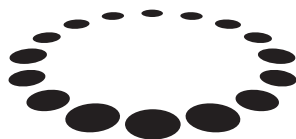


DEBATS
D'EDUCACIÓ

www.debats.cat

**Privatitzar és la solució?
Reptes i tensions del finançament
de l'educació**

Henry M. Levin



DEBATS D'EDUCACIÓ

Privatitzar és la solució? Reptes i tensions del finançament de l'educació Henry M. Levin

DEBATS D'EDUCACIÓ | 32

Una iniciativa de

Amb la col·laboració de



Text de la conferència de Henry M. Levin a l'Auditori MACBA de Barcelona el dia 6 de juny del 2013 en el marc dels Debats d'Educació.

Tota la informació sobre el projecte Debats d'Educació des del seu inici (persones convidades, continguts, àudio i vídeo de les conferències i textos publicats) està disponible al web www.debats.cat.

Edició: Fundació Jaume Bofill
Provença, 324
08037 Barcelona
Tel. 93 458 87 00
fbofill@fbofill.cat
www.fbofill.cat

Setembre 2013

Cura editorial: Neus Batlle
Disseny gràfic: Amador Garrell
Maquetació: Jordi Vives
Impressió: Rúbrica Produccions S.L.
Dipòsit legal: B.21.703-2013
ISBN: 978-84-941361-3-9

Índex

Introducció	5
1. La importància del disseny	9
2. Avaluant els resultats dels xecs escolars.....	12
3. Impacte dels xecs escolars.....	15
4. Referències bibliogràfiques.....	19
Nota sobre l'autor	21

Introducció

La majoria de les societats estan tan aclimatades al mètode existent de finançament i provisió educatius que assumeixen que és l'únic. De fet, hi ha moltes maneres diferents de recaptar i distribuir el suport financer per a l'educació, emprant diferents impostos, fórmules d'assignació, i diferents combinacions de suport públic i privat. Aquestes diferències poden tenir efectes profunds en l'equitat pel que fa a qui porta el pes del pagament, en l'adequació del finançament, en l'impacte del finançament en la igualtat d'oportunitats educatives, així com en la influència de la font de finançament en els resultats de l'educació. Alguns impostos, com ara les taxes sobre les vendes, són més dures per a les famílies amb ingressos baixos, mentre que una taxa sobre la renda amb forquilles progressives normalment requereix més sacrificis als individus amb ingressos més alts. Alguns sistemes impositius són clarament inadequats en termes de rendiments dels impostos i no aconsegueixen arribar ni al finançament mínim per garantir l'accés educatiu i els estàndards que defensen per a les seves poblacions. Els esquemes de finançament descentralitzat basats en bases impositives municipals o regionals porten a desigualtats entre les localitats més riques i més pobres si no venen suplementades amb una igualació suficient de pagaments dels governs centrals. Les assignacions específiques a les escoles amb alumnes amb necessitats diferents poden reforçar o afeblir aquestes necessitats. Així mateix, una dependència més gran de les fonts privades de finançament porta a desigualtats educatives encara més importants entre les famílies, així com a una erosió i una negligència dels objectius públics de l'educació. Aquestes són només algunes il·lustracions dels profunds efectes que el mètode de finançament de l'educació i l'assignació de fons escollits poden tenir en la qualitat i la distribució de l'educació.

Tanmateix es continuen buscant maneres de millorar les finances educatives, i algunes propostes recents en política educativa han tractat el tema de com la privatització de l'educació pot millorar la qualitat i l'eficiència educativa. La privatització pot adoptar moltes formes, incloses la gestió privada d'escoles amb fons privats; la gestió privada d'escoles amb fons del govern; o la gestió privada de les escoles públiques sota contracte. Els arguments típics en aquesta mena de discussions són que la privatització crearà una major eficiència en l'ús dels recursos a través de la competència per als alumnes i millors pràctiques empresarials, i oferirà més oportunitats a les famílies per escollir escola en la seva cerca per la igualtat d'oportunitats educatives. La més profunda d'aquestes propostes és passar la responsabilitat de l'educació al mercat privat enlloc de confiar en el govern per gestionar les escoles. Tot i que el govern continuï finançant tota o una part de la despesa educativa de primària i secundària, els pares tindran la responsabilitat de decidir quines escoles rebran aquest finançament en escollir l'escola on portaran els seus fills. Aquest enfocament es coneix a bastament amb el nom de sistema de xecs escolars, i és l'epicentre del que segueix. Cal subratllar que l'objectiu d'aquesta anàlisi no és només ensenyar com es pot avaluar el pla de xecs escolars, sinó també com estendre l'anàlisi a les conseqüències que virtualment pot tenir qualsevol pla que canviï el finançament i els recursos de l'educació. Es prestarà una atenció particular a les característiques àmplies de les formes de finançament de l'educació, així com també als detalls del disseny que sovint és el responsable de la majoria dels canvis importants.

