

Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación

Charter Schools in Denmark and Spain. Between School-Educational
Inequality and Public-Civil Collaboration in Education

Manuel Ahedo Santisteban¹

Resumen

Las escuelas concertadas han crecido en Europa y en el mundo: creadas por actores privados y civiles, siguen el currículo oficial, reciben financiación pública y pueden ser elegidas por las familias en su derecho a la elección escolar. En muchos países se ha observado su efecto negativo en la generación de desigualdad escolar-educativa. En el contexto europeo, España y Dinamarca tienen un alto nivel y una larga tradición de escuela concertada, con historias, lógicas, prácticas diferentes, y con efectos también diferentes respecto a la desigualdad escolar-educativa. La comparación es institucional, organizativa y multinivel: a) nacional; b) regional-local: Madrid y Copenhague; y c) escolar: tres colegios concertados jesuitas (dos en Madrid y uno en Copenhague). En Dinamarca, el heterogéneo sector de escuelas concertadas ha operado bajo un amplio consenso de concierto y curricular, y ha generado dinámicas tanto de desigualdad como de colaboración público-civil. En España, las escuelas concertadas, mayormente católicas, han funcionado bajo regulaciones formales relativamente favorables, pero sin un claro consenso, contribuyendo principalmente a la segregación escolar, incluyendo también posibilidades de colaboración público-civil. Desde la comparación multinivel se recomiendan algunas políticas públicas, por ejemplo, el concepto de escuela concertada con función social como base de los conciertos de financiación pública, el consenso curricular, las políticas escolares y de escolarización ajustadas localmente, y una efectiva y democrática autonomía escolar. Estas políticas pueden construir una mejor colaboración público-civil en beneficio general del sistema educativo hacia una menor desigualdad educativa y una mejor relación educación-sociedad.

Palabras clave

Desigualdad educativa, educación comparada, segregación escolar, regímenes escolares, políticas escolares, políticas públicas.

Abstract

The concerted or charter schools, created by private and civil actors, follow the official curriculum, are entitled to receive public funding, and can be chosen by families in their right school choice, are on the rise both in Europe and worldwide. In many countries it has been observed they have negative effects to reproduce and to generate school-education inequalities. Within the European context, Spain and Denmark have a prominent level and tradition of concerted schools, albeit with different histories, logics, and practices, and with different effects in relation to school-education inequality. The comparison is institutionalist, organizational, and multilevel: a) national; b) regional-local: Madrid and Copenhagen; and c) school: three concerted Jesuit schools (two in Madrid and one in Copenhagen). In Denmark, the heterogeneous sector of concerted schools has operated within a broad consensus on concertation and curriculum, and it has generated dynamics of both inequality and public-civil collaboration. In Spain, the concerted schools, mostly catholic, have operated within favourable formal regulations, but without a clear consensus, contributing mainly to school segregation, while also including possibilities of public-civil collaboration. From this multilevel comparison some policy recommendations can be made, such as the concept of concerted school with a social function as a basis for the public funding agreements, a curriculum consensus, more locally adjusted schooling policies, and an effective and democratic school autonomy. These policies can lead to a better public-civil collaboration to benefit the whole education system, towards lower educational inequality and better education-society relation.

Keywords

Educational inequality, comparative education, school segregation, school regimes, school policies, public policies.

Cómo citar/Citation

Ahedo Santisteban, Manuel (2023). Las escuelas concertadas en Dinamarca y España. Entre la desigualdad escolar-educativa y la colaboración público-civil en educación. *Revista de Sociología de la Educación - RASE*, 16 (1), 38-56. <http://dx.doi.org/10.7203/RASE.16.1.24360>.

Recibido: 02-05-2022
Aceptado: 28-12-2022

¹ Manuel Ahedo Santisteban, Universitat Rovira i Virgili, manuel.ahedo@urv.cat.

1. Introducción. Igualdad y escuelas concertadas en la educación europea

Un sistema educativo actual debe aspirar a tres objetivos complementarios. Primero, la igualdad y equidad social, para contribuir a la igualación de los miembros de una sociedad, como precondition mecánica para una solidaridad orgánica y para una lógica y procesos meritocráticos democráticamente regulado y promovido. Segundo, la calidad en la adquisición de conocimientos y competencias para una división social del trabajo en el contexto de crisis civilizatoria del capitalismo y de cambio climático. Tercero, la construcción y desarrollo de una moral pública que fortalezca la cultura democrática, basada en una libertad social y solidaria, y en una consciencia sobre la naturaleza social del ser humano.

1.1. Desigualdad y segregación

La desigualdad educativa ha sido una pauta estructural en las sociedades capitalistas, reproducida a través de mecanismos culturales y económicos, y acentuada en las últimas décadas de dominantes ideología y políticas neoliberales (Benito *et al.*, 2014). La segregación escolar, entendida como la desigual distribución del alumnado en las escuelas según diferentes factores estructurales y grupales, se empezó a analizar en los Estados Unidos de América (EUA) en los años 1960 y 1970. Su estudio se ha extendido a otros muchos otros países dentro de la creciente desigualdad escolar-educativa (Bonal y Bellei, 2018). La libertad de elección escolar ha sido un factor central en la segregación escolar. En Europa la desigualdad y segregación educativa responde a factores sociales, políticos, económicos, residenciales, culturales, etc. Por ejemplo, hay familias inmigrantes que eligen escuelas concertadas con mayoría de alumnado inmigrante. Los factores culturales han adquirido importancia con el aumento de población inmigrante y refugiada. En la realidad europea es conveniente diferenciar las dimensiones socioeconómica y sociocultural. Se sugiere también ampliar el análisis con el término segmentación escolar, aunque en el artículo se usa mayormente el concepto convencional de segregación.

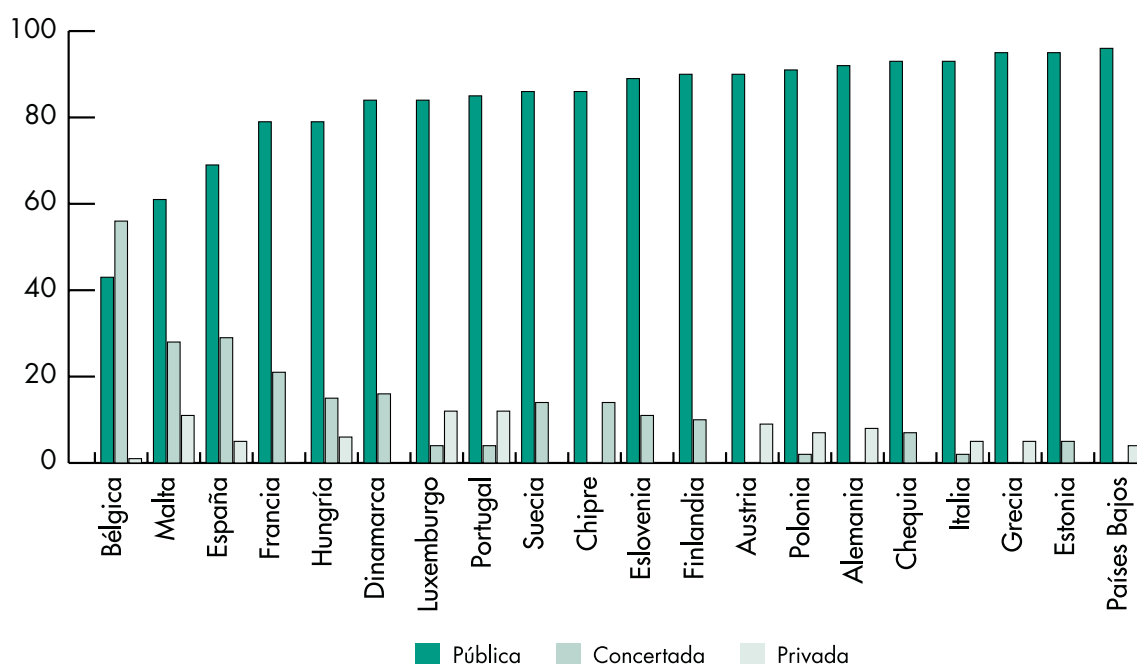
1.2. Escuelas privadas, libres y concertadas

