D. (2020). Private education and inequality in the knowledge economy. *Policy and Society, 39*(2), 171-188.

- INE. (2019). *Encuesta de Inserción Laboral de los Titulados Universitarios 2019*. INE. https://www.ine.es/uc/nnpdfNvvi1

- INE. (2024a). *Encuesta de gasto de los Hogares en Educación. Curso 2023/2024. Principales resultados*.INE. https://www.ine.es/dyngs/Prensa/EGHE20232024.htm

- INE. (2024b). *Encuesta sobre el Gasto de los Hogares en Educación. Curso 2023-2024. Gasto total en servicios educativos de estudios reglados, gasto medio por estudiante y número de estudiantes según tipo de enseñanza y nivel de estudios en curso.*INE. https://www.ine.es/jaxi/Tabla.htm?tpx=76045

- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2025). *UIS Data Browser.* Instituto de Estadística UNESCO.

- Junta de Andalucía, Consejería de Universidad, Investigación e Innovación. (2025). *Universidades andaluzas.* Junta de Andalucía, Consejería de Universidad, Investigación e Innovación.

- Klein, N. (2012). La doctrina del shock. *El auge del capitalismo del desastre.* Ed. Booket.

- La Caixa. (2016). *Urnas vacías en los suburbios de las ciudades*. La Caixa

- Ley 1/2024, de 16 de abril, de reconocimiento de la universidad privada "Universidad Tecnológica de las Islas Canarias". *Boletín Oficial del Estado*, núm. 181, de 27 de julio de 2024, páginas 96369 a 96375. https://www.boe.es/eli/es-cn/l/2024/04/16/1

- Locatelli, R. (2018). Education as a public and common good: Reframing the governance of education in a changing context. *Education Research and Foresight Working Papers Series*, *22*.

- Luengo, J. J. y Saura, G. (2012). Mecanismos endógenos de privatización encubierta en la escuela pública. Políticas educativas de gestión de resultados y rendición de cuentas en Andalucía. *Profesorado: Revista de Currículum y Formación del Profesorado, 16*(3), 111-122.

- Maguire, M., Hoskins, K. y Ball, S. (2023). *Sistema estatal de indicadores de la educación 2023*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Martínez, A. (2025, 29 de agosto). La crisis del alquiler separa a los estudiantes de sus universidades soñadas: "No puedes decidir sobre tu vida" . *El Diario.* https://www.eldiario.es/sociedad/crisis-alquiler-separa-estudiantes-universidades-sonadas-no-puedes-decidir-vida_1_12565443.html

- Martínez, J. (2019). La educación y la desigualdad de oportunidades educativas en tiempo de crisis (VIII Informe FOESSA. Documento de trabajo 3.8).

- Martínez, G. (2025, 28 de septiembre). La academia que prepara a opositores de forma gratuita: "Hay que evitar que solo haya funcionarios de una clase social". *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/academia-prepara-opositores-forma-gratuita-hay-evitar-haya-funcionarios-clase-social_1_12622767.html

- Martínez-Celorrio, X. (2023). *Document de treball de la Fundació Rafael Campalans. Col-lecció informes nº14.* Fundació Rafael Campalans.

- Mazzucato, M. (2022). *Mission Economy. A Moonshot guide to changing capitalism*. Ed. Penguin.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025i). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español 2024-2025*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024b). *Estudiantes internacionales entrantes al* Martínez, A. (2025, 29 de agosto). La crisis del alquiler separa a los estudiantes de sus universidades soñadas: "No puedes decidir sobre tu vida". *El Diario.* https://www.eldiario.es/sociedad/crisis-alquiler-separa-estudiantes-universidades-sonadas-no-puedes-decidir-vida_1_12565443.html

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024c). *Movilidad de estudiantes internacionales. Estudiantes internacionales entrantes al Sistema Universitario Español (SUE) por tipo de universidad.* Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025b). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025c*). Estadística de estudiantes universitarios.* Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025g, 12 de mayo). *Diana Morant defiende ante las rectoras y rectores españoles el endurecimiento de los criterios de creación de nuevas universidades para garantizar un sistema de calidad durante la próxima década.* https://www.ciencia.gob.es/Noticias/2025/mayo/consejo-de-universidades.html

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025h, 7 de octubre). *El Gobierno aprueba el Real Decreto para endurecer los criterios de creación, reconocimiento y autorización de centros universitarios en España.* https://www.ciencia.gob.es/Noticias/2025/octubre/real-decreto-universidades.html

- Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030. (2022). *Plan de Acción Estatal para la Implementación de la Garantía Infantil Europea (2022-2030).* Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030.

- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). *El sesgo de género en las enseñanzas de Formación Profesional en España.* Ministerio de Educación y Formación Profesional.

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). *Datos y Cifras*. *Curso escolar 2024-2025.*Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2024a). Indicadores Universitarios de Rendimiento Académico Curso 2022-2023. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

- Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2025). *Panorama de la educación. Indicadores de la OCDE. 2025. Informe español.*

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025e, 31 de marzo). Pedro Sánchez asegura que el Gobierno "va a dar la batalla en defensa del sistema universitario español. Vamos a defender su calidad, su equidad y su prestigio". https://www.ciencia.gob.es/Noticias/2025/marzo/universidad-calidad-ascensor-social.html

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025f, 8 de mayo). *Diana Morant defiende ante las CCAA el endurecimiento de los criterios de creación, reconocimiento y autorización de universidades en España para garantizar su calidad.* https://www.ciencia.gob.es/Noticias/2025/mayo/conferencia-general-politicas-universitarias.html

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025d). Estadística de las pruebas de acceso a la universidad. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. (2025a). *Estadística de universidades, centros y titulaciones.* Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades.

- Moral, G. (2025, 8 de octubre). La nueva norma que endurece la creación de universidades privadas deja en el aire dos proyectos en Extremadura. *El Periódico Extremadura.* https://www.elperiodicoextremadura.com/extremadura/2025/10/07/nueva-norma-endurece-creacion-universidades-122385633.html

- Murias, R.L. (2026, 11 de enero). Las universidades privadas se instalan en Asturias: el año que marca un cambio de modelo. *El Diario*. https://www.eldiario.es/asturias/universidades-privadas-instalan-asturias-ano-marca-cambio-modelo_1_12889812.html

- Murillo, F. J. y Guiral, C. (2024). Los centros privados concertados como factor de segregación escolar por nivel socioeconómico en España. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 22*(3), 5-22. https://doi.org/10.15366/reice2024.22.3.001

- Naciones Unidas. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Naciones Unidas.

- Noriega, D. (2025). El 'boom' de las universidades privadas se suma al cóctel de la subida de los alquileres. *El Diario*. https://www.eldiario.es/economia/boom-universidades-privadas-suma-coctel-subida-alquileres_1_12580885.html

- Observatorio de la Formación Profesional. (2023). *La brecha de género en el mercado laboral*.Observatorio de la Formación Profesional.

- Observatorio de la Formación Profesional. (2023). *La Formación Profesional ante los retos sociales. Informe 2023.*Observatorio de la Formación Profesional.

- Observatorio de la Privatización de la Educación en España. (OPEE). (2021). *Informe Anual sobre la Privatización Educativa en España 2021*. Fundación Rosa Luxemburg / UAB.

- Observatorio del Sistema Universitario. (2023). *Notas de acceso a la universidad: ¿Son equitativas? Análisis de las diferencias entre las notas de bachillerato y las de la selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la universidad.* Observatorio del Sistema Universitario.

- OCDE. (2020a). *Public spending on education.* OCDE.

- OCDE. (2020b). *Private spending on education*. OCDE.

- OCDE. (2023). *Micro-credentials for lifelong learning and employability.* OCDE Publishing.

- OCDE. (2019). *To Have and Have Not – How to Bridge the Gap in Opportunities.* OCDE Publishing.

- OCDE. (2025a). *The state of global teenage career preparation*. OCDE Publishing. https://doi.org/10.1787/d5f8e3f2-en

- OCDE. (2025b). *Education at glance*. OECD Publishing.

- Oliveres y Sánchez Caballero, D. (2025). El freno a la universidad pública deja carreras con el 90% de aspirantes sin plaza. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/oferta-plazas-universidad-publica-lleva-anos-estancada-hay-grados-11-aspirantes-puesto_1_12360594.html

- OSU. (2023). *Notas de acceso a la universidad. ¿Son equitativas? Análisis de las diferencias entre las notas de bachillerato y las de la selectividad y sus efectos sobre la equidad en el acceso a la universidad.* OSU.

- 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, 6,* 11-42.

- Pikkety, T. (2019). *Capital e ideología.* Ediciones Deusto.

- Pikkety, T. (2024). *Hacia un socialismo ecológico. Crónicas 2020-24.* Ed. Deusto.

- Polo, P. y Verger, A. (2009). *Educación, globalización y sindicalismo.* Escola de Formació en Mitjans Didàctics.

- Ramajo, J. (2024, 5 de julio). Una universidad privada de fuera de Andalucía desembarca en Sevilla sin autorización de la Junta. *El Diario Sevilla*. https://www.eldiario.es/sevilla/universidad-privada-fuera-andalucia-desembarca-sevilla-autorizacion-junta_1_11499864.html

- Ramió, C. (2025). *La privatización de la universidad en España.* Ed. Catarata.