Un xec escolar és un certificat que ofereixen les autoritats públiques per ajudar els pares a pagar la matrícula de les escoles que depenen d'autoritats públiques o privades. En lloc d'un funcionament estrictament públic de les escoles i de l'assignació dels alumnes, es basa en un enfocament de mercat on les famílies poden escollir entre diferents proveïdors que han d'atreure el número suficient d'alumnes per sobreviure o prosperar financerament. Les escoles participants poden estar patrocinades per autoritats públiques o institucions privades, amb o sense afany de lucre. Els seus defensors consideren el sistema de finançament per xecs com una millora de l'eficiència de l'ús dels recursos i de l'equitat en l'educació a través de la competència de mercat i d'una millor adequació de les

necessitats dels alumnes als punts forts de l'escola. Tanmateix, els seus detractors afirmen que el sistema porta a una major segregació dels alumnes per raça o classe social i manquen evidències dels guanys educatius.

En la seva forma actual, els xecs escolars van ser proposats per primera vegada en un article clàssic de Milton Friedman, que es va publicar per primera vegada el 1955, tot i que el seu article de 1962 sobre "El paper del govern en l'educació" és el més conegut. Friedman plantejava dues qüestions fonamentals: qui hauria de pagar l'educació bàsica (suposadament primària i una part de secundària)? i, com s'hauria de proporcionar l'educació? En resposta a la primera pregunta, Friedman acceptava que el govern té alhora objectius públics i privats. L'objectiu públic es veu com un "efecte de veïnatge" on l'impacte d'una educació basada en els valors democràtics beneficia no només l'individu educat sinó tota la societat:

«Una societat estable i democràtica és impossible sense l'acceptació estesa d'un conjunt comú de valors i sense un grau mínim d'alfabetisme i de coneixements per part de la majoria dels ciutadans. L'educació contribueix a totes dues coses. Per tant, el guany de l'educació d'un infant no només s'estén a aquell infant o als seus pares sinó a tots els membres de la societat; l'educació del meu fill contribueix al benestar d'altres persones ja que així es promou una societat estable i democràtica.» (Friedman, 1962)

Segons Friedman, l'objectiu públic és tan important que l'educació bàsica hauria de ser finançada pel govern ja que genera beneficis generals per al sosteniment d'una societat democràtica més enllà dels beneficis educatius individuals atorgats als alumnes participants i a les seves famílies.

Tanmateix, Friedman no considerava que el finançament públic de l'educació necessités recursos públics. Enlloc d'això, es demanava si la gestió pública de les escoles era tan eficient per respondre als objectius educatius de les famílies com un sistema de mercat d'escoles en competència. Va concloure, en resum, que un mercat competitiu oferiria resultats superiors i va considerar que el rol del govern era principalment el de finançar l'educació bàsica i establir els requisits mínims per a les escoles

per tal d'assolir els objectius democràtics. Les escoles, doncs, haurien de competir per atraure els alumnes basant-se en les preferències individuals de les famílies.

Segons Friedman, els objectius dels valors democràtics i l'elecció del consumidor es podien materialitzar a través dels xecs. El govern oferiria els xecs bàsics per tal que les famílies poguessin pagar les matrícules a les escoles escollides. Les famílies podrien afegir finançament privat al xec per pagar una escola més cara. Les escoles podrien entrar en el mercat i competir pels alumnes a través dels criteris d'elegibilitat, i probablement alguns requisits de currículum bàsic en estudis socials. Friedman és imprecís sobre els requisits, i alguns estudis empírics recents indiquen que tant el currículum com les pràctiques pedagògiques del professor estan entrelligades de formes complexes per influir en la participació democràtica (Callahan i Muller, 2013). Les escoles haurien de competir pels xecs dels alumnes, que podrien ser subvencionats, per la seva banda, per la hisenda pública. Les escoles que tinguessin èxit en el mercat podrien mantenir-se amb els xecs, però aquelles que no fossin capaces d'atraure prou alumnes, no. Friedman defensava que aquest sistema utilitzaria de forma més eficient els recursos que no pas la gestió governamental de l'educació i, alhora, permetria una elecció i equitat més grans que no pas la simple inscripció basada en el veïnatge a l'escola.