El ordenamiento legal de las sociedades europeas recoge el derecho de los padres-madres a influir en la educación de sus hijo-as y a poder elegir una educación diferente a la pública. Las escuelas privadas en los sistemas educativos nacionales presentan varias diferencias según: titularidad, nivel (primario, secundario, terciario), principal diferenciación respecto a las públicas (religión, pedagogía, ideología, etc.), financiación (privada-concertada y privada sin ayuda pública), etc. Las escuelas privadas concertadas reciben financiación pública si cumplen los requisitos legales establecidos. Respecto a la elección de escuela, el principal motivo aducido por los padres/madres para elegir escuelas privadas suele ser la percepción de una mayor calidad que los centros públicos de su zona o municipio. La calidad escolar-educativa incluye aspectos, como pedagogía, resultados académicos, valores, normas, prioridades, etc. En muchos países las escuelas concertadas han sido criticadas por generar desigualdad educativa. Para analizar la escuela concertada el contraste internacional es enriquecedor (Bonal y Bellei, 2018; Fernández Enguita, 2021a). Normativamente se considera necesario que las escuelas concertadas tengan una clara función social como requisito para acceder a financiación pública; la definición y caracterización de su función social debe acordarse en un diálogo entre las propias escuelas y las instituciones públicas y democráticas.

1.3. Europa, Dinamarca y España

El informe Eurydice (2020) sobre equidad educativa en la Unión Europea (UE) resume las actuaciones públicas para promover la equidad educativa y una de ellas es *removing differentiation in school choice and admissions policies*². La UE es muy diversa en regímenes y políticas escolares. En las estadísticas internacionales la escuela concertada puede ser privada o pública (Maussen y Bader, 2015). El gráfico 1 muestra la diversidad europea en 2018: no incluye el Reino Unido (90 % del alumnado en *state-funded schools*), y no recoge el 55 % en escuelas confesionales público-privadas en los Países Bajos. El porcentaje de alumnado en escuelas concertadas y privadas era en España (26 % y 5 %) y en Dinamarca (16 % y 0,3 %).

Gráfico 1. Porcentaje de alumnado en Educación Primaria y Secundaria en los países de la UE con más de un 5% en escuelas privadas y concertadas, según titularidad



Fuente: Eurostat (2018).

La tabla I integra los datos para la UE y la OCDE de Alegre y Ferrer (2010) y Ferrer y Gortazar (2021) que usan diferentes índices de segregación escolar. A nivel general, Dinamarca tiene un nivel medio-bajo de segregación, y España un nivel medio-alto de segregación. Estos diferentes niveles responden en última instancia a diferencias institucionales nacionales, como la relación Estado & Sociedad, el sistema educativo, el régimen escolar, los grupos religiosos, la sociedad civil, etc.

² https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/sites/default/files/equity_2020_0.pdf (accedido en febrero 2022).

Tabla I. Nivel de segregación en Dinamarca y España, en Primaria y en Educación Secundaria Obligatoria (ESO)

		SOCIOECONÓMICA	SOCIOCULTURAL
Dinamarca	Primaria	Baja	Media
	ESO	Baja	Media
España	Primaria	Alta	Media
	ESO	Media	Baja

Fuente: elaboración propia.

La desigualdad escolar-educativa suele ser mayor en las áreas urbanas y ha sido estudiada entre otros por autores como Boterman, *et al.*, (2019) para ciudades europeas; Gortázar (2020) para Madrid; Bonal (2012) y Bonal et al. (2019) para Cataluña y Barcelona; y Rangvid (2010), Ahedo (2010), y Nielsen y Andersen (2019) para algunas áreas urbanas de Dinamarca.

1.4. La educación jesuita

La religión y el cristianismo sigue siendo importantes en Europa. Según la Encuesta Europea de Valores³, un 75 % de los europeos son religiosos, y según varios *Eurobarómetros* de 2010 y 2015⁴, en la UE el 70 % dice estar afiliado formalmente a iglesias cristianas, y el 78 % dice creer en la existencia de Dios o de alguna fuerza espiritual equivalente. La Compañía de Jesús ha influido en la configuración de la educación moderna, organizada en niveles, progresión, y relación docente-alumno. Actualmente es la segunda organización mundial en número de escuelas: 168 en educación superior, y unas 325 escuelas secundarias en 55 países. Su filosofía de la educación se basa en la *eloquentia perfecta*, que aspira a formar personas para hablar, escribir y actuar para el bien común, sintetizado en cuatro C (competentes, comprometido/as, conscientes y compasivo/as). En España, el sector concertado está dominado por escuelas católicas y las escuelas jesuitas pueden tener un papel importante en la evolución del sector hacia una clara función o contribución social.

En el artículo, la segunda sección expone el marco de análisis para una comparación cualitativa comprensiva, organizada en tres niveles: factores institucionales nacionales, factores institucionales regionales-locales, y factores organizativos a nivel escolar. La tercera sección indica la metodología y los datos utilizados. La cuarta sección presenta el caso de Dinamarca, de Copenhague, y de la escuela jesuita (NSG) en Copenhague. La quinta sección presenta el caso de España, de la región y ciudad de Madrid, y de dos escuelas jesuitas (Padre Piquer y El Recuerdo) en Madrid. La sexta sección sintetiza las diferencias principales, y sugiere algunas políticas públicas para reducir la desigualdad escolar-educativa.

2. Marco de análisis para un estudio de caso comparado

2.1. Desigualdad educativa y segregación-segmentación escolar-educativa

La desigualdad educativa tiene una lógica social básica: los centros educativos tanto públicos como privados con alumnado de familias con mayores recursos económicos y nivel educativo suelen obtener mejores resultados académicos que el alumnado de centros con familias de menores recursos económicos y nivel educativo. La desigualdad tiene lugar entre centros públicos, entre públicos y privados,

3 <https://europeanvaluesstudy.eu/about-evs/research-topics/religion/> (accedido en marzo 2022).

4 <https://europa.eu/eurobarometer> (accedido en marzo 2022).

y entre privados. Como herramienta analítica se proponen dos tipos principales de segregación o segmentación: socioeconómica y sociocultural. La segmentación socioeconómica se debe a las desigualdades económicas de las familias, que condicionan sus decisiones residenciales, el acceso a algunas opciones escolares-educativas y la participación en actividades tanto intra como extraescolares. La segmentación sociocultural responde a las desigualdades culturales de las familias, según nivel educativo, cultura de origen, lenguas familiares, etc. La amplia clase media de nuestras sociedades hace posible diversas combinaciones de los dos tipos, dependiendo del país, región, ciudad-municipio o barrio. Una dinámica crítica de desigualdad es que una mayor capacidad socioeconómica de las familias tiende a generar una menor heterogeneidad sociocultural en las escuelas, lo cual no es positivo para el objetivo de equidad en la relación educación-sociedad.

2.2. Bases para una sociología comparada cualitativa

Desde una sociología constructivista la realidad social se define como el resultado de la relación entre la estructura social y la interpretación dominante de esa estructura social (entre otros, Barnes, 1995). Este enfoque enfatiza los factores cognitivos: las ideas, las ideologías, los debates, etc., basados en una mayor o menor distribución de información y conocimiento, moldean la interpretación y la construcción de la realidad. En los estado-nación democráticos las políticas públicas legítimas y efectivas suelen basarse en diálogo, acuerdo y colaboración público-civil, con una adecuada integración de los intereses sectoriales y grupales con los generales. El debate y la deliberación pública son un elemento clave en las políticas públicas.

2.3. Factores institucionales nacionales: historia, leyes, regulaciones, conocimiento, etc.

Las dinámicas educativas de un país se enmarcan históricamente, especialmente la evolución de las leyes educativas sobre una serie de cuestiones: a) las relaciones Sociedad-Estado, en concreto respecto a la sociedad civil y los grupos religiosos; y b) el sistema escolar: la relación cuantitativa y cualitativa entre las escuelas privadas y las públicas (relación de competencia y/o cooperación), y las condiciones para optar a financiación pública; c) el currículo y los objetivos de la educación; y d) la gestión político-administrativa de la educación y las escuelas, desde el nivel central hasta el regional, provincial y/o municipal. Culturalmente, cada estado-nación tiene un régimen de información y conocimiento de su propia realidad educativa que es la base de los debates públicos y las deliberaciones políticas.

