

La privatización por defecto y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo en el Perú. ¿Cuáles son sus consecuencias?

Default Privatization and the emergence of low fee private schools in Perú. What are their consequences?

María Balarin¹

Resumen

Desde los años 90, cuando se liberaliza la inversión educativa con fines de lucro, el Perú experimenta un crecimiento constante en la oferta y demanda por servicios de educación privada. La tendencia se ha acelerado en la última década en un contexto de crecimiento económico que ha permitido a muchas familias migrar hacia dicho sector. El crecimiento del mercado de la educación privada se ha dado, en buena medida, de espaldas a un Estado que lo regula mínimamente y de manera poco efectiva. El resultado es una oferta extremadamente heterogénea, con un importante sub-sector de escuelas de bajo costo, y por lo general de baja calidad, para familias de escasos recursos. El artículo analiza este proceso, explora las decisiones de las familias pobres que optan por servicios privados de educación y plantea una serie de consideraciones sobre los efectos de la privatización por defecto sobre la equidad del sistema educativo peruano.

Palabras clave

Privatización educativa por defecto, escuelas privadas de bajo costo, segregación educativa

Abstract

Since the 1990s, when for-profit investment in education was liberalized, Perú has seen a constant growth in the supply and demand of private education services. This tendency has deepened in the last decade in a context of economic growth that has allowed many families to migrate to the private sector. The growth of the private education market has taken place, largely, behind the state, which regulates it minimally and ineffectively. The result is an extremely heterogeneous private education market, with an important sub-sector of low-fee –and often low-quality– private schools for low-income families. The paper analyses this process, explores poor families decisions to send their children to private schools and poses a series of considerations about the effects of the process of default privatization on the equity of the Peruvian education system.

Keywords

Default school privatization, low-fee private schools, educational segregation

Recibido: 12-03-2016
Aceptado: 09-05-2016

¹ Investigadora Principal, Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE), Lima, Perú; mbalarin@grade.org.pe

En décadas recientes el Perú ha experimentado un crecimiento exponencial de la oferta y demanda por servicios de educación privada. Si bien esta tendencia puede rastrearse por lo menos hasta la década de los ochenta –cuando los servicios públicos casi colapsaron bajo el peso de la hiperinflación, el reducido financiamiento público y la guerra interna– el proceso se acelera notablemente luego de 1998.

En los primeros años de esa década, el gobierno de Alberto Fujimori había intentado en dos ocasiones introducir reformas de mercado en la educación pública, siguiendo la pauta del modelo chileno, pero la oposición a estas reformas en un momento de gran inestabilidad política llevaron a su abandono (Ortiz de Zevallos *et al.* 1999, Arregui 2000, Du Bois 2004). La promulgación en 1998 del Decreto Legislativo 882 de Promoción de la Inversión Privada en la Educación, sin embargo, pasó mucho más desapercibida, en gran parte porque no fue un intento directo de privatización de la educación pública. Sus efectos, sin embargo, han tenido consecuencias profundas y quizás más difíciles de controlar sobre todo el sistema educativo.

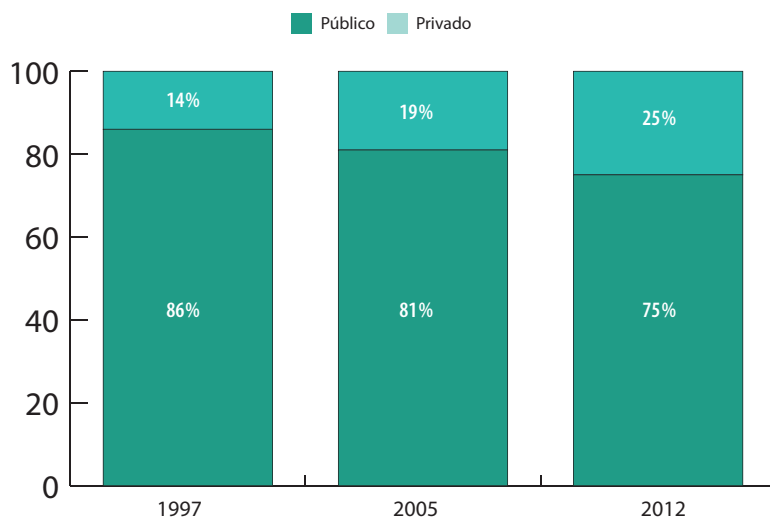
En las siguientes páginas analizaremos este proceso en detalle, prestando especial atención al marco regulador de los servicios de educación privada, al surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo y a la forma como las familias que asisten a estas escuelas toman decisiones educativas. El análisis se basa en un estudio exploratorio de corte cualitativo que tuvo como principal insumo una serie de entrevistas en profundidad realizadas con familias de sectores pobres de la ciudad de Lima que han optado por enviar a sus hijos a escuelas privadas de bajo costo. Esto se complementó con el análisis de documentos y con una serie de entrevistas con funcionarios del Ministerio de Educación del Perú (MINEDU) y con actores clave del mundo de la educación en el país².

La privatización por defecto del sistema educativo peruano y el surgimiento de las escuelas privadas de bajo costo

Tras la promulgación del DL 882 hay un marcado crecimiento de la oferta de servicios de educación privada. La demanda, en cambio, empieza a crecer de modo equivalente recién a partir del 2004, cuando se inicia una década de rápido y sostenido crecimiento económico. Aquí la ideología individualista y emprendedora (el discurso del “hazlo tú mismo, sin esperar nada del Estado”) activamente cultivada entre la ciudadanía desde los años noventa (Balarin 2011, Sanz 2014), se encuentra con una mayor posibilidad de las familias de invertir en servicios educativos (Cuenca 2013). Es así que entre el año 2000 y el 2014, la matrícula en educación básica privada pasa del 14% al 26% de la matrícula total a nivel nacional.