El 1980, el govern xilè va decidir establir un pla nacional de xecs inspirat en Friedman, però amb algunes característiques diferents. Suècia va seguir el seu propi pla nacional de xecs el 1992. Des de 1917, el sistema educatiu holandès també s'ha basat fonamentalment en els principis de mercat per a l'elecció de les escoles amb finançament públic, tot i que el terme *xec* no s'ha emprat mai per descriure el sistema. Als EUA, l'estat de Wisconsin va establir un mecanisme de xecs per a alumnes amb ingressos baixos a Milwaukee i, el 1995 Ohio va seguir-lo amb xecs per a alumnes amb ingressos baixos a Cleveland. Els xecs per a alumnes amb ingressos baixos o per a aquells en escoles públiques sense èxit van ser adoptats a Louisiana, Ohio i Indiana, i un ventall de xecs cobreix els alumnes d'escoles sense èxit a Washington, D.C. Aquests models de xecs difereixen de la proposta original de Friedman en molts detalls, però no en els principis subjacents.

1. La importància del disseny

És important subratllar que no hi ha un únic pla de xecs, sinó diferents plans que varien segons el seu finançament, les seves regulacions i els seus serveis de suport (Levin, 2002). Aquests detalls tenen implicacions importants a l'hora de determinar els resultats dels plans de xecs.

Finançament

Hi ha dues característiques principals del finançament del xec que poden tenir efectes profunds. El primer és l'abast del xec i si es diferencia per nivell i tipus d'educació, és a dir, si inclou educació especial, educació per a talents, i per a pobres. Sembla que Friedman suggeria un xec molt modest sense diferenciació. El segon és si les famílies poden afegir el seu finançament privat per tal d'obtenir millors escoles per als seus fills. Friedman defensava aquests "afegitons" familiars partint de la idea que les famílies havien de poder comprar més educació com ho feien per a altres béns en el mercat si tenien recursos i en volien més. En contrast, els Països Baixos han ofert xecs més importants per als pobres i, recentment, Xile ha adoptat també aquesta pràctica.

Sens dubte, l'abast del xec tindrà un efecte important en la provisió i la competència de les escoles. Es podria esperar que un xec més quantitatiu provocaria l'existència de més escoles i una major varietat d'escoles competint pels alumnes. Òbviament, la manca de diferenciació per a les necessitats educatives més costoses, com ara pels alumnes amb discapacitats o la secundària, també tindria una influència en la forma de provisió escolar. La capacitat de les famílies d'afegir recursos al xec no només reflectirà el desig relatiu de les famílies per l'educació com afirma-

va Friedman, sinó que també dependrà dels recursos econòmics de les famílies, cosa que portarà a l'estratificació per ingressos de les escoles.

Regulació

Entre les regulacions més comunes de la participació en els xecs hi ha els estàndards d'admissió, el currículum, les proves, els requisits de personal i la filiació religiosa de les escoles. Amb l'excepció d'algunes disposicions per exposar els alumnes als valors democràtics i a uns mínims d'alfabetització i coneixement, Friedman atacava qualsevol mena de restricció reguladora. Per exemple, Friedman defensava que no només les famílies havien de poder escollir, sinó que les escoles també havien de poder seleccionar els seus alumnes a partir dels sol·licitants i no simplement acceptar aquells que ho demanessin fins a cobrir la capacitat de l'escola. Xile també permet que les escoles privades seleccionin els seus alumnes, però no les públiques. Els Països Baixos permeten a les escoles privades escollir els alumnes, amb l'excepció de per filiació religiosa. Els plans de xecs dels EUA estan barrejats amb sortejos quan les sol·licituds excedeixen les places disponibles, i altres permeten que l'escola seleccioni, particularment en el cas de la religió.

Xile i Holanda exigeixen a les escoles amb xecs que adoptin el currículum i les proves nacionals per poder avaluar els resultats dels alumnes. Friedman insinuava que s'havia d'exigir a les escoles elegibles pels xecs uns requisits mínims de currículum que responguessin a les necessitats de contingut democràtic, però no n'especificava els detalls. Suècia requereix el currículum nacional, així com Xile i Holanda, i els plans de xecs dels EUA normalment requereixen el compliment dels estàndards estatals, però permeten a les escoles religioses una llibertat considerable. Friedman no mencionava els exàmens, aparentment perquè pressionaria les escoles a tenir ofertes similars quan la seva opinió era que un mercat altament diversificat amb llibertat d'elecció seria el més efectiu. Però per a la majoria de plans de xecs, els governs requereixen proves d'assoliment acadèmic per als alumnes que serveixen d'indicadors públics de responsabilitat.