2.4. Factores institucionales a nivel regional-local: políticas públicas, información, etc.

Según países, este nivel meso puede ser la región, la provincia o el municipio, con sus competencias y funciones político-administrativas. Destacan algunas áreas principales de política pública educativa. Primero, políticas escolares, relativas a la escolarización y distribución del alumnado, la construcción y mantenimiento de los centros, la coordinación de la supervisión escolar, y en algunos países colaboración con las escuelas en su autonomía decisional. Segundo, políticas de desarrollo urbano, junto a políticas de vivienda, de equipamiento y servicios educativos y culturales, etc. Tercero, el nivel y distribución de información pública disponible y accesible sobre el régimen escolar local, como base de información en las decisiones de los padres-madres; cuanto mejor sea y más distribuida esté la información, más fundamentada, libre y responsable será la elección de escuela por los padres/madres.

2.5. Factores organizativos: la autonomía y la cultura escolar

Un centro educativo es una organización, en la que diferentes miembros y grupos se encuentran diaria o semanalmente en relaciones verticales y horizontales. De la interacción y la comunicación de esos encuentros se producen ideas y creencias, que se reproducen en las acciones y rutinas, generando así una cultura organizativa. Según el sistema escolar-educativo nacional, las escuelas tienen un mayor o menor nivel de autonomía para tomar sus decisiones de gestión, prioridades, contenidos, perfiles, contratación, admisión de alumnado, etc. Mientras las escuelas públicas suelen seguir normas supra escolares, las escuelas privadas suelen tener una mayor autonomía decisional; aunque esta puede estar limitada en el caso de pertenencia a organizaciones educativas superiores (religiosas, movimientos pedagógicos, etc.).

3. Metodología

El análisis se basa en dos tipos de datos principales. Datos secundarios: información disponible y conocimiento publicado, cualitativo y cuantitativo, en los dos idiomas nacionales, para contextualizar la historia, las dinámicas recientes, el debate nacional y local, y el análisis de los centros educativos seleccionados. Según el enfoque teórico, los aspectos cualitativos y culturales (debate, información, interpretación, etc.) se consideran centrales. Datos primarios: obtenidos durante el invierno del 2022, en entrevistas, grupos de discusión y comunicación informal en los tres centros educativos seleccionados. En concreto: cuatro entrevistas abiertas (dos en España y dos en Dinamarca, con responsables y profesorado de los centros educativos); tres grupos de discusión con alumnos de Bachillerato (uno en cada centro), y comunicaciones informales con profesores y alumnos; en el centro danés la comunicación informal ha sido más continuada debido a un trabajo de campo de mayor duración.

4. La escuela concertada en Dinamarca

En Dinamarca las escuelas privadas o libres con derecho a financiación pública han existido desde mediados del siglo XIX, dentro de dos tradiciones: a) de libertad religiosa en el marco de la Iglesia nacional luterana; y b) de libertad individual y sociedad civil. Toda la educación reglada es gratuita (básica, secundaria y terciaria), y es un amplio consenso que toda la población estudie la secundaria superior no-obligatoria. Prácticamente todas las escuelas privadas son concertadas y oficialmente se denominan escuelas básicas libres (*fri grundskoler*).

4.1. El fenómeno en la actualidad

En las últimas dos décadas el porcentaje de alumnado en escuelas privadas-libres ha aumentado (tabla II). El diferente porcentaje entre el primer y los últimos años de la educación básica se debe a que muchos padres-madres en la etapa final (12-16 años) cambian a sus hijo-as a otro centro. Estructuralmente, entre 2010 y 2020 han desaparecido 300 escuelas públicas por razones político-demográficas, y las privadas-libres han pasado de 450 a 550. En muchos casos, ante el cierre de escuelas públicas asociaciones locales de padres-madres han adquirido los edificios y han creado escuelas libres. En la secundaria superior los porcentajes en escuelas privadas son más bajos, pero sin embargo la segregación entre centros públicos es muy alta, principalmente por razones socioeconómicas y residenciales, como se verá más adelante.

Tabla II. Porcentaje de alumnado en centros privados en primer y últimos cursos de la Educación Básica (6 y 15-16 años) y Educación Secundaria Superior

		2000	2010	2020
Dinamarca	Primer curso	9	13	18
	Últimos cursos	12	16	20
	Secundaria Superior	2	2	2
Región de la capital Copenhague	Primer curso	12	16	17
	Últimos cursos	15	18	23
	Secundaria Superior	2	3	3

Fuente: Ministerio de Educación (www.uvm.dk) y estadísticas oficiales (www.dst.dk).

4.2. Factores institucionales nacionales

La ley de 1814 estableció la educación gratuita y la escolarización obligatoria durante 7 años (de 6-7 a 14-15 años). En 1849 se instauró la libertad religiosa. La ley de 1855 daba libertad a los padres/madres para responsabilizarse de la educación de sus hijos/as (de la obligación de escolarización se pasó a la obligación de enseñanza), y establecía el derecho a elegir la opción educativa en las mismas condiciones que la educación pública, es decir, con derecho a financiación pública. El principal requisito para optar a la ayuda pública ha sido la formación en contenidos y en valores democráticos. El Ministerio decide sobre el currículo, los objetivos, la organización general de la autonomía escolar y la organización del trabajo, los conciertos educativos con escuelas privadas, la supervisión escolar, etc.; asimismo, gestiona la educación secundaria superior, incluyendo el convenio colectivo con el sindicato profesional correspondiente (el convenio colectivo para la educación básica lo negocia la Asociación Nacional de Municipios).

Desde 1972, la educación básica es un modelo comprensivo de 10 años de enseñanza (aproximadamente de 6 a 16 años), organizado en tres etapas o ciclos y 10-11 cursos: un ciclo inicial de cuatro años (cursos 0-3, de 6 a 9), un ciclo medio de tres años cursos (cursos 4-6, de 10 a 12), un ciclo final con tres años (cursos 7-9, de 13 a 15/16), y un curso 10 optativo. El currículo incluye la asignatura obligatoria de religión, y aunque se llama cristianismo el profesorado de la materia lleva décadas equilibrando la tradición cristiana con una creciente atención a la historia y la comparación entre religiones. La asignatura de Ciencias Sociales es obligatoria en los ciclos medio y final, enfocado en la sociedad moderna democrática y sus valores cívicos.

Tabla III. Principales tipos de escuelas privadas o libres concertadas en Dinamarca en 2020

	TOTAL	PRIVADAS	LIBRES	PEDAGOGÍA DIFERENCIADA	CULTURALES-CONFESIONALES	OTROS (INTERNADOS...)
Escuelas	550/600	170	150	20	30	200-250
Alumnado	135 000	70 000	50 000	4 000	¿?	¿?

Fuente: elaboración propia desde diversas fuentes.

El sector de la escuela concertada es muy heterogéneo (tabla III), y existen en total siete asociaciones o federaciones de escuelas privadas. Hay dos grandes grupos: a) las escuelas privadas (170 y 70 000 alumnos), que incluyen también las escuelas protestantes (34 y 7 500 alumnos) y las católicas

(22 y 10 000 alumnos, aunque solo el 15 % de su alumnado es católico); y b) el movimiento de escuelas libres (160 y 50 000 alumnos) que siguen las ideas pedagógicas del cura protestante N.F.S. Grundtvig (inspirador de las escuelas de adultos y del nacionalismo popular luterano) y K. Kold (pedagogo y maestro); en este grupo se encuadran las llamadas escuelas pequeñas (60 y 20 000 alumno/as) que suelen ser iniciativas de padres-madres. El grupo de otros incluye 200 centros internados, situados en entornos rurales y que ofrecen los cursos 9 y 10 con especializaciones deportivas y artísticas. Otro grupo relevante son las escuelas culturales-confesionales, por ejemplo, musulmanas, turcas, etc. Las escuelas musulmanas, creadas bajo la ley de escuelas libres, han recibido una creciente inspección por las autoridades para asegurar su formación democrática, lo que motivó una legislación más restrictiva de la autonomía de las escuelas privadas-libres (Olsen, 2015).

