

EL FENÓMENO DEL APOYO AL APRENDIZAJE FUERA DE LA ESCUELA VISTO A TRAVÉS DE UN ANÁLISIS COMPARADO¹

The private tutoring scenario: contributions to a comparative analysis

Alexandre **Ventura**
António **Neto-Mendes**
Jorge Adelino **Costa**
Sara **Azevedo**

Universidad de Aveiro (Portugal)

Resumen:

La prácticas de apoyo al aprendizaje fuera de la escuela, que se analizan en este artículo, han merecido nuestra atención por diversas razones: 1) el hecho de que son prácticamente un fenómeno mundial, a pesar de los sistemas educativos difieran de un país a otro; 2) el hecho de que las repercusiones de las explicaciones sobre los resultados escolares puedan llevar a una reubicación de los principios de equidad e igualdad de oportunidades; 3) la constatación de que los costes financieros soportados por las familias de los alumnos, por un lado, y el número creciente de "explicadores" disponibles (trabajando a tiempo parcial o en jornada completa), por otro, confieren a esta actividad una importancia social y económica considerable.

Este abordaje prima un análisis cualitativo del fenómeno de las clases particulares, con el objetivo de conocer mejor algunas de sus formas: su ejercicio en exclusividad o como complemento del salario obtenido en el decurso de otra actividad; como iniciativa de base individual, característica de una actividad liberal; en el contexto de un centro/academia local; o en el contexto de un centro de estudios con franquicia, de dimensión nacional o multinacional. Al realizar un análisis comparado de este fenómeno, buscaremos mostrar como las explicaciones constituyen una actividad promovida de forma creciente en organizaciones (centros de explicaciones), sobre todo en los grandes centros urbanos. Estos centros de explicaciones están para suplementar o competir con las escuelas utilizando metodologías de sistematización o especialización.

Palabras clave: clases particulares; academia; apoyo al aprendizaje fuera del centro escolar

¹ Investigación integrada en el Proyecto de Investigación "Xplika. The private tutoring market, school effectiveness and students' performance". Equipo de Investigación: Jorge Adelino Costa (coord.), António Neto-Mendes y Alexandre Ventura. Proyecto financiado por la *Fundação para a Ciência e Tecnologia* y por el *Programa Operacional Ciência e Inovação 2010*. Traducción: José Manuel Martos Ortega.

Abstract:

Private tutoring, which we will analyse in this paper, has earned our attention due to several reasons: 1) the fact that it is practically a worldwide phenomenon, even though educational systems vary from country to country; 2) the fact that the repercussions of private tutoring on pupils' results may provoke a reequation of equity and equality of opportunity principles; 3) the belief that the financial costs sustained by the pupils' families, on one hand, and the rising number of private tutors available (working part-time or full-time), on the other, grant this phenomenon a considerable social and economic importance.

This approach privileges a qualitative analysis of the private tutoring scenario, with the aim of getting to know better some of its forms: its exercise as the sole employment of the tutor or as a supplement to the salary earned in another activity; private tutoring as a self-employment or employee activity; private tutoring that takes place in a local tutoring centre; private tutoring that takes place in a tutoring franchise, at a national or multinational level. By conducting a comparative analysis of the phenomenon, we will try to show how private tutoring is increasingly being carried out in organized businesses (tutoring centres), especially in big cities. These tutoring centres are supplementing or competing with schools increasingly using systematization and specialization parameters.

Key words: Private tutoring, tutoring centres, support to the learning outside of the school

Resumo:

As explicações, que iremos analisar neste artigo, têm merecido a nossa atenção por diversas razões: 1) o facto de que são praticamente um fenómeno mundial, apesar dos sistemas educativos diferirem de país para país; 2) o facto de as repercussões das explicações sobre os resultados escolares poderem levar a uma reequação dos princípios de equidade e igualdade de oportunidades; 3) a constatação de que os custos financeiros suportados pelas famílias dos alunos, por um lado, e o número crescente de "explicadores" disponíveis (a trabalharem em *part-time* ou em *full-time*), por outro, conferem a esta actividade uma importância social e económica considerável.

Esta abordagem privilegia uma análise qualitativa do fenómeno das explicações, com o objectivo de conhecer melhor algumas das suas formas: o seu exercício em exclusividade ou como complemento do salário obtido no decurso de outra actividade; a explicação como iniciativa de base individual, característica de uma actividade liberal; a explicação no contexto de um centro de explicações de expressão local; a explicação no contexto de um centro de explicações franchisado, de dimensão nacional ou multinacional. Ao realizar uma análise comparada deste fenómeno, procuraremos mostrar como as explicações constituem uma actividade promovida de forma crescente em organizações (centros de explicações), sobretudo nos grandes centros urbanos. Estes centros de explicações estão a suplementar ou a competir com as escolas utilizando metodologias de sistematização e especialização.

Palavras finque: explicações, centro de explicações, apoio à aprendizagem fosse da escola

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Puede afirmarse, sin grandes márgenes para error, que el apoyo al aprendizaje fuera de la escuela es uno de aquellos fenómenos cuya difusión a escala global no merece contestación. De hecho, pensamos, que no es forzado decir, que la difusión "mundial de la escuela" (materia [supresión] estudiada, entre otros, por John W. Meyer y que ya mereció, en Portugal, la atención de Nóvoa y Schriewer, 2000) tiene como correlato la difusión mundial del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela. Aunque la historia de estas prácticas de enseñanza esté, en gran medida, por hacer; nos parece plausible admitir que el desarrollo de los modernos sistemas educativos y la consolidación de la gramática "de la escuela" (Tyack y Tobin, 1994; Nóvoa, 1995), concretamente la centralidad conquistada por la pedagogía colectiva ("enseñar a todos como si fueran uno solo") y por los exámenes, crearon el ambiente propicio para la aparición de respuestas educativas "*alternativas*" a través del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela. Sin pretender ser exhaustivos, presentamos algunos de los argumentos en que nos basamos para hacer la anterior afirmación:

- el apoyo al aprendizaje fuera de la escuela puede permitir (aunque no siempre ocurra así) una enseñanza individualizada, lo que contrasta con la enseñanza masificada ofrecida por los sistemas educativos modernos;
- pueden presentarse como el espacio de realización de los trabajos de casa, lo que muestra una dimensión de la complementariedad que puede existir con el trabajo que se realiza en el sistema regular de enseñanza;
- pueden aún realizar la función (quizá una de las más apreciadas por los clientes de estos servicios) de preparación para los exámenes, cuya relevancia máxima se alcanza en el examen nacional;
- las explicaciones pueden cumplir la función (más social que académica) de apoyo a la familia, ofreciendo servicios de ocupación de los tiempos libres vitales para una familia nuclear cada vez más restringida y con elevados índices de ocupación laboral fuera de la esfera doméstica.

Subrayar la importancia de estas prácticas en el contexto educativo de las sociedades, parece ser uno de los lugares comunes que aparentemente nadie contesta. Y, sin embargo, esa importancia no le permite conquistar el espacio que merecería, sea bajo el punto de vista académico, político, social o económico. El epíteto de actividad "en la sombra" parece ser revelador de lo que queremos afirmar. Nosotros mismos ya dimos cuenta de estas preocupaciones en trabajos anteriores (Costa, Ventura y Neto-Mendes, 2003; Costa, Neto-Mendes y Ventura, 2006), aunque potenciando enfoques diferentes de aquellos que nos mueven en el presente artículo.

