La concertada a debat

Reformes contra les desigualtats educatives des d'una mirada internacional i comparada

Adrián Zancajo, Antoni Verger
i Clara Fontdevila

POLÍTIQUES 90

FUNDACIO BOFILL

La concertada a debat

Adrián Zancajo, Antoni Verger i Clara Fontdevila

La concertada a debat

Reformes contra les desigualtats educatives des d'una mirada internacional i comparada

Adrián Zancajo, Antoni Verger i Clara Fontdevila

POLÍTIQUES 90

FUNDACIÓ BOFILL

Adrián Zancajo. Professor lector de la Universitat de Manchester. Els seus àmbits d'especialització són la política educativa des d'una perspectiva comparada, les desigualtats en l'àmbit educatiu i la planificació educativa. Actualment desenvolupa un projecte de recerca sobre la governança i la regulació dels mercats educatius.

Antoni Verger. Catedràtic de Sociologia de la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigador en els àmbits de la política educativa i l'educació comparada. Coordina el projecte de recerca europeu Reformed (www.reformedproject.eu). És editor principal de la *Journal of Education Policy* i del *World Yearbook of Education*.

Clara Fontdevila. Doctora en Sociologia per la Universitat Autònoma de Barcelona. Investigadora a la Universitat de Glasgow i membre del grup de recerca Globalització, Educació i Polítiques Socials (GEPS). Les seves àrees d'interès són l'educació comparada, les polítiques educatives de mercat i la governança global de l'educació.

La col·lecció «Polítiques» és la col·lecció de referència de la Fundació Jaume Bofill. S'hi publiquen les recerques i els treballs promoguts per la Fundació amb més rellevància social i política. Les opinions que s'hi expressen corresponen als autors.

© Fundació Jaume Bofill, 2021
Provença, 324
08037 Barcelona
fbofill@fbofill.cat
http://www.fundaciobofill.cat

Creiem que el coneixement s'ha de compartir. Per això fem servir una llicència Creative Commons **Reconeixement 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**, llevat que en algun material indiquem el contrari. Us animem a copiar, redistribuir, remesclar o transformar i crear els continguts propis d'aquesta publicació, per a qualsevol finalitat, inclosa la comercial. Només us demanem que reconegueu l'autoria de la creació original.

Les publicacions de la Fundació Jaume Bofill estan disponibles per a descàrrega al web: www.fundaciobofill.cat

Primera edició: setembre del 2021

Edició: Fundació Jaume Bofill i Bonalletra Alcompàs
Cap de projectes: Elena Sintes
Coordinació editorial: Anna Sadurní

Disseny de la coberta: Anythink
Fotografia de la coberta: Uncle Jun
Maquetació: Mercè Montané

ISBN: 978-84-123060-3-3
DL: B 15457-2021

Índex

Introducció 1

1 L'escola privada subvencionada: perspectiva internacional i aproximació a la recerca 7

L'educació privada subvencionada com a fenomen internacional 9
Aproximació analítica i metodològica 31

2 Els models d'educació privada subvencionada 43

Els models d'escola privada subvencionada: objectius polítics i configuracions regulatives 45
Llibertat d'instrucció 51
Equivalència 65
Aproximació de mercat 80
Autonomia 90

3 El repte de l'equitat: debats al voltant dels models de provisió mixta 103

La segregació escolar 106
Selecció i discriminació 112
L'orientació religiosa de les escoles privades subvencionades 116
Les escoles privades subvencionades amb ànim de lucre 117

4 **Opcions de política i reformes en clau d'equitat** 121

L'entrada de proveïdors privats al sistema de finançament públic 124
El finançament dels centres educatius privats subvencionats 132
Regulació de l'elecció escolar 155

5 **L'educació concertada a Catalunya** 171

Orígens i desenvolupaments del model català de concerts educatius 174
Evolució i característiques de l'educació concertada a Catalunya 190
La regulació dels concerts educatius a Catalunya 202
Reformes i propostes de reforma recents del model català de concerts 211

6 **Conclusions i recomanacions** 225

Els models educatius de provisió mixta: orígens històrics diferenciats, tendències de regulació compartides 227
Opcions de reforma política: consideracions sobre la base de la comparativa internacional 233
La concertada a debat: propostes de política educativa 243
Limitacions de l'estudi i possibles línies de recerca 260

Bibliografia 265
Annexos 299

Introducció

Introducció

L'educació concertada va ser instaurada fa gairebé quaranta anys i té un pes molt significatiu en la provisió de l'educació infantil, primària i secundària a Catalunya. Actualment, al voltant del 35 % de l'alumnat d'aquests nivells educatius s'escolaritza en centres concertats, amb percentatges molt superiors en alguns nuclis urbans. Tot i la rellevància del sector concertat al sistema educatiu català, el model d'escola concertada ha estat un tema freqüentment absent o omès de les agendes pública i política de les darreres dècades, malgrat que ha condicionat el marc i els continguts de diferents debats educatius i legislatius, sovint de manera indirecta. A mitjans de la primera dècada del dos mil, el Pacte Nacional per a l'Educació (PNE), signat l'any 2006, i, posteriorment, la Llei d'educació de Catalunya (LEC), aprovada l'any 2009, van fer una aposta per avançar cap a una major integració de la xarxa pública i concertada, a través del denominat Servei d'Educació de Catalunya. Tanmateix, aquesta aposta, que pretenia dotar de més robustesa el principi d'equivalència entre el sector concertat i el públic, no ha anat acompanyada del desplegament normatiu necessari per ajustar el marc regulatiu a aquest principi. Mostra d'això és que gran part del marc legal que avui dia regula el sector concertat, com ara el decret de concerts o d'admissions, és previ a l'aprovació de la LEC.

Més d'una dècada després de la instauració de l'anomenat Servei d'Educació de Catalunya, continuem davant d'un sistema educatiu clarament dualitzat entre la xarxa pública i la concertada. Aquesta dualització és especialment evident i rellevant en l'àmbit de les desigualtats educatives i la segregació escolar. En comparació amb el sector públic, el sector concertat escolaritza, de mitjana, un percentatge molt inferior d'alumnat desafavorit des del punt de vista educatiu o social, com ara l'alumnat beneficiari de beques menjador, l'alumnat d'origen immigrant o l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu. Tot i que el debat sobre el model d'escola concertada es pot abordar des de diferents perspectives, són precisament aquestes dinàmiques d'estratificació social i segmentació entre centres públics i concertats les que fan urgent obrir un debat, i abordar-lo en profunditat i de manera sistemàtica.

El debat sobre l'educació privada subvencionada i els seus efectes sobre l'equitat educativa va molt més enllà del context català, i és o ha estat un tema de discussió política a altres països del nostre entorn. Diversos estudis han mostrat com els sistemes educatius en què la provisió privada subvencionada té un pes important tendeixen a obtenir pitjors resultats en termes d'equitat, especialment pel que fa a la segregació escolar. Aquesta relació entre la provisió privada subvencionada i les desigualtats educatives ha generat tensions i processos de reforma importants a molts països amb sistemes educatius de provisió mixta. En els darrers anys, diversos actors, incloent-hi experts educatius i organismes internacionals, han emfatitzat el rol de la regulació a l'hora de poder fer compatibles els models de provisió mixta amb millors resultats en termes d'equitat. Aquests actors consideren que una millora dels marcs regulatius dels sistemes educatius de provisió mixta ha de permetre avançar cap a una major corresponsabilització de la xarxa privada subvencionada en l'atenció de l'alumnat socialment més desafavorit.

És precisament en aquest context de debat internacional sobre els models de provisió mixta que s'emmarca l'elaboració d'aquest estudi, l'objectiu principal del qual és analitzar la regulació del model català de

concerts educatius a través de la comparativa amb altres sistemes educatius en què el sector privat subvencionat té un pes rellevant sobre el conjunt de la provisió educativa (en els nivells d'educació primària i/o secundària). Aquesta aproximació comparada ens ha permès identificar aquelles dimensions de regulació educativa en què el sistema català de concerts té marge de millora, especialment en clau d'equitat. A més a més, l'estudi també analitza els principals debats i processos de reforma desenvolupats recentment en altres contextos educatius per identificar-hi les principals tendències i opcions polítiques adoptades com a estratègia de millora del sistema educatiu en clau d'equitat.

El Pacte contra la segregació escolar de l'any 2018 i el context de debat que s'ha generat al seu voltant representen una oportunitat important per repensar la presència i el rol de l'escola concertada en el sistema educatiu català. Tot i que el fenomen de la segregació escolar és complex i és el resultat de múltiples factors, diversos treballs han posat de relleu que el model de provisió mixta que caracteritza el sistema educatiu català afecta de manera important la distribució de l'alumnat entre els diferents centres educatius. Aquest estudi pretén contribuir a aquest debat a partir d'una comparativa internacional que permeti aportar una perspectiva més amplia a la relació entre la provisió privada subvencionada i les dinàmiques de desigualtat educativa.

L'estudi s'estructura de la manera següent: el primer capítol contextualitza el fenomen de l'educació privada subvencionada des d'una perspectiva global i presenta l'aproximació analítica i metodològica utilitzada en aquesta recerca, que consisteix en una revisió de literatura, l'explotació estadística de bases de dades educatives internacionals i entrevistes a informants clau. Al segon capítol es presenten quatre models de regulació del sector privat subvencionat que permeten agrupar els diferents règims regulatius que predominen als països de l'OCDE amb sistemes de provisió mixta. Concretament, ens referim als models de llibertat d'instrucció, equivalència, aproximació de mercat i autonomia. Per a cadascun dels models identificats, se'n mostren les principals característiques del

marc regulatiu del sector privat subvencionat. El tercer capítol sintetitza els principals debats sorgits al voltant de la relació entre els sistemes de provisió mixta i l'equitat als països de l'OCDE, que, en molts casos, han estat precursors de reformes dels marcs regulatius de l'educació privada subvencionada. El quart capítol recull les reformes recents que s'han desenvolupat en alguns dels sistemes educatius analitzats a l'estudi i que tenen com a objectiu principal reduir els efectes negatius dels sistemes de provisió mixta sobre l'equitat. Es tracta de reformes centrades en tres grans àrees regulatives: l'accés del sector privat al sistema de subvencions, les polítiques de finançament i l'elecció de centre. El cinquè capítol aprofundeix en el model català de concerts educatius des d'una perspectiva política i històrica, i posa l'èmfasi en el marc regulatiu del sector concertat vigent. En aquest cinquè capítol també s'hi analitzen les iniciatives de reforma del marc regulatiu del sector concertat que estan actualment en discussió. Per acabar, el sisè capítol està dedicat a sintetitzar els principals resultats obtinguts, a analitzar les implicacions pel cas català des d'una perspectiva comparada, i a fer una sèrie de propostes de política educativa amb vista a esmenar els problemes d'equitat educativa del model actual.

1 L'escola privada subvencionada: perspectiva internacional i aproximació a la recerca

L'educació privada subvencionada com a fenomen internacional

L'educació privada subvencionada: aspectes terminològics

Una de les característiques més habituals a l'hora de definir una escola és, juntament amb la dels nivells educatius impartits, la seva titularitat, és a dir, si l'escola és pública o privada. Ara bé, en el camp educatiu, així com en molts altres àmbits de l'administració pública, les categories «públic» i «privat» són cada vegada més poroses, en el sentit que hi ha àmbits de la gestió, el finançament, la propietat o la regulació dels centres que poden estar compartits entre entitats públiques i privades. Això no invalida la centralitat de les categories «públic» i «privat» a l'hora de caracteritzar i entendre la configuració dels sistemes educatius actuals, però ens obliga a tenir en compte que aquestes categories es poden aplicar a diferents àmbits de la política educativa i, freqüentment, fer-ho de manera híbrida.

Cada país té la seva pròpia manera de classificar els centres educatius com a públics o privats, i acostuma a fer-ho en funció de la seva titularitat i/o

fonts de finançament. Ara bé, segons les definicions estadístiques internacionals, allò que defineix si una escola és pública o privada és la naturalesa (pública o privada) de l'entitat jurídica que gestiona i controla l'escola. Així, doncs, un centre educatiu és públic quan el control i la gestió recauen directament en l'administració pública, en una agència pública o en un comitè amb una majoria de membres designats per l'administració pública (OCDE, 2017a). Altrament, un centre educatiu és considerat privat quan la gestió i el control recauen en una entitat privada (església, empresa, cooperativa, sindicat o organisme internacional)[1] o en un comitè la majoria dels membres del qual no han estat designats per l'administració pública. En aquells casos en què una escola de gestió privada desenvolupa la seva activitat en instal·lacions de propietat pública, es considera que l'escola és privada. Així, doncs, la propietat de la infraestructura on es desenvolupa l'activitat educativa no és cabdal a l'hora de classificar un centre educatiu com a públic o privat. A més a més, el fet que una institució educativa de gestió privada hagi de complir amb regulacions públiques tampoc comporta que aquesta institució pugui ser comptabilitzada com a pública (OCDE, 2017a).

Ara bé, l'educació privada no és una categoria homogènia. Una de les variables més importants a l'hora d'explicar la diversitat interna del sector educatiu privat és la del finançament. Concretament, les escoles privades acostumen a ser molt diferents entre si segons si reben finançament públic o no en reben. Per aquesta raó, les estadístiques educatives internacionals diferencien els centres educatius privats en funció de si depenen o no depenen del finançament públic per desenvolupar la seva activitat. Als primers se'ls anomena *centres educatius privats dependents de fons públics*; mentre que als segons se'ls anomena *centres privats independents*.

1. Malgrat que aquest organisme internacional sigui públic, l'escola o escoles que administra són considerades privades al país d'acollida. Seria el cas, per exemple, de les escoles europees, que depenen de la Unió Europea i han estat creades per escolaritzar els fills i les filles del personal de les institucions europees, i que són classificades com a privades en el país on operen.

Es considera que un centre privat *depèn* del finançament públic quan el 50 % o més dels ingressos que calen per desenvolupar l'activitat central de l'escola provenen de fons públics,[2] o quan l'administració pública cobreix el salari del personal docent que hi treballa. A canvi de rebre aquest finançament, les escoles privades dependents de finançament públic generalment han de complir amb una sèrie de regulacions públiques que, en moltes ocasions, no s'apliquen als centres privats independents. Ens referim a regulacions en àmbits com ara el curricular, l'avaluació externa i la inspecció, l'admissió d'alumnat, etc. Per tant, malgrat que el finançament és una variable que no altera la titularitat del centre educatiu, a efectes pràctics sí que altera aspectes centrals del contingut dels serveis educatius, com també determinades dinàmiques de control i autonomia en el camp educatiu. En aquest estudi, de manera general, fem servir el concepte d'*escola* o *educació privada subvencionada* per referir-nos a aquelles escoles que són gestionades per entitats privades però que depenen de fons públics. No obstant això, en relació amb els casos de Catalunya i Espanya, tenint en compte la controvèrsia sobre la naturalesa jurídica dels concerts educatius (vegeu el Requadre 1), s'ha optat per l'ús dels termes *escola concertada* o *educació concertada*.

2. Això exclou els fons per a projectes de recerca, els pagaments de serveis externalitzats i les quotes o els subsidis rebuts en concepte de serveis auxiliars, com ara l'allotjament o el menjador (OCDE, 2017a).

Requadre 1

La naturalesa jurídica dels concerts educatius

Concerts educatius: subvenció o contracte administratiu?

Tal com es planteja en el marc de l'RD 2377 i la LODE de 1985, el concert educatiu representa la formalització d'un acord entre el titular d'un centre privat i l'administració educativa a través del qual s'estableixen una sèrie de drets i obligacions recíprocs. En aquest sentit, es tracta d'una figura administrativa singular que, com es detalla més endavant, no té una correspondència directa amb la figura del concert emprada en altres àmbits com, per exemple, el de la salut.

Considerant aquest caràcter singular, el concert educatiu té una naturalesa jurídica ambigua. Segons Guardia Hernández (2019), no hi ha un consens sobre la naturalesa jurídica del concert educatiu en la doctrina jurídica espanyola, ja que mentre que alguns autors interpreten que els concerts educatius es poden considerar una forma de subvenció, d'altres, en canvi, afirmen que són equiparables a un contracte administratiu de finançament de tercers.

En aquesta mateixa línia, Angulo i Angulo (2016) observen que hi ha arguments a favor d'ambdues interpretacions. Així, d'una banda, els concerts educatius tenen algunes característiques que permeten assimilar-los als contractes de gestió de serveis públics, ja que, segons el text refós de la Llei de contractes del sector públic (TRLCSP) aprovat el 2011, el concert és una de les modalitats de contracte administratiu mitjançant la qual un particular pot assumir la gestió d'un servei públic. L'encaix amb aquesta figura, però, no és total, ja que els concerts educatius no van acompanyats de la subscripció d'un contracte en sentit estricte (és a dir, no van precedits dels procediments de valoració, concurs o negociació emprats generalment en l'adjudicació de contractes públics). D'altra banda, els concerts educatius tenen elements que els aproximen a la figura de la subvenció, donat que estan subjectes al compliment amb certs objectius, i es consideren d'interès social o d'utilitat pública. Al mateix temps, però, les quantitats abonades als centres concertats tenen la naturalesa jurídica de contraprestació pels serveis prestats. Aquest element impedeix l'equiparació directa dels concerts a una forma de subvenció, ja que una forma de subvenció es defineix com una transferència sense contraprestació directa del beneficiari.

Cal assenyalar, a més a més, que la confusió sobre la naturalesa jurídica dels concerts educatius ha estat reforçada arran de la terminologia utilitzada per diverses comunitats autònomes a l'hora de referir-s'hi en la legislació i regulació educativa. Així, si bé els concerts rarament es presenten com a modalitat contractual, els textos regulatius i les convocatòries de subscripció de concerts d'algunes comunitats equiparen els concerts a una forma de subvenció, encara que aquest no és el cas de Catalunya.

Finalment, cal tenir en compte que alguns canvis recents en matèria de contractació pública han generat interrogants nous sobre el concert en tant que figura administrativa genèrica (és a dir, en la seva aplicació fora de l'àmbit educatiu). Així, arran de l'adopció de noves directives europees de contractació pública aprovades el 2014, i de la seva transposició a l'ordenament jurídic espanyol mitjançant la substitució del TRLCSP per la Llei de contractes del sector públic de 2017, el concert entès com a fórmula contractual desapareix de l'ordenament jurídic espanyol en matèria de contractació pública (si bé no necessàriament de les normatives sectorials, com indica Domínguez Martín (2019) en relació amb l'àmbit de la salut). Les noves directives europees han obert la possibilitat que els anomenats «serveis a les persones» es puguin vehicular mitjançant fórmules no contractuals. En resposta a aquests canvis, al llarg dels darrers anys, diverses comunitats autònomes han iniciat processos de revisió normativa orientats a redefinir les fórmules de prestació i gestió de serveis socials, recorrent a noves figures, com ara l'anomenat concert social o els acords de gestió concertada, explícitament plantejats com a figures no contractuals (López-Veiga, 2017; Garrido, 2017).

Concerts educatius i concerts sanitaris

En l'àmbit de la salut, la figura del concert representa una de les modalitats més habituals a través de la qual s'instrumenta la provisió indirecta de serveis sanitaris. Ara bé, a diferència del cas de l'educació, els concerts sanitaris són netament de naturalesa contractual i s'ajusten de manera clara a la figura del concert tal com la preveu la legislació de contractació de serveis públics. Així, l'establiment d'un concert en l'àmbit sanitari passa no només per l'homologació del centre, sinó també per una fase contractual en què s'estableixen els drets i deures tant de

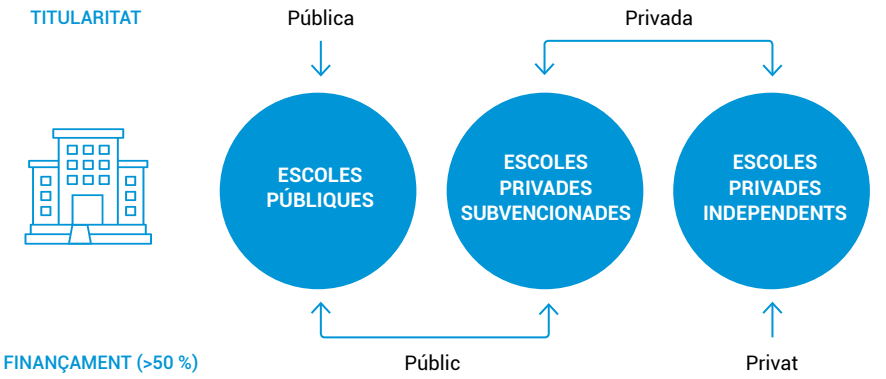
l'administració com del centre susceptible de ser concertat (Domínguez Martín, 2006). En l'àmbit educatiu, en canvi, aquesta segona fase té una naturalesa molt més difusa, ja que, com s'ha explicat anteriorment, els concerts educatius no es vehiculen a través de contractes administratius en sentit estricte (Angulo i Angulo, 2016).

Una altra diferència rellevant és que, en l'àmbit sanitari, l'adjudicació d'un concert no implica la publificació del centre concertat, és a dir, aquests centres no se sotmeten al règim sanitari, organitzatiu i econòmic aplicat al sector públic. La figura del concert educatiu s'aproximaria més a la del conveni sanitari (o concert singular), que sí que implica un procés de publificació, i que comporta que el centre s'integri a la xarxa hospitalària del servei públic de salut (Arratibel, 2020; Domínguez Martín, 2006).

A tall de síntesi, la Figura 1 recull les denominacions utilitzades en l'àmbit internacional per definir els centres educatius en funció de les dimensions de titularitat i finançament.

FIGURA 1

Tipologia de centres educatius segons la titularitat i les fonts de finançament



Font: elaboració pròpia.

Els sistemes de finançament públic a centres educatius privats són qualificats de diferents maneres en la literatura internacional. Se'ls pot denominar com a sistemes educatius de provisió mixta, aliances publicoprivades o quasi-mercats educatius. Tots aquests conceptes són correctes a l'hora de definir el fenomen de la gestió escolar privada amb fons públics, però posen l'èmfasi en diferents aspectes. El concepte de provisió mixta és el concepte més neutre, ja que es limita a emfatitzar la naturalesa dual de la provisió educativa. El d'aliances publicoprivades, en canvi, emfatitza la relació contractual i a llarg termini del sistema, i també el fet que en l'àmbit d'aquesta relació tant el sector públic com el privat comparteixen riscos i prenen decisions conjuntament. Finalment, el concepte de quasimercat posa de relleu les relacions de competència que, per disseny o per defecte, es generen en sistemes educatius en els quals es reforça la presència del sector privat com a proveïdor educatiu a través del finançament públic.

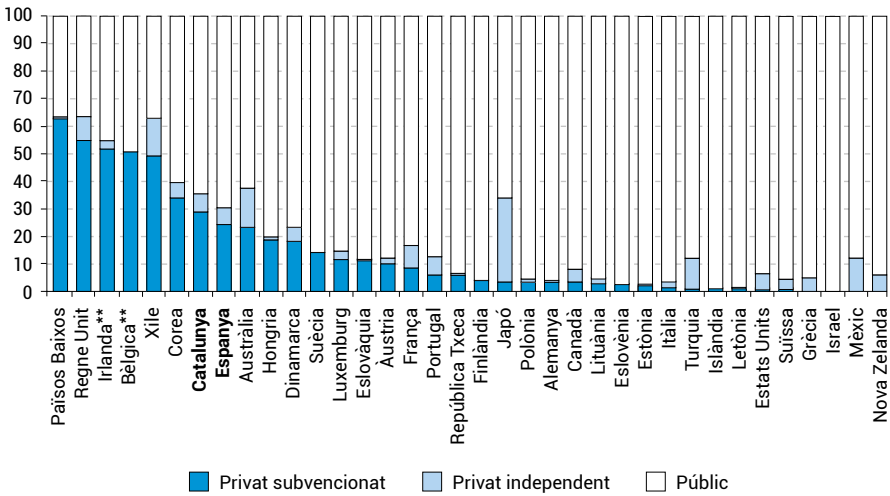
L'educació privada subvencionada als països de l'OCDE

En les darreres dècades, l'oferta d'educació privada s'ha expandit de manera significativa, principalment en els països d'ingressos baixos i d'ingressos mitjans (Verger, Fontdevila i Zancajo, 2016). Sovint, aquesta expansió de l'oferta educativa privada ha anat acompanyada o ha donat lloc a polítiques de finançament públic de centres privats, i ha derivat en sistemes de provisió mixta en què es combinen provisió pública i provisió privada subvencionada. Els motius pels quals els governs instauren (o decideixen mantenir) sistemes de provisió mixta poden ser molt variats. El finançament públic a l'educació privada pot perseguir objectius tan diversos com ara expandir l'oferta educativa a un cost inferior al que suposaria la generació de nova oferta pública, promoure la llibertat d'ensenyament, afavorir la diversificació educativa i/o la innovació pedagògica, promoure la competència entre centres com a factor de qualitat educativa, etc. De fet, un mateix sistema de finançament públic a escoles privades pot respondre a més d'un d'aquests objectius, o adoptar-se inicialment per un motiu i, amb el pas del temps, evolucionar cap a lògiques i objectius programàtics diferents.

Tot i que a gran part dels països de l'OCDE hi ha algun sistema de finançament públic a escoles privades, els sistemes educatius que tenen un percentatge elevat de matrícula a escoles privades dependents de fons públics són minoritaris (Boeskens, 2016). El Gràfic 1 posa de manifest el pes del sector privat subvencionat en els sistemes educatius dels països membres de l'OCDE. En el context europeu, hi ha països nòrdics, de l'Europa de l'Est, del sud d'Europa i de l'Europa central que tenen un percentatge elevat d'escoles privades subvencionades. Per tant, en el nostre continent, no hi ha un patró geogràfic definit a l'hora d'entendre la major o menor presència d'escoles privades dependents de fons públic. Tampoc hi ha una correspondència clara entre tipologies d'estat del benestar i presència del sector privat subvencionat. El sector privat subvencionat ha pres força a països que s'adscriuen a diferents models de benestar (liberal, corporativista, socialdemòcrata, familiarista). Igualment, en tots aquests models de benestar trobem països en què la presència del sector privat subvencionat és nul·la o marginal. Tanmateix, el model de benestar en què la presència del sector privat subvencionat és més elevada i constant en el temps és el model liberal, al qual s'adscriuen països com ara el Regne Unit, Austràlia i Xile.

GRÀFIC 1

Percentatge de matrícula d'alumnat de quinze anys segons sector d'escolarització, 2018



* Dades provinents del PISA 2012 ** Dades provinents del PISA 2015

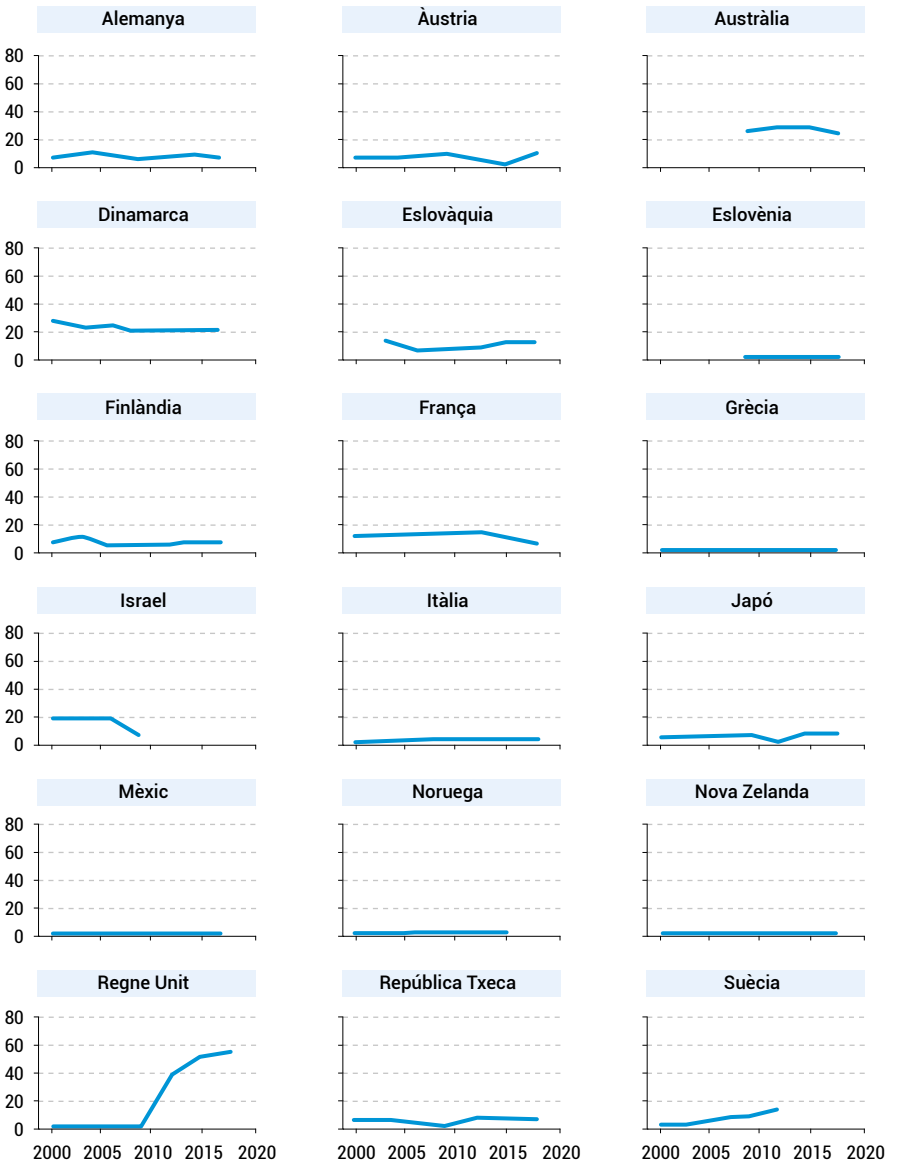
Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades del PISA 2018.

Al Gràfic 2 observem l'evolució del percentatge de matrícula en el sector privat subvencionat en educació secundària als països de l'OCDE.[3] En aquest cas, tampoc s'hi observa una tendència clara ni homogènia. Per una banda, hi trobem països on la presència del sector privat subvencionat s'ha incrementat, entre els quals destaquen Xile, Hongria, Suècia i el Regne Unit (alguns dels quals s'adscriuen al model d'estat de benestar liberal al qual ens hem referit abans). D'altra banda, també hi trobem països on la tendència ha estat lleugerament a la baixa, entre els quals predominen països de l'Europa continental, com ara Bèlgica, Dinamarca, Irlanda, els Països Baixos i, en menor mesura, França i Espanya.

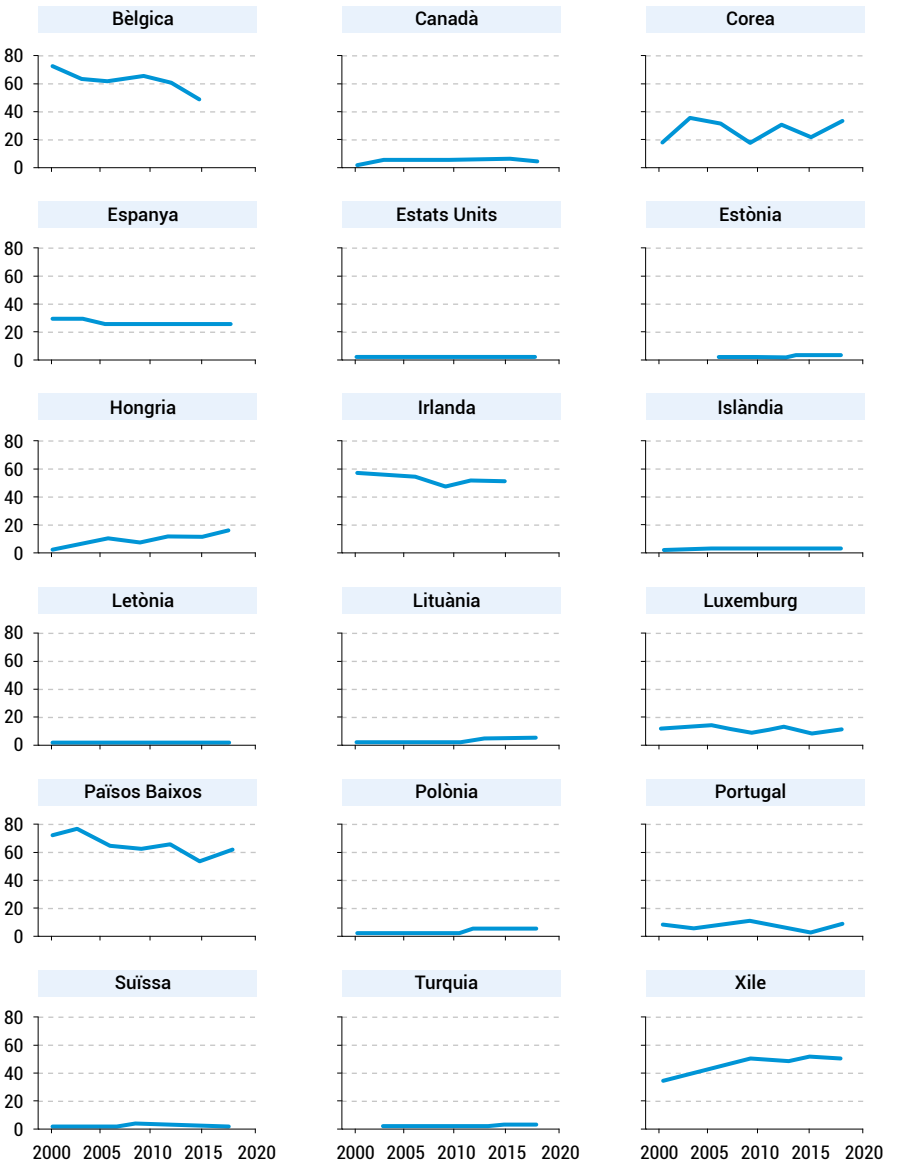
3. Les dades presentades fan referència a l'educació secundària (ISCED 2 o ISCED 3), ja que les úniques dades disponibles sobre el sector privat subvencionat comparables en l'àmbit internacional són les que provenen de l'avaluació PISA.

GRÀFIC 2

Evolució de la matrícula de l'alumnat de quinze anys al sector privat subvencionat, 2000-2018 (%)



>>>



Font: elaboració pròpia a partir de les bases de dades del PISA 2000-2018.

Els efectes dels models de provisió mixta: revisió de l'evidència

La literatura acadèmica sobre els efectes dels models de provisió mixta és extensa i multidisciplinar. Tanmateix, no hi trobem resultats definitius ni concloents. Els estudis sobre models de provisió mixta s'acostumen a centrar en els efectes que aquests models tenen sobre el rendiment acadèmic, i poden respondre a plantejaments diferents: comparativa dels resultats de les escoles públiques amb els de les privades subvencionades, anàlisi de l'efecte de la competència generada per la presència d'escoles de titularitat privada en el sistema educatiu, comparativa internacional dels efectes agregats de la provisió mixta, etc. Independentment de la perspectiva o metodologia adoptada, aquests estudis han tendit a donar resultats poc generalitzables i, fins i tot, contradictoris, de manera que les conclusions s'han d'extreure cas per cas i s'han d'interpretar en funció del context.[4]

Ara bé, aquestes discrepàncies de resultats de la recerca es manifesten de manera especialment clara en l'àmbit de l'anàlisi dels efectes sobre el rendiment acadèmic de l'alumnat. En l'àmbit de l'equitat, en canvi, s'hi observa un major consens sobre el fet que els models de provisió mixta tendeixen a ampliar les desigualtats educatives.

En les darreres dècades, s'ha generat un gran volum de recerca empírica que mostra que les polítiques de provisió educativa mixta tendeixen a repercutir negativament en l'equitat, ja que tendeixen a augmentar la segregació escolar, l'estratificació social entre les escoles i la marginació de l'alumnat més desafavorit socioeconòmicament (Alegre i Ferrer-Esteban 2010; Dumay i Dupriez, 2014; Macpherson, Robertson i Walford, 2014; OCDE, 2012a; Waslander, Pater i Van der Weide, 2010). Tot i que diversos acadèmics i organitzacions de la societat civil han advertit dels efectes negatius de l'expansió de les escoles privades als sistemes educatius durant

4. Així i tot, cal tenir present que fins i tot els estudis centrats en la mateixa política i el mateix context, en funció de les decisions o opcions metodològiques adoptades, poden generar resultats o prestar-se a conclusions sensiblement diferents (Jabbar *et al.*, 2019).

dècades, aquestes preocupacions només s'han incorporat recentment al discurs i als posicionaments de diferents organitzacions internacionals, com ara el Consell de Drets Humans de les Nacions Unides (Assemblea General de les Nacions Unides, 2014; Consell de Drets Humans de les Nacions Unides, 2015a, 2015b), l'OCDE (OCDE, 2012a, 2017b, 2019) i la UNESCO (UNESCO, 2017). Fins i tot, el Banc Mundial, que tradicionalment ha defensat i promogut les polítiques de privatització i de mercat en l'àmbit educatiu (Klees 2012; Mundy i Menashy, 2014), ha reconegut recentment que l'expansió de la provisió privada pot produir efectes negatius sobre la majoria de poblacions desfavorides socioeconòmicament i fins i tot «soscavar el suport polític per a una escolarització pública eficaç a llarg termini»[5] (Banc Mundial 2018, p. 177). En el context europeu, un informe recent comparatiu d'Eurydice assenyala que és possible observar una relació significativa entre la presència de l'educació privada subvencionada i el grau de segregació escolar:

> Quan es controla la quantitat de despesa pública per alumne, la segregació acadèmica (és a dir, on es concentren estudiants de diferents graus de capacitat acadèmica en determinades escoles) a l'educació primària és més elevada en els sistemes educatius amb un sector privat dependent de fons públics. (Eurydice, 2020b, p. 15)[6]

El mateix estudi posa de manifest que la presència del sector privat subvencionat, arran de la seva contribució a l'estratificació social dels centres educatius, és un dels factors principals (juntament amb la quantitat de despesa per estudiant) a l'hora d'explicar les desigualtats en els resultats d'aprenentage de l'alumnat (Eurydice, 2020b).

Un element que cal tenir en compte a l'hora d'analitzar els efectes dels sistemes de provisió mixta sobre l'equitat és si aquests sistemes estan

5. Original en anglès, traducció pròpia.
6. Original en anglès, traducció pròpia.

dissenyats amb l'objectiu de promoure relacions de competència entre centres o no. La variable competència és clau a l'hora de distingir entre diferents sistemes de finançament públic al sector privat. El sistema de provisió mixta que està més orientat a fomentar la competència entre escoles i la lliure elecció de centre és el del xec escolar (*voucher*) universal.[7] Els programes de xec escolar tenen per objectiu trencar amb sistemes centralitzats de finançament educatiu i, per fer-ho, introdueixen fórmules de finançament competitives en què la despesa educativa segueix la demanda escolar. Una altra mesura habitual amb la qual es pot promoure la competència entre centres i que acostuma a acompanyar les polítiques de xec escolar (tot i que també es pot implementar de manera independent) és la d'afavorir la llibertat d'elecció escolar per part de les famílies. Això es pot fer creant una zona única escolar o ampliant les zones escolars actuals.

Un estudi recent, basat en una revisió de la literatura sobre diferents variables de disseny dels sistemes de provisió mixta, mostra que aquelles polítiques més orientades a la promoció de la competència entre proveïdors educatius o que fomenten les dinàmiques de mercat en la relació entre escoles i famílies (mitjançant xecs escolars o afavorint la lliure elecció de centre) són les que presenten un major risc per a l'equitat educativa (Verger, Moschetti i Fontdevila, 2020). Quan es fomenten les dinàmiques del mercat en el marc dels models de provisió mixta, les escoles acostumen a afrontar les pressions competitives invertint més recursos en la selecció de l'alumnat, en l'atracció de perfils concrets d'alumnat i, per tant, en la fragmentació de l'oferta. Això darrer no sempre és sinònim d'innovació educativa, ja que hi ha recerques que posen de relleu que les pressions competitives en el camp educatiu generen més innovacions en l'organització escolar que no pas en l'àmbit pedagògic o didàctic (Lake, 2008; Lubienski, 2003).

7. Les polítiques de xec escolar poden tenir un caràcter universal o focalitzat. En el cas de les polítiques universals, tot l'alumnat té dret a rebre finançament públic per la seva escolarització al sector privat. En canvi, el xec escolar focalitzat està orientat només a finançar amb fons públics l'escolarització al sector privat de grups específics d'alumnat (per exemples, alumnes de baix nivell socioeconòmic o de minories ètniques).

De tot això se'n desprèn que, de cara a entendre els efectes dels models de provisió mixta, és important, per una banda, tenir en compte variables de disseny de polítiques, a partir de quins instruments es concreten aquests models, i a quins objectius de política pública responen. Aquest ha estat un argument formulat anteriorment per Boyd (2005) en relació amb les polítiques d'elecció escolar. A partir dels resultats de diversos estudis comparatius sobre polítiques d'elecció escolar, l'autor conclou que aquestes polítiques poden tenir efectes beneficiosos o problemàtics en funció del seu disseny i regulació.

No obstant això, Maroy i Van Zanten (2007) assenyalen la dificultat de generalitzar sobre els efectes dels models de provisió mixta si ens fixem únicament en el seu disseny o marc regulatiu formal. Aquests autors alerten que hi ha múltiples variables i dinàmiques informals que condicionen la manera com els diferents actors educatius configuren les seves preferències i comportaments en el marc dels sistemes educatius. Segons Maroy i Van Zanten, per poder analitzar quina part dels efectes sobre l'equitat o l'eficàcia es pot atribuir al disseny del model de provisió mixta, caldria tenir en compte:

a) Qüestions relatives a les regulacions administratives del model de provisió mixta i el marge que tenen els agents educatius a l'hora d'interpretar-les i implementar-les.
b) Les relacions d'interdependència entre centres escolars que es donen en espais educatius locals o en zones educatives concretes.
c) La cultura organitzativa, la filosofia i/o els estàndards ètics dels titulars dels centres o de les mateixes escoles.

Al Requadre 2 es desenvolupa en què consisteix cadascun d'aquests elements.

Requadre 2

La regulació dels quasi-mercats educatius: més enllà de la regulació formal

En primer lloc, del treball de Maroy i Van Zanten (2007) es desprèn que a l'hora d'estudiar els efectes dels models de provisió mixta cal analitzar quines són les regulacions i els mecanismes formals de rendició de comptes, i fins a quin punt són implementats de manera efectiva. Els processos d'implementació de marcs regulatius acostumen a ser especialment complexos en sistemes educatius multinivell en què diferents administracions educatives s'han de coordinar. En aquests casos, les escoles acostumen a tenir més marge de maniobra a l'hora d'interpretar les regulacions i posar-les (o evitar posar-les) en pràctica. Seria el cas, per exemple, d'aquells marcs regulatius que aposten per la gratuïtat i la inclusivitat, però que no instauren prou mecanismes per coordinar i controlar que les escoles no cobrin quotes d'escolarització de manera encoberta o que no desencoratgin determinades famílies de sol·licitar plaça al seu centre a través de pràctiques i interaccions informals.

En segon lloc, caldria capturar les dinàmiques d'interdependència i interacció que es donen en espais educatius locals específics. En un mateix sistema educatiu hi pot haver zones on, per qüestions demogràfiques, de configuració de l'oferta escolar i/o de lògiques d'elecció escolar de les famílies, s'intensifiquin les dinàmiques de competència entre els centres educatius, malgrat que el model de provisió mixta no estigui dissenyat per promoure aquesta mena d'interaccions de caire competitiu. Es tracta, per tant, de dinàmiques que contribueixen a regular el comportament dels proveïdors educatius, encara que sigui de manera informal i no intencionada, però no per això menys real.

En tercer lloc, cal tenir en compte que, malgrat que els centres educatius s'adscriguin a una mateixa categoria (públic, privat dependent o privat independent) o a un mateix espai educatiu local, poden tenir cultures organitzatives i lògiques d'acció molt diferents. Les escoles privades subvencionades, com també altres tipus d'escoles, es poden ubicar en un contínuum de pràctiques i lògiques d'acció molt diferenciades. Algunes d'aquestes escoles (o els seus titulars) poden comptar amb un *ethos* professional més orientat a l'equitat i al servei públic, mentre que d'altres poden adoptar pràctiques i lògiques d'acció més elitistes i selectives i, per tant, menys inclusives.

Els reptes de les reformes dels models de provisió mixta

Com es desprèn de la secció anterior, els models de provisió mixta representen un objecte d'estudi complex que genera resultats oberts a múltiples interpretacions. A més a més, la participació del sector privat en la provisió educativa acostuma a generar molta controvèrsia i polarització en el debat públic i polític, tant als països on aquest model és vigent com en l'àmbit internacional, de manera que l'evidència científica ha esdevingut una mena d'arma llancívola per a les diferents parts que participen en el debat. Tot i això, aquest debat no ha tingut sempre, ni tampoc en tots els contextos, el grau de polititzacció que el caracteritza actualment.

És sobretot a partir de la dècada dels vuitanta que el debat sobre la gestió pública o privada de l'educació adquireix un caire més ideològic, ja que es tracta de l'època en què s'associa de manera més explícita l'agenda educativa neoliberal amb els models de provisió mixta i les polítiques educatives afins. Els governs de Ronald Reagan als EUA (1981-1989) i de Margaret Thatcher al Regne Unit (1979-1990) i la junta militar comandada pel general Augusto Pinochet a Xile (1973-1990) van coincidir a l'hora de defensar la introducció d'escoles privades en el sistema educatiu, la descentralització educativa i la lliure elecció de centre, perquè consideraven que el sistema educatiu públic era excessivament burocràtic, uniforme i no oferia els incentius necessaris per promoure una educació de qualitat. Els governs d'aquests països van trobar en la política del xec escolar, ideada per l'economista de la Universitat de Chicago Milton Friedman, la millor manera d'impulsar els canvis necessaris per sacsejar el sistema educatiu públic. Tot i això, la seva implementació no va arribar a cap país tan lluny com ho va fer al Xile de la dictadura militar, que, l'any 1981, va transformar dràsticament el seu sistema educatiu a través d'un sistema de finançament orientat a la demanda via xecs escolars, la liberalització de l'elecció de centre i la descentralització profunda del sistema.

Amb el pas dels anys, partits de centreesquerra, com ara el partit socialdemòcrata suec, també es van apropar a les polítiques de quasi-mercat educatiu. Ho van fer no tant per fomentar la participació d'actors privats

en el sistema educatiu, sinó per promoure la diversificació del sistema educatiu, i, d'aquesta manera, poder donar resposta al seu electorat de classe mitjana, que volia tenir un ventall més ampli d'opcions educatives (Klitgaard, 2008). Així, doncs, a principis dels anys noranta, Suècia es va desmarcar del model educatiu nòrdic (caracteritzat per posar l'equitat i la provisió pública com a principis bàsics del sistema educatiu) i va sorprendre la comunitat internacional en adoptar un sistema de xec escolar altament liberalitzat al qual es podien acollir, fins i tot, escoles amb fins lucratius. A la dècada dels noranta, el Partit Laborista del Regne Unit va impulsar polítiques també favorables a la gestió educativa privada i a l'elecció escolar. En certa mesura, doncs, amb el pas del temps, s'ha tendit a dissoldre la distinció ideològica entre els defensors i els oponents de les reformes a favor de l'educació privada, caracteritzada per governs de dretes favorables a les reformes promercat i governs d'esquerres partidaris de la provisió pública. Malgrat això, cal matisar que, com assenyala Hicks (2015, p. 2), «els partits d'esquerres acostumen a ser més partidaris dels mercats en els sistemes escolars quan la desigualtat social és baixa».[8] Aquests partits acostumen a ser conscients que, en contextos de desigualtat socioeconòmica elevada, els mercats educatius contribuiran a amplificar les desigualtats socials i educatives. A més a més, el debat sobre el model de provisió mixta no sempre ha estat condicionat pel debat educatiu que s'ha desencadenat amb l'emergència del neoliberalisme. Cal tenir en compte que a països com ara Bèlgica o els Països Baixos, les polítiques de finançament públic a escoles privades tenen una llarga tradició i són prèvies a les reformes promercat iniciades als anys vuitanta (Vandenberghe, 1999).

Avui dia, però, són diversos els països amb models de provisió mixta que, conscients dels reptes per a l'equitat que generen aquests models, han començat a introduir reformes educatives amb l'objectiu de compensar-ne els aspectes més problemàtics o intentar desactivar els mecanismes a l'origen d'aquests efectes negatius. Tant a l'àmbit nacional com

8. Original en anglès, traducció pròpia.

internacional, hi trobem nombroses veus que plantegen debats sobre quins dissenys de polítiques i marcs normatius poden inhibir o compensar els efectes negatius dels models de provisió mixta sobre l'equitat (Zancajo, 2019). Aquests debats se centren en dues grans dimensions regulatives: la regulació de l'oferta i la regulació de la demanda. Pel que fa a l'àmbit de l'oferta, existeix un cert consens al voltant de la necessitat de prohibir als proveïdors educatius el cobrament de quotes a les famílies i impedir que puguin portar a terme processos d'admissió selectius. Ambdues pràctiques són considerades factors clau de segregació i estratificació social entre les escoles públiques i privades subvencionades (Alves *et al.*, 2015; Boeskens, 2016; Elacqua, 2012; Hsieh i Urquiola, 2006; Jabbar, 2015; Jennings, 2010). En canvi, la presència de proveïdors educatius amb ànim de lucre continua sent un tema controvertit des del punt de vista dels efectes que té sobre l'equitat. Això s'explica, en part, pel fet que la presència d'escoles gestionades per entitats amb ànim de lucre està explícitament permesa en pocs sistemes educatius, la qual cosa restringeix molt l'evidència empírica disponible sobre aquesta qüestió (Boeskens, 2016). No obstant, la recerca comparada sobre els efectes de les diferents configuracions de models de provisió mixta indica que els sistemes que no permeten escoles amb ànims de lucre, processos d'admissió selectius ni tampoc el cobrament de quotes escolars tendeixen a obtenir millors resultats en termes d'equitat (Boeskens, 2016; Verger *et al.*, 2020).

Pel que fa a l'àmbit de la demanda, els debats giren sobretot al voltant del disseny d'esquemes d'elecció escolar amb els quals es pugui reduir la segregació escolar. L'evidència disponible mostra que alguns dissenys d'elecció controlada, que inclouen criteris de priorització basats en les característiques socioeconòmiques i/o educatives de l'alumnat, poden contribuir a reduir la capacitat dels processos d'elecció de generar una segregació escolar superior a la residencial (Musset, 2012). La necessitat de desenvolupar sistemes d'informació per igualar el procés d'elecció d'escoles entre diferents grups socials i superar les asimetries d'informació també és una recomanació freqüent per reduir l'estratificació social entre les escoles (UNESCO, 2017; OCDE, 2017b, 2019). No obstant, hi ha

evidència que demostra que les asimetries d'informació no són un factor determinant a l'hora d'explicar les diferències en els processos d'elecció entre els diversos grups socials. En general, els grups socials tenen preferències d'elecció diferents i que es troben condicionades pel seu context o per la seva situació personal i socioeconòmica. A tall d'exemple, la població de classe mitjana és molt més procliu a triar centre escolar en funció del projecte educatiu del centre, els resultats acadèmics del seu alumnat (quan estan disponibles) o la composició social del centre. En canvi, la població de classe treballadora acostuma a triar en funció de la distància, especialment en contextos d'inseguretat, o de la capacitat del centre educatiu d'atendre les necessitats específiques del seu alumnat (Alegre, Benito i Gonzàlez, 2010; Schneider, Elacqua i Buckley, 2006; Moran, 2006)

Ara bé, introduir reformes educatives o canvis regulatius tant en l'àmbit de l'oferta com de la demanda no és senzill. Els models de provisió mixta acostumen a generar un conjunt d'inèrcies, dinàmiques i interessos que no sempre són fàcils d'adreçar des de la perspectiva de la regulació. El mateix fet d'intentar introduir noves regulacions o processos de reforma acostuma a aixecar veus discrepants i pols de resistència importants. El cas de la Bèlgica francòfona, que té un quasi-mercat educatiu de llarga tradició, il·lustra alguns dels possibles reptes i barreres a què es poden haver d'enfrontar aquestes reformes. Entre el 2007 i el 2010, el govern de la comunitat francòfona va impulsar un procés per modificar la regulació de la tria escolar, en gran mesura com a resposta a la preocupació creixent per la segregació escolar que s'havia constatat uns anys abans (Dupriez, Barbana i Verhoeven, 2018; Calvo Gil, Ferrara i Friant, 2017). Malgrat que aquestes reformes es van presentar com una via per reduir l'elevada segregació escolar del sistema educatiu d'aquesta comunitat, la discussió política i l'adopció de mesures concretes es van caracteritzar per un grau d'oposició i resistència important, com també per un debat públic força controvertit. L'oposició a la nova normativa va estar liderada pel Partit Liberal, els proveïdors educatius catòlics i les organitzacions de famílies de les escoles catòliques (Delvaux i Maroy, 2009). Per a Galand

(2007, citat per Demeuse i Friant [2011]), aquesta oposició va sorgir per dos motius principals: en primer lloc, la nova normativa va revelar diferències històriques ocultes entre les escoles pel que fa a la nacionalitat i l'estatus socioeconòmic de la població a què atenien; en segon lloc, per a algunes famílies i directors d'escola, la nova normativa va ser percebuda com una amenaça per a la posició privilegiada que fins aleshores havien ocupat en el sistema educatiu.

Tal com il·lustra el cas de la comunitat francòfona de Bèlgica, les reformes dels models de provisió mixta es troben condicionades per la manera com l'expansió de la provisió privada i l'adopció d'alguns principis de mercat (com ara el d'elecció i competència) alteren les preferències i disposicions de diferents actors, incloent-hi l'opinió pública i les famílies, respecte a la naturalesa i el paper de l'educació a la societat. Com assenyala Rizvi (2016, p. 8), les polítiques promercat i favorables al sector privat no només modifiquen la manera com s'ofereix i es consumeix l'educació, sinó que «tenen el potencial de redefinir la naturalesa [mateixa] de l'educació».[9] Segons aquest autor, els entorns competitius tenen la capacitat d'alterar la cultura de les escoles, els processos de gestió i la manera en què es relacionen amb l'entorn extern, i posen èmfasi en els valors de mercat per sobre d'altres consideracions relacionades amb el seu rol social. Diferents estudis de cas portats a terme a països on s'han instaurat models de provisió mixta arriben a conclusions similars (Gewirtz, Ball i Bowe, 1995; Jabbar, 2015; Van Zanten, 2009; Woods, Bagley i Glatter, 1998).

Diverses recerques també posen de relleu que les polítiques a favor de la provisió privada poden contribuir a emfatitzar els valors de mercat o competitius entre les famílies, com també a fomentar estratègies de clausura social i l'ús de criteris instrumentals d'elecció escolar (Brunner, Imazeki i Ross, 2010; Freidus, 2019; Schneider, Teske i Marschall, 2000). En contextos de quasi-mercat educatiu, el valor que les famílies i l'alumnat donarien a l'elecció escolar i a les alternatives privades no respon

9. Original en anglès, traducció pròpia.

necessàriament a una preferència intrínseca per les opcions educatives o religioses que representen, sinó que, més aviat, és una manera d'evitar les escoles amb més concentració d'alumnat de determinat orígen social o ètnic (Exley, 2014). Els estudis duts a terme en diferents contextos han demostrat que, particularment entre les famílies socialment més afavorides, hi ha una certa tendència a recórrer a l'elecció com a mitjà per assolir un cert grau de clausura social, amb la qual cosa s'afavoreix, inevitablement, la segregació escolar (Ball, 2003; Schneider *et al.*, 2006).

Cribb i Ball (2005) han estudiat els efectes culturals de la privatització i la mercantilització educatives, i conclouen que aquestes polítiques no només alteren la manera en què s'organitza la provisió educativa, sinó que també modifiquen els objectius, les motivacions i les disposicions de diferents actors (professorat, famílies, direccions de centre, governs locals) en matèria d'educació. Els autors es refereixen a aquests canvis com a «efectes ètics» de la privatització. Aquests efectes són la conseqüència directa de la manera com la privatització modifica diferents àmbits o dimensions del procés educatiu, com ara els objectius, les obligacions i els valors. Pel que fa als objectius, se centren més en els resultats educatius en termes de rendiment o, fins i tot, de retorn econòmic; pel que fa a l'àmbit de les obligacions, s'instaura la necessitat de competir; i, pel que fa a l'àmbit dels valors dels actors educatius, augmenta la importància atorgada als valors instrumentals, en detriment dels valors expressius. Ball (2004) afirma que una de les conseqüències de la privatització és que els actors educatius (famílies, estudiants, docents i escoles) tendeixen a assumir valors culturals de mercat en un procés que l'autor defineix com a comercialització de l'educació. Aquests efectes culturals i socials de la privatització i la comercialització no només afecten la interacció entre els actors, sinó també els seus discursos i les seves pràctiques.

Altres autors han explorat com els mecanismes de privatització i de mercat poden alterar no només el comportament dels actors educatius, sinó també les actituds i les preferències de l'opinió pública respecte a l'educació pública. Seria el cas, per exemple, de Busemeyer i Iversen (2016), la

recerca dels quals demostra que el fet que hi hagi alternatives privades en el sistema educatiu pot reduir significativament el suport de la classe mitjana i mitjana-alta a la provisió educativa pública. La possibilitat d'optar per alternatives privades permet a la classe mitjana accedir a serveis d'alta qualitat i a un cert grau d'exclusivitat. Aquests mateixos autors també mostren com la presència d'alternatives privades pot reduir el suport a la despesa pública en educació i a les polítiques fiscals en què se sustenta aquesta despesa (Busemeyer i Iversen, 2014). Per la seva banda, Carnoy (2003) planteja la hipòtesi que les privatitzacions i les reformes orientades al mercat podrien ser difícils de revertir, ja que, inevitablement, generen grups d'interès (siguin proveïdors privats o famílies amb infants que assisteixen a escoles privades), que acostumen a ser contraris a noves normatives si perceben que poden alterar la seva situació de privilegi o el seu marge d'elecció.

Aproximació analítica i metodològica

A continuació es presenten les principals característiques del marc d'anàlisi i de l'aproximació metodològica d'aquest estudi.

La regulació dels sistemes educatius

Els debats al voltant de la governança educativa han pres especial rellevància, tant a l'agenda política com en l'àmbit de la recerca, a conseqüència de les importants transformacions que han experimentat molts sistemes educatius en matèria de provisió, finançament i/o avaluació en les darreres dècades.

La regulació és una de les àrees principals en la governança de qualsevol sistema educatiu (Braithwaite, Coglianese i Levi-Faur, 2007). La regulació d'un sistema social o de polítiques està conformada pel conjunt de regles, normes i principis que pretenen influenciar el comportament

dels actors que integren el sistema en qüestió (Dupriez i Maroy, 2003). En l'àmbit educatiu, la regulació pot aplicar i interpel·lar un conjunt ampli d'actors, entre els quals trobem proveïdors educatius, famílies, docents, gestors escolars i administracions locals. Un dels principals reptes de la regulació educativa rau en la necessitat de coordinar les activitats d'aquest conjunt d'actors i intentar que treballin per assolir objectius comuns. Més enllà de la fixació de les regles de funcionament, els marcs regulatius també inclouen mecanismes de control i rendició de comptes orientats a supervisar i avaluar el comportament dels actors i assegurar el compliment de les regles establertes (Black, 2002).

Al llarg de les darreres dècades, la regulació dels sistemes educatius de molts països ha experimentat transformacions molt importants. De manera sintètica, en el cas dels països de l'OCDE, aquestes transformacions han consistit en la transició des d'un model denominat burocràtic, en què l'Estat tenia un rol principal en la regulació, la provisió i el finançament del sistema educatiu, cap a models en què els mecanismes de mercat i la participació d'actors no estatals han adquirit un major protagonisme (Whitty i Power, 2000). Aquestes transformacions, que es poden agrupar sota el que Maroy (2012) denomina «models postburocràtics de governança», es caracteritzen per donar més protagonisme als actors privats en diferents àmbits de la provisió educativa, més autonomia dels centres educatius en la presa de decisions, la diversificació pedagògica i curricular de l'oferta educativa, l'aplicació de mecanismes de control de qualitat i d'avaluació externa, i l'expansió de la capacitat de tria escolar de les famílies (Maroy, 2009). Des del punt de vista regulatiu, no és gens senzill destriar l'aparició i/o l'expansió de la provisió privada subvencionada de les transformacions experimentades en altres dimensions regulatives, com ara l'elecció escolar, la rendició de comptes o l'autonomia de centre.

Les polítiques de finançament públic a centres de titularitat privada formarien part d'aquest paquet de mesures conduents a un model postburocràtic de governança educativa. No obstant, les regles i els principis que

regeixen aquestes polítiques no són homogenis als diferents països que les han adoptades. Molt sovint, el context social i educatiu, o factors de caràcter ideacional (valors, paradigmes de polítiques predominants, etc.) afecten el disseny del marc regulatiu i expliquen part de les diferències que es poden observar entre els diferents sistemes educatius amb models de provisió mixta. És precisament aquesta diversitat regulativa la que dificulta l'anàlisi de la relació entre regulació dels sistemes de provisió mixta i els efectes sobre diferents dimensions dels sistemes educatius, especialment sobre l'equitat. Davant d'aquesta complexitat, el concepte de *règim regulatiu* és especialment útil com a eina analítica (Levi-Faur, 2011). Aquest concepte permet agrupar els objectius, els principis, les regles, els actors involucrats i els mecanismes de control que conformen la regulació d'un àmbit sectorial o de polítiques concret. Un dels components principals dels règims regulatius és la seva orientació (Vogel, 1996), és a dir, els principis i objectius que es pretenen assolir a partir de les diferents dimensions de regulació. En el cas específic de la regulació de l'educació privada subvencionada, West i Nikolai (2017) consideren que els *objectius polítics* que es pretenen aconseguir amb la creació d'un sistema de finançament públic per a proveïdors privats són un dels factors principals a l'hora de configurar el marc regulatiu del sistema en qüestió.

Tot i això, cal tenir en compte que la relació entre objectius polítics i règims regulatius no sempre és directa i, més aviat, està travessada per altres dimensions. Factors de caràcter històric, polític i/o econòmic poden influenciar de manera significativa la configuració dels marcs regulatius. A tall d'exemple, en el cas de l'educació privada subvencionada, la presència i el rol històrics de l'educació proveïda per entitats religioses són un factor essencial per entendre com es configuren els sistemes de finançament públic a proveïdors educatius privats en països com ara Bèlgica, els Països Baixos o Espanya. En altres casos, la necessitat de donar resposta a un increment de la demanda educativa com a conseqüència dels processos d'expansió educativa en contextos de recursos econòmics limitats és també un factor determinant a l'hora d'explicar l'aparició de l'educació privada subvencionada i la seva regulació.

Altres aproximacions destaquen el rol dels grups d'interès a l'hora de determinar el marc regulatiu de qualsevol àmbit social o econòmic. En aquest sentit, autors com ara Baldwin *et al*. (2012) assenyalen que certs grups d'interès tenen una major capacitat d'influenciar la regulació en un àmbit determinat amb l'objectiu de maximitzar els seus objectius i/o interessos. En el cas del camp educatiu, organitzacions o grups socials, com ara els sindicats de professorat, les associacions de proveïdors privats o les famílies de classe mitjana, tenen una gran capacitat d'influenciar l'orientació i configuració de la regulació i de les reformes del sector.

Per acabar, cal tenir en compte que les preferències polítiques i ideològiques dels dirigents polítics són essencials per entendre la configuració dels diferents règims regulatius. En el cas de l'educació, Gingrich (2011) considera que la configuració dels marcs regulatius dels sistemes de provisió mixta es troba condicionada per les preferències ideològiques dels partits polítics que, un cop dins el govern, desenvolupen o reformen aquests sistemes. Concretament, l'autora observa que els partits conservadors són més proclius a establir marcs regulatius que atorguen un major grau d'autonomia a les escoles i capacitat de decisió a les famílies, mentre que els partits socialdemòcrates estableixen regulacions on l'Estat acostuma a exercir més control.

Dimensions de regulació

En el cas dels sistemes educatius amb una forta presència d'educació privada subvencionada, s'identifiquen una sèrie de dimensions de regulació especialment rellevants a l'hora d'examinar-ne la governança i entendre el conjunt de regles i principis que en regeixen el funcionament. Aquestes dimensions han estat identificades a partir de la revisió de literatura especialitzada. Concretament, són:

1. **Finançament:** si bé totes les escoles privades subvencionades són finançades amb fons públics, hi ha diferents mecanismes i criteris

d'assignació del finançament. Les aportacions privades (famílies o sector privat) a les escoles privades subvencionades també acostumen a estar subjectes a diferents formes de regulació.

2. **Entrada i sortida de proveïdors:** aquesta dimensió fa referència a tots aquells requisits que regulen la possibilitat que una entitat privada esdevingui elegible per rebre finançament públic o crear un nou centre educatiu sufragat amb fons públics, així com a les condicions que donen lloc al cessament d'aquest finançament.
3. **Governança i autonomia escolar:** el grau d'autonomia i capacitat de presa de decisions que tenen els centres privats subvencionats varia significativament a diferents països. A més a més, cal tenir en compte que la regulació de l'autonomia de centre pot variar segons si s'aplica a qüestions pedagògiques (currículum i avaluació) i/o de gestió (finances o recursos humans).
4. **Elecció escolar:** aquesta dimensió engloba tots aquells aspectes regulatius relacionats amb el procés d'elecció de centre i d'admissió d'alumnat als centres privats subvencionats, com també el seu grau d'integració respecte a la regulació del sector públic.
5. **Avaluació i rendició de comptes:** aquesta dimensió agrupa tots aquells mecanismes d'avaluació i rendició de comptes als quals estan sotmesos els centres privats subvencionats, tant pel que fa a la seva gestió econòmica com a qüestions de caràcter pedagògic, curricular o de resultats educatius.
6. **Professorat i altres professionals:** la darrera dimensió de regulació considerada fa referència a la normativa que regeix el règim laboral del personal docent i altres professionals dels centres privats subvencionats. Aquest àmbit inclou els requeriments de credencials exigits, els processos de contractació i acomiadament, i el sistema retributiu.

La sistematització d'aquestes dimensions de regulació ha permès establir un marc d'anàlisi amb què poder estructurar tant la revisió de literatura sobre sistemes educatius en què es basa aquest estudi (vegeu la secció següent, «Metodologia») com la presentació de resultats.

Metodologia

Selecció de casos rellevants

L'educació privada subvencionada és un model de provisió educativa present a nombrosos països de l'OCDE (Boeskens, 2016). Tot i això, aquest sector de provisió és residual a una part important d'aquests països. Amb l'objectiu de poder dur a terme una anàlisi comparada rellevant per al cas de Catalunya, s'ha optat per analitzar els règims regulatius d'aquells sistemes educatius en què l'educació privada subvencionada té un pes relativament significatiu en els nivells d'educació primària i/o secundària. Concretament, s'ha fet una selecció inicial de casos en què el percentatge d'alumnat matriculat en escoles privades subvencionades és superior al 10 % de la matrícula total. La Taula 1 ho recull:

TAULA 1

Percentatge de matrícula al sector privat subvencionat, 2017

	NIVELL EDUCATIU	
	Primària	Secundària
Austràlia	29,8	32,3
Bèlgica	53,7	57,6
Xile	54,4	50,9
Dinamarca	16,4	29,2
França	14,5	21,7
Hongria	14,2	15,1
Irlanda	nd	51,9*
Israel	23	17,3
Corea	nd	17,6
Països Baixos	nd	55,8*
Eslovàquia	7,7	11,6*
Espanya	**27,8**	**28,6**
Suècia	10,5	17,1
Regne Unit	20	61,2

nd: informació no disponible. *Dades provinents del PISA 2015.

Font: elaboració pròpia amb dades de l'OCDE (2018a).