En Dinamarca la segregación sociocultural ha sido mayor que la socioeconómica, relacionada con la recepción e integración de la población de países no-occidentales y musulmanes. La recepción y posterior integración de estos colectivos ha sido difícil para la sociedad danesa. En las últimas décadas la segregación socioeconómica ha aumentado al tiempo que ha aumentado la desigualdad socioeconómica: el coeficiente Gini de desigualdad económica pasó de 20-24 en el 2000 a 28-30 en 2018-2020.

La financiación de las escuelas concertadas se sitúa entre el 70-75 % del coste por alumno, porcentaje que suele variar según la orientación político-ideológica del gobierno y del Ministerio de educación. Las escuelas cobran cuotas escolares legales que, según valor económico en España, van de los 50 a los 100 euros mensuales. Las cuotas dan a los padres-madres derecho a una alta participación en la autonomía escolar, acceso a información, etc. La histórica regulación de la elección escolar ha sido dinámica: los padres-madres tienen el derecho y la garantía de plaza en la escuela pública del distrito escolar, pueden solicitar otra escuela pública en otro distrito o municipio (desde 2005), o pueden elegir una escuela no-pública o privada. En el periodo 2016-2021, un 67 % eligió la escuela pública local, un 17-18 % eligió una escuela privada, y un 14-15 % eligió una escuela pública de otro distrito o municipio. Esta regulación de la elección escolar es apoyada por un 80 % de la población, según sondeos encargados por el Ministerio.

Hay una abundante información pública de datos administrativos sobre el sistema educativo y escolar. El Ministerio hace públicos anualmente los resultados de las dos pruebas finales de los estudiantes (al final de la educación básica y de la educación secundaria superior), y datos socioeconómicos relativos al contexto social de las escuelas, como el nivel educativo y los ingresos de los padres/madres, etc. Las principales federaciones de escuelas privadas defienden sus intereses con un creciente uso de datos públicos y privados, y con una actitud de diálogo y colaboración con las autoridades. En los últimos informes anuales de estas asociaciones se observan ciertas diferencias. En los informes de la asociación de escuelas privadas (informes desde el 2012)⁵ se presentan argumentaciones críticas con las autoridades nacionales y locales, especialmente respecto a los cambios regulativos, y una diferente sintonía con los gobiernos de centroizquierda o de centroderecha liberales. En el caso de la asociación de las escuelas libres, sus informes desde el 2013⁶ tienden a hacer una defensa del carácter danés y local de su histórico movimiento educativo, y apelan a su reconocimiento y promoción.

5 <https://privateskoler.dk/politik-og-presse/publikationer/> (accedido en marzo del 2022).

6 <https://www.friskolerne.dk/om-os/aarsberetninger> (accedido en marzo del 2022).

El aumento de las escuelas privadas y sus efectos en la educación ha estado en el debate público, impulsado entre otros por los llamados *think-tanks*, en concreto los tres principales con un mínimo estándar de base empírica (AE, KRAKA y CEPOS). AE⁷ (de izquierda o socialdemócrata) y KRAKA⁸ (de centro o socio-liberal) argumentan que el aumento de los centros privados responde a razones socioeconómicas, y subrayan la importancia de una alta heterogeneidad en el alumnado en las escuelas para evitar la polarización entre grupos sociales. Lo llaman el «efecto camaradas o compañeros/as»: los escolares de familias «débiles» (con menos recursos económicos y culturales) mejoran sus resultados junto a compañero/as de familias con mayores recursos o «fuertes». No argumentan sobre los beneficios para el alumnado «fuerte» de una composición heterogénea, lo cual enriquecería el debate. AE (2022) encuentra un descenso general en el nivel socioeconómicamente mixto y plural del alumnado (distribución equilibrada del alumnado de cinco categorías de rentas familiares)⁹: en el 2010 el 40-42 % de todas las escuelas públicas y privadas tenían un alumnado mixto, pero en el 2020 solo eran el 29 % de las públicas y el 22 % de las privadas. Tanto AE como KRAKA sugieren políticas que generen una composición heterogénea en las escuelas, gestionando los distritos escolares (en la práctica ampliándolos), poniendo límites porcentuales al alumnado «débil», e incorporando la cuestión escolar-educativa en las políticas urbanas. El liberal CEPOS¹⁰ ha realizado desde el 2015 un estudio anual sobre lo que llaman el «efecto educativo» de las escuelas, que mide la diferencia entre el resultado académico esperable de los alumnos según sus condiciones familiares y socioeconómicas y el resultado académico obtenido en los exámenes oficiales; el efecto puede ser positivo, neutro o negativo. La mayoría de las escuelas danesas se sitúan entre el +0,3 y el -0,3, pero las que mayor efecto positivo (hasta el máximo de +1,5) suelen ser escuelas privadas-libres; y lo explican en parte por un buen uso de su autonomía escolar, en la contratación del profesorado, la organización del trabajo, etc.

4.3. Factores institucionales en el área urbana de Copenhague

En Dinamarca los municipios administran cuatro ámbitos centrales: a) la política escolar y de servicios para la población de 0 a 16-18 años; b) cooperan con las escuelas, las cuales tienen una alta autonomía organizativa, en cuestiones como la participación de los padres-madres en la junta directiva, la contratación del profesorado, la gestión académica y recursos humanos, etc.; c) relaciones laborales: la Asociación Nacional de Municipios negocia el convenio colectivo con el sindicato de profesorado de la escuela básica, que cada gobierno municipal puede mejorar (nivel salarial, condiciones laborales, etc.); el contrato de funcionario en la educación dejó de existir en 1993, y la flexibilidad predomina en el mercado laboral escolar; y d) políticas generales de desarrollo y regeneración urbana, etc., por ejemplo, la vivienda en las áreas más urbanas: el 30 % es social-pública, y el 10 % es cooperativa.

En las mayores áreas urbanas (Copenhague y Aarhus), desde finales de los 1990 se detectó un aumento en la segregación escolar étnica o sociocultural (Ahedo, 2010; Rangvid, 2010). Ante la creciente concentración de alumnos de familias inmigrantes en las escuelas públicas locales, Rangvid encontró una tendencia por parte de las familias danesas a no elegir su escuela pública local. Los gobiernos municipales afrontaron el problema de forma diferente. Copenhague no quería intervenir separando

7 2010: https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/publikation/ae_fl12.pdf / 2020: https://www.ae.dk/sites/www.ae.dk/files/dokumenter/analyse/ae_fere_boern_fra_eliten_gaar_paa_privatskole_-_ogsaa_uden_for_storbyerne.pdf (accedido en febrero, 2022)

8 2018 https://kraka.dk/sites/default/files/public/baggrundsnotat_klassekammerateffekter_0.pdf (accedido en febrero, 2022)

9 <https://www.ae.dk/analyse/2022-02-folkeskoler-blander-clever-bedre-end-de-private> (accedido en febrero, 2022).

10 <https://cepos.dk/artikler/hvor-gode-er-skolerne-til-at-loefte-cleverne-fagligt/> (accedido en febrero, 2022); <https://cepos.dk/artikler/arbejderklassens-boern-gaar-ogsaa-i-privat-skole/> (accedido en febrero, 2022).

niño/as por motivos étnicos o culturales. Aarhus dispuso autobuses para mover a los alumnos por las mañanas. El gobierno de Copenhague tomó gradualmente una postura más proactiva, cambió con frecuencia los distritos escolares, hizo campañas informativas sobre las escuelas afectadas, y colaboró con escuelas y familias para la promoción de las escuelas locales.