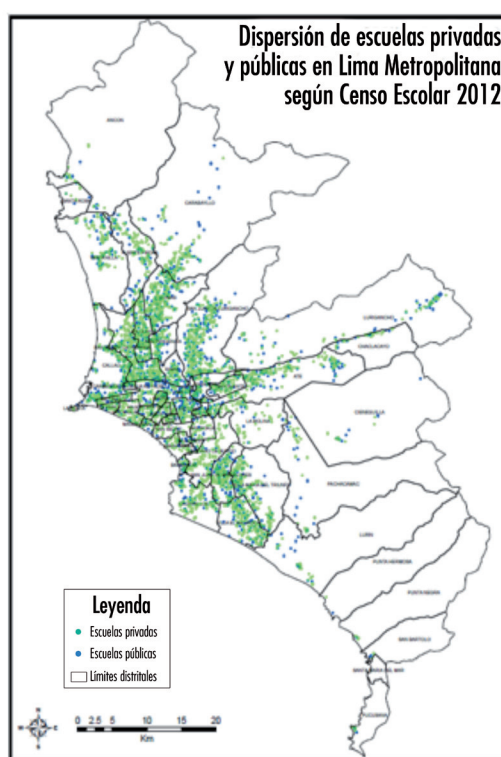
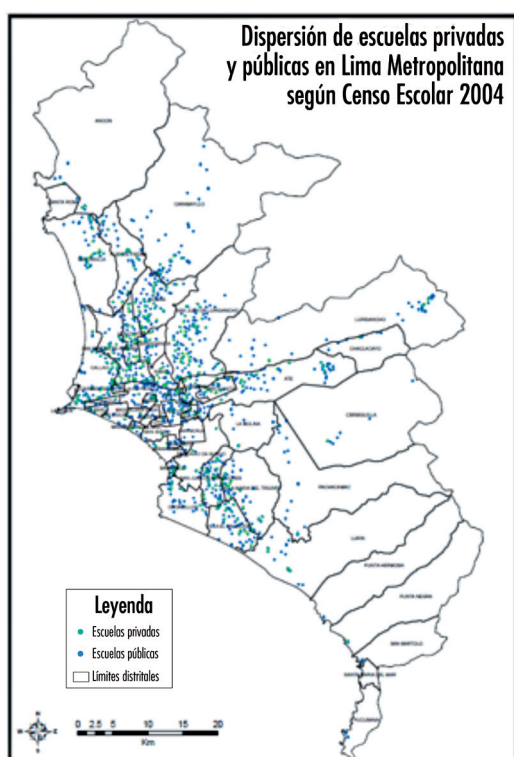
2 El estudio sobre el que está basado este trabajo fue realizado en el marco de la Iniciativa de Investigación sobre Privatización en la Educación (PERI, por sus siglas en inglés), promovida por *Open Society Foundations*. Para una versión extendida y en inglés de este trabajo ver (Balarin 2015).

Gráfico I. Distribución de la matrícula en EBR escolarizada para menores a nivel nacional según gestión. Perú 1997, 2005, 2012



El crecimiento de la matrícula privada es aun más notorio en la ciudad de Lima, donde pasa de 29% en el año 2004, a 50% en el 2014. Aunque a un ritmo algo más lento, la misma tendencia al crecimiento de la matrícula privada se observa también en algunas de las principales ciudades del país. Este crecimiento plantea un cambio también en la configuración interna del mercado educativo. Si durante buena parte de su historia, la educación privada fue el privilegio de las clases altas, el crecimiento en los últimos años se da también, y de manera notable, en los sectores medio-emergentes y bajos. En Lima, hay zonas de clase media emergente donde la matrícula privada sobrepasa a la pública y hay distritos pobres con una notable proliferación de escuelas privadas, la mayoría pequeñas, de bajo costo para familias pobres.

Los siguientes mapas ilustran el crecimiento de la oferta en la ciudad de Lima donde se observa que en las zonas periféricas, que son las más pobres, el crecimiento ha sido notable.



Fuente: elaboración propia

En el Perú no es posible hacer una caracterización más detallada del mercado de la educación privada. El Ministerio de Educación no recoge información detallada sobre las escuelas privadas que permita analizar la estratificación del mercado, por ejemplo, a partir del costo de las pensiones escolares, o de los sub-sectores de escuelas que operan con o sin fines de lucro. Incluso la información sobre matrícula y número de escuelas privadas tiene limitaciones, en tanto que hay escuelas no registradas y otras cuyos registros no se procesan. El costo de las tasas escolares en las escuelas privadas de bajo costo están por debajo de los s/. 150 soles³.

Lo que encontramos, entonces, no es un proceso de privatización de la educación pública mediante la introducción de mecanismos de mercado, sino más bien un proceso de privatización “por defecto” (Caddell y Ashley 2006)⁴ que ha ocurrido en buena medida “de abajo hacia arriba, conforme las familias han empezado a creer que la educación provista, gestionada y financiada por el Estado le está fallando a sus hijos” (Walford 2013, 422). Si bien la privatización por defecto es común en muchos países de ingresos bajos (Rollestone y Adefeso-Olateju 2012, Walford 2011), el Perú y Argentina, son los únicos casos en América Latina en los que han tenido lugar este tipo de procesos en la educación básica. En el Perú, la mencionada falta de información sobre lo que ocurre con el mercado de la educación privada es sintomática de cómo el proceso de privatización por defecto ha ocurrido, en buena medida, de espaldas al Estado.

Consideraciones para analizar el impacto de la oferta privada de bajo costo

El crecimiento de las escuelas privadas de bajo costo orientadas a familias de sectores pobres ha sido celebrado por autores como Tooley y Dixon (2012) como un fenómeno que ofrece a dichas familias una opción de salida de sistemas públicos decrépitos y una oportunidad para mejorar su calidad de vida. A partir de sus investigaciones, Tooley concluye que las escuelas privadas de bajo costo en los países en desarrollo no solo cuentan con una mejor infraestructura, sino que ofrecen también mayores oportunidades de aprendizaje a través de jornadas escolares más largas y mejores prácticas docentes en un contexto donde las escuelas se sienten más obligadas a rendir cuentas a las familias que atienden. Esto, según las evaluaciones realizadas por el autor en un número considerable de escuelas, redundó en una mejora de los resultados de aprendizaje de los niños de estas escuelas, comparados con los de sus pares de similar nivel socio-económico ubicados en escuelas públicas.

Diversos autores han cuestionado la solidez conceptual y metodológica de los estudios de Tooley. Una importante crítica es que el enfoque utilizado por Tooley para evaluar la contribución de la educación privada de bajo costo es demasiado acotado (Robertson y Dale 2013). Belfield y Levin (2002) plantean que los análisis que solo evalúan la “eficiencia productiva” de la educación privada (sus efectos sobre los logros de aprendizaje en una o dos materias) o la medida en que la privatización mejora las “opciones” de las familias, son limitados. Los autores muestran la importancia de considerar también los efectos en dimensiones como la equidad y la cohesión social, que son también objetivos de la educación. Cuando estas dimensiones se toman en cuenta, los impactos negativos de la privatización con frecuencia superan a sus impactos positivos.

Pero quizás las críticas más fuertes al trabajo de Tooley apuntan a sus limitaciones metodológicas. Existe un consenso cada vez mayor en la literatura con respecto a que, cuando se compara el rendimiento estudiantil en diferentes escuelas, es necesario controlar no solo el nivel socio-económico (NES) indivi-

3 Lo que al momento del estudio equivalía a unos 55 dólares americanos. El salario mínimo en el Perú es de 750 soles, que al momento del estudio equivalía a aproximadamente 268 dólares americanos.