A més dels casos seleccionats a partir del pes de la matrícula al sector privat subvencionat, també s'hi han inclòs els casos dels Estats Units d'Amèrica (EUA) i el Canadà, on l'expansió de la provisió privada subvencionada no representa un percentatge significatiu al conjunt del país, però sí a certs estats o províncies.

La revisió de literatura

El mètode principal utilitzat per portar a terme aquesta recerca ha estat la revisió de literatura. Tot i que aquest mètode acostuma a ser emprat per respondre preguntes específiques de recerca sobre el funcionament de programes o iniciatives, també és útil a l'hora de sintetitzar l'evidència disponible sobre un àmbit de recerca determinat. En el cas d'aquest estudi, l'objectiu de la revisió de literatura ha estat obtenir informació sobre la regulació del sector privat subvencionat als diferents sistemes educatius seleccionats, així com evidència sobre els processos d'implementació d'aquesta regulació, els debats polítics sorgits al voltant de la provisió privada subvencionada i les reformes regulatives adoptades recentment.

La cerca de documents primaris s'ha dut a terme en les dues principals bases de dades internacionals de literatura acadèmica (Scopus i Web of Science), i també en els principals repositoris de literatura en castellà (Dialnet) i en francès (HAL i Revues/OpenEditions Search). Aquestes cerques s'han dut a terme a través de la combinació dels tres blocs de termes clau següents:[10]

1. **Denominacions de provisió privada subvencionada**: aquest bloc inclou els diferents termes que s'utilitzen en l'àmbit internacional i en la literatura acadèmica per caracteritzar els models d'escola privada subvencionada. També inclou les denominacions es

10. Els detalls sobre la sintaxi utilitzada es poden consultar a l'annex de l'estudi.

pecífiques utilitzades als sistemes educatius seleccionats com a casos rellevants (per exemple, «educació concertada» per als casos català i espanyol).

2. **Dimensions de regulació**: aquest segon bloc de termes té com a objectiu identificar aquells estudis primaris que analitzen aspectes relacionats amb la regulació de l'escola privada subvencionada, amb la finalitat de descartar aquells estudis centrats exclusivament en qüestions relacionades amb l'impacte dels models de provisió mixta. Aquest bloc inclou un conjunt de termes clau vinculats amb les diferents dimensions de regulació considerades en l'anàlisi.

3. **Casos seleccionats**: aquest darrer bloc de termes clau conté el conjunt de sistemes educatius seleccionats, i també totes aquelles denominacions locals o regionals que es consideren rellevants des del punt de vista de la regulació de l'escola privada subvencionada.

El conjunt d'estudis primaris identificats a partir de les diferents cerques s'ha filtrat seguint criteris de rellevància (és a dir, en funció de la seva relació amb els objectius de la recerca). Aquest procés ha constat de dues fases: una primera fase a partir del títol i el resum de l'estudi; i una segona fase a partir de l'estudi complet. La Taula 2 sintetitza els resultats de les diferents cerques dutes a terme, com també la distribució dels estudis primaris seleccionats i exclosos durant les dues fases de selecció.

Com és habitual en aquest tipus de revisions de literatura, la informació dels estudis primaris ha estat complementada amb literatura grisa (informes, documents polítics, legislació i normativa, etc.),[11] com també amb un conjunt d'estudis primaris addicionals considerats rellevants per a l'anàlisi, tot i no haver aparegut en la cerca de literatura duta a terme a través dels repositoris de publicacions acadèmiques. Aquests 141 documents ad-

11. Aquests documents no acostumen a estar indexats a les bases de dades de literatura acadèmica.

dicionals han permès aprofundir en alguna de les dimensions analitzades o obtenir informació addicional sobre algun dels països seleccionats. Alhora, aquests documents han permès adquirir informació sobre processos de reforma educativa relativament recents i sobre els quals la literatura acadèmica és encara limitada.

Partint d'aquestes dues estratègies de cerca, i després del procés de filtratge, s'ha copsat que no hi ha evidència suficient sobre els casos d'Israel i Corea. Així, doncs, arran de la falta d'estudis primaris i de literatura grisa, aquests casos han estat descartats de l'anàlisi.

TAULA 2

Resultats de la cerca i del procés de selecció

		NOMBRE D'ESTUDIS PRIMARIS
FONT	Scopus	1.580
	Web of Science (excloent-hi duplicats Scopus)	737
	Dialnet	627
	HAL	338
	Revues/OpenEditions Search	345
	Total	**3.627**
PRIMER FILTRE (TÍTOL I RESUM)	Exclosos	3.038
	Seleccionats	589
SEGON FILTRE (ESTUDI COMPLET)	Exclosos	477
	Seleccionats	112

Font: elaboració pròpia.

El conjunt de documents finalment seleccionats han estat revisats, analitzats i sistematitzats a través de fitxes d'extracció per a cadascun dels sistemes educatius inclosos en l'estudi.[12] Aquesta fitxa d'extracció conté els apartats següents:

1. Origen i principals desenvolupaments de la política de finançament públic de proveïdors educatius privats.
2. Dimensions de regulació (finançament, governança i autonomia escolar, entrada i sortida de proveïdors, elecció escolar, avaluació i rendició de comptes, professorat i altres professionals).
3. Debats relacionats amb el sector privat subvencionat.
4. Processos de reforma del marc regulatiu.
5. Evidència sobre l'impacte dels processos de reforma.

Entrevistes amb informants clau

Per complementar la revisió de la literatura acadèmica, en el cas del sistema educatiu català, s'han dut a terme vuit entrevistes amb informants clau que aporten informació sobre l'evolució històrica del model d'escola concertada a Catalunya, el procés d'implementació del marc regulatiu actual i els debats més recents. Específicament, amb aquest objectiu, s'han entrevistat administradors i decisors polítics, acadèmics i experts en política educativa, representants de l'escola concertada i persones que han ostentat càrrecs polítics de rellevància en l'àmbit educatiu i que han tingut un paper clau en la regulació del sistema educatiu català.

Les entrevistes s'han dut a terme a partir d'un qüestionari comú, que s'ha adaptat al perfil dels informants clau en funció del seu càrrec, la seva trajectòria professional i el seu àmbit d'actuació.

12. La distribució per països del conjunt de documents revisats es pot consultar a l'annex d'aquest estudi.

Anàlisi de dades secundàries

Per acabar, la informació recollida a partir de la revisió de literatura i les entrevistes amb informants clau s'ha complementat amb l'anàlisi de bases de dades estadístiques. En aquest sentit, s'han utilitzat dues fonts de dades principals:

- **Informació estadística internacional**: per garantir la comparabilitat de les dades i els indicadors utilitzats per analitzar o il·lustrar aspectes de l'educació privada subvencionada del conjunt de sistemes educatius analitzats, s'ha optat per utilitzar fonts de dades elaborades per l'OCDE. Concretament, s'han utilitzat les bases de dades de les diferents edicions de l'avaluació PISA, els compendis estadístics publicats a l'*Education at a Glance* i el repositori estadístic OECD.Stat.

- **Informació estadística del sistema educatiu català**: les dades referides exclusivament al sistema educatiu català provenen de les bases de dades i els compendis estadístics disponibles en obert al web del Departament d'Educació.

2 Els models d'educació privada subvencionada

Els models d'escola privada subvencionada: objectius polítics i configuracions regulatives

Des d'una perspectiva internacional i comparada, l'educació privada subvencionada es troba regulada de manera molt diferent en àmbits com ara el del finançament, l'autorització de proveïdors, l'elecció de centre, l'autonomia de centre o la rendició de comptes. La diversitat de marcs regulatius de la provisió privada subvencionada s'explica per un ample ventall de factors de caràcter històric, polític, educatiu i institucional, de manera que identificar patrons comuns en l'àmbit internacional és un repte. Ara bé, com s'assenyalava al capítol anterior, West i Nikolai (2017) aporten elements d'anàlisi que poden ajudar a donar sentit a la diversitat de marcs regulatius identificats. Concretament, aquestes autores assenyalen que els *objectius polítics* que es pretenen assolir amb les subvencions públiques al sector privat condicionen les diferents configuracions regulatives a través de les quals es regeix el sector.

En aquest capítol es proposa una tipologia de models regulatius del sector privat subvencionat que, seguint la premissa de West i Nilolai (2017), pren com a punt de partida els objectius polítics dels sistemes de subvencions

públiques a l'educació privada. Per construir aquesta tipologia, en primer lloc, s'han identificat els diferents objectius polítics pels quals els governs han instaurat polítiques de subsidis al sector privat en l'àmbit de l'OCDE. En segon lloc, s'han agrupat els sistemes educatius que subvencionen el sector privat en funció de l'objectiu polític primordial que persegueixen. I, en tercer lloc, s'han identificat aquells elements regulatius compartits pels sistemes educatius que conformen cadascun dels grups, tenint en compte diferents àmbits de regulació. La tipologia resultant es compon de quatre models:

1. **Llibertat d'instrucció**: aquest primer model està integrat pels sistemes educatius en què el finançament públic té com a objectiu principal garantir la llibertat dels actors privats per establir la seva pròpia oferta educativa. El suport estatal a aquests actors no va acompanyat d'una voluntat d'integració de l'educació privada subvencionada en la provisió pública, ni tampoc implica, per tant, un procés d'homologació regulativa. Els centres privats subvencionats gaudeixen d'un suport econòmic relativament limitat a canvi de preservar graus d'autonomia considerablement superiors als dels centres públics.

2. **Equivalència**: aquest model inclou aquells sistemes educatius en què el suport al sector privat subvencionat representa un esforç explícit per establir una equivalència formal amb el sector públic, en un context en què es respecta, alhora, el principi de la llibertat d'instrucció. Aquesta voluntat d'equivalència es tradueix en una quasi equiparació dels recursos públics destinats al sector privat subvencionat i al sector públic, juntament amb una homologació del marc normatiu a partir del qual es regeixen centres públics i privats subvencionats. L'autonomia dels centres privats subvencionats, almenys en termes de regulació formal, és, per tant, equivalent a la dels centres públics en la majoria d'àmbits.

3. **Aproximació de mercat**: aquest model agrupa aquells països on el model de finançament públic d'escoles privades té l'origen en una sèrie de reformes educatives promercat orientades a maximitzar la llibertat d'elecció escolar i fomentar la competència entre centres educatius. Aquests objectius es tradueixen en l'equiparació del finançament públic assignat a centres públics i privats subvencionats sota fórmules de finançament per càpita, juntament amb la concessió d'un major grau d'autonomia de centre en termes organitzatius, de gestió i pedagògics.

4. **Autonomia**: aquest model incorpora aquells sistemes en què l'administració educativa impulsa la creació de centres educatius de gestió privada, finançats amb fons públics i dotats d'un alt grau d'autonomia (tant pedagògica com de gestió), amb l'objectiu de promoure una millora de la qualitat educativa i la diversificació del sistema. En termes regulatius, aquest model garanteix a les escoles privades subvencionades tant un suport econòmic comparable als dels centres públics com un grau d'autonomia força superior en la majoria d'aspectes, a canvi de la seva integració en sistemes de rendició de comptes estrictes (especialment exigents en qüestió de rendiment acadèmic).

La Taula 3 presenta de manera sintètica els diferents models, identificant-ne les característiques principals en relació amb les diferents dimensions de regulació. A la taula també s'indica quins sistemes educatius encaixen millor amb cadascun dels models. Tot i això, cal tenir present que els models representen *tipus ideals* que sintetitzen les orientacions principals dels models regulatius. És a dir, la categorització presentada ha de ser entesa com un constructe que permet analitzar i sintetitzar el conjunt de casos de la mostra de l'estudi respecte a la regulació del sector privat subvencionat. Per tant, els sistemes educatius de països concrets, en tant que realitat empírica, no necessàriament es corresponen completament amb la realitat de caràcter més abstracte representada pels models. De fet, alguns dels sistemes educatius que

s'associen a un model concret poden presentar diferències i, fins i tot, inconsistències pel que fa a la tendència general del model en alguna de les seves dimensions. A més a més, cal tenir en compte que alguns sistemes educatius de provisió mixta poden combinar característiques o objectius polítics de diferents models, o bé es poden trobar en un procés d'evolució regulativa, la qual cosa podria explicar les particularitats que presenten en algunes dimensions.

TAULA 3

Tipologia de models regulatius de l'educació privada subvencionada

	LLIBERTAT D'INSTRUCCIÓ	EQUIVALÈNCIA	APROXIMACIÓ DE MERCAT	AUTONOMIA
Objectiu polític dominant	Garantir la llibertat d'instrucció dels actors privats. Freqüentment, aquest sistema s'adopta per assegurar un cert suport estatal a les escoles confessionals.	Assegurar un cert nivell d'equivalència entre la xarxa pública i la privada subvencionada, alhora que es garanteix la llibertat d'instrucció.	Fomentar la participació del sector privat i la competència entre centres en un context de reformes educatives promercat.	Afavorir la creació de centres privats subvencionats amb l'objectiu de promoure l'autonomia dels centres com a mecanisme de qualitat i diversificació.
Finança-ment	• Menor nivell de finança-ment que el sector públic • Possibilitat d'establir quotes d'escolarització	• Quasi equiparació del finançament amb el del sector públic • Prohibició de les quotes d'escolarització	• Equiparació del finança-ment amb el del sector públic • Possibilitat d'establir quotes d'escolarització	• Equiparació del finança-ment amb el del sector públic • Possibilitat d'obtenir finançament addicional a través de patrocinadors • Prohibició d'establir quotes d'escolarització
Autoritza-ció de proveïdors	• Demanda social com a criteri principal d'autorització	• Combinació de criteris de planificació educativa i demanda social en l'autorització	• Barreres d'entrada reduïdes • Demanda social com a criteri bàsic d'autorització • Autorització de proveïdors amb ànim de lucre	• Planificació educativa com a principal criteri d'autorització

>>>

	LLIBERTAT D'INSTRUCCIÓ	EQUIVALÈNCIA	APROXIMACIÓ DE MERCAT	AUTONOMIA
Elecció escolar	• Sistema d'elecció no integrat a la xarxa pública • Possibilitat d'establir criteris d'admissió i priorització propis	• Sistema d'elecció integrat a la xarxa pública • Criteris comuns d'admissió i priorització de les sol·licituds	• Sistema d'elecció descentralitzat • Lliure elecció de centre • Autonomia per establir criteris de priorització i admissió	• Marge d'autonomia en els processos d'admissió, però amb criteris de priorització regulats
Autonomia i rendició de comptes	• Elevat grau d'autonomia pedagògica i de gestió • Autonomia en la gestió de recursos humans • Integració parcial del sistema de rendició de comptes respecte al sector públic	• Grau d'autonomia curricular similar entre centres públics i privats subvencionats • Autonomia de gestió superior als centres públics • Integració total dels sistemes de rendició de comptes respecte al sector públic	• Elevat grau d'autonomia pedagògica i de gestió • Integració del sistema de rendició de comptes respecte al sector públic	• Elevat grau d'autonomia i de gestió • Integració del sistema de rendició de comptes, però amb majors conseqüències que per al sector públic
Sistemes educatius	Austràlia, França, Hongria, Eslovàquia, Dinamarca, Canadà (escoles confessionals)	Bèlgica (comunitats francòfona i flamenca), Espanya, Anglaterra (escoles confessionals), Països Baixos, Corea, Irlanda	Xile, Suècia	EUA (*charter schools*), Anglaterra (Acadèmies i escoles lliures)

Font: elaboració pròpia.

A continuació presentem amb més profunditat les principals característiques de cadascun dels models regulatius.

Llibertat d'instrucció

Aquest primer model agrupa sistemes educatius en què el sistema de finançament públic del sector educatiu privat es va crear amb l'objectiu de garantir la llibertat educativa, entesa fonamentalment com a llibertat d'instrucció. Més concretament, l'objectiu principal d'aquest sistema de finançament públic de proveïdors privats és garantir la viabilitat econòmica d'una oferta privada ja existent, generalment de naturalesa religiosa. La regulació d'aquests sistemes està orientada a garantir que l'oferta privada compleixi amb uns estàndards mínims de qualitat, sense que això suposi una pèrdua significativa de la seva autonomia. Aquesta aproximació regulativa sol traduir-se en sistemes de finançament parcial, condicionats al compliment d'una normativa relativament laxa en alguns àmbits. S'accepta, per tant, una certa disparitat entre la xarxa pública i la privada subvencionada en termes de recursos, processos i resultats. A més a més, es tracta de models regulatius originalment orientats a garantir la llibertat d'oferta, però que no van ser constituïts necessàriament amb la intenció d'augmentar les possibilitats d'elecció de les famílies. Així, els sistemes educatius inclosos en aquest primer model disposen normalment de pocs mecanismes per garantir un accés igualitari a les escoles privades subvencionades.

Els sistemes educatius més representatius d'aquest primer model són els d'Austràlia, Dinamarca, França, Eslovàquia, Hongria i algunes províncies canadenques amb sistemes de finançament públic a centres educatius privats.[13] Tot i l'heterogeneïtat interna que presenta aquest conjunt de països, és possible identificar algunes característiques comunes pel que

13. Específicament, les províncies d'Alberta, British Columbia, Manitoba, Quebec i Saskatchewan.

fa als orígens històrics i al procés d'institucionalització de la política de subvencions a l'educació privada. Es tracta de sistemes en els quals l'oferta educativa per part d'entitats religioses té una forta tradició històrica, però que experimenta una pèrdua de centralitat al llarg del segle XX. La política de finançament d'escoles privades es planteja, doncs, com un mecanisme per dotar els proveïdors religiosos d'una certa seguretat econòmica i jurídica, en contextos en què la seva continuïtat es podria veure amenaçada arran de l'expansió del sector públic.

En el cas australià i francès, el declivi de l'educació religiosa va anar lligat a la creació d'un sistema educatiu públic i gratuït en el context del procés d'expansió educativa, que es va traduir en una progressiva residualització i/o precarització econòmica de les escoles vinculades a organitzacions religioses (Angus, 2003; Fowler, 1992). En resposta a aquestes tendències, durant la segona meitat del segle XX es va institucionalitzar un sistema d'ajudes públiques a l'educació privada. Aquest procés va tenir lloc a finals de la dècada dels cinquanta en el sistema educatiu francès, i a finals dels seixanta en el sistema australià. En ambdós casos el procés va anar lligat a la mobilització i les pressions dutes a terme per les mateixes escoles catòliques i les entitats religioses afins (Caldwell, 2010; Meuret, 2004). En el cas canadenc, l'adopció de polítiques provincials de suport a l'educació privada va tenir lloc durant els anys seixanta i setanta (Barman i Edwards, 2009; Sherman, 1983). La introducció d'aquests sistemes de subsidis també va estar motivada per la progressiva pèrdua de centralitat de l'educació privada gestionada per entitats religioses, i per les pressions i les campanyes de lobbisme que van dur a terme aquests proveïdors (Teyssier, 2011).[14]

14. Cal tenir en compte, però, que, en moltes de les províncies, el finançament a l'educació religiosa precedeix aquestes polítiques d'ajudes públiques, ja que algunes d'elles havien experimentat des de finals del s. XIX amb el finançament de les anomenades escoles o jurisdiccions separades (xarxes d'escoles vinculades a la principal minoria religiosa i/o lingüística de cada província [Bayefsky i Waldman, 2007; Johnston i Swift, 2000]). Tanmateix, aquestes xarxes d'escoles són considerades de titularitat pública (Bosetti, Van Pelt i Allison, 2017; Clemens *et al.*, 2014), i, per tant, no són objecte d'anàlisi en aquest estudi.

En canvi, a Eslovàquia i Hongria, la provisió de fons públics a escoles privades està vinculada a les transformacions que es van produir en la relació Estat-Església després de la dissolució de la Unió Soviètica. Aquests canvis van implicar el reconeixement o la consolidació d'una sèrie de drets a l'Església catòlica, entre els quals hi havia el d'establir escoles i donar un servei educatiu (Dronkers i Róbert, 2004; Hanesova, 2008). En coherència amb aquest reconeixement, els sistemes de finançament d'escoles que es van adoptar al llarg dels anys noranta i inicis del dos mil van estar orientats a garantir una quantitat similar de recursos a totes les escoles, amb independència de la seva titularitat. Aquestes fórmules, per tant, permeten un cert ressorgiment de la provisió educativa de caràcter religiós, històricament molt arrelada en ambdós països (Dronkers i Róbert, 2004; Felak, 2008).

L'origen i l'evolució històrica del sistema de subsidis danès, establert a finals del segle XIX, difereix de la resta de casos inclosos en aquest primer model pel fet que la seva creació no s'explica per la voluntat de consolidar o restablir una oferta privada de tipus religiós, sinó d'evitar un domini excessiu de l'Estat o l'Església en l'àmbit de la provisió educativa (Neave, 1985; Olsen, 2015). Es buscava així assegurar una certa diversitat d'opcions i garantir la llibertat de les famílies d'educar els seus fills segons les seves conviccions. Cal destacar, però, que, com en els casos descrits anteriorment, el procés d'institucionalització del règim d'ajudes públiques no es pot deslligar de les pressions de l'oferta privada (en aquest cas, de les anomenades escoles lliures)[15] (Olsen, 2015; Wiborg i Larsen, 2017).

15. El moviment de les escoles lliures es remunta a mitjan s. XIX i emergeix com a reacció al domini de l'Església luterana i de l'Estat a les escoles públiques. Els defensors de les escoles lliures eren partidaris d'un nou model de centre educatiu caracteritzat per una major independència ideològica i pedagògica. Les pressions d'aquest moviment van ser centrals en l'impuls d'una sèrie de canvis legislatius, que van ser clau no només en la consolidació d'un sector privat dotat d'una independència operativa considerable, sinó també en l'articulació d'un generós programa de subsidis públics (Olsen, 2015).

Finançament

En la majoria de països inclosos en aquest primer model, el sistema de finançament a escoles privades subvencionades està orientat a contribuir a sufragar les despeses corrents, sovint en una proporció substantiva, amb l'objectiu de garantir la viabilitat econòmica de l'oferta privada. No es tracta, però, que el finançament públic permeti cobrir la totalitat de la despesa ni es busca, per tant, una equiparació amb les regles d'assignació de recursos per les quals es regeix el sector públic.

En el cas d'Austràlia, Dinamarca, França i algunes províncies del Canadà, el finançament públic d'escoles privades cobreix, en proporcions variables, una part dels costos de funcionament dels centres privats en règim de subvenció (despeses de manteniment i administratives, salaris del personal docent i no docent, equipaments, etc.) En la majoria dels casos, l'assignació de recursos es calcula en relació amb el finançament mitjà de les escoles públiques, sigui a nivell d'estudiant o de centre educatiu. En el cas de Dinamarca, el subsidi per estudiant que reben les escoles subvencionades se situa al 73 % de la despesa mitjana per estudiant a l'escola pública (Nusche *et al.*, 2016). En el cas d'Austràlia i la majoria de les províncies canadenques, el subsidi atorgat a les escoles privades subvencionades també es determina en referència a la despesa mitjana per escola pública, però el percentatge varia en funció de les característiques del centre. Així, les escoles reben fons per un percentatge d'aquesta despesa. En el cas del Canadà, el finançament oscil·la entre el 35 % i el 80 % segons la província i la tipologia d'escola (Van Pelt, Hasan i Allison, 2017), mentre que a Austràlia s'ajusta en funció de la composició socioeconòmica de l'escola (Donnelly, 2012).

El sistema d'assignació de finançament públic utilitzat a França presenta algunes particularitats. En aquest país, el finançament atorgat a les escoles privades subvencionades no deriva d'una fórmula o conjunt de criteris unificats, sinó que és el resultat de les contribucions fetes per diferents nivells de govern (nacional, regional o local), alguns dels quals

gaudeixen d'un marge important de discrecionalitat. En aquest punt, cal fer una distinció entre les escoles amb contracte simple i les escoles amb contracte d'associació. Si bé en ambdós casos el salari del professorat és directament assumit per l'Estat, el finançament de la resta de despeses recurrents presenta variacions importants segons el tipus de contracte. En el cas de les escoles amb contracte simple, els governs municipals poden contribuir a cobrir les despeses de funcionament (o una part), tot i que no en tenen l'obligació (Poucet, 2012). En el cas de les escoles amb contracte d'associació, els governs municipals assumeixen el gruix de les despeses de funcionament de les escoles primàries (Bourget, 2019), i, en la secundària, també poden contribuir a sufragar part de les despeses de capital, si bé de manera voluntària (Monso, 2015).

En qualsevol cas, més enllà de l'heterogeneïtat de les fórmules i els criteris emprats en l'assignació de recursos, el pes substantiu, però limitat, de les contribucions públiques constitueix una característica generalitzada en els diferents sistemes educatius d'aquest primer model. Així ho corrobora la Taula 4,[16] en què s'observa com, per al cas d'Austràlia, el Canadà, Dinamarca i França, el finançament governamental dista considerablement de sufragar la totalitat de la despesa, en clar contrast amb la situació de les escoles de titularitat pública.

Els casos d'Hongria i Eslovàquia constitueixen excepcions a aquesta tendència. Es tracta de països on el finançament de l'escola privada subvencionada es regeix en essència pels mateixos criteris i mecanismes que els que s'utilitzen a la xarxa pública. La majoria de les escoles amb dret a finançament públic es financen a partir de subsidis per càpita, independentment de la seva titularitat (Dronkers i Róbert, 2004; Santiago *et al.*, 2016).

16. Les dades presentades a les taules d'aquest capítol provenen de la informació recollida a través del qüestionari de directors del PISA. El percentatge s'estima a partir de la mitjana de percentatge declarat pels directors de cadascun dels sistemes educatius i sectors de titularitat. La pregunta del qüestionari fa referència al pes sobre el finançament de l'escola de diferents fonts (govern, famílies, donacions), independentment dels nivells educatius impartits.

TAULA 4

Percentatge de recursos provinents de fonts governamentals segons el qüestionari de directors del PISA 2018

	PRIVAT SUBVENCIONAT	PÚBLIC
Austràlia	70	89,7
Canadà	55,5	93,6
Dinamarca	72	99,1
França	62,6	95
Hongria	93	98,2
Eslovàquia	94,3	96,9

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades del PISA 2018.

Ara bé, tal com es desprèn de la taula anterior, això no implica una equivalència perfecta entre les fonts de finançament de centres públics i privats subvencionats. En el cas d'Hongria, s'observa una lleugera diferència en el pes relatiu de les fonts de finançament públic, possiblement atribuïble al fet que les escoles lligades a organitzacions religioses reben suport econòmic addicional de l'Església catòlica (Dronkers i Róbert, 2004). Cal tenir en compte, a més a més, que el criteri de paritat en les despeses de funcionament s'aplica exclusivament a les escoles vinculades a organitzacions religioses, mentre que a la resta d'escoles privades subvencionades (una fracció actualment minoritària però en procés d'expansió) l'aportació governamental es limita a finançar el salari del professorat (Radó, 2019). En el cas eslovac, l'escassa diferència entre el sector públic i privat subvencionat que s'observa a la Taula 4 és atribuïble a diferències en els sistemes de finançament de les despeses de capital, les quals no són sufragades amb fons públics en el cas de les escoles privades (Šiškovič i Toman, 2015).

En consonància amb el fet que l'esquema de finançament públic del sector privat subvencionat no està orientat a cobrir la totalitat de la despesa, la major part dels sistemes educatius d'aquest model permeten el cobrament de quotes d'escolarització a les famílies, amb l'excepció d'Hongria.

Cal destacar, a més a més, que, en la majoria de casos, el cobrament de quotes està subjecte a poques limitacions i, per regla general, no implica una reducció de l'aportació econòmica governamental. Es tracta d'una lògica coherent amb els principis i objectius a l'origen dels diferents sistemes de subsidis inclosos en aquest model, ja que aquests estan orientats a assegurar la llibertat d'instrucció, però no necessàriament la llibertat d'elecció. En conseqüència, no tenen necessàriament una voluntat de democratitzar l'accés a aquest sector educatiu. De fet, en el cas de Dinamarca, el cobrament de quotes es concep com a garantia d'uns graus mínims d'implicació parental i, per tant, les quotes són un requisit estipulat per la provisió de finançament públic a escoles privades (Schindler-Ragvin, 2008).

Com a resultat de l'autonomia de què gaudeix el sector privat subvencionat a l'hora d'establir quotes d'escolarització, i del fet que, en bona part dels sistemes educatius considerats en aquest model, el finançament públic no cobreix la totalitat de la despesa ordinària o de capital, les contribucions familiars representen una font central de finançament dels centres privats subvencionats (Taula 5). Així, en el cas d'Austràlia, Dinamarca i França, les contribucions familiars representen al voltant d'un terç dels recursos; mentre que aquesta proporció s'eleva al 40 % en el cas canadenc.

TAULA 5

Percentatge de recursos provinents de les contribucions de les famílies segons el qüestionari de directors del PISA 2018

	PRIVAT SUBVENCIONAT	PÚBLIC
Austràlia	28,3	8,4
Canadà	40,4	7,8
Dinamarca	27,2	1,8
França	31,2	1
Hongria	0,7	0
Eslovàquia	3,8	0,3

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades del PISA 2018.

Autorització de proveïdors

En la majoria de països inclosos en aquest primer model, l'autorització de nous proveïdors es guia, essencialment, per criteris de demanda social.[17] La concessió de fons públics està condicionada, principalment, a una sèrie de criteris bàsics de qualitat (infraestructura, programa educatiu, qualificació del professorat, seguretat, etc.). En canvi, en els processos d'acreditació i autorització de nous proveïdors, no s'hi contempla l'ús de criteris de la planificació educativa (l'oferta existent, evolució de les necessitats d'escolarització o programes de racionalització de l'oferta). Les autoritats educatives no tenen, per tant, un rol proactiu a l'hora de configurar l'oferta privada subvencionada, i hi ha pocs mecanismes per ajustar-la a possibles transformacions demogràfiques o educatives.

Ara bé, com s'assenyalava anteriorment, els sistemes de finançament públic inclosos en aquest model neixen per afavorir la continuïtat d'una oferta educativa privada ja existent, i no necessàriament per afavorir-ne l'expansió. En coherència, les barreres d'entrada per a nous proveïdors solen ser altes. En sistemes com ara el francès o el danès, com també en els de la majoria de províncies canadenques, s'exigeix als centres privats un període inicial d'autosuficiència econòmica com a condició prèvia a la sol·licitud de subsidis públics (Meuret, 2004; Patrinos, 2001; van Pelt *et al.*, 2017).

Tot i això, cal tenir en compte que la centralitat de la demanda social com a principal criteri d'autorització de proveïdors no ha estat sempre una constant en tots els sistemes inclosos en aquest model, ja que, en alguns casos, es documenten intents de dotar de més pes criteris de

17. S'entén per criteris de demanda social aquells que tenen en compte el nombre d'alumnes/famílies que mostren interès per matricular-se a una determinada escola (en el cas d'escoles privades subvencionades de nova creació) o que ja hi estan matriculats (en el cas d'escoles privades ja existents interessades a incorporar-se al règim de subsidis públics). En aquest sentit, els criteris de demanda social es contraposen als de planificació educativa, que consideren factors relatius a l'oferta existent (p. ex. nombre de places o diversitat de proveïdors en termes de projecte educatiu, orientació religiosa, etc.).

planificació educativa. A tall d'exemple, a Austràlia, l'any 1986, s'hi va adoptar una política orientada a restringir la creació de noves escoles privades si aquestes resultaven en un augment innecessari de l'oferta educativa. La norma, però, es va abandonar una dècada més tard (Vickers, 2005). A França, l'actual centralitat de la demanda social deriva d'una interpretació poc restrictiva de la normativa que va donar lloc a l'actual sistema de finançament de l'educació privada, aprovada el 1959. Aquesta llei supeditava la concessió de subsidis a l'anomenada necessitat escolar reconeguda. Si bé aquesta noció s'equiparava inicialment a la manca d'oferta pública, amb el pas dels temps va passar a interpretar-se com a «falta de possibilitats d'elecció» (Guardia Hernández, 2019).[18]

Elecció escolar

En termes generals, la regulació de l'elecció escolar atorga un ampli marge de maniobra a les escoles privades subvencionades. En canvi, la regulació per la qual es regeix la xarxa pública acostuma a establir sistemes d'elecció controlada, ja sigui en forma de zones d'influència o d'assignació per proximitat residencial. Les escoles privades subvencionades no s'inscriuen en aquests sistemes i, per tant, gaudeixen de graus alts d'autonomia pel que fa a l'admissió de l'alumnat. Es tracta, en definitiva, de països on, en matèria d'elecció escolar, la xarxa privada subvencionada opera de manera independent a la xarxa pública, amb la major part d'escoles guiant-se per criteris propis d'admissió en la definició dels quals l'Estat té una influència limitada.

El sistema educatiu francès representa un dels casos en què el contrast entre la regulació de l'elecció escolar entre la xarxa pública i la xarxa privada subvencionada és més acusat. Es tracta d'un sistema en què el marge d'elecció en el sector públic és molt limitat: per regla general, cada alum-

18. Aquesta qüestió es desenvolupa amb més detall al capítol «Opcions de política i reformes en clau d'equitat».

ne és assignat a una única escola, determinada per criteris de proximitat geogràfica segons l'anomenat «mapa escolar»[19] (Courtioux i Maury, 2018). Les escoles privades subvencionades, en canvi, no estan incloses en el mapa escolar i poden establir els seus propis requisits d'admissió, amb l'excepció de criteris religiosos o ètnics (Pons, van Zanten i Da Costa, 2015).

A la resta de països inclosos en aquest model, la fórmula d'assignació de l'alumnat a la xarxa pública ofereix més opcions d'elecció a les famílies, però el sector privat subvencionat en queda igualment al marge, i gestiona les admissions segons els criteris establerts per cada centre. En el cas de Dinamarca i Eslovàquia, les famílies poden sol·licitar plaça en escoles públiques fora de la seva àrea d'influència, si bé l'alumnat que resideix en aquesta zona té prioritat sobre la resta (Andersen *et al.*, 2011; Šiškovič i Toman, 2015). Les escoles privades subvencionades, en canvi, estan autoritzades a seleccionar l'alumnat en funció dels seus propis criteris (Olsen, 2015; Šiškovič i Toman, 2015). De manera similar, en la majoria d'estats australians, l'elecció escolar s'organitza al voltant de zones d'influència (Caldwell, 2010), però les escoles privades subvencionades gaudeixen d'autonomia per seleccionar l'alumnat segons els seus propis criteris d'admissió (Caldwell, 2010). Així mateix, en el cas del Canadà, si bé les polítiques de matrícula oberta estan permeses en la majora de províncies considerades en aquest capítol (Clemens *et al.*, 2014),[20] les escoles privades subvencionades operen al marge dels criteris establerts per la xarxa pública i poden dur a terme els seus propis processos de selecció (Bosetti i Gereluk, 2016).

19. Des de mitjans de la primera dècada del dos mil, s'han introduït algunes mesures per «flexibilitzar» el mapa escolar, és a dir, per dotar de més marge d'elecció les famílies. Aquestes mesures han consistit, bàsicament, en una extensió del període de reclamacions durant el qual les famílies poden sol·licitar una plaça escolar fora de la seva àrea de residència, i en un augment del nombre d'excepcions concedides (Fack i Grenet, 2010).

20. Les polítiques de matrícula oberta (*open enrollment*) permeten la matrícula fora de la zona d'influència sota certes condicions. Aquestes polítiques estan permeses a totes les províncies considerades en aquest model, amb l'excepció de Saskatchewan. Cal tenir en compte, però, que els criteris i les regles de funcionament solen estar determinats a nivell local, i, per tant, la implementació és molt desigual en el territori (Clemens *et al.*, 2014).

El sistema hongarès representa una excepció a aquesta tendència. En aquest cas, l'elecció en el sector públic s'organitza al voltant d'àrees d'influència, si bé es permet la matrícula d'estudiants no residents sempre que hi hagi places disponibles (Maroy i Van Zanten, 2007). Les escoles privades subvencionades també estan integrades en àrees d'influència, però són generalment més àmplies que les definides per la xarxa pública, i només es requereix que un 25 % de l'alumnat de les escoles privades subvencionades resideixi a l'àrea d'influència de l'escola (Radó, 2019). Per tant, si bé a Hongria la normativa per al sector privat subvencionat és més laxa que per al sector públic, l'autonomia del sector privat subvencionat en matèria d'admissions es troba més restringida que a la resta de països que s'adscriuen al model de llibertat d'instrucció.

Autonomia i rendició de comptes

En termes generals, els sistemes educatius inclosos en aquest model confereixen a les escoles privades subvencionades un grau d'autonomia en diversos àmbits de presa de decisions que acostuma a ser superior al de les escoles de titularitat pública.

En qüestió d'autonomia curricular, hi ha diversos països on l'adhesió al currículum (o objectius curriculars) definit per les autoritats educatives és un requisit per a l'obtenció de fons públics. Garantits aquests mínims, però, la regulació permet a les escoles privades subvencionades adaptar el programa educatiu a la seva filosofia o orientació educativa particular. Les escoles privades subvencionades d'aquests països solen gaudir de més autonomia pedagògica que les escoles de titularitat pública, sobretot pel fet que no estan limitades pel principi d'aconfessionalitat o neutralitat ideològica. A Dinamarca, per exemple, les escoles subvencionades poden escollir entre orientar-se a partir de les metes educatives establertes per les escoles públiques, o bé definir metes pròpies, sempre que es demostri una certa equivalència amb les metes fixades per la xarxa pública. En qualsevol cas, però, es garanteix a les escoles

privades un marge considerable d'autonomia en qüestió de mètodes pedagògics i organització del currículum segons els principis específics a partir dels quals s'orienta la seva acció educativa (Olsen, 2015; Rangvid, 2008). De manera similar, a Hongria, les escoles privades religioses han estat històricament autònomes en el desenvolupament del programa curricular i pedagògic (Rakar, 2005). Actualment, aquestes escoles conserven graus d'autonomia considerables en matèria curricular, mentre que l'autonomia de les escoles de titularitat pública s'ha vist molt reduïda al llarg de l'última dècada (Radó, 2019).

En altres països agrupats en aquest model, l'autonomia concedida a les escoles privades subvencionades en matèria curricular és més limitada. França en representa un cas extrem. El sistema educatiu francès té un currículum nacional únic i es requereix a les escoles en contracte d'associació el compliment total amb continguts estipulats (associat a una determinada distribució de les hores d'instrucció). Les escoles privades subvencionades estan autoritzades a organitzar activitats addicionals en virtut de l'anomenat caràcter propi del centre (és a dir, el seu ideari o la seva orientació específica), sempre que no interfereixin amb el currículum nacional i el caràcter aconfessional de l'ensenyament, motiu pel qual les matèries de caràcter religiós han de tenir un caràcter electiu (Meuret, 2004; Pons *et al.*, 2015).

Pel que fa a la gestió dels recursos humans, l'autonomia del sector privat subvencionat és relativament àmplia en els diferents sistemes educatius inclosos en aquest model. En la majoria dels casos, les escoles privades subvencionades solen disposar d'una àmplia llibertat en matèria de contractació del professorat. La selecció del professorat sol tenir lloc en l'àmbit de centre i segons els criteris establerts per la direcció, la junta o els propietaris de l'escola. Tot i això, cal tenir en compte que, amb l'única excepció de Dinamarca (Olsen, 2015), les credencials i qualificacions requerides per l'exercici de la professió docent acostumen a ser equiparables a les fixades pel sector públic. D'altra banda, cal matisar que l'autonomia en matèria de contractació no necessàriament implica un

element de diferenciació respecte a la xarxa pública. En sistemes educatius com ara l'australià, l'autonomia de centre en matèria de contractació és cada vegada més habitual en el sector públic (Keating *et al.*, 2011). Es documenten dinàmiques similars per al cas hongarès i l'eslovac (Eurydice, 2020a).

L'autonomia en matèria de contractació del professorat pot anar en paral·lel amb una certa autonomia en matèria de remuneració, tot i que no sempre n'és el cas. En països com ara Austràlia o Dinamarca, les escoles privades subvencionades tenen un marge d'autonomia significatiu en l'àmbit salarial, que sol ser superior al de la majoria d'escoles públiques, ja que els acords establerts en el conveni col·lectiu pel qual es regeix el sector públic no s'apliquen automàticament als docents del sector privat subvencionat (Caldwell, 2010; Comissió Europea/EACEA/Eurydice, 2016). En canvi, en sistemes educatius com ara l'hongarès, l'autonomia en matèria de remuneració és més limitada: en aquest cas, les escales salarials fixades pel sector públic marquen els salaris mínims, però les escoles subvencionades estan autoritzades a establir remuneracions superiors (Comissió Europea/EACEA/Eurydice, 2016). Per la seva banda, França i Eslovàquia tenen una única escala salarial en l'àmbit nacional, que s'aplica tant a escoles públiques com a privades subvencionades. Aquesta homogeneïtzació s'ha d'entendre en relació amb el sistema de finançament per al sector privat subvencionat que s'ha descrit anteriorment. En el cas de França, el Govern assumeix directament la partida salarial docent del sector privat subvencionat (Poucet, 2012), mentre que a Eslovàquia, els costos salarials i les despeses de funcionament es cobreixen a partir de línies de finançament diferenciades, de manera que el titular té poc marge per modificar el salari del professorat que treballa a les seves escoles (Santiago *et al.*, 2016).

Pel que fa als sistemes d'assegurament de la qualitat i el rendiment de comptes, la integració del sector privat subvencionat sovint té un caràcter parcial. D'una banda, els requisits d'informació i transparència (incloent-hi la participació en proves de rendiment estandarditzades) solen ser

semblants per a les escoles públiques i les privades subvencionades.[21] De l'altra, però, els mecanismes d'inspecció i avaluació sovint difereixen entre xarxes, i es delega part de la responsabilitat als mateixos proveïdors o als usuaris dels centres privats subvencionats. El poc grau d'intervenció dels poders públics, juntament amb l'impuls (o tolerància) de les dinàmiques d'autoregulació, són coherents amb els objectius polítics d'aquest primer model, dirigit a preservar la diversitat d'oferta educativa amb unes mínimes garanties de qualitat, més que no a promoure la qualitat educativa a través de subsidis públics al sector privat.

En sistemes educatius com ara l'australià, l'avaluació escolar no té un caràcter obligatori per als centres privats subvencionats, i acostumar a anar a càrrec dels mateixos proveïdors, juntament amb l'avaluació del professorat. Les autoritats educatives es limiten, per tant, a supervisar el compliment de les escoles privades subvencionades amb uns estàndards mínims mitjançant els processos d'acreditació dels proveïdors (OCDE, 2013). Per la seva banda, a la majoria de províncies canadenques, malgrat que les escoles privades subvencionades tenen l'obligació de participar en les proves estandarditzades provincials i d'informar regularment les autoritats educatives sobre una sèrie d'aspectes de funcionament, la legislació és poc específica respecte a les pràctiques d'inspecció, i hi ha un cert grau de discrecionalitat a l'hora d'aplicar aquestes normes (Van Pelt *et al.*, 2017).

21. Tot i així, cal tenir en compte que, en contextos com ara l'australià o el danès, aquestes mesures són d'aplicació recent. En el cas d'Austràlia, els requeriments relatius al seguiment financer de les escoles privades subvencionades i al seguiment del rendiment de l'alumnat s'introdueixen a partir de l'any 2008 (Donelly, 2012; OCDE, 2013). En el cas de Dinamarca, els requisits relatius a la supervisió de les escoles privades subvencionades i a la seva participació en les proves nacionals estandarditzades s'endureixen durant la primera dècada del dos mil (Olsen, 2015). En ambdós casos, es tracta de canvis normatius integrats en processos més amplis de reforma, orientats a la introducció d'objectius o estàndards educatius comuns i als esforços per introduir una cultura de l'avaluació de tot el sistema.

Pel que fa a la rendició de comptes, les diferències entre el sector públic i el sector privat subvencionat són encara més acusades a Dinamarca i Hongria. En aquests països, la responsabilitat en matèria d'avaluació i control de la qualitat educativa recau gairebé exclusivament en els mateixos proveïdors, i el nivell d'intervenció de les autoritats educatives és mínim. En el cas danès, la supervisió que duen a terme les famílies i la que prové de les pràctiques d'autoavaluació constitueixen els principals mecanismes de control de la qualitat, si bé, des de mitjan primera dècada del dos mil, les escoles també tenen l'opció de recórrer a un supervisor extern elegit per les mateixes famílies (Segaard, 2007; Olsen, 2015). A Hongria, no hi ha un criteri unificat per a l'avaluació de les escoles, i la responsabilitat en aquesta qüestió recau sobre l'autoritat municipal en el cas del sector públic, i sobre el mateix titular, en el cas de la xarxa privada (OCDE, 2013).

En canvi, a Eslovàquia i França, la inspecció i el control de la qualitat es troben equiparats entre la xarxa pública i la subvencionada. En el sistema educatiu eslovac, els procediments i criteris d'inspecció són els mateixos per a totes les escoles, amb independència de la seva titularitat (Shewbridge *et al.*, 2014). En el cas francès, també hi ha una equiparació formal en els mecanismes de supervisió del sector públic i el privat subvencionat. Cal destacar, però, que si bé ambdós sectors estan, en principi, subjectes al mateix règim d'inspeccions administratives, aquestes inspeccions són molt menys habituals en el sector privat subvencionat (Meuret, 2004). Aquestes dinàmiques reflecteixen l'alt grau d'autonomia i autogovern històricament atorgat a les escoles catòliques (Pons *et al.*, 2015).

Equivalència

El segon model de provisió mixta identificat agrupa aquells sistemes educatius en què el sector privat subvencionat es va institucionalitzar amb l'objectiu de garantir la llibertat d'instrucció i el respecte envers la iniciativa privada en l'àmbit educatiu, però també amb la voluntat de garantir l'equivalència entre la xarxa pública i la privada subvencionada.

Tot i que és complex definir el concepte d'equivalència entre xarxes, en el marc d'aquest model, la regulació pública segueix una lògica de reducció de les barreres o desigualtats d'accés a l'educació privada subvencionada. En termes generals, la regulació d'aquests sistemes educatius iguala el finançament públic de les escoles privades subvencionades i les públiques en major mesura que el model anterior. Alhora, els centres privats subvencionats acostumen a gaudir d'un grau més baix d'autonomia en moltes altres dimensions (currículum, admissions o gestió del professorat) que no pas els centres privats subvencionats d'altres models. L'aproximació regulativa dels casos agrupats en aquest model es pot qualificar de *lògica d'intercanvi,* en tant que l'equiparació del finançament del sector privat subvencionat amb el del públic es fa a canvi que el sector privat subvencionat perdi part de l'autonomia.

Els casos més representatius d'aquest segon model són els Països Baixos, Bèlgica (comunitats francòfona i flamenca), Espanya i les escoles de caràcter religiós a Anglaterra[22] (les conegudes com a *voluntary aided schools*). En aquests casos, denominats «vells quasimercats» (Vandenberghe, 1999) o «aliances publicoprivades històriques» (Verger *et al.*, 2016), la provisió educativa per part d'entitats religioses (principalment catòliques o protestants) té una tradició històrica que es remunta, com a mínim, a principis del segle XX. Aquesta tradició de provisió educativa per part d'entitats religioses va influir de manera determinant sobre la manera en la qual es va desenvolupar el procés d'expansió educativa i la creació dels sistemes educatius de masses. De fet, la institucionalització d'un model de finançament públic a escoles privades va respondre a la necessitat

22. A Anglaterra hi ha dos tipus d'escoles de caràcter religiós. D'una banda, les denominades *voluntary aided schools,* que són finançades, principalment, amb fons públics, però gestionades per entitats privades. De l'altra, les *voluntary controlled schools,* finançades i gestionades per entitats públiques (Walford, 2003). Tot i que en termes de regulació no hi ha diferències especialment significatives entre aquests dos tipus de centre, la informació sobre el cas anglès que es presenta en aquest capítol fa referència únicament a les *voluntary aided schools,* que és l'únic tipus que pot ser considerat sector privat subvencionant segons la definició presentada a l'inici d'aquest estudi.

d'alguns d'aquests sistemes educatius d'augmentar de manera significativa l'oferta escolar en un moment de creixement de la demanda educativa. Aquest objectiu es va assolir, en part, a través de la integració en el sistema educatiu de la provisió que oferien les entitats religioses. Aquest és el cas d'Anglaterra en els anys posteriors a la Segona Guerra Mundial (Walford, 2003), de Bèlgica durant els anys cinquanta (De Rynck, 2005) o d'Espanya durant els anys vuitanta (Calero i Bonal, 1999; Olmedo, 2013).

La configuració del sistema de finançament públic a l'educació privada en aquests països ha estat clarament influïda per una tensió històrica entre els partidaris de la provisió educativa estatal i els defensors de consolidar un model en què la iniciativa privada tingui un rol central en la provisió de l'educació bàsica. Entre aquests darrers, les entitats religioses han exercit un paper preponderant. Tot i les especificitats històriques i polítiques de cadascun dels casos agrupats en aquest model, des de finals del segle XIX i al llarg del segle XX, s'observa en tots els casos l'existència d'un conflicte polític que s'articula al voltant de qüestions com ara la llibertat d'instrucció, el rol de les entitats religioses en la provisió educativa i la igualtat d'oportunitats en educació. En molts d'aquests països, l'ordenament jurídic (sigui constitucional o d'un altre caire) reconeix, des de fa dècades, la llibertat d'instrucció com un dels principis bàsics dels seus sistemes educatius, tot i que aquest principi sovint es troba subjecte a múltiples interpretacions. En gran mesura, en aquests països, el model d'escola privada subvencionada sorgeix com a mecanisme per resoldre el conflicte polític derivat de la voluntat de fer compatible el principi de llibertat d'instrucció amb la necessitat de desenvolupar un sistema de provisió pública universal. Aquest doble mandat ha generat fortes tensions de difícil solució en tots els casos analitzats.

El cas d'Irlanda difereix de la resta de països inclosos en aquest model des del punt de vista de la seva evolució històrica. Irlanda no va desenvolupar al llarg del segle XX un model de provisió estatal com la majoria de països europeus (Ledwith i Reilly, 2013), sinó que va optar per consolidar i ampliar la provisió privada finançada amb fons públics com a estratègia

per desenvolupar un sistema educatiu de masses en un context d'expansió educativa. De fet, actualment, la provisió de caràcter estatal és marginal en aquest país, especialment a l'educació primària. Així, la gran majoria de l'oferta educativa és gestionada per entitats privades, amb una forta implantació de l'Església catòlica, l'Església protestant i altres denominacions religioses (Rougier i Honohan, 2014).

En general, el model d'equivalència ha facilitat una expansió de la provisió privada subvencionada superior a la del model analitzat anteriorment. Més enllà de les particularitats de cada cas, la realitat és que el sector privat subvencionat escolaritza al voltant del 70 % de la matrícula d'educació primària i secundària als Països Baixos (Patrinos, 2013), un 67 % a la comunitat flamenca de Bèlgica (Nusche *et al.*, 2015), per sobre del 40 % a la comunitat francòfona (Danhier i Friant, 2019), més d'un 25 % a Espanya (amb percentatges molt superiors a algunes comunitats autònomes, entre les quals es troba Catalunya) (Andrés-Candelas i Rogero-García, 2019), mentre que a Irlanda la provisió a l'educació primària és gairebé completament privada i a l'educació secundària se situa per sobre del 50 % (Darmody, Smyth i McCoy, 2012).

Finançament

En la majoria dels sistemes educatius d'aquest model, el finançament està orientat a garantir l'equiparació en els recursos públics destinats als sectors privat subvencionat i públic, com a mínim en termes formals. Tant als Països Baixos com a les comunitats francòfona i flamenca de Bèlgica i a Anglaterra, els criteris i mecanismes d'assignació de recursos són els mateixos per a escoles públiques i privades subvencionades en tot allò que fa referència a professorat i costos de funcionament (Danhier i Friant, 2019; De Groof, 2004; Patrinos, 2013).[23] En canvi, les despeses de

23. A la comunitat flamenca de Bèlgica, el sistema de finançament contempla un component orientat a compensar els centres de titularitat pel cost que suposa la llibertat d'elecció

capital s'acostumen a gestionar de manera diferenciada entre el sector privat subvencionat i el públic, tot i que s'estableix la possibilitat que el sector privat rebi finançament públic per a la construcció, la renovació o el manteniment de la seva infraestructura. A tall d'exemple, a la comunitat flamenca de Bèlgica, les escoles privades subvencionades reben entre un 60 % i un 70 % dels fons per a infraestructures respecte als centres de titularitat pública (Nusche *et al.*, 2015). Aquesta regulació del finançament estableix una «quasiparitat» (De Groof, 2004) entre escoles públiques i privades. A més a més, en la majoria d'aquests sistemes educatius, s'hi han adoptat models de finançament per fórmula i/o finançament addicional que permeten tenir en compte la diferent composició socioeconòmica de l'alumnat de les escoles privades subvencionades i públiques (vegeu el Requadre 3).

La Taula 6 mostra com el pes del finançament de fonts governamentals que declaren escoles públiques i privades subvencionades en el cas de les comunitats flamenca i francòfona de Bèlgica, els Països Baixos i Anglaterra, corrobora la quasiparitat en el finançament. En aquests quatre casos, les diferències observades entre les escoles de la xarxa pública i la privada subvencionada es poden considerar marginals, i, en molts casos, es poden explicar pels sistemes de finançament en funció de la composició escolar i les diferències en el finançament de les despeses de capital.

En canvi, segons les dades de la taula, en els casos d'Irlanda, Espanya i Catalunya, el finançament de centres públics i privats subvencionats no es troba equiparat. En el cas d'Irlanda, mentre que a l'educació primària els criteris i el grau de finançament de centres públics i privats subvencionats són similars, el finançament de l'educació secundària, que és el nivell

i el principi de neutralitat. En primer lloc, pels costos superiors que suposa l'obligatorietat del sector públic de tenir oferta escolar a municipis de menys grandària i amb un nombre més reduït d'alumnes. I, en segon lloc, perquè el principi de neutralitat obliga les escoles del sector públic a oferir matèries que permetin cobrir totes les demandes d'educació religiosa o ètica (Nusche *et al.*, 2015).

educatiu al qual fan referència les dades de la taula, varia en funció del tipus d'escola. A l'educació secundària, totes les escoles reben finançament per cobrir els costos salarials del professorat, però només aquelles escoles que són completament gratuïtes reben finançament públic per cobrir les despeses de funcionament (Rougier i Honohan, 2014).[24]

En el cas d'Espanya i Catalunya, les diferències de finançament entre centres públics i privats que es fan paleses a la Taula 6 es poden explicar, principalment, pel sistema de finançament específic establert per als centres educatius concertats. Tot i que és possible identificar diferències importants entre comunitats autònomes, la regulació estatal estableix els criteris bàsics i mínims de finançament dels centres concertats. El finançament dels centres concertats es vehicula, principalment, a través del mòdul econòmic per unitat escolar, també conegut com a mòdul de concert. Aquest mòdul determina el finançament que reben aquestes escoles per grup-classe subvencionat. El valor del mòdul econòmic per unitat escolar[25] s'estableix en els pressupostos generals de l'Estat (o en els de les comunitats autònomes) i és una estimació del cost de les despeses salarials del personal docent i el personal administratiu i de serveis, i de les despeses de manteniment i funcionament dels centres educatius (Gómez Caballero, 2016; Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2016; Villarroya, 2000, 2003).[26]

24. Els centres protestants estan exempts d'aquesta regulació. És a dir, aquests centres reben finançament per a despeses de funcionament independentment de si cobren quotes a les famílies. Aquesta excepció en la regulació del finançament es justifica per la dispersió territorial de la població protestant, que obliga alguns dels seus estudiants a escolaritzar-se en internats.

25. El Real decret 132/2010 defineix la unitat escolar com l'agrupació de l'alumnat atès conjuntament i simultàniament per una persona docent de manera ordinària.

26. A més a més, a l'hora d'interpretar les dades de la Taula 6, cal tenir en compte que els directors i les directores dels centres concertats d'Espanya i Catalunya interpel·lats pel qüestionari PISA podrien estar fent un càlcul considerant els recursos necessaris per implementar una jornada escolar de sis hores (en lloc de les cinc hores lectives establertes pel sistema educatiu).

TAULA 6

Percentatge de recursos provinents de fonts governamentals segons el qüestionari de directors del PISA 2018

	PRIVAT SUBVENCIONAT	PÚBLIC
Comunitat francòfona de Bèlgica[1]	93,7	96,4
Comunitat flamenca de Bèlgica[1]	83,3	82,3
Irlanda	81,7	92,5
Països Baixos	96,3	94,8
Espanya	**76,5**	**95,5**
Anglaterra	99	100
Catalunya	**61,9**	**84,8**

[1]Dades provinents del PISA 2012, no disponibles desagregades per comunitats en edicions posteriors.
Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades del PISA 2018.

Requadre 3

Finançament compensatori

Per *mesures d'ajust del finançament segons necessitats o de finançament compensatori* s'entén qualsevol mecanisme d'assignació de recursos que té en compte un o més aspectes de la composició de l'alumnat d'un centre educatiu i que va orientat a dotar les escoles de recursos addicionals en funció de la proporció d'alumnat identificat com a desavantatjat. A la pràctica, aquesta categoria inclou dues opcions polítiques diferenciades:

– **Sistemes de finançament per fórmula basats en necessitats**, integrats en el mecanisme principal d'assignació de fons i aplicats a l'univers d'escoles. Aquesta categoria inclou qualsevol sistema de distribució de finançament en què l'assignació de recursos a les escoles, més enllà de la possibilitat d'establir un finançament basal, té en compte les diferències de cost entre estudiants. Per tant, la fórmula de càlcul incorpora variables relatives al perfil de l'alumnat orientades a captar una o més formes de desavantatge, sota la premissa que aquestes formes es tradueixen en un augment de costos (vegeu Ross i

Levačić, 1999 i Caldwell, Levačić i Ross, 1999) (vegeu Requadre 4 al capítol «Opcions de política i reformes en clau d'equitat»).

– **Mecanismes de finançament focalitzat**, orientats a la millora de l'equitat i addicionals al sistema bàsic d'assignació de fons. Aquesta categoria inclouria qualsevol assignació de recursos addicional (sigui als estudiants o a les escoles) feta segons criteris d'equitat, és a dir, orientada a dotar de fons addicionals l'atenció a alumnat considerat en situació de desavantatge (vegeu OCDE, 2017c).

El model de finançament públic dels centres privats a Espanya ha generat que la despesa per estudiant a l'educació concertada hagi estat, des que es va originar a la dècada dels vuitanta, significativament inferior que al sector públic. Tot i que aquest àmbit genera una forta controvèrsia política i acadèmica, i ambdós sectors es troben infrafinançats (Síndic de Greuges, 2020), algunes estimacions per al conjunt d'Espanya situen la despesa pública per estudiant al sector concertat entre un 45 % i un 50 % de cost al sistema públic (Pérez-Díaz i Rodríguez, 2011; Rogero-García i Andrés-Candelas, 2014). Ara bé, cal assenyalar que, en aquestes anàlisis, s'hi acostumen a incloure fonts de finançament que es podrien considerar de caràcter compensatori (beques i ajuts) que depenen de la composició social de l'alumnat de cadascuna de les xarxes, per la qual cosa podrien estar esbiaixant aquestes estimacions.

El segon component principal de finançament dels centres privats subvencionats són les aportacions de les famílies. D'acord amb l'objectiu d'equivalència i amb la voluntat de reduir les barreres d'accés als centres privats subvencionats, les aportacions de les famílies en concepte de costos d'escolarització estan prohibides a la majoria dels sistemes educatius inclosos en aquest model. En el cas de la comunitat flamenca de Bèlgica, les aportacions de les famílies en concepte de material i d'activitats específiques estan regulades a través de l'establiment d'imports màxims per a cada nivell educatiu (De Groof, 2004; Nusche *et al.*, 2015). De manera similar, en el cas dels Països Baixos les aportacions de les famílies

també es troben regulades tant per escoles privades subvencionades com per escoles públiques, i suposen quantitats molt reduïdes de recursos (Patrinos, 2013; Vogels, 2002, citat per Levin, Cornelisz i Hanisch-Cerda, 2013). Les dades de la Taula 7 confirmen que, a les comunitats flamenca i francòfona de Bèlgica, els Països Baixos i Anglaterra, el pes de les contribucions de les famílies sobre el finançament total de les escoles privades subvencionades és, de mitjana, relativament reduït i molt similar al dels centres de titularitat pública.

En el cas d'Irlanda, en canvi, s'observa com el pes de les aportacions de les famílies és força més significatiu en el sector privat subvencionat que en el sector públic. Aquesta importància del finançament privat es pot explicar pel fet que, tot i que les quotes en concepte d'escolarització estan prohibides a tots els nivells, es permet el cobrament de les anomenades «aportacions familiars voluntàries». En l'educació secundària, hi ha evidència que aquesta pràctica està especialment arrelada en el sector privat subvencionat, el qual recorre a aquests pagaments per finançar certs serveis que, en el cas de les escoles públiques, són assumits directament per l'administració pública (secretaria, seguretat, assegurances, etc.) (Darmody i Smyth, 2013).

Aquestes dinàmiques s'observen de manera encara més acusada en el cas d'Espanya i Catalunya. En aquests casos, la dependència que tenen les escoles concertades de les aportacions familiars és un fet especialment destacable i, en gran mesura, insòlit, ja que la legislació de concerts educatius estableix la gratuïtat de l'educació com a requeriment per rebre finançament públic. Les aportacions de les famílies només poden estar destinades a finançar activitats complementàries[27] i han de tenir caràcter

27. En el cas de Catalunya, la LEC (205.11) estableix que el Departament d'Educació fixarà les quantitats màximes que els centres educatius poden cobrar en concepte d'activitats complementàries. Actualment, aquesta quantitat es troba fixada en quinze euros mensuals per cada hora setmanal a l'educació infantil de 2n cicle, primària i ESO. Tot i això, els centres poden sol·licitar al Departament d'Educació la possibilitat d'establir un import superior (Síndic de Greuges, 2016b).

voluntari (Gómez Caballero, 2016; Villarroya, 2000). Ara bé, tot i el caràcter no obligatori de les contribucions de les famílies recollit a la legislació espanyola i autonòmica, diversos estudis han assenyalat que una part important dels centres concertats cobren quotes que, a la pràctica, no tenen un caràcter voluntari (Valiente, 2008; Villarroya, 2003; Síndic de Greuges, 2016a, 2016b). A Espanya, les contribucions de les famílies suposen una part important del finançament de les escoles concertades. De fet, la Taula 7 mostra com el pes de les quotes sobre el finançament total és de mitjana tres vegades superior als centres concertats que als centres de titularitat pública.

TAULA 7

Percentatge de recursos provinents de contribucions de les famílies segons el qüestionari de directors del PISA 2018

	PRIVAT SUBVENCIONAT	PÚBLIC
Comunitat francòfona de Bèlgica[1]	5,4	3,3
Comunitat flamenca de Bèlgica[1]	12,4	15,7
Irlanda	8,7	3,1
Països Baixos	2,4	3,3
Espanya	**17,3**	**5,1**
Anglaterra	0,7	0
Catalunya	**33,4**	**14,7**

[1]Dades provinents del PISA 2012, no disponibles desagregades per comunitats en edicions posteriors
Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades del PISA 2018.

En el cas de Catalunya, el pes de les aportacions de les famílies sobre el finançament total és dues vegades superior als centres concertats que als públics. El pes d'aquestes contribucions al finançament dels centres concertats representa, de mitjana, el 33,4 % del finançament total. Dos factors principals poden explicar aquesta situació. En primer lloc, el fet que, tot i que hi ha una regulació que estableix que aquestes quotes han de ser voluntàries i que només poden anar orientades a finançar

activitats voluntàries, no s'han desenvolupat els mecanismes necessaris per assegurar el compliment d'aquests requeriments. En segon lloc, la situació d'infrafinançament públic de la xarxa concertada hauria generat la necessitat que el sector privat subvencionat es financés a través de les aportacions de les famílies per cobrir els costos de funcionament ordinari. Tanmateix, cal tenir en compte que el sector concertat a Catalunya és molt divers internament i el grau de les aportacions familiars varia de manera significativa (Síndic de Greuges, 2016b).

Autorització de proveïdors

Quant als criteris d'autorització de noves escoles, en aquest model, s'observa una tendència més gran que en el model anterior pel que fa a tenir en compte criteris de planificació educativa i no exclusivament aspectes relacionats amb la demanda social. En la majoria de casos, això no implica que la demanda social no tingui un rol important a l'hora d'autoritzar l'establiment de nous proveïdors, sinó que la regulació tracta de trobar un cert equilibri entre la demanda social i les necessitats derivades de la planificació educativa.

La majoria d'aquests sistemes combinen, per tant, criteris vinculats amb la demanda social i criteris relacionats amb la planificació de l'oferta escolar. A les comunitats flamenca i francòfona de Bèlgica, tot i que el criteri de la demanda social continua imperant a l'hora d'autoritzar l'obertura d'una nova escola privada subvencionada, també es té en compte si el nou centre educatiu es troba a una mínima distància (modulada per la densitat de població) d'altres escoles d'orientació similar (Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Direction des Relations Internationales, 2016; Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2020). En el cas d'Anglaterra, a l'hora d'autoritzar l'obertura d'una nova escola religiosa, les autoritats educatives prenen en consideració l'oferta existent d'escoles amb la mateixa orientació religiosa (Walford, 1995). Als Països Baixos, es requereix que les noves escoles privades subvencionades demostrin

no només que tenen un nombre mínim d'estudiants (criteri que varia en funció de la densitat de població on s'estableix l'escola), sinó també que es regeixen per una «filosofia» específica que no estigui coberta per altres centres de la zona (Maussen i Vermeulen, 2015). Irlanda representa un cas extrem en aquest sentit, ja que, al llarg dels darrers anys, el Ministeri d'Educació ha adoptat un paper especialment proactiu en la configuració de l'oferta privada subvencionada. En aquest cas, és l'administració educativa qui determina les àrees en què cal ampliar l'oferta educativa, i, a partir d'això, obre les corresponents convocatòries públiques, a les quals els proveïdors privats han de presentar-se per establir un nou centre privat subvencionat (Department of Education and Skills, 2020).

En el cas d'Espanya, més enllà dels criteris comuns als d'autoritzar una nova escola privada (credencials del professorat, ràtios d'alumnes o qualitat de les infraestructures), la regulació actual estableix que els centres educatius han de donar resposta a les necessitats d'escolarització com a requisit per accedir al règim de concerts. A més a més, es dona preferència a centres que escolaritzin poblacions socioeconòmicament desafavorides, desenvolupin experiències pedagògiques d'interès per al sistema educatiu i, complint amb els criteris anteriors, estiguin constituïts com a cooperatives (LOE, 2006). A Catalunya també s'estableix que el centre educatiu satisfaci les necessitats d'escolarització. En aquest sentit, es considera que un centre satisfà aquestes necessitats si, per un costat, té un nombre d'alumnes mitjà per unitat escolar igual o superior al que estableix l'administració educativa per a cada zona, i, per l'altre, escolaritza alumnes residents al municipi o a la zona educativa en una proporció establerta també per l'administració educativa. D'altra banda, s'estableix com a requisit que els centres que tinguin una proporció més gran d'alumnes socioeconòmicament desafavorits, duguin a terme experiències educatives d'interès o tinguin un nombre més elevat d'alumnes escolaritzats residents a la zona, tindran preferència a l'hora d'accedir al règim de concerts (LEC, 2009).

Finalment, cal assenyalar que, en tots els casos agrupats en aquest model, s'estableix com a requisit perquè els proveïdors educatius privats puguin rebre finançament públic que estiguin constituïts com a entitats sense ànim de lucre (Nusche *et al.*, 2015; Patrinos, 2013).

Elecció escolar

En aquest model, l'elecció escolar a la xarxa privada subvencionada tendeix a estar regulada a través de sistemes d'elecció controlada que estableixen mecanismes d'elecció i/o criteris de priorització i admissió comuns. A més a més, s'observa que, en aquells sistemes educatius en què, històricament, el sector privat subvencionat ha gaudit d'una certa autonomia en matèria d'admissions, en les darreres dècades s'ha tendit cap a l'homogeneïtzació dels processos d'elecció escolar de la xarxa pública i la xarxa privada subvencionada.