La cuestión étnica ha sido central en la segregación escolar. Nielsen y Andersen (2019) analizan el barrio de Bispebjerg al norte de Copenhague, con 13 escuelas (8 privadas, de las que tres son musulmanas y una judía), y analizan los problemas de las escuelas públicas para atraer a familias danesas. En ese estudio no se incluyen las opiniones de las familias que envían sus hijos a las escuelas musulmanas. En los estudios de CEPOS sobre el efecto educativo, algunas escuelas musulmanas de la capital presentan un relativamente alto efecto positivo. Uno de los mayores éxitos en la integración de población inmigrante ha sido el creciente porcentaje de chicas de familias inmigrantes y musulmanas que llegan a cursar estudios universitarios, pero no se conocen bien sus procesos escolares. En 2018 el gobierno decidió el cierre progresivo de tres escuelas musulmanas, argumentando que no cumplían con el objetivo de la formación democrática del alumnado. En Copenhague, la segregación ha ido descendiendo en la última década debido a los cambios demográficos (ha aumentado el número de familias danesas de clase media y media-alta) y de vivienda (aumento del precio). Las familias de origen inmigrante de bajos ingresos se han ido moviendo a las zonas adyacentes del sur y del oeste (*Vestagen*), que es un área de clase media y baja con una relativamente alta población de origen inmigrante. Es en los municipios de esta zona donde en los últimos años ha aumentado la segregación escolar-educativa.

La segregación en la secundaria superior, compuesta mayormente por centros públicos, ha ido aumentado de forma preocupante en las áreas más urbanas del país. En el 2019 el gobierno socialdemócrata propuso establecer un nuevo modelo de matriculación en esta etapa educativa: frente al modelo tradicional de admisión según únicamente la proximidad al centro, el nuevo modelo ampliaba los distritos escolares (toda la ciudad o un grupo de municipios colindantes) y aspiraba a una similar composición socioeconómica del alumnado, siendo el criterio principal el nivel de ingresos de los padres/madres (adscribiendo a cada centro el mismo porcentaje de alumnado de cada uno de los tres niveles de rentas familiares). Esta ambiciosa iniciativa generó mucho debate y crítica. El acuerdo de gobierno del nuevo gobierno de coalición socialdemócrata-liberales de diciembre del 2022 abandonó la iniciativa, pero sin presentar ninguna solución a la desigualdad escolar en este nivel educativo.

4.4. Factores organizativos: NSG en Copenhague

Con origen en un centro educativo creado en 1873 por jesuitas alemanes, en 1950 se creó el centro de educación secundaria NSG en honor al científico Niels Steensen (1638-1686) que se hizo cura católico en 1675. Localizado en el central barrio de Østerbro, NSG ofrece dos etapas educativas: a) la etapa final de tres años de educación básica (de 12 a 15/16 años), junto al curso previo (curso 6) y el curso optativo posterior (curso 10); y b) un bachillerato general (3 años). El alumnado ha aumentado hasta un nivel estable de unos 400 en la etapa básica y 250-300 en Bachillerato. NSG suele admitir todas las solicitudes dentro de su capacidad física y de edificio. Su clase 10 acoge unos 20-40 estudiantes al año: una tercera parte suelen ser estudiantes que en la clase 9 no fueron declarados aptos para la educación secundaria superior. Como hay pocas opciones públicas de clase 10, ofertar la clase 10 se puede entender como una forma de responsabilidad social.

El equipo de dirección depende de la junta de administración general compuesta por representantes de los jesuitas, padres/madres, y profesorado, en cuyas reuniones puede estar un representante del consejo del alumnado. La cultura democrática recibió un impulso en los años 1990. El profesorado y la dirección coinciden en las entrevistas respecto a dos lógicas en el tipo de alumnado que reciben: en la escuela básica las familias buscan un mayor nivel de aprendizaje; en Bachillerato, debido a su pequeño tamaño en comparación con otros centros en la ciudad, reciben un número importante de jóvenes psicológicamente vulnerables para los que las familias buscan un entorno reducido y seguro. NSG ha tenido siempre una cierta orientación internacional. En los años 1970 acogió a muchos niños/as refugiados de Vietnam, en su mayoría católicos. En las últimas décadas el alumnado ha tenido una composición acorde con la diversidad de la ciudad: una creciente presencia de hijos/as de familias mixtas (un padre o madre es de Dinamarca), pero los hijos/as de familias no-occidentales no suelen ser más del 5 %. Asimismo, la presencia de alumnado católico no suele pasar del 10 % del alumnado.

NSG combina los valores jesuitas o ignacianos (humanismo, cuidado, universalidad, etc.) con los de la cultura danesa (democracia e igualdad), mientras promueve el ecumenismo cristiano. En NSG, la institución piensa que Dios existe, y se respetan todas las creencias. Exalumno/as no-católicos escriben en el libro del 70 aniversario (NSG, 2021, p. 102-109) que en NSG aprendieron a convivir con identidades y creencias, en tolerancia y respeto mutuo. Los alumnos en el grupo de discusión valoran positivamente la flexibilidad y muchos valores del centro, y destacan especialmente el respeto y el trato individual por parte de la escuela y el profesorado.

5. La escuela concertada en España

En España la educación ha estado históricamente dominada por organizaciones católicas. En las últimas décadas la escuela pública ha crecido cuantitativa y cualitativamente, pero la escuela concertada y privada ha mantenido una presencia significativa (Fernández Enguita, 2008) (tabla IV).

5.1. El fenómeno en la actualidad

Tabla IV. Distribución porcentual media del alumnado entre 2005-2020

	PÚBLICOS	PRIVADOS CONCERTADOS	PRIVADOS
Obligatoria (Primaria y ESO)	65-66	27-28	7-8
Secundaria (ESO, FP y Bachillerato)	69-70	25-26	5-6

Fuente: Ministerio de Educación.

Murillo, Belavi y Pinilla (2018) operacionalizan el nivel socioeconómico y cultural de la familia del estudiante (NSEC), con datos del Informe PISA de 2015, y lo relacionan con la titularidad de las escuelas y encuentran: a) una alta variabilidad en la segregación escolar entre Comunidades Autónomas o regiones, tanto en magnitud como en composición público-privada; y b) una notable segregación de los centros privados a los estudiantes de familias con menor nivel socioeconómico y cultural. Según Bonal y Zancajo (2018), el alto nivel de concertación genera un cuasi-mercado, y las Administraciones educativas tienen una tradición de poca o no-intervención. En las décadas recientes a la segmentación socioeconómica y residencial se ha añadido la sociocultural por el flujo inmigratorio, el cual es un 40-42 % de la UE y un 27 % de países hispanohablantes.

5.2. Factores institucionales nacionales

Las políticas educativas no han tenido un consenso amplio y estable. En el bipartidismo político de las últimas décadas, el cambio de partido en el gobierno, PSOE (socialdemócrata) y PP (liberal-conservador), ha conllevado importantes cambios políticos y legislativos. La política educativa ha sufrido de fuertes luchas de intereses y de tensiones ideológicas. Desde la LOGSE de 1990 (del PSOE), la educación obligatoria cubre tres etapas (Infantil de 3 a 6, Primaria de 6 a 12 y ESO de 12 a 16), que dan derecho a concertación.

Las escuelas concertadas acogen aproximadamente al 90 % del alumnado de los centros privados, y hay tres grupos principales. El grupo mayoritario de los centros católicos, agrupados en Escuelas Católicas (FERE-CECA - Federación de Religiosos de la Enseñanza Titulares Centros Católicos)¹¹, representando al 75 % de la escuela concertada con 1,2 millones de alumnos en 5939 centros de organizaciones o congregaciones religiosas, fundaciones, etc. Un segundo grupo es la concertada cooperativa (15 %), que es priorizado y promovido por la ley LOMLOE de 2021. Un tercer grupo (10 %), representado por la Confederación Española de Centros de Enseñanza (CECE), que incluye un amplio espectro de centros laicos y religiosos; destacando los grupos educativos católicos conservadores en la órbita del Opus Dei (Fomento, Arenales, Institució Familiar D'Educació, COAS, Unefa, etc.), que separan el alumnado por sexo. En este último grupo hay casos de empresas privadas con ánimo de lucro, con una creciente presencia en la región de Madrid. Los centros privados no-concertados están agrupados en la CICAIE (Asociación de colegios privados e independientes).