Aunque hasta ahora no se habla de la relevancia académica y social del fenómeno del apoyo al aprendizaje fuera de la escuela, no nos gustaría olvidar

su impacto económico, o socio-económico, según se prefiera. Ésto puede ser visto desde dos perspectivas. Por un lado, no puede ser olvidado el esfuerzo individual exigido a cada familia, conocido el bajo nivel salarial medio portugués en el contexto de la Unión Europea. Por otro lado, el impacto de estas prácticas como actividad económica, implicando a varios centenares (o miles, este dato está por investigar en Portugal...) de "*explicadores*" que hacen de eso su actividad principal o complementaria. Aunque no se conozcan estudios al respecto, generalmente los padres que recurren a sus servicios comentan la resistencia de estos profesores a ofrecer un documento acreditativo de los pagos efectuados, para incluir en la declaración de los ingresos familiares, de forma que contabilice en el conjunto de los gastos de educación. Estas prácticas económicas informales alimentan la llamada "economía sumergida" que algunos estudios estiman entre un cuarto y un quinto del PIB portugués.

Lo expuesto anteriormente evidencia una idea en la que nos gustaría incidir en el preámbulo de este texto: cuando hablamos de prácticas de apoyo al aprendizaje fuera de la escuela debemos evitar realizar un tratamiento simplista de esta cuestión. Efectivamente estamos ante un fenómeno complejo, representado por un conjunto diversificado de prácticas bastante extendidas por varios continentes (Costa, Neto-Mendes y Ventura, 2006). En las páginas que siguen trataremos de focalizar nuestro análisis en ese conjunto diversificado de prácticas que consolidan, probablemente de forma creciente, la afirmación de una ocupación social – "*profesor(a) particular*" – que encuentra, por lo menos en Portugal, un terreno fértil para su expansión en el sector de los profesores diplomados que no acceden a los sistemas escolares, y que ven así en las explicaciones una forma de empleo alternativa (Neto-Mendes, 2004).

2. EL APOYO AL APRENDIZAJE FUERA DE LA ESCUELA Y SUS DIFERENTES FORMAS

El apoyo al aprendizaje fuera de la escuela reveste diversas formas. Los individuos que lo imparten pueden ser profesores o estudiantes, trabajadores independientes o empleados de un organismo comercial que les paga un salario (Glasman y Besson, 2004: 53). Las explicaciones pueden ser ofrecidas a un solo alumno, en la casa del estudiante o del "explicador", en pequeños grupos de cinco o seis alumnos, en una academia o en un aula escolar después del horario lectivo (Glasman y Besson, 2004: 53). En algunos países las explicaciones se realizan en grandes salas de clase, e incluso, en grandes salas de conferencias equipadas con equipos de televisión (Bray, 1999: 21). El volumen de los negocios de academias puede ir desde la pequeña actividad no declarada a las entidades fiscales, hasta la gran empresa con sucursales en diversos países y que es cotizada en la bolsa (Glasman y Besson, 2004: 53). Bray y Kwok (2003: 612) añaden que los programas de estudio utilizados por estas academias pueden ser bastante estructurados o pueden ser "*ad hoc*", en función de las necesidades específicas de los estudiantes en determinadas alturas.

2.1 Las clases particulares como actividad secundaria

Las clases que son impartidas de forma individual, en las que el "profesor" se ocupa de un solo alumno (o de un pequeño grupo de alumnos) por sesión, son muy antiguas y es más tradicional la forma en que se dan las explicaciones. Por ejemplo, Ireson (2004: 110) indica que en Reino Unido las clases particulares tienen una larga historia como respetable trabajo para los estudiantes universitarios que buscan un ingreso extra y para profesores que desean un suplemento a sus salarios. Creemos que es este el caso en muchos otros países. En esta situación, las clases funcionan como un suplemento a una actividad principal, siendo proveída por los explicadores en su tiempo libre, y los ingresos obtenidos a través de éstas no son, en muchos casos, declarados a las entidades fiscales. Las explicaciones son, en este caso, una "actividad oculta". Las ganancias de estas prácticas escapan al alcance de los servicios de impuestos (Bray, 1999: 28). Como nos dicen Hrynevych et al. (2005) esto ocurre muy frecuentemente cuando las clases se dan de forma individual.

Las sesiones de apoyo o preparación de este tipo se realizan de una manera informal, sin contrato o afiliación a cualquier tipo de organización u orden profesional. De acuerdo con La Asociación Regional Canaria de Formación Profesionalizada (ARCAP) las explicaciones llevadas a cabo, como una actividad secundaria, no sujeta a impuestos, y ni aún declarada a los servicios de Seguridad Social, constituyen una actividad económica sumergida, con la cual se ha actuado de una manera permisiva (EIDia.es, 2005). La ARCAP alega que este tipo de explicaciones genera 28.5 millones de euros por año en las Islas Canarias y, como estos ingresos no son declarados, 4 millones de euros dejan de llegar al tesoro público (EIDia.es, 2005).

ARCAP cree que en las Islas Canarias cerca de 1500 profesores del sistema público de enseñanza de diversos niveles ofrecen este tipo de servicios. Lo que llevó el presidente de esta asociación, a presentar una denuncia al gabinete de la Inspección del Trabajo pidiéndole que investigara las actividades de los individuos responsables del centenar de anuncios ofreciendo clases particulares (EIDia.es, 2005). Esta asociación argumenta que esta forma de apoyo al aprendizaje fuera de la escuela constituye una competencia injusta a negocios legales de academias y centros educativos, y condena especialmente a los profesores del sistema público de enseñanza que dan este tipo de clases en paralelo (EIDia.es, 2005).

Como se comentaba anteriormente, en muchas situaciones, las clases las dan profesores o estudiantes que desean obtener un ingreso extra. Por otro lado, en países con una situación económica difícil, en países donde el gobierno es incapaz de asegurar el funcionamiento normal del sistema escolar (no siendo capaz de pagar los salarios de los profesores regularmente, por ejemplo) o en países donde la profesión de profesor no es muy valorada, los profesores, debido a sus bajos salarios, pueden dar estas clases particulares porque necesitan de este ingreso para sobrevivir. Bray (1999: 26-30) nos dice que en países que atraviesan dificultades económicas, como es el caso de algunos países de Europa de Este, este fenómeno está bastante difundido. Por ejemplo, Baimova (2003) menciona que en el Azerbaiyán, muchos profesores buscan un segundo trabajo u otros medios de complementar sus salarios. Estos medios

pueden incluir explicaciones, clases especiales y actividades extracurriculares (Baimova, 2003).

A veces, en este caso, las clases particulares pueden estar asociadas a una forma de corrupción, ya que las sesiones de refuerzo funcionarán como un soborno. Janashia (2004) nos dice que en Georgia la corrupción en torno a las clases particulares se manifiesta a través de un sistema de explicadores que preparan estudiantes para los exámenes de acceso a la enseñanza superior, pero donde, de hecho, lo que se paga por las explicaciones funciona como un soborno para que los estudiantes aseguren su entrada para el departamento de la Universidad de su elección. Leshukov (2005) nos dice que también en Rusia muchos profesores universitarios dan clases particulares a estudiantes que desean acceder a los departamentos de la Universidad en los que ellos enseñan, funcionando entonces las sesiones de apoyo, como una especie de soborno indirecto.