En els casos d'Espanya i Anglaterra, les escoles privades subvencionades s'adscriuen a les mateixes zones d'influència, delimitades a escala municipal, que els centres de titularitat pública. A més a més, el procés d'assignació es duu a terme de manera centralitzada i a partir de criteris de priorització comuns. En el cas d'Espanya, els criteris generals que cal tenir en compte per a la priorització de sol·licituds s'estableixen a escala estatal i són adaptats per les comunitats autònomes (Vega-Mayo i Mariel, 2018). Ara bé, a Anglaterra, les escoles religioses, en cas de sobredemanda, tenen la capacitat de seleccionar o prioritzar una part de l'alumnat segons les seves creences religioses (Roberts i Danechi, 2019; Walford, 2003).

A les comunitats francòfona i flamenca de Bèlgica, no hi ha sistemes de zonificació ni per a la xarxa pública ni tampoc per a la privada subvencionada. Tot i això, el procés d'assignació de les sol·licituds es duu a terme de manera centralitzada a partir dels mateixos criteris de priorització i de reserva de places (Cantillon, 2011; Lambrechts i Geurts, 2008). Ara bé, cal assenyalar que, en ambdós casos, la regulació de l'elecció escolar s'ha

establert de manera recent en un intent de millorar la igualtat d'accés al sector privat subvencionat.[28] Aquests desenvolupaments regulatius s'analitzen amb més detall en el quart capítol d'aquest estudi.

Irlanda i els Països Baixos representen una excepció a aquesta tendència de regulació de l'elecció escolar i d'homogeneïtzació entre la xarxa pública i la privada subvencionada. En aquests països, es dona més autonomia als centres educatius respecte al procés d'elecció escolar, autonomia de la qual també disposen els centres de titularitat pública. Tot i això, a diferència dels centres públics, les escoles privades subvencionades poden tenir en compte aspectes relacionats amb les creences de l'alumnat (Ledwith i Reilly, 2013; Patrinos, 2013; Vermeulen, 2004). Ara bé, en el cas dels Països Baixos també s'han impulsat una sèrie d'experiències en l'àmbit local per establir un sistema centralitzat d'elecció escolar tant per a centres públics com privats subvencionats, amb l'objectiu de donar més protagonisme a la proximitat com a criteri de priorització, i en un intent de millorar l'equitat i l'eficiència dels processos d'elecció escolar (Boterman, 2018).

Autonomia i rendició de comptes

En l'àmbit curricular, tot i que és possible identificar diferents graus d'autonomia en els sistemes educatius agrupats en aquest model, s'observa una certa homogeneïtzació entre el sector públic i el sector privat subvencionat (Darmody *et al.*, 2012; Eyles i Machin, 2019; Rouw *et al.*, 2016; Walford, 2003). D'altra banda, en tots els casos d'aquest model, s'estableix l'obligatorietat per a les escoles privades subvencionades de complir amb un currículum oficial, o assolir uns nivells mínims en els objectius d'aprenentatge establerts per l'administració educativa, sigui estatal i/o regional.

28. En el cas de la comunitat flamenca de Bèlgica, el disseny dels processos d'admissió i els criteris de priorització poden variar a escala local (Cantillon, 2011).

Ara bé, en la majoria de casos, les escoles privades subvencionades acostumen a tenir un grau d'autonomia superior pel que fa als criteris pedagògics i, especialment, pel que fa a les implicacions curriculars de la seva orientació religiosa o filosòfica. En el cas d'Irlanda, l'educació religiosa és responsabilitat de l'escola i no està regulada per l'administració educativa (Darmody *et al.*, 2012). En el cas de la comunitat flamenca de Bèlgica i els Països Baixos, les escoles privades subvencionades tenen autonomia per establir la seva pròpia aproximació pedagògica en línia amb els seus trets d'identitat específics. En canvi, les escoles del sector públic tenen més limitada aquesta autonomia pedagògica per assegurar que compleixen amb el criteri de neutralitat que se'ls exigeix legalment (Rouw *et al.*, 2016; Vermeulen, 2004).

En el cas d'Espanya, l'autonomia pedagògica de les escoles privades subvencionades ha estat una qüestió històricament controvertida, ja que la regulació en aquest àmbit és relativament ambigua i està oberta a diferents interpretacions (Galicia Mangas, 2016). La LODE de l'any 1985 reconeixia el dret dels centres privats a «establir el caràcter propi dels mateixos» (art. 22.2). La indefinició al voltant del concepte de caràcter propi o ideari propi també ha contribuït a aquesta ambigüitat. Sovint, aquest concepte s'ha interpretat més enllà de qüestions religioses o d'orientació moral, i s'ha considerat que les escoles concertades gaudeixen d'autonomia en aspectes pedagògics i de gestió (Gómez Caballero, 2016; Villarroya, 2000).

Pel que fa a la gestió dels recursos humans, en tots els sistemes educatius agrupats en aquest model les escoles privades subvencionades disposen d'autonomia per a la contractació de professorat, tot i que les regulacions i credencials exigides per a l'exercici com a docent estan harmonitzades amb les del sector públic. Tot i això, cal destacar que les escoles religioses d'Anglaterra tenen capacitat legal per tenir en compte consideracions de caràcter religiós com a criteri de contractació (Walford, 2003). Així mateix, en tots els sistemes educatius agrupats en aquest model, el salari del professorat de les escoles privades subvencionades està regulat de

manera central i és similar al dels centres de titularitat pública (Comissió Europea/EACEA/Eurydice, 2016; Nusche *et al.*, 2015; Rougier i Honohan, 2015, citat per Skerrit i Salokangas, 2020).

Finalment, i en coherència amb l'objectiu d'equivalència, no s'observen diferències significatives pel que fa als procediments d'assegurament de la qualitat o de rendició de comptes que han de complir els centres educatius públics i privats subvencionats. És a dir, tant pel que fa als procediments d'inspecció com d'avaluació externa, o a la informació administrativa que s'ha de reportar, s'identifica un grau alt d'integració entre la xarxa pública i la xarxa privada subvencionada (OCDE, 2013).

Aproximació de mercat

El tercer model identificat agrupa aquells sistemes educatius que van desenvolupar o consolidar un model de provisió mixta en el context de reformes educatives promercat. Tant Xile com Suècia són casos paradigmàtics de l'adopció de polítiques basades en els principis de mercat (elecció i competència) en l'àmbit educatiu. La consolidació d'un sistema d'educació privada subvencionada en un context de reformes promercat ha condicionat el marc regulatiu i els principis que defineixen el model de provisió mixta en ambdós països. Cal tenir en compte que, en tots dos casos, la regulació original del sector privat subvencionat es va dissenyar amb l'objectiu de promoure la participació del sector privat en la provisió educativa, la competència entre escoles, la diversificació de l'oferta educativa i una major capacitat d'elecció escolar per part de les famílies.

Xile és un dels primers casos on les polítiques de mercat en educació van ser adoptades a gran escala, i, internacionalment, ha estat un dels casos més emblemàtics d'aquest tipus de reformes (Bellei i Vanni, 2015). Tot i que Xile tenia una xarxa d'escoles privades finançades amb fons públics des de principis del segle XX, les reformes educatives adoptades a la dècada dels vuitanta, en el context de la dictadura militar (1973-1989),

van facilitar l'expansió d'aquest tipus de provisió educativa. En el context d'un conjunt de reformes promercat, Xile va instaurar un model de xec escolar tant per a escoles públiques com privades, en paral·lel amb un procés dràstic de descentralització de la gestió dels centres públics (Bellei, 2015). Això va comportar un augment sostingut de les escoles privades subvencionades i que aquest sector passés d'escolaritzar el 15,1 % de l'alumnat l'any 1981, al 61,2 % l'any 2017 (Centro de Estudios Mineduc, 2017; Verger *et al.*, 2016).

En el cas de Suècia, la creació i l'expansió de l'educació privada subvencionada es troba vinculada a l'adopció de reformes educatives de mercat que va tenir lloc durant la dècada dels anys noranta. De fet, històricament, l'educació privada a Suècia havia estat pràcticament inexistent (Lundahl, 2002; Telhaug, Mediås i Aasen, 2004), i el sistema educatiu suec s'havia caracteritzat per un important protagonisme de l'Estat com a proveïdor (Alexiadou *et al.*, 2016). Ara bé, des de finals dels anys vuitanta, i especialment a principis dels noranta del segle passat, una sèrie de reformes desenvolupades tant per governs socialdemòcrates com conservadors van facilitar una forta expansió de l'educació privada subvencionada. Un primer pas en l'avenç de les polítiques de mercat va ser el procés de descentralització de la gestió de les escoles públiques (amb els municipis adquirint un nombre creixent de responsabilitats) i l'increment de la capacitat d'elecció de les famílies promoguts pel govern socialdemòcrata a partir de finals dels anys vuitanta. Aquests canvis pretenien donar resposta a les demandes de diversificació i llibertat d'elecció provinents de la classe mitjana, com a estratègia per preservar la legitimitat d'un estat del benestar percebut com a excessivament burocràtic. Posteriorment, el nou executiu conservador format el 1991 va consolidar aquesta línia de reforma, establint la possibilitat que les escoles privades rebessin finançament públic en funció de la seva demanda mitjançant un sistema de xec escolar (Klitgaard, 2008; Wiborg, 2013). La instauració d'aquest nou model de finançament va donar lloc a una expansió gradual de les escoles privades subvencionades al llarg de la dècada dels noranta i la primera dècada del segle XXI. Actualment, al voltant del 15 % de l'alumnat d'educació

primària i del 26 % del de secundària està matriculat a escoles privades subvencionades, tot i que els percentatges són molt superiors a les principals ciutats del país (Varjo, Kalalahti i Lundahl, 2016).

Més enllà del rol que han tingut les reformes educatives promercat en ambdós països a l'hora d'explicar la creació o l'expansió del sistema de provisió mixta, i justament perquè aquests orígens han condicionat el desenvolupament dels models regulatius associats, una altra tendència compartida pels dos països ha estat l'adopció de reformes orientades a garantir una major equivalència entre la xarxa pública i la privada subvencionada. Tant a Xile com a Suècia han tingut lloc importants debats al voltant de l'efecte de l'expansió de l'educació privada subvencionada i de les polítiques de mercat sobre la segregació escolar i les desigualtats educatives (Bellei, 2016; Muñoz i Weinstein, 2019; Varjo *et al.*, 2016). Aquests debats han promogut l'adopció de reformes regulatives amb l'objectiu d'assolir una equivalència més gran entre totes dues xarxes educatives.

Finançament

Tant a Suècia com a Xile les escoles privades subvencionades i públiques es financen a través dels mateixos mecanismes i sota criteris comuns. A Suècia, després d'un període inicial en el qual el finançament de les escoles privades subvencionades suposava entre el 75 % i el 85 % dels recursos que rebien els centres públics, a partir de l'any 1997 el sistema de finançament de totes dues xarxes escolars es va equiparar (West, 2017). Tant en el cas dels centres públics com dels privats subvencionats, el finançament de les escoles es determina a escala municipal (Wenglén, 2016). Tot i que els criteris de finançament de les escoles varien en funció de cada municipi, en la majoria de casos s'acostuma a fer servir algun tipus de model de finançament per fórmula que permet tenir en compte el perfil socioeconòmic i educatiu de l'alumnat matriculat i les característiques específiques de les diferents escoles (OCDE, 2017d; Swedish Ministry of Education and Research, 2016).

En el cas de Xile, el finançament d'escoles públiques i privades subvencionades es canalitza a través del mateix esquema i sota els mateixos criteris de distribució. La principal font de finançament de les escoles privades subvencionades i de les escoles públiques és la que es coneix com a «subvenció escolar», que es determina tenint en compte el nombre d'alumnat matriculat i la seva assistència diària (OCDE, 2017d). Fins fa pocs anys, aquelles escoles privades subvencionades que cobraven quotes d'escolarització a les famílies veien reduït el finançament que rebien a través de la subvenció de manera proporcional al seu grau de copagament (és a dir, la quantia de les contribucions econòmiques de les famílies). La reforma educativa del 2015 va prohibir el cobrament de quotes d'escolarització per part de les escoles que reben finançament públic i, per tant, el descompte sobre la subvenció en funció del grau de copagament ja no es troba en vigor (Centro de Estudios Mineduc, 2017). Si bé aquests canvis s'analitzen amb més detall en el quart capítol d'aquest estudi, cal assenyalar en aquest punt que aquesta prohibició s'està aplicant de manera gradual, per la qual cosa, actualment, en el sistema educatiu xilè conviuen escoles privades subvencionades que cobren quotes a les famílies amb escoles privades subvencionades que són gratuïtes.[29]

Més enllà de la subvenció dedicada a cobrir els principals costos de funcionament de les escoles, a Xile hi ha diversos esquemes de finançament addicional a través dels quals les escoles poden obtenir fons públics.[30] El principal mecanisme de finançament addicional és la Subvenció Escolar Preferencial (SEP). Aquesta subvenció estableix fons addicionals en funció de les característiques socioeconòmiques de l'alumnat de cada

29. Per facilitar l'eliminació de les quotes a escoles privades subvencionades que estaven en funcionament abans de la reforma, es va establir l'anomenada «aportació per gratuïtat», que pretén compensar les escoles per la pèrdua d'ingressos derivada de l'eliminació de les quotes.

30. A més de la Subvenció Escolar Preferencial, un informe preparat per l'OCDE (2017d) identifica vuit altres esquemes de finançament addicional als quals poden optar els centres d'educació primària i secundària finançats amb fons públics. Entre d'altres, hi ha fonts de finançament addicional per cobrir costos de manteniment de les infraestructures de l'escola, d'educació especial, de condició d'internat, de ruralitat o d'aïllament geogràfic.

escola. Més concretament, la SEP estableix ingressos addicionals per a cada estudiant de nivell socioeconòmic baix matriculat, com també en funció de la concentració d'aquest alumnat a l'escola (Raczynski *et al.*, 2013). Es tracta en qualsevol cas d'una política complexa que s'analitza amb més detall al quart capítol d'aquest estudi.

Actualment, les quotes en concepte d'escolarització estan prohibides als dos països que millor representen aquest model. Mentre que, originalment, a Suècia es permetia que les escoles privades subvencionades rebessin contribucions de les famílies, l'any 1997, les quotes en concepte d'escolarització es van prohibir com a contrapartida a l'increment del finançament públic a les escoles privades subvencionades, que es va equiparar al de les públiques (Böhlmark, Holmlund, i Lindahl, 2016). Més enllà d'altres factors que expliquen aquesta reforma, la prohibició de les quotes d'escolarització tenia com a objectiu garantir una certa equitat en l'accés als centres privats subvencionats, i assegurar que la capacitat econòmica de les famílies no determinés les oportunitats educatives dels seus fills i les seves filles (Wiborg, 2015).

En el cas de Xile, les contribucions de les famílies als centres privats subvencionats en concepte d'escolarització es van autoritzar de manera oficial a partir de l'any 1993 (García-Huidobro, 2010). La regulació establia una quantitat màxima que les escoles privades subvencionades podien cobrar en concepte d'escolarització i un descompte sobre el finançament públic en funció del grau de copagament de cada escola. Arran de la constatació de l'efecte d'aquestes quotes sobre la segregació escolar i del debat públic que això va generar (Bellei, 2016; Elacqua, Montt i Santos, 2013), les aportacions de les famílies es van prohibir l'any 2015. No obstant, com ja s'ha mencionat, aquesta prohibició s'està aplicant de manera gradual i, avui dia, algunes escoles privades subvencionades continuen rebent aportacions de les famílies.

La Taula 8 mostra el pes dels recursos provinents de fons públics i de contribucions de les famílies sobre el finançament de les escoles. Les dades

de la taula mostren com, a Suècia, la paritat en el finançament establerta a partir de l'any 1997 ha generat que el pes de les fonts de finançament sigui gairebé equivalent entre centres públics i centres privats subvencionats, i que el finançament públic sigui la principal font de recursos tant de les escoles públiques com de les escoles privades subvencionades.

TAULA 8

Percentatge de recursos provinents de fonts governamentals i de contribucions de les famílies segons el qüestionari de directors del PISA 2018

	FINANÇAMENT PÚBLIC		CONTRIBUCIONS DE LES FAMÍLIES	
	Privat subvencionat	Públic	Privat subvencionat	Públic
Suècia[1]	99,7	99,9	0,2	0
Xile	87,4	99,5	15,4	0,3

[1]Dades provinents del PISA 2012.

Font: elaboració pròpia a partir de la base de dades del PISA 2018

En el cas de Xile, les diferències observades entre centres públics i centres privats subvencionats es poden explicar pel fet que la prohibició de les contribucions de les famílies s'està aplicant de manera gradual. Això explicaria el diferent pes que té el finançament públic i les contribucions de les famílies en els centres privats subvencionats i en els centres públics.

Autorització de proveïdors

Tant a Suècia com a Xile, l'autorització de nous proveïdors educatius finançats amb fons públics es basa principalment en el criteri de la demanda social. A Suècia, diferents tipus d'organitzacions (fundacions, entitats religioses, cooperatives de famílies o entitats amb ànim de lucre) poden optar a rebre finançament públic per proveir el servei educatiu. Tot i que les sol·licituds per a l'obertura de noves escoles privades subvencionades

han de ser formalment aprovades per l'Agència Nacional d'Educació i la Inspecció Nacional d'Escoles, que tenen en compte la valoració de les municipalitats on aquestes escoles es volen establir, la denegació d'aquestes sol·licituds és molt excepcional (Böhlmark *et al.*, 2016).

Segons Shafiq i Myers (2014), el baix grau d'exigència en relació amb l'autorització de nous proveïdors a Suècia, es pot explicar per l'objectiu d'augmentar la diversificació del sistema educatiu que, entre altres motius, va motivar l'adopció del model de provisió mixta al país a principis dels anys noranta. Amb aquesta certa liberalització en l'autorització de proveïdors es pretenia fomentar una major diversitat en un context en què el sistema educatiu es percebia com a excessivament homogeni, en part, per la rigidesa regulativa del sector públic.

En el cas de Xile, fins l'any 2015 les barreres d'entrada de nous proveïdors eren molt reduïdes (Grau, Hojman i Mizala, 2018). A banda d'un conjunt de requisits mínims (professorat certificat, instal·lacions, material, projecte pedagògic, etc.), la regulació no establia cap criteri que tingués en compte aspectes vinculats a la planificació educativa. L'any 2009 es va establir el requisit que les entitats autoritzades com a proveïdors finançats amb fons públics tinguessin finalitats únicament educatives i, per tant, societats que desenvolupessin activitats fora de l'àmbit educatiu no poguessin ser elegibles per proveir el servei educatiu finançat amb fons públics (Santa Cruz, 2016). L'any 2015 es van reformar dos aspectes rellevants en l'àmbit de l'autorització de proveïdors finançats amb fons públics. D'una banda, es va prohibir que organitzacions amb ànim de lucre poguessin rebre finançament públic. De l'altra, es va establir la possibilitat que l'administració educativa pogués denegar l'obertura de noves escoles en aquelles àrees on s'identifiquessin situacions de sobreoferta (Muñoz i Weinstein, 2019).

Elecció escolar

Des de la creació del sistema de provisió mixta, en els dos sistemes educatius agrupats en aquest model, l'elecció escolar es duu a terme de manera descentralitzada, tot i que les escoles privades subvencionades han de seguir una sèrie de criteris regulats a escala central a l'hora de prioritzar les sol·licituds i fer el procés d'admissió. Tot i això, des de l'any 2016 Xile està implementant gradualment un nou model centralitzat en la gestió de l'elecció escolar per a centres públics i centres privats subvencionats.

En el cas de Suècia, mentre que l'elecció en el sector públic es duu a terme a partir d'un criteri de proximitat en l'assignació inicial,[31] en el sector privat subvencionat les famílies poden optar per qualsevol escola i han de fer la sol·licitud directament al centre educatiu (Swedish Ministry of Education and Research, 2016). En cas de sobredemanda, els criteris que les escoles privades subvencionades poden fer servir per prioritzar l'alumnat es troben regulats per les autoritats educatives. Les escoles que tenen més sol·licituds que places disponibles poden tenir en compte aspectes com ara la proximitat al lloc de residència, la presència de germans o germanes ja escolaritzats al centre o la data en la qual s'ha formulat la sol·licitud (principi conegut com a *first come, first served* en la literatura comparada) a l'hora de prioritzar les sol·licituds (Böhlmark *et al.*, 2016; Varjo *et al.*, 2016; West, 2017). En cap cas les escoles poden discriminar les persones sol·licitants en funció de criteris socioeconòmics, ètnics o d'habilitat acadèmica (Varjo *et al.*, 2016; Wennström, 2019).

En el cas de Xile, tot i que la regulació de l'elecció escolar s'ha transformat de manera estructural en els darrers anys, originalment el procés d'elecció escolar es duia a terme de manera totalment descentralitzada. Això implicava que les famílies sol·licitaven plaça a l'escola desitjada de

31. Tot i l'assignació inicial que es duu a terme a partir del criteri de proximitat a la residència de l'estudiant, les famílies disposen de capacitat d'elecció també dins del sector públic, i poden sol·licitar plaça en un centre educatiu diferent de l'assignat inicialment (Böhlmark *et al.*, 2016).

manera individual, tant en el cas de la xarxa privada subvencionada com pública. A més a més, els criteris de priorització de les sol·licituds no estaven regulats, i les escoles tenien plena autonomia a l'hora d'organitzar el procés d'admissió i establir els criteris de priorització. Com a resposta al debat sobre els processos selectius que portaven a terme algunes escoles (principalment de la xarxa privada subvencionada), l'any 2009 es va aprovar una regulació que prohibia als centres educatius seleccionar el seu alumnat segons criteris socioeconòmics o d'habilitat en l'accés a l'educació primària (Carrasco *et al.*, 2014).

Ara bé, a Xile, els canvis més importants en el procés d'elecció escolar es van introduir l'any 2015, en el context d'un procés de reforma educativa orientat a millorar l'equitat del sistema educatiu. Tot i que aquest procés de transformació s'examina amb més detall al quart capítol d'aquest estudi, la nova regulació ha establert la gestió centralitzada en els processos d'elecció i admissió. És a dir, les famílies han de postular per un sistema centralitzat, gestionat pel Ministeri d'Educació, en què poden ordenar els centres educatius en funció de les seves preferències. En cas de sobredemanda, la priorització de les sol·licituds als centres públics i als centres privats subvencionats es duu a terme tenint en compte la presència de germans o germanes al centre educatiu, el nivell socioeconòmic de l'estudiant (fins al 15 % de les places), el fet que les persones sol·licitants siguin fills o filles de persones treballadores del centre o que l'estudiant sigui exalumne del centre, sempre que no hagi estat expulsat (Carrasco i Honey, 2019).

Autonomia i rendició de comptes

En ambdós sistemes educatius, els centres privats subvencionats i els centres públics estan obligats a seguir el currículum oficial establert a nivell estatal (OCDE, 2017d; Wennström, 2019). En el cas de Suècia, les escoles privades subvencionades poden definir una orientació pròpia (en qüestions pedagògiques, lingüístiques o religioses, entre d'altres),

i, a més a més, tenen la capacitat d'implementar el currículum oficial en funció d'aquesta orientació (Shafiq i Myers, 2014; Swedish Ministry of Education and Research, 2016; West, 2014). Cal assenyalar que, des dels anys noranta, les escoles públiques també gaudeixen d'autonomia en els mètodes d'ensenyament o la distribució horària. Com assenyala Wennström (2019), l'augment de l'autonomia pedagògica dels centres privats subvencionats i dels centres públics que va tenir lloc durant la dècada dels noranta estava orientat a incrementar la diversificació del sistema educatiu i promoure la competència entre escoles.

A Xile, tant les escoles privades subvencionades com les públiques disposen d'un elevat grau d'autonomia pedagògica. Tot i això, tots els centres finançats amb fons públics han de complir amb el currículum nacional que fixa els objectius d'aprenentatge per a cada nivell educatiu (OCDE, 2017d). Els centres públics i els privats subvencionats disposen d'autonomia en l'adaptació del currículum nacional i el desenvolupament del seu propi projecte educatiu. Als centres privats subvencionats també se'ls permet desplegar la seva orientació religiosa o filosòfica, en cas que la tinguin. Cal assenyalar que, en el cas de Xile, l'autonomia s'atorga a l'organització o persona física propietària de l'escola, i no a la direcció del centre. Pel que fa als centres de titularitat pública, els ens locals actuen com a responsables de les escoles, fet que redueix el grau d'autonomia de les escoles públiques en determinats àmbits de presa de decisions en favor de l'administració educativa municipal.

En quant a l'autonomia en la gestió dels recursos humans, en termes generals, les escoles privades subvencionades gaudeixen d'un grau més gran d'autonomia que no pas els centres de titularitat pública. En el cas del sistema educatiu suec, les escoles privades subvencionades disposen d'autonomia en la contractació de docents. En canvi, en el sector públic, la contractació pot ser gestionada per l'administració local o directament per les escoles, en funció del municipi (Arreman i Holm, 2011; Rönnberg, 2011). La negociació salarial, tant a les escoles privades subvencionades com a les públiques, es duu a terme de manera descentralitzada segons

l'escola o el municipi. Tot i això, hi ha espais de negociació entre els sindicats i les organitzacions d'escoles privades subvencionades (Comissió Europea/EACEA/Eurydice, 2016).

En canvi, a Xile és possible observar diferències rellevants entre escoles públiques i privades subvencionades pel que fa a la gestió dels recursos humans. Mentre que en el cas de les escoles públiques les administracions locals gestionen la contractació i les condicions laborals estan regulades en l'àmbit nacional, les escoles privades subvencionades disposen de més discrecionalitat en la contractació, i les condicions laborals estan regulades a través del codi laboral del sector privat (Santiago *et al.*, 2017).

Finalment, en relació amb el sistema d'avaluació i rendició de comptes, en ambdós països s'observa un elevat grau d'integració entre la xarxa pública i la xarxa privada subvencionada. Les escoles privades subvencionades tant a Suècia com a Xile estan obligades a participar en els mateixos processos d'avaluació externa i inspecció, i a assolir els mateixos objectius que els centres públics.

Autonomia

El model d'autonomia es caracteritza per afavorir la creació d'escoles de gestió privada, finançades públicament i amb graus alts d'autonomia. L'autonomia escolar de la qual gaudeixen les escoles de gestió privada que configuren aquest model no es refereix únicament a la capacitat de prendre decisions, sinó també a l'exempció del compliment d'una sèrie de regulacions estatals que sí que s'apliquen a les escoles públiques. Aquesta autonomia es fa palesa en relació amb diferents àmbits, els més rellevants dels quals són el curricular i el pedagògic, l'organització horària de l'escola i la gestió del professorat.

De tots els models de provisió mixta identificats, el model d'autonomia és el més contemporani. Concretament, el model d'autonomia emergeix a diferents països anglosaxons a partir de la dècada dels noranta, i arrela sobretot als EUA i a Anglaterra[32] (Bulkley, 2005; West i Bailey, 2013). En aquests països, durant la dècada dels anys vuitanta l'educació pública va viure una crisi de legitimitat, tot sovint encoratjada per governs d'orientació neoliberal i per grups polítics i d'experts afins (Fitz i Beers, 2002; Renzulli i Roscigno, 2005). Es considerava que l'educació pública necessitava reformes profundes, ja que era excessivament uniforme i ineficient, estava capturada per interessos corporatius, i no generava els incentius necessaris per innovar o introduir millores educatives entre el professorat. En aquests contextos, es van posar a debat models de mercat escolar i competència entre centres (Fitz i Hafid, 2007; Heise, 2012) com els que s'han definit a la secció anterior, i fins i tot s'hi va arribar a experimentar. Als EUA, per exemple, l'administració Reagan va proposar en diverses ocasions l'adopció d'un sistema de xecs escolars a nivell federal (Viteritti, 2005). No obstant, aquestes propostes van polaritzar el debat educatiu i no van generar grans consensos entre les forces polítiques majoritàries. En canvi, durant la dècada dels noranta les reformes educatives impulsades per governs d'orientació més progressista van promoure un model de provisió mixta impulsant la creació de noves escoles de gestió privada, que es coneixen com a escoles *charter* als EUA, i com a Acadèmies (*Academies*) a Anglaterra. En ambdós països, aquestes propostes van assolir un major nivell d'acceptació i un suport polític transversal, ja que es trobaven a mig camí entre les polítiques de mercat més dràstiques i el continuisme amb el model burocràtic de provisió educativa (Verger *et al.*, 2016).[33]

32. En aquest capítol es parlarà d'Anglaterra en lloc del Regne Unit perquè les polítiques educatives dels diferents territoris que formen aquest país difereixen força.

33. En aquest sentit, cal tenir present que part de l'èxit d'aquestes propostes deriva de la seva mal·leabilitat política. Aquest és, especialment, el cas de les escoles *charter*. Si bé els promotors originals d'aquest model n'emfatitzaven el potencial per la diversificació i innovació educativa, l'èxit de la proposta entre el Partit Republicà i altres grups conservadors s'explica perquè aquests actors veien en el model *charter* un primer pas per a la promoció de dinàmiques de mercat (Bulkley, 2005; Terzian i Boyd, 2004).

Amb aquestes noves modalitats de provisió educativa es pretenia donar resposta a aquelles veus a favor de la diversificació dels sistemes educatius i de majors dosis d'elecció escolar, i a postures més favorables a l'autonomia escolar i a la innovació educativa. De fet, un dels objectius d'aquesta política era el d'encoratjar la constitució de cooperatives de pares i mares, mestres i/o organitzacions de la societat civil, perquè creessin i organitzessin les seves pròpies escoles. Als EUA, fins i tot alguns sindicats de mestres van establir escoles *charter*. No obstant, a la pràctica, la dinàmica més habitual ha consistit en la creació d'escoles *charter* gestionades per grans cadenes empresarials que no sempre estan arrelades a les comunitats en les quals operen, i que, en molts casos, tenen fins lucratius. Un altre objectiu d'aquesta política era el d'oferir alternatives educatives en zones desafavorides i promoure, així, la capacitat de tria de grups socialment vulnerables. El discurs de l'equitat i la justícia social va ser clau a l'hora d'articular i, en gran mesura, legitimar aquesta política de provisió mixta, tant als EUA com a Anglaterra (Gorard, Siddiqui i See, 2019; Vergari, 2007).

Països com ara el Canadà o Nova Zelanda també han experimentat amb el model d'autonomia a través d'escoles *charter*. Tanmateix, les nombroses controvèrsies polítiques i educatives desencadenades per aquest model de provisió han fet que s'hagi desmantellat completament (com en el cas de Nova Zelanda) o bé que tingui un pes molt residual (a tall d'exemple, avui dia, al Canadà el model *charter* només s'implementa a l'estat d'Alberta i en un nombre d'escoles molt limitat).[34]

34. Concretament, es permet fins un màxim de quinze escoles *charter* en aquesta província canadenca (Clemens *et al.*, 2014).

Finançament

Inicialment, els governs dels països on es va adoptar el model d'autonomia no cobrien la totalitat de la despesa de funcionament de les escoles *charter* ni de les Acadèmies, i s'esperava que aquestes escoles, a través dels seus patrocinadors o d'altres fonts de finançament, generarien els recursos necessaris per cofinançar el servei. No obstant, el model anglès ha evolucionat cap a l'equiparació del finançament de les Acadèmies amb el de les escoles públiques, i, des de l'any 2010, no és obligatori que el patrocinador o *sponsor* cofinanci aquestes escoles (West i Nikolai, 2017). El finançament públic que reben les Acadèmies prové del govern central, tot i que són les autoritats locals les que acaben definint la fórmula de finançament que s'aplica a les escoles sota la seva jurisdicció, ja es tracti d'Acadèmies o de centres públics convencionals (West, 2015). Actualment, les Acadèmies no només reben finançament pel funcionament del servei educatiu escolar, sinó també per cobrir la despesa relacionada amb serveis addicionals (com ara serveis de suport, teràpies, serveis de monitoreig del currículum, etc.) que les escoles públiques reben de les autoritats locals, i que les Acadèmies acostumen a subcontractar.

En el cas de les escoles *charter* dels EUA, cada estat i, fins i tot, cada districte escolar té marge per definir una política de finançament pròpia, de manera que hi ha una gran diversitat de polítiques de finançament. En general, però, amb algunes excepcions, el finançament públic que reben les escoles *charter* no és equiparable al que reben les escoles públiques convencionals. Segons diferents estimacions, aquesta diferència oscil·laria entre el 15 % i el 30 % (Education Commission of the States, 2020; Rubio, 2008). En cas de necessitar més finançament per cobrir els costos de funcionament, les escoles *charter* poden generar ingressos a través de la venda de serveis, de la captació de recursos de fundacions filantròpiques i ONG, o presentant-se a convocatòries públiques destinades específicament a la millora de la qualitat educativa de les escoles *charter*.

Ni les escoles *charter* ni les Acadèmies poden cobrar quotes a les famílies. Llevat d'aquesta política de gratuïtat, que s'hauria mantingut constant en el temps, en l'àmbit del finançament el model d'autonomia es troba en constant evolució (Taula 9).

TAULA 9

Percentatge de recursos provinents de fonts governamentals i de contribucions de les famílies segons el qüestionari de directors del PISA 2018

	FINANÇAMENT PÚBLIC		CONTRIBUCIONS DE LES FAMÍLIES	
	Privat subvencionat	Públic	Privat subvencionat	Públic
Anglaterra	99	100	0,7	0
EUA	nd	96,2	nd	1,8

nd: informació no disponible. Les dades PISA per als EUA no permeten distingir entre les escoles *charter* i altres models d'escola privada subvencionada.

Font: elaboració pròpia a partir del PISA 2018

Per regla general, tant les escoles *charter* nord-americanes com les Acadèmies angleses reben finançament per estudiant, tot i que també s'han establert sistemes de finançament compensatori que assignen recursos extraordinaris a aquelles escoles que matriculin alumnat amb problemes d'aprenentatge i/o de baix nivell socioeconòmic, o que no té l'anglès com a llengua materna. A principis de la primera dècada del dos mil, als EUA, no sempre es permetia a les escoles *charter* accedir a programes d'educació compensatòria. Ara bé, amb el pas del temps, aquesta situació s'ha anat corregint a gran part del territori, de manera que, actualment, les escoles *charter* són elegibles per programes compensatoris tant de nivell federal com estatal (Education Commission of the States, 2020).

Autorització de proveïdors

Inicialment, el programa d'Acadèmies angleses s'aplicava exclusivament a contextos socialment desavantatjats i amb resultats educatius insatisfactoris, i implicava la reconversió d'escoles públiques que ja hi havia. Així, doncs, el nombre inicial d'Acadèmies estava restringit i delimitat per les característiques eminentment compensatòries i de política afirmativa del programa. A més a més, les primeres Acadèmies estaven especialment ben finançades per compensar les dificultats socials i educatives de la situació de partida (Exley, 2017). No obstant, el govern de coalició conservador-liberal liderat per David Cameron, l'any 2010 va ampliar l'àmbit d'actuació de les Acadèmies i va facilitar la conversió d'escoles públiques en Acadèmies en tota mena de contextos. A més a més, va permetre Acadèmies de nova creació, conegudes també com a escoles lliures (*free schools*) (Wiborg, 2015).[35]

Per poder operar, les Acadèmies han de ser autoritzades pel Ministeri d'Educació i han de tenir un titular, que normalment és una fundació privada o un fideïcomís (*trust*) sense fins lucratius. La majoria de fideïcomisos existents estan a càrrec de més d'una Acadèmia. Inicialment, les Acadèmies també havien de tenir patrocinadors individuals o corporatius (*sponsors*), que es feien càrrec del 10 % aproximat de la despesa de les escoles. Els requisits de patrocini i de cofinançament ja no es troben vigents: van ser eliminats amb la reforma de les Acadèmies de l'any 2010. De fet, no només ja no s'exigeix a les Acadèmies que tinguin patrocinador, sinó que es permet que les més exitoses esdevinguin patrocinadores d'altres escoles. Un cop les escoles han estat «academitzades», no poden tornar a ser escoles totalment públiques, però en cas d'obtenir resultats insatisfactoris poden canviar de patrocinador.

35. En aquest informe s'utilitza el concepte d'*Acadèmies* per referir-se a ambdues modalitats, ja que es regeixen per les mateixes regulacions en la majoria d'àmbits (Roberts i Danechi, 2019).

Les Acadèmies de nova creació o escoles lliures es poden establir mitjançant dos procediments diferenciats. Per una banda, els proveïdors poden postular en les convocatòries per a la creació d'escoles lliures que el Ministeri d'Educació obre regularment. El Ministeri proporciona l'emplaçament per a la creació de l'escola i cobreix les despeses de capital associades a les entitats que guanyen la convocatòria. Per l'altra, els proveïdors poden fer la sol·licitud directament a l'autoritat local corresponent. Si l'autoritat local considera necessària la creació d'una nova escola a una zona de la seva competència, la poden autoritzar, però, en aquest cas, qui es fa càrrec de proporcionar el lloc per a la creació de l'escola i cobrir les despeses de capital associades és l'autoritat local, i no el Ministeri (West i Nikolai, 2017).

En el cas de les escoles *charter* dels EUA, no hi ha criteris comuns d'entrada i de sortida que s'apliquin en l'àmbit federal. Els criteris d'autorització, renovació i revocació varien molt d'estat a estat (Vakilifathi, 2019). Per norma general, els contractes d'aquestes escoles amb l'administració tenen una durada que oscil·la entre tres i cinc anys. Els proveïdors han d'estar autoritzats per una agència externa que, depenent del cas, pot ser el districte escolar, una ONG o una universitat. En alguns estats, les entitats que gestionen les escoles *charter* poden tenir fins lucratius, mentre que, en d'altres, les lleis estatals prohibeixen que les entitats que gestionen escoles *charter* es puguin lucrar amb fons públics.[36] Una altra variable important per entendre la penetració d'aquest model de provisió en el territori nord-americà és fins a quin punt el sector de les *charter* es troba totalment liberalitzat, és a dir, si l'establiment de noves escoles *charter* respon a criteris de demanda social o si, pel contrari, s'ha estipulat un límit pel que fa al nombre màxim d'escoles *charter* que poden operar a l'estat (o un límit de finançament públic que pot ser destinat a les escoles *charter*). L'any 2017, 22 dels 51 estats dels EUA van establir un límit pel que fa al nombre d'escoles *charter* que hi poden operar.[37]

36. Vegeu: Education Commission of the States (2020). *Charter Schools: Does state law explicitly state that charter school operators or management companies be for-profit or not-for-profit organizations?* http://ecs.force.com/mbdata/MBQuestNB2C?rep=CS2008

37. La xifra total d'estats esmentada inclou el Districte de Colúmbia. Vegeu: National

Elecció escolar

El model d'autonomia pretén afavorir la diversificació del sistema educatiu i, en paral·lel amb això, oferir més marge de llibertat d'elecció escolar efectiva per a les famílies, sobretot entre aquells grups socials que tradicionalment han tingut menys capacitat d'elecció.

Les famílies que volen accedir a una Acadèmia a Anglaterra segueixen el mateix procediment establert per accedir a qualsevol escola finançada amb fons públics. Es tracta d'un procediment centralitzat en l'àmbit local en què les famílies sol·liciten accés a un nombre determinat d'escoles (que oscil·la entre tres i sis) per ordre de preferència. Tot i que el procés d'elecció és centralitzat, les Acadèmies actuen com a autoritats d'admissió i, per tant, són les responsables d'establir els criteris d'admissió i priorització en cas de sobredemanda (Roberts i Danechi, 2019). Tot i això, les Acadèmies estan obligades a establir criteris de priorització que compleixin amb els principis recollits al codi d'admissió d'alumnat establert pel Ministeri d'Educació, i les autoritats educatives poden obligar les Acadèmies a admetre determinat alumnat. No obstant, a les escoles lliures se'ls permet coordinar directament el procés d'admissió el primer any de creació.

Pel que fa al cas dels EUA, els criteris d'admissió a les escoles *charter* han evolucionat en paral·lel a una transformació més àmplia de les polítiques d'elecció escolar per les quals es regeixen les escoles públiques. Tradicionalment, als EUA les famílies només podien escollir escoles ubicades en el seu districte, però avui dia molts estats permeten una certa mobilitat d'estudiants entre districtes (Lavery i Carlson, 2015). Així, doncs, en la gran majoria de casos, les escoles *charter* poden admetre estudiants de fora del seu districte; de fet, la seva zona d'influència pot arribar a ser

Center for Education Statistics. *Table 4.4. States with charter school caps, automatic exemptions, required teacher certification, and identification of special education responsibilities for charter schools, by state: 2017-18*. https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab4_4.asp

tot l'estat. Les famílies han de fer explícit si volen matricular el seu fill o la seva filla a una escola *charter*, i el procés d'admissió s'acostuma a coordinar des del mateix centre educatiu. En cas de sobredemanda, generalment les escoles han de seleccionar l'alumnat de manera aleatòria a través d'un sistema de loteria. Tanmateix, també hi ha la possibilitat que s'estableixin criteris de priorització per a aquell alumnat amb germans o germanes a l'escola, o per als fills o les filles del personal o de les persones fundadores de l'escola. L'alumnat de les escoles públiques recentment convertides en escoles *charter* també té prioritat a l'hora de continuar estudiant a la mateixa escola, malgrat que hagi canviat el sistema de gestió. Finalment, també hi ha l'opció de ponderar la loteria per afavorir les oportunitats d'accés d'alumnat desavantatjat (Skinner, 2014).

Autonomia i rendició de comptes

L'autonomia de centre és la pedra angular d'aquest model de provisió mixta. Tant les escoles *charter* com les Acadèmies gaudeixen de graus alts d'autonomia en els àmbits curricular, pedagògic, pressupostari i organitzatiu. Amb això es pretén afavorir la creativitat i la innovació de les escoles, sobretot a l'hora d'articular propostes pedagògiques i de buscar solucions que s'adaptin el més possible als reptes educatius específics de cada context. Així mateix, les escoles *charter* i les Acadèmies tenen autonomia per definir el seu calendari escolar i els seus horaris. Sobretot en el context nord-americà, la jornada escolar i el nombre de dies lectius acostumen a ser més intensius a les escoles *charter* que no pas a les escoles públiques convencionals.

Tant les escoles *charter* com les Acadèmies també tenen llibertat a l'hora de definir el seu contingut curricular i no estan obligades a seguir el marc curricular nacional o similar (Bulkley i Fisler, 2003; Exley, 2017; Roberts i Danechi, 2019). No obstant, a la pràctica, les proves d'avaluació externes, que tenen molt de pes en la governança dels sistemes educatius tant dels EUA com d'Anglaterra, obliguen les escoles a adaptar-se a prerrogatives

governamentals, sobretot pel que fa a competències i estàndards d'aprenentatge en l'àmbit lingüístic i matemàtic.[38] De fet, a canvi de gaudir de més autonomia, les Acadèmies i les escoles *charter* accepten estar sotmeses a sistemes més estrictes de rendició de comptes. Si no assoleixen uns nivells mínims d'aprenentatge i/o determinats graus de millora educativa, no se'ls renoven els contractes. Per tant, la pressió que s'exerceix sobre els centres de gestió privada subvencionada per complir amb els estàndards d'aprenentatge definits pels sistemes d'avaluació externa és molt elevada, la qual cosa en limita *de facto* l'autonomia. A més a més, els processos de postulació i autorització de les escoles *charter*, descrits anteriorment, també condicionen, *ex ante*, les opcions i el marge de maniobra de les escoles *charter* en matèria de continguts curriculars.

La diversitat de fórmules i configuracions de les escoles *charter* als EUA també fa que no es pugui generalitzar sobre el grau d'autonomia dels centres privats subvencionats. En aquest sentit, alguns autors han constatat que quan l'agència autoritzadora de les escoles *charter* és un consell escolar local o el districte, les escoles tenen més prerrogatives que han de complir i disposen de menys autonomia que quan són autoritzades per consells escolars d'àmbit estatal o per institucions d'educació superior (Vergari, 2007).

Com a part de la seva autonomia, les escoles *charter* i les Acadèmies tenen molt marge de maniobra a l'hora de seleccionar el seu professorat i de configurar equips docents i equips directius. No obstant, aquesta mena de decisions no es prenen tant a nivell del centre educatiu com en el marc de les entitats que gestionen les escoles. Ni les Acadèmies ni les escoles *charter* estan obligades a adherir-se a les regulacions nacionals o estatals sobre condicions laborals i salarials del professorat (Podgursky, 2006; West i Currie, 2008). Les entitats gestores poden definir les seves pròpies escales salarials i, com s'ha documentat sobretot en el cas de les

38. En el cas dels EUA, més que un currículum nacional, el que hi ha són estàndards curriculars comuns a què es poden adherir els estats.

escoles *charter*, és habitual que el contracte laboral del professorat sigui temporal. Pel que fa a la certificació i la qualificació del personal docent, tampoc cal que les escoles *charter* o les Acadèmies s'adhereixin a les regulacions ni als estàndards oficials, tot i que, en el cas dels EUA, a 37 dels 51 estats s'exigeix algun tipus de certificació al professorat.[39] A més a més, el grau de sindicació és significativament més baix en aquestes escoles que no pas en el sector públic (Podgursky, 2006).

Tant les Acadèmies com les escoles *charter* estan subjectes als mateixos sistemes de control de qualitat i d'avaluació externa que les escoles públiques. Com s'indicava més amunt, però, el grau de pressió dels sistemes de rendició de comptes sobre aquestes escoles és especialment elevat perquè, en cas d'obtenir resultats insuficients de manera continuada, no se'ls renova el contracte amb l'administració i poden arribar a ser dissoltes (Thomsen, 2017; West i Nikolai, 2017).

En el cas d'Anglaterra, s'han creat vuit comissionats regionals que, entre altres funcions, supervisen i acompanyen les Acadèmies en el seu dia a dia, i avaluen i aproven determinats canvis d'àmbit estratègic i/o de gestió. L'agència d'avaluació i qualitat educativa anglesa (Ofsted) també inspecciona i avalua els processos d'ensenyament i els resultats d'aprenentatge de les Acadèmies. Alhora, cal dir que aquelles Acadèmies que han obtingut bons resultats educatius de manera regular estan sotmeses a sistemes de rendició de comptes més laxos i a avaluacions externes menys freqüents. Per tant, el grau d'autonomia de què gaudeixen les Acadèmies depèn, en certa mesura, del seu rendiment educatiu (Roberts i Danechi, 2019).

39. Vegeu: National Center for Education Statistics. *Table 4.4. States with charter school caps, automatic exemptions, required teacher certification, and identification of special education responsibilities for charter schools, by state: 2017-18*. https://nces.ed.gov/programs/statereform/tab4_4.asp

En el cas dels EUA, el sistema de rendició de comptes es va intensificar amb l'aprovació, l'any 2001, de la llei federal coneguda com a «que cap infant es quedi enrere» (*No Child Left Behind Act*). L'any 2015, aquesta llei va ser substituïda per la de «cada estudiant té èxit» (*Every Student Succeeds Act*), però això no va comportar modificacions substantives pel que fa a les dinàmiques de rendició de comptes a les quals se sotmet les escoles que reben fons públics, incloent-hi les escoles *charter*. Ambdues lleis promouen que els estats adoptin sistemes d'incentius, d'informació pública i d'intervenció a les escoles en funció del seu rendiment acadèmic. Ara bé, una font important i addicional de rendició de comptes per a les escoles *charter* es troba en els mateixos contractes amb l'administració educativa. En aquests contractes es defineixen els objectius educatius i de millora que han d'assolir les escoles, i és d'acord amb l'acompliment d'aquests objectius que els contactes són renovats o derogats (Thomsen, 2017).

3 El repte de l'equitat: debats al voltant dels models de provisió mixta

Com s'ha assenyalat a l'inici, al llarg dels darrers anys, diverses organitzacions internacionals i altres veus autoritzades del món educatiu han assenyalat la necessitat d'adoptar reformes regulatives en els sistemes educatius de provisió mixta, amb l'objectiu de reduir-ne els possibles efectes negatius sobre l'equitat. Des del punt de vista de l'equitat, els sistemes de provisió mixta no són problemàtics pel simple fet que actors *privats* participin en la provisió educativa, sinó arran de les polítiques que freqüentment acompanyen la provisió privada subvencionada, com ara les polítiques que afavoreixen la capacitat d'elecció escolar de les famílies, que atorguen més autonomia als centres educatius i que fomenten la competència entre escoles. La recerca internacional ha posat de relleu que, en aquells sistemes educatius que potencien la competència entre escoles i/o una major capacitat d'elecció de centre, les escoles privades subvencionades són molt més propenses a desenvolupar pràctiques que afecten negativament l'equitat del conjunt del sistema educatiu, com podrien ser la selecció de determinats perfils d'estudiants, la discriminació d'estudiants amb necessitats educatives específiques o el cobrament de quotes encobertes (Boeskens, 2016; Waslander *et al.*, 2010).

Les reformes regulatives que s'han adoptat en els sistemes educatius han estat freqüentment precedides per processos de debat i discussió entorn dels efectes dels models de provisió mixta en cadascun dels contextos

nacionals. Aquest capítol sintetitza els àmbits de discussió o controvèrsia més rellevants a l'hora d'entendre l'emergència del debat públic i polític sobre la provisió educativa de les escoles privades finançades amb fons públics i que, en alguns casos, han estat els precursors dels processos de reforma que s'analitzen posteriorment en el quart capítol d'aquest estudi.

La segregació escolar

La segregació escolar és una de les raons principals per les quals s'acostuma a problematitzar els sistemes de provisió mixta. Tot i que la distribució desigual de l'alumnat segons les seves característiques socioeconòmiques o educatives no és un fenomen exclusiu d'aquells sistemes educatius que combinen provisió pública i provisió privada subvencionada, la comparativa internacional posa de relleu que els països amb més presència de provisió privada subvencionada tendeixen a experimentar graus més elevats de segregació escolar o d'estratificació social (Boeskens, 2016; OCDE, 2012a).

En la majoria dels sistemes educatius analitzats en aquest estudi, la recerca acadèmica ha tingut un paper clau a l'hora de situar la segregació escolar com una de les prioritats de la política educativa, com també d'establir la relació entre els sistemes de provisió mixta i la segregació escolar. Fins i tot, diversos estudis han demostrat la relació causal entre alguns dels components dels models de provisió mixta i les dinàmiques de segregació escolar, ja sigui com a resultat de l'expansió de la provisió privada o de la major capacitat d'elecció que tenen les famílies. Concretament, en països com ara Dinamarca, els Països Baixos, Xile, Anglaterra o Bèlgica (tant a la comunitat flamenca com a la francòfona), és possible identificar-hi un important cos d'evidència sobre la contribució dels sistemes de provisió mixta i altres polítiques associades a les dinàmiques de segregació escolar (Alegre i Ferrer, 2010; Bonal i Bellei, 2018; Demeuse i Friant, 2011; Dumay i Dupriez, 2014; Dupriez *et al.*, 2018; Elacqua, 2012; Vandenberghe, 1999).

Als Països Baixos i a la comunitat flamenca de Bèlgica, el debat sobre el model de provisió mixta i la segregació escolar ha girat, principalment, al voltant de la distribució de l'alumnat d'origen immigrant o de minories ètniques.[40] En ambdós sistemes educatius, la segregació escolar va prendre rellevància en el debat polític, tant a escala local com nacional, arran de la constatació del fet que augmentava el nombre d'escoles que concentraven un percentatge elevat d'alumnat d'algunes minories ètniques (Sierens, Mahieu i Nouwen, 2011; Peters i Walraven, 2011), i de l'efecte negatiu que això podia tenir sobre la integració social i el rendiment acadèmic d'aquest alumnat. De fet, en un informe del 2010 sobre la situació educativa de l'alumnat immigrant als Països Baixos, l'OCDE assenyalava que l'elevada capacicitat d'elecció escolar, un dels pilars del model de provisió mixta als Països Baixos, era un dels factors principals que contribuïa a la distribució desigual d'aquest alumnat. Aquest mateix informe recomanava l'adopció de mesures i reformes que permetessin compatibilitzar l'elecció escolar amb una segregació més baixa de l'alumnat immigrant (OCDE, 2010; Peters i Walraven, 2011). En resposta al fenomen de la segregació escolar de l'alumnat de minories ètniques, tant als Països Baixos com a la comunitat flamenca de Bèlgica s'han adoptat polítiques de desagregació i canvis regulatius que, en part, han estat orientats a garantir una major diversitat social i ètnica a les escoles privades subvencionades (Ladd, Fiske i Ruijs, 2010; Nusche *et al.*, 2015; Sierens *et al.*, 2011).

En canvi, a sistemes educatius com ara els de Suècia, la comunitat francòfona de Bèlgica, Xile o França, el debat sobre la segregació s'ha plantejat, bàsicament, en termes socioeconòmics, més que no pas en relació amb l'origen ètnic de l'alumnat. En el cas de Suècia, el debat polític i públic sobre la segregació s'ha centrat en el rol de l'elecció escolar, més que

40. Als Països Baixos i a la comunitat flamenca de Bèlgica, el terme *allochtonen*, traduït normalment per 'minoria ètnica', és una categoria administrativa que designa aquelles persones nascudes en un altre país, o amb almenys un dels pares nascuts en un altre país. A la pràctica, però, aquest concepte sovint s'usa de manera menys restrictiva per fer referència a les persones d'ascendència no occidental.

no pas en l'existència *per se* d'escoles privades subvencionades. Segons West (2017), això es deu a les dificultats de distingir els efectes d'ambdós components del model de provisió mixta, ja que un dels motius pels quals es va començar a finançar l'oferta privada en aquest país escandinau va ser el d'afavorir l'elecció escolar. En el cas de Suècia, no ha estat només la recerca acadèmica la que ha assenyalat la relació entre elecció i segregació escolar, sinó que la mateixa administració educativa ha impulsat i ha elaborat estudis que mostren que l'augment de la capacitat d'elecció de les famílies ha tingut efectes negatius sobre la distribució de l'alumnat segons les seves característiques socioeconòmiques (Volckmar i Wiborg, 2014).

En el cas de la comunitat francòfona de Bèlgica, com assenyalen Dupriez, Barbana i Verhoeven (2018), el fenomen de la segregació escolar va estar absent del debat públic durant dècades, i només recentment ha pres rellevància en la discussió política. La recerca en l'àmbit de la segregació escolar que es va començar a produir a principis de la primera dècada del dos mil va contribuir de manera significativa a establir la segregació escolar com un dels principals reptes de la política educativa, i va posar de relleu les diferències en la composició social d'escoles públiques i escoles privades subvencionades. De fet, les primeres edicions de l'avaluació PISA van servir per generar dades amb què poder analitzar la situació de les desigualtats educatives i de la segregació escolar, tant des d'una perspectiva interna com comparada amb altres països. Més enllà de l'àmbit acadèmic, l'administració educativa també va incorporar la informació provinent dels informes PISA per analitzar qüestions vinculades amb la segregació escolar. Alhora, aquesta evidència també va ser utilitzada per grups i organitzacions de la societat civil per denunciar que les dinàmiques de mercat del sistema educatiu eren un factor fonamental per explicar la segregació escolar i altres desigualtats educatives (Dupriez *et al.*, 2018). En aquest context, l'any 2005, el Ministeri d'Educació de la comunitat francòfona de Bèlgica va publicar el «Contracte estratègic per l'educació» (*Contrat Stratégique pour l'Éducation*), un document que establia les prioritats de futur del sistema educatiu, i que situava la lluita contra

la segregació escolar com una de les deu prioritats d'actuació (Danhier i Friant, 2019). La centralitat que es va donar a la segregació escolar s'ha traduït en una sèrie de reformes polítiques adoptades a partir de l'any 2005, en àmbits com ara l'elecció escolar i el finançament. Aquestes reformes tenien com a objectiu principal garantir una millor distribució de l'alumnat socialment desafavorit entre les escoles finançades amb fons públics.

Com en el cas de la comunitat francòfona de Bèlgica, la publicació dels resultats i de les dades de l'avaluació PISA també ha tingut un paper rellevant a l'hora de fomentar el debat públic sobre la relació entre el model de provisió mixta i la segregació escolar en altres països. A tall d'exemple, a Suècia, els resultats del PISA 2012, en què el país va empitjorar significativament pel que fa als resultats i la posició al rànquing global, van desencadenar un debat polític i públic en relació amb l'elecció escolar i el seu rol en les dinàmiques de segregació escolar (OCDE, 2015; Swedish Ministry of Education and Research, 2016). En el cas de Dinamarca, Olsen (2015) també assenyala que els resultats del país en la primera edició de l'avaluació PISA, percebuts com a poc satisfactoris, van promoure el debat sobre el rol de les escoles privades subvencionades a l'hora d'explicar el fenomen de la segregació escolar, i van contribuir a visibilitzar-ne els efectes sobre les desigualtats de rendiment educatiu.

En el cas de Xile, la segregació escolar per raó socioeconòmica també ha estat un dels catalitzadors de les reformes de la regulació de les escoles privades subvencionades que s'han desenvolupat des de l'any 2008, però especialment de la reforma educativa de l'any 2015, coneguda, com a Llei d'inclusió (*Ley de Inclusión*). Les mobilitzacions estudiantils dels anys 2006 i 2011 van situar en el debat públic la necessitat de reformar un model educatiu de mercat que havia donat lloc a un important grau d'estratificació social al sistema educatiu. Xile és un dels casos on hi ha un grau més elevat d'evidència sobre la relació entre el model de provisió mixta i la segregació escolar (Elacqua, 2012; Valenzuela, Bellei i De los Ríos, 2014; Villalobos i Valenzuela, 2012). De fet, el sistema educatiu xilè ha destacat per situar-se repetidament com un dels sistemes educatius amb un nivell

més elevat de segregació escolar en l'àmbit de l'OCDE (OCDE, 2016; Valenzuela, 2008). Un informe de l'OCDE de l'any 2004 ja assenyalava que l'elevat nivell de segregació escolar a Xile s'explicava principalment per problemes regulatius del sistema de provisió mixta (Bellei, 2004; OCDE, 2004).

En el cas d'Espanya i Catalunya, hi ha un nombre relativament limitat d'estudis que hagin analitzat la relació entre el sistema de provisió mixta i el fenomen de la segregació escolar. Per al cas d'Espanya, Murillo, Belavi i Pinella (2018) han analitzat de quina manera afecta el model de provisió mixta als graus de segregació escolar de les diferents comunitats autònomes. En aquest estudi, els autors identifiquen que la segregació escolar entre l'alumnat de nivell socioeconòmic més alt i l'alumnat de nivell socioeconòmic més baix és molt més elevada al sector concertat que al públic. Tot i això, l'aportació del sector concertat al grau de segregació de sistemes educatius de cada comunitat autònoma és més reduïda que la del sector públic, ja que els centres concertats matriculen un percentatge d'alumnes significativament més baix. En el cas de l'anàlisi de la segregació escolar de l'alumnat de menys nivell socioeconòmic, els autors afirmen:

> «En resum, i responent a l'objectiu de la recerca, per al 10 % de l'alumnat amb un nivell socioeconòmic i cultural més baix, el subsistema públic contribueix a la segregació global més que el privat, però aquesta afirmació amaga que també absorbeix el percentatge major d'estudiants vulnerables, fet que n'augmenta el pes relatiu. En efecte, en considerar la segregació de cada subsistema de manera diferencial, es troba que l'índex dels centres de titularitat privada és enormement més alt que els de titularitat pública per a aquest grup poblacional» (2018: 324).[41]

41. Original en castellà, traducció pròpia.

A Catalunya, el Síndic de Greuges ha estat un dels principals actors que ha aportat evidència sobre el fenomen de la segregació escolar i, entre altres factors, la seva relació amb el sistema de provisió mixta (vegeu Síndic de Greuges, 2008; 2016a). En aquest sentit, els estudis d'aquesta institució mostren com la contribució del sector concertat a la segregació del sistema educatiu català és relativament limitada. A tall d'exemple, per al curs 2012-13, el Síndic de Greuges afirma que només el 20,5 % de la segregació escolar del sistema educatiu català està explicat per les diferències entre el sector concertat i el sector públic, mentre que el 79,5 % s'explica per diferències entre els centres d'un mateix sector (Síndic de Greuges, 2016a). Tot i això, el mateix Síndic de Greuges ha alertat repetidament sobre les importants diferències entre el sector concertat i el sector públic en l'escolarització d'alumnat immigrant o de baix nivell socioeconòmic. A més a més, l'informe del 2016 identifica una relació positiva entre el pes del sector privat, principalment concertat, i el grau de segregació escolar a nivell municipal. La relació és encara més evident si es té en compte la corresponsabilitat del sector concertat (analitzada com el percentatge d'alumnat estranger matriculat en aquest sector), de manera que a menys corresponsabilitat, més grau de segregació escolar en l'àmbit municipal. En aquest sentit, el Síndic de Greuges afirma que el grau de corresponsabilitat del sector privat concertat explica fins el 21,4 % de les diferències en la segregació escolar dels municipis catalans.

L'evidència sobre la segregació escolar aportada pel Síndic de Greuges en els darrers anys ha estat un element clau en la problematització d'aquest fenomen i en el fet que el Departament d'Educació ho incloguès com una de les principals prioritats de l'agenda educativa. En aquest sentit, el Pacte contra la segregació escolar aprovat l'any 2018 inclou un seguit de mesures i propostes de canvis regulatius del sector concertat com a eines fonamentals per la lluita contra la segregació del sistema educatiu.[42]

42. El context i els continguts del Pacte contra la segregació escolar s'analitzen amb més detall al cinquè capítol d'aquest estudi.

Selecció i discriminació

L'autonomia en l'admissió de l'alumnat de la qual gaudeixen les escoles privades subvencionades en alguns països també ha donat lloc a importants debats entorn de processos selectius i entorn de la discriminació en l'accés d'alguns col·lectius d'estudiants. Tot i que els processos d'admissió es troben estretament vinculats al fenomen de la segregació escolar, en alguns contextos, l'autonomia de les escoles en l'admissió de l'alumnat ha esdevingut un debat amb entitat pròpia. Com s'assenyalava en el capítol anterior, en alguns dels sistemes de provisió mixta les escoles privades subvencionades tenen la capacitat d'establir els seus propis criteris de priorització de sol·licituds o, fins i tot, de dur a terme processos selectius. Malgrat que, tot sovint, fins i tot en contextos en què no hi ha processos centralitzats d'admissió, les escoles públiques i les escoles privades subvencionades han de seguir criteris comuns a l'hora de prioritzar les sol·licituds d'admissió, aquesta regulació no sempre és efectiva per evitar processos selectius i la discriminació d'alguns grups socials o minories.

A Xile, la selecció de l'alumnat que duen a terme les escoles segons les seves característiques socioeconòmiques ha estat un tema central en el debat sobre el sistema de provisió mixta, i ha donat lloc a importants reformes regulatives. La recerca acadèmica en aquest país ha identificat els processos de selecció com a principal causa del millor rendiment de les escoles privades subvencionades, com també de l'elevada estratificació social entre escoles públiques i escoles privades (Contreras, Bustos i Sepúlveda, 2010; Hsieh i Urquiola, 2006). Més enllà de l'àmbit de la recerca, els processos selectius han estat un tema central en la discussió sobre política educativa des de les protestes estudiantils que es van iniciar l'any 2006. Com a resultat d'aquest debat, l'any 2009 es va establir una nova regulació en els processos d'admissió per a totes aquelles escoles finançades amb fons públics (Santa Cruz, 2016). Tot i que la nova regulació establia que les escoles no podien prioritzar la seva demanda en funció de criteris socioeconòmics o de rendiment acadèmic, mantenia el procés

d'admissió descentralitzat i directament gestionat per les escoles. Aquesta nova regulació es va mostrar clarament ineficaç a l'hora d'inhibir els processos de selecció per raons socioeconòmiques (Carrasco, Gutiérrez i Flores, 2017), i la qüestió de la selecció d'alumnes que duen a terme algunes escoles s'ha mantingut com un dels principals eixos de debat sobre el sector privat subvencionat.

Anglaterra és un altre dels sistemes educatius on la selecció en l'admissió escolar ha donat lloc a un debat important sobre l'autonomia de les escoles privades subvencionades en aquest àmbit. La recerca ha demostrat que aquelles escoles privades subvencionades (Acadèmies, escoles lliures o escoles religioses) que gaudeixen d'un grau elevat d'autonomia en l'admissió, tendeixen a matricular alumnat socialment més afavorit (Allen, Coldron i West, 2010; Gorard, Taylor i Fitz, 2003; West, Hind i Pennell, 2004). Així mateix, també s'ha observat que hi ha una forta correlació entre el percentatge d'escoles responsables del procés d'admissió i la segregació escolar en l'àmbit local (Gorard, Taylor i Fitz, 2003). L'any 2013, un informe sobre les Acadèmies alertava de la manca de transparència en el procés d'admissió d'aquestes escoles privades finançades amb fons públics, i de com això podia donar lloc a pràctiques de selecció segons criteris socioeconòmics (Academies Commission, 2013). De fet, la selecció d'alumnes segons les seves característiques socioeconòmiques, el seu rendiment acadèmic o la seva confessió religiosa ha estat un tema recurrent en el debat polític anglès i ha donat lloc a diverses reformes de la regulació sobre l'admissió, i que s'examinen en el següent capítol (Alexiadou *et al.*, 2016; West, Barham i Hind, 2009).

Diferents estudis portats a terme als EUA posen de manifest que les escoles *charter*, malgrat no poder seleccionar directament el seu alumnat, tenen la capacitat d'influir en la composició del seu alumnat a través de tècniques de màrqueting i d'entrevistes amb les famílies o altres tipus d'interaccions (Welner, 2013). Els mecanismes d'aquest filtratge poden ser subtils, i no sempre es porten a terme amb la intenció explícita d'excloure determinats perfils d'estudiants. Aquestes tècniques

inclouen la instauració de procediments d'aplicació a l'escola que poden ser excessivament complicats per a famílies amb nivells educatius baixos, l'exigència de graus alts de compromís i d'implicació parental amb l'escola, el fet de comunicar a famílies amb fills o filles amb necessitats educatives que no tenen prou personal o recursos al centre per atendre bé les necessitats dels seus fills i les seves fills, etc. (Jabbar, 2016; Weiler i Vogel, 2015). Les escoles *charter* també serien més proclius a seleccionar alumnat a partir de criteris acadèmics que les escoles públiques, a través d'exàmens d'admissió o d'exigir prerequisits acadèmics (West, Ingram i Hind, 2006). Segons dades de l'informe PISA, als EUA, en els darrers quinze anys, en paral·lel amb l'increment d'escoles *charter* i una certa liberalització de l'elecció escolar, hauria augmentat en deu punts el percentatge d'escoles que afirmen seleccionar estudiants per habilitat acadèmica (OCDE, 2019).

En els darrers anys, l'augment de la diversitat ètnica i religiosa de la societat irlandesa ha generat un cert debat sobre els processos d'elecció i admissió escolar en aquest país, especialment davant de la possibilitat que algun alumnat pugui ser exclòs d'algunes escoles pel fet de no ser catòlic. Rougier i Honohan (2014) observen que aquesta situació és especialment rellevant en aquelles regions del país que han experimentat un canvi demogràfic important amb l'arribada de població immigrant, però on l'oferta escolar encara avui es constitueix principalment per escoles catòliques que tenen la capacitat de donar prioritat a l'alumnat d'aquesta mateixa confessió religiosa. De fet, recentment, la pròpia administració educativa s'ha fet ressò de la creixent preocupació sobre els processos d'admissió. L'any 2007, un informe del Ministeri d'Educació irlandès sostenia que l'exclusió d'alguns perfils d'alumnat a conseqüència de l'autonomia en l'admissió de les escoles afectava algunes zones molt específiques del país i no era una problemàtica de caràcter estructural; poc després, l'any 2011, un altre informe adoptava un nou punt de vista i afirmava que les regulacions dels processos d'elecció i admissió, si bé havien estat efectives en el passat, no eren capaces d'adaptar-se a les necessitats d'una societat més diversa des del punt de vista ètnic i religiós (Ledwith i Reilly,

2013). Entre altres qüestions, a l'informe de l'any 2011 s'alertava que les reclamacions amb relació a l'admissió escolar s'havien incrementat en un 750 % des del 2002, i que les situacions d'exclusió afectaven especialment l'alumnat d'origen immigrant.