Els requisits de personal –docents i altres empleats– són comuns en els plans de xecs escolars. En la majoria dels casos, el govern estableix un conjunt d'estàndards per a la titulació de professorat i permet que les escoles seleccionin entre els candidats oficialment qualificats. En alguns casos, interpreten els criteris de personal de forma liberal. Friedman no veia la necessitat de certificar el personal ja que considerava que la satisfacció dels pares era el criteri més important de selecció i considerava que virtualment qualsevol requisit de titulació era una manera de restringir la provisió de personal.

Tradicionalment, la Constitució dels EUA ha prohibit que les escoles privades rebin fons públics d'acord amb la Primera Esmena. Si tenim en compte que aproximadament el 80% dels alumnes d'escoles privades estan en institucions religioses, aquest era el principal obstacle per a la utilització de mercat en l'educació. Recentment, s'han presentat alguns reptes legals que han obligat a rebaixar una mica aquesta interpretació estricta, però els estats tenen les seves pròpies constitucions, algunes amb límits més estrictes. Les aplicacions més recents dels xecs han permès que les escoles de caire religiós participin en els plans de xecs als EUA, però el futur és incert (Forman, 2007). Clarament, la forma del mercat educatiu i la seva diversitat i competitivitat quedaran afectats per certs requisits reguladors.

Serveis de suport

Alguns plans de xecs escolars ofereixen serveis de suport, sobretot transport i informació. L'accés a un ventall més gran d'escoles pot requerir transport. A més, l'elecció de mercat presumeix una informació excel·lent sobre les diferents alternatives. Friedman no va tractar cap d'aquests requisits, però molts plans de xecs ofereixen certa informació sobre les alternatives, i alguns ofereixen assistència al transport. Altres serveis de suport inclouen l'arbitratge per als pares que no estan satisfets i volen canviar el xec a una altra escola i suport tècnic per a aquelles escoles amb dificultats. Fa una dècada, Xile va establir un programa d'assistència tècnica per a les 900 escoles pitjor valorades, fossin públiques o privades.

2. Avaluant els resultats dels xecs escolars

Si fem les eines de disseny de finançament, regulació i serveis de suport obtenim diferents plans de xecs amb, molt probablement, diferents resultats. S'han utilitzat quatre criteris genèrics per avaluar els resultats: 1) llibertat d'elecció, 2) eficiència productiva, 3) equitat, i 4) cohesió social.

La **llibertat d'elecció** es refereix a la capacitat de les famílies d'escollir l'experiència educativa que desitgen per als seus fills. Presumiblement, les famílies escolliran segons els seus valors, la seva filosofia educativa, les seves creences religioses i les seves inclinacions polítiques, a banda de l'efectivitat percebuda en els resultats d'aprenentatge. La llibertat d'elecció es pot veure com un fi en sí mateix per buscar els objectius educatius individuals que tenen les famílies quan no tenen en compte l'objectiu social ampli de l'educació. Aquesta dimensió es pot avaluar en termes de quantitat i diversitat d'opcions, la seva accessibilitat i qualitat.

Eficiència productiva. Un objectiu important per a qualsevol sistema educatiu és el grau en què utilitza els recursos familiars i públics d'una manera ajustada. Un sistema amb una gran eficiència productiva maximitza els resultats educatius per a qualsevol recurs limitat donat tant per la família com per la societat. Els defensors de la privatització i del quasi-mercat creuen que més elecció promou la competència, cosa que crea incentius per millorar l'eficiència productiva. Tot i que segons el criteri de la llibertat d'elecció, hi ha molts aspectes diferents de les escoles que es poden utilitzar per avaluar la seva efectivitat relativa als requisits de recursos, la majoria de la literatura es limita als resultats dels exàmens dels alumnes.

Equitat. L'objectiu de l'equitat s'utilitza habitualment per avaluar l'avaluació. Típicament, es refereix a la cerca de ser justos en l'accés a les oportunitats.

tunitats educatives, als recursos i als resultats per sexe, classe social, raça, orígens lingüístics, discapacitat i situació geogràfica dels alumnes. Preocupa sobretot la distribució de la qualitat educativa de les escoles, la disponibilitat i l'eficàcia dels recursos que ofereixen per superar les discapacitats o els desavantatges, el grau en què estan segregades socialment i racialment, i els resultats educatius diferenciats en les fites i els èxits.