- Rawls, J. (1971). *A Theory of Justice.* Belknap Press of Harvard University Press.

- Rioja2. (2024, 27 de junio). UNIR no ofertará titulaciones presenciales que se impartan en la Universidad pública de La Rioja. *Rioja2*. *El Diario.* https://www.eldiario.es/la-rioja/unir-no-ofertara-titulaciones-presenciales-impartan-universidad-publica-rioja_1_11481945.html

- Rivas, M.S. (2026, 14 de enero). Continúan abriéndose centros privados adscritos a universidades públicas: "Es un modelo que ahora ha perdido el sentido". *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/universidad-publica-bate-record-centros-privados-adscritos-modelo-ahora-perdido-sentido_1_12904236.html

- Rivas, M.S. (2026, 14 de enero). Continúan abriéndose centros privados adscritos a universidades públicas: "Es un modelo que ahora ha perdido el sentido". *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/universidad-publica-bate-record-centros-privados-adscritos-modelo-ahora-perdido-sentido_1_12904236.html

- Robertson, S., Mundy, K., Verger, A. y Menashy, F. (Eds.) (2012). *Public Private Partnerships in Education: New Actors and Modes of Governance in a Globalizing World.* Edward Elgar.

- Rodríguez Silva, J.M. (2025, 21 de julio). El Gobierno lanza una reforma de las oposiciones: el acceso a los puestos más altos de la Administración se hará a través de un máster gratuito de dos años. *El Mundo*.

https://www.elmundo.es/economia/macroeconomia/2025/07/21/687e1b4621efa04d478b45b1.html

- RTVE. (2025a). *La universidad pública en España, al límite: menos fondos, menos estudiantes y más desigualdad autonómica*. https://www.rtve.es/noticias/20250203/universidad-publica-limite-radiografia-crisis/16419672.shtml

- RTVE. (2025b). *Así ha cambiado la universidad pública y privada: claves de la reforma que limitará la creación de nuevos centros.* https://www.rtve.es/noticias/20250401/universidad-publica-privada-claves-reforma-creacion-centros/16515754.shtml

- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons: What Can the World Learn from Educational Change in Finland?* Teachers College Press.

- Sánchez Caballero, D. (2025c, 28 de marzo). La 'burbuja' de universidades privadas de dudosa calidad obliga al Gobierno a volver a endurecer los requisitos. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/burbuja-universidades-privadas-dudosa-calidad-obliga-gobierno-volver-endurecer-requisitos_1_12171965.html

- Sánchez Caballero, D. (2025a, 6 de octubre). El Gobierno intenta poner coto a las universidades privadas ante la "eclosión" de campus en todas las comunidades. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/gobierno-poner-coto-universidades-privadas-eclosion-campus-comunidades_1_12660336.html

- Sánchez Caballero, D. (2025b, 20 de octubre). Ayuso afronta los rescates a las universidades públicas que ella misma ha ahogado. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/ayuso-afronta-rescates-universidades-publicas-ahogado_1_12698867.html

- Sánchez Caballero, D. (2025d, 13 de mayo). El PP rechaza un decreto anti chiringuitos universitarios que apoyan rectores, sindicatos y estudiantes. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/pp-rechaza-decreto-anti-chiringuitos-universitarios-apoyan-rectores-sindicatos-estudiantes_1_12295535.html

- Sánchez Caballero, D. (2025e, 11 de diciembre). Madrid aprueba la creación de IE Universidad, que será la decimocuarta privada en la comunidad. *El Diario*. https://www.eldiario.es/sociedad/madrid-aprueba-creacion-ie-universidad-sera-decimocuarta-privada-region_1_12839106.html

- Sandel M. J. (2020). *La tiranía del mérito. ¿Qué ha sido del bien común?* Editorial Debate. Diciembre de 2020.

- Sanz, I. (2025). El acceso a las carreras STEM en España: más concentrado en las familias con mayor nivel educativo y ocupacional. *Blog de FUNCAS. https://blog.funcas.es/el-acceso-a-las-carreras-stem-en-espana-mas-concentrado-en-las-familias-con-mayor-nivel-educativo-y-ocupacional/*

- Sanz, I. (2025). *La inserción laboral de los titulados en universidades públicas con respecto a las privadas*. *Blog de FUNCAS.* https://www.funcas.es/documentos_trabajo/la-insercion-laboral-de-los-titulados-en-universidades-publicas-con-respecto-a-las-privadas-2/

- Sanz,. I. y Montalbán, J. (2024). *Economía de la educación.* Editorial Universitaria Ramón Areces.