En el ámbito político-legal hay dos cuestiones centrales que afectan a la escuela concertada: el modelo de concertación y la asignatura de religión. Respecto a la primera, la Constitución de 1978 estableció el derecho a la libertad de enseñanza, con gratuidad de la educación básica: los centros privados podían optar a financiación pública en base a unos conciertos. La LOE (Ley Orgánica de Derecho a la Educación) de 1985, del PSOE, reguló los conciertos educativos: como criterio de financiación adoptó el módulo económico por cada una de las unidades escolares concertadas y la cuantía era para pagar el salario del profesorado. Las Comunidades Autónomas podían incrementar esa cantidad y acordar regulaciones adicionales, y extender los conciertos a las etapas no-obligatorias. Respecto a la segunda, la Constitución garantizó *el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones*. Los centros educativos deben ofrecer la asignatura de religión como optativa, impartida por profesorado designado por las autoridades católicas, y puede ser sustituida por una asignatura sobre ética.

Desde la LOE de 1985 las leyes educativas más importantes han sido: LOGSE 1990 del PSOE, LOE 2006 del PSOE, LOMCE 2011 del PP y LOMLOE 2021 del gobierno de coalición PSOE-UP (Unidas Podemos). Esas leyes no han suscitado el necesario consenso sobre las dos cuestiones indicadas. En 2020/21, la LOMLOE (Ley de modificación de la LOMCE), del PSOE-UP regula de nuevo las dos cuestiones: a) concertación: potencia la educación pública, limita el crecimiento de la escuela privada y concertada, y prohíbe la separación por sexo; insta a establecer una proporción equilibrada del alumnado con necesidad de apoyo educativo en los centros públicos y concertados; elimina el concepto de demanda social de la LOMCE, y establece como criterios principales para la admisión el domicilio familiar y el nivel de renta; prohíbe el pago directo o indirecto de cuotas en las escuelas con-

11 <https://www.escuclascatolicas.es/>

certadas; y b) religión: la asignatura de religión continua siendo de oferta obligatoria para los centros, y voluntaria para los alumnos, pero no cuenta para el expediente académico; establece una asignatura de Valores Cívicos y Éticos en dos cursos (dos últimos cursos de Primaria y ESO), con contenidos sobre los Derechos Humanos, el desarrollo sostenible, etc. y permite la enseñanza no confesional de las religiones. El Tribunal Constitucional en abril de 2021 admitió por unanimidad el recurso de los partidos PP y Vox contra la LOMLOE.

Analíticamente hay seis cuestiones centrales sobre el papel de los centros concertados en el sistema escolar-educativo. Primera, la motivación de las familias. En una encuesta sobre las razones de la elección en primer y segunda opción del centro actual de sus hijos-as (Pérez-Díaz *et al.*, 2001), la proximidad era el 54 % (41 y 13), la calidad de la educación según referencias era el 40 % (18 y 22), y el ambiente de los chicos/as que van a ese centro el 9 % (3 y 6). La calidad educativa es una compleja idea que es necesario desgranar, problematizar y desarrollar. Segunda, la financiación de los conciertos. Los centros dicen que la ayuda pública es insuficiente. Según el estudio de Rogero-García y Andrés-Candelas (2014), que incluye los diferentes tipos de financiación pública (enseñanza, becas, etc.), el coste público de un alumno en un centro concertado es aproximadamente la mitad del coste de un centro público. Tercera, las cuotas escolares. La mayoría de las escuelas concertadas cobran formal o informalmente cuotas mensuales a las familias, aunque están prohibidas desde la LODE. La asociación de centros privados (CICAE) y la confederación de padre-madres de la enseñanza pública (CEAPA) han encargado informes recientes sobre las cuotas en las escuelas concertadas¹²: un 87 % de los centros tiene cuotas (obligatorias en un 77 %) en un promedio de 100-150 euros mensuales: 200 en Cataluña, 130-140 en Madrid, 85 en el País Vasco, y menos de 80 en el resto de las regiones. Cuarta, las relaciones laborales. Los sindicatos critican las condiciones laborales del profesorado en los centros concertados. Es un ejemplo de las desigualdades laborales en España, que se mueven entre un estatus o aspiración de funcionarización en la escuela pública y la precarización y temporalidad en la concertada y privada; la solución podría quizá venir de un contrato indefinido y estable para todo el colectivo profesional. Quinta, el currículo y los valores. La enseñanza o no de la religión (cristiana) sigue siendo fuente de disenso, dentro de luchas ideológicas y culturales (Fernández Enguita, 2021b). Contra la LOMLOE, las escuelas concertadas católicas promovieron campañas y movilizaciones populistas, como el movimiento Más Plurales¹³. Y sexta, quizá la más importante: falta una regulación de la función social de la escuela concertada en base a datos objetivos y diálogo honesto, que sirva de base para los conciertos. Las memorias anuales de Escuelas Católicas contienen argumentos defensivos de su labor educativa, pero pocos datos desde donde construir un diálogo honesto con las instituciones públicas.

5.3. Factores institucionales regionales (CAM) y locales (MAD)

En España, la educación y las escuelas ha sido desde los años 1980 una importante competencia de los gobiernos regionales (Bonafant *et al.*, 2005). Los gobiernos regionales son responsables de dos políticas claves. Primero, la gestión y financiación de los conciertos: por ejemplo, los gobiernos regionales conservadores (PP, CiU en Cataluña, PNV en Euskadi, etc.) han concertado la secundaria superior, mientras los del PSOE han sido restrictivos. Segundo, la regulación de la escolarización: tradicionalmente se ha combinado proximidad al centro con un baremo de puntos de factores socioeconómicos

12 <https://www.cicae.com/ceapa-y-cicae-evidencian-la-falta-de-transparencia-y-discriminacion-que-sufren-las-familias-ante-la-exigencia-de-cuotas-obligatorias-en-colegios-concertados/> (accedido en marzo 2022)

13 <https://masplurales.es/> (accedido en diciembre de 2022).

y familiares; y no ha existido una garantía legal de plaza en el centro público local, algo corregido por la LOMLOE.

En España, la CAM presenta uno de los mayores niveles de alumnado en escuelas privadas (tabla V). La mayoría de los colegios concertados pertenecen a las patronales católicas FERRE (58 %) y FA-CEPM (Federación Autonómica de Centros de Enseñanza Privada de Madrid, 30 %, rama madrileña de la CECE). El 12 % restante pertenece a la Unión de Cooperativas de Enseñanza de Trabajo Asociado de Madrid (UCETAM). Hay también empresas con ánimo de lucro, como Escuela para el Futuro, Educare Inversión en Centros Educativos, Centro Cultural Liceo Sorolla, Punta Galea¹⁴. En la encuesta de Prieto y Villamor (2012) a familias de un distrito escolar de Madrid (13 públicos y 8 concertados) sobre el principal motivo para la elección del centro de segundo ciclo de infantil (respuesta del 20 % de las familias contactadas): proximidad (58 %), referencias de amistades y vecinos (41 %), el proyecto educativo o el ideario del centro (37 %, 46 % en los centros concertados, y 27 % en los públicos). En la etapa infantil la proximidad suele ser una prioridad importante para las familias.

Tabla V. Porcentaje de alumnado en centros concertados / privados en la CAM y Madrid

		2010	2021
Región de Madrid	Primaria	30/13	30/15
	Secundaria Obligatoria	28/12	28/14
Ciudad de Madrid	Primaria	35/18	37/20
	Secundaria Obligatoria	34/17	35/19

Fuente: Gobierno de la CAM (<https://www.comunidad.madrid/servicios/educacion/educacion-cifras>).