Cohesió social. Un objectiu universal de l'escolarització en una societat democràtica, tal i com estipula Friedman (1962) és la provisió d'una experiència educativa comuna que orienti tots els estudiants a créixer cap a l'edat adulta com a participants de ple dret en les institucions socials, polítiques i econòmiques de la societat. Aquest objectiu requereix elements comuns d'escolarització pel que fa al currículum, als valors defensats, al contingut, al llenguatge i a la comprensió política. Una democràcia requereix que els seus membres dominin les capacitats i els coneixements necessaris per a la participació cívica i econòmica, incloent-hi els drets i les responsabilitats dels ciutadans d'acord amb la llei, els principis del govern democràtic, una comprensió de les institucions econòmiques i una preparació pels rols productius en el sí d'aquest sistema.

Objectius i equilibris

Hi ha moltes maneres d'utilitzar les eines de política financera, de regulació i de serveis de suport per tractar els quatre tipus de beneficis indicats més amunt. Es poden trobar alguns exemples detallats en una aplicació d'aquest marc de disseny dels xecs escolars (Levin, 2002: 170-171). En teoria és possible dissenyar models d'elecció d'escola que ofereixen un equilibri entre els quatre criteris, però hi ha conflictes entre els objectius que fan que no se'n pugui obtenir plenament un sense sacrificar-ne la resta. És a dir, atènyer plenament un dels objectius a través del disseny pot reduir el compliment dels altres.

Per exemple, la llibertat d'elecció es pot expandir permetent que les famílies afegixin els seus propis recursos econòmics a allò que ofereix el govern i animant les escoles a carregar taxes suplementàries tal i com Milton Friedman (1962) suggeria. Però aquest pla aniria en contra de

l'equitat i de la cohesió social ja que estratificaria les escoles segons els ingressos de les famílies. En el grau en què els ingressos coincideixen amb la raça, tal i com passa als EUA, el pla de Friedman també promouria la segregació racial. En contrast, els xecs més importants per als pobres i la prohibició "d'afegitons" per a les escoles participants reduiria la segregació dels alumnes, però també reduiria la llibertat d'elecció per a aquells amb mitjans econòmics.

També podem pensar en un pla per augmentar la cohesió social mitjançant el requisit d'un currículum comú, amb estàndards de credencials dels professors, exàmens i admissió per sorteig o per acció afirmativa. Aquest pla faria que les escoles fossin més uniformes en la seva oferta, en les polítiques d'admissió, en la instrucció oferta i, per tant, augmentaria la cohesió social i l'equitat. Però també reduiria la llibertat d'elecció ja que totes les escoles tendrien a una major uniformitat.

3. Impacte dels xecs escolars

Tot i que hi ha molts plans de xecs diferents amb diferents característiques de disseny, és possible extreure algunes conclusions temptatives sobre el seu impacte general a partir de les evidències disponibles com es va fer en una publicació prèvia (Levin, 1998).

1. **Llibertat d'elecció:** No hi ha dubte que la implementació dels xecs ha augmentat la llibertat d'elecció d'escola. Aquests plans abandonen l'assignació d'escola i augmenten la quantitat i diversitat d'elecció per virtualment tots els plans de xecs a llarg termini. Les mostres de xecs a més curt termini són més limitades en la seva expansió d'elecció a causa de la incertesa de les perspectives futures.
2. **Eficiència productiva:** Per a Friedman, l'expansió de l'elecció del consumidor automàticament augmenta l'eficiència productiva, ja que l'elecció del consumidor farà augmentar la competència i cobrirà les necessitats dels alumnes a través de les preferències manifestades. Però aquest guany està assumit més que no pas mesurat, i la diversitat dels motius dels pares el fa difícil d'avaluar. La majoria dels estudis sobre la productivitat dels plans de xecs escolars es basen exclusivament en els èxits obtinguts pels alumnes en comparació dels sistemes tradicionals, després d'intentar un control sobre les diferències en la selecció dels alumnes. Clarament, els èxits dels alumnes tal i com es mesuren amb les notes dels exàmens no són l'únic resultat de l'escolarització (Levin, 2012), tot i que n'és un d'important i sovint disponible en les bases de dades existents. Les enquestes sobre evidències de recerca no ofereixen cap base consistent que permeti afirmar

que els sistemes de xecs tenen avantatges pel que fa a les fites obtingudes respecte d'altres enfocaments escolars amb alumnes comparables (Rouse i Lisa, 2009). A més, Xile no ha mostrat cap impacte dels xecs en els resultats educatius generals (Hsieh i Urquiola, 2006).