4 Otros autores describen este proceso como uno de ‘privatización de facto’ (Tooley y Dixon 2006) o privatización de abajo hacia arriba o ‘grassroots’ (Walford 2003).

dual de los estudiantes, sino sobre todo el NES agregado de la escuela. Esto es así porque la composición social de una escuela tiene efectos importantes sobre el rendimiento estudiantil, no solo por el efecto de pares, sino porque la composición social y la agregación de otros elementos del contexto tienen un impacto importante sobre la organización escolar, sobre las prácticas docentes, sobre el clima escolar y demás variables que la literatura sobre eficacia escolar ha señalado como claves (Thrupp, Lauder, y Robinson 2002, Opdenakker y Damme 2001). Escuelas con una alta concentración de pobreza tienden a producir resultados más bajos entre sus estudiantes (Benito, Alegre, y González-Balletbò 2014).

Un estudio de Somers, Mc Ewan y Willms (2004) muestra claramente este último punto. El estudio analiza los resultados de las pruebas aplicadas por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE) en diversos países de la región y muestra que cuando el NES agregado de las escuelas se toma en cuenta, las diferencias que usualmente se encuentran a favor del rendimiento de los estudiantes de escuelas privadas desaparecen. Un estudio de Carnoy *et al.* (2005) que compara los resultados de escuelas públicas y escuelas concesionadas en los Estados Unidos, plantea lo mismo: cuando se usa metodología adecuada y se controla el NES agregado, y no solo el NES individual, las diferencias entre estos tipos de escuelas desaparecen. Lo que estos estudios sugieren, es que generalizaciones como las que hace Tooley sobre los beneficios de un tipo de gestión en comparación con otras, suelen basarse en metodologías limitadas y cuestionables.

Los resultados de las Evaluaciones Censales del rendimiento educativo (ECE), que cada año se aplican a estudiantes del segundo grado de primaria en el Perú, confirman esta idea. Durante largo tiempo, las comparaciones entre tipos de gestión (pública y privada), se hacían sin prestar atención a variables de contexto y sugerían que la gestión privada era mejor que la pública. Sin embargo, los análisis más recientes muestran que los estudiantes de escuelas privadas ubicadas en distritos con alta concentración de pobreza tienen resultados iguales, o a veces peores que los de estudiantes de escuelas de gestión pública de los mismos lugares.

Fuera de las consideraciones metodológicas, estos hallazgos sugieren también otra debilidad importante en los análisis de Tooley. Al considerar el impacto del crecimiento de la oferta de educación privada de bajo costo en países en desarrollo el autor deja de lado las consideraciones sobre su impacto en la equidad y la cohesión social. Esto es importante porque la investigación sobre el impacto de los mercados o cuasi-mercados en la educación ha mostrado, de forma contundente, que estos tienden a incrementar la segregación educativa (Lauder *et al.* 1999, Elacqua 2012, 2014). En contextos de cuasi-mercado educativo la segregación es el resultado de los procesos de selección (a veces tácitos) por parte de las escuelas y sobre todo de los procesos de auto-selección por parte de las familias que buscan mejorar o consolidar su estatus social diferenciándose de otras familias cuyas características son consideradas menos deseables. En estos procesos de “competencia posicional” (Brown 2000, Adnett y Davies 2002) las familias de mayor nivel socio-económico están mucho mejor posicionadas en términos de su capital económico, social y cultural para tomar decisiones en el mercado educativo que las familias de NES más bajo (Reay 1996, Reay y Ball 1997). Si esto ocurre en el contexto de cuasi-mercados, es de esperarse que en contextos de mercado poco regulados y donde las decisiones de las familias no están respaldadas por el financiamiento público la tendencia a la segregación será mayor.

Algunos estudios recientes sugieren que esta hipótesis podría ser cierta en el caso peruano. Benavides *et al.* (2014) y Rivas (2015) utilizan los datos de las pruebas PISA y muestran que el Perú –el país donde la privatización por defecto y el crecimiento del mercado de la educación privada han sido más marcados– es el país con los más altos niveles de segregación educativa de todos los participantes de la región,

y es también el país donde la correlación entre el NES individual y los resultados de aprendizaje está más fuertemente correlacionada. El estudio de Benavides et al. muestra también que la segregación educativa en el Perú se ha profundizado desde el 2004, en clara coincidencia con el crecimiento del mercado de la educación privada.

La evidencia también muestra que el grado de estratificación en el sistema educativo peruano es alto. Miranda (2008), por ejemplo, muestra que si bien las escuelas peruanas son distintas entre sí, en su interior la composición social del alumnado tiende a ser muy homogénea. La evidencia sugiere que hay procesos de segregación y estratificación educativa también en el sector público, donde funciona un esquema de co-pago tácito (Saavedra y Suárez 2002, Bello y Villarán 2009), pero el rango y profundidad de la estratificación en el sector privado es claramente mayor. Sin el equilibrio que generan el financiamiento público y la “gratuidad” de la enseñanza en las escuelas públicas y, como veremos, sin un marco regulador efectivo, el mercado de la educación privada incluye desde escuelas de alta calidad y alto costo para élites económicas, hasta escuelas de bajo costo y baja calidad para familias pobres. En medio hay toda una variedad de escuelas que atienden a familias de niveles socio-económicos específicos, cuya capacidad adquisitiva y requerimientos de estatus varían.

Una oferta privada que crece de espaldas al Estado

El tema de la regulación es quizás el “más importante a considerar en la privatización de los servicios sociales básicos” (Klees 2008, 332). En la literatura, incluso aquellos autores con posturas más favorables a la privatización señalan que una regulación adecuada y efectiva es un prerrequisito clave para la correcta operación de los mercados educativos (Barrera Osorio, Patrinos, y Wodon 2009). Estos autores, sin embargo, rara vez se adentran en las complejidades de los procesos reguladores en contextos en desarrollo, cuya institucionalidad tiende a ser más débil.

El crecimiento de la educación privada en el Perú se ha dado en el contexto de un marco regulador sumamente débil, no por poco prescriptivo, sino porque lo es demasiado y resulta engorroso, y porque no hay funciones definidas en el sector que permitan aplicar la regulación existente de manera efectiva. El proceso de privatización por defecto se dio en un contexto en el cual el Ministerio de Educación, entonces el principal organismo encargado de la regulación del sistema educativo, a duras penas se daba abasto para cumplir con su responsabilidad frente a las escuelas públicas. Las limitaciones presupuestales habían llevado a la desaparición de los procesos de supervisión de escuelas, y el rol supervisor del Ministerio, cumplido a duras penas, se limitaba a cuestiones administrativas o formales. Por otro lado, fuera de las evaluaciones de rendimiento de estudiantes de primaria no hay otros mecanismos de evaluación (como por ejemplo, evaluaciones a la salida de la educación básica), que permitieran regular la calidad educativa. Durante muchos años, incluso las prescripciones curriculares estuvieron marcadas por fuertes discontinuidades y contradicciones, lo que creó gran confusión con respecto a lo que se esperaba de las escuelas.