La segregación escolar en la CAM es de las más altas de España tanto entre centros públicos como entre centros públicos y privados (Murillo *et al.*, 2018; Ferrer y Gortázar, 2021). La segregación por factores socioeconómicos es muy alta tanto en Primaria como en la ESO, y por factores socioculturales es de nivel medio en la Primaria y media-baja en la ESO. Los motivos son estructurales y políticos. Estructuralmente, el fuerte crecimiento demográfico en la región ha generado segmentación, tanto social como espacialmente. Políticamente, las políticas públicas han contribuido a la segregación escolar. Durante los gobiernos del PSOE, las políticas educativas fueron modestas, pero en favor de la red pública. Desde 1995 hasta la actualidad el PP ha desarrollado políticas neoliberales y conservadoras, favoreciendo la red privada, debilitando la escuela pública y generando segregación y desigualdad (Villamor y Prieto, 2016). Destacan las siguientes actuaciones: a) en la etapa 0-3 años ha priorizado los centros concertados; b) en 2012-2013 modificó los criterios de escolarización (reducción del peso de la renta, y la introducción del punto familiar por antiguo alumno) y eliminó los distritos escolares en un distrito único municipal; c) la promoción de rankings y evaluaciones ha estimulado una competencia sesgada; d) proyectos de especialización selectiva de los centros (bilingüismo, etc.); e) algunas políticas locales han favorecido la creación de escuelas concertadas con una clara orientación de lucro.¹⁵ En febrero de 2022 Ley Maestra de Libertad de Elección Educativa de la CAM fue la respuesta del PP de Madrid a la LOMLOE, con el objetivo de mantener las regulaciones de la LOMCE del 2011.

14 https://www.eldiario.es/madrid/retrato-nueva-concertada-madrilena-sociedades-mercantiles-beneficios-dividendos-altos-salarios_1_7886541.html (9 de mayo de 2021).

15 <https://elpais.com/espana/madrid/2023-01-09/hipotecar-suelo-publico-para-financiar-un-negocio-privado-el-truco-de-los-colegios-concertados-de-madrid.html>

La ciudad de Madrid, el 50 % de la población de la región, presenta uno de los mayores niveles de segregación en una ciudad de España (Gortázar, 2020). Aquí también las razones son factores estructurales y políticos. Estructuralmente, el crecimiento de la ciudad ha reproducido e incluso aumentado las desigualdades sociales y residenciales. Políticamente, las políticas regionales han tenido un mayor efecto de desigualdad en la ciudad, que con un relativamente alto nivel de conectividad y movilidad ha generado dinámicas de concentración escolar del alumnado según factores socioeconómicos, especialmente alto en el caso de la ESO.

5.4. Factores organizativos escolares

Centro de Formación Padre Piquer: un ejemplo de inclusión y diversidad igualadora

Creado en 1960, por un grupo de curas, en el barrio de La Ventilla, en Tetuán (norte de la ciudad de Madrid), para atender las necesidades de formación de la juventud de un barrio marginado social y económicamente. Pertenece a la Fundación Montemadrid y es gestionado por la Compañía de Jesús. Su oferta educativa se centra en la secundaria: ESO, FP y Bachillerato. Desde su comienzo tuvo un claro perfil de clase trabajadora (media-baja y baja). Actualmente, aproximadamente el 75 % de su alumnado recibe alguna beca por motivos económicos. En los años 1990 su alumnado se hizo más heterogéneo. Actualmente hay más de 35 nacionalidades diferentes, y conviven varias religiones; la presencia de jóvenes de religión musulmana ha sido constante. El profesorado de Bachillerato entrevistado piensa que las familias musulmanas inscriben a sus hijo/as porque ven en el centro tolerancia y respeto a la diversidad de creencias religiosas. Desde 2003 el centro ha innovado: ha eliminado el concepto tradicional de aula y grupo con un docente, así como los libros de texto y las asignaturas; ha implementado las aulas abiertas, las diferentes tecnologías de comunicación y cooperación; y ha interpretado el currículo de forma flexible y pedagógica, priorizando el resultado final del proceso de aprendizaje. Trabajan con grupos grandes (unos 60 estudiantes) y 3-4 docentes que guían al estudiante, individual y en grupo, en la gestión de su propio aprendizaje. El profesorado ve los efectos positivos de la nueva pedagogía en el bajo absentismo y el alto grado de finalización de los estudios (un 85 %). El centro ha recibido premios nacionales e internacionales. El profesorado entrevistado valora positivamente el esfuerzo innovador y de inclusión, y los alumnos en el grupo de discusión valoran la cercanía del profesorado y el positivo ambiente social del centro, además de las cuatro C de los valores jesuitas (competentes, comprometido/as, conscientes y compasivo/as). Casos de escuelas concertadas dinámicas con una orientación social abundan en la geografía del país¹⁶.

El Recuerdo: lenta adaptación de un colegio de tradición elitista

Es un colegio histórico, en el barrio de Chamartín (centro-norte de Madrid). Durante el siglo xx fue uno de los colegios privados más elitistas de la ciudad. En las últimas décadas El Recuerdo ha aumentado de tamaño y capacidad, con una amplia oferta educativa: educación concertada en Infantil, Primaria y ESO, y dos Bachilleratos (uno nacional y otro internacional del IB). Su cuota mensual para las etapas concertadas es de menos de 300 euros al mes, y el comedor escolar es una fuente clave en sus ingresos, por lo que el horario partido sigue siendo una prioridad. Dice ofrecer una educación de calidad desde tres dimensiones complementarias: académica, humana y espiritual. La enseñanza de religión ha tomado un enfoque comparativo e histórico. Desde 1990 ha

16 <https://elpais.com/educacion/2023-01-06/la-escuela-concertada-donde-la-diversidad-es-la-norma.html>.

desarrollado el Área de Servicio Social donde desarrollan la idea de educar para «ser personas con y para los demás». Todos los estudiantes de Bachillerato en colaboración con sus familias participan en actividades de solidaridad, en colaboración con el tercer sector de la Iglesia Católica. Los estudiantes valoran la formación humanista del centro, el contacto individualizado con el profesorado y las cuatro C. El profesorado entrevistado subraya el reto del centro para adaptarse dentro de su tradición y estatus a las nuevas realidades.

6. Análisis comparado y conclusiones

La tabla VI recoge las principales diferencias entre los dos casos. A nivel institucional nacional, en Dinamarca el Ministerio garantiza importantes derechos educativos desde una tradición de diálogo y colaboración con los actores civiles, la escuela concertada es un sector heterogéneo, y el concierto y el currículo se basan en un consenso desideologizado. En España las políticas educativas no han construido el necesario consenso respecto al papel de la escuela privada y concertada en el sistema educativo, el sector concertado tiene un fuerte peso de las escuelas católicas, el concierto es formal con poca supervisión, y el currículo presenta un fuerte disenso en la asignatura de religión.

Tabla VI. Principales diferencias

	DINAMARCA & COPENHAGUE	ESPAÑA & MADRID
Macro institucionales (nacional)	Sector concertado: alta heterogeneidad con muchas escuelas libres-privadas. Concierto dialogado y consenso curricular desideologizado.	Sector concertado: baja heterogeneidad y predominio de centros católicos. Concierto formal con prácticas informales y disenso curricular (asignatura de religión).
Meso institucionales (región & ciudad)	Política municipal: Escolarización activa y colaboración con escuelas Políticas de desarrollo urbano, vivienda, etc.	Política regional-municipal: Región (CAM): políticas educativas neoliberales del PP. Ciudad (MAD): políticas promercado y de competencia en una ciudad desigual.
Factores organizativos (escuelas jesuitas)	NSG: Adaptación a la cultura democrática e igualitaria danesa, y a una ciudad diversa. Identidad y formación en valores humanistas y solidarios.	Padre Piquer: de escuela de barrio marginado a centro innovador, inclusivo y socialmente responsable. El Recuerdo: colegio tradicionalmente elitista en lenta evolución hacia prácticas más abiertas y solidarias.

Fuente: elaboración propia.