Hi ha algunes proves que mostren que els xecs i l'elecció augmenten la compleció de l'escola secundària (Wolf i altres, 2010; Altonji, Elder i Taber, 2005). Però això ens fa preguntar si es tracta de resultats del procés educatiu o bé de la inducció administrativa per atraure i mantenir alumnes en un mercat competitiu quan no hi ha cap diferència de guany en els resultats dels alumnes.

- 3. Equitat:** L'impacte de l'equitat en els plans de xecs està molt influït pel disseny. Moltes de les aplicacions dels xecs als EUA estan limitades a les famílies amb ingressos baixos i afavoreixen aquelles amb desavantatges educatius. En contrast, les polítiques que permeten a les escoles escollir els seus alumnes i carregar taxes extra als pares augmentaran molt probablement la separació i l'estratificació dels alumnes i de les escoles per classes socials. Aquesta estratificació pot minar l'equitat educativa oferint millors recursos educatius i més influència de companys amb talent als alumnes avantatjats (Hanushek, Kain, Markman i Rivkin, 2003; Epple i Romano, 1998). Les dades del Programa PISA de l'OCDE mostren diferències cada vegada més grans entre les escoles de Suècia pel que fa als resultats a mesura que s'implantava el sistema de xecs. Les dades del PISA de 2009 també mostren que Xile quedava al lloc 64 de 65 països en desigualtat socioeconòmica pel que fa als resultats, unes dades recolzades també per estudis sobre l'impacte dels xecs en l'estratificació dels alumnes en aquell país (Hsieh i Urquiola, 2006; Elacqua, 2012). Els estudis sobre el sistema d'elecció dels Països Baixos mostra una segregació més gran en les àrees urbanes per situació d'immigrant que als EUA (Ladd, Fiske i Ruijs, 2009). Contràriament a l'afirmació de Friedman sobre la millora prevista en l'equitat gràcies als xecs, l'evidència sobre un pla de xecs general recolza la conclusió oposada.

- 4. Cohesió social:** La cohesió social és el criteri menys mesurat i avaluat en els estudis dels xecs. En certa manera és una paradoxa, ja que el suport de Friedman per al finançament públic de l'educació es basava en la cohesió social i l'equitat. Part del problema és identificar i mesurar els resultats que acostumen a donar-se en l'edat adulta i no pas durant l'escolarització. Algunes pinzellades dels efectes cívics de l'escolarització es poden trobar en un estudi que examinava l'impacte de les experiències d'estudis socials en l'educació secundària entre els fills d'immigrants (Callahan i Muller, 2013). Actualment, la majoria dels alumnes d'escoles privades dels EUA es troben en escoles catòliques o en altres amb objectius cívics similars als de les escoles públiques, per tant, l'amenaça a la cohesió social vindria només d'un número significatiu d'escoles amb una visió clarament divergent de la principal. Dee (2005) va trobar que els alumnes d'instituts catòlics eren més proclius a votar com a joves adults que els seus companys de l'escola pública, però menys disposats a implicar-se en serveis de voluntariat.

La prova més forta sobre l'efectivitat diferencial d'un sistema de xecs escolars generals en comparació de les formes tradicionals d'educació pública és que augmenta la llibertat d'elecció i redueix l'equitat. En emfatitzar la diferenciació de producte per atraure alumnes, estableix nínxols que estratifiquen els alumnes segons el seu nivell socioeconòmic i la seva etnicitat. Els estudis sobre les diferències en l'eficiència productiva no mostren cap evidència en l'efectivitat diferencial ja que es limiten als resultats acadèmics i no troben cap patró consistent de resultats. S'han ignorat altres resultats i costos importants en la majoria de comparacions (Levin, 2012 i 1998). Els efectes en la cohesió social estan molt poc definits i s'han d'explorar encara. Cinquanta anys després de la publicació de l'anàlisi provocadora de Friedman, finalment som capaços d'establir un marc d'avaluació específic i començar a recollir proves per tractar-lo.