A Suècia i a Espanya, tot i que les pràctiques de selecció no han estat documentades de manera tan sistemàtica, també s'identifiquen alguns debats sobre els processos selectius en algunes escoles privades finançades amb fons públics. En el cas de Suècia, West (2017) assenyala que l'existència de processos selectius en algunes escoles privades subvencionades, orientats a excloure alumnes segons les seves característiques socioeconòmiques o ètniques, ha estat present al debat públic a partir d'investigacions dutes a terme per mitjans de comunicació.

En el cas d'Espanya, les pràctiques irregulars en l'admissió d'alumnes d'algunes escoles concertades també han format part del debat sobre el sector privat subvencionat. A tall d'exemple, Villarroya (2003) afirma que tot i que hi ha un procés centralitzat d'elecció i la creació de les comissions d'escolarització, s'han continuat identificant pràctiques irregulars en els processos d'admissió. L'autora destaca que, en alguns casos, les escoles concertades informen d'un nombre més baix de places que les que hi ha realment disponibles, prioritzen sol·licituds sense seguir els criteris establerts, o informen algunes famílies del fet que no tenen places disponibles i els suggereixen sol·licitar plaça a una altra escola. En el context català, un informe del Síndic de Greuges de l'any 2016 recollia una sèrie d'irregularitats comeses per centres escolars, majoritàriament concertats, en la gestió del procés d'admissió d'alumnat. Aquestes irregularitats inclouen, entre altres exemples, que els centres dissuadissin les famílies en les entrevistes de sol·licitar plaça al centre, o bé que proposessin o recomanessin centres alternatius amb un perfil social més similar al de la família o amb recursos suposadament més adequats a les necessitats educatives de l'estudiant, com ara aules d'acollida o similars (Síndic de Greuges, 2016a).

L'orientació religiosa de les escoles privades subvencionades

En aquells sistemes educatius en què les escoles privades subvencionades són gestionades principalment per entitats religioses, generalment catòliques o protestants, el caràcter confessional de la provisió privada subvencionada també ha generat una certa controvèrsia. Tradicionalment, els grups socials i polítics a favor de la laïcitat en l'àmbit educatiu han posat aquest debat sobre la taula. Més recentment, però, en alguns països, el debat entorn del caràcter confessional de la provisió privada subvencionada s'ha generat en el moment en què escoles amb una orientació religiosa minoritària en aquests països, especialment les escoles islàmiques, han intentat accedir al sistema de subsidis públics.

Als Països Baixos, l'expansió recent de les escoles islàmiques ha generat una forta preocupació i debat públic a partir de qüestions vinculades a la integració del seu alumnat i als fenòmens d'extremisme religiós (Peters i Walraven, 2011; Vermeulen, 2004). Com a resultat d'aquest debat, el partit liberal-conservador va proposar un seguit d'iniciatives legislatives orientades a modificar els requeriments per a l'autorització i el finançament públics de nous proveïdors educatius. Entre les propostes presentades destacaven requisits com ara la prohibició que aquestes escoles tinguessin una composició escolar «monoètnica», que un percentatge mínim de l'alumnat tingués com a llengua materna el neerlandès, o la prohibició de la concentració d'alumnat amb dificultats d'aprenentatge, amb l'objectiu de dificultar l'obertura de noves escoles en àrees de menys nivell socioeconòmic on es concentren certes minories ètniques i religioses (Vermeulen, 2004). Tot i que aquestes iniciatives no van prosperar, van fer emergir un debat important sobre la llibertat d'instrucció, un dels principis al voltant dels quals es configura el model de provisió mixta centenari dels Països Baixos. De fet, segons Dijkstra, Dronkers i Karsten (2004), la principal font de resistència a l'establiment d'escoles d'orientació musulmana en l'àmbit de la societat civil no ha provingut de grups catòlics o protestants, sinó d'organitzacions contràries al model de

provisió mixta i defensors d'un sistema educatiu completament públic. Un cas semblant és el de Dinamarca, on, segons ha documentat Olsen (2015), l'aparició d'escoles islàmiques també ha generat un cert debat públic i polític per les seves potencials conseqüències en termes d'integració i en qüestions relacionades amb l'extremisme religiós.

En canvi, en el cas d'Irlanda, el debat sobre la confessionalitat majoritàriament catòlica de les escoles privades subvencionades s'ha generat a conseqüència de l'augment de la diversitat religiosa i ètnica del país, però també pel fet que algunes famílies busquen opcions d'escolarització no confessionals. En aquest sentit, el predomini de les escoles catòliques, la centralitat de la religió al currículum i el tracte cap a l'alumnat d'altres confessions han esdevingut objecte de crítica al llarg dels últims anys (Rougier i Honohan, 2014). Des de finals de la primera dècada del dos mil, diferents actors han posat de manifest la necessitat de diversificar l'orientació religiosa del sistema educatiu irlandès, ja sigui assegurant més pluralitat de proveïdors privats subvencionats o bé augmentant el rol de la provisió pública en l'educació primària (Rougier i Honohan, 2014).

Les escoles privades subvencionades amb ànim de lucre

Un darrer àmbit de problematització de la provisió privada subvencionada s'identifica en aquells sistemes educatius que permeten el finançament públic d'escoles gestionades per organitzacions amb ànim de lucre. Tot i que no es disposa d'evidència concloent sobre l'efectivitat d'aquestes escoles, ni hi ha un consens clar sobre si la seva contribució als processos de segregació escolar és superior a la d'altres escoles privades subvencionades sense ànim de lucre (Verger *et al.*, 2020), la possibilitat que organitzacions finançades amb fons públics puguin lucrar-se per la provisió d'un bé bàsic sovint genera controvèrsia. A més a més, en molts casos, també es destaca que la possibilitat de lucre comporta que no tot el finançament públic rebut per aquestes escoles es destini a l'activitat

educativa (Boeskens, 2016; Levin, 2001). Tot i que pocs sistemes educatius permeten a entitats amb ànim de lucre la gestió d'escoles privades subvencionades, tant a Xile com a Suècia aquest tipus de proveïdors representa o ha representat una proporció significativa del sector privat subvencionat, i ha estat un focus de debat important (Boeskens, 2016).

A Xile, la prohibició d'escoles privades subvencionades amb ànim de lucre ha format part de les reivindicacions de les mobilitzacions estudiantils i de la societat civil des de mitjans de la primera dècada del dos mil. Cal tenir present que la gran majoria d'escoles privades subvencionades (al voltant del 70 % segons Elacqua, 2009) estaven registrades com a organitzacions amb ànim de lucre. Més enllà de consideracions ètiques, en un context en què la inversió pública en educació se situava en nivells baixos en comparació amb la mitjana dels països de l'OCDE, la possibilitat que proveïdors privats subvencionats obtinguessin beneficis a través d'una activitat finançada per fons públics va generar una forta controvèrsia. Durant la tramitació de la reforma educativa del 2015, tant el govern com diversos actors educatius van assenyalar la necessitat de prohibir la possibilitat de lucre de les escoles privades subvencionades, amb l'objectiu d'assegurar que tots els recursos públics es destinessin a l'activitat educativa (Bellei, 2016). Finalment, la reforma aprovada va prohibir que proveïdors amb ànim de lucre poguessin gestionar escoles privades subvencionades, i, a partir de l'any 2018, va obligar totes les escoles que rebessin fons públics a transformar-se en entitats sense ànim de lucre (Muñoz i Weinstein, 2019).

En el cas de Suècia, com assenyala West (2017), la presència de proveïdors educatius amb ànim de lucre ha estat un dels principals àmbits de debat en relació amb el model de provisió mixta instaurat a principis dels anys noranta. Els elevats beneficis generats per aquests proveïdors, que la televisió pública sueca va estimar en mil milions d'euros anuals, va causar un ressò mediàtic important, i va arribar a esdevenir un dels temes principals de la campanya electoral de l'any 2014 (Wenglén, 2016). D'altra banda, el principal sindicat de docents del país també ha criticat

durament la possibilitat que proveïdors amb ànim de lucre puguin beneficiar-se de fons públics dedicats a un servei bàsic com és l'educació (Arreman i Holm, 2011). Arran de la fallida del grup educatiu JB Gymnasiet l'any 2013, el mateix Ministeri d'Educació suec va reconèixer la necessitat de revisar els criteris i la tipologia de proveïdors privats que poden accedir al sistema de finançament públic (Swedish Ministry of Education and Research, 2016).

4 Opcions de política i reformes en clau d'equitat

Com s'apuntava al capítol anterior, els marcs reguladors a través dels quals es governa la provisió privada subvencionada no són estàtics, sinó que evolucionen amb el pas del temps. Al llarg de les darreres dècades, la majoria de sistemes de provisió mixta han modificat de forma substantiva els ordenaments jurídics i normatius a partir dels quals es regula la provisió privada subvencionada, sigui per millorar-ne l'efectivitat i afavorir-ne una millor implementació, per corregir dinàmiques identificades com a problemàtiques o per donar resposta als debats o crítiques sorgits al voltant del model. En aquest sentit, aquest capítol recull experiències de reforma orientades a modificar el funcionament dels sistemes de provisió mixta existents respecte al seu objectiu polític original i/o amb voluntat de millorar-ne el grau d'equitat, així com processos de reforma més profunds a través dels quals es puguin modificar de manera substancial l'orientació i els objectius polítics dels sistemes de finançament públic de proveïdors educatius privats.

L'entrada de proveïdors privats al sistema de finançament públic

Una de les dimensions reguladores clau en els sistemes de provisió mixta és aquella relativa a l'entrada i sortida de proveïdors privats al règim de subvencions, és a dir, el conjunt de criteris i requisits que determinen la possibilitat que els centres educatius privats rebin finançament públic. A través del control de l'entrada de proveïdors privats al règim de subvencions, les autoritats educatives poden influir directament en la configuració de l'oferta privada subvencionada, i determinar-ne no només el volum sinó també la distribució territorial o l'estructura interna. Així mateix, es tracta de decisions que permeten establir la relació de l'oferta privada subvencionada respecte a la pública, potenciant dinàmiques de subsidiarietat, complementarietat o competència.

Tot i el potencial d'aquest àmbit regulador a l'hora d'acomodar o modelar els sistemes de provisió mixta d'acord amb determinades agendes o objectius polítics, es tracta d'una dimensió poc estudiada des del punt de vista comparatiu.[43] La revisió de la literatura específica dels casos nacionals, però, suggereix que aquesta és una dimensió reguladora clau a l'hora de donar resposta als debats públics sorgits al voltant dels sistemes de provisió mixta. Més concretament, s'observa que la regulació de l'entrada de proveïdors esdevé una qüestió central per tal de trobar un equilibri entre dos objectius que sovint entren en tensió en els sistemes de provisió mixta, això és, d'una banda, la llibertat d'ensenyament i d'elecció, i, de l'altra, la preservació d'una certa coherència i eficiència de l'oferta educativa segons les necessitats i els objectius fixats per les administracions educatives. En aquest apartat es revisen una sèrie d'ordenaments jurídics i normatius orientats a reconciliar aquests dos objectius.

43. Alguns informes internacionals, però, s'han fet ressò de la diversitat de condicions i procediments d'autorització de proveïdors privats (Eurydice, 2000), i han assenyalat els desafiaments que presenta la planificació de l'oferta educativa en sistemes de provisió mixta (OCDE, 2018b).

Suècia: el principi d'evitació de danys

A Suècia, l'obertura d'escoles privades subvencionades està supeditada a l'aprovació per part d'una agència educativa especialitzada. Aquesta agència és la responsable no només de vetllar pel compliment dels requisits i estàndards de qualitat fixats per la legislació, sinó també d'assegurar que la creació d'un nou centre subvencionat no afecti negativament les escoles públiques de l'àrea circumdant, un plantejament caracteritzat per Sahlgren (2016) com a principi «d'evitació de danys».

Els efectes negatius que es pretenen evitar poden ser de naturalesa pedagògica, organitzava o financera, i inclouen una pèrdua substantiva de demanda susceptible de traduir-se en el tancament d'un centre públic. En aquest sentit, el sistema està explícitament orientat a protegir les escoles públiques i també a evitar errors del mercat, com ara la falta sobtada de places escolars arran del tancament d'un centre privat subvencionat. En aquesta estimació dels potencials efectes negatius, el paper de les autoritats locals és clau, atès que aquestes han de ser consultades per l'agència responsable. Si bé les autoritats municipals no poden vetar la creació d'una nova escola (ja que la decisió correspon en última instància a l'agència nacional), la seva recomanació té un paper clau en la resolució de les sol·licituds de subsidis (Cowen, 2008; Sahlgren, 2016).

L'ús d'aquests criteris d'autorització de centres privats subvencionats relatius al seu impacte sobre la xarxa pública és el resultat d'una reforma impulsada a mitjans dels anys noranta per part del govern socialdemòcrata, i introduïda en paral·lel a la revisió del sistema de finançament d'aquests centres. L'objectiu d'aquests canvis reguladors era evitar una expansió descontrolada de les escoles privades subvencionades i posar límits a la preeminència de les dinàmiques de mercat derivades de la reforma que va crear la xarxa privada subvencionada a principis d'aquella mateixa dècada. En aquest sentit, els canvis en el procediment d'autorització d'escoles oferien al partit socialdemòcrata una oportunitat de reorientar el sistema de finançament públic a proveïdors privats sense

haver de desmantellar-lo totalment. Tot i que aquesta darrera opció figurava en el programa electoral del partit, es va revelar com a políticament inviable en un govern de minoria (Meyland-Smith i Evans, 2009; Miron, 1996; Sahlgren, 2016).

La introducció d'aquesta mena de criteris pren una rellevància especial en el context suec atès que, en termes generals, les barreres d'entrada al mercat educatiu a les quals s'enfronten els proveïdors privats subvencionats són considerablement baixes. Els requeriments són pocs i se centren en l'adhesió al currículum nacional i l'existència d'una mínima demanda i una certa solvència econòmica. A més a més, moltes municipalitats ofereixen finançament públic per despeses de capital (Meyland-Smith i Evans, 2009). Les consideracions de l'impacte d'un nou centre privat subvencionat sobre la xarxa pública constitueixen, per tant, un dels pocs mecanismes a través del qual les autoritats educatives poden intervenir activament en la planificació de l'oferta privada subvencionada.

Tanmateix, cal fer notar que, en termes generals, el nombre de sollicituds de subsidis rebutjades per aquests motius ha estat històricament limitat, si bé ha augmentat al llarg dels últims anys, especialment en el cas dels centres de secundària superior (Sahlgren, 2016). Resulta igualment destacable que el marge de decisió política atorgat a les municipalitats en aquestes qüestions s'ha traduït en un ús desigual d'aquests criteris, que són aplicats d'una manera més o menys estricta segons les inclinacions polítiques o els interessos de les autoritats locals. Aquestes dinàmiques han contribuït a la concentració dels centres subvencionats en determinades àrees del país. Així, segons Meyland-Smith i Evans (2009), la sobrerepresentació d'aquests centres al sud del país s'explicaria no només per la major densitat poblacional d'aquestes àrees sinó també per l'orientació política de les municipalitats de la regió, més favorables a l'expansió de l'oferta privada subvencionada.

Països Baixos: la filosofia de centre com a criteri d'entrada

En el sistema educatiu dels Països Baixos, la llibertat de creació de centres educatius està protegida per la Constitució. S'estableix que els centres privats tenen dret a rebre finançament públic, però aquest es condiciona al compliment d'una sèrie de condicions relatives, entre d'altres, a la seva contribució a la diversitat de l'oferta educativa. Concretament, es requereix que els nous centres demostrin no només la seva capacitat d'atraure un volum suficient d'alumnes, sinó també que l'escola es regeixi per una «filosofia» (*richting*) específica pel que fa a una determinada visió del món, sigui religiosa o ideològica. Aquesta, a més, ha de ser considerada de rellevància en altres àmbits socials. S'exigeix finalment que aquesta filosofia no estigui ja coberta per les escoles existents en la zona de referència (Maussen i Vermeulen, 2015; Vermeulen, 2004).

Amb el pas del temps, i especialment arran del sorgiment de les primeres escoles islàmiques, aquestes condicions s'han anat modificant per fer més difícil l'establiment de nous centres privats subvencionats. Un dels canvis més clars és l'augment del nombre mínim d'alumnes requerit per a l'obertura de noves escoles (Dijkstra i Vermeulen, 2008). La interpretació cada vegada més estricta d'aquests requeriments, però, també ha donat lloc a debats sobre l'ús del concepte de «filosofia» com a criteri determinant per a la concessió de fons públics. Les crítiques apunten a les dificultats d'interpretació d'aquest concepte en una societat caracteritzada per una secularització i pluralisme religiós creixents. Pel que fa a la seva accepció religiosa, un primer obstacle en aquest sentit té a veure amb la dificultat de distingir quines tradicions religioses constitueixen denominacions específiques o singulars dins una mateixa fe. Atès que un dels requeriments clau per a la creació d'un nou centre és la demostració que la seva filosofia no està ja coberta per altres escoles properes, aquesta qüestió ha esdevingut cabdal i ha donat lloc a controvèrsies lligades al coneixement limitat de certes confessions per part de les administracions públiques (Vermeulen, 2004; Walford, 2003).

Una segona font de crítiques dels requeriments relatius a la filosofia del centre té a veure amb la clàusula segons la qual el dret a finançament públic es reserva a les filosofies associades a una visió del món considerada rellevant en altres àmbits socials, és a dir, a aquelles orientacions (religioses o ideològiques) mínimament institucionalitzades i/o visibles en altres esferes més enllà de l'educativa. A la pràctica, aquestes disposicions s'han traduït en un tractament preferencial cap aquelles denominacions religioses amb més tradició al país (catòliques i protestants) o de filosofies seculars més o menys integradores (per exemple, el denominat humanisme). Per contra, les minories religioses al país (islàmiques o evangèliques) i les escoles no religioses sovint es troben amb dificultats considerables a l'hora d'accedir al finançament públic (Walford, 2003). En aquest sentit, cal tenir en compte que l'ús de determinades pedagogies o mètodes educatius (Montessori, Dalton, etc.) no es considera indicatiu d'una filosofia específica. Segons una interpretació estricta de la legislació actual, l'orientació pedagògica d'un centre no constitueix base suficient per a la recepció de fons públics, indiferentment de la seva singularitat. Tot i això, la jurisprudència ha reconegut en diverses ocasions el dret a finançament públic de les escoles amb una orientació pedagògica específica (Franken i Vermeer, 2017; Maussen i Vermeulen, 2015).

Arran d'aquestes crítiques i ambigüitats, el Consell Nacional d'Educació (CNED), organisme assessor del Ministeri d'Educació, ha defensat la reconsideració del concepte de «filosofia» com un criteri determinant en l'adjudicació de fons públics a centre privats. En una sèrie de publicacions recents, aquest organisme ha posat en qüestió la neutralitat d'aquesta noció (o, si més no, de la interpretació que se'n fa per part de l'administració). D'altra banda, ha qüestionat la mateixa primacia donada a aquest criteri en un context en què moltes famílies atorguen més importància a la identitat educativa del centre que no a la seva orientació religiosa o ideològica (Maussen i Vermeulen, 2015). S'advoca així per una reconsideració dels criteris de concessió de finançament públic que elimini o modifiqui el requeriment legal relatiu a la «filosofia» dels centres.

Si bé aquestes propostes han estat àmpliament criticades entre els partits polítics d'orientació cristiana (Dijkstra i Vermeulen, 2008; Franken i Vermeer, 2017), finalment aquesta línia de reforma és la que s'ha imposat. Així, el passat maig de 2020 es va aprovar una llei amb implicacions directes sobre l'ús del concepte de «filosofia» com un criteri per a la concessió de fons públics a centres educatius. D'aquesta manera, a partir del juny de 2021, els centres educatius de nova creació no hauran de demostrar que s'adhereixen a una «filosofia» determinada, i la «filosofia» de centre no tindrà un rol determinant en el procés d'autorització de noves escoles (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2020; VNG, 2020).

Irlanda: convocatòries públiques per a l'establiment d'escoles privades subvencionades

En bona part dels sistemes educatius revisats en aquest treball, l'establiment d'escoles privades subvencionades respon per regla general a un procés iniciat a demanda del mateix proveïdor educatiu. És a dir, l'oferta educativa subvencionada es constitueix a remolc de la iniciativa privada, mentre que el paper de les autoritats educatives és el de modular aquesta oferta, però no pas impulsar-la. A Irlanda, però, recentment s'ha adoptat un sistema en què l'administració pública té un paper proactiu en el procés de configuració de l'oferta educativa privada finançada amb fons públics.

Cal tenir en compte que, a Irlanda, l'accés a finançament públic per part d'escoles privades ha estat històricament condicionat a uns pocs requeriments bàsics referents a la infraestructura, l'adhesió al currículum nacional i la demostració d'una demanda mínima. En termes generals, els proveïdors privats ho han tingut relativament fàcil per establir noves escoles (Buchanan i Fox, 2008). El paper de les autoritats educatives ha estat tradicionalment només el de processador de les sol·licituds d'activitat per part de proveïdors privats interessats a rebre finançament públic.

Des de principis de la segona dècada del segle XXI, però, el Ministeri d'Educació ha assumit un paper més proactiu en la configuració de l'oferta privada subvencionada. Aquest canvi és el resultat d'una sèrie de reformes impulsades al llarg de l'última dècada com a resposta al creixent pluralisme religiós de la societat irlandesa, i al consegüent qüestionament del rol hegemònic de l'Església catòlica en matèria de provisió educativa (Rougier i Honohan, 2014). Davant d'aquestes transformacions, a l'inici de la segona dècada del segle XXI es van posar en funcionament una sèrie d'iniciatives governamentals orientades a diversificar la provisió educativa. Aquest replantejament s'ha traduït, entre d'altres, en una revisió del procediment d'autorització de nous centres educatius privats subvencionats. Des de l'any 2011, el procés de creació d'aquests centres no és iniciat pels mateixos proveïdors privats interessats a accedir al règim de subvencions, sinó per part de l'administració educativa. Correspon, doncs, a aquest organisme identificar les àrees per a les quals es requereix un augment de l'oferta educativa, i obrir una convocatòria pública a partir de la qual els diferents proveïdors privats interessats presenten la seva candidatura. Aquest sistema permet no només racionalitzar l'oferta educativa més sensible al canvi demogràfic sinó també assegurar un grau mínim de diversitat de l'oferta educativa (Department of Education and Skills, 2020).

La regulació de l'oferta privada subvencionada a França: la necessitat escolar reconeguda

Com s'apuntava al capítol anterior, en el cas francès la regulació de l'oferta educativa privada subvencionada s'ha fonamentat històricament en l'anomenada «necessitat escolar reconeguda». Aquest concepte va ser introduït per la Llei Debré de 1959 com una condició bàsica per a l'accés dels centres educatius privats al règim d'associació (en virtut del qual la major part de les seves despeses passen a ser sufragades amb fons públics). Es tracta, però, d'una noció ambigua, que la mateixa llei va definir en termes poc precisos. Aquest marge interpretatiu ha donat lloc a

diversos litigis i contenciosos, de manera que, a la pràctica, l'ús donat al terme ha estat influït per la jurisprudència, pels pronunciaments de diversos tribunals i per una sèrie de correccions i aclariments introduïts per la legislació posterior (Durand i Salles, 2015).

Inicialment, el concepte *necessitat escolar* reconeguda va ser interpretat de manera quasi literal. Es tractava d'una interpretació altament restrictiva que equiparava la necessitat escolar a la detecció d'una falta d'oferta de la xarxa pública en un determinat territori. Segons aquesta primera interpretació, la integració d'un centre educatiu privat al règim d'associació estava supeditada a la demostració d'una falta de places escolars a la zona de referència. En aquest sentit, la interpretació original de la llei concedia a les escoles subvencionades un paper estrictament compensatori de l'oferta pública (Lange, 1997; Prost, 2011).

Arran de les crítiques suscitades per aquesta lògica subsidiària, però, aquesta interpretació restrictiva va ser progressivament relegada en favor d'una interpretació més sensible a les demandes de les famílies. Els primers canvis en aquest sentit daten del canvi normatiu de 1971, que va establir que la necessitat escolar no podia determinar-se exclusivament a partir de criteris «quantitatius» (és a dir, en funció de la falta de places escolars en la xarxa pública), sinó que havia de prendre en consideració altres elements i, especialment, el caràcter propi dels centres educatius i la llibertat d'ensenyament. La falta de concreció de la nova llei sobre el pes relatiu d'aquests criteris «no quantitatius», però, es va traduir en un grau considerable de discrecionalitat administrativa. Atès que la responsabilitat sobre l'adjudicació de contractes d'associació recau sobre les administracions regionals, aquest marge interpretatiu va donar lloc a una notable heterogeneïtat de pràctiques en l'àmbit local (Ach, 2004; Poucet, 2012).

Així, si bé la llei de 1971 va marcar un punt d'inflexió, el canvi de direcció va ser consolidat només a partir d'una decisió del Consell d'Estat de 1980. Aquest organisme va establir que les decisions respecte a la concessió de

subsidis públics s'havien de basar en l'anomenada *doble apreciació*, incorporant així criteris tant quantitatius com qualitatius. La decisió obligava les administracions regionals a tenir en compte les «aspiracions» de les famílies respecte al caràcter propi d'un determinat centre. D'aquesta manera, s'impedia explícitament la denegació d'un contracte d'associació si aquesta es basava exclusivament en l'existència de places vacants en els centres públics del territori (Ach, 2004; Guardia-Hernández, 2019).

Posteriorment s'han documentat diversos intents de retornar a una interpretació més restrictiva de la noció de *necessitat escolar*. Aquest és el cas d'una llei aprovada el 1985 en virtut de la qual prevalien de nou els criteris quantitatius sobre els qualitatius. Aquest intent de retorn a una interpretació restrictiva de la Llei Debré va ser, però, tombat arran d'un recurs d'inconstitucionalitat presentat per diversos parlamentaris, el qual va donar lloc a un pronunciament del Consell Constitucional en què es reafirmava la centralitat dels criteris qualitatius (Durand i Salles, 2015).

El finançament dels centres educatius privats subvencionats

El finançament dels centres educatius ha estat assenyalat per la literatura especialitzada com un dels elements clau en el disseny de sistemes de provisió mixta al servei d'una agenda d'equitat (Levin, 2002; Musset, 2012; OCDE, 2019). La centralitat d'aquest component rau no només en el seu potencial per assegurar que els recursos es distribueixen de manera equitativa segons les necessitats dels centres sinó també en la seva potencialitat per incidir sobre la distribució de l'alumnat i, per tant, mitigar possibles dinàmiques de segregació escolar o estratificació social entre escoles públiques i privades subvencionades. Així, el redisseny de mecanismes d'assignació i distribució de recursos es planteja cada vegada més com una oportunitat per modificar o establir incentius amb un efecte directe sobre el comportament de diversos agents en els processos d'admissió i elecció escolar.

Del conjunt de mesures i instruments de finançament amb un impacte potencial en matèria d'equitat destaquen, en primer lloc, les polítiques de limitació o prohibició de les quotes d'escolarització. Aquestes van sovint associades a reformes d'equiparació dels nivells de finançament públic entre el sector privat subvencionat i el públic, i s'han plantejat com un mecanisme clau per rebaixar les barreres d'accés al sector privat subvencionat per part d'alumnes socialment desafavorits, incidint així sobre processos d'autoselecció entre les famílies i contribuint a reduir la segregació entre escoles de titularitat pública i escoles privades subvencionades (Boeskens, 2016; Ladd, 2002). D'altra banda, es tracta d'una política bàsica per tal d'evitar que els centres educatius disposin d'un volum desigual de recursos en funció de la seva titularitat o de la capacitat econòmica de les famílies (OCDE, 2012a).

Així mateix, diversos estudis recents han destacat el potencial de les anomenades *mesures de finançament compensatori o ajustat a necessitats* com una estratègia per afavorir la matrícula d'estudiants d'un nivell socioeconòmic més baix en el sector privat subvencionat. Es parteix de la premissa que la dotació addicional de recursos per a l'atenció d'alumnat desafavorit pot fer que aquest sigui més «atractiu» des del punt de vista de les escoles en situació de competència (Musset, 2012; OCDE, 2017b; OCDE, 2012b). S'espera així desincentivar, almenys parcialment, les pràctiques de selecció de l'alumnat que, com es comentava en el capítol anterior, es troben a l'arrel dels processos d'estratificació social i/o segregació escolar associats a les dinàmiques de mercat pròpies dels sistemes de provisió mixta.

A continuació es recull l'experiència de diferents sistemes educatius de provisió mixta que han apostat recentment per alguna d'aquestes opcions polítiques. Amb l'objectiu de reflectir tant la diversitat d'instruments i mesures disponibles com els diferents reptes polítics o tècnics que pot plantejar la seva implementació (Requadre 4), s'inclouen tant experiències recents com casos en què aquestes polítiques tenen un caràcter més consolidat.

Requadre 4

Finançament per fórmula basat en necessitats

El finançament per fórmula basat en necessitats fa referència a aquells models d'assignació i distribució de recursos (humans o econòmics) que prenen en consideració les necessitats específiques de cada centre educatiu, partint de la premissa que aquestes es tradueixen en un diferencial de costos en la provisió del servei educatiu que cal compensar. Aquestes necessitats específiques poden ser estimades a partir de diferents variables, incloent-hi les especificitats del programa educatiu o oferta curricular del centre, les característiques del recinte escolar o de la seva ubicació, i les característiques socials i educatives de l'alumnat. Aquest darrer grup de variables és el més rellevant en aquells sistemes de finançament per fórmula explícitament orientats a la promoció de l'equitat, atès que permet adequar la quantitat de recursos dels centres a la presència de diversos tipus de desavantatge, ja sigui relatiu a l'estatus socioeconòmic, al rendiment acadèmic o a diferents formes de discapacitat o dificultats d'aprenentatge (Fazekas, 2012; Levačić i Ross, 1999; UNESCO-GEMR, 2021).

El disseny dels sistemes de finançament per fórmula es basen en dos components bàsics: d'una banda, les variables o dimensions preses en consideració en l'estimació de les necessitats educatives suplementàries de cada centre, operativitzades en forma d'una selecció d'indicadors; i de l'altra, els coeficients, és a dir, el sistema de ponderació dels indicadors considerats (Fazekas, 2012; Levačić i Ross, 1999).

Més enllà d'aquests components, però, dos elements addicionals a l'hora de caracteritzar els diferents sistemes de finançament per fórmula són l'abast d'aquest i l'autonomia escolar associats a la fórmula. El primer fa referència a la proporció del total de recursos de centre que es veu directament afectada pel sistema de finançament per fórmula. Cal tenir en compte que la lògica de finançament per fórmula rarament s'aplica a la totalitat del finançament dels centres, sinó que sol afectar una selecció de recursos (ja siguin despeses de funcionament, recursos docents, etc.) (Levačić, 2008). En relació amb el segon, cal tenir en compte que les escoles poden tenir graus d'autonomia o discrecionalitat variables en l'ús dels recursos extraordinaris associats a les necessitats suplementàries (Fazekas, 2012). L'efecte que pugui tenir la introducció d'un sistema de finançament per fórmula depèn parcialment d'aquestes qüestions.

Tant la selecció d'indicadors com l'estimació dels coeficients plantegen una sèrie de reptes tècnics importants, que alhora representen qüestions políticament sensibles. Decisions com la unitat d'anàlisi (alumnes o escola) o l'escala (contínua o categòrica) dels indicadors seleccionats tenen implicacions directes sobre el tipus de centres o grups socials més directament beneficats pel sistema de finançament per fórmula i, en aquest sentit, representen decisions netament polítiques. Alhora, es tracta de decisions sovint condicionades per la disponibilitat o la fiabilitat de les dades administratives (Hill i Ross, 1999). Així mateix, s'identifica una disjuntiva entre aquelles fórmules més complexes (i, per tant, més ajustades a les necessitats específiques del centre) i aquelles fórmules més simples (associades a una major transparència i eficàcia comunicativa) (Levačić, 2008). Finalment, quantificar els costos addicionals associats a una presència determinada de certes formes de desavantatge és un exercici tècnicament complex per al qual els indicadors solen ser imperfectes, i que implica un element de decisió política (Hill i Ross, 1999).

Austràlia: el subsidi com a proporció variable del cost mitjà per alumne

En el cas australià, l'assignació de recursos a les escoles privades subvencionades es basa en un sistema de finançament per fórmula a través del qual la pràctica totalitat del valor del subsidi es determina en funció del perfil socioeconòmic del centre educatiu en qüestió.[44] Aquest ajust en el mecanisme de finançament, conegut com a Sistema d'estatus socioeconòmic (*Socioeconomic Status System o SES system*), va ser introduït l'any 2001 amb l'objectiu d'ajustar el finançament públic a l'anomenada *capacitat de contribuir* per part de la comunitat escolar, és a dir, la capacitat potencial de les famílies de sufragar les despeses del centre mitjançant el pagament de quotes. Així, el finançament públic assignat

44. Aquestes observacions corresponen al finançament proporcionat pel govern central australià. Cal tenir en compte, però, que aproximadament una tercera part del finançament prové dels governs regionals, i que la contribució d'aquests varia molt segons l'estat (Caldwell, 2010).

a les escoles privades subvencionades depèn de la seva puntuació en un índex socioeconòmic.[45] Aquesta puntuació es determina de manera indirecta a partir d'indicadors relatius a l'àrea de residència dels alumnes matriculats, i es tradueix en l'aplicació d'una reducció en el subsidi bàsic per estudiant.[46] Aquesta reducció pot variar entre un 10 % per a les escoles amb una puntuació socioeconòmica més baixa i un 80 % per a les escoles amb una puntuació socioeconòmica més alta (CIRES, 2017; DoESE, 2020).

Cal tenir en compte que, si bé aquest sistema està en funcionament des de l'any 2001, no es va aplicar de manera automàtica a totes les tipologies d'escoles privades subvencionades. Concretament, les escoles catòliques no es van començar a regir per aquest sistema de finançament fins l'any 2005, i la seva incorporació es va fer d'acord amb un principi de «no perdedors». Aquest principi implica que, per a aquelles escoles privades subvencionades en què la incorporació al sistema de finançament per fórmula hauria suposat una reducció de recursos públics, s'ha mantingut el grau de finançament en vigor en el moment de la incorporació (Donnelly, 2012).

L'aplicació d'aquest principi constitueix, de fet, un dels aspectes més polèmics del sistema de finançament del sector privat subvencionat a Austràlia. Un altre dels punts de desacord fonamentals és l'indicador utilitzat per a l'assignació de recursos. Al llarg dels últims anys han aparegut veus crítiques amb l'ús de l'estatus socioeconòmic com a indicador principal, i hi ha hagut peticions d'incorporar criteris alternatius com ara la recaptació de fons per part de les mateixes escoles privades subven-

45. Es tracta d'un índex que té en consideració aspectes com el nombre d'alumnes en situació de pobresa, amb alguna minusvalidesa, indígenes o amb un nivell baix d'anglès (UNESCO-GEMR, 2021).

46. El subsidi bàsic correspon al cost mitjà per estudiant. Cal tenir en compte que aquest subsidi es complementa amb una sèrie de primes, és a dir, complements orientats a compensar diverses formes de desavantatge o necessitats específiques (per exemple, la presència d'estudiants discapacitats, aborígens o amb coneixement limitat de la llengua anglesa). El sistema de reduccions SES no s'aplica a aquestes primes.

cionades, que actualment no té cap impacte en el finançament públic que aquestes reben (Caldwell, 2010). L'any 2011 es va dur a terme una revisió del sistema de finançament de les escoles (*Review of Funding for Schooling* o *Gonski Review*). Posteriorment, l'any 2013, es va aprovar una nova llei d'educació que va establir, per primera vegada, una quantitat mínima de finançament per estudiant i un nou sistema de finançament per fórmula que té en consideració aspectes com el nombre d'alumnes en situació de pobresa, amb alguna discapacitat, indígenes o amb un nivell baix d'anglès, i va substituir així els indicadors indirectes (relatius a l'àrea de residència dels estudiants) utilitzats fins al moment (UNESCO-GEMR, 2021). Tot i aquests canvis, la recerca ha demostrat que el nou sistema de finançament és encara relativament desigual en l'assignació de recursos segons les necessitats dels centres, atès que infrafinança alguns centres i en sobrefinança d'altres. En gran part, els problemes d'assignació de recursos són conseqüència de problemes d'implementació i arbitrarietats per part dels estats (Goss i Sonnemann, 2016).

Comunitat flamenca de Bèlgica: assignació de recursos segons el perfil social de l'alumnat

En el cas de la comunitat flamenca de Bèlgica, al llarg dels últims anys s'ha revisat la fórmula del subsidi per despeses de funcionament assignat a escoles tant de titularitat pública com privada subvencionada. Amb aquesta revisió s'han incorporat una sèrie de variables que permeten ajustar el valor del subsidi per despesa recurrent al perfil social de l'alumnat atès. Es tracta d'un mecanisme de naturalesa compensatòria, atès que el valor de l'assignació augmenta amb el grau de desavantatge social, i permet així dotar de recursos suplementaris les escoles amb alumnat més desafavorit.[47] Cal tenir en compte, però, que, a diferència

47. Aquesta revisió del sistema d'assignació de recursos per despesa de funcionament ha anat en paral·lel a una revisió del sistema d'assignació de recursos humans. Actualment, també obeeix a una lògica compensatòria orientada a ajustar la dotació segons el nivell socioeconòmic de l'alumnat.

d'altres sistemes de finançament per fórmula descrits en aquest capítol, l'ajust del subsidi d'acord amb criteris socioeconòmics afecta només una part del subsidi. Altres components del subsidi tenen un valor fix o bé s'ajusten en funció d'altres consideracions.[48]

En el model d'assignació de recursos actualment en vigor, es reserva cada any una part del pressupost total per a despeses de funcionament a finalitats compensatòries. En el cas de l'educació primària, aquesta xifra se situava en un 14,6 % del pressupost el 2016, si bé es preveu un increment anual fins a arribar al 15,5 % el 2020 (De Witte *et al.*, 2019). A l'educació secundària, el percentatge es va establir en un 10 % en el curs 2008-2009 i es preveia fixar-lo en l'11 % l'any 2020 (Flemish Department of Education and Training, 2014). Aquesta reserva de pressupost es divideix a parts iguals entre quatre línies de finançament compensatori, corresponents a quatre indicadors, amb els quals s'espera percebre diverses formes de desavantatge:

1. Nivell educatiu de la mare.
2. Elegibilitat de l'estudiant per beques d'estudi.
3. Idioma parlat a casa.
4. Lloc de residència de l'estudiant (Flemish Department of Education and Training, 2014; Nusche *et al.*, 2015).

La subvenció per a despeses de funcionament assignada anualment al centre educatiu es complementa, doncs, amb quatre dotacions específiques, el valor de les quals depèn directament del nombre total d'estudiants identificats com a desafavorits segons cadascun d'aquests criteris (De Witte *et al.*, 2019).

48. Com s'explica en el segon capítol («Els models d'educació privada subvencionada»), el càlcul del subsidi també pren en consideració les anomenades «diferències objectives» entre escoles. Així, les escoles de titularitat pública reben finançament addicional orientat a compensar els costos afegits relacionats amb el principi de la neutralitat i la diversitat de visions del món.

Aquest sistema d'ajusts de les despeses de funcionament té l'origen en l'Acta Parlamentària del 4 de juliol de 2008. L'objectiu principal d'aquesta acta era l'equiparació del model de finançament entre les diferents xarxes públiques i privades subvencionades, i culminà així un llarg procés de convergència (Flemish Department of Education and Training, 2014; Nusche *et al.*, 2015). La introducció d'aquests canvis va anar acompanyada d'un augment estructural del pressupost destinat a educació primària i secundària. En aquest sentit, i com observava el mateix Departament d'Educació l'any 2014, el canvi va ser propiciat pel clima econòmic del moment, que va possibilitar un augment pressupostari d'aquesta magnitud (Flemish Department of Education and Training, 2014).

Tanmateix, cal tenir en compte que les polítiques de finançament compensatori tenen una llarga trajectòria a la comunitat flamenca de Bèlgica. Com documenta Friant (2016), les primeres polítiques compensatòries, inicialment de naturalesa focalitzada, daten de finals de la dècada dels vuitanta. Aquests programes es van adoptar en resposta als graus de desigualtat detectats, i s'inspiraven en programes impulsats a França i Anglaterra a partir dels anys setanta. De la manera que es van implementar en el context flamenc, aquestes primeres polítiques compensatòries es dirigien exclusivament a alumnat d'origen immigrant i/o amb un domini limitat del neerlandès. Més endavant, aquestes mesures es van complementar amb una política d'atenció prolongada (*extended care*) dirigida a escoles que atenien alumnat desafavorit. Aquesta línia es va consolidar l'any 2002 amb el Decret d'igualtat d'oportunitats educatives (*Decreet Gelijke Onderwijskansen*, també conegut com a *Decret GOK)*, a través del qual es va establir la dotació de personal suplementari per a certes escoles. Els canvis adoptats a partir de l'any 2008 van suposar la consolidació d'aquests esforços i, sobretot, la seva integració en la legislació educativa bàsica.

Des de la implementació del sistema d'ajustos el 2008, s'han dut a terme algunes avaluacions i investigacions sobre el seu impacte, sovint encarregades des d'organismes públics. Tot i que l'evidència disponible

és encara molt limitada, les primeres anàlisis suggereixen que l'impacte en termes de millores de resultats ha estat moderat. Així, segons una auditoria del Tribunal de Comptes no s'observen diferències significatives en les pautes de despesa entre els centres amb diverses proporcions d'alumnes desavantatjats (Nusche *et al.*, 2015), de manera que no resulta obvi com s'utilitzen els recursos suplementaris.[49] S'identifiquen, a més, alguns problemes d'implementació. Un informe encarregat pel Ministeri d'Educació assenyalava, per exemple, que la distribució de recursos entre escoles no sempre es fa en proporció al sistema de ponderacions establert pel govern. Això s'explica pel rol d'intermediari que tenen les juntes escolars responsables de l'administració de diverses escoles, algunes de les quals haurien establert els seus propis criteris de redistribució (Nusche *et al.*, 2015).

Anglaterra: el programa «Prima per alumne»

L'any 2011 es va adoptar a Anglaterra un mecanisme de finançament addicional conegut com a «Prima per alumne» (*Pupil Premium, PP*), aplicable a totes les escoles sostingudes amb fons públics, incloent-hi Acadèmies i escoles lliures. D'acord amb aquest sistema, les escoles reben finançament suplementari per cada alumne identificat com a desavantatjat. Inicialment aquest finançament addicional es dirigia exclusivament a fills de famílies de renda baixa (identificats en funció de la seva elegibilitat com a beneficiaris de les beques de menjador) i alumnes tutelats per l'Estat durant almenys sis mesos. Aquests criteris es van ampliar el curs 2012-2013, en què es va incorporar com a potencials beneficiaris els alumnes elegibles per a beques de menjador en algun moment durant els darrers sis anys (Foster i Long, 2020).

49. Pel que fa al Decret GOK en general, en canvi, les primeres avaluacions suggereixen resultats «prudentment positius» en relació amb els resultats cognitius dels alumnes identificats com a desavantatjats (Friant, 2016).

Una de les característiques més destacables del programa PP és que, si bé les escoles disposen d'un alt grau d'autonomia a l'hora d'utilitzar el finançament addicional que se'ls concedeix, existeixen una sèrie de sistemes de rendició de comptes i control que vetllen per un ús adequat dels fons suplementaris. Es busca així assegurar que aquests recursos addicionals s'utilitzen per millorar l'aprenentatge dels alumnes destinataris. D'una banda, l'agència encarregada de la inspecció i assegurament de la qualitat (Ofsted) pot examinar si un determinat centre educatiu utilitza efectivament el seu finançament per millorar el rendiment de l'alumnat desavantatjat i suggerir una revisió d'aquestes pràctiques si no les considera apropiades. A més a més, els rànquings escolars detallen els resultats educatius de l'alumnat PP i els comparen amb els de la resta d'estudiants matriculats (Gorard *et al.*, 2019). Tanmateix, cal destacar que, mentre que les autoritats educatives locals estan obligades a fer pública la seva estratègia per a l'ús de la PP, aquesta obligació no existeix per a les Acadèmies (Foster i Long, 2020).

El programa PP va ser introduït pel govern de coalició del Partit Conservador i el Partit Liberal Demòcrata. L'objectiu principal del programa era millorar el rendiment acadèmic de l'alumnat socialment desavantatjat. Un objectiu addicional era modificar el comportament de les escoles en un context de consolidació d'un quasi-mercat educatiu. Concretament, s'esperava que la PP fes més «desitjable» l'alumnat desavantatjat a ulls de les escoles, i modifiqués així les dinàmiques de selecció d'estudiants. Així mateix, s'esperava que la PP operaria com un incentiu per fomentar la creació d'escoles lliures en zones econòmicament més desafavorides (West, 2015). La introducció del programa PP anava, doncs, orientada a reduir la segregació escolar. Cal tenir en compte que aquesta qüestió havia esdevingut progressivament motiu de preocupació entre cercles polítics arran de la disseminació d'evidència sobre la relació entre el sistema d'admissions, la segregació escolar i el rendiment del sistema educatiu (Gorard *et al.*, 2019).

Si bé la PP ha estat objecte de debat públic i diversos actors han expressat un cert escepticisme respecte de la seva efectivitat, l'evidència sobre l'impacte del programa és encara limitada i, fins i tot, una mica controvertida. D'una banda, les anàlisis realitzades per part de diverses organitzacions públiques i privades (incloent-hi el Ministeri d'Educació i Ofsted) i altres centres apunten a una certa reducció de l'anomenada *bretxa de rendiment* segons el nivell socioeconòmic dels alumnes, si bé no és evident que aquesta reducció, que és una tendència prèvia a la implementació de la PP, s'hagi accelerat des de 2011. Gorard, Siddiqui i See (2019) s'han mostrat crítics amb aquests resultats, que atribueixen parcialment a limitacions metodològiques i, especialment, a l'efecte de variables de confusió[50] i problemes de mesurament. D'altra banda, els autors argumenten que la introducció del programa PP va lligada a una caiguda de la segregació escolar, si bé observen que resulta difícil discernir en quina proporció o fins a quin punt aquesta reducció és directament atribuïble a l'impacte del programa.

Finalment, i més enllà de l'impacte de la PP, es documenten també alguns debats respecte al disseny i la implementació del programa. Una qüestió que s'ha revelat com a problemàtica és l'ús de l'elegibilitat en el programa de beques menjador com un criteri clau per a la identificació d'alumnat desavantatjat. Agències públiques com el mateix Ministeri d'Educació o la Comissió Parlamentària sobre Mobilitat Social han assenyalat en diverses ocasions que, a la pràctica, només reben el finançament addicional aquells alumnes que efectivament han sol·licitat (i se'ls ha concedit) la beca menjador. L'alumnat teòricament elegible per a aquestes ajudes, però que no les sol·licita, queda per tant exclòs del finançament addicional lligat a la PP. Es documenten també problemes respecte de l'ús donat al finançament addicional per part dels centres

50. Es tracta d'una tercera variable que distorsiona la mesura de l'associació entre dues variables. En aquest cas, variables com la provisió educativa, l'economia o el temps que fa que els usuaris estan en situació de pobresa dificultaven el mesurament de la relació entre la intervenció PP i la reducció de les desigualtats d'aprenentatge (Gorard *et al.*, 2019).

educatius. Així, un informe publicat el 2019 pel Comitè d'Educació del Parlament britànic mostrava que els subsidis no sempre s'usen directament en benefici dels seus destinataris, sinó per quadrar els comptes de les escoles; o que no es prioritzaven les intervencions que s'havien demostrat més efectives. L'informe qüestionava igualment l'eficàcia dels mecanismes de rendiment de comptes en relació amb aquest programa (Foster i Long, 2020).

El programa «Emmarcament diferenciat» de la Bèlgica francòfona

L'any 2009 es va introduir a la comunitat francòfona de Bèlgica un mecanisme de finançament addicional focalitzat a ajustar la quantitat de recursos assignats a les escoles en funció de la seva composició socioeconòmica. Aquest mecanisme, conegut com a «Emmarcament diferenciat» (*Encadrement Différencié, ED*), possibilita l'assignació a les escoles d'una dotació extraordinària de recursos modulada segons el perfil socioeconòmic de l'alumnat matriculat. Es tracta d'un mecanisme compensatori basat en l'assignació de recursos addicionals, però que no implica canvis en el càlcul del subsidi bàsic en l'àmbit d'escola.

El mètode de càlcul i assignació d'aquest finançament addicional es basa en la classificació de les escoles segons el seu nivell socioeconòmic. Aquest indicador correspon a la mitjana d'un índex socioeconòmic calculat per l'alumnat a partir d'una sèrie d'indicadors relatius a la seva àrea de residència. A partir d'aquest índex socioeconòmic mitjà, les escoles es divideixen en cinc categories associades a diferents dotacions de recursos suplementaris, ja sigui en forma de recursos humans (personal docent o no docent) o econòmics. Es tracta, per tant, d'un sistema de finançament per trams calculat a partir d'indicadors indirectes que aproximen el perfil de l'alumnat a partir de la seva àrea de procedència.

Cal destacar que, si bé la classificació d'escoles es realitza d'ofici per part de les autoritats educatives, la dotació de recursos suplementaris no és automàtica. Les escoles han de sol·licitar l'assignació extraordinària de recursos, i la seva concessió està condicionada a l'elaboració d'un projecte educatiu a cinc anys vista. En aquest projecte els centres educatius han de detallar una sèrie d'accions pedagògiques orientades a assegurar la igualtat d'oportunitats (per exemple, l'ús de grups reduïts, o l'establiment de programes de prevenció de l'abandonament escolar), així com un pla d'ús i distribució dels recursos suplementaris concedits (Friant, 2016).

Igual que en el cas flamenc, l'ús de mesures compensatòries en relació amb la distribució de recursos té una llarga trajectòria en el sistema educatiu de la comunitat francòfona. La primera intervenció en aquesta línia data de l'any 1998. La mesura es va plantejar en termes de discriminació positiva i implicava la provisió de recursos addicionals (humans i econòmics) a les escoles amb una composició escolar més desavantatjada (Dupriez *et al.*, 2018; Friant, 2016). El sistema de càlcul de l'estatus socioeconòmic dels centres educatius era, en termes generals, similar a l'utilitzat pel sistema d'ED actualment en funcionament.

L'origen del sistema ED es troba en el Contracte Estratègic per l'Educació publicat pel Ministeri d'Educació l'any 2005, que situava la lluita contra la segregació escolar com una de les prioritats clau per al sistema educatiu de la comunitat francòfona. Aquesta iniciativa no només va impulsar una sèrie de reformes orientades a regular l'elecció i admissió escolar sinó que també va identificar la necessitat de compensar la distribució desigual de l'alumnat. D'acord amb aquesta proposta, es va encarregar un estudi interuniversitari orientat a examinar la viabilitat d'una política de finançament per fórmula. El procés de disseny del nou sistema posa de relleu alguns dels principals reptes i disjuntives als quals s'enfronten aquestes polítiques. En relació amb la selecció del sistema d'indicadors utilitzats en la identificació dels graus relatius de desavantatge, cal destacar dues qüestions. En primer lloc, l'ús d'indicadors en l'àmbit d'alumnat es va considerar preferible a l'ús d'indicadors relatius a la zona

d'ubicació del centre educatiu per evitar l'estigmatització de certes escoles, però també per poder tenir en compte canvis en la seva composició. En segon lloc, l'ús d'indicadors d'estatus socioeconòmic de naturalesa indirecta (relatius a l'àrea de residència de l'alumnat) es va considerar adequat d'acord amb alguns estudis que demostraven el seu valor predictiu (Friant, 2016).

Un altre element de disseny que cal destacar és l'ús del sistema de finançament per trams. Aquesta decisió va resultar més controvertida pel fet que s'allunya de les primeres propostes fetes en el marc del projecte interuniversitari encarregat pel govern, que apostava per l'ús d'una escala contínua. Segons Demeuse, Derobertmasure i Friant (2010), l'aposta final per un sistema per trams va estar motivada per la voluntat de:

a) Simplificar el procés de càlcul.
b) Facilitar la comunicació entre l'administració i els usuaris del sistema.
c) Maximitzar l'impacte del canvi. Sobre aquesta darrera qüestió, s'entenia que l'augment de recursos derivat de passar d'un tram a un altre seria molt més perceptible per les escoles que no pas la lògica de millora progressiva facilitada per l'ús d'una escala contínua.

Xile: la Llei de subvenció escolar preferencial

L'any 2008 es va aprovar a Xile la Llei de subvenció escolar preferencial (*Ley de Subvención Escolar Preferencial, SEP*). Amb l'entrada en vigor d'aquesta llei, es va establir una assignació extraordinària de recursos per a aquells alumnes considerats prioritaris en funció del seu nivell socioeconòmic. Es tracta, per tant, d'una subvenció addicional focalitzada, explícitament, a reduir l'impacte de l'origen socioeconòmic sobre el rendiment educatiu. El sistema es va concebre així com una correcció al caràcter uniforme del sistema de finançament públic, i va implicar el pas cap a un sistema de finançament addicional ponderat. L'import

suplementari per estudiant varia en funció de dos criteris bàsics: el curs escolar (l'import disminueix a mesura que aquest augmenta), i el rendiment mitjà de l'escola en les proves nacionals (de manera que les escoles amb resultats satisfactoris reben una extradotació per alumne superior a les escoles amb resultats més baixos). Com a complement a la SEP,[51] la llei estableix a més una subvenció per concentració d'alumnes prioritaris, és a dir, una assignació suplementària modulada en funció del percentatge d'alumnat desafavorit escolaritzat en el centre (Elacqua i Santos, 2013; Santiago *et al.*, 2017).

A partir de l'aprovació de la Llei d'Inclusió l'any 2015, a més, s'ha augmentat tant el grau de cobertura de la SEP com la seva quantia. La nova llei d'educació ha modificat el disseny original de la SEP, de manera que ha augmentat l'import addicional per als estudiants prioritaris, i ha creat una nova categoria paral·lela a la de l'alumne prioritari coneguda com a *alumne preferent*. Aquesta abasta els alumnes dels vuit decils de menys ingressos (és a dir, el 80 % de la població), i permet així incorporar-hi les classes mitjanes (Sisto, 2019; Mineduc, 2017).

Una de les característiques més destacables de la SEP és el seu caràcter voluntari. És a dir, el subsidi addicional no es concedeix de manera automàtica als centres educatius, sinó que aquests han de sol·licitar l'entrada al sistema. Aquest va ser, de fet, un element clau en la negociació de la llei, ja que una crítica recurrent al programa era el seu potencial impacte negatiu sobre l'autonomia dels proveïdors privats subvencionats (Elacqua i Santos, 2013). Cal tenir en compte, en aquest sentit, que la participació en el programa va lligada a una sèrie de condicions. En primer lloc, els centres participants es comprometen a eliminar les pràctiques de selecció de qualsevol tipus i, en cas de sobredemanda, a assignar les places segons

51. Si bé la subvenció escolar preferencial i la subvenció per concentració d'alumnes prioritaris són formalment independents, l'accés a la segona va subordinada a la participació en la SEP.

un procés obert i transparent.[52] En segon lloc, s'exigeix a les escoles participants no cobrar quotes als estudiants identificats com a prioritaris. Finalment, les escoles que s'acullen a la SEP es comprometen a rendir comptes de l'ús donat al finançament addicional i a complir amb l'assoliment d'una sèrie d'objectius de rendiment educatiu i retenció d'estudiants (Elacqua i Santos, 2013; Mizala i Torche, 2013; Santiago *et al.*, 2017).

Un altre element característic del disseny de la SEP és la concessió de diferents graus d'autonomia i discrecionalitat en l'ús dels recursos addicionals. Així, si bé les escoles anomenades *autònomes* (aquelles amb resultats sostingudament bons en les proves nacionals) disposen d'un grau d'autonomia considerable respecte a la gestió dels fons suplementaris, aquest no és el cas de les escoles anomenades *emergents* (és a dir, aquelles que no obtenen resultats sistemàticament bons en les proves nacionals). Per a aquestes últimes, la participació en la SEP implica la preparació i el compliment d'un pla de millora educativa al qual s'han de destinar la meitat dels recursos addicionals. Finalment, aquells centres que passen d'*emergents* a *en recuperació* (és a dir, que obtenen resultats reiteradament deficients) han de destinar la totalitat dels recursos a l'elaboració i implementació d'un nou pla de millora. De fet, la SEP estableix la possibilitat que si un centre educatiu en recuperació no assoleix uns estàndards mínims de resultats educatius en quatre anys pugui ser tancat (Elacqua i Santos, 2013).

L'impacte i l'efectivitat del programa són actualment objecte de debat. D'una banda, part de l'evidència disponible apunta a una millora del rendiment acadèmic de les escoles privades subvencionades amb una població més desafavorida, fet que contribueix, per tant, a reduir la bretxa educativa (Mizala i Torche, 2017). D'altra banda, la recerca suggereix que el programa no ha resultat efectiu a l'hora de reduir la segregació escolar,

52. La selecció d'estudiants va ser prohibida i el sistema d'admissió escolar va ser reformat a la Llei d'inclusió aprovada el 2015, posterior a l'aprovació de la SEP l'any 2008. Per tant, actualment aquests requisits s'apliquen a tots els centres finançats amb fons públics independentment de la seva participació en el programa SEP.

i alguns investigadors consideren, fins i tot, que ha tendit a incrementar la competència entre escoles per atreure els estudiants acadèmicament més capaços d'entre aquells de perfil social desavantatjat. Elacqua i Santos (2013) han proposat una possible explicació al poc impacte de la SEP en matèria de segregació escolar. Segons aquests autors, l'incentiu econòmic creat pel finançament addicional s'ha demostrat insuficient per contrarestar l'incentiu de mercat que tenen part de les escoles privades subvencionades per no escolaritzar estudiants amb un perfil social desafavorit. Finalment, i segons aquests mateixos investigadors, el caràcter voluntari del programa SEP és un element problemàtic des del punt de vista de l'equitat, ja que deixa sense cobertura un nombre important d'estudiants que es podrien beneficiar del programa. Cal destacar que el nombre d'escoles privades subvencionades que no es van acollir al programa SEP va ser significatiu. L'any 2013, el 39,1 % dels centres privats subvencionats no participava en aquest programa (Elacqua i Santos, 2013).

Suècia: la implementació del principi d'equivalència

En el cas suec, el valor del subsidi per capita ha evolucionat considerablement des de la instauració del model de provisió mixta a principis dels anys noranta. Tal com es va implementar l'any 1992, les escoles privades subvencionades rebien únicament el 85 % del cost mitjà per alumne en el sector públic. Aquesta reducció del 15 % es justificava tenint en compte que aquestes escoles estaven exemptes de certes obligacions (com ara la provisió d'àpats i transport gratuït, la capacitació lingüística d'estudiants nouvinguts, l'atenció a la salut, etc.) i, per tant, tenien menys depeses (Miron, 1996). Així mateix, es partia de l'expectativa que aquest 15 % podia ser compensat per mitjà de quotes aportades per les famílies, subjectes a poques limitacions i permeses sempre que es consideressin adequades en relació amb els costos (Klitgaard, 2008). Cal destacar, però, que la proporció d'escoles que cobraven quotes no va arribar mai a ser majoritària. El percentatge se situava al voltant del 50 % l'any 1993, i havia caigut al 30 % l'any 1996 (Sahlgren, 2016).

Tanmateix, aquest sistema va ser posat en qüestió a partir del retorn al poder del partit socialdemòcrata l'any 1994. Arran de la controvèrsia generada pel sistema de subsidis públics a proveïdors privats, el partit socialdemòcrata s'havia compromès durant els anys a l'oposició i en el seu programa electoral a reduir la segregació i a eliminar el sistema de subsidis a escoles privades. L'abolició del sistema de subsidis públics a proveïdors privats, però, finalment es va desestimar tenint en compte el nombre considerable d'escoles privades subvencionades que havien entrat en el sistema, i el suport que aquestes escoles tenien entre els votants de classe mitjana (entre els quals el partit socialdemòcrata té una part important de la seva base social i electoral). Es va optar per una reducció del valor del subsidi per a centres privats, que l'any 1995 va passar a ser del 75 % del cost mitjà per estudiant del sector públic (Lachance, 2017 i 2019). Aquesta reforma va ser parcialment justificada per la situació d'ajust pressupostari en la qual es trobava el país; i el seu caràcter moderat va permetre el suport d'altres forces polítiques, necessari en un govern en minoria.

La idea d'una política d'equiparació del finançament de centres públics i privats subvencionats no va entrar en el debat públic fins l'any 1996. Aquesta idea formava part d'una proposta de reforma del marc regulador aplicat a escoles privades subvencionades, feta pel mateix govern socialdemòcrata a partir dels resultats d'una comissió d'estudi (Miron, 1996). La reforma anava explícitament orientada a garantir una major equitat i igualtat en l'accés, i buscava evitar que la situació econòmica dels pares determinés les oportunitats educatives dels fills (Wiborg, 2015). Així, l'augment del subsidi per capita fins al 100 % del cost mitjà per alumne es va plantejar com a contrapartida a l'abolició de les quotes d'escolarització, la prohibició de les pràctiques selectives i l'adopció de nous criteris orientats a regular i restringir el creixement de l'oferta privada subvencionada. En aquest sentit, i segons Lachance (2019), l'augment del subsidi va ser una concessió orientada a aconseguir el suport del Partit Verd, favorable al sistema de finançament públic d'escoles privades.

És interessant remarcar que la lògica d'equivalència inaugurada pel govern socialdemòcrata ha tingut implicacions més enllà de l'àmbit del finançament. Des de la reforma d'equiparació aprovada l'any 1997, els requisits i les normes de funcionament pels quals es regeix el sector privat subvencionat s'han anat assimilant progressivament a la normativa per la qual es regulen les escoles de titularitat pública. Aquesta línia política ha estat mantinguda i consolidada pels governs de centre-dreta. En aquest sentit, es tracta d'una continuïtat que denota el creixent valor social atorgat a l'equivalència entre la xarxa pública i la privada subvencionada (West i Nikolai, 2017). Es pot concloure, per tant, que l'equiparació dels models de finançament s'ha acabat traduint en l'expectativa que totes les escoles finançades amb fons públics es regeixin pel mateix marc normatiu i contribueixin en la mateixa mesura als objectius comuns d'equitat i cohesió social, indiferentment de la seva titularitat.

Xile: l'aposta per la gratuïtat

En el cas de Xile les mesures de foment de la gratuïtat es remunten a l'adopció de la Llei de Subvenció Escolar Preferencial (SEP), aprovada el 2008. Com s'apunta més amunt, la dotació d'aquest finançament suplementari anava condicionada a l'eliminació de les quotes escolars (és a dir, de l'anomenat *copagament*) per a aquells estudiants identificats com a prioritaris i a partir dels quals s'atorga el finançament compensatori (Elacqua i Santos, 2013). Es tractava en aquest sentit d'una mesura de foment de la gratuïtat de caràcter voluntari i d'abast limitat, ja que es focalitzava en aquells estudiants socialment més desafavorits.

No és fins a la promulgació de la reforma educativa coneguda com a Llei d'inclusió, aprovada l'any 2015, que aquesta aposta per la gratuïtat pren un caràcter més estructural, atès que un dels objectius centrals d'aquesta reforma és precisament l'eliminació gradual de les quotes d'escolarització i l'avenç cap a la gratuïtat total de les escoles finançades amb fons públics. Per tal d'impulsar aquesta transició, es va pactar l'augment

progressiu de la subvenció estatal mitjançant la implantació de l'anomenada *aportació per gratuïtat* (APG). Aquesta aportació consisteix en un increment del subsidi per capita per a aquelles escoles que no establien quotes d'escolarització, sense ànim de lucre i adscrites al sistema SEP. Segons es va establir en la Llei d'inclusió, el valor de l'APG havia d'augmentar progressivament durant el període 2016-2018.

En el cas de les escoles subvencionades amb quotes d'escolarització, la transició a la gratuïtat impulsada a partir de l'APG s'implementa de manera gradual. Així, les escoles en què el valor del copagament és igual o inferior al de l'APG passen immediatament a ser gratuïtes. Pel que fa a la resta d'escoles subvencionades amb voluntat de convertir-se en gratuïtes, s'estableix un sistema de congelació de les quotes d'escolarització que seran eliminades a mesura que l'APG compensi els ingressos percebuts a través d'aquestes quotes. Finalment, les escoles privades subvencionades que no manifesten la seva intenció d'esdevenir gratuïtes perden la seva subvenció (Treviño, 2018; Silva i Urzúa, 2018).

Aquestes mesures s'han complementat, a més, amb un enfortiment del sistema de finançament addicional SEP. Concretament, s'ha incrementat en un 20 % el valor del subsidi addicional per alumne prioritari, i s'ha afegit un subsidi addicional per a fills de famílies d'ingressos mitjans (anomenats *alumnes preferents*). Atès que una de les condicions per accedir al programa SEP és el no cobrament de quotes escolars, es tracta d'un canvi que incentiva directament l'eliminació del copagament. Com apunta Bellei (2016), si bé les escoles en règim de copagament avui no estan obligades a eliminar les quotes, els incentius d'adherir-se a la política de gratuïtat esdevenen considerablement importants, sobretot entre aquelles amb quotes baixes o mitjanes.

Cal entendre aquesta clara aposta per la gratuïtat en relació amb les especificitats del context social i polític en el qual es formula la Llei d'Inclusió. Aquesta forma part d'un programa de reforma educativa més ampli impulsat pel govern de centre-esquerra format el 2014, i plantejat

explícitament en termes de trencament respecte a les dinàmiques de mercat que han caracteritzat històricament el sistema educatiu xilè. En aquest context, la Llei d'Inclusió representa una de les iniciatives més emblemàtiques, ja que implica l'articulació d'un nou marc normatiu de regulació del sector privat subvencionat (Bellei, coord., 2018).[53]

La nova llei es planteja com a resposta a les demandes socials de diversos actors, entre els quals destaca un moviment estudiantil molt actiu que va protagonitzar cicles de protesta que van paralitzar el país els anys 2006 i 2011, i com a reacció davant l'evidència acumulada sobre els efectes negatius generats per la política de copagament (juntament amb el lucre i les pràctiques selectives). Tot i el suport social que tenia el projecte de reforma, però, la seva tramitació legislativa va ser considerablement complexa i conflictiva, sobretot per l'oposició frontal dels partits de dretes, les organitzacions de proveïdors privats i de famílies de les escoles privades subvencionades. Aquestes dificultats de negociació són especialment rellevants perquè expliquen algunes particularitats de la forma final adoptada per la llei, inclòs el caràcter *gradual* de la política de prohibició de quotes (Zancajo, 2019). Així, aquest caràcter gradual estava orientat a reduir les possibles resistències del sector subvencionat, i també a garantir la viabilitat pressupostària del sistema de compensacions a través del qual es fomenta la gratuïtat.

Les mesures establertes per la Llei d'Inclusió, incloent-hi l'augment i l'extensió de la SEP, així com el pagament de l'APG, s'han traduït en un augment important de la despesa pública en educació. L'esforç econòmic requerit per aquesta i altres reformes educatives aprovades durant el

53. En aquest sentit, cal tenir en compte que el foment de la gratuïtat i la fi del copagament constitueixen només alguns dels canvis introduïts per la llei. La nova norma també estableix la fi del lucre i un sistema d'admissions que impedeixi les pràctiques selectives. A més a més, la Llei d'inclusió se situa en un context més ampli de reforma educativa, que comprèn també una reforma de la carrera docent orientada a la millora de les condicions laborals del professorat; i una reforma de l'estructura de gestió i administració de l'educació pública.

mateix període s'ha assumit mitjançant una reforma tributària aprovada l'any 2014 que ha permès augmentar el volum de recursos disponibles per a l'educació (Silva i Orzúa, 2017; Weinstein, Muñoz i Rivero, 2018).