Muchos de estos problemas se vieron exacerbados cuando, en el 2004, el país se embarcó en un necesario, aunque no bien diseñado o implementado, proceso de descentralización de las funciones de gobierno, incluyendo las del sector educación⁵. La mayoría de funciones ejecutivas y de supervisión fueron transferidas a instancias regionales y locales de gobierno, limitando las acciones del MINEDU a la rectoría del sector. Uno de los principales problemas que el proceso de descentralización enfrentó fue el de la falta de capacidades de gestión en los niveles sub-nacionales de gobierno, algo que persiste hasta hoy.

5 El Perú tiene una historia de marcado centralismo y había una clara necesidad de fortalecer las administraciones regionales y locales para garantizar una adecuada llegada de los servicios públicos a la ciudadanía.

De otro lado, el proceso de descentralización tuvo una serie de vacíos, tanto en la definición formal de procesos y responsabilidades, como en su traducción en funciones específicas. Para lo que atañe a la educación privada, la indefinición más grande es con respecto a quién debe asumir la regulación del sector. La confusión a este respecto se ve ilustrada en las frecuentes discrepancias –incluso entre altos funcionarios del sector– con respecto a si es el MINEDU o el Instituto de Defensa del Consumidor (INDECOPI), quien tiene la responsabilidad por regular la oferta privada.

Esta falta de definiciones claras sobre roles y responsabilidades ha significado que el MINEDU no guarde información básica sobre las escuelas privadas. En las administraciones locales, la información sobre las escuelas privadas (registros, licencias, etc.) se recoge en papel, pero no es procesada hacia una base de datos general. Si bien el Censo Escolar recoge información sobre el número de escuelas privadas en el país, y sobre el número de niños que están matriculados en ellas, es sabido que muchas escuelas privadas operan bajo el radar, ya sea porque no tienen licencia de funcionamiento, o porque aprovechan vacíos en el proceso de licencias y, por ejemplo, hay cadenas de escuelas que pueden operar bajo una sola licencia. Así, es poco lo que sabemos realmente sobre lo que ocurre en las escuelas privadas –el costo de las pensiones escolares en diferentes escuelas, si es que funcionan con o sin fines de lucro, la condición laboral de los docentes, sus propuestas curriculares, etc.–. Sin esta información no se puede analizar los procesos de estratificación al interior del sector, ni establecer *clusters* de escuelas con determinadas características que permitan adecuar los mecanismos de regulación y supervisión a un mercado altamente heterogéneo.

Según funcionarios entrevistados del MINEDU, la mayoría de problemas que las familias enfrentan en su tránsito por la educación privada parten de la falta de información con la que cuentan sobre lo que pueden o no esperar de dichas escuelas. Las familias, especialmente de contextos socio-económicos más pobres, no verifican si las escuelas tienen o no una licencia de funcionamiento, no saben qué tipo de exigencias, económicas sobre todo, las escuelas les pueden plantear legalmente, e ignoran las consecuencias de una potencial falta de pago para las trayectorias educativas de sus hijos.

En las entrevistas, los funcionarios del MINEDU también mencionaron que dada la falta de una regulación efectiva, la oferta privada es sumamente heterogénea. En los niveles más altos hay escuelas más auto-reguladas –ya sea por su prestigio, porque responden a familias más exigentes o a redes de escuelas que son sinónimo de mayor calidad–, mientras que en los niveles más bajos hay muchas escuelas que operan al margen de cualquier regulación y que son de muy baja calidad (no cumplen con estándares básicos ni de infraestructura ni de calidad educativa). Muchas escuelas funcionan sin licencia, lo que las inhibe de proveer a sus estudiantes de los certificados de estudio que les permitirán transitar hacia otras escuelas o niveles educativos. Además de esto, los estándares de calidad del profesorado son distintos para las escuelas públicas y para las privadas. Mientras que las primeras exigen, por ejemplo, que los docentes tengan un título pedagógico, las privadas no. Las condiciones laborales también son diferentes en las escuelas privadas, donde por ejemplo, los docentes no están agremiados y, sobre todo en el caso de las privadas de bajo costo, trabajan en condiciones informales o con contratos de corto plazo⁶.

6 El tema de los estándares de calidad del profesorado en las escuelas privadas es algo en lo que resulta necesario profundizar a partir de nuevas investigaciones. La no exigencia del título pedagógico puede no apuntar a un problema real, ya que en muchos casos, el título no es garantía de mayor capacidad. Sin embargo, desde la aprobación de una muy postergada Ley de Reforma Magisterial en 2012, el Ministerio de Educación ha venido poniendo en marcha un proceso que contempla mejoras salariales paulatinas para los docentes del sector público, incentivos monetarios y no monetarios para la carrera docente, mayores exigencias de calidad mediante procesos de evaluación y oportunidades para la formación docente en servicio. Todo esto, se espera, llevará a un cambio necesario en las condiciones y en la calidad del trabajo docente. Esta legislación, sin embargo, no afecta directamente a las escuelas privadas, pero es de esperarse que, sobre todo entre los docentes de escuelas privadas de bajo costo, que laboran en condiciones precarias y con frecuencia de manera informal, empiecen a surgir nuevas demandas laborales que podrían asociarse también con exigencias de mejora de la calidad de la enseñanza.

Por otro lado, la heterogeneidad de la oferta hace que la revisión de la normativa existente sea una tarea difícil: mientras que algunas escuelas requieren, de forma urgente, ser reguladas, otras, en el extremo más caro, rechazan las intervenciones del Ministerio de Educación, que perciben como erráticas y como intervenciones en procesos que ellos se sienten más preparados para definir y supervisar.

Cuando este estudio estaba en marcha algunos funcionarios del MINEDU consideraban urgente la revisión del marco regulador vigente para las escuelas privadas, así como la revisión de la organización y funciones de los organismos sub-nacionales para que estos puedan cumplir, de manera efectiva, con la supervisión de la oferta privada. Esta visión partía de una postura según la cual el MINEDU debía recuperar su autoridad regulativa y supervisora del sector privado, empezando por la recolección regular de información básica sobre las escuelas privadas. La mayoría de estos funcionarios, sin embargo, dejaron el MINEDU en un proceso de recambio ministerial y los procesos iniciados quedaron truncos.

Es en el contexto de este mercado altamente heterogéneo y desregulado que operan las escuelas privadas de bajo costo y donde muchas familias pobres ejercen su libertad para elegir. Esto ciertamente coincide con la descripción de Klees (2008) sobre la privatización educativa en contextos en desarrollo:

En muchos países en desarrollo, si es que no en la mayoría, si se implementan procesos significativos de privatización, los estudiantes no serán evaluados, la asistencia a la escuela no será verificada, las escuelas no serán visitadas, las calificaciones de los docentes no serán supervisadas, y las propuestas curriculares no serán analizadas – no necesariamente por consideraciones de diseño, sino simplemente porque no hay capacidad. (Klees 2008, 333)

La opción por la educación privada ¿Cómo toman decisiones educativas las familias pobres?