Otra forma de corrupción relacionada con las explicaciones es aquella que desarrollan algunos profesores que dan clases remuneradas a los mismos alumnos de los que son responsables en el sistema formal de enseñanza, usando por su parte diferentes técnicas, poco escrupulosas, que garanticen la clientela para sus servicios. Biswal (1999: 222) menciona que en los países en vías de desarrollo es muy frecuente encontrar profesores que proveen explicaciones remuneradas a sus propios alumnos. Este autor nos dice que esto se debe a sus bajos salarios, pero también al hecho de que lo que se realiza en las escuelas se evalúa de una manera muy imperfecta; lo que anima a los profesores a dar clases con poca calidad para fomentar, entre sus estudiantes, que les demanden a sus propios profesores otro tipo de preparación complementaria extraescolar (Biswal, 1999: 222). Bray (1999: 37) indica que esta situación se puede encontrar en países tan diferentes como Chipre, Indonesia, Nigeria o Rusia. Algunos profesores podrán recurrir a las técnicas mencionadas anteriormente, por ejemplo, atrasando premeditadamente la presentación de contenidos en la clase de manera que no se consiga explicar completamente el currículo previsto para aquel año/período; asegurándose así la demanda de sus servicios como preparadores, ya que los alumnos tendrán necesidad de acceder a los contenidos que no se estudiaron en la clase (Bray, 1999: 37-38). Wanyama y Njeru (2004) mencionan que esta situación también ocurre en Kenia, donde algunos profesores pueden decidir omitir una parte del currículo en sus clases regulares y, después, ofrecerse para presentarla en sesiones de clases particulares. También critican esta situación denunciando el elemento de chantaje que podría estar detrás de la misma, ya que los profesores pueden dejar entrever a sus alumnos, directa o indirectamente, que aquellos que no frecuenten sus sesiones de apoyo serán penalizados en sus clasificaciones en las pruebas u otras actividades (Bray, 1999: 37 y 38). Los profesores podrán también retener a propósito a sus alumnos para crearles necesidad de que busquen sus servicios (Bray, 1999: 37 y 38).

Algunos críticos de esta situación argumentan, como Hrynevych et al. (2005) que las clases particulares dadas por los profesores a sus propios alumnos deberían ser proscritas. En Egipto, por ejemplo, el gobierno intentó

luchar contra estas prácticas declarándolas ilegales (World Bank, 2002: 42). Sin embargo, Assaad y Elbadawy (2004: 2) denuncian que estas situaciones se extienden por este país.

2.2. El apoyo al aprendizaje fuera de la escuela como actividad principal

En muchos países el número de negocios dedicados al apoyo al aprendizaje fuera de la escuela está en aumento, compitiendo con las formas más tradicionales de clases de profesores o estudiantes individuales. Como también mencionamos antes, las explicaciones ofrecidas de una forma individual son en muchas situaciones llevadas a cabo como una actividad secundaria, lo que implica una ocupación a tiempo parcial. Miron (2005) menciona que, de acuerdo con el Presidente de la Asociación Nacional de Explicaciones de Estados Unidos de América (National Tutoring Association of the United States of America), la mayoría de estos "profesores" trabaja a tiempo parcial, pero el número de negocios a tiempo completo está en aumento. Ireson (2004: 110) nos dice que en el Reino Unido las clases de apoyo al aprendizaje fuera de la escuela son normalmente dadas de una forma individual, pero que también existen academias que se encargan de ello.

Así, en algunos países, las explicaciones son ya un gran negocio, en el que se dedican enteramente muchos individuos a esta actividad, como empleados a tiempo completo en una academia o como trabajadores independientes que dirigen uno de estos centros.

Por ejemplo, Antoninis y Tsakloglou (2001: 199) señalan que en Grecia muchos de los grandes proveedores de explicaciones son recién-licenciados de las áreas de humanidades y ciencias, que se organizan en centros de apoyo al aprendizaje fuera de la escuela conocidos como "*frontisteria*". Antoninis y Tsakloglou (2001: 199) apuntan que la búsqueda de auxilio extra-escolar por los candidatos a los exámenes de acceso a la enseñanza superior llevó al desarrollo de las clases particulares y academias como un sistema educativo paralelo. La competitividad relacionada con los exámenes de acceso a la enseñanza superior y la necesidad de obtener buenas notas en estos llevó a un aumento en la busca de explicaciones, lo que, como observan Tsakloglou y Cholezas (2005: 5 y 6), produjo paralelamente un aumento del número de centros de enseñanza de este tipo. De acuerdo con estos autores, la mayoría de los estudiantes de los niveles más avanzados de la enseñanza secundaria los frecuenta, aún los estudiantes de medios menos favorecidos económicamente (Tsakloglou y Cholezas, 2005: 6). Psacharopoulos (2002: 10) menciona que se gasta más de un billón de euros en estos centros por año, lo que es un valor superior a lo que el Estado gasta en las escuelas secundarias.

Una situación semejante parece ocurrir en Turquía. Tansel y Bircan (2004: 5 y 6) indican que en este país las clases particulares son utilizadas para preparar a los alumnos para los exámenes de acceso a escuelas correspondientes a las escuelas portuguesas de la enseñanza secundaria, privadas o especiales (por ejemplo, las Anatolian High Schools, donde las clases son dadas en inglés y las Science High Schools), como suplemento a lo que se

ha enseñado a los alumnos en las escuelas correspondientes a las escuelas de la enseñanza básica y secundaria portuguesa; pero que están mayoritariamente relacionadas con los competitivos exámenes de acceso a la enseñanza superior que existen en Turquía. Tansel y Bircan (2004: 4) añaden que la institución de exámenes de acceso a la enseñanza superior de los años 70 llevó a un aumento del número de academias, que preparan a sus clientes para estos exámenes. Estos autores afirman que aunque otras formas de clases particulares también existan en Turquía (impartidas de forma individual por un profesor, bien en su casa o bien en la casa del cliente, o en escuelas después de los horarios normales de funcionamiento), estos centros o "*dersane*", en turco- son la forma más común (Tansel y Bircan, 2004: 5). Tansel y Bircan (2004: 5), y añaden que los mismos están presentes por todo el país y son organizaciones de tipo escolar donde profesores profesionales ofrecen explicaciones en un ambiente de aula.

En Brasil, muchos estudiantes frecuentan centros de apoyo al aprendizaje fuera de la escuela, se les llama "*cursillos*", y operan de una manera similar a los centros turcos. Estos centros se dirigen a estudiantes que se preparan para realizar exámenes de acceso a la enseñanza superior (Bacchetto, 2003: 1). De hecho, Nascimento (2003) afirma que estos cursillos son hijos ilegítimos de los exámenes de acceso a las universidades públicas (selectividad), constituyéndose gradualmente en un gran sistema de educación, paralelo al sistema formal, más fuerte y más "importante" que éste. Este autor alega que estos cursillos constituyen una "necesidad" para el estudiante que desea obtener una plaza en una universidad (Nascimento, 2003). De acuerdo con la investigación mencionada en un artículo de periódico "en 2005 un 72% de los principiantes «top» hicieron cursillo", 72 de cada 100 estudiantes que fueron admitidos en la Universidad de São Paulo frecuentaron un cursillo y sólo un 27% de los estudiantes no lo hicieron (Fernandes, 2005). La importancia dada a la frecuencia de estos centros de explicaciones para que se obtengan buenos resultados en los exámenes de acceso a la enseñanza superior llevó al desarrollo en Brasil de diversos cursillos "alternativos" (a los cuáles también es dado el nombre de *cursillos "populares" o "comunitarios"*). Estos cursillos, que proveen explicaciones por una tasa reducida o aún simbólica, son dirigidos a estudiantes de medios poco favorecidos económicamente, que no pueden frecuentar una academia comercial, por su coste elevado. En 2001, existían en Brasil cerca de 800 de estos centros, que atendían casi 60000 estudiantes (Filho y Rodrigues, 2001).