Al principi d'aquesta presentació, subratllàvem que hi ha moltes maneres de finançar l'educació i distribuir els fons específics a les escoles

i als alumnes. Sovint, tot això es discuteix d'una forma molt genèrica, sense entrar en els detalls i les evidències sobre les seves conseqüències. Hem indicat que els detalls específics són necessaris per avaluar com pot funcionar un sistema de finançament educatiu per tal d'obtenir fites educatives específiques. En aquesta presentació, s'ha intentat mostrar com un enfocament particular de privatització educativa es pot analitzar d'aquesta manera. Esperem que pugui servir com a exemple de com es poden construir altres enfocaments per millorar el finançament educatiu i avaluar les seves conseqüències.

4. Referències bibliogràfiques

- ALTONJI, J., ELDER, T. i TABER, C. (2005). "Selection on observed and unobserved variables assessing the effect of Catholic schools". *Journal of Political Economy*, 113(1), p. 151-184.
- CALLAHAN, R. i MULLER, C. (2013). *Coming of Political Age*. Nova York: Russell Sage.
- DEE, T. (2005). "The effects of Catholic schooling on civic participation". *International Taxation and Public Finance*, 12, p. 605-625.
- ELACQUA, G. (2012). "The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile". *International Journal of Educational Development*, 32, p. 444-453.
- EPPLE, D. i ROMANO, R. E. (1998). "Competition between private and public schools, vouchers, and peer effects". *American Economic Review*, 88(1), p. 33-62.
- FORMAN, J. Jr. (2007). "The rise and fall of school vouchers: A story of religion, race, and politics". *UCLA Law Review*, 54, p. 547-604.
- FRIEDMAN, M. (1962). "The role of government in education", a *Capitalism and Freedom* (Capítol 6), Chicago: University of Chicago Press.
- HANUSHEK, E., KAIN, J. F., MARKMAN, J. M. i RIVKIN, S. G. (2003). "Does peer ability affect student achievement?". *Journal of Applied Economics*, 18, p. 33-62.
- HSIEH, C-T i URQUIOLA, M. (2006). "The effects of generalized school choice on achievement & stratification: Evidence from Chile's voucher program". *Journal of Public Economics*, 90, p. 1477-1503.
- LADD, H. F., FISKE, i RUIJS, N. (2009). *Parental choice in the Netherlands: Growing Concerns about segregation*, Occasional Paper 182, Nova York: National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University. En línia: <http://ncspe.org/publications_files/OP%20182.pdf>.

- LEVIN, H. M. (1998). "Educational vouchers: Effectiveness, choice, and costs". *Journal of Policy Analysis and Management* 17(3), p. 373-392.
- LEVIN, H. M. (2002). "A comprehensive framework for evaluating educational vouchers". *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 42(3), p. 269-284.
- LEVIN, H. M. (2012). "More than just test scores". *Prospects: Quarterly Review of Comparative Education*, 42(3), p. 269-284.
- ROUSE, C. E. i BARROW, L. (2009). "School vouchers and student achievement: Recent evidence and remaining questions". *Annual Review of Economics*, Vol. 1, p. 17-42.
- WOLF, P. i altres (2010). *Evaluation of the DC Opportunity Scholarship Program, Executive Summary*, NCEE 2010-4019. Washington, D. C.: Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. En línia: <<http://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104018/pdf/20104019.pdf>>.

Nota sobre l'autor

Henry M. Levin és professor William Heard Kilpatrick d'economia i educació al Teachers College de la Universitat de Colúmbia i professor emèrit de la Universitat de Stanford. Director del National Center for the Study of Privatization in Education [Centre Nacional per a l'Estudi de la Privatització en l'Educació] i codirector del Center for Benefit-Cost Studies in Education (NCSPE) [Centre per als Estudis de Costos i Beneficis en Educació] de la Universitat de Colúmbia.

Ha estat president de la Junta Escolar de Palo Alto, Califòrnia, de la Societat d'Educació Comparada i Internacional (CIES) i de l'Associació Americana d'Avaluació. És membre del Patronat de l'Educational Testing Service (ETS), membre electe de l'Acadèmia Nacional d'Educació i autor de nombrosos articles i llibres.

Va ser un dels promotors de les *accelerated schools* o escoles «accelerades», creades per a nens i nenes en situacions desfavorides i en risc d'exclusió social, que comparteixen amb pares, educadors i la comunitat local recursos i responsabilitats del centre. Actualment hi ha més de mil escoles «accelerades» de primària i secundària en uns quaranta països. Cinquanta d'elles són a Hong Kong.