El proceso de identificación de las familias que formaron parte de este estudio, sirvió para empezar a caracterizar el sub-sector de escuelas privadas de bajo costo. Dada la falta de información sobre el costo de las pensiones, el punto de partida para la selección de la muestra fue la identificación de tres distritos que tuvieran: una alta tasa de población y de pobreza (alrededor del 30% de población viviendo en situación de pobreza), y una alta tasa de matrícula en escuelas privadas. Los distritos seleccionados fueron San Juan de Lurigancho (al este de Lima), Pachacútec/Ventanilla (al norte de la ciudad) y Villa María del Triunfo (al sur). Luego de esto se usó el Mapa de Pobreza de Lima (INEI 2010) para identificar áreas con una alta concentración de pobreza al interior de cada distrito. Para cada distrito se identificaron diez escuelas que fueron visitadas para indagar acerca del costo de las pensiones y para determinar la disposición de los padres de familia y del personal de las escuelas para participar en el estudio. En la primera visita se pudo determinar que las escuelas visitadas eran, efectivamente, de bajo costo: sus pensiones oscilaban entre los 80 y 150 soles mensuales (de 26 a 50 dólares americanos aproximadamente). La mayoría de estas escuelas cobraba también un costo de matrícula de alrededor de 50 soles mensuales (aproximadamente 60 dólares americanos).

Finalmente se seleccionaron cuatro escuelas en cada área y se realizaron entrevistas a entre dos y tres familias de cada escuela para indagar acerca de las razones de su opción por una escuela privada, los criterios que aplicaron para elegir una determinada escuela, sus expectativas con respecto a la educación de sus hijos y sus experiencias con el sector privado. En total se realizaron entrevistas a 21 familias. También se realizaron entrevistas con funcionarios de las autoridades locales de educación de cada uno de los distritos visitados. Los directores, docentes y demás personal de las escuelas no estuvieron dispuestos a participar.

El estudio encontró que la motivación de las familias responde a tres tipos de consideraciones: las de orden práctico; las de orden académico; y lo que la literatura sobre *school choice* describe como consideraciones enfocadas en el bienestar de los niños (Bagley, Woods, y Glatter 2005). No se trata, entonces, de una opción marcada por una postura ideológica en la que se considere que lo privado es siempre mejor, ni tampoco una postura marcadamente guiada por una lógica posicional, de búsqueda de una mejora en el estatus (Adnett y Davies 2002) –algo que sí estaría ocurriendo entre las familias de clase media que optan por servicios privados de educación (Sanz 2014)–.

Las consideraciones de orden práctico tenían que ver con la cercanía de la escuela a sus hogares, lo que las hacía más compatibles con las responsabilidades domésticas y les permitía acompañar a sus hijos y supervisar de cerca lo que ocurre en las escuelas. Esto es entendible dado que las zonas visitadas son altamente inseguras, con altos índices de criminalidad. Las familias pobres no pueden afrontar el costo, el tiempo ni el riesgo de mandar a sus hijos a escuelas lejos de sus hogares y la oferta pública en las zonas visitadas tiende a ser de unas pocas escuelas, más grandes, pero alejadas de muchos de los hogares.

“Todos queríamos que fuera a un colegio estatal, todos, pero como este está más cerca... A mi me preocupa que tenga que bajar sola, así que por eso está aquí en el colegio privado.”

A las familias entrevistadas les preocupaba también una serie de problemas inherentes a las escuelas públicas: las altas tasas de ausentismo docente y los cierres por huelgas. Ellos percibían además que los docentes de las escuelas públicas están menos comprometidos con la educación de sus hijos, pues no realizan actividades extracurriculares o tutorías como sí ocurre en los colegios privados. Pero aquí también la preferencia por la escuela privada tiene que ver con características concretas de la pública: en el Perú, los docentes de escuela pública son de los peor pagados de la región, ganan mucho menos que profesionales de carreras comparables y tienen que recurrir a segundos trabajos para poder sobrevivir (Mizala y Ñopo 2011). Los docentes de las escuelas privadas de bajo costo son muchas veces docentes que no han encontrado empleo en el sector público y que inician pequeños emprendimientos propios. Estos negocios deben permitirles un salario razonable y una dedicación mayor a sus alumnos.

[en las escuelas públicas] los docentes faltan constantemente... algunas veces asisten a la escuela y otras no. Otros sienten que no ganan bien y hacen huelga... El año pasado fue así... EL rendimiento de los estudiantes bajó y no estaban enseñando porque estaban de huelga. (...) En un colegio privado esto no ocurre. Los docentes no se interesan por las huelgas... Es por eso que prefiero un colegio privado.

Por otro lado encontramos las razones enfocadas en el bienestar de los niños, como aquéllas con respecto al número menor de estudiantes por aula que hay en las escuelas privadas en comparación con las públicas, y las posibilidades que esto da a los docentes de prestar mayor atención al ritmo de aprendizaje y al bienestar de los niños.

en los colegios privados hay menos niños. Porque en los públicos hay 40-45 niños en una clase. Los profesores no pueden lidiar con todos ellos, y pienso que a veces no conocen ni a la mitad de sus alumnos. Y por eso también no los pueden controlar.

A los padres de niños pequeños, en especial, les preocupa tener que enviar a sus hijos a escuelas públicas grandes, a las que perciben como menos permeables a las necesidades de las familias, más proclives a problemas de amedrentamiento o *bullying*, y donde los niños no reciben una educación mínimamente individualizada.

Lo que yo veo es que en las escuelas públicas hay muchos niños de todo tipo (...) Y yo no quisiera cambiar a mi hija a un colegio público a esta edad, tiene nueve, porque hay demasiados estudiantes y uno ve problemas de drogas, de alcohol. En los colegios privados, donde hay menos niños, hay más control.

Todas estas razones son consistentes con lo que aparece en la literatura internacional sobre libre elección de escuelas mucha de la cual ha considerado las decisiones de las familias en cuasi-mercados educativos. En una exhaustiva revisión de esta literatura, Gorard (1999) agrupa las razones de las familias en las siguientes categorías: resultados académicos (mayores oportunidades para aprender y lograr buenos resultados); consideraciones situacionales (la proximidad al hogar y la facilidad de transporte); criterios organizacionales (el *ethos* de la escuela, el tamaño y el estilo de gestión); seguridad (por ejemplo frente al amedrentamiento o *bullying*); criterios selectivos (escuelas con mejores resultados en pruebas estandarizadas); los recursos de la escuela; las actividades extra-curriculares. Con excepción de los criterios selectivos, todas las demás son consideraciones presentes entre las familias que formaron parte del estudio.