Corea del Sur es conocida como un país que utiliza al apoyo al aprendizaje fuera de la escuela a una gran escala y parece que su uso está en aumento. Por ejemplo, Ihlwan (2000) nos dice que en 1990 los sur-coreanos gastaron 8.3 billones de dólares en refuerzos y preparación complementaria y que en 2000 gastaban más de 26 billones de dólares. En muchos hogares sur-coreanos se gasta por mes una media de 700/1000 dólares en clases particulares (Card, 2005). Este autor añade que los sur-coreanos se enorgullecen de la cantidad de sesiones de apoyo que sus hijos frecuentan, siendo particularmente bien-visto el que sus hijos tengan como profesores individuos licenciados de una de las tres universidades más prestigiosas de Corea del Sur (la Universidad Nacional de Seoul, la Universidad de Corea y la

Universidad Yonsei) o que frecuenten la academia con la mejor reputación (Card, 2005). Ihlwan (2000) nos dice que, debido a la importancia atribuida a estas clases, en Corea del Sur las clases de apoyo se están haciendo un gran negocio. De acuerdo con este autor, cerca de 6 millones de niños, mayoritariamente entre los 6 y los 12 años, utilizan actualmente estos servicios de preparación para pruebas, servicios éstos que reciben 2.7 billones de dólares por año (Ihlwan, 2000). Por ejemplo, en 2000, la Daekyo Co., una empresa dedicada a la preparación, enviaba 13000 profesores para las casas de sus 2.1 millones de suscriptores una vez por semana, y la Jongro Academy, otra empresa similar, tenía 4500 alumnos que pagaban una media de 310 dólares por mes (Ihlwan, 2000).

En un estudio dirigido por Bray y Kwok (2003: 615) en Hong Kong, se llegó a la conclusión de que grandes proporciones de alumnos frecuentaban sesiones masivas de formación (en salas con un gran número de alumnos) para preparación de exámenes, prefiriéndolas a sesiones individuales o en pequeños grupos, y que estas explicaciones masivas se hacían particularmente populares en los años de escolaridad más avanzados. Así, un 72.4% de los alumnos de los años 6-7 de la enseñanza secundaria recibían clases masivas, comparados con un 33.0% de los alumnos de los años 4-5 (Bray y Kwok, 2003: 615).

Como podemos ver a través de estos ejemplos, en muchos países la utilización de centros de preparación está bastante difundida, y puede estar haciéndose la forma preferida de recibir explicaciones. Estos negocios están generando grandes logros por el creciente número de estudiantes que los frecuenta. Esta tendencia parece estar vista por algunos profesores como una oportunidad interesante de negocio y los lleva a que abran sus propias academias, haciéndose de esta manera trabajadores independientes y dedicándose exclusivamente a esta actividad. La opción de apertura de un negocio de explicaciones puede parecer particularmente interesante a profesores que reciben salarios bajos y a profesores desempleados que no consiguieron aún obtener una colocación en una escuela. Aunque la idea de abrir una academia sea principalmente atractiva para profesores, dada su conexión a la educación, otros individuos, que no poseen una certificación en enseñanza, pueden también invertir en un negocio de este tipo. De hecho, como indica Aurini (2004: 478), estos emprendedores del negocio de la preparación pueden venir de contextos muy diversos, tiendo, por ejemplo, formación en el área de los negocios, de la Geografía, de la Psicología o de la Física. Esto se debe al hecho de que, en muchos países, estos negocios no están regulados por los gobiernos (Aurini, 2004: 483). Por eso, los centros de preparación pueden estar dirigidos por individuos que no vienen del mundo educativo.

Estos centros de preparación, además de crear un puesto de trabajo para lo(s) individuo(s) que decide(n) abrirlo, también generan empleo para otros individuos que colaboran como profesores. Los individuos que trabajan en estos centros pueden hacerlo a tiempo parcial o a tiempo completo.

Algunos individuos abren centros de preparación pequeños y locales y otros prefieren abrir franquicias de negocios de academias bien conocidas, ya

que actualmente existen algunos negocios de este tipo que se expandieron y se hicieron grandes negocios nacionales o aún multinacionales, ofreciendo oportunidades de franquicia.

En Estados Unidos de América, algunos observadores son de la opinión que la ley “*Ningún Niño Dejado Atrás*”, promulgada en 2002 por el Presidente Bush en ese país está provocando un aumento en el número de academias y en los logros obtenidos por estos negocios, especialmente por las franquicias de compañías muy conocidas.

Como señalan Primont y Domazlicky (2005: 77) la ley *No Child Left Behind* (NCLB) es un plan ambicioso que tiene como objetivo mejorar el desempeño académico de todos los alumnos de la enseñanza pública. Esta Ley pone un énfasis especial en los resultados de las pruebas estandarizadas para evaluar el rendimiento del estudiante y de la escuela; las escuelas, por su parte, tienen que alcanzar una “adecuada mejora anual” («*adequate yearly progress*») en los resultados de los alumnos o serán objeto de posibles sanciones (Primont y Domazlicky, 2005: 77). Estos autores explican que una escuela que no consigue alcanzar un “progreso anual adecuado” el segundo año consecutivo tiene que procurar “*school choice*” (elección de escuela) dentro de la enseñanza pública y responsabilizarse por los costes de transporte de cualquier alumno que desee una transferencia para otra escuela; y que el tercer año consecutivo que ocurre este “no progreso”, la escuela es obligada, además de posibilitar esta elección, a proveer servicios educativos suplementarios (*supplemental education services*) – clases de apoyo en lectura y en matemática – que son escogidos por los padres de los alumnos en conjunto con el distrito escolar (Primont y Domazlicky, 2005: 78).

En lo concerniente a los proveedores de estos servicios educativos suplementarios, los diferentes estados americanos tienen que seleccionar un grupo de ellos y después efectuar un contrato con algunos de éstos (Gorman, 2004). Los proveedores pueden ser organizaciones públicas o privadas y los propios distritos escolares pueden funcionar como proveedores de estos servicios (Gorman, 2004). Después del proceso de selección, los distritos escolares tienen que notificar a los padres de sus opciones y los padres pueden inscribir a sus hijos en el centro acreditado que prefirieran (Gorman, 2004).

Boehner (2005) nos dice que, de acuerdo con el Departamento de Educación norteamericano, más de 1600 proveedores de servicios educativos suplementarios fueron aprobados por los diferentes estados desde que la ley *No Child Left Behind* entró en vigor. Gorman (2004) menciona que en 2004, también, de acuerdo con el referido Departamento, las empresas privadas representaron un 72% de los proveedores y que cerca de un cuarto de los proveedores formaba parte del sistema público de enseñanza. Trejos (2004) afirma que cada vez más distritos escolares quieren organizar sus propios servicios de preparación y apoyo para poder tener también derecho a los fondos que financian estos servicios. En la opinión de Gorman (2004), actualmente parecen ser las grandes empresas de preparación y los distritos escolares los líderes de mercado. Esta autora refiere que dentro de este nuevo mercado los

distritos escolares poseen un poder considerable debido a su doble papel como administradores del programa de servicios educativos suplementarios y como proveedores potenciales (Gorman, 2004).