A nivel institucional regional-local, en Dinamarca los municipios tienen importantes competencias en política escolar, y una tradición de intervención, tanto en la política de escolarización como en el desarrollo urbano, vivienda, etc. En España, los gobiernos regionales desarrollan políticas escolares según preferencias político-ideológicas, y los gobiernos municipales no suelen intervenir para corregir la segregación. En la región Madrid los gobiernos neoliberales del PP desde 1995 han tendido a favorecer a las escuelas privadas y concertadas generando desigualdad educativa, la cual ha sido potenciada a su vez por las políticas municipales, en manos también del PP desde 1991, salvo el periodo 2015-2019.

A nivel organizativo escolar, las escuelas danesas tanto públicas como privadas gozan de una relativamente alta autonomía y cultura democrática para acometer cambios y adaptaciones. El centro NSG de Copenhague se ha adaptado al contexto danés y local, y desde su identidad cristiana y jesuita ha desarrollado un perfil social, tolerante, abierto e inclusivo. En España las escuelas tienen una relativamente limitada autonomía y cultura democrática para evolucionar. Las privadas tienen una mayor autonomía, como se observa en las dos escuelas concertadas analizadas. El centro Padre Piquer es un

caso de centro dinámico, innovador e inclusivo con una clara función social; el centro El Recuerdo desde su tradición de colegio elitista ha tenido una menor evolución hacia una orientación social.

Para promover una mayor igualdad escolar-educativa se sugieren algunas políticas públicas, especialmente respecto a las escuelas concertadas. A nivel nacional, las políticas educativas deben regular mejor los conciertos educativos en base a la idea de escuela concertada con una mínima función social positiva, acordar un amplio consenso curricular, y construir una buena base empírica de conocimiento y de evaluación sobre el sistema educativo y escolar. A nivel regional-local, las políticas escolares deben implementar y adaptar localmente la categoría de escuela concertada con función social, desarrollar una escolarización ajustada localmente con una limitada elección escolar y con flexibles mínimos y máximos en la composición del alumnado, así como promover consejos escolares locales (municipales, de distrito o barrio, etc.). A nivel organizativo, las escuelas, tanto concertadas como públicas, deben avanzar hacia una efectiva y democrática autonomía escolar, basada en un consejo escolar empoderado en aspectos importantes como la contratación y gestión de profesorado, la flexibilidad y adaptación del currículo, la relación de la escuela con su contexto local, etc. En general es siempre necesario mejorar los mecanismos y las bases de diálogo democrático y público-civil a los tres niveles, nacional, local y escolar.

Bibliographic references

- Ahedo, Manuel (2010): “Enlightened Localism and Local Experimentalism in Public Policy: Schooling Policies of Children with Immigrant Background in Denmark and Spain”. *Comparative Sociology*, 9, 686-710. DOI: <https://doi.org/10.1163/156913210X12548913482519>.
- Alegre, Miguel Angel y Ferrer-Esteban, Gerard (2010): “School Regimes and Education Equity. Some Insights Based, on, PISA 2006”. *British Educational Research Journal*, 36 (3), 433-62.
- Barnes, Barry (1995). *The Elements of Social Theory*. Londres: UCL.
- Benito, Ricard; Alegre, Miguel Angel y González-Balletbò, Isaac (2014): “School Segregation and its Effects on Educational Quality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems”. *Comparative Education Review*, 58 (1), 104-134.
- Bonal, Xavier; Rambla, Xavier; Calderón, Eduardo y Pros, Núria (2005). *La descentralización educativa en España: Una mirada comparativa a los sistemas escolares de las comunidades autónomas*. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer.
- Bonal, Xavier (ed.) (2012). *Municipis contra la segregació escolar. Sis experiències de política educativa local*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill. Col·lecció Polítiques, 78.
- Bonal, Xavier y Bellei, Cristián (2018): “The Renaissance of School Segregation in a Context of Globalization” en Xavier Bonal y Cristián Bellei (eds.): *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Londres: Bloomsbury.
- Bonal, Xavier y Zancajo, Adrián (2018): “School Segregation in the Spanish Quasi-Market Education System: Local Dynamics and Policy Absences” en Xavier Bonal y Cristián Bellei (eds.): *Understanding School Segregation. Patterns, Causes and Consequences of Spatial Inequalities in Education*. Londres: Bloomsbury

- Bonal, Xavier; Zancajo, Adrián y Scandurra, Rosario (2019): “Residential Segregation and School Segregation of Foreign Students in Barcelona”. *Urban Studies*, 56 (15), 3251-3273, DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098019863662>.
- Boterman, Willem; Musterd, Sako; Pacchi, Carolina y Ranci, Costanzo (2019): “School Segregation in Contemporary Cities: Socio-Spatial Dynamics, Institutional Context and Urban Outcomes”. *Urban Studies*, 56 (15), 3055-3073, DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098019868377>.
- Fernández Enguita, Mariano (2008). “Escuela pública y privada en España: la segregación rampante”. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 1 (2), 42-69.
- Fernández Enguita, Mariano (2021a): “Si caza ratones, es un buen gato”. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*, 153, 21-30.
- Fernández Enguita, Mariano (2021b): “¿Religión? Sí en la escuela, no en la enseñanza”. *Cuadernos de Pedagogía*, 518, marzo de 2021.
- Ferrer, Alvaro y Gortazar, Lucas (2021): “Diversidad y libertad: Reducir la segregación escolar respetando la capacidad de elección de centro”. *EsadeEcPol Insight*, 29.
- Gortazar, Lucas (2020): “Segregación y ciudades. ¿Matrimonio inseparable?”. *Panorama Social*, 32, 127-141.
- Maussen, Marcel y Veit Bader (2015): “Non-Governmental Religious Schools in Europe: Institutional Opportunities, Associational Freedoms, and Contemporary Challenges”. *Comparative Education*, 51 (1), 1-21, DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935581>.
- Murillo, Francisco Javier; Belavi, Guillermina y Pinilla-Rodríguez, Lina Marcela (2018): “Segregación escolar público-privada a España”. *Papers: Revista de Sociología*, 103 (3), 307-337, DOI: <https://doi.org/10.5565/rev/papers.2392>.
- Nielsen, Rikke Skovgaard y Andersen, Hans Thor (2019): “Ethnic School Segregation in Copenhagen: A Step in the Right Direction?”. *Urban Studies*, 56 (15), 3234-3250. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042098019847625>.
- NSG (2021). *Indgang fra Sankt Kjelds Gade (1950-2020) [La escuela de la Calle Sankt Kjelds (1950-2020)]*. Copenhagen.
- Olsen, Tore Vincents (2015): “The Danish Free School Tradition Under Pressure”. *Comparative Education*, 51 (1), 22-37. DOI: <https://doi.org/10.1080/03050068.2014.935584>.
- Pérez-Díaz, Víctor; Rodríguez, Juan Carlos y Sánchez Ferrer, Leonardo (2001): “La familia española ante la educación de sus hijos”. *Colección Estudios Sociales*, 5.
- Prieto, Miriam, y Villamor, Patricia (2012): “Libertad de elección, competencia y calidad: Las políticas educativas de la comunidad de Madrid”. *Profesorado, Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16 (3), 127-144.
- Rogero-García, Jesús y Andrés-Candelas, Mario (2014): “Family and State Spending on Education in Spain: Differences between Public and Publicly-Funded Private Educational Institutions”. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 147, 121-132. DOI: <https://doi.org/10.5477/cis/reis.147.121>.

Rangvid, Beatrice Schindler (2010): “School Choice, Universal Vouchers and Native Flight From Local Schools”. *European Sociological Review*, 26 (3), 319-335.

Villamor, Patricia y Prieto, Miriam (2016). “Reformas hacia la privatización de la educación en la Comunidad de Madrid”. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 9 (2), 265-276.

Nota bibliográfica

Ángel Manuel Ahedo Santisteban es doctor en Sociología por la Universidad del País Vasco (UPV-EHU), ha sido investigador y profesor en la Copenhagen Business School (Denmark) Universitat Rovira i Virgili (Cataluña), Universidad del País Vasco y Universidad de Copenhague, y desde junio del 2022 es investigador en la Universitat Rovira i Virgili (Cataluña). Sus áreas de especialización son: sociología de políticas públicas, de la economía, de la educación y del conocimiento, y sociología comparada y transnacional.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5737-4802>.