Otro conjunto de criterios son los centrados en el bienestar de los niños. Las familias, especialmente las de áreas urbanas con altas concentraciones de pobreza y los riesgos asociados a estas características, son críticas de la existencia de un modelo de escuela pública que perciben como desconectado de las realidades y necesidades más básicas de sus contextos. Sus decisiones no responden a una creencia fundamental sobre la mejor calidad de la escuela privada, sino a su percepción sostenida de que las escuelas públicas no les ofrecen lo que necesitan. En este sentido, estas familias constituyen una “demanda reacia”, como la llama Walford (2011) por la educación privada, en el sentido de que muchas familias no sienten un “compromiso ideológico con el sector privado” (p. 410), sino que eligen escuelas privadas porque las públicas no responden a sus requerimientos básicos.

En general, las familias entrevistadas compartían altas expectativas con respecto a la educación de sus hijos y expresaban su deseo de que sus hijos “salieran adelante” en la vida. Todas las familias estaban dispuestas a hacer el esfuerzo económico necesario para que sus hijos tuvieran mejores oportunidades en la vida y pensaban que una buena educación era clave para esto.

¿Quién no quiere que sus hijos sean mejor que uno? Si uno no tuvo posibilidades en la vida, ellos sí deberían tenerlas y uno debe tratar de dárselas, así sea pasando penas, mientras tengan algo, no? (...) Que se desarrollen para ser otro tipo de persona. Porque en cada distrito, en cada círculo, hoy en día están pasando tantas cosas, con las pandillas, las peleas, de todo. Uno vive aterrorizado.

La vinculación de la educación con nociones de progreso personal y mejora de las oportunidades está muy extendida en el Perú, al punto que ha adquirido connotaciones casi míticas y encarna los sueños y aspiraciones de las poblaciones más excluidas en su camino hacia la inclusión (Ansion 1995). Durante el siglo xx, hay en el Perú una creciente asociación entre la educación y “la posibilidad de movilidad social y de mejorar el modo de vida”, pero la promesa democratizadora de la escuela está aún lejos de haber sido realizada (Ames 2000, 359). Durante mucho tiempo, las limitaciones de la promesa democratizadora estuvieron asociadas con los problemas de acceso, pero hoy en día, en que el acceso, sobre todo en el nivel primaria, es casi universal, dichas limitaciones están asociadas más bien con la calidad de la educación – y aquí, como veremos, la lucha por la inclusión se vuelve mucho más difícil por las dificultades que enfrentan muchas familias para discernir si una escuela les está ofreciendo un servicio de calidad razonable, o por las dificultades para pagar una escuela de buena calidad.

La mayoría de familias entrevistadas consideraban que en las escuelas privadas la enseñanza es mejor que en las escuelas públicas. Cuando se les preguntó qué entendían por “mejor, la mayoría mencionó que

en los colegios privados los niños, desde una edad muy temprana, tienen “más cuadernos” que sus pares de escuelas públicas, donde cada cuaderno representa una materia diferente. También mencionaron que los niños aprendían matemáticas y otras materias complejas a un nivel más avanzado. El problema con estas ideas es que muchos de los niños a los que se referían estaban cursando los primeros años de la escuela. La idea de que más materias o niveles más avanzados implican una mejor calidad está poco apoyada por la literatura sobre procesos de enseñanza-aprendizaje y por lo que propone el Currículum Nacional, cuya propuesta es la de un enfoque más integral a la enseñanza en los primeros años.

Las familias entrevistadas, varias de las cuales no habían terminado la escuela, no tenían muchos elementos para juzgar si sus hijos estaban realmente aprendiendo las materias mencionadas, y no estaban al tanto de que, según las evaluaciones censales de rendimiento, muchas escuelas privadas, sobre todo las ubicadas en contextos socio-económicos más bajos, obtienen resultados iguales, o a veces menores, a los de las escuelas públicas de esos mismos contextos.

mi hija [de cinco años] ya terminó tres de cuatro cuadernos de matemática, lo mismo en comunicación y en inglés. En todos sus cursos tiene ocho o nueve cuadernos, y también los ha terminado.

[En las escuelas privadas] es más avanzado, llevan más materias, porque prácticamente tienen once materias, mi hija [de ocho años] está llevando dieciséis materias.

Entre las familias entrevistadas era también muy notoria la falta de información sobre sus derechos en relación a la educación privada y sobre las regulaciones con las que las escuelas deben cumplir, así como la falta de criterios para discernir la calidad de la educación que reciben sus hijos. La mayoría simplemente asume que las escuelas tienen una licencia de funcionamiento, y no se ocupan de verificar que esto sea así. La mayoría también ignora que las escuelas privadas deberían firmar un convenio con las familias estipulando el número y monto de los pagos esperados durante el año escolar. Esto coincide con lo reportado por funcionarios del Ministerio de Educación quienes señalaron que la mayoría de familias desconoce las normas que regulan la provisión de servicios privados de educación, así como las implicancias de una potencial decisión de dejar el sector.

A través de las entrevistas resultó evidente que solo cuando las familias enfrentan problemas –por ejemplo, a raíz de la imposibilidad de pagar la pensión escolar, o cuando consideran que una escuela les demanda más pagos que los esperados– empiezan a cuestionar la manera en que algunas escuelas funcionan. La mayoría de familias desconocía las implicancias que el no pago de pensiones podría tener para la trayectoria educativa de sus hijos. Si bien las regulaciones actuales establecen que las escuelas privadas no pueden impedir que los niños rindan exámenes cuando las familias no han pagado la pensión (cosa que solía ocurrir), las escuelas pueden retener los certificados estudios a los niños de familias deudoras. Aquí es importante notar que la mayoría de familias que envían a sus hijos a escuelas privadas de bajo costo son de estratos socio-económicos bajos y trabajan, en muchos casos, en empleos informales inseguros e inestables, de modo que cuando su economía familiar y su posibilidad de pagar la pensión educativa es también inestable. Esto es un problema adicional en el contexto de un mercado educativo sin financiamiento público para las familias, en especial para las más pobres.

Con respecto a este punto, algunos de los expertos educativos y decisores de política entrevistados para el estudio señalaron las lógicas contradictorias del derecho de los niños a la educación, por un lado, y del mercado por el otro, que busca proteger el derecho de los proveedores (las escuelas) a retener los certificados de estudiantes cuyas familias no pagan. Entre los entrevistados no había una visión mínimamente compartida con respecto a cuál de estas lógicas debería prevalecer.

También con respecto a este punto, conviene mencionar que hay una literatura creciente que muestra el fuerte impacto que las trayectorias educativas “turbulentas” –de niños que cambian de escuela o que interrumpen su educación con mucha frecuencia– pueden tener en el aprendizaje y en el rendimiento educativo (Brown 2010). Si bien las trayectorias turbulentas son frecuentes entre niños de niveles socio-económicos bajos ubicados tanto en escuelas privadas como en escuelas públicas, en las escuelas privadas la turbulencia tiende a acentuarse por su vinculación con el pago de las pensiones educativas.