Las grandes empresas de explicaciones parecen ser las más populares entre padres y alumnos, debido, por ejemplo, al hecho de que sean marcas conocidas, ya que varios de estos negocios ya están establecidos en el mercado hay un tiempo considerable (Gorman, 2004). Estas empresas también parecen tener el potencial para adquirir una gran parte del mercado visto que algunas de ellas fueron ya aprobadas en cerca de 20 a 30 estados. Esta autora nos da el ejemplo de una empresa de explicaciones, la empresa Club Z, que el año lectivo de 2003/04 había sido aprobada en 25 estados y había prestado servicios a 7000 niños como proveedora de servicios educativos suplementarios a través de la ley NCLB.

En un artículo en el periódico Baltimore Sun, Elliott (2005: 17) muestra como ejemplo los logros de la empresa Catapult (que es una proveedora de servicios educativos suplementarios en muchos estados norteamericanos) resultantes de servicios prestados relacionados con esta Ley. Éstos aumentaron en más de 21 millones de dólares en la primera mitad de 2004, mientras que en la primera mitad de 2003 los logros obtenidos habían sido menos de 3 millones de dólares. De acuerdo con Gorman (2004), a medida que este mercado se desarrolla, tanto algunos especialistas como algunos proveedores son de la opinión que dos grandes vencedores emergerán: proveedores empresariales y distritos escolares. Esto se debe al hecho de que estas organizaciones posean los mayores recursos, la mayor capacidad para llegar a los padres y a los niños, y la escala para absorber la imprevisibilidad inherente a este mercado.

Saulny (2005) relata que, de acuerdo con analistas de mercado, la industria de las clases particulares de apoyo financiada por fondos federales, promocionada por la ley *No Child Left Behind*, duplicó de tamaño en cada uno de los últimos dos años y tiene el potencial de hacerse un negocio capaz de generar 2 billones de dólares por año. Algunos proveedores de servicios educativos suplementarios reciben 1997 dólares por niño inscrito en sus programas (Saulny, 2005). Un sondeo nacional de la *Association of Community Organizations for Reform Now* a 91 distritos escolares y 30 departamentos estatales de educación, llegó a la conclusión de que la mayoría de los proveedores recibía entre 900 y 1700 dólares por alumno en el curso 2003/04 (Elliott, 2005: 16). Saulny (2005) añade que el deseo de recibir una parte de los fondos destinados para servicios educativos suplementarios llevó a algunas empresas de preparación a ofrecer a los padres premios, como ordenadores, que sirven como incentivo para que éstos los escojan como proveedores. Centenares de nuevos negocios y grupos comunitarios fueron creados bajo el amparo de esta ley, juntándose a nombres establecidos en el apoyo a la preparación para las pruebas y a las clases particulares, como la *Princeton Review*, la *Kaplan* y el *Huntington Learning Center* (Saulny, 2005). Los analistas indican que estos grupos irán a ganar 200 millones de dólares en 2005, de la que cerca de un 30% irá a parar a grandes empresas nacionales (Saulny, 2005). Y se espera que estos ingresos continúen al alza, a medida que más escuelas

sean consideradas con deficiencias de acuerdo con esta ley y más padres aprovechen los programas de apoyo (Saulny, 2005). Según Saulny (2005) sólo cerca de un 11% de los alumnos con derecho a beneficiarse de estos programas estaría recibiendo refuerzo en este momento.

Gordon (2003: 3) cree que la ley NCLB reconoció legalmente la eficacia y la popularidad del apoyo escolar fuera de los centros educativos en Estados Unidos de América. Este autor añade que esta Ley tuvo dos grandes impactos en la manera de percibir a estos centros (Gordon, 2003: 3): En primer lugar, la ley NCLB comenzó la institucionalización de las academias, ya que antes de esta ley las clases particulares eran vistas como apoyo a los trabajos de casa, o como parte de programas emprendidos por estudiantes o grupos comunitarios voluntarios o, por otro lado, como una actividad elitista, que sólo las familias más influyentes podían permitirse (Gordon, 2003: 3). En la opinión de este autor, las clases de apoyo profesionales pueden ser un verdadero auxilio como experiencia de aprendizaje a corto plazo para ayudar los alumnos a aprender "a aprender", para mejorar capacidades académicas específicas, y para llevar al estudiante a ser más productivo en el día a día en el aula, así como enseñar a los padres a cómo apoyar el aprendizaje de sus hijos en casa, y que la ley NCLB forzó a educadores y padres a que se apercibiesen de todo ésto (Gordon, 2003: 3). En segundo lugar, esta ley comenzó a responder a la importante cuestión: ¿qué es un "preparador profesional"? (Gordon, 2003: 3). Este autor considera que antes de esta ley cualquier individuo podría alegar ser un "profesor particular" y que esta Ley es el primer paso en un proceso para definir claramente quién es y quién no es un preparador profesional (Gordon, 2003: 3).

3. LA INDUSTRIA DE LA PREPARACIÓN Y EL APOYO A LA TAREA ESCOLAR FUERA DEL CENTRO: ALGUNOS EJEMPLOS DE UNA GLOBALIZACIÓN

Además de los ejemplos ya referidos, existe un número creciente de empresas que realiza inversiones fuera de las fronteras de los países en que fueron originalmente creadas, conquistando nuevos mercados y diversificando sus servicios y productos para responder o crear necesidades en sus presentes o potenciales clientes. En muchos países la inversión en franquicias de preparación está en aumento. Algunas de estas empresas desarrollaron su estrategia de expansión de tal manera que se hicieron empresas multinacionales.

Por ejemplo, la compañía Educate Inc. (originaria de Baltimore, en Estados Unidos) proporciona preparación académica a través de diversas marcas que incluyen la *Catapult Learning*, la *Sylvan Learning Centers* y la *Schülerhilfe* (<http://educate-inc.com>).

La empresa Catapult Learning colabora directamente con escuelas y distritos escolares para proveer servicios educativos suplementarios (<http://www.catapultlearning.com/>). El año lectivo de 2003/04, a través de su programa "Education Station", esta empresa prestó servicios educativos relacionados con la ley NCLB a 16700 alumnos aproximadamente (<http://www.catapultlearning.com/>). La empresa Sylvan Learning Centers posee

más de 900 centros, situados en Estados Unidos de América, Canadá, Guam y Hong Kong (<http://www.educate.com>). La empresa Schülerhilfe se hizo parte de la compañía Educate Inc. en 1998 y posee más de 1000 academias en Alemania y en Austria (<http://www.schuelerhilfe.de>).

Otro ejemplo es la empresa Acadomia, creada en Francia, que ofrece clases particulares en el domicilio de los alumnos, que posee ahora 75 centros en Francia (<http://www.acadomia.fr>) y que se expandió para Alemania y España. En Alemania posee 4 centros (<http://www.acadomia.de>) y en España 23 (<http://www.acadomia.es>).