L'evidència sobre els efectes de la Llei d'Inclusió en matèria de cobrament de quotes és encara molt limitada. Si bé la majoria d'escoles privades subvencionades han optat per sumar-se a la política de gratuïtat per tal de conservar el finançament estatal (Navarro i Gysling, 2017),[54] cal tenir en compte que, com s'apuntava més amunt, l'eliminació de quotes té un caràcter gradual. Així, les escoles subvencionades amb quotes altes no estaran obligades a eliminar les quotes fins que el seu valor no quedi plenament compensat per l'APG. S'estima de fet que la implementació de la llei, iniciada el 2016, no serà completa fins als voltants de 2025 (Weinstein *et al.*, 2018). Aquest avenç lent de la gratuïtat fa difícil estimar els efectes de la llei en termes de distribució de l'alumnat o canvis en la demanda educativa. Val la pena apuntar, però, que l'evidència disponible, de caràcter parcial i provisional, suggereix que la Llei d'Inclusió podria traduir-se en una consolidació de la pèrdua de la matrícula pública. La reducció de les barreres d'accés derivada del fet que part de les escoles privades subvencionades es transformin en gratuïtes podria facilitar que els alumnes del sector públic migressin cap al privat subvencionat. Tot i que cal tenir en compte que la caiguda de la matrícula pública és un fenomen que precedeix aquesta llei, alguns observadors conjecturen que l'eliminació del copagament hauria suposat un impuls important a la migració cap al sector subvencionat (Navarro i Gysling, 2017). L'evidència disponible, però, és poc concloent i sol estar recollida en l'àmbit local. Vegeu Sisto (2019) sobre el cas de Valparaíso, per exemple.

54. Segons aquests autors, només el 2,5 % de les escoles privades subvencionades havien optat per renunciar a la subvenció i convertir-se en centres finançats exclusivament amb recursos privats.

Irlanda: l'eliminació de quotes com a política d'accés

En el cas dels centres privats subvencionats d'educació secundària irlandesos, la provisió de subsidis per despesa corrent va condicionada al no cobrament de quotes d'escolarització. Aquest sistema té l'origen en la política de gratuïtat adoptada l'any 1967. Per mitjà d'aquesta reforma, orientada a incrementar i democratitzar l'accés a l'educació secundària, l'Estat es comprometia a assumir la totalitat de les despeses dels centres privats d'educació secundària a canvi que aquests suprimissin les quotes d'escolarització (Darmody i Smyth, 2013).

El canvi es va aplicar d'ofici a totes les escoles privades subvencionades, amb l'excepció d'aquelles amb quotes especialment elevades, a les quals es donava l'opció de quedar fora del nou pla de gratuïtat.[55] Aquesta política d'excepció va ser motiu de debat, ja que suposava una desviació de les propostes originals de reforma, les quals no preveien excepcions de cap mena. Alguns actors van advertir, a més, que el sistema podia donar lloc a una forta divisió dins el mateix sector privat subvencionat. La proporció de centres que va optar per quedar fora del nou sistema, però, va ser finalment marginal i s'ha mantingut relativament estable. Avui en dia només un 6,7 % dels estudiants són educats en escoles privades subvencionades de pagament, i, des de la introducció de la gratuïtat, mai no han arribat a representar més del 8 % de la matrícula. Segons argumenta Courtois (2018), l'èxit de la política, fins i tot entre aquells centres més elitistes, s'explica en part perquè, en el moment de la reforma, aquests no van percebre la gratuïtat com una amenaça real a la seva composició social privilegiada. La localització d'aquests centres i la seva autonomia en matèria d'admissions van fer possible conjugar la gratuïtat amb la preservació d'una certa exclusivitat en l'accés.

55. Aquestes escoles queden així fora del sistema de subsidis per despeses de funcionament, si bé els salaris del personal docents són assumits igualment per l'Estat.

Una segona excepció recollida per la política de gratuïtat de 1967 va ser la concedida a les escoles privades subvencionades d'adscripció protestant. Aquestes van quedar exemptes de l'obligació d'abolir les quotes d'escolarització a canvi del finançament públic. Se'ls permetia així seguir cobrant quotes sense que això els impedís rebre finançament públic en concepte de despeses recurrents. Aquest privilegi es justificava sobre la base de la dispersió geogràfica de la població de fe protestant, i que es traduïa en la necessitat de mantenir escoles organitzades en forma d'internat (Lynch i Moran, 2006; Rougier i Honohan, 2014).

A partir de l'any 2008, però, es va posar fi a aquesta excepció. El Ministeri d'Educació irlandès va decidir retirar part del finançament públic a les escoles protestants amb política de quotes, així com incrementar la ràtio alumne/professor. Aquest moviment es va justificar parcialment com a mesura d'estalvi econòmic. Tanmateix, el canvi va ser àmpliament criticat per la comunitat protestant i, també, per alguns sectors de la comunitat catòlica. Aquestes dinàmiques responien al fet que el finançament a les escoles protestants es percebia com una de les garanties del suport a la llibertat religiosa. El govern del moment, però, va tirar endavant la reforma emfatitzant el principi de no-discriminació, la inconstitucionalitat d'un subsidi gaudit únicament per una denominació religiosa i la importància de la igualtat formal en matèria de finançament com a garantia de tractament igualitari entre grups religiosos (Daly, 2010; Rougier i Honohan, 2014).

Regulació de l'elecció escolar

Un àmbit de regulació clau en la promoció d'una agenda d'equitat en sistemes de provisió mixta és aquell relacionat amb els processos d'elecció, assignació i admissió escolar. L'evidència internacional assenyala que, en sistemes amb una presència significativa d'escoles privades subvencionades i en què els sistemes d'assignació d'estudiants entre els sectors públic i privat subvencionat no estan harmonitzats, és més probable que es produeixin dinàmiques d'estratificació social i acadèmica

(Eurydice, 2020b). Sovint, s'ha evidenciat que en sistemes educatius en què les escoles privades subvencionades tenen més autonomia sobre l'admissió d'estudiants, aquestes tendeixen a concentrar una major proporció d'alumnes amb un perfil socioeconòmic i/o acadèmic avantatjat en comparació amb els centres públics (Boeskens, 2016; OCDE, 2012a). Aquesta distribució desigual s'explica en gran part per les pràctiques de selecció d'aquests centres, és a dir, estratègies (explícites o encobertes) de priorització d'alumnes avantatjats o d'exclusió d'alumnes desafavorits. Hi ha també evidència que la distribució desigual d'estudiants no s'explica només per pràctiques selectives dels centres educatius, sinó també per les dinàmiques d'autoexclusió per part de les famílies (Waslander *et al.*, 2010).

Davant la constatació d'aquestes dinàmiques, un conjunt d'informes internacionals publicats recentment aposten per l'aplicació de mesures orientades a reduir la discrecionalitat dels centres privats subvencionats en matèria d'admissió, a harmonitzar els sistemes d'elecció i assignació escolar utilitzats per centres públics i privats subvencionats, i a promoure una major corresponsabilitat del sector privat subvencionat en l'escolarització d'alumnat socialment desafavorit (OCDE, 2017b i 2017c). S'assenyala en particular el potencial dels mecanismes d'expressió de preferències, priorització i assignació que permeten combinar un cert marge d'elecció escolar amb criteris de distribució equilibrada dels diferents subgrups d'alumnes, coneguts com a sistemes d'elecció controlada (Musset, 2012; OCDE, 2019) (Requadre 5). Aquests sistemes impliquen l'adopció de criteris de priorització comuns en cas de sobredemanda i, si bé no han de tenir necessàriament un caràcter centralitzat, es considera recomanable un mínim grau de centralització o control extern en l'aplicació dels criteris d'assignació de centre. D'aquesta manera es busca no només evitar possibles ineficiències (com ara l'augment de costos administratius o la duplicació d'inscripcions) sinó també assegurar el compliment dels criteris establerts i evitar pràctiques de selecció encobertes. Així mateix, es considera que l'ús de calendaris de matrícula comuns pot ajudar a corregir l'efecte de les dinàmiques d'autoselecció i les asimetries d'informació entre famílies d'estatus socioeconòmic diferent (OCDE, 2012b).

Requadre 5

Sistemes d'elecció controlada

Establir una categorització comuna per als diversos models d'elecció escolar existents als països de l'OCDE és una tasca de gran complexitat (Musset, 2012). Tot i això, el concepte *sistemes d'elecció controlada* és una categoria que agrupa aquells models d'elecció dissenyats amb l'objectiu de compatibilitzar la capacitat d'elecció de les famílies i una distribució equilibrada de l'alumnat segons el seu perfil socioeconòmic i/o educatiu (Musset, 2012; Abdulkadiroğlu i Sönmez, 2003). Malgrat que també trobem esquemes d'elecció controlada en aquells sistemes educatius en què la provisió és completament pública, l'elecció controlada acostuma a ser una peça clau en el disseny regulador dels sistemes educatius que combinen provisió pública i privada subvencionada, on la capacitat i les possibilitats d'elecció acostumen a ser superiors (Cantillon, 2017).

Cantillon (2017) identifica tres components principals dels sistemes d'elecció controlada:

1. **Regles de participació, expressió de preferències i sistemes d'informació**. Aquest primer component fa referència a les regles, criteris i formes de participació de les famílies i/o estudiants en el procés d'elecció de centre. En la majoria de casos, l'elecció escolar no es planteja com un mecanisme directe, sinó que s'estableixen sistemes d'expressió de preferències d'escolarització per part de les famílies. Habitualment, l'expressió de preferències es vehicula a través de mecanismes en què les famílies poden seleccionar i/o ordenar les escoles disponibles en un àmbit territorial concret. Com assenyala Cantillon (2017), per fer efectiu aquest component cal instaurar sistemes d'informació que permetin donar a conèixer les característiques de les escoles a les famílies, i que aquestes puguin establir les seves preferències. Els sistemes d'informació poden estar centralitzats (per exemple, en un portal o navegador d'escoles en línia del Ministeri d'Educació) o ser gestionats de manera descentralitzada, sigui per part de l'administració local o per part de les mateixes institucions educatives.

2. **Criteris de priorització de les sol·licituds**. A partir de l'expressió de preferències de les famílies, els sistemes d'elecció escolar poden establir una sèrie de criteris de priorització de les sol·licituds, que s'apliquen quan la demanda dels centres educatius és superior a l'oferta de

places. A més, aquests criteris de priorització també poden tenir com a objectiu afavorir una distribució equilibrada de l'alumnat i aconseguir graus de diversitat més alts dins dels centres. Cantillon (2017) distingeix entre dos tipus de prioritats que es poden tenir en compte en els criteris de priorització:

a) Les **prioritats absolutes**, les quals fan referència als criteris que s'estableixen independentment del nombre d'alumnes que s'hi poden acollir, com, per exemple, la priorització d'aquelles sol·licituds amb germans ja escolaritzats al centre.
b) Les **prioritats condicionals**, les quals fan referència als criteris de priorització de les sol·licituds relatius a les característiques de l'alumnat, però que determinen un percentatge màxim de beneficiaris. En molts casos, aquestes prioritats condicionals es tradueixen en sistemes de reserva de places per a alumnes amb necessitats educatives especials o socialment desafavorits.

3. **Mecanismes d'assignació**. El tercer component dels sistemes d'elecció escolar és el mecanisme d'assignació dels estudiants, que permet tenir en compte tant les preferències expressades per les famílies com els criteris de priorització absoluts i condicionals. La manera més simple de fer aquesta assignació és seguint l'ordre d'arribada de les sol·licituds, procediment que es coneix en la literatura comparada com a *principi d'ordre d'arribada* (*first come, first served*). Aquest mecanisme d'assignació sovint presenta problemes d'implementació i pot generar problemes d'equitat en l'assignació. La majoria de sistemes educatius que apliquen sistemes d'elecció controlada opten per mecanismes més complexos, denominats *algoritmes d'assignació*. Tot i que poden existir algunes variacions en el seu disseny, els dos mecanismes d'assignació més freqüents són l'algoritme d'assignació immediata (també conegut com a *mecanisme de Boston*) i el d'assignació diferida. Mentre que al disseny de l'algoritme d'assignació immediata l'ordre de preferències expressades per les famílies, i especialment la primera opció, afecta de manera significativa l'assignació final, en el cas de l'algoritme d'assignació diferida l'ordre de preferències no afecta necessàriament l'assignació final. En aquest sentit, el primer permet maximitzar el percentatge d'alumnes assignats en primera opció, però el segon s'ha mostrat més eficaç per evitar el comportament estratègic d'algunes famílies en l'expressió de preferències (Cantillon, 2017).

A continuació es recull l'experiència de diferents sistemes educatius de provisió mixta que, al llarg dels últims anys, han dut a terme reformes significatives en la regulació dels processos d'admissió i assignació escolar amb l'objectiu de corregir les dinàmiques de segregació i estratificació social entre centres públics i privats subvencionats.

Bèlgica francòfona: la reforma de l'elecció escolar

Com s'assenyalava al capítol anterior, a la comunitat francòfona de Bèlgica els efectes de l'elecció escolar sobre la segregació escolar han ocupat un lloc central en els debats de política educativa dels darrers anys, i han comportat una sèrie de reformes reguladores en aquest àmbit. Ja l'any 1997, i en el context d'un procés de reforma més ampli, es va establir l'obligació per part de les escoles d'acceptar tots els sol·licitants sense poder considerar cap altre requisit que no fos el de l'adhesió de l'estudiant o de la família als principis de la institució educativa (Dupriez *et al.*, 2018).

Tot i això, no és fins a mitjans de la primera dècada del segle XXI que es van desenvolupar una sèrie de reformes reguladores més específiques i de major abast per assegurar que es donava compliment al principi de no-discriminació en el procés d'admissió que s'havia establert l'any 1997 per a l'educació secundària. L'any 2007 es va aprovar el Decret «inscripció» (Décret «inscription») que obligava les escoles a disposar d'un registre de les places disponibles i de les sol·licituds d'admissió rebudes per garantir que es complia el criteri d'ordre d'arribada, com també a anunciar de manera pública la data d'inici del procés d'admissió (Cantillon, 2013; Demeuse, Derobertmasure i Friant, 2009). Aquesta nova regulació va ser rebuda amb bel·ligerància per part de les organitzacions de proveïdors privats subvencionats i de les famílies d'aquestes escoles, que la van percebre com una amenaça a la seva posició privilegiada en el quasi-mercat educatiu. Aquests actors van adoptar una posició de rebuig explícit a la reforma argumentant que la nova regulació reduïa l'autonomia de les escoles en matèria d'admissió, i que posava en risc el principi de

llibertat d'elecció de les famílies (Demeuse *et al.*, 2009). A més, aquesta nova regulació va tenir un ressò mediàtic important a conseqüència de les cues que es van generar en aquelles escoles més populars el primer dia que s'obria el termini d'inscripció i que, fins i tot, va comportar la dimissió del ministre responsable de la reforma (Demeuse *et al.*, 2009; Cantillon, 2011).

Un any més tard, el 2008, es va reformar de nou la legislació que regulava els processos d'admissió escolar. En aquest cas, l'objectiu de la dessegregació es formulava de manera explícita i s'establia com un dels objectius principals de la nova normativa. El Decret «diversitat» (Décret «mixité») establia certs criteris d'admissió que, en cas de sobredemanda, prioritzaven les sol·licituds de l'alumnat resident a prop de l'escola o de nivell socioeconòmic baix. Per a la resta de l'alumnat, es fixava un mecanisme de loteria que anul·lava l'aplicació del criteri d'ordre d'arribada establert per la regulació anterior (Demeuse *et al.*, 2009). Aquesta nova reforma del procés d'elecció i admissió també va generar una forta crítica i oposició per part d'algunes famílies que consideraven que la priorització de certs grups d'alumnes generava situacions injustes en l'accés a l'escolarització i afectava la llibertat d'elecció (Danhier i Friant, 2019). Al mateix temps, també van sorgir problemes de disseny i d'implementació d'aquesta nova normativa derivats del fet que, per falta d'un sistema centralitzat de gestió, algunes famílies van realitzar sol·licituds a diverses escoles al mateix temps, circumstància que va generar problemes d'assignació i complicacions administratives (Danhier i Friant, 2019; Cantillon, 2011; Friant, 2016).

De nou, i a conseqüència dels problemes d'implementació de les reformes anteriors, l'any 2010 es va tornar a modificar el marc regulador, de manera que establia la possibilitat que les famílies poguessin expressar fins a deu preferències d'escolarització a través d'un formulari únic. A partir de les preferències de les famílies, les escoles estaven obligades a fixar uns criteris de prioritat absoluta (alumnes amb germans al centre o infants amb necessitats especials) i criteris de prioritat condicional per

a alumnat socialment desafavorit. En cas de sobredemanda, les escoles podien assignar fins al 80 % de places seguint els criteris de priorització establerts. Aquelles sol·licituds no ateses durant la primera fase s'assignaven posteriorment de manera centralitzada prenent en consideració les preferències expressades per les famílies (Cantillon, 2013). Aquesta nova reforma del procés d'elecció va ser també criticada per part de famílies, proveïdors i partits polítics de l'oposició perquè consideraven que el canvi regulador no s'havia negociat prou amb els actors educatius, qüestionaven la legitimitat dels criteris de priorització i consideraven els algoritmes d'assignació excessivament complexos (Cantillon, 2013).

Més enllà de les dificultats d'implementació de les diferents reformes adoptades, Cantillon (2013) afirma que la seva falta de legitimitat social ha donat cabuda a comportaments oportunistes i a formes de resistència encoberta per part d'escoles i famílies. Entre elles, hi ha pràctiques irregulars com falsos empadronaments per part de les famílies o pràctiques d'intimidació durant el procés d'admissió per part de les escoles. D'altra banda, Friant (2016) afirma que, tot i que no existeix una evidència sòlida sobre els efectes de les diferents reformes de la regulació en els processos d'admissió escolar, no s'hauria d'esperar un efecte important sobre la segregació escolar tenint en compte l'abast relativament reduït de les mesures posades en marxa en els darrers anys a la comunitat francòfona de Bèlgica. Per la seva banda, Danhier i Friant (2019), a partir de l'anàlisi de les dades de les diferents edicions de PISA i del registre de matrícula de la comunitat francòfona, observen que la segregació escolar no s'ha reduït durant el període posterior a la posada en funcionament de les diferents reformes, i que, fins i tot, ha augmentat lleugerament en el cas de l'alumnat d'un nivell socioeconòmic més baix. Els autors apunten que el fet que els canvis reguladors s'hagin centrat principalment en la gestió de les situacions de sobredemanda, s'hagin aplicat només en l'accés a l'educació secundària i hagin abordat únicament la distribució de l'alumnat de nivell socioeconòmic baix (sense considerar la d'altres grups socials) són factors que possiblement han limitat l'efectivitat de les reformes adoptades.

Xile: prohibició de la selecció i nou sistema d'elecció escolar

A Xile, la qüestió de la selecció de l'alumnat per part de les escoles ha estat un debat recurrent en l'àmbit de la política educativa en els darrers anys. Cal tenir en compte que la selecció socioeconòmica o acadèmica de l'alumnat era una pràctica estesa en el sistema educatiu xilè, i especialment arrelada en el sector privat subvencionat (Contreras *et al.*, 2010). De fet, els processos selectius havien estat identificats com un dels principals factors que explicaven l'elevat grau de segregació escolar del sistema educatiu xilè i el millor rendiment acadèmic de les escoles privades subvencionades (Hsieh i Urquiola, 2016; Valenzuela *et al.*, 2014).[56]

Després de dècades sense que aquesta qüestió fos regulada, l'any 2009 una nova llei d'educació va establir la prohibició de realitzar processos selectius amb criteris socioeconòmics o acadèmics per part de les escoles finançades amb fons públics durant l'admissió a l'educació primària. Tot i això, diversos autors han assenyalat que la falta d'una normativa específica que establís criteris per gestionar situacions de sobredemanda, juntament amb el fet que la nova regulació permetia establir com a requisit d'admissió que els alumnes o famílies s'adherissin al projecte educatiu del centre, va continuar donant lloc a situacions d'arbitrarietat en l'admissió (Mena i Corbalán, 2010; Treviño, Salazar i Donoso, 2011). Un estudi sobre l'efectivitat d'aquesta regulació va demostrar que els processos selectius continuaven sent una pràctica comuna i socialment acceptada després de l'aprovació de la nova llei (Carrasco *et al.*, 2017).

L'any 2015, en el context d'una reforma estructural del sistema educatiu, es va ampliar la prohibició de la selecció d'alumnat, de manera que s'establí la prohibició total per part d'escoles públiques i privades

56. Cal tenir present que, en diferents edicions de l'avaluació PISA, Xile s'havia situat com el sistema educatiu de l'OCDE amb un grau de segregació escolar més alt per raons socioeconòmiques (OCDE, 2016; Valenzuela, 2008).

subvencionades als nivells educatius d'educació primària i secundària (Muñoz i Weinstein, 2019). Més enllà de la prohibició formal dels processos selectius, durant la discussió de la nova regulació es va considerar que aquesta prohibició havia d'anar acompanyada d'un nou sistema d'elecció escolar controlada que permetés assegurar-ne el compliment, i evitar així situacions de selecció encoberta o autoexclusió. Amb aquest objectiu, la reforma aprovada l'any 2015 va crear el nou Sistema d'Admissió Escolar (*Sistema de Admisión Escolar*), que centralitzava la gestió dels processos d'elecció i admissió. El nou sistema va establir un procediment únic d'expressió de preferències per part de les famílies a través d'una plataforma digital gestionada i administrada pel Ministeri d'Educació. Alhora, el nou sistema també va establir un seguit de criteris de priorització en cas de sobredemanda que inclou, entre d'altres, la presència de germans al centre o la proximitat de la residència de l'estudiant (Carrasco *et al.*, 2019). A partir de les preferències expressades per les famílies i els criteris de priorització en cas de sobredemanda, les sol·licituds d'admissió a centres públics i privats subvencionats es distribueixen de manera centralitzada a través d'un algoritme d'assignació (Carrasco i Honey, 2019).

Tot i que el nou sistema d'admissió s'ha anat implementant de manera gradual en les diferents regions del país, les primeres avaluacions mostren una lleugera però significativa millora en la capacitat d'accés de l'alumnat socialment més desafavorit a escoles on anteriorment la seva representació era molt reduïda. Tot i això, aquests estudis també mostren que les diferències entre grups socials en l'accés a escoles de més qualitat s'ha mantingut estable després de la implementació del nou sistema d'admissió. En aquest sentit, s'apunta que les diferències en les preferències d'elecció entre les famílies segons el seu estatus socioeconòmic podrien explicar el manteniment d'aquestes desigualtats (Carrasco i Honey, 2019; Sillard, Garay i Troncoso, 2018).

D'altra banda, Kutscher, Nath i Urzua (2020) apunten que l'impacte del nou sistema d'elecció escolar varia depenent del grau de segregació residencial i de la composició de l'oferta escolar de cada municipi. En aquells

municipis on la segregació residencial és més baixa, el nou sistema d'admissió ha reduït significativament la segregació escolar. Segons els autors de l'estudi, això s'explica pel fet que els estudiants de nivell socioeconòmic baix només poden aprofitar les oportunitats d'accés a noves escoles que els atorga el sistema d'admissió centralitzada en aquells espais locals on els costos de transport són assumibles. En el cas de la composició escolar del municipi, l'estudi assenyala que el nou sistema d'elecció ha tingut efectes més positius sobre la segregació escolar en aquells municipis amb un percentatge més baix d'escoles privades no subvencionades. Això es podria explicar pel fet que els estudiants socialment més avantatjats van migrar de les escoles privades subvencionades a privades independents com a resposta a la implementació del nou model d'admissió.

Comunitat flamenca de Bèlgica: la política de reserva de places

Com a resposta al fenomen de la segregació escolar, l'any 2002 la comunitat flamenca de Bèlgica va aprovar el Decret d'igualtat d'oportunitats educatives, que establia un seguit de mesures relacionades amb l'àmbit de l'elecció escolar i l'admissió d'alumnes a l'educació primària i secundària (Cantillon, 2011; Sierens *et al.*, 2011). En primer lloc, aquesta nova regulació va crear les plataformes consultives locals (*locale overlegplatformen*, *LOP*) amb l'objectiu de generar espais de coordinació entre els diferents actors educatius en la implementació de polítiques que asseguressin la igualtat d'oportunitats dels estudiants en l'accés a l'escolarització (Cantillon, 2011). En segon lloc, per tal de garantir el dret efectiu a l'elecció de centre i evitar situacions de discriminació, es va elaborar una regulació més precisa dels supòsits pels quals un centre educatiu podia denegar l'admissió d'un alumne. La denegació de l'admissió, que s'havia de justificar per escrit, només es podia realitzar en els supòsits en què l'escola no tingués més places disponibles, l'alumne hagués estat anteriorment expulsat del centre per motius disciplinaris o l'escola no

disposés d'instal·lacions adaptades per a les necessitats d'aprenentatge de l'alumne (Sierens *et al.*, 2011).[57]

L'any 2005, una revisió de la regulació d'admissions va establir la possibilitat que les escoles, de manera voluntària, poguessin utilitzar criteris de priorització basats en les característiques socioeconòmiques dels alumnes. Aquesta priorització s'havia de fer en funció d'una sèrie d'indicadors socioeconòmics recollits a la nova regulació. A més, aquelles escoles amb més d'un 10 % d'alumnes socialment desafavorits respecte a la composició social de la seva zona geogràfica estaven també autoritzats a prioritzar l'admissió d'alumnat socialment no desafavorit (Nusche *et al.*, 2015). Com assenyalen Sierens *et al.* (2011), aquestes mesures tenien com a objectiu la reducció de la segregació no només evitant la concentració d'alumnat de nivell socioeconòmic baix, sinó també intentant que la composició social de les escoles fos el més similar possible a la de la zona on es troben ubicades.

Tot i que les reformes dels anys 2002 i 2005 permetien l'establiment de criteris de prioritat en l'admissió d'alumnes, el principi d'admissió segons l'ordre d'arribada va continuar vigent per als alumnes no considerats prioritaris. Aquest fet, com en el cas de la comunitat francòfona, va generar cues considerables a les escoles més populars i va donar lloc a crítiques a la nova regulació d'admissions per part de les famílies. Com a resposta a aquests problemes d'implementació, l'any 2008 es va dotar de més competències les plataformes consultives locals per establir procediments d'admissió propis i comuns per a les escoles de la seva àrea, sempre que respectessin els principis d'igualtat d'oportunitats en l'admissió i els criteris de priorització establerts a les regulacions de 2002 i 2005. La major autonomia atorgada a les plataformes consultives locals va facilitar que diverses ciutats implementessin sistemes d'elecció centralitzats que

57. La regulació de 2002 també incloïa la possibilitat que les escoles poguessin derivar sol·licitants cap a altres escoles en cas que la seva admissió afectés l'equilibri entre alumnat amb el neerlandès com a primera llengua materna i alumnes amb altres llengües maternes. Aquesta disposició va ser eliminada l'any 2005 (Sierens *et al.*, 2011).

permetien a les famílies sol·licitar plaça de manera conjunta en diverses escoles, i on les sol·licituds es prioritzaven a través de criteris comuns a escala local (Cantillon, 2011).

Una nova reforma de la regulació dels processos d'admissió de l'any 2011 va dotar les plataformes consultives locals de la capacitat d'establir quotes obligatòries d'alumnes socialment desafavorits i no desafavorits a les escoles de la seva àrea (Cantillon, 2011; Nusche *et al.*, 2015). A més a més, també es va establir l'obligació que, en cas de sobredemanda, els criteris de priorització de les sol·licituds anessin orientats a garantir la màxima correspondència possible entre la composició social de l'alumnat i l'àrea geogràfica on se situava l'escola (Cantillon, 2011).

L'evidència disponible sobre els efectes de les diferents reformes dels processos d'admissió escolar a la comunitat flamenca de Bèlgica és molt reduïda. Tot i això, Sierens, Mahieu i Nouwen (2011) assenyalen que el grau de segregació s'ha mantingut relativament estable en les principals ciutats de la Bèlgica flamenca. Val la pena apuntar també que, en comparació amb el procés que es va dur a terme a la comunitat francòfona, aquestes reformes es van executar de manera menys ambiciosa i més cautelosa amb l'objectiu d'evitar o minimitzar tant l'aparició de resistències per part de la comunitat educativa com problemes de caràcter legal (Sierens, 2011).

Anglaterra: la regulació dels processos d'admissió escolar

L'expansió de la provisió privada subvencionada que es va produir a Anglaterra a partir dels anys vuitanta va fer palès que els processos d'admissió podien esdevenir una font de desigualtat educativa. Cal tenir present que la major part de les escoles privades subvencionades (Acadèmies, escoles lliures i algunes escoles religioses) són les responsables de gestionar els seus processos d'admissió, i que no sempre han hagut de complir

amb uns criteris d'admissió definits per les autoritats educatives (vegeu el capítol «Els models d'educació privada subvencionada») (Roberts i Danechi, 2019; West, Barham i Hind, 2011). Diferents estudis han mostrat que aquelles escoles que gaudeixen de més autonomia per gestionar el procés d'admissió, matriculen, de mitjana, alumnat de nivell socioeconòmic i/o acadèmic més alt (Coldron *et al.*, 2008; West, 2006; West, Hind i Pennell, 2004). D'altra banda, també existeix evidència que demostra que la capacitat d'algunes escoles per establir els seus propis criteris d'admissió ha facilitat l'aparició de pràctiques que poden afavorir la selecció social de l'alumnat (Allen, Coldron i West, 2010).

Com a resposta al fet que l'autonomia en l'admissió d'algunes escoles estigués afavorint dinàmiques de segregació escolar o pràctiques discriminatòries, des de finals dels anys noranta la regulació dels processos d'admissió s'ha reformat en repetides ocasions (Allen *et al.*, 2010). El 1999, el govern laborista va aprovar el primer Codi d'Admissions, que va ser reformulat el 2003. Tant la regulació de 1999 com la de 2003 no fixaven criteris d'obligat compliment en la gestió de les situacions de sobredemanda, però sí indicacions per establir processos i criteris d'admissió «clars, justos i objectius» dirigits a les diferents autoritats d'admissió, fossin ens locals o centres educatius (West *et al.*, 2011). Per tant, com han assenyalat diversos autors, tant la versió del codi de 1999 com la de 2003 s'han de considerar regulacions orientades a establir principis rectors dels processos d'admissió, però sense determinar mesures i criteris d'aplicació obligatòria (Feintuck i Stevens, 2013; West *et al.*, 2011).

En canvi, una nova reforma de 2007[58] va establir per primera vegada una sèrie de requeriments que les autoritats d'admissió havien de complir de manera obligatòria tant pel que fa al disseny del procés d'elecció escolar com als criteris de priorització. Un dels requisits principals era l'obligació de donar prioritat a l'alumnat de nivell socioeconòmic baix en cas

58. L'any anterior, una nova llei d'inspecció havia prohibit l'ús d'entrevistes amb famílies o alumnes durant el procés d'admissió (West *et al.*, 2011).

de sobredemanda (West *et al.*, 2011). La regulació de l'admissió escolar va tornar a ser reformada el 2009. En aquella ocasió, s'establiren criteris molt més concrets i específics a l'hora de gestionar aquests processos. A banda de tornar a establir la priorització d'alumnat amb necessitats educatives especials o de nivell socioeconòmic baix, també es van prohibir una sèrie de requisits d'admissió que es consideraven «injustos» i que podien suposar barreres d'accés. Alguns exemples de requisits prohibits en aquesta nova reforma són l'exigència a les famílies d'adherir-se al projecte del centre educatiu, la participació de les famílies en activitats fora de l'horari lectiu o les aportacions econòmiques a les escoles. Posteriorment, una nova reforma de 2009 va complementar la legislació de 2007, de manera que prohibia tots aquells requisits o criteris d'admissió que podien facilitar processos de selecció encoberta o que facilitaven l'exclusió o autoexclusió de determinants grups socials.

El 2012, el nou govern de coalició de conservadors i liberals va tornar a reformar la regulació de l'admissió escolar. En aquest cas, la reforma va suposar un canvi substantiu en l'orientació de les reformes adoptades durant els governs laboristes (Feintuck i Stevens, 2013). Un dels principals canvis d'aquesta reforma, de naturalesa més permissiva que les anteriors, era la possibilitat que el govern pogués autoritzar les Acadèmies i escoles lliures a no seguir tots els requisits establerts a la regulació d'admissions si existia una necessitat demostrable.

L'evidència sobre els canvis en la regulació de l'admissió escolar mostra que aquests han tingut un cert efecte positiu a l'hora d'incrementar la diversitat escolar dels centres educatius. Allen, Coldron i West (2010), a partir de l'avaluació dels efectes de les reformes de 2003 i 2007, afirmen que gran part d'aquest efecte s'explica per aquelles mesures orientades a promoure la reserva de places i la priorització d'alumnat desafavorit socialment. En canvi, el mateix estudi demostra que aquelles mesures orientades a prohibir algunes pràctiques d'admissió que es vinculaven a processos de selecció, com per exemple la prohibició de les entrevistes, han tingut un efecte molt limitat sobre la reducció de la segregació

escolar. Per la seva banda, West *et al*. (2011) examinen els canvis que s'han produït en els criteris d'admissió entre els anys 2001 i 2008 com a resultat de les regulacions aprovades durant aquest període. Els resultats mostren que el percentatge d'escoles que donaven prioritat a alumnat desafavorit i amb necessitats educatives especials va augmentar de manera significativa. Així mateix, l'estudi assenyala una reducció en tots aquells requisits o criteris d'admissió que podien ser considerats processos de selecció encoberta.

5 L'educació concertada a Catalunya

El present capítol analitza les característiques més rellevants del model català de concerts educatius, així com els debats principals que s'han generat des de la seva articulació a la dècada dels vuitanta. En primer lloc, s'analitzen els orígens històrics del model i l'evolució de la seva regulació durant les darreres dècades. En segon lloc, es presenten les característiques principals del sector concertat a partir de la informació estadística disponible. En tercer lloc, se sintetitza la regulació del sector concertat actualment en vigor a partir de les diferents dimensions identificades i aplicades al llarg de l'estudi. I, en quart i últim lloc, s'analitzen les iniciatives reguladores recentment adoptades o que es troben actualment en discussió.

Orígens i desenvolupaments del model català de concerts educatius

Orígens històrics: la consolidació del model de provisió mixta

Cal entendre el sistema de concerts català en relació amb el règim de provisió mixta articulat en l'àmbit estatal durant el procés de transició democràtica de finals dels anys setanta i principis dels vuitanta del segle passat. Les bases del sistema de provisió mixta espanyol s'estableixen a la Constitució de 1978, i específicament al seu article 27, el qual instaura l'anomenada *llibertat d'ensenyament* com un dret fonamental. El concepte de llibertat d'ensenyament fa referència a diversos drets i llibertats, inclosa la llibertat de consciència de l'alumnat, la llibertat d'elecció de centre, la llibertat de càtedra i la llibertat de creació de centres educatius. A l'hora de concretar en què consisteix el principi de la llibertat d'ensenyament, la Constitució estableix que «es reconeix a les persones físiques i jurídiques la llibertat de creació de centres docents, dins el respecte als principis constitucionals» (art. 27.6). A més, el mateix article 27 determina que «els poders públics ajudaran els centres docents que reuneixin els requisits que la llei estableixi» (art. 27.8). Diversos autors han assenyalat que, amb aquest redactat, es buscava elaborar un article deliberadament ambigu, ja que anava orientat a reconciliar interessos polítics diferents i a donar resposta a una situació de polarització entre el principi de llibertat exaltat pels partits de dreta i el principi d'igualtat promogut des de partits d'esquerra. Així, si bé l'article 27 creava una base legal per a l'adjudicació de subsidis públics al sector privat, també deixava un marge d'interpretació considerable respecte al valor i la naturalesa d'aquests subsidis. El marc establert per la Constitució es prestava, per tant, a diferents desenvolupaments legislatius depenent de l'aritmètica parlamentària i de l'orientació ideològica dels governs successius (Bonal, 1998; Guardia Hernández, 2019; Olmedo, 2013).

Els primers governs democràtics encapçalats per la Unió de Centre Democràtic (1977-1982) van privilegiar una interpretació de la Constitució més favorable a la maximització de la llibertat educativa, i van arribar a estudiar un sistema d'ajudes econòmiques semblant a l'anomenat *xec escolar*. Arran d'una sèrie de dificultats polítiques i econòmiques, però, aquesta proposta no va prosperar (Guardia Hernández, 2019). Els primers governs es van limitar per tant a la preservació i l'augment del sistema d'ajudes públiques a la xarxa religiosa instaurat pel règim franquista, consolidant així el rol subsidiari de l'Estat en matèria de provisió educativa (Bonal, 1998).

Ara bé, amb l'elecció del primer govern socialista l'any 1982, s'instaura una interpretació més restrictiva del principi de llibertat d'ensenyament, tant des de la vessant de la llibertat d'elecció com des de la vessant de la llibertat d'establiment de centres educatius privats. Aquesta interpretació es materialitza en l'aprovació de la Llei orgànica del dret a l'educació (LODE) de l'any 1985, en la qual s'estableix l'estructura bàsica del sistema de subsidis actual a través de la figura jurídica del *concert escolar*.[59] Inspirat en el model de contractes francès, el concert es concep, doncs, com el mecanisme clau per condicionar el sosteniment públic de centres educatius privats al compliment d'una sèrie de requisits i a l'acceptació d'un cert grau d'intervenció estatal. El règim de concerts implica un trencament clar amb l'anterior sistema de subsidis, atès que imposa per primer cop un sistema de «compromís bilateral» amb obligacions tant per a l'administració com per als centres privats que aspirin a rebre finançament públic (Guardia Hernández, 2019; Villarroya, 2003).

El sistema de regles i normes bàsiques a través de les quals es regula el sistema de concerts s'articula a partir del Reial decret 2377, també aprovat l'any 1985. Si bé diverses de les normes introduïdes per aquest decret han

59. En rigor, aquesta figura jurídica té un precedent en la Llei general d'educació de 1970. Va ser en aquest text que s'introduí el terme concerts com a sistema de drets i obligacions recíprocs entre l'Estat i el sector privat. El sistema, però, no va ser mai plenament implementat, i es va mantenir un sistema de subvencions escassament discriminador (Calero i Bonal, 1999).

estat posteriorment modificades, es tracta d'un decret clau ja que està expressament orientat a garantir que les condicions en què es desenvolupa el procés educatiu siguin similars als centres públics i privats concertats. Aquestes obligacions passen, entre d'altres, per la gratuïtat de l'ensenyament obligatori, l'adhesió al currículum oficial, l'ús de les mateixes regles d'admissió i ràtios que els centres públics, la participació de la comunitat escolar en la gestió del centre, o la limitació del cost de les activitats complementàries, així com l'exigència que aquestes siguin voluntàries i no orientades per una lògica lucrativa. La LODE i el Reial decret de 1985 es troben també a l'origen del sistema de finançament utilitzat avui dia, i en virtut del qual l'administració es compromet a finançar els centres concertats amb criteris anàlegs als aplicats als centres públics (Bonal, 2002; Gómez Caballero, 2016; Villarroya, 2000).

Cal entendre aquesta aposta per un major control estatal de l'oferta privada, juntament amb la seva equiparació formal a l'oferta pública, en relació amb una llarga tradició de provisió educativa per part d'entitats religioses, així com amb la situació de dèficit de places escolars i restriccions pressupostàries a què s'enfrontava el sistema educatiu espanyol durant els primers anys de la dècada dels vuitanta. El govern socialista del moment, en un context de crisi econòmica internacional (vegeu Serrano Sanz, 1994), va considerar que no tenia els recursos suficients per apostar per un sistema de provisió educativa totalment públic i per la retirada del finançament públic als centres privats, malgrat que hi havia veus en el mateix partit socialista apostant per la xarxa pública única. A aquest fet cal sumar-hi les resistències i pressions per part dels mateixos proveïdors privats i, especialment, de l'Església catòlica, que veien en la intenció del govern per regular el sector privat subvencionat una amenaça a la seva continuïtat o viabilitat. Així, si bé durant la dècada dels vuitanta es va realitzar un esforç considerable per ampliar la xarxa de centres públics, va resultar també inevitable preservar i, en certa manera, consolidar la provisió privada existent a fi d'assegurar una oferta suficient de places escolars. Aquesta doble aposta, tant per l'expansió de l'oferta pública com per la regulació de l'oferta privada, és la que donarà

lloc a un règim de provisió mixta caracteritzat per una dualització de la xarxa escolar (Bonal, 2002; Olmedo, 2013).

Si bé l'estructura bàsica del règim de concerts espanyol queda establerta amb la Llei orgànica i el Reial decret de 1985, textos legals més recents n'han modificat alguns aspectes. Cal destacar especialment la Llei orgànica d'educació (LOE) de 2006, la qual, com es desenvolupa més endavant, va introduir canvis fonamentals en el procés d'assignació i admissió d'estudiants. Posteriorment, la Llei orgànica per a la millora de la qualitat educativa (LOMCE) de 2013 va introduir també alguns canvis legislatius que podien afavorir l'augment dels concerts educatius, entre els quals destaca l'expansió de la durada dels concerts, l'establiment de criteris de demanda social a l'hora de concertar escoles i la possibilitat de cedir sòl públic per a la construcció de centres concertats (Andrés-Candelas i Rogero-García, 2019). Tanmateix, aquesta llei mai no ha estat plenament implementada.

Més recentment, la Llei orgànica de modificació de la LOE (LOMLOE) (Llei orgànica 3/2020) ha introduït nous canvis al sistema de concerts espanyol. Aquesta llei, aprovada a finals de 2020, aborda múltiples aspectes de la governança i organització del sistema educatiu espanyol, entre els quals hi ha la regulació de la provisió concertada. Sobre aquesta qüestió, la LOMLOE afegeix novetats rellevants en les dimensions reguladores següents:

- **Entrada i sortida de proveïdors**. La nova llei estableix canvis en els procediments de programació de l'oferta educativa, incloent-hi l'eliminació de consideracions relatives a la demanda social, i la incorporació de criteris orientats a garantir una oferta pública suficient. Així mateix, s'elimina la possibilitat, introduïda per la LOMCE, de cedir sòl públic per a la construcció de centres educatius privats concertats. A més, la nova llei recull el compromís explícit d'incrementar el nombre total de places en la xarxa pública. En termes generals, es tracta de canvis que impliquen una major

centralitat dels criteris de planificació educativa en l'autorització de l'oferta de places escolars, i que apunten a una certa priorització de la xarxa pública.

- **Finançament**. La LOMLOE fa una aposta per la gratuïtat mitjançant la introducció d'una regulació més precisa del cobrament de quotes en concepte d'activitats complementàries. La llei detalla així que aquelles activitats complementàries necessàries per al desenvolupament curricular s'hauran de programar de manera que no impliquin una forma de discriminació econòmica; i que la resta d'activitats complementàries no podran programar-se dins la jornada escolar (si tenen caràcter estable). La LOMLOE també fixa noves responsabilitats per a l'administració educativa a l'hora de garantir la gratuïtat dels ensenyaments. S'estableix que les administracions hauran de supervisar el compliment dels centres amb la normativa de quotes i el principi de gratuïtat, i que disposaran les mesures necessàries per evitar que la situació socioeconòmica de l'alumnat impedeixi la seva participació en les activitats complementàries i serveis escolars. Finalment, la llei fa algunes al·lusions a un possible augment del finançament del sector concertat. No només torna a plantejar la creació d'una comissió d'estudi del mòdul de concert (com ja feia la LOE), sinó que també proposa que les seves conclusions s'incorporin al pla d'increment de la despesa pública en educació.

- **Elecció escolar i procés d'admissió**. La llei fa una aposta explícita per la reducció de la segregació escolar. A aquest efecte s'estableixen mesures com l'atribució de noves responsabilitats a les comissions i òrgans de garanties d'admissió, que hauran de vetllar per una distribució equilibrada de l'alumnat. S'afegeixen també algunes precisions sobre la reserva de places per a l'alumnat amb necessitats educatives específiques. Així, si bé aquest ja era un instrument previst en la legislació anterior, la LOMLOE especifica que aquestes quotes es poden mantenir fins a l'inici del curs escolar, permetent així una millor gestió de la matrícula viva.

Si bé la LOMLOE redreça molts aspectes de la governança i organització del sistema educatiu, els canvis introduïts que afecten la regulació del sector concertat han esdevingut una de les qüestions que ha generat més controvèrsia. Més concretament, la nova llei ha suscitat fortes crítiques per part de diferents patronals i associacions de famílies del sector concertat, organitzades en la plataforma Más Plurales. Com es recull en el seu manifest fundacional i en els materials que han publicat,[60] aquesta plataforma ha estat especialment crítica amb l'eliminació del criteri de la demanda social i les mesures de distribució de l'alumnat orientades a reduir la segregació escolar, i ha argumentat que la nova llei representa un atac a la llibertat d'elecció i la pluralitat del sistema educatiu. Durant les setmanes immediatament anteriors a l'aprovació de la LOMLOE al Congrés dels Diputats i durant el seu tràmit pel Senat, aquesta plataforma va organitzar mobilitzacions de diferents tipus que han tingut un ressò mediàtic considerable.

A la contestació per part de les patronals i altres organitzacions de l'escola concertada cal sumar-hi també la resistència d'alguns dels principals partits polítics de l'oposició.[61] Es tracta de resistències que, per bé que previsibles i en certa manera inevitables, permeten anticipar dificultats en la implementació de la nova llei, sobretot tenint en compte la falta de concreció d'aquesta respecte a la traducció normativa d'alguns dels seus plantejaments més ambiciosos, però també arran del caràcter descentralitzat del sistema educatiu espanyol (vegeu el Requadre 6). La descentralització fa indispensable la col·laboració i complicitat dels legisladors i executius de les diferents comunitats autònomes a l'hora d'implementar i dur a la pràctica qualsevol intent estatal de reforma educativa.

60. Vegeu els apartats «Qué quiere la ley Celaá» i «Qué queremos nosotros» al web de la plataforma https://masplurales.es/

61. Durant la negociació de la LOMLOE en el Congrés dels Diputats, per exemple, els grups parlamentaris del Partit Popular, Ciutadans i VOX van presentar esmenes a la totalitat.

Requadre 6

Més enllà del marc estatal: l'emergència de múltiples règims de concerts educatius

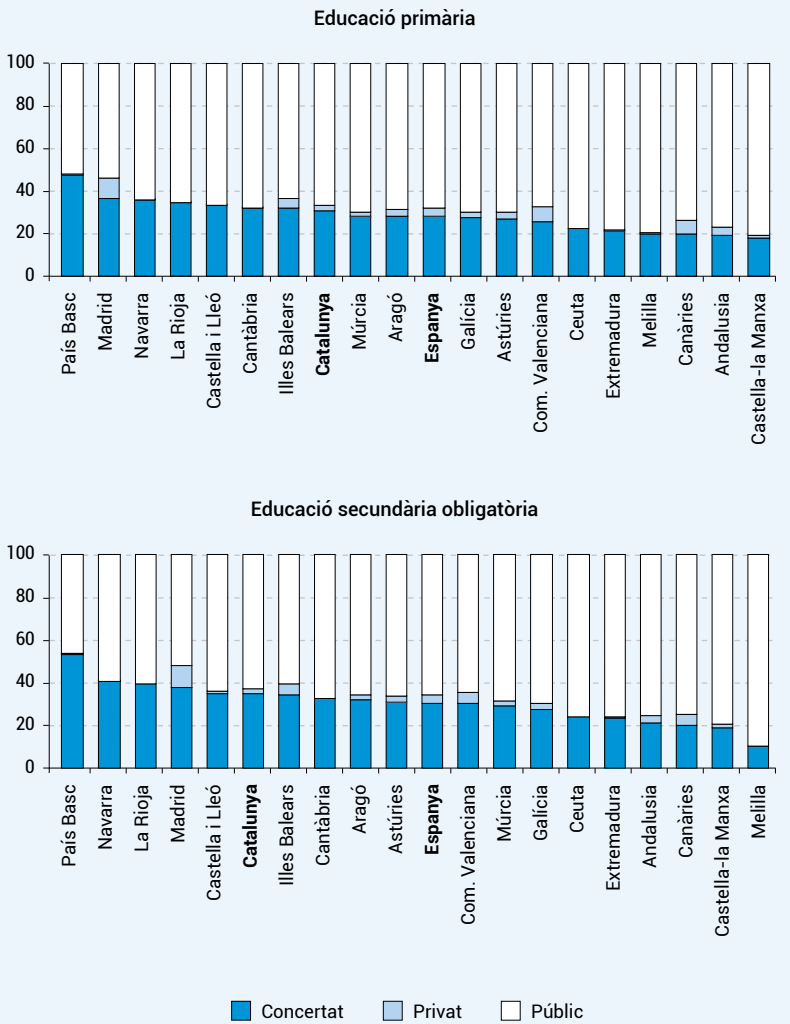
Durant els anys vuitanta s'inicia a Espanya un procés de descentralització que es tradueix, entre d'altres, en la transferència de les competències educatives a les comunitats autònomes (CA). Aquesta descentralització, juntament amb el marge interpretatiu establert per la Constitució en matèria d'educació privada, han donat lloc a l'emergència i consolidació de *múltiples règims de concerts educatius* específics a cada comunitat autònoma i especialment sensibles a les inclinacions polítiques dels diferents governs autonòmics (Guardia Hernández, 2019). Ara bé, mentre que algunes comunitats s'han limitat a establir instruccions de tipus procedimental de cara a desplegar els decrets d'abast estatal, d'altres comunitats han estat més proactives a l'hora d'establir un marc regulador propi. Aquest ha estat especialment el cas del País Basc, Navarra i Catalunya (Villarroya, 2003).

D'altra banda, més enllà del possible desenvolupament de legislació pròpia, la pràctica administrativa de les comunitats presenta també variacions en la interpretació de la legislació d'àmbit estatal. Aquesta heterogeneïtat és especialment visible en relació amb els criteris d'adjudicació de concerts. Així, mentre que algunes comunitats han tendit a prioritzar criteris de planificació educativa i a denegar les sol·licituds de concerts en contextos d'oferta suficient de places públiques, d'altres comunitats, com Madrid, el País Basc o Navarra, han estat històricament més sensibles a l'anomenada *demanda social* (Guardia Hernández, 2019). El Gràfic 3 mostra el diferent pes de l'educació concertada a les CA.

Aquesta diversitat de polítiques queda reflectida en el pes relatiu de la matrícula en centres concertats, la qual difereix d'una manera molt considerable entre comunitats autònomes. La diversitat en el pes de l'educació concertada en les diferents CA també es fa palesa en el volum desigual de despesa educativa destinada als concerts (vegeu el Gràfic 4). Així, per exemple, amb dades del curs 2017-2018, el percentatge de despesa educativa destinada a centres concertats variava entre un 23,9 % al País Basc i un 8 % a les Canàries. Catalunya se situa entre les cinc comunitats autònomes que més recursos destinen a l'educació concertada, amb un percentatge que s'eleva fins al 18 % (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

GRÀFIC 3

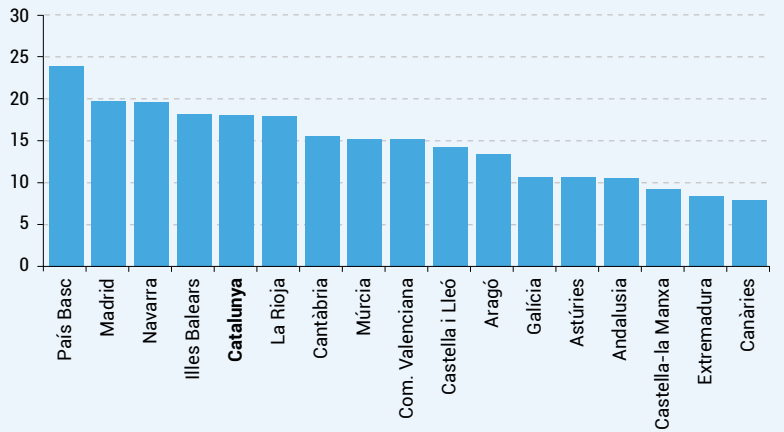
Percentatge de matrícula segons el sector d'escolarització, curs 2017-2018



Font: elaboració pròpia partir de *Las cifras de la educación en España* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

GRÀFIC 4

Percentatge de despesa en concerts i subvencions a l'educació privada sobre el total de despesa en educació, curs 2017-2018



Font: elaboració pròpia partir de *Las cifras de la educación en España* (Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2020).

El Pacte Nacional per a l'Educació i la Llei d'educació de Catalunya: una revisió inacabada del règim de concerts català

Fent ús del traspàs de competències i serveis educatius aprovat l'any 1980 (vegeu el Requadre 6), Catalunya va ser de les primeres comunitats autònomes a desenvolupar un reglament de concerts educatius propi. Així, poc després de l'aprovació del Reial decret de 1985 sobre concerts educatius, Catalunya va aprovar un decret orientat a concretar l'aplicació del reglament estatal (Decret 86/1986). Després de l'anul·lació del Decret 86/1986 per part del Tribunal Suprem l'any 1990, i posteriorment a l'aprovació de la LOGSE, el 1993 es va aprovar un nou decret sobre concerts educatius per tal d'adequar el règim de concerts a la nova legislació

(Villarroya, 2000). Aquest decret, conegut com a Decret de concerts (56/1993)[62] continua vigent amb data d'avui, amb algunes modificacions[63] i, en termes generals, no difereix dels principis fixats per la LODE i el RD 2377/1985.[64]

Des de principis dels anys noranta, el marc regulador del règim de concerts a Catalunya va experimentar pocs canvis substantius. No és fins a mitjans de la primera dècada del segle XXI que hi ha un primer exercici de revisió del model català de concerts educatius en el context del Pacte Nacional per a l'Educació (PNE), signat el 2006 amb el suport de bona part de la comunitat educativa. El PNE es pot interpretar com un intent de conjugar la llibertat d'ensenyament i la igualtat d'oportunitats. Així, d'una banda, el PNE dona carta de naturalesa al caràcter estructural de l'oferta concertada en el sistema educatiu català. No només reconeix el rol dels centres concertats a l'hora de cobrir les necessitats d'escolarització, sinó que també en destaca la contribució al pluralisme i la diversitat del sistema educatiu català. Encara més, el PNE valora positivament el grau d'autonomia pedagògica i de gestió de què gaudeixen els centres concertats, i suggereix que els centres públics haurien d'assolir graus d'autonomia similars. A la vegada, però, el PNE emfatitza la necessitat d'avançar cap a una major corresponsabilitat dels centres concertats en la construcció d'un sistema educatiu al servei de l'interès públic i orientat pels principis de cohesió social i igualtat d'oportunitats. El PNE defensa així la necessitat d'un compromís educatiu i social compartit per tots els centres finançats amb fons públics, independentment de la seva titularitat. És sobre la base d'aquests principis que el PNE posa sobre la taula la idea

62. Decret 56/1993, de 23 de febrer, sobre concerts educatius.

63. Cal destacar especialment les modificacions introduïdes pel Decret 155/1997, a través de les quals es van modificar alguns articles en relació amb els concerts educatius.

64. Com s'exposa a la secció «La regulació dels concerts educatius a Catalunya» d'aquest capítol, la normativa fixada en el Decret 56/1993 es complementa amb la reglamentació establerta per altres decrets o resolucions centrats en qüestions específiques com el procés d'admissió d'alumnes, les activitats complementàries i extraescolars, o el procés d'autorització d'escoles privades.

d'un *servei educatiu públic* integrat per tots els centres finançats mitjançant fons públics, els quals haurien d'estar guiats per objectius comuns i subjectes als mateixos drets i deures (Departament d'Educació, 2006).

Així, el PNE planteja una sèrie d'estratègies orientades a afavorir una homologació entre els dos sectors en diversos aspectes, incloent-hi els horaris i el calendari (per exemple, mitjançant l'impuls de la «sisena hora» als centres públics), però també mesures de control i avaluació, graus d'autonomia i recursos docents i econòmics. El PNE conté alhora diverses propostes orientades a assolir una distribució més equilibrada de l'alumnat, així com a fomentar l'avenç progressiu cap a la gratuïtat total en tots els centres educatius finançats amb fons públics. Entre aquestes propostes destaquen instruments com els denominats *contractes programa*, mitjançant els quals s'augmentaria la dotació econòmica dels centres concertats per tal que aquests puguin operar en condicions de gratuïtat equivalents als centres públics, i s'evitaria que les quotes per activitats o serveis complementaris operin com a barrera en l'accés als centres concertats per part de la població econòmicament més desafavorida. D'altres mesures en aquesta línia incloïen l'impuls a les oficines municipals d'escolarització (OME),[65] encarregades tant de vetllar pel compliment de la normativa d'admissions com de fomentar una distribució més equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives especials.

Aquest canvi discursiu en relació amb el sector educatiu concertat té el seu paral·lel en la Llei orgànica d'educació (LOE) de 2006. Aquesta llei de rang estatal posa obertament de relleu que l'existència d'una doble xarxa representa un repte important a l'hora de garantir una distribució equilibrada de l'alumnat entre els diferents centres educatius, i insisteix en la necessitat que tots els centres finançats amb fons públics assumeixin el seu «compromís social» d'atendre la diversitat i garantir un accés iguali-

65. La possibilitat d'establir OME havia estat introduïda en el Decret 252/2004, d'1 d'abril, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres docents en els ensenyaments sufragats amb fons públics.

tari. En coherència amb aquests principis, la LOE introdueix alguns canvis legislatius importants en matèria d'admissió de l'alumnat, orientats a assolir una distribució més equilibrada d'aquest. Entre aquestes mesures destaquen: l'èmfasi en la igualtat en l'aplicació dels criteris d'admissió, que es tradueix en el requeriment d'establir les mateixes àrees d'influència per a centres públics i concertats; la possibilitat d'establir òrgans de garanties d'admissió encarregats de vetllar pel compliment de la normativa, o la possibilitat per a les administracions públiques de marcar la proporció d'alumnes amb necessitats educatives específiques ateses pels centres i dotar aquests centres dels recursos necessaris, amb mesures de reserva de places, entre d'altres (vegeu, especialment, els articles 84, 86 i 87). La LOE consolida també la centralitat de l'administració pública en la planificació de l'oferta educativa, i condiciona l'adjudicació de concerts educatius a la satisfacció de necessitats d'escolarització d'acord amb la programació educativa feta des de l'administració i tenint en compte els principis d'economia i d'eficiència en la utilització dels recursos públics (art. 109 i 116).

Els principis avançats pel PNE i la LOE es plasmen posteriorment en dos textos legislatius clau. D'una banda, el Decret d'admissions (75/2007)[66] i, de l'altra, la Llei d'educació de Catalunya (LEC) de l'any 2009. El Decret d'admissions està plantejat com una adaptació al marc bàsic establert per la LOE i, alhora, als principis acordats en el PNE. Aquest decret no només es refermava en la prohibició d'establir qualsevol mena de discriminació, o de condicionar l'accés a cap tipus de proves, sinó que també avança d'una manera clara cap a l'homogeneïtzació del procediment d'accés a centres públics i concertats. Així, a l'ús d'un únic barem de criteris de priorització en cas de sobredemanda —d'aplicació des dels anys vuitanta—, s'hi suma l'establiment de les mateixes àrees de proximitat per a centres públics i concertats. Aquest decret també desplega normativament una sèrie d'instruments aplicables al sector públic i concertat explícitament

66. Decret 75/2007, de 27 de març, pel qual s'estableix el procediment d'admissió de l'alumnat als centres en els ensenyaments sufragats amb fons públics.

orientats a avançar cap a una distribució més equilibrada de l'alumnat en un context caracteritzat per un ampli marge de llibertat d'elecció educativa. Entre aquests instruments trobem la reserva de places per a alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, la possibilitat de reduir la ràtio dels grups escolars per tal de donar millor resposta a aquest alumnat i garantir una distribució equilibrada de l'alumnat, i la possibilitat d'incrementar la ràtio en un màxim d'un 10 % per atendre la incorporació de nou alumnat durant el curs escolar.

La LEC va ser aprovada el 2009 amb el suport de la majoria de grups parlamentaris.[67] Com el PNE, la LEC fa valer la diversitat de l'oferta educativa del sistema educatiu català, dona per descomptat el caràcter estructural de la provisió privada concertada i emfatitza la necessitat d'avançar cap a una homogeneïtzació i equiparació respecte a la xarxa pública. Amb la LEC es recupera la idea d'un servei educatiu públic, aquest cop sota la denominació *Servei d'educació de Catalunya*, el qual es defineix com «una xarxa plural de centres educatius de titularitat pública i de titularitat privada i que és el resultat de la tradició educativa i social del país» (LEC, 2009, p. 22). En aquest sentit, la LEC consolida la idea que centres públics i centres privats concertats han d'estar al servei d'uns objectius comuns, i destaca la necessitat de més cooperació i corresponsabilitat, així com d'una major homologació entre aquestes dues xarxes.

Si bé la LEC no es planteja com un intent de revisió del sistema de provisió mixta, la llei comporta a la pràctica un nou marc institucional i regulador per al sector concertat, a fi de donar compliment als principis d'inclusió i equitat assenyalats més amunt. S'introdueixen, per tant, algunes innovacions reguladores destacables, moltes d'elles avançades pel PNE i, en menor grau, la LOE. Així, la LEC consolida la centralitat dels contractes programa com a instrument per garantir la gratuïtat del

67. La llei es va aprovar amb el suport de tots els grups representats en aquell moment a la cambra catalana (CiU, PSC, ERC, ICV) a excepció del PP. Cal destacar que ICV, tot i ser membre del govern, es va abstenir en la votació del preàmbul i va votar en contra del títol sobre el servei educatiu i obligacions de les escoles concertades.

servei i adaptar el finançament dels centres d'acord amb les necessitats del seu alumnat i les especificitats de l'entorn en què opera (art. 48 i 201). La LEC introdueix també canvis substantius respecte a la planificació de l'oferta educativa. S'emfatitza així que la programació de l'oferta correspon al Departament d'educació, i que aquest és responsable d'integrar la totalitat de places escolars finançades amb fons públics en una única xarxa (el Servei d'educació de Catalunya). Segons la nova llei, l'aprovació dels concerts educatius queda condicionada no només a la disponibilitat pressupostària sinó també al fet que els centres privats satisfacin necessitats d'escolarització. La satisfacció de necessitats d'escolarització implica el compliment de dues condicions:

a) Tenir una ràtio alumne/professor per unitat escolar no inferior a l'establerta per les autoritats educatives.
b) Escolaritzar alumnes residents al municipi o a la zona educativa del centre (art. 205).

D'altra banda, la LEC obre la possibilitat que l'administració educativa pugui establir les quotes màximes que els centres concertats poden cobrar en concepte d'activitats complementàries (art. 205.1).

Si bé tant el PNE com la LEC representen un punt d'inflexió en el debat sobre l'encaix de la provisió concertada en el sistema educatiu públic, els canvis plantejats per aquests documents han tingut a la pràctica un recorregut més aviat limitat. Cal tenir en compte que molts dels articles de la LEC que impliquen un canvi més clar en la governança del sistema de provisió mixta no han tingut un desenvolupament normatiu en forma de decrets. Aquest desplegament normatiu limitat i, en certa manera, selectiu de la LEC ha estat condicionat per la situació de contenció pressupostària i retallada de la despesa pública derivada de la crisi econòmica iniciada el 2008, juntament amb el canvi de govern de 2010. Així, la introducció de canvis en la regulació del sector concertat no constituïa una de les prioritats educatives del nou executiu de CiU i, de fet, entrava en contradicció amb algunes de les seves apostes educatives, com ara el

reforç de la llibertat d'elecció i una planificació educativa més aviat basada en la demanda social (Bonal i Verger, 2013). Així, amb data d'avui, la regulació de l'educació concertada es basa fonamentalment en el Decret de concerts de 1993, juntament amb el Decret d'admissions de 2007 (modificat parcialment pel Decret 31/2019).[68]

La falta de traducció normativa implica que diversos dels canvis establerts en la LEC no s'han dut a la pràctica. Per exemple, tot i que segons la LEC l'aprovació dels concerts educatius queda condicionada no només a la disponibilitat pressupostària sinó també al fet que els centres privats satisfacin necessitats d'escolarització, la noció de necessitats d'escolarització no té concreció normativa. Si bé això no ha impedit l'ús d'aquest criteri en la darrera resolució sobre la renovació de concerts educatius en la primària (vegeu la Resolució EDU/1089/2020), sí que es pot concloure que la situació de desajust entre l'ordenament jurídic vigent i el marc normatiu es presta a una certa discrecionalitat en els procediments i criteris utilitzats en l'adjudicació de concerts.

Més enllà del desplegament normatiu limitat, cal tenir en compte que diversos dels instruments reguladors fixats al PNE i recollits a la LEC han estat infrautilitzats a la pràctica, com és el cas de la reserva de places (Síndic de Greuges, 2018). Encara més, iniciatives com els contractes programa han estat suprimides (aquests contractes no s'han aplicat des del curs 2013-2014) (Síndic de Greuges, 2016b).

Finalment, cal tenir en compte que diverses de les mesures proposades pel PNE i la LEC tenen un caràcter propositiu més que de compliment obligatori. Aquest és, per exemple, el cas de les comissions d'escolarització i de les oficines municipals d'escolarització, la creació de les quals depèn de les administracions locals.

68. A través d'aquest s'introdueixen alguns canvis respecte als criteris complementaris que cal aplicar en cas d'empat, i sense modificar d'una manera substantiva la normativa establerta el 2007.

El Pacte contra la segregació escolar a Catalunya: la consolidació d'un nou eix de debat

Al llarg dels últims anys, el model de provisió mixta en funcionament a Catalunya s'ha situat de nou al centre del debat públic i polític, aquest cop de manera més explícita que en el context del PNE i la LEC, en què el tema s'havia abordat més indirectament. La centralitat d'aquesta qüestió s'ha fet evident en el marc del Pacte contra la segregació escolar (PCSE) a Catalunya, impulsat pel Síndic de Greuges i signat el 2018 amb el suport de gran part de la comunitat educativa catalana, entitats municipalistes i grups parlamentaris, tot i que també amb absències importants, com el sindicat de mestres majoritari USTEC-STEs i la FaPaC.[69] Com a exercici de consens, i malgrat les absències assenyalades, el PCSE representa un esdeveniment clau en el debat educatiu a Catalunya, que ha contribuït d'una manera directa a marcar l'agenda educativa governamental dels darrers anys i a impulsar i/o legitimar algunes de les iniciatives legislatives recents entorn de la regulació del sector concertat.

Tant en el document final del PCSE com en els documents i informes produïts en el context del pacte, la regulació del sector concertat s'identifica com un dels elements centrals a l'hora d'explicar i abordar la desigual distribució de l'alumnat entre centres educatius. En aquest sentit, el PCSE evidencia i consolida un canvi en el clima d'opinió en la comunitat educativa respecte al fenomen de la segregació escolar. Així, el PCSE problematitza explícitament alguns dels elements estructurals del sistema català de provisió mixta. Qüestions com la no gratuïtat de l'ensenyament —especialment pronunciada en el sector concertat— i l'infrafinançament històric del servei educatiu, però també la infrautilització de diversos instruments de planificació educativa i de gestió del procés

69. A partir del que s'exposa en un manifest conjunt signat per aquestes i altres entitats, el rebuig al pacte està en part motivat pel fet que, segons argumenten els signants, les propostes del document impliquen la consolidació de l'educació concertada (vegeu https://fapac.cat/wp-content/uploads/2020/02/COMUNICAT-18-03-19-Rebuig-de-diverses-entitats-de-la-comunitat-educativa-al-Pacte-contra-la-segregaci%C3%B3-escolar.pdf).

d'admissió, se situen a l'arrel del desigual accés de l'alumnat als centres educatius de titularitat concertada.