Cuando las familias se dan cuenta que si no pueden pagar la pensión las trayectorias educativas de sus hijos se verán interrumpidas, por periodos que pueden durar desde algunos meses hasta todo un año escolar, se dan cuenta que su decisión de optar por una escuela privada no está respaldada por un mínimo de protección de parte del Estado.

Es solo una familia, es decir, todo lo hace una sola familia, y creo que su hijo ni siquiera ha estudiado, pero ahora creo que es el director, y la nieta que ni si quiera es... ella administra, y la nuera... quiero decir es solo una familia aquí... creo que hasta han puesto a los asistentes de clase a enseñar.

Yo le dije que me iba a ir a quejar a la UGEL [la autoridad educativa local], y ella me dijo, “Puedes ir a quejarte donde quieras, pero este es un colegio privado y tenemos nuestras propias reglas.”

Me dijo “Puedes ir donde quieras, pero al final el colegio es el que decide qué hacer con tu hija y eso es todo”.

Al considerar lo que las familias entrevistadas mencionaron con respecto a sus motivaciones para elegir una escuela privada, sus expectativas y su experiencia concreta de las escuelas privadas de bajo costo, nos encontramos con un escenario complejo de necesidades y demandas concretas, altas expectativas y pocas herramientas para navegar el mercado educativo o para juzgar la calidad de la educación que las escuelas que pueden pagar les ofrecen. Este escenario se vuelve más problemático aún cuando lo contrastamos con lo hallado con respecto a la debilidad del marco regulador de la educación privada en el Perú. A partir de esto último, sabemos que muchas escuelas privadas están ofreciendo una educación de calidad cuestionable y que los logros de aprendizaje de los niños de escuelas ubicadas en zonas pobres son igual de bajo, o a veces menores, que los de sus pares de escuelas públicas ubicadas en esas mismas zonas. Así, el sueño de las familias pobres de proveer a sus hijos con un futuro mejor, invirtiendo parte de sus escasos recursos en una educación privada, resulta en muchos, si es que no en la mayoría de casos, un sueño irrealizable.

Conclusiones

Esta exploración de lo que viene ocurriendo con la educación privada, en especial la de bajo costo, en el Perú, plantea una serie de ideas a tomar en cuenta al momento de analizar las contribuciones de este tipo de oferta educativa en países de ingresos medios y bajos.

La primera conclusión a la que llega el estudio es que las generalizaciones acerca de los supuestos beneficios de la educación privada, en comparación con la pública, y de la oferta privada de bajo costo para familias pobres, son problemáticas. Existe suficiente evidencia, por ejemplo de las evaluaciones censales del rendimiento realizadas en el Perú, así como de estudios internacionales que muestran que las realidades educativas suelen ser complejas y heterogéneas como para ese tipo de generalizaciones simplistas, y que cuando se toman las precauciones metodológicas necesarias, y se consideran los impactos en equidad y cohesión social de los mercados educativos, los beneficios son pocos o nulos.

Considerando justamente en la equidad y cohesión social, este trabajo plantea la necesidad de analizar el impacto de los procesos de privatización por defecto sobre la segregación y estratificación educativa. Si bien los datos son insuficientes como para plantear una correlación clara, la coincidencia entre el proceso de privatización por defecto y el surgimiento de marcados patrones de segregación y estratificación educativa en el Perú sugiere que dicha correlación puede ser importante. Si bien en el país solía haber una división fuerte entre el sector educativo público y el privado, y el último estaba más claramente orientado hacia familias de clase media y alta, en las últimas décadas la oferta privada se ha vuelto mucho más heterogénea, pues hay escuelas para familias de todos los estratos socio-económicos. La heterogeneidad se da entre escuelas, pero no al interior de estas, que son muy homogéneas en términos de la composición social del alumnado. El mercado privado, entonces, es altamente estratificado.

La segregación y la estratificación existen también en las escuelas públicas, en parte por el impacto de la segregación residencial, pero también porque es sabido que las familias que asisten a estas escuelas también realizan aportes monetarios⁷, y ciertas escuelas públicas concentran familias cuya posibilidad de hacer este tipo de aportes es mayor. Sin embargo, en el sector de escuelas privadas, donde el acceso no está mediado por el financiamiento público ni por una regulación efectiva de los procesos de admisión y selección de alumnos, la estratificación es mucho más marcada y se da en un rango mucho mayor.

En tercer lugar, el estudio, en coincidencia con lo planteado por otros autores, resalta la importancia de considerar los marcos reguladores de la provisión de servicios privados de educación, en especial para el caso de países de ingresos medios y bajos, donde tienden a ser insuficientes y donde las instituciones son débiles. Las consideraciones sobre la regulación deben sopesar la importancia de los derechos de los proveedores de servicios educativos y el derecho fundamental de los niños a la educación, que incluye el derecho a una educación de calidad suficientes y a trayectorias educativas regulares.

Un último punto que el trabajo plantea es el de la dificultad de las familias para tomar decisiones educativas en contextos de mercado altamente segregados, estratificados y débilmente regulados. Cuando las familias pobres, con un bajo capital económico, social y cultural pueden escoger solo entre un subsector de la oferta que es de calidad cuestionable, nos encontramos frente a un dilema ético. Si bien no hay aquí una sugerencia de que los proveedores de servicios busquen estafar a las familias –aunque en algunos casos lo hacen– resulta claro que muchas escuelas, en especial las de bajo costo, están “explotando las aspiraciones de los pobres” sin ofrecer mucho a cambio.

Referencias bibliográficas

Adnett, N. y P. Davies (2002): Education as a positional good: implications for market-based reforms of state schooling, *British Journal of Educational Studies*, 50 (2) 189–205.

Ames, P. (2000): ¿La escuela es progreso? Antropología y educación en el Perú, en: Degregori, C.I. (ed.) *No hay país más diverso. Compendio de antropología peruana* (Lima, IEP).

Anson, J. (1995): Del mito de la educación al proyecto educativo, en Portocarrer, G. Y Valcárcel, M. (eds) *El Perú frente al siglo XXI* (Lima, Pontificia Universidad Católica. Fondo Editorial).

Arregui, P. (2000): Las Políticas Educativas Durante los Noventa en el Perú: Resultados y Pendientes, *Tarea: Revista de Educación y Cultura*, 46:7–11.

7 En el año 2002, Saavedra y Suárez (2002) mostraban que las familias peruanas financian alrededor del 30% del presupuesto de la educación pública, mediante contribuciones voluntarias en una suerte de sistema informal de co-pago.

Bagley, Carl; Philip Woods y Ron Glatter (2005): *School Choice and Competition: Markets in the Public Interest?* (Londres, Routledge).

Balarin, M. (2011): Global citizenship and marginalisation: contributions towards a political economy of global citizenship, *Globalisation, Societies and Education*, 9 (3–4) 355–366.