Debido al crecimiento de estos negocios nacionales y multinacionales, y a las de sus estrategias de franquicia bien pensadas -en algunos países y en algunas situaciones-, se dio una evolución en la manera en que son vistas las clases preparatorias y de apoyo. Las actividades de preparación en academias son comúnmente vistas como una actividad que suplementa la enseñanza de la escuela, y en que el explicador auxilia el alumno a comprender lo que fue explicado en la clase o le ayuda a prepararse para una prueba o examen. Algunos negocios comienzan a diferenciarse de las clases particulares "tradicionales" porque van más allá del apoyo a los trabajos de casa y preparación para las pruebas, ofreciendo diferentes objetivos educativos y dando relevancia, como señalan Aurini y Davies (2003: 6), al desarrollo de diversas habilidades y capacidades. Muchos de estos negocios desarrollan su propio currículo, pruebas de nivel, manuales y libros de ejercicios usados en las sesiones de explicaciones y métodos de evaluación (Aurini, 2003: 15; 2004: 483). Este autor (2003: 3) afirma que algunos de estos negocios, porque ofrecen muchos servicios diferentes de los "tradicionales" y se distanciaron del papel de suplemento a lo que es enseñado en la escuela, comenzaron a autodenominarse "*centros de aprendizaje*" (*learning centres*). Los servicios ofrecidos por estos centros incluyen programas preescolares, programas de matemática y lectura, programas de escritura y de comunicación en público y, en algunos casos, cursos para acreditación. Estos centros de enseñanza ofrecen una alternativa y no un suplemento a lo que es enseñado en la escuela (Aurini, 2004: 483).

Un ejemplo de este tipo de empresas como "centro de aprendizaje" es la Kumon. Este negocio fue creado hace 50 años en Japón y actualmente cuenta con 3.7 millones de alumnos, adscritos a más de 25000 centros Kumon en 43 países (<http://www.kumon.com>).

En la web norteamericana de esta empresa, se informa que la Kumon posee un programa de matemática y lectura que emplea un método único de aprendizaje concebido para auxiliar cada niño a desarrollar las capacidades que precisa para tener un desempeño adecuado a su potencial (<http://www.kumon.com>). El "*corazón*" del sistema de enseñanza Kumon es un currículo de más de veinte niveles de capacidades bien definidos y centenares de pequeñas tareas (con materiales que van de la enseñanza preescolar hasta la enseñanza universitaria), a lo largo de los cuáles el niño avanza a través de pequeños incrementos. No sigue el programa de estudios establecido en la

escuela formal, no usa ni un modelo de aula ni un modelo de profesor, sino un esquema-guía de aprendizaje auto-motivado. Los niveles en que son colocados los alumnos en los centros Kumon no están relacionados con el año de escolaridad que frecuentan en la escuela, sino con los resultados obtenidos en una prueba de nivel. En la base del programa está el uso de fichas de ejercicios. Las fichas suministradas al alumno incluyen un ejemplo que ilustra el concepto que debe ser aprendido, y, a continuación, le es presentado un ejercicio simple relativo al ejemplo. En estas fichas, cada nueva tarea es ligeramente más compleja que la anterior. El alumno antes de poder avanzar de una tarea a la siguiente, debe completar el material con un buen resultado, dentro de un periodo de tiempo predeterminado. Todo el trabajo es evaluado y los resultados obtenidos son anotados, de manera que pueda establecerse con claridad cuando el alumno domina bien el material y está presto para avanzar. Una tarea que lleva demasiado tiempo para ser completada o que es realizada con muchos errores es repetida hasta ser dominada. Las fichas de ejercicios son entregadas diariamente, aunque la mayoría de los alumnos van sólo al centro dos veces por semana. Esto significa que en cinco días por semana las fichas deben ser resueltas en el domicilio del alumno, lo que normalmente ocupa veinte minutos por día.

En lo que concierne a los "profesores" empleados en la Kumon, que son llamados "instructores", es bueno que tengan formación didáctica y una licenciatura, aunque eso no es esenciales, dado que las características más importantes que un individuo que desee trabajar en la Kumon debe poseer son interés y disponibilidad para asumir un compromiso en ayudar a los niños de la comunidad.

Además de ésto, los centros Kumon poseen un club llamado Club Cósmico de la Kumon (*Kumon Cosmic Club*) que permite a los alumnos juntar puntos, que pueden ser obtenidos de acuerdo con su progreso en los programas de lectura y matemática, y que pueden ser intercambiados por premios. Estos premios incluyen, por ejemplo, vales de descuento en librerías, cámaras de filmación o máquinas fotográficas. A medida que obtienen buenos resultados en sus estudios mediante el programa de puntos del *Club Cósmico* y las *tarjetas coleccionables* del club, se anima a los alumnos a alcanzar mayores cuotas de éxito y de progreso.

Como se puede ver por la descripción de esta empresa, su objetivo no es suplementar lo que enseñado a los alumnos en la escuela, pues no ofrece ayuda para la realización de los trabajos de casa o para la preparación de pruebas, y no parece tampoco interesada en saber lo que los alumnos están aprendiendo en la escuela, sino establecer sus propios objetivos, su propio currículo y crear sus propios materiales de enseñanza. Por lo que se presenta como una entidad separada, con un programa y métodos tan válidos como aquellos utilizados en la escuela formal. Así, podemos ver esta empresa como competidora de la escuela formal, ya que alega promover, por ejemplo, un dominio de los elementos básicos de la lectura y de la matemática; un papel tradicionalmente atribuido a las escuelas.

4. LAS CLASES DE PREPARACIÓN Y APOYO SUPLEMENTARIO EN PORTUGAL

En Portugal, la forma no-oficial de preparación, en que los "*explicadores*" no declaran sus ingresos a las autoridades fiscales, es utilizada por un número significativo de individuos, pero las formas "oficiales" de clases están por desarrollarse, como puede ser comprobado por la constatación de que nuevos centros de apoyo y preparación abren todos los días (Costa, Neto-Mendes y Ventura, 2006: 11). Esto nos indica que la utilización de estos centros en Portugal está en aumento. Por ejemplo, en una investigación reciente -a principio de 2006-, en una ciudad de tamaño medio (de acuerdo con los patrones portugueses) existían 20 centros de preparación en funcionamiento (Costa, Neto-Mendes y Ventura, 2006: 12).

Una de las razones que hay detrás del aumento del número de estos centros en Portugal está relacionada con la existencia de una gran cantidad de profesores desempleados, que (debido a la poca oferta) no conseguirán una colocación en una escuela en un futuro próximo, quedando disponibles como trabajadores cualificados para asumir una nueva ocupación social comúnmente conocida como "explicador" (Costa, Neto-Mendes y Ventura, 2006: 11). Parece, de hecho, que en Portugal un número cada vez mayor de profesores está por dedicarse a las explicaciones (Neto-Mendes, 2004: 31). La dificultad experimentada en los últimos años para obtener una colocación en una escuela (motivada por la baja tasa de natalidad y consecuente la disminución del número de alumnos, y de la necesidad de más profesores), llevó a que las clases particulares se hicieran la actividad principal de muchos de éstos. Y, en no pocos casos, cuando llegan a la conclusión de que nunca obtendrán una colocación en una escuela, la única actividad profesional a la que se dedican/dedicarán, (Neto-Mendes, 2004: 32).

De hecho, aunque no exista investigación que lo confirme, las clases particulares parecen ser, para algunos profesores, el primer contacto que tienen con la enseñanza (Neto-Mendes, 2004: 32). La falta de plazas en las escuelas llevó, así, a que varios profesores decidan abrir sus propios negocios, creando su propio empleo, muchas veces en la forma de academias de preparación o de apoyo (Neto-Mendes, 2004: 32).