Debats d'Educació

1. **Els pilars de l'educació del futur.** Juan Carlos Tedesco. Maig 2005, 22 p.
2. **L'educació del futur i els valors.** Javier Elzo. Maig 2005, 55 p.
3. **Per què l'escola no és una empresa?** Christian Laval. Maig 2005, 30 p.
4. **Educació: dret o mercat?** Joan Coscubiela. Maig 2005, 18 p.
5. **És il·limitat el rendiment educatiu? La importància d'avaluar l'educació amb una perspectiva internacional.** Andreas Schleicher. Juliol 2006, 27 p.
6. **La pràctica solidària com a pedagogia de la ciutadania activa.** María Nieves Tapia. Juliol 2006, 56 p.
7. **Claus de l'èxit del sistema educatiu finlandès.** Reijo Laukkanen. Juliol 2006, 26 p.
8. **Comprendre la segona generació a través d'una òptica transnacional.** Peggy Levitt. Febrer 2007, 39 p.
9. **Identitats: la crisi política de l'escola.** Salvador Cardús i Ros. Abril 2008, 20 p.
10. **Propostes entorn del professorat i el Sistema Educatiu Català.** Miquel Martínez. Desembre 2008, 40 p.
11. **L'educació en un món de diàspores.** Zygmunt Bauman. Desembre 2008, 32 p.
12. **L'emergència del lideratge del sistema.** David Hopkins. Juny 2009, 16 p.
13. **La crisi de la cohesió social: escola i treball en temps d'incertesa.** Robert Castel. Octubre 2009, 20 p.
14. **La segregació escolar: reptes socials i polítics.** Vincent Dupriez. Desembre 2009, 28 p.
15. **Responsabilitat, autonomia i avaluació per a la millora dels centres educatius.** Mats Ekholm. Febrer 2010, 28 p.
16. **Decadència de la institució escolar i conflictes entre principis.** François Dubet. Febrer 2010, 24 p.
17. **Influència dels països d'origen i de destí en el rendiment de l'alumnat d'origen immigrant.** Jaap Dronkers. Maig 2010, 32 p.
18. **Incertesa i creativitat. Educar per a la societat del coneixement.** Daniel Innerarity. Juny 2010, 40 p.
19. **Excellència educativa per a tothom, una realitat possible.** Roser Sala-vert. Setembre 2010, 28 p.

20. **Dilemes polítics i docents de l'ús de les TIC a l'aula. El cas dels Estats Units.** Larry Cuban. Març 2011, 20 p.
21. **Evolució de les polítiques d'educació prioritària davant del repte de la igualtat.** Jean-Yves Rochex. Març 2011, 28 p.
22. **Aprentatge invisible: aprenent en 3D, 360° i 7/24.** Cristóbal Cobo Romaní. Abril 2011, 44 p.
23. **Alternatives a la segregació als Estats Units: el cas de les magnet schools.** Gary Orfield. Juny 2011, 52 p.
24. **La comprensió lectora, una clau per a l'aprenentatge.** Isabel Solé. Gener 2012, 32 p.
25. **L'educació del talent: el paper de l'escola i el de les famílies.** José Antonio Marina. Juny 2012, 24 p.
26. **Millorar el clima escolar: per què i com?** Eric Debarbieux. Juny 2012, 26 p.
27. **Crear entorns innovadors per millorar l'aprenentatge.** David Istance. Juliol 2012, 32 p.
28. **Les TIC i la transformació de l'educació en l'economia del coneixement.** Robert B. Kozma. Novembre 2012, 54 p.
29. **Un canvi de paradigma: el moviment globalitzat de reforma de l'educació. Educar la creativitat i l'emprenedoria en un món globalitzat.** Yong Zhao. Novembre 2012, 34 p.
30. **Crear escoles que preparin per al futur.** Richard Gerver. Abril 2013, 16 p.
31. **Col·laborar, innovar i liderar. El futur de la professió docent.** John MacBeath. Juny 2013, 30 p.

Debats d'Educació és un projecte creat per la Fundació Jaume Bofill i la Universitat Oberta de Catalunya amb la col·laboració del MACBA per impulsar el debat social sobre el futur de l'educació. El projecte consisteix en la celebració de debats per tractar temes claus, d'actualitat i de fons, sobre els reptes i els problemes que ha d'afrontar l'educació en el context social, polític i econòmic en què vivim. Aquesta col·lecció recull algunes de les ponències d'autors de reconegut prestigi nacional, estatal i internacional, que han servit per encetar els debats.

www.debats.cat

DEBATS D'EDUCACIÓ | 32

Una iniciativa de



Amb la col·laboració de