Sobre la base d'aquest diagnòstic, i a la fi d'assegurar una major corresponsabilitat del sector concertat en l'escolarització de l'alumnat socialment desafavorit, el PCSE presenta una bateria de propostes, algunes de les quals impliquen una modificació substantiva de les normes, principis i incentius pels quals es regula la provisió privada subvencionada (Síndic de Gregues, 2018 i 2019). D'entre les actuacions proposades en aquesta direcció, destaquen l'adequació del finançament dels centres concertats en funció de la corresponsabilitat d'aquests en l'escolarització de l'alumnat desafavorit, accions orientades a garantir la gratuïtat de l'ensenyament; canvis en la programació de l'oferta educativa explícitament adreçats a evitar situacions de sobreoferta, o actuacions destinades a prevenir irregularitats en els processos d'admissió. Cal tenir en compte que aquestes propostes aposten tant per un desplegament de l'ordenament jurídic vigent amb la LEC com per un ús més exhaustiu dels instruments disponibles segons el reglament vigent, però també per un major esforç de supervisió del compliment de la legislació. En aquest sentit, el PCSE evidencia un doble desajust pel que fa a la regulació del model de provisió mixta vigent a Catalunya. D'una banda, el desajust entre la normativa reglamentària i els principis establerts per la legislació estatal i catalana; de l'altra, el desajust entre la regulació existent i la seva implementació efectiva.

Evolució i característiques de l'educació concertada a Catalunya

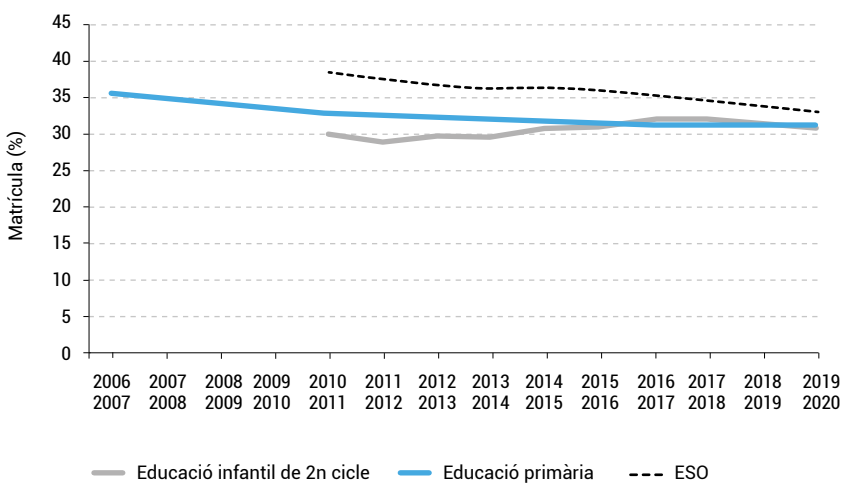
El pes del sector concertat

En el curs 2019-2020, el sector concertat escolaritzava un total de 325.878 alumnes a l'educació infantil de segon cicle, l'educació primària i l'educació secundària obligatòria (ESO) en un total de 599 centres educatius que ofereixen un o més d'aquests nivells educatius. En termes relatius,

actualment el sector concertat matricula el 30,7 % de l'alumnat de l'educació infantil de segon cicle, el 30,8 % de l'educació primària i el 33,9 % de l'ESO. El Gràfic 5 mostra l'evolució de la matrícula a l'educació concertada entre els cursos 2006-2007 i 2019-2020 per als tres nivells educatius. Com es pot observar en el gràfic, la matrícula en el sector concertat ha experimentat un lleuger retrocés en els darrers anys, amb una caiguda mitjana d'1,7 punts percentuals per als tres nivells educatius. Diversos factors podrien explicar aquest descens, entre els quals trobem els efectes de la crisi econòmica (que ha dificultat a nombroses famílies continuar pagant les quotes del sector concertat) i la capacitat d'atracció de demanda de classe mitjana per part d'aquells centres públics que assumeixen programes d'innovació educativa.

GRÀFIC 5

Evolució del percentatge de matrícula del sector concertat, cursos 2006-2007 i 2019-2020



Nota: les dades disponibles no permeten distingir la matrícula del sector concertat per al conjunt de matrícula privada amb anterioritat al curs 2010-2011. En el cas de l'educació primària, les dades prèvies al curs 2010-2011 són una estimació del Departament d'Educació.

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estadística de l'ensenyament* (Departament d'Educació).

El pes de la matrícula a l'educació concertada varia de manera significativa en els diferents punts del territori. De manera visual, la Figura 2 mostra el pes de la matrícula concertada als diferents municipis catalans. Com es pot observar, el sector concertat té un pes especialment rellevant en el conjunt dels municipis de l'Àrea Metropolitana de Barcelona i en les conurbacions de la resta de capitals de província. Als municipis allunyats d'aquests nuclis, la matrícula no supera el 10 % o és simplement inexistent.

La Taula 10 mostra la mitjana de matrícula al sector concertat segons la grandària del municipi per al segon cicle d'educació infantil i primària, i l'ESO. Com es pot observar a la taula, hi ha una relació directa entre la grandària del municipi i el pes de l'educació concertada. Els municipis amb més població matriculen, de mitjana, un percentatge superior d'alumnes al sector concertat.

A més a més, a Catalunya, la titularitat dels centres concertats recau en diversos tipus d'entitats, tot i que les figures jurídiques predominants són les fundacions, les congregacions catòliques i les societats mercantils. Concretament, com mostra el Gràfic 6, la majoria de l'alumnat d'aquest sector s'escolaritza en centres que tenen com a titulars fundacions (35,3 %), ordres i congregacions catòliques (33,3 %), i societats mercantils (20,4 %), mentre les cooperatives es troben al voltant del 6 %. Els centres educatius d'altres titularitats (persones físiques, associacions o altres confessions religioses) no superen el 5 % de la matrícula del conjunt de la matrícula en el sector concertat.

El nombre d'unitats concertades, és a dir, el nombre de grups classe que són finançats amb recursos públics, s'ha mantingut relativament estable durant la darrera dècada (vegeu el Gràfic 6). Mentre que les unitats concertades d'educació primària han augmentat molt lleugerament en els darrers anys, el nombre d'unitats d'ESO s'ha reduït en una magnitud similar.

TAULA 10

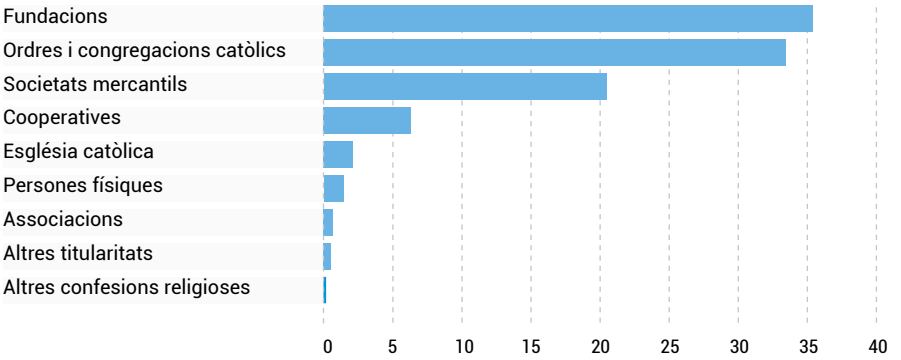
Percentatge de matrícula concertada segons la grandària del municipi, curs 2019-2020

		MATRÍCULA SECTOR CONCERTAT (%)	
		Segon cicle educació infantil i primària	ESO
Nombre d'habitants	≤10.000	2,6	1,8
	>10.000 - ≤25.000	18,7	17,9
	>25.000 - ≤50.000	26,7	27,1
	>50.000 - ≤100.000	31,6	32,5
	>100.000	40	44,3

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estadística de l'ensenyament* (Departament d'Educació) i l'Institut d'Estadística de Catalunya (Idescat).

GRÀFIC 6

Percentatge de matrícula segons el sector de titularitat dels centres concertats, segon cicle d'educació infantil, primària i ESO, curs 2019-2020

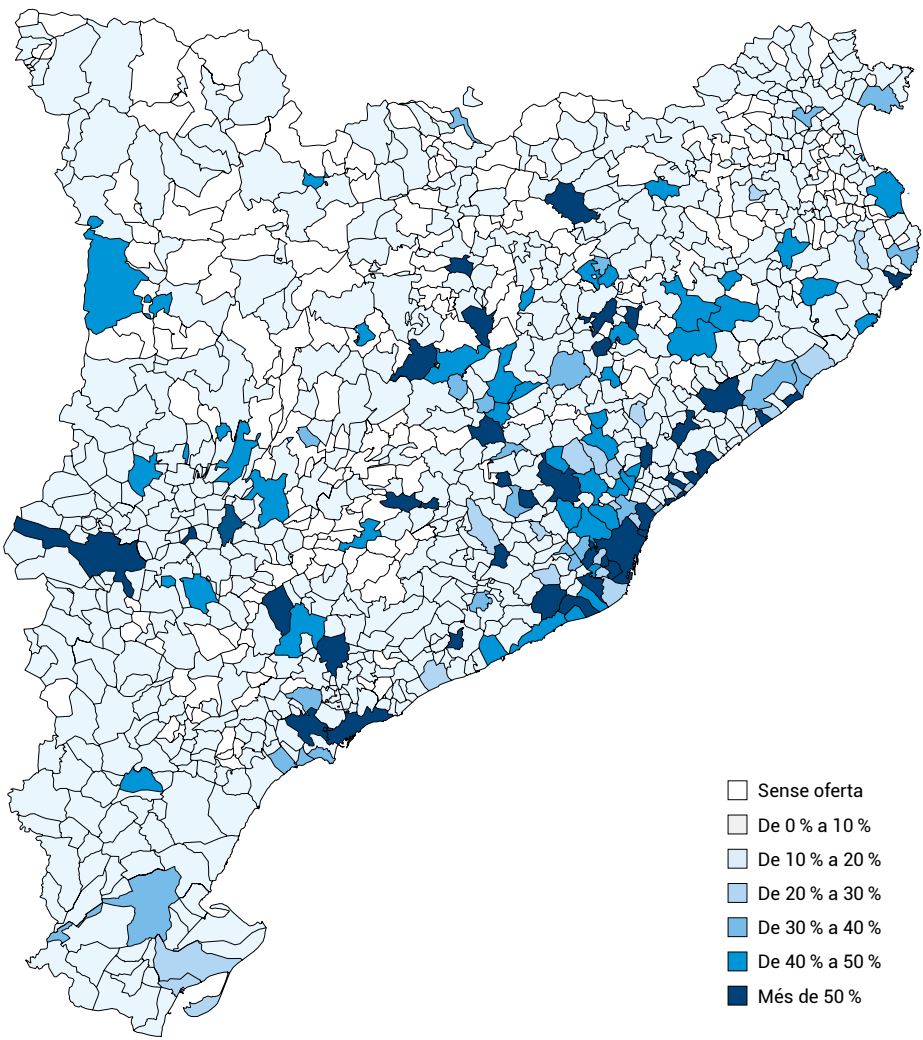


Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estadística de l'ensenyament* (Departament d'Educació).

FIGURA 2

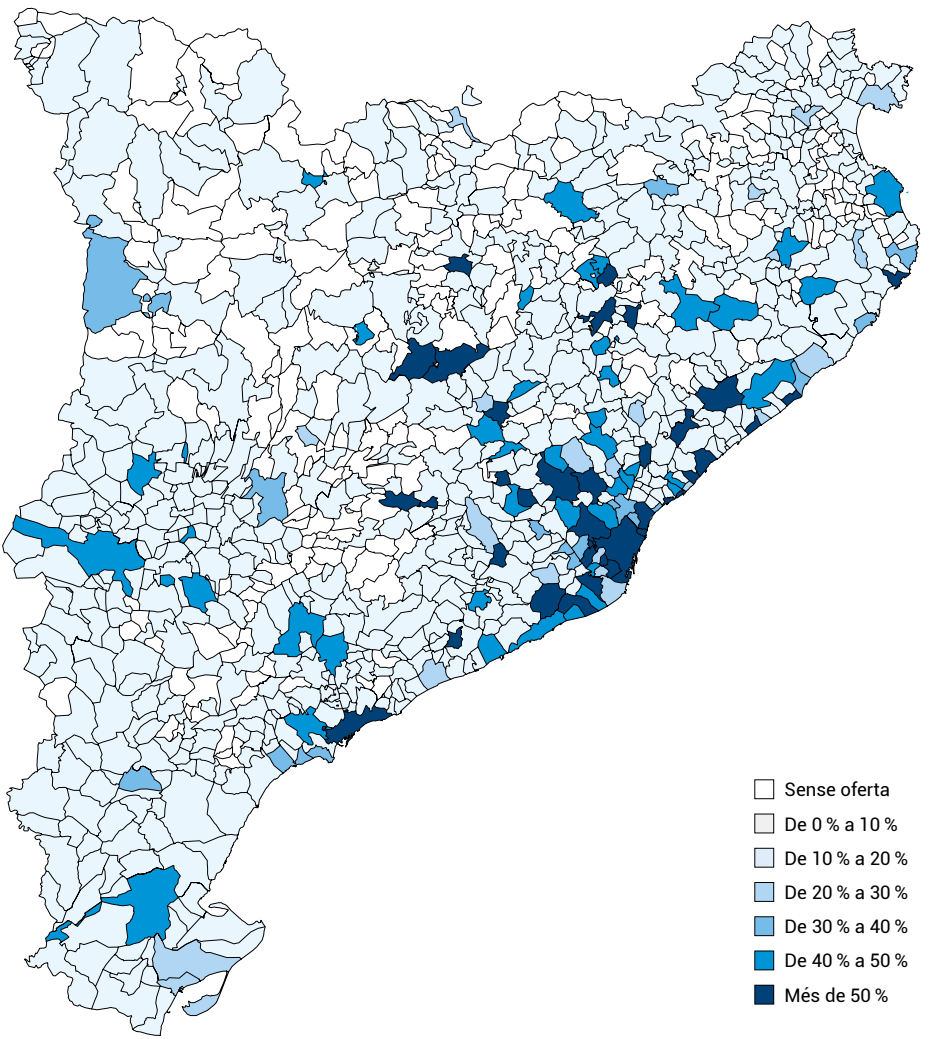
Percentatge de matrícula en el sector concertat segons el municipi, curs 2019-2020

2n Cicle d'educació infantil i primària



>>>

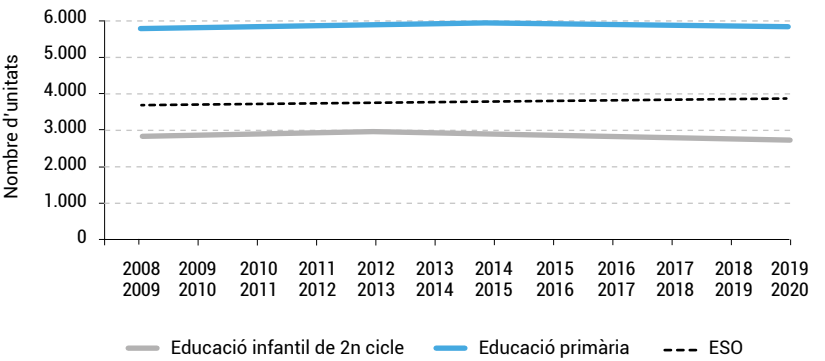
Educació secundària obligatòria



Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estadística de l'ensenyament* (Departament d'Educació).

GRÀFIC 7

Nombre d'unitats concertades, curs 2008-2009 a 2019-2020



Font: elaboració pròpia a partir d'informació del Departament d'Educació.

Composició de la matrícula

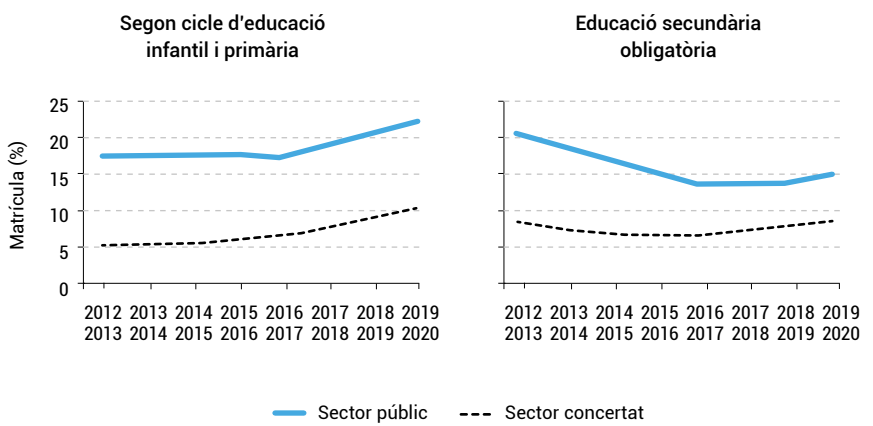
Un dels elements que ha generat més controvèrsia al voltant del model català de concerts és el fet que la composició social d'aquests centres difereix força, de mitjana, de la composició del sector públic. Tot i la falta de dades disponibles per realitzar una anàlisi en profunditat d'aquesta qüestió, la comparativa de la composició social del sector concertat i públic posa de manifest l'existència de desequilibris importants en la distribució de la població escolar entre tots dos sectors, tant pel que fa a l'origen nacional i socioeconòmic de l'alumnat com a les seves necessitats educatives.

El Gràfic 8 mostra el percentatge d'alumnes de nacionalitat estrangera escolaritzats en els dos sectors, tant a l'educació infantil i primària, com a l'ESO. Tot i que l'evolució del nombre d'infants de nacionalitat estrangera escolaritzats al sistema educatiu ha variat en els darrers anys, com es pot observar als gràfics, de mitjana, el sector públic matricula una proporció d'aquests alumnes significativament superior a la del sector

concertat. De mitjana, per al període analitzat, el sector públic matricula un percentatge 2,7 vegades superior al sector concertat en el cas de l'educació infantil i primària, i 2,2 vegades superior en el cas de l'ESO. En aquest darrer cas, les dades mostren una certa tendència a la reducció d'aquesta diferència en els darrers cursos escolars.

GRÀFIC 8

Percentatge d'alumnat de nacionalitat estrangera sobre el total de matrícula, curs 2012-2013 a 2019-2020

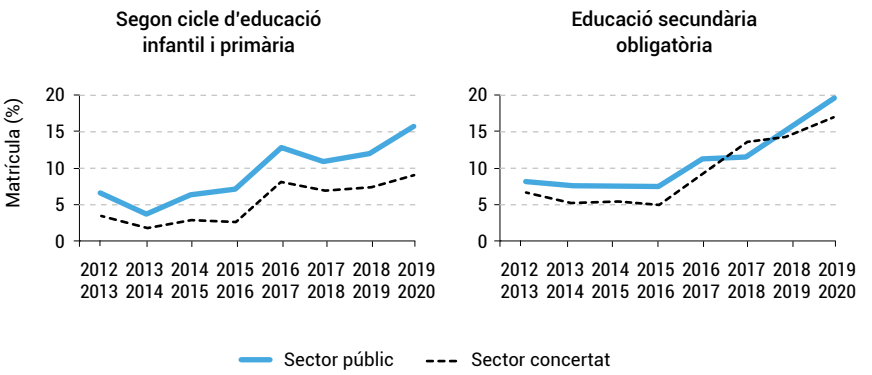


Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estadística de l'ensenyament* (Departament d'Educació).

Una situació similar s'observa a l'educació infantil i primària en el cas de l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (Gràfic 9). En el cas d'aquests alumnes, el sector públic escolaritzat té un percentatge 1,6 vegades superior al sector concertat. En canvi, a l'ESO aquesta diferència es redueix significativament i, malgrat que el sector públic escolaritza un percentatge més alt d'alumnes amb necessitats específiques de suport educatiu, la diferència no és tan rellevant.

GRÀFIC 9

Percentatge d'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu sobre el total de matrícula, curs 2012-2013 a 2019-2020



Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estadística de l'ensenyament* (Departament d'Educació).

Un altre indicador de desigualtat entre centres concertats i públics el trobem en l'escolarització d'alumnat amb beca menjador. En l'àmbit internacional, la proporció d'alumnat amb dret a beca menjador s'utilitza sovint com a indicador de pobresa o nivell socioeconòmic baix. Tot i que les dades per al conjunt dels centres de Catalunya no són accessibles, el 2018 un article de premsa basat en dades obtingudes del portal de transparència, es va fer ressò de les diferències entre centres concertats i públics en l'escolarització d'aquest alumnat.[70] En l'article s'afirmava que mentre que el sector públic representava el 66 % de la matrícula, escolaritzava el 84 % de l'alumnat amb beca menjador. Segons les estimacions dels autors, el sector concertat hauria d'escolaritzar més de 17.000 alumnes amb beca menjador per assolir una distribució equilibrada entre la xarxa pública i la concertada. Malgrat que no disposem de dades per a

70. Puente, A., i Rodríguez, P. (20 d'octubre de 2018). «La segregación escolar en Catalunya: la concertada asume menos de la mitad de los alumnos pobres que le tocarían». *El-Diario.es*. Disponible a: https://www.eldiario.es/catalunya/segregacion-escolar-catalunya-concertada-tocarian_1_2746378.html

tot el territori català, les dades per a la ciutat de Barcelona mostren una situació similar (Taula 11). Els centres públics escolaritzen entre tres i quatre vegades més alumnes de beca menjador a l'educació infantil de segon cicle i a l'educació primària, i dues vegades més a l'ESO.

TAULA 11

Distribució de l'alumnat amb beca menjador segons la titularitat del centre (%), ciutat de Barcelona, curs 2017-2018

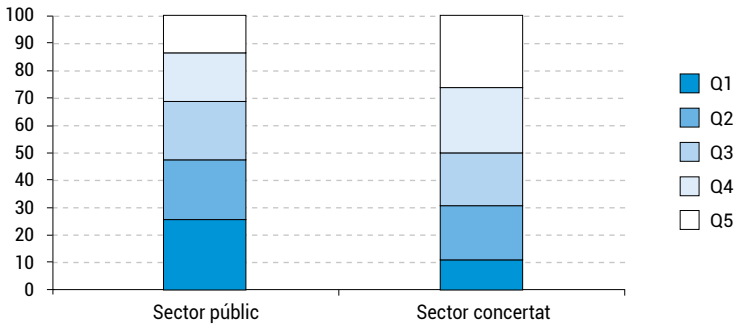
	SEGON CICLE D'EDUCACIÓ INFANTIL	EDUCACIÓ PRIMÀRIA	ESO
Tots els centres	18,8	20	5,7
Públics	29,7	34,7	8,7
Concertats	9	8,3	39

Font: adaptat de l'Institut Infància i Adolescència (2019).

Un darrer indicador disponible sobre la composició social de centres públics i concertats prové de l'índex de nivell socioeconòmic de l'avaluació PISA. Tot i que aquestes dades només fan referència a l'alumnat de 15 anys d'edat, és a dir, de l'educació secundària, permeten una anàlisi més complexa sobre aquesta qüestió. El Gràfic 10 presenta la distribució segons quintils de l'índex de nivell socioeconòmic de l'alumnat de cadascun dels dos sectors. Com es pot observar al gràfic, el sector públic escolaritza un percentatge d'alumnes de nivell socioeconòmic baix (Q1) aproximadament 2,5 vegades superior que el sector concertat. A l'altre extrem, s'observa una major presència, gairebé dues vegades superior, d'alumnat de nivell socioeconòmic alt (Q5) al sector concertat. En els nivells mitjans (Q2, Q3 i Q4), tot i que la distribució és socioeconòmicament favorable a l'escola concertada, les diferències no són tan importants.

GRÀFIC 10

Percentatge d'alumnat segons el quintil de nivell socioeconòmic, educació secundària, 2018



Font: elaboració pròpia a partir del PISA 2018.

El finançament dels centres concertats

L'Estadística del finançament i la despesa de l'ensenyament privat, que permet distingir entre centres privats i privats concertats, aporta informació valuosa sobre l'estructura d'ingressos i despeses dels centres concertats de Catalunya. La Taula 12 presenta la informació per al conjunt de centres concertats, i de manera desagregada, per a les tres categories que s'identifiquen a l'enquesta (religiosos, laics no lucratius i laics lucratius).

Com es pot observar a la taula, actualment el finançament públic dels centres concertats se situa en els 2.797 euros per alumne per al conjunt de centres concertats, amb diferències significatives en funció de la tipologia de centre. Segons aquestes dades, el finançament públic suposa al voltant del 55 % dels ingressos que perceben aquests centres. D'altra banda, les aportacions de les famílies en concepte de quotes de serveis educatius i serveis complementaris representen, de mitjana, el 40,3 % dels ingressos d'aquests centres. Aquest percentatge augmenta, però, fins al 56,8 % en el cas dels centres laics no lucratius.

TAULA 12

Ingressos i despeses per alumne dels centres concertats, curs 2014-2015

	EUROS/ALUMNE				% SOBRE EL TOTAL D'INGRESSOS O DESPESES			
	Centres amb concert	Religiosos	Laics no lucratius	Laics lucratius	Centres amb concert	Religiosos	Laics no lucratius	Laics lucratius
Ingressos								
Finançament públic	2.797	2.733	3.103	2.848	55,4	56,1	48	57,4
Quotes de serveis educatius	1.367	1.305	2.003	1.277	27,1	26,8	31	25,7
Quotes de serveis complementaris	668	637	1.019	609	13,2	13,1	15,8	12,3
Assoc. i ISAL	86	101	90	43	1,7	2,1	1,4	0,9
Altres ingressos	45	34	57	71	0,9	0,7	0,9	1,4
Transf. privades	36	33	117	11	0,7	0,7	1,8	0,2
Total ingressos corrents	5.000	4.843	6.389	4.859	99	99,5	98,9	98
Ingressos de capital	49	26	71	101	1	0,5	1,1	2
Total ingressos	**5.049**	**4.869**	**6.460**	**4.960**	**100**	**100**	**100**	**100**
Despeses								
Despeses corrents. Personal remunerat	3.563	3.483	4.331	3.466	70,7	70,8	65,9	73,1
Despeses corrents. Béns i serveis	1.206	1.135	1.763	1.171	23,9	23,1	26,8	24,7
Despeses corrents. Impostos	9	5	10	20	0,2	0,1	0,2	0,4
Despeses corrents. Total	4.778	4.623	6.105	4.656	94,8	93,9	92,9	98,2
Operacions de capital	263	298	467	85	5,2	6,1	7,1	1,8
Total despeses	**5.041**	**4.921**	**6.572**	**4.741**	**100**	**100**	**100**	**100**

Font: elaboració pròpia a partir de l'*Estadística del finançament i la despesa de l'ensenyament privat* (Idescat).

Pel que fa a les despeses, s'observa que els costos de personal representen més d'un 70 % del conjunt de costos dels centres concertats, mentre que les despeses de funcionament representen al voltant del 24 % dels costos en què incorren els centres concertats.

Com assenyala el Síndic de Greuges (2016b), el fet que el finançament públic cobreixi, de mitjana, el 55,5 % de les despeses dels centres concertats no implica necessàriament que l'aportació pública sigui insuficient, ja que les despeses comprenen activitats extraescolars o complementàries (incloent-hi la sisena hora lectiva que ofereixen la gran majoria de centres concertats) que, segons la regulació, han de ser finançades a través de les aportacions de les famílies. De fet, un informe recent que estimava el cost teòric de la plaça escolar considerava que l'actual aportació pública als centres concertats cobria el 61,4 % d'aquest cost teòric a l'educació infantil de segon cicle i primària, i el 66,6 % a l'ESO. Cal assenyalar, però, que aquesta situació té lloc en un context d'infrafinançament que també afecta, tot i que en menor grau, els centres educatius de titularitat pública (Síndic de Greuges, 2020).

La regulació dels concerts educatius a Catalunya

En aquesta secció es descriu la regulació vigent del sector concertat a Catalunya en dimensions clau com són: el finançament; l'autorització de proveïdors i la renovació i modificació dels concerts; l'elecció escolar i el procés d'admissió d'alumnat, i l'autonomia i rendició de comptes dels centres educatius. A l'hora d'elaborar la secció s'ha emfatitzat la normativa amb rang de decret, ja que és la que té un impacte més directe en la pràctica administrativa.

Finançament

El Decret de concerts (56/1993) actualment en vigor estableix que els centres privats concertats reben fons públics a través de l'anomenat *mòdul per unitat escolar*, que determina la quantia que perceben els centres per cadascun dels grups classe concertats. Aquest mòdul està integrat per diversos conceptes, que es poden agrupar en dos grans conjunts:

a) **Despeses pròpies del funcionament ordinari dels centres destinades a cobrir els costos del personal d'administració i serveis, de funcionament o de manteniment**. L'import de l'assignació corresponent a aquest grup de despeses s'abona de manera trimestral. La quantia d'aquesta assignació, que representa una estimació dels costos mitjans per unitat escolar, s'estableix en els pressupostos de la Generalitat de Catalunya, i no pot ser inferior a la fixada en els pressupostos generals de l'Estat.

b) **Despeses de personal docent i, si escau, complementari (salaris, retribucions per antiguitat, substitucions, complements de direcció, etc.)**. Aquestes es reemborsen mitjançant l'anomenat *pagament delegat,* procediment pel qual els salaris del personal docent són abonats mensualment per la Generalitat de Catalunya en nom del titular del centre sense que això impliqui cap relació laboral entre el Departament d'Educació i el personal docent empleat pels centres concertats. Segons estableix el decret, el valor d'aquestes retribucions ha de tendir cap a l'homogeneïtzació respecte a l'escala remunerativa aplicada als centres de titularitat pública.[71]

Si bé els centres concertats tenen l'obligació d'impartir els ensenyaments obligatoris de manera gratuïta, poden percebre quotes per a activitats complementàries, activitats extraescolars i serveis escolars. Segons

71. Aquesta homologació s'ha aplicat de manera gradual des de l'aprovació del decret, i amb data d'avui és pràcticament completa.

estableix el decret que regula les activitats complementàries (Decret 198/1987),[72] les activitats complementàries, les extraescolars i els serveis escolars han de tenir caràcter voluntari i no lucratiu, i no es poden desenvolupar dins l'horari lectiu ni ser, per tant, susceptibles d'avaluació acadèmica. Atenent al que disposa la regulació, les quotes per a aquestes activitats i serveis han de ser autoritzades pels serveis territorials del Departament d'Educació, després de l'aprovació prèvia per part del Consell Escolar. El Departament d'Educació ha de vetllar perquè les quotes per a aquestes activitats no siguin superiors al cost real de les activitats desenvolupades.

Autorització, renovació i modificació dels concerts

La regulació vigent estableix que l'accés al règim de concerts per part de centres educatius privats està condicionada pel compliment dels requisits mínims per l'obertura d'escoles privades fixats a nivell estatal (referents a instal·lacions, ràtios, qualificació del personal docent, etc.) i per la disponibilitat pressupostària. Pel que fa als criteris de prioritat per a l'accés al règim de concerts, el decret fa únicament referència als establerts per la legislació estatal. Aquesta determina que tindran preferència els centres que atenguin alumnes en situació econòmica desafavorida, duguin a terme experiències d'interès pedagògic i, complint amb els criteris anteriors, estiguin constituïts com a cooperatives.

Tot i que la regulació vigent estableix la necessitat que el centre sollicitant justifiqui les necessitats d'escolarització que satisfarà, cal destacar que el decret de concerts vigent no incorpora cap obligació respecte a l'ús de criteris de planificació educativa referents a l'oferta de llocs escolars a la zona en què s'ubica el centre privat sol·licitant.

72. Decret 198/1987, de 19 de maig, pel qual es regulen les activitats complementàries, extraescolars i de serveis als centres docents en règim de concert de Catalunya.

Els concerts tenen una durada de quatre anys i es renoven sempre que no es donin causes de no renovació. Dit d'una altra manera, la renovació és automàtica sempre que el centre continuï complint els requisits per a l'adjudicació de concerts, i sempre que hi hagi disponibilitat pressupostària (si no és així, s'apliquen els criteris de prioritat definits per a la selecció de centres).

La regulació dels concerts educatius també estableix els mecanismes a través dels quals els concerts es poden modificar durant el seu període de vigència (art. 30 i 31, modificats pel Decret 155/1997). Pel que fa a la reducció de les unitats concertades, aquestes poden estar motivades tant per la disminució dels grups en funcionament com pel no assoliment de les ràtios establertes. La reducció pot ser feta a instàncies del mateix titular, o a proposta del Departament d'Educació, d'acord amb les dades de preinscripció. Pel que fa a l'ampliació dels concerts, la sol·licitud de modificació és a càrrec dels mateixos titulars de centre. Cal destacar que, si és concedida, l'ampliació té caràcter provisional. Això vol dir que els centres als quals es concedeix l'ampliació queden autoritzats a oferir les places corresponents durant el període de preinscripció. Un cop finalitzi aquest període, i sempre que s'assoleixi la ràtio fixada pel Departament, es confirma l'ampliació del concert.

Finalment, cal assenyalar que recentment s'ha regulat el procediment que estableix la possibilitat que centres concertats es puguin integrar a la xarxa de titularitat de la Generalitat de Catalunya (Decret 10/2019). Aquest decret disposa que la titularitat d'un centre concertat pugui sol·licitar la integració a la xarxa pública sempre que satisfaci necessitats d'escolarització i compleixi els objectius d'estabilitat (que no es troben concretats en el decret). El decret determina que, en cas que la sol·licitud sigui aprovada, el personal laboral (docent i no docent) mantindrà el seu lloc de treball.

Elecció escolar i procés d'admissió

Els processos d'admissió i elecció de centre van ser revisats en profunditat pel Decret d'admissions de 2007. Tot i que, com es desenvolupa més avall, aquest ha estat recentment substituït per un nou decret (aprovat el 2021), aquest capítol se centra en el text de 2007 ja que aquest va posar les bases del sistema actualment en vigor.[73] La importància del decret rau en el fet que estableix la prohibició de qualsevol tipus de discriminació i de condicionament de l'accés a cap tipus de proves, així com l'obligació de fixar un sol procediment d'accés, que cal aplicar a tots els centres sufragats amb fons públics. Aquesta homogeneïtzació afecta diferents aspectes del procediment de preinscripció i admissió de l'alumnat, com ara:

- **Informació**. Tots els centres estan obligats a informar del seu projecte educatiu, de l'oferta de llocs escolars en els ensenyaments finançats amb fons públics, de l'adscripció a altres centres, de l'àrea de proximitat del centre, de les activitats complementàries i extraescolars i els serveis escolars, i de les quotes corresponents (explicitant-ne el caràcter voluntari).

- **Sistema d'expressió de preferències**. Històricament, ha tingut un caràcter descentralitzat, ja que, durant el període de preinscripció, les famílies havien de presentar la seva sol·licitud d'admissió al primer centre de la seva ordenació de preferències, a l'ajuntament o oficina territorial del Departament d'Ensenyament, o a les oficines municipals d'escolarització (OME). A més a més, els directors dels centres públics o els titulars dels centres concertats eren els encarregats de la gestió i l'establiment de barems de les sol·licituds d'admissió.

73. Cal tenir en compte que es preveu que el desplegament del nou Decret d'admissions tingui una naturalesa progressiva. Així, algunes de les mesures establertes no entraran en vigor fins al curs 2022-2023 (Generalitat de Catalunya, 2021).

- **Criteris de priorització**. Existeix un sol barem de criteris de priorització per aplicar en cas de sobredemanda, i que s'utilitza tant en centres públics com concertats. Per a l'ensenyament obligatori, els criteris de prioritat inclouen la procedència d'un centre adscrit, l'existència de germans al centre o de pares o tutors legals que hi treballin, la proximitat del domicili de la família o del lloc de treball dels pares (cal destacar en aquest sentit que les àrees de proximitat són les mateixes per a centres públics i concertats), la renda anual de la unitat familiar, i la discapacitat del mateix alumne o familiars. Aquests criteris de prioritat es complementen amb un criteri de desempat, anomenat *complementari*, referent a la condició legal de família nombrosa o monoparental. Cal destacar, a més, que el decret estableix la reserva de places per a alumnat amb necessitats educatives específiques.[74] Aquesta reserva és de dos llocs escolars per grup en el cas dels ensenyaments obligatoris i és vigent fins al dia anterior a la publicació de les llistes d'admesos.

El Decret d'admissions de 2007 també desplega normativament altres instruments i mesures explícitament orientats a avançar cap a una distribució més equilibrada de l'alumnat. Aquests inclouen la possibilitat de reduir la ràtio dels grups escolars per tal de donar millor resposta a aquest alumnat i garantir una distribució equilibrada de l'alumnat, i la possibilitat d'incrementar la ràtio en un màxim d'un 10 % per atendre la incorporació de nous alumnes durant el curs escolar. Un altre dels instruments que es pot desplegar per assolir aquest objectiu consisteix en el fet que el procés de tria de centre i d'admissió de l'alumnat sigui

74. Segons el que estableix el decret, «es considera alumnat amb necessitats educatives específiques, a l'efecte de la seva admissió en els centres, el que per raons socioeconòmiques o socioculturals requereixi una atenció educativa específica, el de nova incorporació al sistema educatiu, en el cas que per la seva competència lingüística o pel seu nivell de coneixements bàsics requereixi una atenció educativa específica, i aquell que té necessitats educatives especials, és a dir, l'alumnat afectat per discapacitats físiques, psíquiques o sensorials, o que manifesta trastorns greus de personalitat o de conducta, o malalties degeneratives greus» (art. 18).

supervisat pels òrgans de garantia d'admissió encarregats de vetllar pel compliment de la legalitat en els processos d'admissió i per una distribució equilibrada de l'alumnat, com són les OME i les comissions d'escolarització.

Les OME són concebudes com un instrument de col·laboració entre els ajuntaments i el Departament d'Educació. Les seves funcions inclouen l'establiment dels mecanismes necessaris per informar i orientar les famílies de la totalitat de l'oferta educativa disponible, vetllar per una distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques i supervisar el procés d'admissió assegurant el compliment de la legalitat.

Les comissions d'escolarització, al seu torn, són establertes directament pels serveis territorials del Departament d'Educació i, en aquells municipis que en disposin, s'integren en les OME. Estan formades per diferents representants de la comunitat educativa del territori i, entre les seves competències, destaca la gestió de la matrícula fora de termini, així com l'oferiment de plaça a aquell alumnat no escolaritzat la sol·licitud del qual no hagi pogut ser atesa en els centres sufragats amb fons públics.

Autonomia i rendició de comptes

Pel que fa a l'autonomia pedagògica, cal destacar que el Decret d'autonomia de centres (Decret 102/2010)[75] no estableix diferències significatives en l'autonomia concedida a centres públics i concertats. Així, el decret estableix la necessitat per a tots els centres educatius de definir un projecte educatiu que en reculli els criteris d'organització pedagògica, plantejaments educatius, concrecions curriculars, etc. La diferència més destacable es troba en el fet que es reconeix el dret dels titulars de centres privats (concertats o no) a fixar el caràcter propi del centre, mentre

75. Decret 102/2010, de 3 d'agost, d'autonomia dels centres educatius.

que el caràcter propi dels centres públics queda predefinit per llei. Val la pena també destacar que, mentre que en els centres públics la formulació dels projectes educatius correspon al claustre del professorat i ha de ser aprovat pel Consell Escolar, en el cas dels centres concertats l'aprovació del projecte correspon directament al titular (havent escoltat el Consell Escolar), si bé es fa referència també a la participació del professorat en la formulació del projecte.

En termes d'autonomia organitzativa, el Decret d'autonomia de centres tampoc no estableix diferències substantives entre centres públics i concertats respecte al procediment d'aprovació de les normes d'organització i funcionament del centre, si bé reconeix als titulars dels centres concertats algunes competències o prerrogatives específiques, incloent-hi l'adopció de certes decisions respecte a l'estructura organitzativa del centre que, en el cas de les escoles públiques, correspondrien al director. D'altra banda, cal tenir en compte que, per als centres públics, el decret estableix una sèrie de normes sobre els òrgans de direcció i coordinació, les tutories, els mecanismes de control i gestió (Consell Escolar, claustre de professors, etc.), o de gestió econòmica del centre, de la qual cosa es desprèn que els centres concertats disposen de més autonomia en aquestes qüestions.

Pel que fa a l'àmbit dels recursos humans, en els centres concertats aquesta qüestió queda bàsicament regulada pel Decret de concerts, el qual disposa que la contractació del personal docent s'ha d'efectuar a partir dels principis de mèrit i capacitat i segons els criteris fixats per la LODE i el Reial decret que estableix la normativa bàsica dels concerts educatius (2377/1985). La regulació garanteix un alt grau d'autonomia als titulars dels centres pel que fa al procés de contractació i acomiadament, si bé s'estableixen alguns límits. Cal tenir en compte que aquesta autonomia és encara més àmplia quant a la contractació de personal substitut, el qual es pot contractar en règim d'interinatge.

L'autonomia respecte als processos de contractació i acomiadament contrasta amb l'autonomia en matèria de condicions de treball i remuneració. Això es deu al fet que, si bé les condicions laborals i salarials s'estableixen mitjançant la negociació col·lectiva i els convenis col·lectius, aquesta negociació està marcada pel principi d'equiparació salarial respecte al sector públic fixat pel Decret de concerts i altres textos legislatius. Així doncs, els salaris del personal docent són els fixats en els pressupostos de la Generalitat de Catalunya a través del mòdul econòmic dels concerts educatius corresponent a les despeses de personal. Val a dir, però, que aquesta homologació no afecta tots els àmbits i permet, per exemple, diferències importants en el nombre d'hores lectives i no lectives a què corresponen aquestes retribucions.[76]

L'avaluació educativa dels centres concertats també queda definida pel Decret d'autonomia de centres, el qual no estableix diferències significatives entre centres públics i concertats. Així, tant els procediments d'avaluació com els elements que cal tenir en compte en aquest procés són els mateixos per a tots els centres educatius indiferentment de la seva titularitat. No es preveuen, doncs, diferències ni en les activitats de suport i assessorament per part de la Inspecció educativa, ni en la participació en activitats diagnòstiques i d'avaluació externa.

Finalment, els centres concertats també estan subjectes a alguns mecanismes de supervisió financera. El Decret de concerts estableix que l'ús del finançament públic rebut pels centres concertats a través del mòdul de concert s'haurà de justificar al final de cada curs escolar per mitjà de la certificació de l'acord del Consell Escolar del centre.

76. Actualment, el nombre d'hores lectives dels docents del sector públic és de 24 hores a l'educació infantil de segon cicle i primària, i 19 hores a l'educació secundària obligatòria. En canvi, al sector concertat segons el conveni vigent és de 25 hores a l'educació infantil de segon cicle i primària, i 24 hores a l'educació secundària obligatòria.

Reformes i propostes de reforma recents del model català de concerts

Des de l'any 2019, el Departament d'Educació ha presentat dues propostes legislatives que afecten de manera directa el sector educatiu concertat. La primera és el nou Decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'educació de Catalunya (Decret 11/2021), aprovat el febrer de 2021, i el qual substitueix la regulació en matèria d'admissió d'alumnat recollida al Decret 75/2007. La segona iniciativa reguladora és el projecte de Decret de concerts, que té com a objectiu principal actualitzar el marc normatiu establert l'any 1993 amb el Decret 56/1993. Aquesta segona proposta, però, es troba actualment en procés de tramitació.

En tots dos casos, es tracta d'iniciatives que impliquen canvis importants en la manera de regular els processos d'admissió dels centres finançats amb fons públics i l'accés al règim de concerts educatius.[77] Les dues iniciatives s'emmarquen en els compromisos adquirits en el Pacte contra la segregació escolar. Malgrat això, aquestes han generat un malestar i un clima de mobilització importants entre les organitzacions de proveïdors privats i famílies de centres concertats.

L'admissió d'alumnes als centres finançats amb fons públics i la programació de l'oferta educativa

Des del Departament d'Educació s'ha justificat la necessitat d'aprovar una nova regulació dels processos d'admissió i programació de l'oferta educativa, de manera que s'actualitzi la normativa de l'any 2007, per diversos motius. En primer lloc, per tal d'alinear la regulació dels processos

77. Cal tenir en compte que tant el Decret 56/1993 com el Decret 75/2007 han estat posteriorment modificats, si bé aquestes modificacions no han alterat d'una manera significativa el sentit d'aquestes normes.

d'admissió en relació amb els principis fixats a la LEC, que va ser aprovada l'any 2009. En segon lloc, arran de la necessitat d'establir una nova regulació que permeti fer front als alts graus de segregació escolar a través dels processos d'admissió. En tercer lloc, per poder ajustar l'oferta educativa a les necessitats d'escolarització, així com fixar mecanismes de corresponsabilitat i planificació entre el Departament d'Educació i els ens locals. En quart lloc, per millorar els mecanismes de detecció de frau en l'aplicació dels criteris de prioritat. I, finalment, per simplificar un procediment d'admissió que es considera excessivament complex per a la ciutadania i els gestors administratius (Departament d'Educació, 2019a).

Pel que fa als criteris d'admissió, s'identifiquen algunes novetats en l'àmbit de la informació proporcionada pels centres durant el procés d'admissió. El nou decret estableix l'obligació per part dels centres de difondre únicament aspectes generals dels processos d'avaluació externa, i els prohibeix fer difusió dels seus resultats en les proves de competències bàsiques o en altres avaluacions externes durant el període de preinscripció o durant les jornades de portes obertes que habitualment tenen lloc les setmanes prèvies a la preinscripció. A més, el decret prohibeix fer difusió d'informació que pugui tenir un efecte negatiu sobre la segregació escolar, com ara la demanda de places o la composició social del centre.

En relació amb les contribucions monetàries de les famílies, el nou decret manté el caràcter voluntari de qualsevol aportació a fundacions o altres organitzacions que s'establia en la regulació anterior, però a més inclou el principi d'accessibilitat i no exclusió de les activitats complementàries i dels serveis escolars de centres públics i concertats. Aquest principi consisteix en la necessitat que els centres garanteixin l'accés en igualtat d'oportunitats a aquestes activitats per part de tot l'alumnat i evitar, mitjançant els mecanismes necessaris, que qualsevol alumne no participi en aquestes activitats per raons de dificultats econòmiques. Aquest principi permet anar més enllà de la voluntarietat de les contribucions familiars i la participació en activitats complementàries que recollia l'anterior regulació, atès que estableix la necessitat que els centres

educatius desenvolupin polítiques actives per evitar l'exclusió de certs alumnes d'aquestes activitats complementàries i extraescolars.

Una altra de les principals novetats d'aquest decret és la creació de les taules locals de planificació educativa, que tindran caràcter preceptiu als municipis de més de 10.000 habitants. Les taules locals estaran compostes per representants dels ajuntaments, els responsables del Servei Territorial del Departament d'Ensenyament, l'inspector que presideixi la comissió de garanties d'admissió i un tècnic de planificació.[78] Tenen com a objectiu realitzar propostes al Departament d'Ensenyament en relació amb diversos àmbits, com ara:

a) Establir la programació anual de l'oferta educativa tant per a centres públics com concertats.
b) Determinar l'ampliació, reducció, creació, supressió i fusió de centres de titularitat pública.
c) Fer propostes a llarg termini sobre l'evolució de l'oferta escolar.
d) Adoptar mesures per al foment de l'equitat i la reducció de la segregació escolar, i fer propostes sobre la dotació de recursos extraordinaris si es considera necessari.
e) Delimitar les zones educatives dels municipis i establir les adscripcions entre centres.

Aquestes taules representen un canvi regulador destacable en tres àmbits. En primer lloc, permeten establir un espai formal de planificació de l'oferta educativa que incorpora el Departament d'Educació i els ens locals. En segon lloc, el decret atorga la capacitat a aquestes taules de planificar l'oferta anual tant als centres públics com privats concertats, la qual cosa suposa una major integració de la planificació dels dos tipus de centres. En tercer lloc, es posa de relleu el paper de la planificació en la lluita contra la segregació escolar. Tot i això, cal tenir present que

78. A més, el projecte de decret disposa que les taules puguin acordar la participació de «representants i de persones que puguin aportar coneixement» (art. 12).

les taules locals de planificació educativa només realitzen propostes que han de ser posteriorment aprovades pel Departament d'Educació.

Des del punt de vista de la planificació educativa, el decret estableix que les zones educatives són la unitat principal per a la planificació educativa, gestió de l'admissió de l'alumnat, implementació de mesures per a l'equitat i determinació de la reserva de places per a alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu (NESE), tant per a centres públics com per a concertats. El protagonisme de la zona educativa present al decret pretén consolidar la perspectiva territorial en l'àmbit de la planificació educativa. A més, el decret reitera l'obligació que les zones educatives siguin les mateixes per a centres públics i concertats i, sempre que sigui possible, garanteixin una certa heterogeneïtat de centres de titularitat pública i concertada. Per acabar, el nou decret fixa un seguit de criteris per al disseny de les zones educatives, entre els quals destaquen:

1. Garantir l'heterogeneïtat en la composició social de la zona.
2. Assegurar la suficiència de l'oferta educativa per a la demanda potencial.
3, Promoure l'escolarització de proximitat.
4. Establir un equilibri entre la composició social de la zona i la dels centres que en formen part.
5. Prendre en consideració l'impacte de la zonificació sobre l'escolarització equilibrada de l'alumnat.
6. Vetllar per la pluralitat educativa, assegurant que les zones incorporen oferta tant pública com concertada sempre que sigui possible.

Pel que fa a la planificació de l'oferta, per a tots els centres del Servei d'educació de Catalunya s'establirà tenint en compte l'impacte que pugui tenir sobre la segregació escolar, el nombre de llocs vacants en els centres públics i privats concertats i, en el cas dels darrers, el nombre de grups autoritzats que no estiguin en funcionament, la demanda potencial de la zona, les característiques socials de l'alumnat per escolaritzar, la reserva de places per a l'alumnat NESE, les característiques de la zona i dels

centres que la integren i la demanda social. Sobre aquest darrer punt, però, el decret especifica que es tracta d'un criteri que cal harmonitzar amb «els objectius generals de la cohesió social i la distribució equilibrada de l'alumnat amb necessitats educatives específiques» (art. 27). Respecte a la programació de l'oferta educativa, destaca també el fet que el nou decret determina la possibilitat que el Departament d'Educació pugui modular l'oferta de places concertades prèviament al període de preinscripció i no posteriorment, com és pràctica habitual.

Una altra de les principals novetats del nou decret és la definició específica de conceptes directament vinculats amb qüestions relatives a l'equitat educativa. Al respecte, en primer lloc, el projecte considera que l'escolarització equilibrada es troba garantida quan:

1. La composició social dels centres educatius reflecteix la composició social de la zona on s'ubiquen.
2. L'alumnat NESE es distribueix de manera equilibrada entre els centres públics i privats concertats d'una determinada zona educativa.

En segon lloc, la segregació escolar es defineix com el desequilibri entre els centres educatius d'una mateixa zona pel que fa a la seva composició social, o la diferència entre la composició social d'un centre i la de la zona on s'ubica. En tercer lloc, el decret disposa que les taules locals de planificació educativa hauran d'avaluar anualment els graus de segregació a escala local amb l'objectiu de desenvolupar mesures que permetin reduir aquests graus. En quart lloc, el decret emfatitza el principi de corresponsabilitat de tots els centres del Servei d'educació de Catalunya en la distribució equilibrada de l'alumnat i en la lluita contra la segregació escolar.

En termes generals, el nou Decret d'admissions sembla avançar en la concreció dels principis de planificació i equivalència. D'una banda, atorga més centralitat al paper dels criteris de planificació educativa en els processos d'admissió, en detriment d'aspectes vinculats amb la demanda

social. De l'altra, contribueix a un grau d'integració més alt entre la xarxa pública i la concertada en la planificació de l'oferta educativa.

Cal apuntar que el procés de tramitació del nou decret ha estat considerablement llarg i complex des del punt de vista polític. Així, la primera versió del projecte de decret feta pública el 2019 va ser durament criticada per la majoria de les organitzacions de l'escola concertada, així com per les organitzacions que agrupen a les famílies d'aquests centres.[79] La principal crítica d'aquest sector de la comunitat educativa respecte al projecte de decret era el protagonisme que assumia l'administració educativa en la definició de l'oferta de places del sector concertat, ja que considerava que el canvi podia afectar negativament la capacitat d'elecció de centre de les famílies. A més, el sector concertat considerava que la programació anual de l'oferta educativa pot generar un grau d'incertesa i d'inestabilitat important en aquest sector que en podria afectar la viabilitat (Consell Escolar de Catalunya, 2020a). Des del sector de l'escola concertada s'argumentava finalment que no és possible fer efectiu el principi d'accessibilitat i no exclusió de les activitats complementàries i dels serveis escolars recollits al projecte de decret sense la millora del finançament del sector concertat, com també es recull al Pacte contra la segregació escolar.

Presumiblement arran de les crítiques suscitades per la primera versió del projecte de decret però també d'assegurar-ne la viabilitat política, el text finalment aprovat presenta algunes diferències rellevants respecte al projecte presentat l'any 2019. Destaca en primer lloc l'eliminació de la disposició que prohibia explícitament que els centres del Servei Públic

79. El mes de febrer de 2020, les dues principals organitzacions de famílies de l'escola concertada, la Confederació Cristiana d'Associacions de Pares i Mares d'Alumnes de Catalunya (CCAPAC) i la Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Escoles Lliures (FAPEL), van presentar més de 122.000 signatures (en forma d'al·legacions) contra el projecte de decret d'admissions (vegeu https://diarieducacio.cat/lescola-concertada-es-llenca-entromba-contra-el-decret-dadmissio/). El decret, tot i que per motius molt diferents, també ha rebut crítiques de part del sindicat USTEC-STEs (vegeu https://www.sindicat.net/e/391/).

d'Educació de Catalunya establissin diferències en l'accés a l'escolarització per raons de gènere. Es tractava d'una novetat amb implicacions directes per a aquelles escoles del sector concertat que ofereixen educació diferenciada per gènere, i que no s'ha incorporat al text final del decret. Així, el decret aprovat recupera el redactat del Decret d'admissions de 2007, i disposa que no es pot establir cap forma de discriminació en l'admissió per raons de sexe. Segons es desprèn de la *Memòria en relació amb els informes emesos i tràmits participatius del projecte de decret* (Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa, 2020), aquest canvi resultaria de consideracions jurídiques, i estaria orientat a evitar una impugnació judicial del text. Així, des del Gabinet Jurídic i del Departament de Treball, Afers Socials i Famílies es va advertir que la LEC determina que la coeducació ha de ser objecte d'atenció preferent, però no en fixava l'obligatorietat.

En segon lloc, s'ha eliminat la disposició segons la qual es prohibia als centres finançats amb fons públics dur a terme «pràctiques competitives en relació amb els altres centres de la zona respectiva amb la finalitat de captar alumnat» (Departament d'Educació, 2020a, p. 4). Aquesta ha estat, de fet, una de les peticions realitzades per diferents entitats en representació de l'escola concertada durant el tràmit d'audiència del decret (Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa, 2020).[80] Cal destacar, també, que desapareix la disposició que obligava els centres concertats, que per la seva ubicació requereixin l'ús de transport per accedir-hi, a adoptar mesures perquè el cost del transport discrecional no suposés una barrera d'accés d'aquells alumnes sense recursos per assumir-ne el cost. Es tracta, en aquest cas, d'un canvi incorporat arran de la revisió del decret per part de la unitat promotora juntament amb les patronals del sector concertat, durant el tràmit d'audiència del text (Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa, 2020).

80. Específicament, la Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Escoles Lliures de Catalunya, Agrupació Escolar Catalana, l'Associació Professional de Serveis Educatius de Catalunya, Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament de Catalunya, la Federació Catalana de Centres d'Ensenyament i Fundació Escola Cristiana de Catalunya.

Un darrer canvi rellevant ha estat la incorporació d'una sèrie de precisions respecte a l'impacte pressupostari del nou decret, recollides en la Memòria d'Avaluació definitiva. Aquesta xifra l'impacte pressupostari del nou decret en 162,5 milions d'euros en un escenari a cinc anys vista.[81] Aquest increment respon a la previsió de dotar de recursos extraordinaris l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de tipus socioeconòmic mitjançant un mòdul de finançament addicional.[82] Un finançament addicional que pren valors diferents en funció de la titularitat del centre; se situa en 641 euros (per alumne i curs) en el cas dels centres públics, i 988 euros en el cas dels centres concertats (Departament d'Educació, 2020b). Com es recull en la Memòria d'Avaluació, la diferència respon a la voluntat de revertir una situació d'infrafinançament que, si bé és extensiva a tots els centres finançats amb fons públics, resulta més acusada en el sector concertat com ha posat de manifest l'informe *Estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya* (Síndic de Greuges, 2020).

La regulació dels concerts educatius

El projecte del nou decret de concerts, que preveu substituir el de l'any 1993, representa una proposta reguladora amb implicacions directes per al sector de l'educació privada subvencionada. El Departament d'Educació considera que la regulació de l'autorització, gestió i extinció dels concerts ha de ser actualitzada per fer efectius els principis ordenadors

81. Aquesta estimació es fa prenent com a referència una situació d'equilibri en la distribució de l'alumnat amb necessitats específiques de tipus socioeconòmic entre els centres públics i els concertats. Igualment, el càlcul es fa sobre la base de la previsió d'augment considerable del nombre d'estudiants amb necessitats específiques de tipus socioeconòmic, derivat de l'ampliació dels supòsits a partir dels quals s'identifica aquest alumnat.

82. Cal tenir en compte que, actualment, el sistema de concerts català ja incorpora un mòdul de finançament addicional per a alumnat amb necessitats educatives de tipus socioeconòmic. Es tracta, però, d'una dotació que només reben els centres en què el percentatge d'aquest alumnat supera el 10 %, i el valor de la qual és notablement inferior a la quantia establerta per la Memòria d'Avaluació del nou decret (així, per al curs 2019-2020 el mòdul se situava en uns 452 euros per alumne i curs) (Departament d'Educació, 2020b).

recollits a la LEC i al marc regulador estatal, especialment pel que fa a la gratuïtat dels llocs escolars, l'accés dels alumnes en condicions d'igualtat, la coeducació i la responsabilització de tots els centres en l'escolarització equilibrada de l'alumnat. A més, el Departament d'Educació també afirma que els consensos socials adoptats en els darrers anys, principalment a través del PCSE, sobre el rol de l'escola concertada no es poden fer efectius per mitjà d'una regulació dels concerts educatius establerta fa més de dues dècades (Departament d'Educació, 2019b). Amb aquest objectiu, el projecte de decret de concerts proposa un seguit de canvis respecte a la regulació anterior.

El projecte de decret preveu la creació del mòdul de concert ampliat a través del qual es pugui vehicular el finançament de contractes programa entre l'administració educativa i els centres educatius concertats. Aquest sistema de contractes programa, ja present com a proposta al PNE, es pot emmarcar dins l'àmbit de les mesures de finançament addicional segons necessitats presents en altres sistemes educatius amb models de provisió mixta. L'objectiu d'aquest nou mòdul de concert és atorgar finançament addicional a aquells centres que atenguin una població socialment desafavorida, sigui perquè atenen una alta proporció d'alumnat NESE, estan ubicats en zones socialment desafavorides o tenen una població escolar de nivell socioeconòmic baix. A més, el nou decret disposa que aquest mòdul de concert ampliat pugui estar graduat en funció dels factors que es considerin per a la subscripció del contracte programa. Els centres beneficiaris del mòdul de concert ampliat hauran de fixar en el seu projecte educatiu mesures per afavorir l'èxit educatiu de tot l'alumnat, però especialment d'aquell de nivell socioeconòmic baix. Així mateix, els centres hauran de garantir l'accés equitatiu de tot l'alumnat a les activitats complementàries i extraescolars, com també als serveis de menjador i de transport. Tot i que el decret preveu que el Departament d'Educació establirà un sistema d'indicadors per valorar l'impacte de les circumstàncies de la ubicació del centre o de la població escolar i per determinar l'elegibilitat dels centres concertats per subscriure un contracte programa, el projecte no detalla ni

les dimensions i variables que cal considerar ni el procés per accedir a aquests contractes.

Un altre àmbit en què s'identifiquen canvis significatius és en la rendició de comptes financera per part dels centres concertats. Tot i que es manté la regulació anterior a partir de la qual els centres concertats han de presentar una certificació del Consell Escolar justificant l'ús del finançament del mòdul de concert utilitzat per cobrir despeses de funcionament, el nou projecte afegeix la necessitat que aquesta justificació inclogui de manera detallada els conceptes que s'han finançat a través dels fons públics.

Pel que fa a la regulació de l'entrada de nous proveïdors al sistema de concerts, el projecte de decret incorpora un seguit de requisits vinculats amb l'equitat educativa i la lluita contra la segregació escolar com un requisit per accedir al règim de concerts. En aquest sentit, el projecte estipula que aquells centres privats que vulguin formar part del sector concertat hauran de garantir l'accés de l'alumnat socialment desafavorit a les activitats complementàries, extraescolars i a altres serveis educatius o «assumir explícitament» (art. 20) el compliment del principi de corresponsabilització en l'escolarització equilibrada de l'alumnat NESE. A més, el nou decret desenvolupa i concreta el requisit de satisfacció de les necessitats d'escolarització com a condició per autoritzar un nou centre privat subvencionat que ja era present a la regulació anterior, però de manera poc específica. Segons el projecte, els criteris i requisits a l'hora de demostrar que se satisfan les necessitats d'escolarització són:

a) L'existència d'un dèficit de places al municipi o zona educativa on s'ubiqui el centre, definint dèficit de places com la situació en la qual «el nombre de places disponibles als centres integrats al Servei d'educació de Catalunya és inferior al nombre d'alumnes de la zona o el municipi que previsiblement caldrà escolaritzar» (art. 21).

b) Que el centre tingui una relació mitjana d'alumnes per unitat escolar igual o superior a la mitjana de la resta de centres del Servei d'educació de Catalunya del municipi o de la zona educativa.
c) Que el centre escolaritzi una proporció de l'alumnat resident al municipi o la zona no inferior a la mitjana de la resta del Servei d'educació de Catalunya del municipi o de la zona educativa.
d) Que el centre tingui «la voluntat manifesta d'escolaritzar alumnat amb necessitat específica de suport educatiu» (art. 21).
e) Que les quotes establertes per a activitats complementàries, extraescolars o altres serveis escolars «no sigui superior a la mitjana dels centres concertats en el percentatge que determini l'òrgan competent del Departament d'Educació» (art. 21).

Aquests criteris suposen, doncs, un grau de concreció molt superior a l'anterior regulació de l'any 1993. Aquesta es referia a les necessitats d'escolarització únicament com un dels punts a incloure en la memòria explicativa de què s'acompanya la sol·licitud per a la formalització del concert, però no plantejava la satisfacció d'aquestes necessitats com un requisit imprescindible per a la subscripció del concert, ni definia el sentit i abast del concepte d'una manera explícita. A més, els criteris *a*, *b* i *c* que defineixen el concepte de necessitats d'escolarització indiquen la voluntat de donar un major protagonisme a aspectes vinculats amb la planificació educativa com a criteri d'autorització. Ara bé, tot i que el projecte suposa un avenç significatiu a l'hora de concretar i delimitar els requisits per poder accedir al règim de concerts, no s'estableix amb claredat de quina manera s'avaluarà el compliment de les noves condicions relatives a l'equitat i la lluita contra la segregació escolar.

D'altra banda, la regulació del procés de renovació experimenta canvis en el projecte de decret. Per poder accedir a la renovació automàtica del concert, sempre dins de la disponibilitat pressupostària, els centres hauran de complir condicions com ara escolaritzar un percentatge no inferior al 60 % d'alumnat resident al municipi o a la zona educativa, o escolaritzar una proporció de l'alumnat NESE no inferior a la que determini el

Departament d'Educació prenent en consideració la mitjana dels altres centres del Servei d'educació de Catalunya de la zona. Com en el cas de l'accés al règim de concerts, el projecte de decret dona un rol important als criteris d'equitat i l'escolarització de proximitat a l'hora de renovar els concerts educatius.

Finalment, en l'àmbit de l'elecció escolar, el nou decret incorpora novetats importants en relació amb la planificació de l'oferta de places del sector concertat, promovent una major integració amb el sector públic en aquest àmbit, en una línia similar a la recollida pel projecte del nou Decret d'admissions. En aquest sentit, el nou decret indica una sèrie de circumstàncies que podran provocar la modificació del nombre d'unitats concertades durant la vigència del concert. A diferència del decret anterior, la nova regulació preveu la reducció de grups concertats per disminució dels grups en funcionament d'acord amb la programació de l'oferta educativa o pel fet que els grups concertats no assoleixin la mitjana d'alumnes per grup que determina el Departament d'Educació. El decret també recull la possibilitat d'ampliar el nombre de grups concertats per atendre necessitats urgents d'escolarització. Aquesta nova regulació dona més capacitat a l'administració educativa en relació amb la planificació de l'oferta anual, i permet la modificació de l'oferta del sector concertat. A més, cal afegir que el nou decret preveu que els centres concertats no puguin compatibilitzar l'existència de grups inclosos en règim de concert amb grups en règim privat.

La proposta de decret de concerts ha rebut un important nombre de crítiques des de diferents sectors de la comunitat educativa. En el cas de la FaPaC i d'USTEC-STEs, les principals crítiques han anat dirigides al fet que el projecte de decret consolida el model d'escola concertada a Catalunya en comptes de treballar per un escenari de reducció del sector concertat o de creació d'una xarxa única. La FaPaC assenyala que el manteniment de la xarxa dual és intrínsecament contradictori amb l'objectiu de combatre la segregació escolar. Per la seva banda, USTEC-STEs apunta la necessitat d'establir un organisme públic per a la contractació

del professorat de l'escola concertada, així com l'equiparació de les taules salarials del sector públic i el concertat (Consell Escolar de Catalunya, 2020b).

Les crítiques més rellevants de les organitzacions d'escoles concertades[83] al projecte de decret se centren en la capacitat atorgada a l'administració educativa per poder modificar anualment l'oferta del sector concertat. Aquestes organitzacions consideren que els canvis anuals de l'oferta concertada poden generar un escenari d'incertesa i inestabilitat per a aquests centres educatius. D'altra banda, aquestes organitzacions sostenen que els requisits relacionats amb l'equitat i la lluita contra la segregació escolar fixats per a l'autorització de nous centres concertats no poden ser efectius fins que no s'estableixi un nou finançament dels centres concertats que pugui fer viable el seu compromís amb una escolarització més equilibrada (Consell Escolar de Catalunya, 2020b).

83. Les principals organitzacions del sector concertat (Confederació de Centres Autònoms d'Ensenyament de Catalunya, Associació Professional Serveis Educatius de Catalunya, Federació d'Associacions de Pares i Mares d'Escoles Lliures de Catalunya, Confederació Cristiana d'Associacions de Mares i Pares d'Alumnes de Catalunya) van presentar el mateix vot particular al dictamen del Consell Escolar de Catalunya sobre el projecte del decret de concerts.

Conclusions i recomanacions

Els models educatius de provisió mixta: orígens històrics diferenciats, tendències de regulació compartides

Els models de provisió educativa mixta existents presenten una heterogeneïtat considerable pel que fa als seus orígens, a la seva trajectòria i a la seva regulació. Aquesta diversitat rau en gran mesura en la pluralitat d'objectius polítics perseguits per aquests sistemes, que van des de promoure la llibertat d'instrucció a la competència entre centres i/o l'autonomia pedagògica.

Una de les contribucions més importants d'aquest estudi consisteix, precisament, en la identificació de quatre models reguladors del sector privat subvencionat en funció del principal objectiu polític pel qual es va instaurar originalment el sistema de provisió mixta. Concretament, s'han identificat els quatre models següents:

1. **Llibertat d'instrucció.** Aquest primer model està format pels sistemes educatius en què el finançament públic té com a finalitat garantir la llibertat dels actors privats per establir la seva pròpia oferta educativa. Amb aquest objectiu, la provisió privada subvencionada

es concep com un mecanisme a través del qual els poders públics garanteixen la llibertat dels actors privats per operar com a proveïdors educatius, però sense que s'identifiqui una voluntat d'integració amb la provisió pública. Per tant, en el marc d'aquest model, la regulació de l'escola privada subvencionada és independent de la del sector públic. En termes generals, el marc regulador de la provisió privada subvencionada acostuma a traduir-se en un menor grau de finançament i suport de l'Estat respecte al sector públic, a canvi de conferir més autonomia als centres privats subvencionats en àmbits com l'admissió d'estudiants, la pedagogia, els continguts educatius, la gestió organitzativa o la gestió del professorat. Els països on aquest model és més representatiu són Austràlia, França i Dinamarca.