En lo que concierne a la utilización de franquicias de centros de preparación en Portugal, esta práctica no está aún muy difundida. Existen ya, sin embargo, algunas empresas que usan esta estrategia y que están creciendo rápidamente. Este es el caso, por ejemplo, de la empresa Mathnasium, un "*centro de enseñanza*", originaria de Estados Unidos que posee ahora diversas agencias en franquicia en Portugal (<http://www.mathnasium.con.pt>), que se dedica a la matemática, y de la Tutor Equipo, también norteamericana que abrió recientemente su primer centro portugués (<http://www.tutortime.pt>). Algunos negocios nacionales están alcanzando también bastante éxito. Podemos indicar el ejemplo de la Teen Academy, con 4 centros (<http://www.teenacademy.pt>) y de la Academia del Estudiante, con varios centros repartidos por el País.

5. CONCLUSIÓN

La información presentada en este texto es suficiente para apoyar la noción de que las clases de preparación, como actividad social relevante, están lejos de ser un fenómeno simple y lineal. Su complejidad se debe a las nuevas condiciones políticas, sociales, económicas y culturales, que determinan cambios significativos en la manera como la sociedad ve todo lo que está relacionado con la escuela. Aunque este no sea el tema de nuestro artículo, el aumento en la utilización de explicaciones y la diversidad de su oferta parecen ilustrar bien el desarrollo de un "mercado educativo", al que no siempre parecemos prestarle la atención que merece.

Este escenario tan dinámico desafía a los sistemas educativos en todo el mundo y crea cuestiones discrepantes, en lo que concierne a la equidad e igualdad de oportunidades del sistema formal de educación. Esta situación nos hace recordar la célebre frase de George Orwell en su obra "Animal Farm" (1945): "Todos los estudiantes son iguales pero algunos son más iguales que otros". Con esta industria de la educación en crecimiento y catalizada en diversos países, abiertamente o no, por políticas gubernamentales, las condiciones para la obtención de éxito por los alumnos no son las mismas. Para además de esto, y al mismo tiempo, a este paso, los sistemas estatales de enseñanza podrán estar en peligro dentro de algunas décadas.

Referencias

- Antoninis, Manos, & Tsakoglou, Panos (2001). Who Benefits from Public Education in Greece? Evidence and Policy Implications. *Education Economics*, Vol. 9, No. 2, 197-222.
<http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&eissn=1469-5782&volume=9&issue=2&spage=197> [Consulta, 15/11/2005]
- Assaad, Ragui, & Elbadawy, Asmaa (2004). Private and Group Tutoring in Egypt: where is the Gender Inequality? Economic Research Forum (ERF) 11th Annual Conference 14-16 December. Beirut, Lebanon.
http://www.erf.org/11conf/Lebanon/Labor/Ragui_&_Asmaa.pdf [Consulta, 07/11/2005]
- Aurini, Janice (2003). Market Professionals in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling, OISE Copy: McMaster University. <http://www.nall.ca/new/Aurini.pdf> [Consulta, 05/12/2005]
- Aurini, Janice, & Davies, Scott (2003). The Transformation of Private Tutoring: Education in a Franchise Form, Annual Meetings of the CSAA. Halifax.
<http://www.nall.ca/new/aurinidavies.pdf> [Consulta, 07/11/2005]
- Aurini, Janice (2004). Educational Entrepreneurialism in the Private Tutoring Industry: Balancing Profitability with the Humanistic Face of Schooling. *Canadian Review of Sociology & Anthropology*, 41, 4, 475-491.
<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=aph&an=15621263> [Consulta, 05/12/2005]
- Bacchetto, João Galvão (2003). *Cursinhos Pré-Vestibulares Alternativos no Município de São Paulo (1991-2000): A Luta pela Igualdade no Acesso ao Ensino Superior*, Tese de Mestrado, São Paulo, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.
<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-07082003-114804/> [Consulta, 18/01/2006]

- Baimova, Nigar (2003). Issues of Equity, Increased Drop-Out Rate in Education System in Azerbaijan: CPS International Policy Fellowship Program 2002/2003, Central European University, Center for Policy Studies, Open Society Institute. http://pdc.ceu.hu/archive/00001872/01/baimova_2.pdf [Consulta, 02/12/2005]
- Biswal, Bagala P. (1999). Private Tutoring and Public Corruption: a Cost-Effective Education System for Developing Countries. *The Developing Economies*, XXXVII-2, 222-240. http://www.ide.go.jp/English/Publish/De/pdf/99_02_04.pdf [Consulta, 05/12/2005]
- Boehner, John (2005). No Child Left Behind is Working, Fact Sheet: House Education & the Workforce Committee, January 2005. <http://edworkforce.house.gov/issues/109th/education/nclb/nclbworking.htm> [Consulta, 14/11/2005]
- Bray, Mark (1999). *The shadow education system: private tutoring and its implications for planners*. Paris: International Institute for Educational Planning. <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001184/118486e.pdf> [Consulta, 05/12/2005]
- Bray, Mark, & Kwok, Percy (2003). Demand for Private Supplementary Tutoring: Conceptual Considerations, and Socio-Economic Patterns in Hong Kong. *Economics of Education Review*, 22, 611-620. <http://www.hku.hk/eroesite/html/press/paper2.pdf> [Consulta, 05/12/2005]
- Card, James (2005). Life and Death Exams in South Korea. *Asia Times Online* 30/11/2005. <http://www.atimes.com/atimes/Korea/GK30Dg01.html> [Consulta, 09/02/2006]
- Costa, Jorge Adelino, Ventura, Alexandre & Neto-Mendes, António (2003). As explicações no 12º Ano contributos para o conhecimento de uma actividade na sombra. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, Vol. 2/2003, 55-68.
- Costa, Jorge Adelino, Neto-Mendes, António & Ventura, Alexandre (2006). [O Fenómeno das Explicações: Panorâmica Internacional](#). Apresentado no XIV Colóquio da Secção Portuguesa da AFIRSE - Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005. Teorias e Práticas, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa, 16 a 18 de Fevereiro de 2006.
- EIDia.es (2005). Las clases particulares clandestinas mueven al año en las Islas 28,5 millones. *EIDia.es* 27/10/2005. <http://83.175.206.50/2005-10-27/vivir/vivir2prn.htm> [Consulta, 02/02/2006]
- Elliott, Scott (2005). Public Schools, Private Markets. A Reporter's Guide to Privatization. Washington: Education Writers Association. http://www.ewa.org/files/docs/PrivatizationRept_v06.pdf [Consulta, 15/05/2006]
- Fernandes, Fátima (2005). 72% dos calouros «top» fizeram cursinho. *Folha de S. Paulo* 29.04.2005. http://www.sistemapoliedro.com.br/new/interna.aspx?Face=2005/noticias_poliedro/29_04.htm [Consulta, 23/03/06]
- Filho, Francisco Alves, & Rodrigues, Greice (2001). Passando pelo Funil. *IstoÉ Online* 08/03/2001. http://www.terra.com.br/istoe/1640/educacao/1640_passando_funil.htm [Consulta, 23/03/2006]
- Glasman, Dominique, & Besson, Leslie (2004). Le travail des élèves pour l'école en dehors de l'école. Paris: Haut Conseil de l'Evaluation de l'Ecole. <http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000358/0000.pdf> [Consulta, 20/01/2006]
- Gordon, Edward (2003). The Future of Tutoring in America, Education Industry Association's 13th Annual Conference, EDVentures 2003. Keynote Address at Boston University to The Education Industry Association, Boston University, Cambridge, Massachusetts. http://www.educationindustry.org/news/downloads/Future_of_Tutoring_speech.pdf [Consulta, 17/01/2006]