- Saturnino Martínez García, J. (2024). *Eticidad y política universitaria: Eticidad y política universitaria.* UAB.

- Saura, G. (2015). Think tanks y educación. Neoliberalismo de FAES en la LOMCE. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 23*. https://doi.org/10.14507/epaa.v23.2106

- Saura, G., Cancela, E. y Parcerisa, L. (2023). Privatización educativa digital. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, *27*(1), 11–37. https://doi.org/10.30827/profesorado.v27i1.27019

- Save the Children. (2024). *Por una escuela concertada inclusiva.*Save the Children.

- Silió, E. (2024b, 26 de febrero). Canarias tramita una universidad que solo reservó un 4% de plazas para estudios oficiales. *El País*. https://elpais.com/educacion/2024-02-26/canarias-tramita-una-universidad-que-solo-reservo-un-4-de-plazas-para-estudios-oficiales.html

- Silió, E. (2024a, 21 de septiembre). Descartar una carrera o pasar cuatro horas diarias en el bus: "El alojamiento nos quita muchas oportunidades a los universitarios". *El País*. https://elpais.com/educacion/2024-09-21/descartar-una-carrera-o-pasar-cuatro-horas-diarias-en-el-bus-el-alojamiento-nos-quita-muchas-oportunidades-a-los-universitarios.html

- Silió, E. (2025, 6 de octubre). Baleares aplica una fórmula exprés para que el CEU se instale en Mallorca antes de que el Gobierno endurezca los requisitos universitarios. *El País*. https://elpais.com/educacion/2025-10-06/baleares-aplica-una-formula-expres-para-que-el-ceu-se-instale-en-mallorca-antes-de-que-el-gobierno-endurezca-los-requisitos-universitarios.html

- Soria Espin, J (2022). Movilidad intergeneracional y meritocracia en España. PAPELES de relaciones ecosociales y cambio global. Nº 159 2022, pp. 7386

- Souto-Otero, M. (2011). Privatisation and modernisation in European education policy: Competing visions of the future of education. *European Journal of Education*, 46(2), 147–166. https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01474.x

- Turienzo D., Prieto M., Manso J., Thoilliez B. (2023): El profesorado en el punto de mira: estrategias de influencia de las empresas españolas en el sistema educativo. *Revista española de Educación Comparada, 42,*151-172.

- UNESCO. (2020). *Right to Education Handbook*. UNESCO.

- UNESCO. (2021). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación. UNESCO.

- UNESCO. (2022). *The right to higher education: a social justice perspective*. UNESCO IESALC. https://doi.org/10.54675/CILF2166

- Van de Werfhorst, H. G. (2024). Is meritocracy not so bad after all? Educational expansion and intergenerational mobility in 40 countries. *American Sociological Review, 89*(6), 1181-1213. https://doi.org/10.1177/00031224241292352

- Verger, A. y Curran, M. (2014). New Public Management y reforma educativa en España: Hacia una privatización encubierta de la educación pública. *Education Policy Analysis Archives*, 22(62). https://doi.org/10.14507/epaa.v22n62.2014

- Verger, A. y Romuald, N. (2015): Nueva gestión pública y educación: Elementos teóricos y conceptuales para el estudio de un modelo de reforma educativa global. *Educação & Sociedade, 36*(132).

- Verger, A., Curran, M. y Parcerisa, L. (2015). La trayectoria de una reforma educativa global: El caso de la Nueva Gestión Pública en el sistema educativo catalán. *Educação & Sociedade, 36*(132), 675-697.

- Verger, A., Fontdevila, C. y Zancajo, A. (2016). *Privatización educativa: Políticas, actores y procesos*. CLACSO.

- Viñao Frago, A. (2010). Del analfabetismo a la alfabetización. Análisis de una mutación antropológica e historiográfica. *Historia de la Educación, 3*, 1-40.

- Viñao, A (2012). *El desmantelamiento del derecho a la educación: discursos y estrategias neoconservadoras. AREAS. Revista Internacional de Ciencias Sociales, 31*, 97-107.

- Xarxa Vives d'universitats. (2025). *Vía Universitària. Radiografia de l'estudiantat universitari: ¿què ha canviat i què es manté? Via Universitària (2023-2025) Accés, condicions d'aprenentatge, expectatives i retorns dels estudis universitaris.* Vía Universitaria.

- Young, M. (1958). The rise of the Meritocracy. Penguin Books

FUNDACIÓN 1º DE MAYO

Instituto de Estudios Educativos y Sindicales

www.1mayo.ccoo.es