2. **Equivalència**. Aquest model agrupa aquells sistemes educatius en què el suport al sector privat subvencionat té per objectiu establir una equivalència formal entre el sector públic i el privat subvencionat, alhora que garanteix la llibertat d'instrucció d'aquest darrer. En coherència amb aquest objectiu, el marc regulador que predomina en aquest model estableix l'equiparació en el finançament d'escoles públiques i privades, a canvi de reduir l'autonomia dels proveïdors privats en diferents àmbits. Concretament, la xarxa privada subvencionada acostuma a estar regulada de manera similar a la xarxa pública, i l'autonomia de les escoles privades subvencionades en àmbits com l'admissió d'alumnes o el desenvolupament curricular sol ser menor que en altres models. Els països on predomina aquest model són Bèlgica, Espanya, els Països Baixos i Irlanda.

3. **Aproximació de mercat.** En aquest cas, el sistema de finançament públic d'escoles privades té l'origen en un conjunt de reformes educatives promercat que es comencen a desenvolupar amb l'emergència del neoliberalisme a la dècada dels vuitanta. El finançament públic de proveïdors privats s'estableix per incentivar activament la participació del sector privat en la provisió educativa,

per incrementar la capacitat d'elecció de les famílies i per fomentar la competència entre escoles com a mecanismes per a la millora de la qualitat i l'eficiència del sistema educatiu. En termes reguladors, això implica establir un finançament equivalent per a la xarxa pública i la privada, i, alhora, dotar d'un elevat grau d'autonomia els centres privats subvencionats, però també els públics. Els casos més emblemàtics d'aquest model són Xile i Suècia.

4. **Autonomia**. El darrer model identificat inclou aquells sistemes educatius en què la creació de la xarxa privada subvencionada té com a objectiu principal fomentar la creació de centres educatius amb un elevat grau d'autonomia pedagògica, curricular i de gestió com a mecanisme de millora educativa. L'assumpció de partida de les reformes educatives que han donat lloc a aquest model és que les característiques i dinàmiques intrínseques del sector públic no permeten avançar cap a models en què els centres educatius assumeixin un major grau d'autonomia, i són per tant un fre a la millora de la qualitat. D'aquesta assumpció deriva la necessitat d'establir mecanismes que permetin la creació de centres educatius gestionats per entitats privades, però amb el suport dels poders públics. El marc regulador d'aquest model ha tendit cap a l'equiparació del finançament de centres públics i privats, graus d'autonomia més alts per a les escoles privades subvencionades i mecanismes de rendició de comptes, amb un elevat grau d'exigència acadèmica per al sector privat subvencionat. Es tracta d'un model que predomina a la majoria d'estats dels EUA, amb les conegudes com a escoles *charter*, i a Anglaterra amb les Acadèmies.

Malgrat que al llarg de l'estudi hem identificat els sistemes educatius més representatius de cada model (vegeu-ne més detalls a la Taula 3 d'aquest volum), els models, en situacions reals, rarament es presenten en estat pur, i, de fet, sovint tendeixen a la hibridització. Això es deu al fet que els objectius polítics de la subvenció pública al sector privat poden haver variat amb el pas del temps, però també al fet que un mateix

sistema de provisió mixta pot compartir objectius i principis de diferents models. Encara més, al llarg de l'estudi hem identificat casos en què els actors educatius i polítics poden atribuir diferents objectius polítics al mateix model de provisió mixta en el moment de la seva adopció. En realitat, és habitual que els models de provisió mixta es basin en consensos polítics precaris, de manera que la seva regulació es troba en evolució permanent i és contingent a la conjuntura política del moment. Aquest és el cas, sense anar més lluny, del model d'escola concertada, que el govern socialista de principis dels vuitanta va adoptar principalment, perquè representava una oportunitat d'expandir l'educació pública de manera rendible, i al qual els partits conservadors de l'oposició i la patronal educativa varen donar suport amb l'objectiu d'afavorir la llibertat d'instrucció i d'elecció escolar.

En trobem un exemple semblant en les escoles *charter* als EUA. Malgrat que el programa d'escoles *charter* va ser impulsat per l'administració demòcrata de principis dels anys noranta amb la intenció de promoure la diversificació del sistema educatiu i la innovació educativa, aquest programa va comptar amb el suport d'una àmplia facció del Partit Republicà que veia en el sistema de les escoles *charter* una oportunitat per promoure dosis més altes de llibertat d'elecció i de participació privada en el sistema educatiu nord-americà, després de nombrosos intents fallits d'aprovar un sistema de xec escolar a nivell federal durant la dècada dels vuitanta. Per tant, el programa d'escoles *charter*, malgrat que resulta en gran manera paradigmàtic del model d'autonomia (model 4), va ser entès (i va ser defensat) per alguns grups polítics com un pas endavant en la direcció de promoure dinàmiques de mercat (objectiu polític propi del model 3).

Una cosa similar, però amb una lògica oposada, va succeir a Suècia amb la reforma que va donar cobertura al sistema de xec escolar, també a principis dels anys noranta del segle passat. En aquell cas, la reforma va ser impulsada pel Partit Conservador, amb l'objectiu d'introduir dinàmiques competitives i de mercat en el sistema educatiu. Ara bé, la política va

acabar sumant el suport de les forces socialdemòcrates, que consideraven que la classe mitjana del país demanava dosis més altes de descentralització, desburocratització i diversificació educativa. En general, a la dècada dels noranta, després de la caiguda del mur de Berlín i en plena recessió econòmica mundial, es va generar el clima ideològic i econòmic adient per experimentar amb reformes educatives promercat i amb l'establiment d'aliances amb el sector privat en tota mena de sectors públics, incloent-hi l'educatiu, fins i tot a països amb estats del benestar avançats com el suec.

No obstant això, a principis de la primera dècada del segle XXI es va començar a copsar que aquestes reformes —i, en general, els sistemes de provisió educativa mixta— no sempre assolien les expectatives generades quant als resultats acadèmics i que, de fet, originaven reptes importants en matèria d'equitat. Com es recull a la secció següent, s'ha anat produint una certa consciència sobre els límits dels mercats educatius entre la classe política, i han sorgit una sèrie de debats educatius tant en l'àmbit internacional com en el nacional entorn dels efectes dels models de provisió mixta, i de les polítiques que acostumen a acompanyar aquests models (autonomia de centre, lliure elecció de centre, competència entre centres educatius, etc.), sobre les desigualtats educatives. A conseqüència d'això, en els darrers anys, nombrosos països, independentment del model de provisió mixta de partida i de les configuracions particulars de cada model, han introduït canvis reguladors amb els quals intentar afavorir la cohesió social i l'equitat en el si dels sistemes educatius. Es tracta de processos de reforma que, vistos en el seu conjunt, posen de relleu que, en contextos de quasimercat, s'ha produït una certa convergència en reforçar determinades dimensions de la regulació educativa, malgrat que això hagi comportat defugir o modificar els objectius polítics de partida dels sistemes de provisió mixta.

D'aquesta manera, països ubicats en el model de llibertat d'instrucció, com Austràlia, que no buscaven equiparar el sector privat subvencionat al sector públic, han introduït fórmules de finançament per fórmula per

evitar una excessiva segmentació social en el sistema educatiu. Els Països Baixos, que s'ubiquen en el model d'equivalència i compten amb una llarga tradició de regulacions a favor de la llibertat d'instrucció i autonomia escolar, han adoptat mesures per posar límits a la llibertat de creació de centres educatius i consideren nous criteris de planificació educativa a l'hora de decidir quins centres poden rebre finançament públic i quins no. Al seu torn, alguns dels països que inicialment atorgaven grans dosis d'autonomia organitzativa i pedagògica a les escoles, com els EUA i Anglaterra, han pres mesures per limitar l'autonomia dels centres a l'hora de definir els criteris d'admissió de l'alumnat o polítiques de quotes a les famílies. Finalment, països que varen instaurar un model de mercat educatiu, com Xile, introdueixen reformes amb les quals prohibir el lucre i els processos de selecció encoberta de l'alumnat a partir dels quals molts centres educatius, davant les pressions competitives que afronten, construeixen el seu avantatge comparatiu.

Es tracta de reformes produïdes en diferents àmbits, en diferents països i regions, i de manera asincrònica. Però, quan s'analitzen des d'una perspectiva comparada i en la seva globalitat, ens permeten copsar que —tal com es desenvolupa en la secció següent— hi ha una tendència internacional cap a una regulació més estricta del sector privat subvencionat en nom de l'equitat. L'anàlisi realitzada des d'aquesta perspectiva també ens ha permès adonar-nos que el sistema educatiu català, malgrat que és un dels sistemes de provisió mixta amb més recorregut històric en l'àmbit dels països de l'OCDE i en el qual s'han posat de manifest importants reptes en clau d'equitat, arriba relativament tard a aquesta onada internacional de reformes.

Opcions de reforma política: consideracions sobre la base de la comparativa internacional

La problematització dels models de provisió mixta

Els models de provisió mixta presenten una heterogeneïtat considerable pel que fa a la seva regulació, la qual reflecteix al seu torn la pluralitat d'objectius polítics perseguits per aquests models. Ara bé, malgrat aquesta heterogeneïtat, molts sistemes educatius amb provisió mixta afronten reptes comuns. Al llarg d'aquesta recerca hem identificat una sèrie de desafiaments transversals, compartits en gran manera per la majoria de sistemes de provisió mixta revisats.

L'equitat educativa és un dels aspectes més problemàtics en el marc dels sistemes de provisió mixta, amb independència del model concret al qual s'adscriuen. Els efectes negatius sobre l'equitat s'expliquen en bona mesura pel reforç de les dinàmiques de segregació escolar que acostuma a donar-se en els sistemes que combinen provisió pública i privada subvencionada. En repetides ocasions, la comparativa internacional ha posat de manifest que les polítiques de provisió mixta tendeixen a reforçar dinàmiques de segregació escolar i estratificació social entre centres educatius, i a amplificar per tant les desigualtats educatives.[84] Així mateix, la recerca duta a terme en molts dels països analitzats també ha identificat una associació clara entre els graus de segregació escolar, el grau de provisió privada subvencionada i la llibertat d'elecció de centre que es concedeix a les famílies. El creixent volum d'evidència sobre

84. Cal tenir en compte que la segregació escolar no és un fenomen exclusiu en els sistemes que combinen provisió pública i privada subvencionada. Ara bé, l'evidència comparada suggereix que els sistemes de provisió tendeixen a magnificar aquests problemes. Així mateix, l'autonomia dels centres privats subvencionats pot limitar la capacitat d'incidència de les autoritats educatives i, per tant, tendeix a dificultar (o disminuir l'eficàcia) dels esforços de reducció de la segregació.

aquesta qüestió ha donat lloc, en molts casos, a l'emergència d'un debat públic sobre el fenomen de la segregació escolar. Cal apuntar aquí que els eixos de desigualtat emfatitzats en aquests debats han estat diversos. En sistemes com el neerlandès o el de la comunitat flamenca de Bèlgica, la discussió s'ha centrat en la distribució de l'alumnat d'origen immigrant, mentre que en casos com la comunitat francòfona de Bèlgica o Suècia s'ha emfatitzat l'eix socioeconòmic. En qualsevol cas, però, debats al voltant de la segregació escolar han estat clau a l'hora de situar la provisió privada subvencionada al centre del debat polític, i sovint han esdevingut els catalitzadors de processos de reforma del marc normatiu pel qual es governa aquesta forma de provisió.

Freqüentment, els debats al voltant de la segregació han entroncat amb una preocupació creixent entorn de les pràctiques selectives i discriminatòries dutes a terme per una part dels centres privats subvencionats, sigui de manera explícita o implícita. La recerca produïda al llarg dels darrers anys en diversos països ha posat sobre la taula no només la prevalença d'aquestes pràctiques, sinó també la dificultat d'evitar les seves manifestacions més subtils, fins i tot en contextos en què estan formalment prohibides. L'evidència sorgida d'aquesta recerca ha afavorit la generació d'un cert consens al voltant del caràcter problemàtic de l'autonomia escolar en els processos d'admissió de l'alumnat. Aquest ha estat, per exemple, el cas de Xile, en què les pràctiques selectives han esdevingut un tema central en el debat sobre la centralitat de la provisió privada subvencionada; o d'Anglaterra, en què el grau d'autonomia dels centres educatius en matèria d'admissions ha estat un objecte de debat recurrent al llarg de les darreres dècades.

Si bé la segregació escolar i les pràctiques selectives figuren entre els factors centrals a l'hora d'entendre els potencials efectes negatius dels sistemes de provisió mixta en termes d'equitat, no són els únics. Qüestions com l'orientació religiosa de les escoles privades subvencionades són també problemàtiques des del punt de vista de l'equitat educativa. En contextos de diversitat religiosa i cultural creixent, el predomini dels

proveïdors religiosos vinculats a unes poques confessions (generalment, catòlica i protestant) esdevé cada vegada més difícil de reconciliar amb els principis de la cohesió social i un tracte igualitari de les administracions públiques respecte a tots els grups religiosos. D'una banda, i com s'ha documentat per als casos irlandès i anglès, l'orientació religiosa dels centres educatius és susceptible de traduir-se en dinàmiques discriminatòries respecte als estudiants de determinades confessions. Aquestes dinàmiques han estat documentades en aquells casos en què els centres privats subvencionats gaudeixen d'una certa discrecionalitat en la selecció de l'alumnat, com poden ser en el cas de les escoles subvencionades d'Irlanda o de les escoles religioses angleses. D'altra banda, els intents d'accedir al sistema de subsidis públics per part d'escoles privades vinculades a minories religioses o confessions no tradicionals al país són sovint motiu de fortes controvèrsies i evidencien el caràcter problemàtic del tracte preferencial que han rebut històricament alguns grups religiosos. Aquest ha estat, per exemple, el cas dels Països Baixos i Dinamarca arran de la recent emergència d'escoles islàmiques.

Finalment, la gestió d'escoles privades subvencionades per part d'entitats amb ànim de lucre ha estat objecte d'un qüestionament creixent. En els pocs contextos en què es permet que proveïdors lucratius rebin subsidis públics, com són Suècia o, fins fa poc, Xile, aquest ha estat un motiu de controvèrsia recurrent. La possibilitat que organitzacions privades puguin generar beneficis a partir de fons públics que reben per a la provisió d'un servei bàsic, és assenyalat per diversos grups com a intrínsecament problemàtic des del punt de vista ètic, i incompatible amb una concepció de l'educació com a bé públic.

En molts dels països analitzats, l'evidència acumulada al voltant de les tensions que poden generar els sistemes de provisió mixta en matèria d'equitat ha donat peu al plantejament de reformes reguladores. La recerca acadèmica produïda localment ha estat clau a l'hora de promoure debats educatius sobre els efectes dels models de provisió mixta, però no sempre ha transcendit l'esfera més especialitzada, almenys d'una

manera immediata. Es tracta, per regla general, de processos lents i parcialment dependents del clima polític i de la receptivitat de l'aparell administratiu. En alguns casos, esdeveniments com la publicació de l'informe PISA han contribuït a precipitar i accelerar els processos de problematització del model de provisió mixta i col·locar-lo a l'agenda de la política educativa. Aquests episodis han facilitat també la generació de consensos al voltant de la necessitat d'un canvi regulador.

En molts dels països analitzats s'identifiquen, doncs, processos de reforma orientats a atenuar alguns dels aspectes més problemàtics dels models de provisió mixta en matèria d'equitat, o a donar resposta als debats públics sorgits al voltant d'aquest model de provisió. Com s'apuntava abans, si bé les reformes adoptades prenen direccions i formes molt diverses, s'observa una tendència general orientada a l'equiparació dels marcs reguladors dels sectors públic i privat subvencionat.[85] Sovint, aquesta homogeneïtzació es tradueix en una major intervenció pública i en la pèrdua d'autonomia per part de les escoles privades subvencionades. Aquesta menor autonomia en alguns àmbits molt concrets permet prevenir o desactivar comportaments oportunistes, així com afavorir que tots els centres treballin al servei d'una agenda educativa comuna.

Les reformes dels models de provisió mixta

Al llarg dels últims anys, els esforços de reforma dels sistemes de provisió mixta s'han centrat en tres àmbits principals: l'entrada de proveïdors privats al sistema de finançament públic, el finançament dels centres educatius, i els processos d'admissió i elecció escolar.

85. Com s'apunta en la secció anterior, aquesta convergència entre models afecta només algunes dimensions reguladores concretes. Aquesta homologació creixent, per tant, no assenyala necessàriament un procés de transició cap al model de *llibertat d'elecció amb equivalència*.

Pel que fa al primer àmbit de reforma, l'entrada de proveïdors privats al sistema de finançament públic, s'observa un protagonisme creixent dels criteris de planificació educativa que tenen en compte l'oferta de places escolars o la diversitat d'oferta existent. L'ús de criteris de planificació educativa no implica, generalment, la supressió dels criteris de demanda social. Així, la demostració d'una demanda mínima segueix sent una condició indispensable per a l'adjudicació de finançament públic a centres privats. Ara bé, aquesta mínima demanda opera cada vegada més com a criteri necessari, però no suficient. El finançament públic se supedita sobretot a la satisfacció de les necessitats o prioritats identificades en els exercicis de planificació educativa, sobre la base de l'oferta escolar existent. La incorporació d'aquests criteris garanteix a les autoritats educatives una major influència en la configuració de l'oferta educativa privada subvencionada i, per tant, permet que aquesta s'alineï amb uns objectius generals definits pel conjunt del sistema educatiu. Al mateix temps, l'ús de criteris de planificació educativa garanteix una major eficiència i sostenibilitat del sistema i dels recursos públics, ja que s'evita un augment innecessari de l'oferta educativa, alhora que es prevenen possibles errors de mercat derivats d'una dependència excessiva de la provisió privada. A més, dotar l'administració educativa d'un major protagonisme en la configuració de l'oferta educativa representa un important pas endavant en clau d'equitat. En contextos caracteritzats per una distribució desigual de l'alumnat, aquesta capacitat de planificar esdevé bàsica a l'hora d'evitar desequilibris entre l'oferta i la demanda que sovint propicien o aguditzen dinàmiques de segregació.

Cal tenir en compte que la introducció de criteris de planificació educativa es pot traduir en un ampli ventall de requisits per a l'autorització de proveïdors. D'una banda, trobem criteris d'ordre quantitatiu, referents al nombre i la distribució de places escolars disponibles en un determinat territori. És el cas de Xile, on la Llei d'Inclusió preveu la possibilitat de denegar l'obertura de nous centres privats subvencionats si aquests poden generar situacions de sobreoferta en una àrea específica. D'una manera similar, a Suècia les autoritats locals poden rebutjar l'obertura d'un

nou centre privat subvencionat si s'estima que aquest pot donar lloc a una reducció de la demanda que forci el tancament d'una escola pública de la zona. En altres casos, l'objectiu d'evitar un creixement innecessari de l'oferta educativa ha donat lloc a l'enduriment dels criteris d'estimació de la demanda social, de manera que aquests criteris puguin ser utilitzats amb una lògica més discriminadora. Aquest és, per exemple, el cas dels Països Baixos, on s'ha augmentat el nombre mínim d'alumnes requerit per a l'obertura de noves escoles privades subvencionades, o de la política de racionalització portada a terme a la comunitat flamenca de Bèlgica. Es tracta de criteris que, en alguns països, es combinen amb consideracions de naturalesa més qualitativa, referents normalment al caràcter distintiu de l'escola. És a dir, l'adjudicació de fons públics a centres privats sovint té en compte la contribució d'aquestes escoles a la diversitat de l'oferta educativa. Un exemple d'aquestes dinàmiques el trobem als Països Baixos, on l'obertura de nous centres privats subvencionats està supeditada a la demostració d'una orientació específica no satisfeta ja per la resta d'escoles del territori. Semblantment, a Irlanda la contribució de les escoles a la diversitat i pluralitat religiosa de l'oferta educativa és un dels criteris clau en la selecció de proveïdors privats.

Un segon àmbit que ha estat objecte de reforma en bona part dels sistemes revisats és el del finançament. Al llarg de les últimes dècades, molts països han experimentat amb noves fórmules d'assignació de fons públics a centres privats com a estratègia per corregir alguns dels principals problemes d'equitat associats als sistemes de provisió mixta. Dins d'aquesta categoria, destaquen especialment les mesures de foment de la gratuïtat, sovint vinculades a reformes d'equiparació dels graus de finançament públic entre el sector públic i el privat subvencionat. Aquest tipus de reformes tenen com a objectiu incidir sobre els processos d'elecció de centre, eliminant una de les principals barreres d'accés de facto al sector privat subvencionat per a moltes famílies, com és el cost de l'escolarització, el qual fomenta la segregació escolar per raons socioeconòmiques. Es tracta de canvis reguladors que han tingut una rellevància especial en els sistemes de provisió mixta agrupats dins del model de mercat en què,

originalment, el finançament del sector privat subvencionat depenia en part de les aportacions familiars.

Tot sovint, aquestes reformes avancen en paral·lel a un procés més ampli d'equiparació entre el sector públic i el privat subvencionat, no només en matèria de finançament sinó també en altres àmbits reguladors. La suma de les mesures adoptades pot acabar traduint-se en un canvi de model, o apuntar almenys a l'inici d'un procés de transició cap a nivells d'equivalència més alts entre la xarxa pública i la privada subvencionada. Aquest ha estat el cas de Suècia, on l'equiparació del finançament de centres públics i privats subvencionats, acompanyat de la prohibició de les quotes d'escolarització, ha propiciat un procés d'homologació progressiva dels marcs normatius pels quals es governen la xarxa pública i la privada subvencionada. D'una manera semblant, a Xile s'ha apostat també per una eliminació progressiva de les quotes d'escolarització vinculada a un increment del finançament públic. Aquest impuls a la gratuïtat forma part d'un programa més ampli de reforma i replantejament del marc regulador del sector privat subvencionat, amb el qual es busca posar límits a les dinàmiques de competència entre centres que han caracteritzat el sistema educatiu xilè des de la instauració del xec escolar als anys vuitanta.

Una altra línia de reforma amb la qual ha experimentat un nombre creixent de països en aquest àmbit són les polítiques de finançament ajustat a necessitats. Diversos dels sistemes de provisió mixta analitzats han incorporat algun mecanisme d'assignació de recursos que té en compte les característiques socioeconòmiques i/o educatives de l'alumnat atès pel centre educatiu. En els països on s'han aplicat, aquestes mesures acostumen a perseguir un doble objectiu. D'una banda, es busca compensar o contrarestar els efectes de la distribució desigual de l'alumnat, dotant de recursos suplementaris els centres on es concentra l'alumnat socialment més desafavorit, independentment de si són públics o privats subvencionats. De l'altra, es pretén prevenir aquests desequilibris en la distribució de l'alumnat, partint de l'assumpció que l'extradotació de recursos per a l'atenció a l'alumnat desavantatjat pot fer que aquest sigui més atractiu

als ulls dels centres educatius, de manera que això afecti els processos d'admissió d'alumnes i alteri (encara que sigui parcialment) els incentius que operen darrere les pràctiques selectives.

En alguns casos, aquests criteris s'integren en el mecanisme principal d'assignació de fons del sistema educatiu i, per tant, s'apliquen sobre la totalitat d'escoles. Austràlia ha estat un dels països pioners en l'adopció d'aquest sistema de finançament, i representa un cas dels més emblemàtics ja que la totalitat del subsidi bàsic atorgat a centres privats es calcula en funció de la composició del centre. Habitualment, però, aquestes mesures tenen un caràcter menys estructural i prenen la forma de dotacions extraordinàries, modulades en funció del nombre d'alumnes en situació de desavantatge atesos per cada centre. Aquest és el cas del sistema *Prima per Alumne* adoptat a Anglaterra, així com del programa *Emmarcament Diferenciat* de la comunitat francòfona de Bèlgica. Els criteris a partir dels quals es distribueixen aquests recursos addicionals presenten també una heterogeneïtat considerable, si bé en els últims anys s'observa una sofisticació creixent dels sistemes d'indicadors en els quals es fonamenten aquests programes. Aquesta tendència esdevé sobretot palesa en països en què els sistemes de finançament ajustat a les necessitats compten amb un cert recorregut, com és el cas d'Austràlia o dels Països Baixos.

El tercer i darrer àmbit de reforma identificat fa referència a qüestions d'elecció escolar i admissió de l'alumnat. En aquest àmbit s'observa també una tendència general a implementar mecanismes que permetin una distribució més equilibrada de l'alumnat amb l'objectiu d'atenuar els graus de segregació escolar i l'estratificació social entre centres públics i privats subvencionats. Davant la constatació que la distribució desigual de l'alumnat s'explica en bona part per les pràctiques selectives dutes a termes pels mateixos centres educatius, juntament amb les dinàmiques d'autoexclusió per part de les famílies més desavantatjades, la tendència general ha estat reduir al mínim el marge d'autonomia dels centres educatius en matèria d'admissió d'alumnes, així com harmonitzar els processos d'elecció i assignació de centre entre la xarxa pública i la privada

subvencionada. D'una manera freqüent, aquests esforços s'han traduït en l'adopció (o la millora) de sistemes d'elecció controlada orientats a compatibilitzar un cert marge de llibertat d'elecció amb una distribució equilibrada de l'alumnat.

Les reformes dels sistemes d'elecció escolar i admissió de l'alumnat s'han materialitzat en opcions polítiques molt diverses. En alguns casos, es recorre a mesures orientades a centralitzar el procés d'expressió de preferències i d'assignació de places, amb les quals es pretén minimitzar la interacció directa entre els centres i les famílies. Aquestes mesures tenen per objectiu desactivar processos d'autoexclusió, a més d'impedir l'ús de pràctiques selectives (encobertes) per part dels centres educatius. És, per exemple, el cas del nou Sistema d'Admissió Escolar adoptat recentment a Xile, mitjançant el qual se centralitza el procés de tria i assignació de centre en una única plataforma digital gestionada directament pel Ministeri d'Educació. En altres contextos, aquest procés de centralització s'ha dut a terme a escala local. És el cas de la comunitat flamenca de Bèlgica, on s'ha dotat les plataformes consultives locals d'un nombre creixent de responsabilitats i atribucions en matèria de coordinació de processos d'admissió. Aquesta assignació de competències ha permès la posada en marxa de sistemes d'elecció centralitzats en diversos municipis. En els sistemes en què els procediments d'elecció i admissió segueixen tenint lloc a les escoles, com és el cas de la Bèlgica francòfona, s'observa una certa tendència a exigir graus més alts de transparència, mitjançant registres de places o l'ús de calendaris comuns i públics.

Així mateix, en molts sistemes de provisió mixta s'ha optat per l'adopció de criteris de priorització comuns i orientats a afavorir una major implicació dels centres privats subvencionats en l'escolarització de l'alumnat desafavorit. Aquest és, per exemple, el cas del sistema de quotes obligatòries adoptat recentment a la comunitat flamenca de Bèlgica, el qual es combina amb l'ús de criteris de priorització orientats a maximitzar la correspondència entre la composició social del centre i la composició de l'àrea geogràfica on aquest se situa. Finalment, fins i tot en aquells sis-

temes en què no s'ha adoptat un únic barem de criteris de priorització, i en els quals les escoles retenen un cert marge de maniobra en l'admissió d'estudiants, també es documenten intents de reduir la discrecionalitat dels centres educatius en aquesta qüestió. És el cas d'Anglaterra, on existeix una prohibició explícita respecte a l'ús de requisits d'admissió que poden suposar barreres d'accés a determinades famílies, com ara l'exigència a les famílies de participar en activitats fora de l'horari lectiu, o l'adhesió al projecte educatiu del centre.

Cal tenir en compte que, si bé moltes de les reformes descrites en aquesta secció apunten cap a una direcció similar de reforç de l'equitat, aquests processos de reforma no han estat homogenis ni en la forma ni en la intensitat. Així, es documenten tant mesures amb una lògica preventiva, orientades a desactivar les dinàmiques a l'arrel dels problemes d'equitat, com intervencions amb una lògica compensatòria que busquen corregir-ne els efectes més perniciosos. Així mateix, mentre que alguns dels canvis reguladors documentats són el resultat de processos incrementals (és a dir, de l'acumulació de canvis d'abast limitat, sovint precedits de l'experimentació amb mesures de caràcter voluntari), en altres casos trobem reformes de caràcter més estructural que impliquen un procés de canvi més ràpid i abrupte. Cal tenir en compte també que, com s'apuntava més amunt, mentre que en alguns casos les reformes pretenen aprofundir els objectius polítics del model de provisió mixta on s'ubica el país, a vegades aquestes reformes han implicat la incorporació d'objectius nous o, fins i tot, un replantejament dels objectius a partir dels quals s'ha construït el sistema de provisió mixta.

Les dificultats en el disseny, la negociació i la implementació d'aquestes reformes han estat molt diverses. Sobretot en els països on la reforma reguladora implica una forma de trencament amb els objectius originals del model de provisió mixta, es documenten episodis de resistència que poden no només obstaculitzar la negociació política de la reforma sinó també complicar-ne la implementació. Aquest ha estat, per exemple, el cas de Xile, on l'oposició per part de proveïdors privats i de famílies de

les escoles privades subvencionades va dificultar notablement el procés de tramitació de la Llei d'inclusió alhora que ha contribuït a forçar-ne una aplicació gradual. Ara bé, aquesta mena de resistències no són fenòmens exclusius dels processos de canvi més substantius. Fins i tot en contextos on la reforma reguladora està simplement orientada a donar compliment als objectius formalment perseguits pel sistema o al marc regulador vigent, els canvis proposats poden despertar una forta crítica o oposició per part dels grups socials que poden veure amenaçada la seva situació de privilegi. Aquest ha estat especialment el cas de reformes que impliquen un canvi en els processos d'elecció de centre, o una reducció important de l'autonomia dels centres educatius privats subvencionats, com les reformes del sistema d'admissió adoptades recentment per les comunitats francòfona i flamenca de Bèlgica. Es pot concloure, per tant, que qualsevol proposta de reforma implica un procés de debat polític i no únicament tècnic atès que requereix revisitar, modificar o assolir alguna forma de consens respecte al paper de la provisió privada subvencionada, i atès que comporta un canvi en els drets i les obligacions de molts dels actors implicats. En aquest sentit es fa palesa una certa «paradoxa», ja que en els contextos en què la provisió privada genera més polarització i, per tant, més oposició, els processos de reforma resulten més complexos i generen consensos més fràgils, de manera que hi ha un cert risc d'immobilisme regulador i de perpetuació dels problemes que són, precisament, els que generen més insatisfacció amb el model.

La concertada a debat: propostes de política educativa

Tot i el pes del sector concertat en el sistema educatiu català, el model regulador en què es fonamenta el sistema de concerts ha estat freqüentment absent del debat sobre política educativa. De fet, en les darreres dècades s'observen pocs canvis amb relació a la regulació del model català de concerts.

Tant en el context espanyol com en el català, el model d'escola concertada s'ha basat en un consens polític i social força precari, i en acords més tàcits que explícits. A mitjans de la primera dècada del segle XXI, però, van tenir lloc a Catalunya una sèrie de debats educatius i iniciatives polítiques amb els quals es pretenia avançar cap a un model regulador i de finançament públic de centres privats més concret i coherent. Específicament, tant en el context del Pacte Nacional per a l'Educació de l'any 2006 com de la Llei d'educació de Catalunya de l'any 2009, es va fer una aposta per millorar l'equivalència de la xarxa pública i la concertada. Aquesta voluntat de millorar l'equivalència entre les dues xarxes pretenia conjugar el principi de llibertat d'ensenyament i la necessitat de millorar el grau d'equitat del sistema educatiu català. Més d'una dècada després, els reptes que van plantejar la necessitat de millorar l'equivalència del model català de concerts continuen presents i s'ha avançat poc en el desenvolupament regulador d'alguns dels principis establerts a la LEC. De fet, com s'ha assenyalat al llarg de l'estudi, una de les principals normatives que regula el model català de concerts, el Decret de concerts (56/1993), és molt anterior a l'aprovació de la LEC. Per tant, el principi d'equivalència entre la xarxa concertada i la pública establert a través del Servei d'educació de Catalunya pràcticament no s'ha desenvolupat des del punt de vista regulador. Ara bé, el Departament d'Educació ha presentat recentment dues iniciatives legislatives, els projectes decret de concerts i d'admissions, que, entre altres objectius, pretenen actualitzar la regulació d'aquests dos àmbits respecte als principis recollits a la LEC. D'aquests dos projectes, el Decret d'admissions és l'únic que ha estat aprovat amb data d'avui.

L'actual context de debat al voltant del model català de concerts i de la segregació escolar pot afavorir l'adopció de mesures amb les quals aprofundir en la integració de la xarxa pública i concertada a l'hora d'oferir una educació més alineada amb els principis d'equitat i cohesió social. A continuació es presenten un seguit de recomanacions de política educativa i reforma del model català de concerts educatius en la línia de conjugar millor els principis d'equivalència i d'equitat. Aquestes recomanacions s'han estructurat a partir de les dimensions de regulació identificades a

l'inici de l'estudi, i es fonamenten en el principi d'equivalència entre els sectors públic i concertat recollit tant a la Llei d'educació de Catalunya com al Pacte contra la segregació escolar. Les recomanacions s'han d'entendre com un conjunt interrelacionat de mesures, ja que l'efectivitat de moltes d'elles depèn del fet que d'altres estiguin vigents. La seva implementació de manera aïllada o excessivament dilatada en el temps no només podria ser insuficient per adreçar els problemes d'equitat educativa, sinó que fins i tot pot ser contraproduent, en el sentit que pot generar noves tensions en el sistema educatiu. Cal considerar també la possibilitat que hi hagi centres actualment concertats als quals no hagin d'aplicar aquestes propostes. Aquells centres concertats que, en lloc de l'avenç de l'equiparació entre xarxes, prioritzin mantenir determinats graus d'autonomia en l'àmbit organitzatiu, pressupostari i d'admissió d'alumnes haurien de poder disposar d'una via administrativa per transformar-se de manera gradual en centres privats independents.

Tot i això, cal tenir en compte que tant els posicionaments públics d'alguns agents de la comunitat educativa com les entrevistes a informants clau realitzades en el context de l'estudi mostren que la plena implementació del principi d'equivalència no és una preferència compartida per tots els actors implicats. D'una banda, alguns sectors de l'escola concertada aposten per un model on prevalgui la llibertat d'instrucció, és a dir, sense equiparació en el finançament però amb uns graus d'autonomia més elevats; de l'altra, el sindicat majoritari de docents (USTEC-STEs), la FaPaC i altres veus del món educatiu consideren que cal avançar cap a la xarxa pública única.[86] En aquest sentit, les següents propostes no pretenen anar en detriment de debats socials més amplis sobre quin model

86. Aquesta aposta per l'eliminació progressiva del sector concertat va quedar plasmada en la Proposició de llei del sistema educatiu de Catalunya, presentada el 2015 en forma d'Iniciativa Legislativa Popular i amb el suport de diversos col·lectius docents i estudiantils, sindicats, associacions de famílies, entitats socials i partits polítics. Entre d'altres, el text apostava per una integració voluntària dels centres concertats a la xarxa pública, i per la progressiva supressió de finançament públic als centres concertats que no s'acollissin a aquest procés.

de provisió educativa és el més adient a Catalunya. Cal igualment tenir present que qualsevol proposta de reforma del sector concertat no es pot desvincular d'altres mesures reguladores que puguin afectar els centres de titularitat pública. El fet que les propostes presentades en aquesta secció se centren en el sector concertat, ja que és el focus d'aquest estudi, no exclou la possibilitat que aquestes també puguin ser d'aplicació al sector públic.

Entrada i sortida de proveïdors

La regulació de l'entrada i sortida de proveïdors pot contribuir d'una manera cabdal a reforçar la perspectiva de l'equivalència entre el sector públic i el concertat. Diferents països han reforçat aquesta dimensió reguladora donant més protagonisme als criteris de planificació educativa. Això comporta que l'administració educativa pugui determinar el volum d'oferta privada subvencionada i la seva distribució territorial, amb l'objectiu d'evitar situacions de sobreoferta o dinàmiques competitives entre centres educatius. Amb aquestes mesures es pretén millorar l'eficiència dels models de provisió mixta, així com evitar donar peu a pràctiques que puguin repercutir negativament sobre l'equitat. Si bé el Decret d'admissions aprovat recentment suposa un pas important en aquest sentit, el sistema català de concerts educatius té marge per avançar en aquesta direcció. Amb aquest objectiu, es proposen les mesures d'actuació següents:

1. **Reforçar el rol dels criteris de planificació educativa en el disseny de l'oferta pública i concertada**. És necessari que l'autorització de nous centres concertats doni resposta a necessitats d'escolarització en la zona on s'ubiquen, més enllà de la denominada *demanda social*. Això hauria de permetre evitar situacions de sobreoferta que dificulten significativament la capacitat dels instruments de planificació educativa per fer front al fenomen de la segregació escolar. La major concreció del principi de satisfacció

de les necessitats educatives és una mesura que permet avançar cap a una major centralitat dels criteris de planificació educativa en l'autorització de nous concerts educatius. El projecte de decret de concerts avança en aquesta línia. S'hi considera que un centre satisfà les necessitats d'escolarització quan el nombre de places escolars és inferior al nombre d'alumnes residents a la zona educativa. Així mateix, la concreció de la noció d'escolarització equilibrada continguda en la proposta de decret d'admissions, i la centralitat d'aquest principi en la programació de l'oferta educativa, suposen també un pas endavant. Cal, doncs, continuar avançant cap a l'establiment de criteris que permetin assegurar que l'autorització de nous proveïdors privats dona, efectivament, resposta a una falta d'oferta, garanteix la distribució equilibrada de l'alumnat i no afecta negativament altres centres educatius de titularitat pública i concertada de l'entorn. Seria recomanable definir indicadors i paràmetres clars per a cadascun d'aquests criteris, amb l'objectiu d'assegurar que s'apliquen de manera sistemàtica en els processos d'autorització i renovació de concerts.

2. **Establir criteris de corresponsabilització en l'autorització i renovació de concerts**. Tot i que la informació estadística disponible no permet aprofundir en l'anàlisi de l'heterogeneïtat del sector concertat, l'evidència disponible i les entrevistes amb actors clau posen de manifest que actualment existeixen centres privats concertats amb quotes molt elevades i/o que escolaritzen una població escolar que dista de manera molt significativa de la composició social de la zona on s'ubiquen. Per bé que el projecte de decret de concerts apunta en aquesta direcció, cal que la regulació dels requisits per a l'autorització i renovació de concerts estableixi criteris mínims de corresponsabilització en l'escolarització de l'alumnat socialment desafavorit o amb dificultats d'aprenentatge, per exemple, establint com a requisit el fet que el centre educatiu escolaritzi alumnat amb una composició social similar a la de la zona educativa on es troba ubicat.

3. **No autoritzar la coexistència de grups concertats i grups en règim privat en el mateix nivell educatiu**. L'actual regulació de concerts permet als centres educatius combinar grups classe finançats amb fons públics amb d'altres en règim privat al mateix nivell educatiu. Molt sovint això suposa que el finançament públic i les aportacions de les famílies d'aquests centres sufraguin part del cost dels grups no concertats, i redueix la capacitat de l'administració educativa per planificar l'oferta de places. Simplificar el sistema de concerts educatius establint com a unitat finançada amb fons públics el conjunt del centre i/o nivell educatiu podria permetre millorar l'eficiència del conjunt del sistema i facilitar les actuacions de planificació educativa en clau d'equitat.

4. **Facilitar els procediments d'integració de proveïdors al sector públic**. El marc regulador actual ofereix als centres concertats la possibilitat d'integrar-se a la xarxa de titularitat pública (Decret 10/2019). Aquesta mesura pot contribuir a reforçar el control públic pel que fa als processos d'admissió o el compliment del principi de gratuïtat, alhora que ofereix a les escoles concertades la possibilitat de donar continuïtat al seu projecte educatiu (atès que l'autonomia pedagògica i organitzativa dels centres és afavorida per la LEC i els decrets que se'n deriven) en una situació de major estabilitat. Si bé aquesta possibilitat està recollida en el marc regulador vigent, es podria portar a la pràctica en forma de convocatòries obertes amb periodicitat fixa (sense excloure la possibilitat que se'n puguin convocar d'extraordinàries), i donant informació el més detallada possible pel que fa als criteris tant d'acceptació com de denegació de les sol·licituds.

Finançament

L'àmbit del finançament és clau a l'hora de fer efectiu el principi de gratuïtat dels ensenyaments obligatoris. Tal com recull el Pacte contra la segregació i com han assenyalat diferents actors de la comunitat educativa, el sistema educatiu català pateix una situació d'infrafinançament històric. Si es pren en consideració l'indicador de despesa educativa amb relació al PIB, Catalunya es troba encara lluny de l'objectiu del 6 % establert per la LEC. Un informe recent del Síndic de Greuges estimava que serien necessaris 1.163,8 milions d'euros addicionals per garantir la gratuïtat de l'ensenyament a centres públics i privats concertats (Síndic de Greuges, 2020). Tot i que aquesta situació d'infrafinançament afecta tant els centres públics com els concertats, l'actual finançament del sector concertat no permet cobrir les despeses bàsiques de l'activitat educativa de les escoles que formen part d'aquest sector.

Segons representants del sector concertat, la situació d'infrafinançament comporta que les quotes aportades per les famílies vagin en part destinades a cobrir costos d'escolarització i, de mitjana, suposin un grau de despesa més alt que l'assumit per les famílies del sector públic, el qual és també força elevat en molts casos (vegeu FAPAC, 2019). El pes elevat de les aportacions familiars al sector concertat no només és contrari al concepte de Servei d'educació de Catalunya i al principi de gratuïtat dels ensenyaments obligatoris recollits a la LEC, sinó que també suposa de facto una barrera d'accés per a molts grups socials i afavoreix la segregació escolar. De nou, en l'àmbit de les aportacions de les famílies, Catalunya es troba en una situació molt diferent de la d'altres sistemes de provisió mixta que han fet una aposta per l'equivalència entre el sector públic i el privat subvencionat. Segons les dades de PISA presentades en aquest informe, mentre que a les comunitats francòfona i flamenca de Bèlgica, als Països Baixos o a Anglaterra les aportacions de les famílies al sector privat subvencionat tenen un pes relativament reduït sobre el seu finançament (i molt similar al del sector públic), a Catalunya arriben a representar un terç del finançament total dels centres concertats, el doble

que al sector públic (vegeu la Taula 6 al capítol «Els models d'educació privada subvencionada»). Així mateix, les dades provinents de l'*Estadística del finançament i la despesa de l'ensenyament privat* mostren que al voltant del 40 % dels ingressos dels centres concertats catalans provenen de les aportacions realitzades per les famílies en concepte de serveis educatius o activitats complementàries.

Per acabar, en l'àmbit del finançament, una de les característiques comunes en aquells sistemes de provisió mixta on es fomenta l'equivalència entre el sector privat subvencionat i el públic és la presència de mecanismes de finançament per fórmula (vegeu el Requadre 4 al capítol «Opcions de política i reformes en clau d'equitat»). Aquests sistemes de finançament, que permeten tenir en compte la composició social dels centres o de la zona on s'ubiquen, poden contribuir a assolir dos objectius principals. En primer lloc, compensar les diferències en l'escolarització de grups socioeconòmicament desafavorits que s'observen freqüentment entre el sector públic i el privat subvencionat. En segon lloc, establir incentius de finançament per millorar la corresponsabilització del sector privat subvencionat en l'escolarització de l'alumnat més vulnerable (OCDE, 2012b).

Tenint en compte aquestes consideracions, es podrien impulsar les actuacions següents:

1. **Eliminació de les quotes d'activitat complementària i prohibició de les aportacions a fundacions**. La presència de quotes per a l'activitat complementària (sisena hora) o d'aportacions que, molt sovint, a la pràctica no tenen un caràcter voluntari (i poden arribar a funcionar com a quotes d'escolarització encobertes) són incompatibles amb el principi d'equivalència entre el sector públic i el concertat. Per tant, qualsevol millora significativa del finançament del sector concertat ha d'anar acompanyada d'una eliminació gradual d'aquestes contribucions familiars. Com detallem a continuació, aquesta eliminació hauria d'anar acompanyada d'un augment

del finançament dels centres concertats, per això es proposa establir mecanismes que permetin vincular la millora del finançament a l'eliminació gradual de les contribucions familiars. L'eliminació d'aquestes aportacions requereix una regulació més precisa i exhaustiva de les contribucions econòmiques de les famílies als centres educatius, siguin públics o concertats, que permeti avançar cap a una major transparència i control en aquest àmbit. Establir una relació dels conceptes pels quals els centres poden requerir aportacions econòmiques de les famílies, així com dels imports màxims que aquests poden assolir, és un pas imprescindible per possibilitar la prohibició efectiva de les aportacions voluntàries. Alhora, la creació d'un sistema centralitzat de pagaments, a través del qual gestionar les aportacions de les famílies a les escoles en concepte de material, activitats extraescolars o sortides, permetria una major capacitat de control i supervisió per part de l'administració educativa.

2. **Millora del finançament dels centres concertats que s'adhereixin als principis de gratuïtat i corresponsabilització**. Cal establir un pla gradual que permeti incrementar el grau de finançament públic que reben els centres concertats que permeti assolir el principi de gratuïtat i escolarització equilibrada de l'alumnat socialment desafavorit. Aquest calibratge es podria fer efectiu a través del mòdul de concert, en concepte de dotació de professorat i despeses de funcionament. L'informe *Estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya*, elaborat pel Síndic de Greuges (Síndic de Greuges, 2020), fa una estimació de quina hauria de ser la millora del finançament del sector concertat per assegurar que els centres educatius que el formen poden desenvolupar la seva activitat educativa només a partir del finançament públic. Tot i això, i com es detalla al punt següent, cal establir mecanismes de finançament per fórmula que permetin assegurar que la millora del finançament va vinculada a una major corresponsabilització dels centres concertats en l'escolarització de l'alumnat socialment desafavorit. A més, cal millorar el

funcionament del sistema de reemborsament de la despesa als centres concertats per tal d'evitar que aquests centres incorrin en despeses de crèdit derivades de la diferència entre l'ús d'aquests recursos i la recepció del finançament.

3. **Establiment de mecanismes de finançament per fórmula**. Un escenari de millora del finançament del sector concertat ha d'anar acompanyat de mecanismes de finançament que permetin tenir en compte la diferent i desigual composició escolar dels centres educatius. Aquells sistemes educatius de provisió mixta on l'equivalència entre sectors és un principi rector del marc regulador, i que alhora han prioritzat l'equitat del sistema educatiu, han desenvolupat models de finançament per fórmula basats en necessitats. Un mecanisme de finançament per fórmula hauria de permetre superar les limitacions de cobertura dels contractes programa (de caràcter voluntari i no universal), establir graus de finançament ajustats a les necessitats de cada centre i promoure una major corresponsabilització en l'escolarització d'alumnat socioeconòmicament desafavorit. Cal tenir en compte, però, que el disseny d'aquests mecanismes de finançament és políticament i tècnicament complex. Així, cal identificar aquelles dimensions de la composició escolar que afecten el procés educatiu (per exemple, origen immigrant, nivell socioeconòmic, llengua parlada a casa, necessitats educatives especials, etc.), establir els indicadors que permetin mesurar aquestes dimensions, disposar de les dades adequades i fixar els coeficients que determinin l'assignació pressupostària que reben els centres educatius en funció de les característiques del seu alumnat. El mòdul de finançament addicional assignat als centres concertats per a l'atenció a alumnes amb necessitats específiques de tipus socioeconòmic, d'aplicació des del curs 2019-2020, avança en aquesta direcció. Ara bé, seria recomanable avançar cap a un sistema més sofisticat que permeti tenir en compte les diferents dimensions de desavantatge, així com els costos derivats de la concentració d'alumnat desafavorit. Cal, doncs, establir mecanismes de finançament que permetin

destinar recursos addicionals als centres en funció del percentatge d'alumnat desafavorit que escolaritzin.

4. **Desenvolupament de polítiques compensatòries per evitar situacions d'exclusió en les activitats extraescolars o altres serveis educatius**. Tot i que resulta complex visualitzar un escenari a curt o mitjà termini en què les activitats que es realitzen als centres educatius fora de l'horari lectiu tinguin un caràcter completament gratuït, cal avançar cap a una major regulació del cost d'aquestes activitats i l'adopció de mesures compensatòries que evitin situacions d'exclusió. En primer lloc, és necessari que la regulació d'aquestes activitats fixi el cost màxim que aquestes poden tenir segons la seva tipologia. En segon lloc, cal que l'administració i els mateixos centres concertats desenvolupin actuacions per assumir el cost d'aquestes activitats per a l'alumnat socialment més desafavorit, sigui establint programes d'ajudes econòmiques als estudiants o garantint la seva gratuïtat per a l'alumnat amb menys recursos econòmics per mitjà de transferències de recursos als centres educatius.

Elecció escolar i admissió de l'alumnat

La regulació dels processos d'elecció escolar resulta també fonamental en la millora de l'equivalència i l'equitat dels sistemes de provisió mixta. La revisió dels processos de reforma recents en l'àmbit internacional corrobora una tendència clara pel que fa al desenvolupament de models d'elecció controlada (vegeu el Requadre 5 al capítol «Opcions de política i reformes en clau d'equitat») que facilitin una major integració entre el sector públic i el privat subvencionat en el procés d'elecció de les famílies. Aquests sistemes d'elecció controlada permeten establir processos d'expressió de preferències i assignació centralitzats, així com criteris de priorització i assignació comuns, i redueixen així la possible discrecionalitat dels centres privats subvencionats durant el procés d'elecció escolar i d'admissió de l'alumnat.

Cal assenyalar que el sistema educatiu català ja disposa d'un sistema d'elecció escolar controlada i d'una elevada integració de les dues xarxes en aquest àmbit d'actuació. Tot i això, continuen observant-se diferències importants entre el sector públic i el concertat pel que fa a la planificació anual de l'oferta escolar entre el sector públic i el concertat. D'altra banda, cal apuntar que recentment s'han introduït alguns canvis en el procediment de preinscripció que suposen un primer pas en la centralització dels processos d'expressió de preferències. Segons la nova normativa, d'aplicació a partir de la preinscripció per al curs 2021-2022,[87] la presentació de sol·licituds d'admissió passa a fer-se de manera telemàtica. Es limita així el protagonisme dels centres educatius durant el procés de preinscripció, si bé no s'elimina completament, ja que la validació i l'establiment de barems de les sol·licituds continua sent responsabilitat dels centres educatius. Existeix, per tant, marge per avançar en l'equiparació entre la xarxa pública i la concertada pel que fa a la programació de l'oferta, però també en la centralització del procés d'elecció escolar. Algunes propostes concretes que es podrien desenvolupar en vista de les mancances i els reptes esmentats són:

1. **Equiparar el sistema de planificació anual de places escolars entre el sector públic i el concertat**. Més enllà de les possibilitats que atorga el marc regulador, l'actual pràctica administrativa estableix mecanismes diferenciats entre el sector públic i el concertat en la planificació de l'oferta anual de places escolars (Síndic de Greuges, 2016a). Mentre que en el cas del sector públic l'administració educativa ajusta l'oferta de places amb anterioritat al procés de preinscripció escolar tenint en compte criteris de caràcter demogràfic i educatiu, en el cas del sector concertat els possibles ajustos es realitzen un cop coneguda la demanda de places de cada

87. La presentació de sol·licituds per via electrònica ja era possible en anys anteriors i es va promoure activament en el procés de preinscripció per al curs 2020-2021. Arran de la situació d'excepcionalitat derivada de la pandèmia de la covid-19, es va fomentar la preinscripció telemàtica, si bé no es va eliminar completament la possibilitat de dur-la a terme de manera presencial.

escola. Tal com estableix el nou decret d'admissions i planteja el projecte de decret de concerts, cal avançar en la direcció d'homogeneïtzar els criteris i els processos de planificació de l'oferta anual de places entre el sector públic i el concertat, dotant l'administració pública de la possibilitat de modificar l'oferta de places d'ambdós sectors abans del període de preinscripció escolar. La capacitat de l'administració educativa per determinar l'oferta de places del sector concertat és un element cabdal si es pretén avançar cap a una major equivalència entre el sector públic i el concertat, així com millorar l'efectivitat de la planificació educativa a l'hora de combatre els processos de segregació escolar.

2. **Reforçar la centralització en la gestió del procés d'elecció escolar.** Si bé a partir del procés de preinscripció per al curs 2021-2022 la presentació de sol·licituds es fa de manera telemàtica, els centres continuen sent els responsables del procés de validació i establiment de barems d'aquestes sol·licituds. Aquest protagonisme i responsabilitat dels centres educatius en el procés d'admissió escolar no aporta cap valor afegit i genera ineficiències (en termes de pèrdua d'economies d'escala). Aquests problemes es podrien evitar centralitzant en organismes de nivell local no només el procés d'expressió de preferències, sinó també el de priorització de sol·licituds i d'assignació de places. D'altra banda, seria important establir punts de connexió públics per a aquelles famílies que no disposin d'equips informàtics o de les competències necessàries per fer servir la plataforma, evitant així que siguin els mateixos centres educatius els qui operin com a principal centre de suport i acompanyament. D'aquesta manera s'impediria que les escoles poguessin desenvolupar pràctiques de selecció o exclusió encoberta, alhora que milloraria l'eficiència del procés i es reduiria la càrrega administrativa extraordinària que actualment assumeixen els centres educatius durant el període de preinscripció.

3. **Posar fi a les pràctiques de selecció i/o segregació d'alumnat per raó de gènere**. Si bé la selecció d'estudiants està formalment prohibida i no es permet la discriminació sobre la base de condicions personals o socioeconòmiques de qualsevol tipus, determinats centres concertats estableixen diferències en l'accés per raó de gènere. Es contravé així el principi de coeducació fixat per la legislació tant catalana com estatal, en què es disposa que l'escolarització mixta ha de ser objecte d'atenció preferent (LEC) i que els centres finançats amb fons públics no separaran l'alumat per raó de gènere (LOMLOE). Així doncs, i a fi d'assolir un horitzó de plena equivalència, caldria impedir la continuïtat d'aquestes pràctiques, condicionant la renovació dels concerts educatius a l'adopció d'un model d'educació mixta.[88]

Autonomia i rendició de comptes

Com a la majoria de sistemes educatius inclosos en el model d'equivalència, a Catalunya s'observa un grau d'integració elevat del sector públic i el concertat pel que fa als processos d'avaluació escolar i rendició de comptes (malgrat que, segons algunes fonts del servei d'inspecció, aquest model acostuma a tenir una menor presència a la xarxa concertada que a la pública). Per tant, no és un àmbit en què sigui prioritari avançar cap a una major equivalència entre tots dos sectors. Tot i així, la revisió de la regulació de concerts actual ha permès identificar tres àmbits de millora en aquesta dimensió de regulació, relatius a les especificitats de funcio-

88. Cal apuntar en aquest sentit que, recentment, s'han emprès algunes accions en aquesta direcció. Així, en la darrera resolució sobre la renovació de concerts educatius en l'àmbit de primària (vegeu Resolució EDU/1089/2020), es considerava com a causa de la denegació de concerts l'incompliment (no justificat per raons educatives) del principi de coeducació per mitjà de l'escolarització mixta, la qual cosa es traduïa a la pràctica en la retirada del concert a 11 centres educatius concertats. Arran d'un recurs presentat per aquests centres, però, la mesura ha estat suspesa cautelarment pel Tribunal Superior de Justícia de Catalunya, i el concert dels centres demandants ha estat renovat pel període ordinari de 6 anys.

nament dels centres privats subvencionats. En primer lloc, revisar l'autonomia dels centres pel que fa a la definició de la jornada lectiva. En segon lloc, tot allò que fa referència a la rendició de comptes respecte a l'ús del finançament públic que reben els centres concertats. I, en tercer lloc, la necessitat d'establir sistemes d'informació específics que permetin monitoritzar i aportar informació als centres respecte a la seva població escolar. Es tracta, a més, de mesures especialment necessàries en un context en què es planteja vincular el finançament públic dels centres educatius a la lluita contra la segregació escolar. Per a cadascun d'aquests àmbits es proposen les mesures següents:

1. **Equiparació de la jornada escolar del sector públic i el concertat**. La denominada sisena hora, tot i tenir caràcter d'activitat complementària, continua sent un element de diferenciació i avantatge competitiu del sector concertat respecte al públic. Caldria avançar cap a una equiparació de la jornada escolar en termes d'hores lectives i no lectives d'ambdós sectors. L'estructura actual de la jornada escolar fa recomanable el restabliment de la sisena hora al sector públic per tal d'evitar diferències amb el sector concertat. Aquesta hora es podria dedicar a una funció de reforç escolar, acompanyament en l'estudi o enriquiment educatiu, i, per tant, permetria també una millor atenció a l'alumnat més vulnerable, actualment concentrat al sector públic.

2. **Rendició de comptes i transparència més elevades en l'àmbit del finançament.** Cal establir mecanismes que permetin un grau més alt de rendició de comptes per part dels centres concertats respecte a l'ús dels recursos públics que perceben a través del mòdul de concert. Aquesta mesura és especialment peremptòria en un escenari hipotètic de millora del finançament del sector concertat que requerirà encara graus de transparència i control més alts sobre l'ús del finançament públic. L'administració educativa hauria de requerir als centres concertats una justificació més exhaustiva de l'ús dels recursos públics, a partir d'una relació detallada dels

conceptes finançats a través de fons públics, independentment que aquests no cobreixin el total de la seva activitat. Aquesta rendició de comptes financera no només té un objectiu de transparència, sinó que a més ha de permetre a l'administració educativa fer un seguiment de costos en els quals incorren els centres educatius concertats amb l'objectiu de poder ajustar el seu finançament.

3. **Monitoratge i avaluació de la població escolar**. En un context regulador en què es fa una aposta clara per la reducció de la segregació escolar i en què el projecte del nou decret de concerts preveu considerar criteris vinculats a la població escolar en l'autorització i renovació dels concerts, cal desenvolupar sistemes de recollida de dades i monitoratge de la població escolar dels centres educatius. Aquesta millora ha de permetre que tant els centres educatius com l'administració educativa disposin d'informació més detallada i actualitzada sobre la composició escolar dels centres i de les necessitats de l'alumnat. L'actual sistema de recollida d'informació de l'alumnat dels centres és clarament insuficient per dur a terme una anàlisi acurada de les necessitats educatives dels centres educatius i per implementar polítiques, com ara el finançament per fórmula, que requereixen informació detallada de les característiques de l'alumnat (nivell educatiu de les famílies, quantitat d'ingressos familiar, nacionalitat dels progenitors, etc.). En aquest sentit, la implementació d'un formulari comú que permeti recollir les principals característiques socioeconòmiques de les famílies (per exemple, nivell educatiu i ocupació dels progenitors, renda familiar, nacionalitat i país de naixement dels membres de la llar, etc.) durant el procés de matrícula seria un instrument eficaç per superar els dèficits d'informació actual. Aquesta informació podria ser actualitzada de manera periòdica a través d'un nou formulari o de l'encreuament de dades amb altres administracions i organismes públics (per exemple, INE, Idescat, Agència Tributària).

Professorat i altres professionals

En l'àmbit del professorat, la regulació del model català de concerts combina una regulació homogènia entre el sector públic i el concertat pel que fa a les credencials exigides per exercir la funció docent, amb un elevat grau d'autonomia de les escoles concertades en els processos de contractació. En canvi, les condicions laborals del professorat dels centres públics i concertats continuen sent significativament diferents. Per continuar aprofundint en l'equiparació de les condicions laborals del cos docent del sector públic i el concertat es proposen les mesures següents:

1. **Reforçar els mecanismes de participació de l'administració educativa i la comunitat escolar en el procés de selecció del professorat**. En un context d'equiparació o igualació de les condicions laborals del professorat de les dues xarxes, cal afavorir que la contractació del professorat de la xarxa concertada sigui més transparent i oberta, i es regeixi per criteris d'excel·lència educativa. Actualment, però, la contractació del personal docent de les escoles concertades recau de manera quasi exclusiva sobre el titular i el director del centre. Per tal de facilitar que l'administració educativa i la comunitat escolar puguin fer un seguiment adequat i assegurar que aquests processos s'ajusten als principis de mèrit i capacitat, caldria establir comissions de selecció que garantissin la participació tant de representants dels diferents estaments del centre com de l'administració educativa (Departament d'Educació, ens municipals) i/o altres agents externs. Així mateix, seria recomanable crear un sistema de contractació centralitzat lligat a una homologació de procediments, barems de puntuació, models i terminis administratius que permetés una verificació i supervisió més efectiva de l'aplicació d'aquests criteris per part de les autoritats educatives.

2. **Equiparar les condicions laborals del professorat del sector públic i el concertat**. Tot i el procés d'equiparació salarial (incloent-hi els complements retributius) desenvolupat en els darrers anys, les condicions laborals del professorat del sector concertat no s'han equiparat a les del professorat del sector públic en àmbits com el de les hores lectives. Cal, doncs, avançar cap a la plena homogeneïtzació de les hores de dedicació lectives del professorat del sector concertat respecte al públic.

Limitacions de l'estudi i possibles línies de recerca

L'anàlisi comparada a partir d'una revisió sistemàtica de la literatura ofereix una sèrie d'avantatges clars, ja que permet abordar una àmplia selecció de casos en un període de temps de recerca relativament curt. Ara bé, aquesta estratègia metodològica també presenta algunes limitacions. En primer lloc, es tracta d'una metodologia que genera un volum d'informació molt desigual respecte als diferents casos d'interès. Cal tenir en compte que, mentre que alguns països (i, especialment, aquells de l'òrbita anglosaxona) tendeixen a estar sobrerepresentats en la literatura indexada en bases de dades acadèmiques internacionals, d'altres es troben clarament infrarepresentats. Tot i que s'ha intentat corregir aquestes tendències mitjançant la consulta de literatura grisa i cerques suplementàries, l'evidència disponible sobre alguns països continua sent molt reduïda. En alguns casos, l'escassetat de documents primaris ha obligat a descartar sistemes educatius inicialment identificats com a rellevants pel percentatge de matrícula en el sector privat subvencionat, com és el cas de Corea i Israel. La falta de literatura s'ha traduït en diversos casos en una anàlisi més aviat descriptiva d'algunes de les dimensions reguladores, així com en la impossibilitat de tractar en profunditat qüestions més interpretatives, com poden ser els objectius polítics perseguits pel sistema de provisió mixta. Aquest ha estat especialment el cas d'Eslovàquia i d'Hongria.

Una segona limitació de l'aproximació metodològica utilitzada és la dificultat de recollir i percebre adequadament l'evolució recent dels marcs reguladors estudiats, així com aquells debats de naturalesa més incipient. Cal tenir en compte que, com s'apunta al llarg de l'estudi, molts dels sistemes de provisió mixta han experimentat diversos processos de reforma al llarg dels últims anys. L'ús de la literatura acadèmica com a principal font d'informació dificulta el fet de tenir una visió actualitzada del fenomen estudiat, atès que molt sovint aquests processos de reforma encara no han estat documentats per la literatura acadèmica.

Més enllà de les limitacions específiques de la recerca presentada en aquest estudi, també s'han identificat algunes possibles línies de recerca que permetrien ampliar el coneixement i l'evidència sobre els models de provisió mixta. En primer lloc, i com s'assenyalava al Requadre 2 del capítol «L'escola privada subvencionada: perspectiva internacional i aproximació a la recerca», caldria aprofundir en el procés d'implementació i recontextualització dels marcs legals que regulen l'educació privada subvencionada. El comportament dels agents educatius no depèn únicament del marc regulador formal, sinó que cal tenir en compte qüestions com la cultura dels centres educatius, les relacions d'interdependència entre les escoles que emergeixen en espais educatius locals, o la mateixa implementació de la normativa (Maroy i van Zanten, 2007). D'una manera semblant, la literatura sobre els processos de recontexualització de les polítiques educatives també indica que la implementació dels marcs reguladors implica sempre un procés d'interpretació i reconstrucció per part dels actors concernits (és a dir, famílies, alumnes, professorat, administració educativa, etc.). Aquest procés de recontextualització és, precisament, el que explica que l'efecte d'una política o regulació determinada no sigui del tot previsible, sinó que fins i tot pot tenir efectes inesperats i no desitjats (Maguire, Braun i Ball, 2014).

En segon lloc, s'han identificat una sèrie de línies d'anàlisi potencialment rellevants i d'interès per al cas català. Seria útil aprofundir sobre la implementació i la recontextualització dels marcs reguladors i les

reformes analitzades, per tal d'anticipar i entendre els reptes que pot plantejar l'adopció de propostes semblants en el context català. Així, es podria complementar la informació sobre el marc regulador de l'escola concertada amb evidència que permeti conèixer en profunditat la pràctica administrativa en què es tradueix aquest marc regulador, el grau de compliment de diferents actors respecte a la normativa vigent, l'efectivitat dels diferents incentius i l'èxit dels programes voluntaris; i, més en general, les respostes, estratègies i pràctiques dels diferents agents als quals concerneixen aquestes regulacions.

En tercer lloc, l'estudi del cas català apunta una sèrie de qüestions relatives al disseny i la planificació de reformes reguladores, però sobre les quals l'evidència disponible és limitada. Ens referim a fenòmens com la selecció encoberta d'alumnat (i, especialment, l'exclusió d'alumnat), o bé pràctiques irregulars en relació amb el cobrament de quotes (sobretot, l'omissió d'informació respecte al caràcter voluntari de les quotes per a activitats complementàries i les aportacions a fundacions). Si bé tant la literatura disponible com diferents informants clau suggereixen que aquestes pràctiques no tenen un caràcter purament anecdòtic i es troben a l'arrel de les dinàmiques de segregació escolar, es tracta de qüestions que no han estat abordades de manera sistemàtica per la recerca educativa. Amb data d'avui, doncs, no és possible determinar la prevalença ni la dimensió real d'aquestes pràctiques. La falta d'informació sobre aquestes qüestions dificulta considerablement la tasca reguladora, atès que, en contextos de provisió mixta, un dels objectius centrals d'aquesta és prevenir o desincentivar aquest tipus de comportaments. Seria, per tant, convenient avançar cap a una millor comprensió d'aquests fenòmens i de les circumstàncies que els fan possibles.

Finalment, la revisió de literatura sobre el cas català posa també de manifest una falta general d'informació sobre l'estructura i la composició del sector concertat. Es tracta d'una absència que, en bona part, reflecteix les limitacions de l'actual sistema de recollida de dades de l'administració educativa, i que resulta problemàtica de cara a posar en marxa un

procés de reforma reguladora del sistema de provisió mixta. Cal tenir en compte que, com suggereixen tant la literatura revisada com els informants clau entrevistats, el sector concertat català presenta una notable heterogeneïtat interna. Aquesta diversitat s'observa no només en relació amb l'orientació religiosa i pedagògica que donen forma al caràcter propi dels centres educatius concertats; sinó també en la composició socioeconòmica de l'alumnat, la situació financera i estabilitat econòmica, o l'organització interna, entre d'altres. Aquesta pluralitat té efectes directes en la resposta d'aquests centres als incentius o canvis normatius que es puguin promoure des de les administracions. Aprofundir en la comprensió d'aquesta diversitat és, per tant, imprescindible amb vista a millorar l'efectivitat de l'acció reguladora. La millora dels sistemes d'indicadors i dels processos de recollida i publicació de dades sobre el sector concertat representa un pas fonamental en aquest sentit.

Bibliografia

ABDULKADIROĞLU, A. i SÖNMEZ, T. (2003). «School choice: A mechanism design approach». *American Economic Review*, vol. 93, núm. 3, p. 729-747.

ACADEMIES COMMISSION (2013). *Unleashing Greatness: Getting the Best from an Academised System*. Londres: RSA / Pearson Think Tank.

ACH, N. (2004). *La liberté de l'enseignement face à l'intervention publique*. Tesi de doctorat - Université de Metz. Disponible a: https://hal.archives-ouvertes.fr/tel-01750192/

ALEGRE, M. À., BENITO, R. i GONZÀLEZ, I. (2010). «Measures and determinants of student body socioeconomic diversity: Evidence from Spain». *Journal of School Choice*, vol. 4, núm. 1, p. 23-46.