- Gorman, Siobhan (2004). Selling Supplemental Services. *Education Next*, Fall 2004, Hoover Institution: Stanford University. <http://www.educationnext.org/20044/30.html> [Consulta, 29/11/2005]
- Hrynevych, Liliya, Putkiewicz, Elzbieta, Silova, Iveta, Kazimzade, Elmina, Matiashvili, Anna, & Kutateladze, Nino (2005). The Rise of Private Tutoring in Post-Socialist Eurasia, Conference - Education and Open Society: A Critical Look at New Perspectives and Demands. Budapest. <http://soros.multeam.hu/initiatives/esp/conference/index.php?id=0204> [Consulta, 21/12/2005]
- Ihlwan, Moon (2000). South Koreans are Crazy for Cramming. *BusinessWeek Online* 23/10/2000. http://www.businessweek.com:/2000/00_43/b3704259.htm?scriptFramed [Consulta, 09/02/2006]
- Ireson, Judith (2004). Private Tutoring: how prevalent and effective is it? *London Review of Education*, 2, 2, 109-122. <http://taylorandfrancis.metapress.com/openurl.asp?genre=article&eissn=1474-8479&volume=2&issue=2&page=109> [Consulta, 24/11/2005]
- Janashia, Natia (2004). Corruption and Higher Education in Georgia. International Higher Education, Center for International Higher Education, Boston College, Winter 2004. http://www.bc.edu/bc_org/avp/soe/cihe/newsletter/News34/text006.htm [Consulta, 07/02/2006]
- Khalil, Ashraf (1998). The Real School System. *Business Monthly*, American Chamber Of Commerce In Egypt, <http://www.amcham-egypt.org/Publications/BusinessMonthly/June%2098/FEATURE.ASP> [Consulta, 14/11/05]
- Leshukov, Igor (2005). The Burden of Education Policy. *RussiaProfile.org* 26.05.2005. <http://www.russiaprofile.org/culture/article.wbp?article-id=9AE75E7F-415E-42E3-BE8C-3288FF87603D> [Consulta, 14/02/2006]
- Miron, M. (2005). Tutoring Industry Growing Rapidly. *Kalamazoo Gazette* 29.09.2005. http://www.kzoo.edu/educ/reading_articles/tutoring_industry.pdf [Consulta, 09/02/2006]
- Nascimento, Antonio Luiz do (2003). Cursinhos Militantes: Ação Coletiva pela Democratização da Educação Superior. *Revista Espaço Acadêmico*, 29, Outubro de 2003. <http://www.espacoacademico.com.br/029/29cnascimento.htm> [Consulta, 23/03/2006]
- Neto-Mendes, António (2004). Regulação estatal, auto-regulação e regulação pelo mercado: subsídios para o estudo da profissão docente In J. A. Costa, A. Neto-Mendes e A. Ventura (Orgs.) *Políticas e Gestão Local da Educação*. Actas do 3º Simpósio sobre Organização e Gestão Escolar. Aveiro: Universidade de Aveiro, 23-33.
- Nóvoa, António & Schriewer, Jurgen (Eds.). *A Difusão Mundial da Escola*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, António (1995). Prefácio. In João Barroso. *Os Liceus. Organização Pedagógica e Administração*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/JNICT, XVII-XXVII.
- Primont, Diane F., & Domazlicky, Bruce (2005). Student Achievement and Efficiency in Missouri Schools and the No Child Left Behind Act. *Economics of Education Review*, 25, 77-90. http://www.sciencedirect.com/science?_ob=MIimg&_imagekey=B6VB9-4FPDRFM-3-3&_cdi=5921&_user=2459663&_orig=search&_coverDate=02%2F28%2F2006&_sk=999749998&_view=c&_wchp=dGLbVzb-zSkWA&_md5=aef4cfc594eac0d79e488cda5601e77e&_ie=/sdarticle.pdf [Consulta, 31/01/2006]
- Psacharopoulos, George (2002). The Social Cost of an Outdated Law: Article 16 of the Greek Constitution, 19th Annual Conference European Association of Law and

- Economics. Athens. <http://eale2002.phs.uoa.gr/papers/Psacharopoulos.pdf>
[Consulta, 27/12/2005]
- Said, Summer (2003). Demand for Private English Lessons High despite Ban. Business Monthly, American Chamber of Commerce In Egypt, August 2003. [http://www.amcham.org.eg/publications/businessmonthly/august%2003/reports\(demandforprivateenglishlessonshighdespiteban\).asp](http://www.amcham.org.eg/publications/businessmonthly/august%2003/reports(demandforprivateenglishlessonshighdespiteban).asp) [Consulta, 14/12/05]
- Saulny, Susan (2005). A Lucrative Brand of Tutoring Grows Unchecked. *The New York Times* 04/04/2005. <http://www.nytimes.com/2005/04/04/education/04tutor.html?ex=1270267200&en=87f86b8daefa077a&ei=5090&partner=rssuserland> [Consulta, 16/05/2006]
- Tansel, Aysit, & Bircan, Fatma (2004). Private Tutoring Expenditures in Turkey, ERC Working Paper in Economic 04/08, Ankara: Middle East Technical University, Economic Research Center. <http://www.erc.metu.edu.tr/menu/series04/0408.pdf> [Consulta, 10/11/2005]
- Trejos, Nancy (2004). Schools Vying for Share of Tutoring Funds. *Washington Post* 21.09.2004. <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/articles/A36868-2004Sep20.html> [Consulta, 11/11/2005]
- Tsakoglou, Panos, & Cholezas, Ioannis (2005). Education and Inequality in Greece, Discussion Paper No. 1582. Bonn: Institute for the Study of Labor. <http://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp1582.html> [Consulta, 29/12/2005]
- Tyack, David & Tobin, William (1994). The 'Grammar' of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change?. *American Educational Research Journal*, 31, 3, 453-479.
- U.S. Department of Education (s.d.). Extra Help for Student Success. U.S. Department of Education (panfleto) <http://www.ed.gov/parents/academic/involve/suppservices/services.pdf>
[Consulta, 16/05/2006]
- Wanyama, Indeye, & Njeru, Enos (2004). The Sociology of Private Tuition. Institute of Policy Analysis & Research (IPAR), Volume 10, Issue 7. <http://www.ipar.or.ke/dp41pb.pdf> [Consulta, 02/12/2005]
- World Bank (2002). Arab Republic of Egypt Education Sector Review: Progress and Priorities for the Future: Volume I: Main Report, Human Development Group, Middle East and North Africa Region. http://www.wds.worldbank.org/servlet/WDSContentServer/WDSP/IB/2003/02/22/000094946_03021304100864/Rendered/PDF/multi0page.pdf [Consulta, 13/01/06]

Sítios Internet consultados:

<http://educate-inc.com>
<http://www.catapultlearning.com/>
<http://www.educate.com>
<http://www.schuelerhilfe.de>
<http://www.academia.fr>
<http://www.academia.de>
<http://www.academia.es>
<http://www.kumon.com>
<http://www.mathnasium.com.pt>
<http://www.teenacademy.pt>
<http://www.academiadoestudante.com>
<http://www.tutortime.pt>
http://en.wikipedia.org/wiki/Animal_Farm