Balarin, M. (2015): The Default Privatization of Peruvian Education and the Rise of Low-fee Private Schools: Better or Worse Opportunities for the Poor?, *ESP Working Papers No. (65). Privatisation in Education Research Initiative (PERI) Open Society Foundations*.

Barrera Osorio; Felipe, Harry Anthony Patrinos y Quentin Wodon (2009): *Emerging Evidence on Vouchers and Faith-Based Providers in Education: Case Studies from Africa, Latin America, and Asia* (Washington D.C., The World Bank).

Belfield, Clive y Henry Levin (2002): *Education privatization: Causes, Consequences and Planning Implications* (Unesco, International Institute for Educational Planning).

Bello, M. y V. Villarán. (2009): De relaciones, actores y territorios. Hacia nuevas políticas para la educación en América Latina, en: N. López (ed) *De relaciones, actores y territorios: hacia una nuevas políticas para la educación en América Latina* (Buenos Aires, IIPE-UNESCO).

Benavides, M.; J. León, y M. Etesse (2014): Desigualdades educativas y segregación en el sistema educativo peruano. Una mirada comparativa de las pruebas PISA 2000 y 2009 en *Avances de Investigación*, 15. (Lima, GRADE).

Benito, R.; M. A. Alegre y I. González-Balletbò (2014): School Segregation Its Effects on Educational Equality and Efficiency in 16 OECD Comprehensive School Systems, *Comparative Education Review*, 58 (1) 104–134.

Brown, C. L. (2010): Exploring the schooling experiences of turbulent children from low income families. Tesis Doctoral no publicada: Bath University Library. Accesible en: http://opus.bath.ac.uk/29241/1/UnivBath_PhD_2011_C_Brown.pdf

Brown, P. (2000): The globalisation of positional competition?, *Sociology*, 34 (4) 633–653.

Caddell, M. y L. D. Ashley (2006): Blurring boundaries: towards a reconceptualisation of the private sector in education *Compare*, 36 (11), 411–419.

Carnoy, Martin; Rebecca Jacobsen; Lawrence Mishel y Richard Rothstein (2005): *The Charter School Dust-up: Examining the Evidence on Enrollment and Achievement* (Washington, DC., Economic Policy Institute).

Cuenca, R. (2013): La escuela pública en Lima Metropolitana. ¿Una institución en extinción? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 5 73–98.

Du Bois, F. (2004): *Programas sociales, salud y educación en el Perú: Un Balance de las Políticas Sociales [Social programmes, health and education in Peru: a balance of social policies]* (Lima, Instituto Peruano de Economía Social de Mercado y Fundación Konrad Adenauer).

Elacqua, G. (2014): *La elección de escuelas por parte de los padres de familia y la segregación socioeconómica en Chile: Un análisis contrafactual*. IV Seminario Nacional de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana, Arequipa, Perú.

Elacqua, G. (2012): The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile, *International Journal of Educational Development*, 32 (3) 444–453.

Gorard, S. (1999): Well. That about wraps it up for school choice research: a state of the art review, *School leadership & management*, 19 (1) 25–47.

INEI (2010): *Mapa de Pobreza Provincial y Distrital 2009* (Lima, Instituto Nacional de Estadística e Informática del Perú).

Klees, S. J. (2008): A quarter century of neoliberal thinking in education: misleading analyses and failed policies, *Globalisation, Societies and Education*, 6 311–348.

Lauder, Hugh, Hughes, David (1999): *Trading in Futures. Why Markets in Education Don't Work* (Philadelphia, Buckingham).

Miranda, L. (2008): Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú, en: Benavides, M. (ed) *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate* (Lima, GRADE).

Mizala, A. y H. Ñopo (2011): Teachers' Salaries in Latin America: How Much Are They (Under or Over) Paid?. *Discussion Paper Series*, 5947 (Bonn, IZA).

Opdenakker, M. C., y J. Van Damme (2001): Relationship Between School Composition and Characteristics of School Process and their Effect on Mathematics Achievement, *British Educational Research Journal*, 27 (4) 407–432.

Ortiz de Zevallos, G.; H. Eyzaguirre; R. M. Palacios, y P. Pollarolo (1999): *La economía política de las reformas institucionales en el Perú: los casos de educación, salud y pensiones* (Washington, D.C., Inter-American Development Bank).

Reay, D. (1996): Contextualising Choice: Social Power and Parental Involvement, *British Educational Research Journal*, 22 (5) 581–596.

Reay, D. y Stephen J Ball. (1997): Spoilt for Choice: The Working Classes and Educational Markets, *Oxford Review of Education*, 23 (1) 89–101.

Rivas, Axel (2015): *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)* (Buenos Aires, CIPPEC-Natura).

Robertson, S. y R. Dale (2013): The social justice implications of privatisation in education governance frameworks: a relational account, *Oxford Review of Education*, 39 (4) 426–445.

Rollestone, C. y M. Adefeso-Olateju (2012): De Facto Privatisation of Basic Education in Africa: A Market Response to Government Failure? A comparative Study of the Cases of Ghana and Nigeria. En: Macpherson, I., Robertson, S. y Walford, G. (Eds) *Education, Privatisation and Social Justice: case studies from Africa, South Asia and South East Asia* edited by Ian Macpherson, Susan Robertson and Geoffrey Walford, Oxford: Symposium Books, pp. 25–44.

Saavedra, J. y P. Suárez (2002): El financiamiento de la educación en el Perú: el rol de las familias. *Documento de trabajo*, 38 (Lima, GRADE).

Sanz, P. (2014): *We don't need the state' A study of the habitus formation process through school choice in Peru's rising middle class. A qualitative study of school choice*. Tesis Doctoral no publicada: University of Bath.

Somers, M.A.; P. J. McEwan y J. D. Willms (2004): How effective are private schools in Latin America?, *Comparative Education Review*, 48 (1) 48–69.

Thrupp, M.; H. Lauder y T. Robinson (2002): School composition and peer effects *International Journal of Educational Research*, 37 (5) 483–504.

Tooley, J. y P. Dixon (2006): De facto privatisation of education and the poor: implications of a study from sub-Saharan Africa and India, *Compare*, 36 (4) 443–462.

Tooley, James y Pauline Dixon (2005): *Private Education is Good for the Poor: A Study of Private Schools Serving the Poor in Low-income Countries*, (Washington D.C., CATO Institute).

Walford, G. (2003): School choice and educational change in England and Wales, en: Plank, D.N., Sykes, G. (Eds.), *Choosing Choice: School Choice in International Perspectives* New York, Londres, Teachers College Press, pp: 68-91.

Walford, G. (2011): Low-fee private schools in England and in less economically developed countries. What can be learnt from a comparison? *Compare*, 41 (3) 401–413.

Walford, G. (2013): State support for private schooling in India: What do the evaluations of the British Assisted Places Schemes suggest? *Oxford Review of Education*, 39 (4) 533–547.