ALEGRE, M. À. i FERRER, G. (2010). «School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006». *British Educational Research Journal*, vol. 36, núm. 3, p. 433-461.

ALEXIADOU, N., DOVEMARK, M., ERIXON-ARREMAN, I., HOLM, A. S., LUNDAHL, L. i LUNDSTRÖM, U. (2016). «Managing inclusion in competitive school systems: The cases of Sweden and England». *Research in Comparative and International Education*, vol. 11, núm. 1, p. 13-33.

ALLEN, R., COLDRON, J. i WEST, A. (2010). *The effect of changes in published secondary school admissions on pupil composition* (Research Report DFE-RR038). Londres: Department for Education. Disponible a: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181631/DFE-RR038.pdf

ALVES, F., ELACQUA, G., KOSLINKI, M., MARTINEZ, M., SANTOS, H. i URBINA, D. (2015). «Winners and losers of school choice: Evidence from Rio de Janeiro, Brazil and Santiago, Chile». *International Journal of Educational Development*, núm. 41, p. 25-34.

ANDERSEN, S. C., JEPPESEN, M., KIRK, M., RASMUSSEN, C. L. i SLOT, R. (2011). «School segregation in Danish public schools». A: Bakker, J., Denessen, E., Peeters, D. i Walraven, G. (ed.). *International Perspectives*

on Countering School Segregation (p. 99-113). Anvers, Bèlgica / Apeldoorn, Països Baixos: Garant.

Andrés-Candelas, M. i Rogero-García, J. (2019). «Public and household spending in private, publicly-funded private and public schools in Spain during the economic crisis (2007-2012)». *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, núm. 21, p. 1-15.

Angus, M. (2003). «School choice policies and their impact on public education in Australia. A: Plank, D. N. i Sykes, G. (ed.), *Choosing Choice: School Choice in International Perspective* (p. 112-141). Nova York: Teachers College Press.

Arreman, I. E. i Holm, A. S. (2011). «Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden». *Journal of Education Policy*, vol. 26, núm. 2, p. 225-243.

Assemblea General de les Nacions Unides (2014). *Right to education. Note by the Secretary-General* (A/69/402). Nova York: Assemblea General de les Nacions Unides. Disponible a: https://digitallibrary.un.org/record/781701?ln=en

Baldwin, R., Cave, M. i Lodge, M. (2012). *Understanding Regulation. Theory, Strategy, and Practice* (2a edició). Oxford, Regne Unit: Oxford University Press.

Ball, S. J. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The Middle Classes and Social Advantage*. Londres: Routledge.

Ball, S. J. (2004). *Education for Sale! The Commodification of Everything?* (King's Annual Education Lecture 2004). Londres: University of London. Disponible a: https://nepc.colorado.edu/files/CERU-0410-253-OWI.pdf

Banc Mundial (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. Washington, DC: World Bank Publications.

Barman, J. i Edwards, G. (2009). «Private school». A: *The Canadian Encyclopedia*. Toronto, Ontario: Historica Foundation of Canada. Disponible a: https://thecanadianencyclopedia.ca/en/article/private-school

BAYEFKSY, A. F. i WALDMAN, A. (2007). *State Support for Religious Education. Canada versus the United Nations*. Leiden, Alemanya / Boston, Massachusetts: Martinus Nijhoff Publishers.

BELLEI, C. (2004). *Equidad educativa en Chile: un debate abierto* (Serie Reflexiones - Infancia y Adolescencia, núm. 2). Santiago, Xile: UNICEF.

BELLEI, C. (2015). *El gran experimento*. Santiago, Xile: LOM Ediciones.

BELLEI, C. (2016). «Dificultades y resistencias de una reforma para desmercantilizar la educación». *Revista de Sociología de la Educación*, vol. 9, núm. 2, p. 232-247.

BELLEI, C. (coord.) (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Santiago, Xile: CIAE / Universidad de Chile.

BELLEI, C. i VANNI, X. (2015). «The evolution of educational policy, 1980-2014». A: Schwartzman, S. (ed.). *Education in South America* (p. 179-200). Londres: Bloomsbury Academic.

BLACK, J. (2002). *Critical Reflections on Regulation*. Londres: Centre for Analysis of Risk and Regulation at the London School of Economics and Political Science.

BOESKENS, L. (2016). *Regulating publicly funded private schools: A literature review on equity and effectiveness* (OECD Education Working Papers, núm. 147). París: OECD Publishing.

BÖHLMARK, A., HOLMLUND, H. i LINDAHL, M. (2016). «Parental choice, neighbourhood segregation or cream skimming? An analysis of school segregation after a generalized choice reform». *Journal of Population Economics*, vol. 29, núm. 4, p. 1155-1190.

BONAL, X. (1998). «La política educativa: dimensiones de un proceso de transformación (1976-1996)». A: Subirats, J. i Gomà, R. (ed.). *Políticas públicas en España: Contenidos, redes de actores y niveles de gobierno* (p. 153-175). Barcelona: Ariel.

BONAL, X. (2002). «El balance público-privado en el sistema de enseñanza español: evolución y efectos sobre las desigualdades educativas». *Educar*, núm. 29, p. 11-29.

BONAL, X. i BELLEI, C. (2018). «Introduction: The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization». A: Bonal, X. i Bellei, C. (ed.). *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (p. 1-25). Londres: Bloomsbury.

BONAL, X. i VERGER, A. (2013). *L'agenda de la política educativa a Catalunya: una anàlisi de les opcions de govern (2011-2013)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

BOSETTI, L. i GERELUK, D. (2016). *Understanding School Choice in Canada*. Toronto, Ontario: University of Toronto Press.

BOSETTI, L., VAN PELT, D. i ALLISON, D. (2017). «The changing landscape of school choice in Canada: From pluralism to parental preference?». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 25, núm. 38.

BOTERMAN, W. R. (2018). «School segregation in the free school choice context of Dutch cities». A: Bonal, X. i Bellei, C. (ed.). *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education* (p. 155-178). Londres: Bloomsbury.

BOURGET, C. (2019). *Islamic Schools in France. Minority Integration and Separatism in Western Society*. Cham, Suïssa: Palgrave Macmillan.

BOYD, W. (2005). «Markets, choices and educational change». A: Hargreaves, A. (ed.). *Extending Educational Change* (p. 69-94). Dordrecht, Països Baixos: Springer.

BRAITHWAITE, J., COGLIANESE, C. i LEVI-FAUR, D. (2007). «Can regulation and governance make a difference?». *Regulation & Governance*, vol. 2007, núm. 1, p. 1-7.

BRUNNER, E. J., IMAZEKI, J. i ROSS, S. L. (2010). «Universal vouchers and racial and ethnic segregation». *Review of Economic Statistics*, núm. 92, p. 921-927.

BUCHANAN, N. K. i FOX, R. A. (2008). «Every school a school of choice: School choice in Ireland as viewed through American eyes». *Irish Educational Studies*, vol. 27, núm. 3, p. 267-279.

BULKLEY, K. (2005). «Understanding the charter school concept in legislation: The cases of Arizona, Michigan and Georgia». *International Journal of Qualitative Studies in Education*, vol. 18, núm. 4, p. 527-554.

BULKLEY, K. i FISLER, J. (2003). «A decade of charter schools: From theory to practice». *Educational Policy*, vol. 17, núm. 3, p. 317-342.

BUSEMEYER, M. R. i IVERSEN, T. (2014). «The politics of opting out: Explaining educational financing and popular support for public spending». *Socio-Economic Review*, vol. 12, núm. 2, p. 299-328.

BUSEMEYER, M. R. i IVERSEN, T. (2016). *The politics of choice: How the introduction of private options affect preferences for public pensions, schools, and healthcare*. Comunicació presentada a: Workshop on Public Opinion and Policy Feedback - University of Konstanz, Konstanz, Alemanya. Disponible a: https://pdfs.semanticscholar.org/216a/7f94fac1fbcce66d18a5ba8b3dedbe976e6f.pdf

CALDWELL, B. J. (2010). «Is private schooling becoming the preferred model of school choice in Australia?». *Journal of School Choice*, vol. 4, núm. 4, p. 378-397.

CALDWELL, B. J., LEVAČIĆ, R. i ROSS, K. N. (1999). «The role of formula funding of schools in different educational policy contexts». A: Ross, K. N. i Levačić, R. (ed.). *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools* (p. 9-24). París: UNESCO-IIEP.

CALERO, J. i BONAL, X. (1999). *Política educativa y gasto público en educación: aspectos teóricos y una aplicación al caso español*. Barcelona: Pomares-Corredor.

CALVO GIL, R., FERRARA, M. i FRIANT, N. (2017). «La ségrégation scolaire en Belgique francophone : que disent les acteurs du système éducatif des mesures visant à la réduire?». *Journal of Interdisciplinary Methodologies and Issues in Science*, núm. 3.

CANTILLON, E. (2011). *School Choice Regulation in Practice: Lessons from Antwerp, Brussels and Ghent* (Manuscrit inèdit). Disponible a: https://rethinkingbelgium.eu/wp-content/uploads/2019/08/Cantillon.pdf

CANTILLON, E. (2013). «Mixité sociale : le rôle des procédures d'inscription scolaire. A: Maystadt, P., Cantillon, E., Denayer, L., Pestieau, P., Van der Linden, B. i Cattelain, M. (ed.). *Le modèle social belge : quel avenir?* (p. 847-864). Charleroi, Bèlgica: Éditions de l'Université Ouverte.

CANTILLON, E. (2017). «Broadening the market design approach to school choice». *Oxford Review of Economic Policy*, vol. 33, núm. 4,p. 613-634.

CARNOY, M. (2003). «Las políticas educacionales de Chile desde una perspectiva internacional». A: Cox, C. (ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo: la reforma del sistema escolar de Chile* (p. 115-124). Santiago, Xile: Editorial Universitaria.

CARRASCO, A., BOGOLASKY, F., FLORES, C., GUTIÉRREZ, G. i SAN MARTIN, E. (2014). *Selección de estudiantes y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe?* Santiago, Xile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación - Ministerio de Educación.

CARRASCO, A., GUTIERREZ, G. i FLORES, C. (2017). «Failed regulations and school composition: Selective admission practices in Chilean primary schools». *Journal of Education Policy*, vol. 32, núm. 5, p. 642-672.

CARRASCO, A. i HONEY, N. (2019). *Nuevo Sistema de Admisión Escolar y su capacidad de atenuar la desigualdad de acceso a colegios de calidad: al inicio de un largo camino* (Estudios en Justicia Educacional, núm. 1). Santiago, Xile: Centro Justicia Educacional.

CARRASCO, A., BONILLA, A., OYARZÚN, J. D., HONEY, N. i DÍAZ, B. (2019). *La experiencia de las familias postulando bajo un nuevo sistema de admisión escolar: un cambio cultural en marcha* (Estudios en Justicia Educacional, núm. 2). Santiago, Xile: Centro Justicia Educacional.

CENTRO DE ESTUDIOS MINEDUC (2017). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*. Santiago, Xile: Ministerio de Educación de Chile.

CIRES (2017). *The Socio-Economic Status (SES) Score Methodology Used in Recurrent School Funding Arrangements*. Melbourne, Victòria: Centre for International Research on Education Systems / Victoria University.

CLEMENS, J., PALACIOS, M., LOYER, J. i FATHERS, F. (2014). *Measuring Choice and Competition in Canadian Education. An Update on School Choice in Canada*. Vancouver, Colúmbia Britànica: Fraser Institute.

Coldron, J., Tanner, E., Finch, S., Shipton, L., Wolstenholme, C., Willis, B., Demack, S. i Stiell, B. (2008). *Secondary school admissions* (Research Report DCSF-RR020). Londres: Department for Children, Schools and Families.

Comissió Europea / EACEA / Eurydice (2016). *Teachers' and School Heads' Salaries and Allowances in Europe - 2015/16*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Consell de Drets Humans de les Nacions Unides (2015a). *Resolution adopted by the Human Rights Council on 2 July 2015 - The right to education* (A/HRC/RES/29/7). Ginebra: Assemblea General de les Nacions Unides. Disponible a: https://digitallibrary.un.org/record/802806/files/A_HRC_RES_29_7-EN.pdf

Consell de Drets Humans de les Nacions Unides (2015b). *Report of the Special Rapporteur on the right to education, Kishore Singh - Protecting the right to education against commercialization* (A/HRC/20/21). Ginebra: Assemblea General de les Nacions Unides. Disponible a: https://digitallibrary.un.org/record/726628/files/A_HRC_20_21-EN.pdf

Consell Escolar de Catalunya (2020a). *Dictamen 1/2020 sobre el projecte de decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya - Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://consellescolarcat.gencat.cat/web/.content/consell_escolar/actuacions/1dictamens/dictamens_pdf/static_files/Dictamen_1_2020_Admissio_web.pdf

Consell Escolar de Catalunya (2020b). *Dictamen 3/2020 sobre el projecte de decret pel qual es regulen els concerts educatius*. Barcelona: Consell Escolar de Catalunya - Generalitat de Catalunya. Disponible a: http://consellescolarcat.gencat.cat/web.content/consell_escolar/actuacions/1dictamens/dictamens_pdf/static_files/Dic3_2020-Concerts-web.pdf

Contreras, D., Bustos, S. i Sepúlveda, P. (2010). «When schools are the ones that choose: The effect of screening in Chile». *Social Science Quarterly*, vol. 91, núm. 5, p. 1349-1368.

COURTIOUX, P. i MAURY, T.-P. (2018). *Private and public schools: A spatial analysis of social segregation in France* (Documents de Travail du Centre d'Économie de la Sorbonne). París: Université Paris 1 Panthéon-Sorbonne.

COURTOIS, A. (2018). *Elite Schooling and Social Inequality. Privilege and Power in Ireland's Top Private Schools*. Londres: Palgrave Macmillan.

COWEN, N. (2008). *Swedish Lessons. How Schools with More Freedom Can Deliver Better Education*. Londres: Civitas Institute for the Study of Civil Society.

CRIBB, A. i BALL, S. (2005). «Towards an ethical audit of the privatisation of education». *British Journal of Educational Studies*, vol. 53, núm. 2, p. 115-128.

DALY, E. (2010). «The Constitution and the Protestant schools cuts controversy: Seeing the wood for the trees». *Irish Journal of Legal Studies*, vol. 1, núm. 1, p. 84-116.

DANHIER, J. i FRIANT, N. (2019). «Assessing local socioeconomic desegregation: The effects of successive decrees regulating school choice in the Belgian French-speaking community». *European Educational Research Journal*, vol. 18, núm. 2, p. 248-268.

DARMODY, M., SMYTH, E. i MCCOY, S. (2012). *School Sector Variation among Primary Schools in Ireland*. Dublín: Department of Children and Youth Affairs.

DARMODY, M. i SMYTH, E. (2013). *Governance and funding of voluntary secondary schools in Ireland* (Research Series, núm. 34). Dublín: Economic and Social Research Institute.

DE GROOF, J. (2004). «Regulating school choice in Belgium's Flemish Community». A: Wolf, P. J., Macedo, S., Ferrero, D. J. i Venegoni, C. (ed.). *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice* (p. 157-186). Washington, DC: Brookings Institution Press.

DE RYNCK, S. (2005). «Regional autonomy and education policy in Belgium». *Regional & Federal Studies*, vol. 15, núm. 4, p. 485-500.

De Witte, K., Vitezslav, T., Holz, O. i Smet, M. (2019). *Financing Quality Education for All. The Funding Methods of Compulsory and Special Needs Education*. Leuven, Bèlgica: Leuven University Press.

Delvaux, B. i Maroy, C. (2009). *Débat sur la régulation des inscriptions scolaires en Belgique francophone : où se situent les désaccords?* (Les Cahiers de Recherché en Éducation et Formation, núm. 68). Louvain-la-Neuve, Bèlgica: GIRSEF/CPU - Université catholique de Louvain. Disponible a: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00561602/document

Demeuse, M., Derobertmasure, A. i Friant, N. (2009, març). *Inciter à la mixité sociale par le financement différencié des établissements scolaires : éléments de prospective pour une régulation du quasi-marché scolaire belge francophone*. Comunicació presentada a: Penser les marches scolaires, Ginebra, Suïssa. Disponible a: https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00472441/document

Demeuse, M., Derobertmasure, A. i Friant, N. (2010). «Differentiated financing of schools in French-speaking Belgium: Prospectives for regulating a school quasi-market». *Educational Research and Evaluation*, vol. 16, núm. 2, p. 197-216.

Demeuse, M. i Friant, N. (2011). «School segregation in the French Community of Belgium». A: Bakker, J., Denessen, E., Peters, D. i Walraven, G. (ed.). *International Perspectives on Countering School Segregation* (p. 169-187). Anvers, Bèlgica / Apeldoorn, Països Baixos: Garant.

Departament d'Educació (2006). *Pacte Nacional per a l'Educació*. Barcelona: Departament d'Educació.

Departament d'Educació (2019a). *Memòria d'avaluació d'impacte del decret d'admissions*. Barcelona: Departament d'Educació. Disponible a: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/dadmissio/dadmissio-memoria-avaluacio.pdf

Departament d'Educació (2019b). *Memòria general del projecte de nou decret pel qual es regula l'admissió i l'escolarització de l'alumnat en els*

centres del Servei d'Educació de Catalunya. Barcelona: Departament d'Educació. Disponible a: http://ensenyament.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/dadmissio/dadmissio-memoria-general.pdf

Departament d'Educació (2020a). *Decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del Servei d'Educació de Catalunya* (Projecte). Document de treball. Disponible a: http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/dadmissio/dadmissio-decret.pdf

Departament d'Educació (2020b). *Memòria d'avaluació de l'impacte del projecte de decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del servei d'educació de Catalunya*. Disponible a: http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/dadmissio/dadmissio-memoria-avaluacio-definitiva.pdf

Department of Education and Skills (2020). *Establishing a new school*. Disponible a: https://www.education.ie/en/Schools-Colleges/Information/Establishing-a-New-School/

Dijkstra, A. B., Dronkers, J. D. i Karsten, S. (2004). «Private schools as public provision for education: School choice and market forces in the Netherlands». A: Wolf, P. J., Macedo, S., Ferrero, D. J. i Venegoni, C. (ed.). *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice* (p. 67-90). Washington, DC: Brookings Institution Press.

Dijkstra, A. i Vermeulen, B. (2008). «Islamic schools in the Netherlands». *International Journal for Education Law and Policy, 2008*, vol. 2008, núm. 1,2, p. 213-244.

Direcció General d'Atenció a la Família i Comunitat Educativa (2020). *Memòria en relació amb els informes emesos i tràmits participatius del projecte de decret de la programació de l'oferta educativa i del procediment d'admissió en els centres del servei d'educació de*

Catalunya. Disponible a: http://educacio.gencat.cat/web/.content/home/departament/normativa/disposicions-normatives/projectes-decret/dadmissio/dadmissio-memoria-tramitacio-ultima.pdf

DONNELLY, K. (2012). «School choice in Australia: An overview of the rules and facts». *Journal of School Choice*, vol. 6, núm. 2, p. 290-294.

DRONKERS, J. i RÓBERT, P. (2004). «Has educational sector any impact on school effectiveness in Hungary? A comparison of the public and the newly established religious grammar schools». *European Societies*, vol. 6, núm. 2, p. 205-236.

DUMAY, X. i DUPRIEZ, V. (2014). «Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities». *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 4, p. 510-531.

DUPRIEZ, V., BARBANA, S. i VERHOEVEN, M. (2018). «Structural and Systemic Dimensions of School Segregation in French-speaking Belgium». A: Bonal, X. i Bellei, C. (ed.). *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial inequalities in education* (p. 45-64). Londres: Bloomsbury Academic.

DUPRIEZ, V. i MAROY, C. (2003). «Regulation in school systems: A theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium». *Journal of Education Policy*, vol. 18, núm. 4, p. 375-392.

DURAND, Y. i SALLES, R. (2015). *Rapport d'information sur l'évaluation des politiques publiques en faveur de la mixite sociale dans l'éducation nationale*. París: Assemblée nationale. Disponible a: http://www.assemblee-nationale.fr/14/rap-info/i3292.asp

EDUCATION COMMISSION OF THE STATES (2020). *Charter schools: How is the funding for a charter school determined?* (50-S Com). Disponible a: http://ecs.force.com/mbdata/mbquestNB2C?rep=CS1716

ELACQUA, G. (2009). *El lucro en educación y las políticas de reforma educativa en Chile*. Santiago, Xile: Universidad Diego Portales.

ELACQUA, G. (2012). «The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile». *International Journal of Educational Development*, vol. 32, núm. 3, p. 444-453.

ELACQUA, G., Montt, P. i Santos, H. (2013). *Evidencias para eliminar —gradualmente— el financiamiento compartido* (Claves de Políticas Públicas, núm. 14). Santiago, Xile: Instituto de Políticas Públicas - Universidad Diego Portales.

ELACQUA, G. i Santos, H. (2013). «Preferencias reveladas de los proveedores de educación privada en Chile: el caso de la Ley de Subvención Escolar Preferencial». *Gestión y Política Pública*, vol. 22, núm. 1, p. 85-129.

EURYDICE (2000). *Private Education in the European Union. Organisation, Administration and the Public Authorities' Role*. Brussel·les: Eurydice Network.

EURYDICE (2020a). *National Education Systems: Hungary*. Disponible a: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/conditions-service-teachers-working-early-childhood-and-school-education-34_en

EURYDICE (2020b). *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Brussel·les: Eurydice Network.

EXLEY, S. (2014). «Are quasi-markets in education what the British public wants?». *Social Policy & Administration*, vol. 48, núm. 1, p. 24-43.

EXLEY, S. (2017). «A Country on its way to full privatisation? Private schools and school choice in England». A: Koinzer, T., Nikolai, R. i Waldow, F. (ed.). *Private Schools and School Choice in Compulsory Education* (p. 31-47). Wiesbaden, Alemanya: Springer VS.

EYLES, A. i MACHIN, S. (2019). «The introduction of academy schools to England's education». *Journal of the European Economic Association*, vol. 17, núm. 4, p. 1107-1146.

FACK, G. i Grenet, J. (2010). «Que peut-on attendre de la réforme de la sectorisation en France? Quelques enseignements des politiques de choix scolaire». *Revue d'Économie Politique*, vol. 120, núm. 5, p. 709-737.

FAPAC (2019). *La contribució econòmica de les famílies al sistema educatiu públic català*. Barcelona: FAPAC.

FAZEKAS, M. (2012). *School funding formulas: Review of main characteristics and impacts* (OECD Education Working Papers, núm. 74). París: OECD Publishing.

FEINTUCK, M. i STEVENS, R. (2013). *School Admissions and Accountability. Planning, Choice or Chance?* Bristol, Regne Unit: The Policy Press.

FELAK, J. R. (2008). «Conflicts over the State monopoly of education in Slovakia, 1945-1948: Catholics, communists and democrats». *Contemporary European History*, vol. 17, núm. 4, p. 505-522.

FITZ, J. i BEERS, B. (2002). «Education management organisations and the privatisation of public education: A cross-national comparison of the USA and Britain». *Comparative Education*, vol. 38, núm. 2, p. 137-154.

FITZ, J. i HAFID, T. (2007). «Perspectives on the privatization of public schooling in England and Wales». *Educational Policy*, vol. 21, núm. 1, p. 273-296.

FLEMISH DEPARTMENT OF EDUCATION AND TRAINING (2014). *Country Background Report of Belgium/Flemish Community. OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools*. Brusselles: Flemish Department of Education and Training.

FOSTER, D. i LONG, R. (2020). *The Pupil Premium* (Briefing Paper, núm. 6700). Londres: House of Commons Library.

FOWLER, F. C. (1992). «School choice policy in France: Success and limitations». *Educational Policy*, vol. 6, núm. 4, p. 429-443.

FRANKEN, L. i VERMEER, P. (2019). «Deconfessionalising RE in pillarised education systems: A case study of Belgium and the Netherlands». *British Journal of Religious Education*, vol. 41, núm. 3, p. 272-285.

FREIDUS, A. (2019). «"A great school benefits us all": Advantaged parents and the gentrification of an urban public school». *Urban Education*, vol. 54, núm. 8, p. 1121-1148.

FRIANT, N. (2016). *NESET Country Report: Belgium* (Manuscrit inèdit). Disponible a: https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01392996

GALAND, B. (2007). *Inscriptions scolaires et mixité sociale, beaucoup de bruit pour rien? Changements pour l'égalité*. Brussel·les: Changements pour l'égalité. Disponible a: https://www.changement-egalite.be/IMG/pdf/tude_inscriptions_et_mixite.pdf

GENERALITAT DE CATALUNYA (2021). *L'Executiu aprova el Decret d'admissió i programació de l'oferta educativa per garantir un sistema educatiu més equitatiu* - Nota de premsa. Barcelona: Direcció General de Comunicació - Generalitat de Catalunya. Disponible a: https://govern.cat/salapremsa/notes-premsa/397147/govern-aprova-decret-dadmissio-programacio-loferta-educativa-garantir-sistema-educatiu-mes-equitatiu

GALICIA MANGAS, F. J. (2016). «Diferencias en la actuación de la inspección de educación en centros públicos, privados y concertados». *Avances en Supervisión Educativa*, núm. 26.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2010). «Para hacer pública la educación pública». A: Martinic, S. i Elacqua, G. (ed.). *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo* (p. 81-100). Santiago, Xile: UNESCO-Oficina Regional de Educación para América Latina.

GEWIRTZ, S., BALL, S. i BOWEN, R. (1995). *Markets, Choice and Equity in Education*. Buckingham, Regne Unit: Open University Press.

GÓMEZ CABALLERO, P. (2016). «Las relaciones laborales del personal docente en la enseñanza privada concertada». *Temas Laborales: Revista Andaluza de Trabajo y Bienestar Social*, núm. 135, p. 393-431.

GONZÁLEZ, O. V. (2008). «¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06)». *Profesorado: Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, vol. 12, núm. 2, p. 142-164.

GORARD, S., SIDDIQUI, N. i SEE, B. H. (2019). «The difficulties of judging what difference the Pupil Premium has made to school intakes and outcomes in England». *Research Papers in Education* (Publicació electrònica abans d'impressió). Disponible a: https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2019.1677759

GORARD, S., TAYLOR, C. i FITZ, J. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*. Londres: Routledge Falmer.

GOSS, P. i SONNEMANN, J. (2016). *Circuit breaker. A new compact on school funding* (Grattan Institute Report núm. 2016-16). Disponible a: https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2016/11/881-Circuit-Breaker-New-Compact-replaced-3.pdf

GRAU, N., HOJMAN, D. i MIZALA, A. (2018). «School closure and educational attainment: Evidence from a market-based system». *Economics of Education Review*, núm. 65, p. 1-17.

GRINGRICH, J. R. (2011). *Making Markets in the Welfare State: The Politics of Varying Market Reforms*. Cambridge, Regne Unit: Cambridge University Press.

GUARDIA HERNÁNDEZ, J. J. (2019). «Marco constitucional de la enseñanza privada española sostenida con fondos públicos: recorrido histórico y perspectivas a futuro». *Estudios Constitucionales*, vol. 17, núm. 1, p. 321-362.

HANESOVA, D. (2008). «The educational role of Church-maintained education in Slovakia after 1989». A: Pusztai, G. (ed.). *Education and church in Central and Eastern Europe at first flance* (p. 59-77). Debrecen, Hongria: Center for Higher Education Research and Development.

HEISE, M. (2011). «Law and policy entrepreneurs: Empirical evidence on the expansion of school choice policy». *Notre Dame Law Review*, vol. 87, núm. 5, p. 1917-1939.

HICKS, T. (2015). «Inequality, marketisation and the left: Schools policy in England and Sweden». *European Journal of Political Research*, vol. 54, núm. 2, p. 326-342.

HILL, P. W. i ROSS, K. N. (1999). «Component 3: Student supplementary educational needs». A: Ross, K. N. i Levačić, R. (ed.). *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools* (p. 91-119). París: UNESCO-IIEP.

HSIEH, C. T. i URQUIOLA, M. (2006). «The effects of generalized school choice on achievement and stratification: Evidence from Chile's school voucher program». *Journal of Public Economics*, vol. 90, núm. 8, p. 1477-1503.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2016). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools. Country Background Report: Spain*. Madrid: Instituto Nacional de Evaluación Educativa.

Jabbar, H. (2015). «"Every kid is money". Market-like competition and school leader strategies in New Orleans». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 37, núm. 4, p. 638-659.

Jabbar, H. (2016). «Selling schools: Marketing and recruitment strategies in New Orleans». *Peabody Journal of Education*, vol. 91, núm. 1, p. 4-23.

Jabbar, H., Fong, C. J., Germain, E., Li, D., Sanchez, J., Sun, W. L. i Devall, M. (2019). «The competitive effects of school choice on student achievement: A systematic review». *Educational Policy* (Publicació electrònica abans d'impressió). Disponible a: https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0895904819874756?journalCode=epxa

Jennings, J. L. (2010). «School choice or schools' choice? Managing in an era of accountability». *Sociology of Education*, vol. 83, núm. 3, p. 227-247.

Johnston, L. i Swift, S. (2000). *Public funding of private and denominational schools in Canada* (Ontario Legislative Library, Backgrounder 39). Toronto, Ontario: Legislative Library of Ontario. Disponible a: https://collections.ola.org/mon/1000/10286133.htm

Keating, J., Annett, P., Burke, G. i O'Hanlon, C. (2011). *Mapping Funding and Regulatory Arrangements across the Commonwealth and States and Territories*. Melbourne, Victòria: Melbourne Graduate School of Education.

Klees, S. (2012). «World Bank and education: Ideological premises and ideological conclusions». A: Collins, C. i Wiseman, A. (ed.). *Education Strategy in the Developing World: Revising the World Bank's Education Policy* (p. 151-171). Bingley, Regne Unit: Emerald Group Publishing Limited.

Klitgaard, M. B. (2008). «School vouchers and the new politics of the Welfare State». *Governance*, vol. 21, núm. 4, p. 479-498.

KUTSCHER, M., NATH, S. i URZUA, S. (2020). *Centralized Admission Systems and School Segregation: Evidence from a National Reform* (IZA DP núm. 13305). IZA Institute of Labor Economics.

LACHANCE, L. (2017, maig-juny). *The end of the local school? A comparative study of school choice policies in Sweden and France*. Comunicació presentada: Canadian Political Science Association Annual Conference, Ryerson University, Toronto, Ontario.

LACHANCE, A. (2019). «Feedback effects and coalition politics in education reforms: A comparison of school voucher programs in Sweden and Wisconsin». *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice* (Publicació electrònica abans d'impressió). Disponible a: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/13876988.2019.1607172

LADD, H. F. (2002). «School vouchers: A critical view». *Journal of Economic Perspectives*, vol. 16, núm. 4, p. 3-24.

LADD, H. F., FISKE, E. B. i RUIJS, N. (2010). *Parental choice in the Netherlands: Growing concerns about segregation* (Sanford Working Papers Series, núm. SAN10-02). Durham, Carolina del Nord: Duke Sanford School of Public Policy.

LAKE, R. J. (2008). «In the eye of the beholder: Charter schools and innovation». *Journal of School Choice*, vol. 2, núm. 2, p. 115-127.

LAMBRECHTS, B. i GEURTS, E. (2008). *Educational Policies that Address Social Inequality, Country report: BELGIUM/Flanders*. Brussel·les: EPASI.

LANGE, C. (1997). *Le statut constitutionnel de l'enseignement privé en France, éléments de comparaison avec le droit allemand* (Publications du Centre juridique franco-allemand, núm. 11). Saarbrücken, Alemanya: Universitat des Saarlandes. Disponible a: http://www.cjfa.eu/REPOSITORY/EDCJFA_11.pdf

LAVERY, L. i CARLSON, D. (2015). «Dynamic participation in interdistrict open enrollment». *Educational Policy*, vol. 29, núm. 5, p. 746-779.

LEDWITH, V. i REILLY, K. (2013). «Accommodating all applicants? School choice and the regulation of enrolment in Ireland». *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, vol. 57, núm. 3, p. 318-326.

LEVAČIĆ, R. (2008). «Funding Schools by Formula». A: Soguel, N. C. i Jaccard, P. (ed.). *Governance and Performance of Education Systems* (p. 205-235). Dordrecht, Països Baixos: Springer.

LEVAČIĆ, R. i ROSS, K. N. (1999). «Principles for designing needs-based school funding formulae». A: Ross, K. N. i Levačić, R. (ed.). *Needs-based Resource Allocation in Education via Formula Funding of Schools* (p. 25-56). París: UNESCO-IIEP.

LEVI-FAUR, D. (2011). «Regulation and regulatory governance». A: Levi-Faur, D. (ed.). *Handbook on the Politics of Regulation* (p. 3-21). Cheltenham, Regne Unit / Northampton, Massachusetts: Edward Elgar Publishing.

LEVIN, B. (2001). «Conceptualizing the process of education reform from an international perspective». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 9, núm. 14.

LEVIN, H. M. (2002). «A comprehensive framework for evaluating educational vouchers». *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol. 24, núm. 3, p. 159-174.

LEVIN, H. M., CORNELISZ, I. i HANISCH-CERDA, B. (2013). «Does educational privatisation promote social justice?». *Oxford Review of Education*, vol. 39, núm. 4, p. 514-532.

LUBIENSKI, C. (2003). «Innovation in education markets: Theory and evidence on the impact of competition and choice in charter schools». *American Educational Research Journal*, vol. 40, núm. 2, p. 395-443.

LUNDAHL, L. (2002). «Sweden: Decentralization, deregulation, quasi-markets — and then what?». *Journal of Education Policy*, vol. 17, núm. 6, p. 687-697.

LYNCH, K. i MORAN, M. (2006). «Markets, schools and the convertibility of economic capital: The complex dynamics of class choice». *British Journal of Sociology of Education*, vol. 27, núm. 2, p. 221-235.

MACPHERSON, I., ROBERTSON, S. i WALFORD, G. (2014). «An introduction to privatisation, education and social justice». A: Macpherson, I.,

Robertson, S. i Walford, G. (ed.). *Education, Privatisation and Social Justice: Case Studies from Africa, South Asia and South East Asia* (p. 9-24). Oxford, Regne Unit: Symposium Books.

MAGUIRE, M., BRAUN, A. i BALL, S. (2015). «"Where you stand depends on where you sit": The social construction of policy enactments in the (English) secondary school». *Discourse: Studies in the Cultural Politics of education*, vol. 36, núm. 4, p. 485-499.

MAROY, C. (2009). «Convergences and hybridization of educational policies around "post-bureaucratic" models of regulation». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39, núm. 1, p. 71-84.

MAROY, C. (2012). «Towards post-bureaucratic modes of governance: An European perspective». A: Steiner-Khamsi, G. i Waldow, F. (ed.). *World Yearbook of Education 2012. Policy Borrowing and Lending in Education* (p. 62-79). Londres / Nova York: Routledge.

MAROY, C. i VAN ZANTEN, A. (2007). «Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe». *Sociologie du Travail*, vol. 49, núm. 4, p. 464-478.

MAUSSEN, M. i VERMEULEN, F. (2015). «Liberal equality and toleration for conservative religious minorities. Decreasing opportunities for religious schools in the Netherlands?». *Comparative Education*, vol. 51, núm. 1, p. 87-104.

MENA, P. i CORBALÁN, F. (2010). «La Selección Escolar: una cuestión de libertad, competencia, igualdad e integración». A: Bellei, C., Contreras, D. i Valenzuela, J. P. (ed.). *Ecos de la Revolución Pingüina*. Santiago, Xile: UNICEF.

MEURET, D. (2004). «School choice and its regulation in France». A: Wolf, P. J., Macedo, S., Ferrero, D. J. i Venegoni, C. (ed.). *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice* (p. 238-267). Washington, DC: Brookings Institution Press.

MEYLAND-SMITH, D. i EVANS, N. (2009). *A Guide to School Choice Reforms*. Londres: Policy Exchange.

Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles - Direction des Relations Internationales (2016). *Examen de l'OCDE des politiques pour un usage plus efficace des ressources scolaires. Rapport pays*. Brussel·les: Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2020). *Meer mogelijkheden oprichting nieuwe school* ['Més possibilitats per establir noves escoles']. Disponible a: https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/vrijheid-van-onderwijs/oprichten-nieuwe-school

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2020). *Las cifras de la educación en España. Estadísticas e indicadores Edición 2020*. Madrid: Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Miron, G. (1996). «Choice and the quasi-market in Swedish education». *Oxford Studies in Comparative Education*, vol. 6, núm. 1, p. 33-37.

Mizala, A. i Torche, F. (2013). *¿Logra la subvención escolar preferencial igualar los resultados educativos?* (Documento de referencia, núm. 9). Santiago, Xile: Espacio Público.

Mizala, A. i Torche, F. (2017). «Means-tested school vouchers and educational achievement: Evidence from Chile's universal voucher system». *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, vol. 674, núm. 1, núm. 1, p. 163-183.

Monso, O. (2015). *École publique, école privée : un éclairage* (Documents de travail Série Études, núm. 2015-E01). París: Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche.

Mundy, K. i Menashy, F. (2014). «The World Bank and private provision of schooling: A look through the lens of sociological theories of organizational hypocrisy». *Comparative Education Review*, vol. 58, núm. 3, p. 401-427.

Muñoz, G. i Weinstein, J. (2019). «The difficult process in Chile: Redefining the rules of the game for subsidized private education». A: Ornelas, C. (ed.). *Politics of Education in Latin America. Reforms, Resistance and Persistence* (p. 72-100). Leiden, Països Baixos: Brill.

MURILLO, F. J., BELAVI, G. i PINILLA, L. M. (2018). «Segregación escolar público-privada en España». *Papers. Revista de Sociologia*, vol. 103, núm. 3, p. 307-337.

MUSSET, P. (2012). *School choice and equity: Current policies in OECD countries and literature review* (OECD Education Working Paper, núm. 66). París: OECD Publishing.

NAVARRO, L. i GYSLING, J. (2017). «Educación general en el gobierno de Michelle Bachelet: avances y rezagos». *Barómetro de Política y Equidad*, núm. 13, p. 139-165.

NEAVE, G. (1985). «The non-state sector in education in Europe: A conceptual and historical analysis». *European Journal of Education*, vol. 20, núm. 4, p. 321-337.

NUSCHE, D., MIRON, G., SANTIAGO, P. i TEESE, R. (2015). *OECD Reviews of School Resources: Flemish Community of Belgium 2015*. París: OECD Publishing.

NUSCHE, D., RADINGER, T., FALCH, T. i SHAW, B. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Denmark*. París: OECD Publishing.

OCDE (2004). *Reviews of National Policies for Education: Chile*. París: OECD Publishing.

OCDE (2010). *OECD Reviews of Migrant Education: Netherlands 2010*. París: OECD Publishing.

OCDE (2012a). *Public and Private Schools: How Management and Funding Relate to their Socio-economic Profile*. París: OECD Publishing.

OCDE (2012b). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. París: OECD Publishing.

OCDE (2013). *Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment*. París: OECD Publishing.

OCDE (2015). *Improving Schools in Sweden: An OECD Perspective*. París: OECD Publishing.

OCDE (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. París: OECD Publishing.

OCDE (2017a). *OECD Handbook for Internationally Comparative Education Statistics: Concepts, Standards, Definitions and Classifications*. París: OECD Publishing.

OCDE (2017b). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. París: OECD Publishing.

OCDE (2017c). *The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning*. París: OECD Publishing.

OCDE (2017d). *Education in Chile. Reviews of National Policies for Education*. París: OECD Publishing.

OCDE (2018a). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. París: OECD Publishing.

OCDE (2018b). *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success, OECD Reviews of School Resources*. París: OECD Publishing.

OCDE (2019). *Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on PISA*. París: OECD Publishing, Paris.

Olmedo, A. (2013). «Policy-makers, market advocates, and edu-businesses: New and re-newed players in the Spanish education policy arena». *Journal of Education Policy*, vol. 28, núm. 1, p. 55-76.

Olsen, T. V. (2015). «The Danish free school tradition under pressure». *Comparative Education*, vol. 51, núm. 1, p. 22-37.

Patrinos, H. A. (2001). *School Choice in Denmark* (Manuscrit inèdit). Disponible a: http://scholar.google.es/scholar_url?url=https://www.researchgate.net/profile/Harry_Patrinos/publication/237237369_School_Choice_in_Denmark/links/00b4952651cbc01aca000000.pdf&hl=en&sa=X&scisig=AAGBfm2h3yjgHCoRB6pvRvC51u_ByXKCiQ&nossl=1&oi=scholarr

Patrinos, H. A. (2013). «Private education provision and public finance: The Netherlands». *Education Economics*, vol. 21, núm. 4, p. 392-414.

Pérez-Diaz, V. i Rodríguez, J. C. (2011). «Diagnóstico y reforma de la educación general en España». A: Pérez-Díaz, V., Rodríguez, J. C.,

Felgueroso, F. i Jiménez-Martín, S. (ed.). *Reformas necesarias para potenciar el crecimiento de la economía española* (p. 13-205). Madrid: Civitas.

PETERS, D. i WALRAVEN, G. (2011). «The Netherlands: Interventions to counteract school segregation». A: Bakker, J., Denessen, E., Peters, D. i Walraven, G. (ed.). *International Perspectives on Countering School Segregation* (p. 131-150). Anvers, Bèlgica / Apeldoorn, Països Baixos: Garant.

PODGURSKY, M. (2006). «Teams versus bureaucracies: Personnel policy, wage-setting, and teacher quality in traditional public, charter, and private schools». *Education Working Paper Archive*. Disponible a: https://eric.ed.gov/?id=ED509018

PONS, X., VAN ZANTEN, A. i DA COSTA, S. (2015). «The national management of public and Catholic schools in France: Moving from a loosely coupled towards an integrated system?». *Comparative Education*, vol. 51, núm. 1, p. 57-70.

POUCET, B. (2012). *L'enseignement privé en France*. París: Presses universitaires de France.

PROST, A. (2011). «Conclusion. Quel bilan tirer de la loi Debré ?». A: Prost, A. (ed.). *L'État et l'enseignement privé. L'application de la loi Debré (1959)* (p. 315-320). Rennes, França: Presses universitaires de Rennes.

RACZYNSKI, D., MUÑOZ, G., WEINSTEIN, J. i PASCUAL, J. (2013). «Subvención Escolar Preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y la micro política escolar». *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 11, núm. 2, p. 165-193.

RADÓ, P. (2019). *Market reforms in the Hungarian school system: Impact of changes in the ownership structure* (NESET ad hoc report, núm. 2/2019). Luxemburg: Publications Office of the European Union.

RAKAR, T. (2005). «The role of the Roman Catholic Church in the service provision of education in Slovenia and Hungary». *Social Compass*, vol. 52, núm. 1, p. 83-101.

RANGVID, B. S. (2008). «Private school diversity in Denmark's national voucher system». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 52, núm. 4,, p. 331-354.

RENZULLI, L. A. i ROSCIGNO, V. J. (2005). «Charter school policy, implementation, and diffusion across the United States». *Sociology of Education*, vol. 78, núm. 4, p. 344-366.

RIZVI, F. (2016). *Privatization in education: Trends and consequences* (Education Research and Foresight Working Papers, núm. 18). París: UNESCO.

ROBERTS, N. i DANECHI, S. (2019). *FAQs: Academies and Free Schools* (Briefing Paper, núm. 07059). Londres: House of Commons Library.

ROGERO-GARCÍA, J. i ANDRÉS-CANDELAS, M. (2014). «Gasto público y de las familias en educación en España: diferencias entre centros públicos y concertados». *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, vol. 147, núm. 1, p. 121-130.

RÖNNBERG, L. (2011). «Exploring the intersection of marketisation and central state control through Swedish national school inspection». *Education Inquiry*, vol. 2, núm. 4, p. 689-707.

ROUGIER, N. i HONOHAN, I. (2015). «Religion and education in Ireland: Growing diversity — or losing faith in the system?». *Comparative Education*, vol. 51, núm. 1, p. 71-86.

ROUW, R., FUSTER, M., BURNS, T. i BRANDT, M. (2016). *United in diversity: A complexity perspective on the role of attainment targets in quality assurance in Flanders* (OECD Working Papers, núm. 139). París: OECD Publishing.

RUBIO, G. (2008). «Surviving Rodriguez: The viability of federal equal protection claims by underfunded charter schools». *University of Illinois Law Review*, vol. 2008, p. 1643-1672.

SAHLGREN, G. H. (2016). *Regulation and Funding of Independent Schools. Lessons from Sweden*. Vancouver, Colúmbia Britànica: Fraser Institute.

SANTA CRUZ, L. E. (2016). *Mediatización de las políticas educativas en Chile: el discurso de los diarios* La Tercera y El Mercurio s*obre la Ley General de Educación (2006-2009)*. Tesi de doctorat - Universidad de Granada. Disponible a: https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=56350

SANTIAGO, P., FISZBEIN, A., GARCÍA JARAMILLO, S. i RADINGER. T. (2017). *OECD Reviews of School Resources: Chile*. París: OECD Publishing.

SANTIAGO, P., HALÁSZ, G., LEVAČIĆ, R. i SHEWBRIDGE, C. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015*. París: OECD Publishing.

SCHNEIDER, M., ELACQUA, G. i BUCKLEY, J. (2006). «School choice in Chile: Is it class or the classroom?». *Journal of Policy Analysis and Management*, vol. 25, núm. 3, 577-601.

SCHNEIDER, M., TESKE, P. i MARSCHALL, M. (2000). *Choosing Schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*. Princeton, Nova Jersey: Princeton University Press.

SEGAARD, S. B. (2017). «Les écoles privées en Scandinavie. Réglementation publique et fragmentation». *Revue Internationale d'Éducation de Sèvres*, núm. 76, p. 103-114.

SERRANO SANZ, J. M. (1994). «Crisis económica y transición política». *Ayer*, 15, p. 135-164.

SHAFIQ, M. N. i MYERS, J. P. (2014). «Educational vouchers and social cohesion: A statistical analysis of student civic attitudes in Sweden, 1999-2009». *American Journal of Education*, vol. 121, núm. 1, p. 111-136.

SHERMAN, J. D. (1983). «Public finance of private schools: Observations from abroad». A: James, T. i Levin, H. M. (ed.). *Public Dollars for Private Schools* (p. 71-83). Filadèlfia, Pennsilvània: Temple University Press.

SHEWBIDGE, C., VAN BRUGGEN, J., NUSCHE, D. i WRIGHT, P. (2014). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Slovak Republic*. París: OECD Publishing.

SIERENS, S., MAHIEU, P. i NOUWEN, W. (2011). «The desegregation policy in Flemish primary education: Is distributing migrant students among

schools an effective solution?». A: Bakker, J., Denessen, E., Peeters, D. i Walraven, G. (ed.). *International Perspectives on Countering School Segregation* (p. 151-171). Anvers, Bèlgica / Apeldoorn, Països Baixos: Garant.

Sillard, M., Garay, M. i Troncoso, I. (2018). «Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la región de Magallanes como experiencia piloto». *Calidad en la Educación*, núm. 49, p. 112-136.

Silva, A. i Urzúa, S. (2018). «El financiamiento escolar en Chile». A: Sánchez, I. (ed.). *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (p. 201-220). Santiago, Xile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Síndic de Greuges de Catalunya (2008). *La segregació escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges de Catalunya (2016a). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges de Catalunya ((2016b). *La segregació escolar a Catalunya (II): condicions d'escolarització*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges de Catalunya (2018). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Un compromís per a l'èxit educatiu*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges de Catalunya (2019). *Pacte contra la segregació escolar a Catalunya. Propostes per a un nou decret i per a nous protocols d'actuació*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Síndic de Greuges de Catalunya (2020). *Informe sobre estimació del cost de la plaça escolar a Catalunya*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.

Šiškovič, M. i Toman, J. (2015). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools. Country Background Report for the Slovak Republic*. Bratislava: Ministry of Education, Science, Research and Sport of the Slovak Republic Educational Policy Institute.

SISTO, V. (2019). «Inclusión "a la chilena": la inclusión escolar en un contexto de políticas neoliberales avanzadas». *Education Policy Analysis Archives*, vol. 27, núm. 23.

SKERRITT, C. i SALOKANGAS, M. (2020). «Patterns and paths towards privatisation in Ireland». *Journal of Educational Administration and History*, vol. 52, núm. 1, p. 84-99.

SKINNER, R. R. (2014). *Charter School Programs Authorized by the Elementary and Secondary Education Act (ESEA Title V-B): A Primer*. Washington, DC: Congressional Research Service.

SWEDISH MINISTRY OF EDUCATION AND RESEARCH (2016). *OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools. Country Background Report: Sweden*. Estocolm: Swedish Ministry of Education and Research.

TELHAUG, A. O., MEDIÅS, O. A. i AASEN, P. (2004). «From collectivism to individualism? Education as nation building in a Scandinavian perspective». *Scandinavian Journal of Educational Research*, vol. 48, núm. 2, p. 141-158.

TERZIAN, S. G. i BOYD, D. C. (2004). «Federal precedents and the origins of the charter school movement in Florida, USA, 1981-1996». *Journal of Educational Administration and History*, vol. 36, núm. 2, p. 135-144.

TEYSSIER, R. (2011). «The organizational and electoral determinants of the provincial funding of private education in Canada: A quantile regression analysis». *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, vol. 44, núm. 4, p. 829-857.

THOMSEN, J. (2017). *Charter School Accountability Under ESSA*. Denver, Colorado: Education Commission of the States.

TREVIÑO, E. (2018). «Diagnóstico del sistema escolar: las reformas educativas 2014-2017». A: Sánchez, I. (ed.). *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (p. 135-165). Santiago, Xile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

TREVIÑO, E., SALAZAR, F. i DONOSO, F. (2011). «¿Segregar o incluir? Esa no debería ser una pregunta en educación». *Revista de Docencia*, núm. 45, p. 34-47.

UNESCO (2017). *Global Education Monitoring Report 2017/18. Accountability in Education: Meeting our Commitments*. París: UNESCO.

UNESCO-GEMR (2021). *How committed? Unlocking financing for equity in education* (Policy Paper, núm. 44). París: UNESCO.

VAKILIFATHI, M. (2019). «Constraining bureaucrats today knowing you'll be gone tomorrow: The effect of legislative term limits on statutory discretion». *Policy Studies Journal*, vol. 47, núm. 4, p. 978-1001.

VALENZUELA, J. P. (2008). «Segregación en el sistema escolar chileno: en la búsqueda de una educación de calidad en un contexto de extrema desigualdad». A: Poo, X. i Velasco, P. (ed.). *Transformaciones del espacio público. II Escuela Chile-Francia* (p. 131-155). Santiago, Xile: Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Chile.

VALENZUELA, J. P., BELLEI, C. i DE LOS RÍOS, D. (2014). «Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational System. The case of Chile». *Journal of Education Policy*, vol. 29, núm. 2, p. 217-241.

VAN PELT, D., HASAN, S. i ALLISON, D. J. (2017). *The Funding and Regulation of Independent Schools in Canada*. Vancouver, Colúmbia Britànica: Fraser Institute.

VAN ZANTEN, A. (2009). «Competitive arenas and schools' logics of action: A European comparison». *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, vol. 39, núm. 1, p. 85-98.

VANDENBERGHE, V. (1999). «Combining market and bureaucratic control in education: An answer to market and bureaucratic failure?». *Comparative Education*, vol. 35, núm. 3, p. 271-282.

VARJO, J. T., KALALAHTI, M. i LUNDAHL, L. (2016). «Recognizing and controlling the social costs of parental school choice». A: Noblit, G. W. i Pink, W. T. (ed.). *Education, Equity, Economy: Crafting a New Intersection* (p. 73-94). Cham, Suïssa: Springer.

VEGA-BAYO, A. i MARIEL, P. (2018). «School choice across different regions of Spain». *Hacienda Pública Española / Review of Public Economics*, vol. 227, núm. 4, p. 11-36.

VEMEULEN, B. P. (2004). «Regulating school choice to promote civic values: Constitutional and political issues in the Netherlands». A: Wolf, P. J., Macedo, S., Ferrero, D. J. i Venegoni, C. (ed.). *Educating Citizens: International Perspectives on Civic Values and School Choice* (p. 31-66). Washington, DC: Brookings Institution Press.

VERGARI, S. (2007). «The politics of charter schools». *Educational Policy*, vol. 21, núm. 1, p. 15-39.

VERGER, A., FONTDEVILA, C. i ZANCAJO, A. (2016). *The Privatization of Education: A Political Economy of Global Education Reform*. Nova York: Teachers College Press.

VERGER, A., MOSCHETTI, M. i FONTDEVILA, C. (2020). «How and why policy design matters: Understanding the diverging effects of public-private partnerships in education». *Comparative Education*, vol. 56, núm. 2, p. 278-303.

VERMEULEN, B. P. (2004). «Regulating school choice in order to promote civic values: Constitutional and political issues in the Netherlands». A: Wolf, P. J. i Macedo, S. (ed.). *Educating Citizens. International Perspectives on Civic Values and School Choice* (p. 31-66). Washington, DC: Brookings Institution Press.

VICKERS, M. (2005). «In the common good: The need for a new approach to funding Australia's schools». *Australian Journal of Education*, vol. 49, núm. 3, p. 264-277.

VILLALOBOS, C. i VALENZUELA, J. (2012). «Polarización y cohesión social del sistema escolar chileno». *Revista de Análisis Económico - Economic Analysis Review*, vol. 27, núm. 2, p. 145-172.

VILLARROYA, A. (2000). *La financiación de los centros concertados*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte; Centro de Investigación y Documentación Educativa.

VILLARROYA, A. (2003). «La financiación pública de la enseñanza privada no universitaria en España». *Revista de Educación*, núm. 330, p. 187-204.

VITERITTI, J. P. (2005). «School choice: How an abstract idea became a political reality». *Brookings Papers on Education Policy*, núm. 8, p. 137-173.

Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2020). *Erkenning, financiering en subsidiëring van scholen* [‘Reconeixement, finançament i subsidització d’escoles’]. Disponible a: https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=9284#2

VNG (2020). *Meer ruimte voor nieuwe scholen* [‘Més espai per a noves escoles’]. Vereniging van Nederlandse Gemeenten. Disponible a: https://vng.nl/nieuws/meer-ruimte-voor-nieuwe-scholen

Vogel, S. K. (1996). *Freer Markets, More Rules. Regulatory Reform in Advanced Industrial Countries*. Ithaca, Nova York: Cornell University Press.

Volckmar, N. i Wiborg, S. (2014). «A social democratic response to market-led education policies: Concession or rejection?». A: Blossing, U., Imsen, G. i Moos, L. (ed.). *The Nordic Education Model: “A school for all” encounters neo-liberal policy* (p. 117-131). Dordrecht, Països Baixos: Springer.

Walford, G. (1995). «Faith-based grant-maintained schools: Selective international policy borrowing from the Netherlands». *Journal of Education Policy*, vol. 10, núm. 3, p. 245-257.

Walford, G. (2003). «Separate schools for religious minorities in England and the Netherlands: Using a framework for the comparison and evaluation of policy». *Research Papers in Education*, vol. 18, núm. 3, p. 281-299.

Waslander, S., Pater, C. i Van der Weide, M. (2010). *Markets in education: An analytical review of empirical research on market mechanisms in education* (OECD Education Working Paper Series, núm. 52). París: OECD Publishing.

Weiler, S. C. i Vogel, L. R. (2015). «Charter school barriers: Do enrollment requirements limit student access to charter schools?». *Equity & Excellence in Education*, vol. 48, núm. 1, p. 36-48.

Weinstein, J., Muñoz, G. i Rivero, R. (2018). «Los directivos escolares como informantes cualificados de las políticas educativas: sus opiniones bajo el gobierno de Michelle Bachelet en Chile (2014-2017)».

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 16, núm. 3, p. 5-27.

WELNER, K. G. (2013). *The dirty dozen: How charter schools influence student enrollment*. Teachers College Record, 17104. Nova York: Teachers College, Columbia University.

WENGLÉN, R. (2016). «Managing profits and professionalism in the Swedish school system». A: Lapsley, I. i Knutsson, H. (ed.). *Modernizing the Public Sector: Scandinavian Perspectives* (p. 209-223). Abingdon, Regne Unit / Nova York: Routledge.

WENNSTRÖM, J. (2019). «Marketized education: How regulatory failure undermined the Swedish school system». *Journal of Education Policy* (Publicació electrònica abans d'impressió). Disponible a: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02680939.2019.1608472?journalCode=tedp20

WEST, A. (2006). « School choice, equity and social justice: The case for more control». *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, núm. 1, p. 15-33.

WEST, A. (2015). «Education policy and governance in England under the Coalition Government (2010-15): Academies, the pupil premium, and free early education». *London Review of Education*, vol. 13, núm. 2, p. 21-36.

WEST, A. (2017). «Private schools in Sweden: Policy development, inequalities and emerging issues». A: Koinzer, T., Nikolai, R. i Waldow, F. (ed.). *Private Schools and School Choice in Compulsory Education* (p. 67-79). Wiesbaden, Alemanya: Springer VS.

WEST, A. i BAILEY, E. (2013). «The development of the academies programme: "Privatising" school-based education in England 1986-2013». *British Journal of Educational Studies*, vol. 61, núm. 2, p. 137-159.

WEST, A., BARHAM, E. i HIND, A. (2009). *Secondary School Admissions in England: Policy and Practice*. Londres: RISE/LSE. Disponible a: http://www.risetrust.org.uk/pdfs/secondary-school-admissions-mar-2009.pdf

WEST, A., BARHAM, E. i HIND, A. (2011). «Secondary school admissions in England 2001 to 2008: Changing legislation, policy and practice». *Oxford Review of Education*, vol. 37, núm. 1, p. 1-20.

WEST, A. i CURRIE, P. (2008). «The role of the private sector in publicly funded schooling in England: Finance, delivery and decision making». *Policy & Politics*, vol. 36, núm. 2, p. 191-207.

WEST, A., HIND, A. i PENNELL, H. (2004). «School admissions and "selection" in comprehensive schools: Policy and practice». *Oxford Review of Education*, vol. 30, núm. 3, p. 347-369.

WEST, A., INGRAM, D. i HIND, A. (2006). «"Skimming the cream". Admissions to charter schools in the United States and to autonomous schools in England». *Educational Policy*, vol. 20, núm. 4, p. 615-639.

WEST, A. i NIKOLAI, R. (2017). «The expansion of "private" schools in England, Sweden and Eastern Germany: A comparative perspective on policy development, regulation, policy goals and idees». *Journal of Comparative Policy Analysis: Research and Practice*, vol. 19, núm. 5, p. 452-469.

WHITTY, G. i POWER, S. (2000). «Marketization and privatization in mass education systems». *International Journal of Educational Development*, vol. 20, núm. 2, p. 93-107.

WIBORG, S. (2013). «Neo-liberalism and universal state education: The cases of Denmark, Norway and Sweden 1980-2011». *Comparative Education*, vol. 49, núm. 4, p. 407-423.

WIBORG, S. (2015). «Privatizing education: Free school policy in Sweden and England». *Comparative Education Review*, vol. 59, núm. 3, p. 473-497.

WIBORG, S. i LARSEN, K. R. (2017). «Why school choice reforms in Denmark fail: The blocking power of the teacher union». *European Journal of Education*, vol. 52, núm. 1, p. 92-103.

WOODS, P. A., BAGLEY, C. i GLATTER, R. (1998). *School Choice and Competition. Markets in the Public Interest?* Nova York: Routledge.

ZANCAJO, A. (2019). *Drivers and hurdles to the regulation of education markets: The political economy of Chilean reform* (National Center for the Study of Privatization in Education Working Paper 239). Nova York: Teachers College, Columbia University. Disponible a: https://ncspe.tc.columbia.edu/working-papers/WP239.pdf

Annexos

Annex 1
Revisió de la literatura: sintaxi de recerca i resultats

Annex 2
Fitxa d'extracció

Sintaxi de cerca

(Es presenta en el format utilitzat per a la cerca en la base de dades Scopus)

TITLE-ABS-KEY (((("non state educati*" OR "non state school*" OR ("non state" PRE/2 school*) OR ("non state" PRE/2 educati*) OR ("non state provision" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non state provider" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non state supply" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non state offer" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non state sector" W/15 (educati* OR school*)) OR "non public educati*" OR "non public school*" OR ("non public" PRE/2 school*) OR ("non public" PRE/2 educati*) OR ("non public provision" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non public provider" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non public supply" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non public offer" W/15 (educati* OR school*)) OR ("non public sector" W/15 (educati* OR school*)) OR "private educati*" OR "private school*" OR (private PRE/2 school*) OR (private PRE/2 educati*) OR ("private provision" W/15 (educati* OR school*)) OR ("private provider" W/15 (educati* OR school*)) OR ("private supply" W/15 (educati* OR school*)) OR ("private offer" W/15 (educati* OR school*)) OR ("private sector" W/15 (educati* OR school*)) OR "government dependent educati*" OR "government dependent school*" OR ("government dependent" PRE/2 school*) OR ("government dependent" PRE/2 educati*) OR ("government dependent provision" W/15 (educati* OR school*)) OR ("government dependent provider" W/15 (educati* OR school*)) OR ("government dependent sector" W/15 (educati* OR school*)) OR "independent educati*" OR "independent school*" OR (independent PRE/2 school*) OR (independent PRE/2 educati*) OR ("independent provision" W/15 (educati* OR school*)) OR ("independent provider" W/15 (educati* OR school*)) OR ("independent sector" W/15 (educati* OR school*)) OR "subsidi?ed educati*" OR "subsidi?ed school*" OR (subsidi?ed PRE/2 school*) OR (subsidi?ed PRE/2 educati*) OR ("subsidi?ed provision" W/15 (educati* OR school*)) OR ("subsidi?ed provider" W/15 (educati* OR school*)) OR ("subsidi?ed sector" W/15 (educati* OR school*)) OR "grant aided educati*" OR "grant aided school*" OR ("grant aided" PRE/2 school*) OR ("grant aided" PRE/2 educati*) OR ("grant aided provision" W/15 (educati* OR school*)) OR ("grant aided provider" W/15 (educati* OR school*)) OR ("grant aided sector" W/15 (educati* OR school*)) OR (privately PRE/2 educati*) OR (privately PRE/2 school*) OR ("public private partnership*" W/15 (educati* OR school*)) OR (ppp W/15 (educati* OR school*)) OR (voucher W/15 (educati* OR school*)) OR (subsid* W/15 (educati* OR school*)) OR ("quasi market*" W/15 (educati* OR school*)) OR "free school" OR ("academies" AND (england OR english))) AND (australia OR australian OR belgium OR belgian OR chile OR chilean OR denmark OR danish OR france OR french OR hungary OR hungarian

OR ireland OR irish OR israel OR israeli OR korea OR korean OR netherlands OR dutch OR slovak OR slovakia OR spain OR spanish OR andalucia OR andalusia OR aragon OR asturias OR baleares OR balearic OR canarias OR "canary islands" OR cantabria OR castilla OR castile OR catalonia OR valenciana OR valencian OR extremadura OR galicia OR madrid OR murcia OR navarra OR navarre OR vasco OR basque OR rioja OR ceuta OR melilla OR sweden OR swedish OR uk OR "United Kingdom" OR england OR wales OR welsh OR scotland OR scottish OR canada OR canadian OR "british columbia" OR alberta OR albertan OR saskatchewan OR manitoba OR quebec)) OR (charter* W/15 (educati* OR school*))) AND (regulat* OR contract OR agreement OR authori?ation OR licensing OR revocation OR renovation OR oversight OR funding OR "financial support" OR profit OR governance OR accountability OR autonomy OR fee OR tuition OR admission OR "schools choice" OR "school choice" OR "student selection" OR "students selection" OR "student screening" OR "students screening" OR "means-tested voucher" OR "targeted voucher" OR "universal voucher" OR "scaled voucher" OR "progressive voucher" OR "means-tested subsid*" OR "targeted subsid*" OR "universal subsid*" OR "scaled subsid*" OR "progressive subsid*" OR facilities OR infrastructure OR "human resources" OR employee OR workforce OR personnel OR staffing OR "provisions" OR eligibility OR harmoni?ation OR waiver OR evaluation) AND NOT ("higher education" OR medical OR medicine OR "language studies" OR "Informa UK" OR afghanistan OR benin OR "burkina faso" OR burundi OR "central african" OR chad OR congo OR eritrea OR ethiopia OR gambia OR guinea OR haiti OR liberia OR madagascar OR malawi OR mali OR mo?ambique OR nepal OR niger OR rwanda OR "sierra leone" OR somalia OR sudan OR syria OR tajikistan OR tanzania OR togo OR uganda OR yemen OR angola OR bangladesh OR bhutan OR bolivia OR "cabo verde" OR cambodia OR cameroon OR comoros OR "ivory coast" OR "djibouti" OR egypt OR salvador OR ghana OR honduras OR indonesia OR kenya OR lao OR lesotho OR mauritania OR myanmar OR nicaragua OR nigeria OR pakistan OR philippines OR senegal OR solomon OR sudan OR tunisia OR uzbekistan OR vanuatu OR vietnam OR zambia OR zimbabwe)) AND (EXCLUDE (SUBJAREA , "MEDI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "NURS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "BIOC") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENGI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "HEAL") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENVI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "COMP") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "EART") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "AGRI") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "DENT") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHAR") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATH") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "ENER") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "PHYS") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "VETE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "NEUR") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CENG") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "IMMU") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "MATE") OR EXCLUDE (SUBJAREA , "CHEM")) AND (EXCLUDE (DOCTYPE , "re"))

TAULA 13

Distribució de documents primaris revisats, segons el sistema educatiu i l'estratègia de cerca

	CERQUES EN BASES DE DADES ACADÈMIQUES	CERQUES COMPLEMENTÀRIES	TOTAL
Anglaterra	9	11	**20**
Austràlia	5	6	**11**
Canadà	5	9	**14**
Comparatiu	15	8	**23**
Bèlgica	7	15	**22**
Dinamarca	3	7	**10**
Eslovàquia	0	6	**6**
Espanya	8	6	**14**
EUA	21	7	**28**
França	9	6	**15**
Hongria	0	8	**8**
Irlanda	1	9	**10**
Països Baixos	5	9	**14**
Suècia	9	8	**17**
Xile	8	26	**34**
Total	**105**[1]	**141**	**246**

[1] La diferència respecte als 112 papers seleccionats originalment s'explica per l'exclusió dels casos d'Israel i Corea.

Font: elaboració pròpia.

Annex 2
Fitxa d'extracció

País / sistema educatiu	
Revisor	
Documents inclosos	
D0 - Característiques i evolució del sistema de subsidis públics a escoles privades	
D1 - Documents inclosos	
Finançament	
Governança i autonomia	
Entrada i sortida de proveïdors	
Admissió d'alumnes i elecció escolar	
Avaluació i rendiment de comptes	
Professorat i altres professionals	
D2 - Principals debats	
D3 - Reformes	
D4 - Evidència sobre l'impacte de canvis reguladors	
Notes	
Referències útils (literatura acadèmica i literatura grisa)	

POLÍTIQUES 90

L'educació concertada va ser instaurada fa gairebé quaranta anys, un període en què Catalunya s'ha situat entre els set països de l'OCDE amb un pes més elevat de matrícula a escoles privades dependents de fons públics, per darrere dels Països Baixos, el Regne Unit, Irlanda, Bèlgica, Xile i Corea. La recerca internacional demostra que els models de provisió mixta, com el català, tendeixen a augmentar les desigualtats i la segregació escolar, i requereixen una regulació eficaç per reduir-les o compensar-les.

Aquest informe analitza la regulació del model català de concerts educatius i el compara amb altres sistemes educatius en els quals el sector privat subvencionat té un pes rellevant sobre el conjunt de la provisió educativa a primària i/o secundària. Aquesta comparativa permet identificar aquelles dimensions de la regulació educativa en què el sistema català de concerts té marge de millora, especialment en clau d'equitat. A més, l'estudi també analitza els principals debats i processos de reforma desenvolupats recentment en altres països per tal d'identificar-hi les tendències i opcions polítiques preferides adoptades amb l'objectiu de millorar el sistema educatiu en clau d'equitat.

FUNDACIÓ
BOFILL