

LA ASIGNACIÓN DE ESTUDIANTES
A LOS ESTABLECIMIENTOS EDUCATIVOS
Y LA SEGREGACIÓN EN URUGUAY:
UNA RELACIÓN NO TAN APARENTE



INEEd

Instituto Nacional de
Evaluación Educativa

Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Director de la Unidad de Estudios e Indicadores: Federico Rodríguez

Las autoras de este documento son Melissa Hernández y María Noé Seijas.

Corrección de estilo: Federico Bentancor y Mercedes Pérez

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: DGEIP

Montevideo, 2022

ISBN: 978-9915-9428-6-5

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)

Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay

(+598) 2604 4649 – 2604 8590

ineed@ineed.edu.uy

www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEE (2022). *La asignación de estudiantes a los establecimientos educativos y la segregación en Uruguay: una relación no tan aparente*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Asignacion-de-estudiantes-y-segregacion-en-Uruguay.pdf>

Este informe trata de niños, adolescentes y adultos mujeres y varones. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción	5
Marco conceptual y teórico.....	7
El estado de la cuestión en Uruguay.....	12
El proceso de inscripción y asignación de los estudiantes a los centros educativos públicos.....	15
Educación inicial y primaria	15
Educación media.....	19
Análisis del vínculo entre los mecanismos de asignación a los centros y la segregación	27
Universalización del acceso.....	27
La libre elección de las familias.....	29
Flexibilidad del equipo de dirección	32
Las estrategias de los centros educativos.....	33
Los problemas de sobrecupo.....	35
Reflexiones finales y conclusiones.....	37
Debilidades y recomendaciones	39
Educación inicial y primaria	39
Educación secundaria	40
Educación técnico profesional	40
Anexos.....	42
Anexo 1. Antecedentes internacionales y regionales	42
Anexo 2. Entrevistas realizadas	47
Anexo 3. Normativa	48
Anexo 4. Pases entre centros	59
Bibliografía.....	62

RESUMEN

Bajo la premisa de que la segregación educativa afecta la equidad tanto en el acceso como en los logros, con efectos negativos sobre las trayectorias educativas, en este trabajo se analiza cómo diferentes aspectos de las políticas educativas pueden incidir en la composición estudiantil de los centros. Además, se fundamenta que, más allá de algunos determinismos, existe margen de acción para que desde el sistema educativo se logre reducir la segregación y mitigar los efectos negativos que genera.

En Uruguay, el sistema de asignación de estudiantes prioriza la libre elección de centro por parte de las familias. Sin embargo, esto no brinda igualdad de oportunidades, ya que no todas las familias acceden a la misma información, ni pueden interpretarla de igual manera. Asimismo, la libre elección sin la suficiente regulación puede potenciar los problemas de segregación educativa.

Las políticas focalizadas en términos socioeconómicos y territoriales, que han mejorado los niveles de acceso y las trayectorias educativas, generan el riesgo de afianzar el vínculo entre la segregación territorial y educativa y de potenciar la existencia de circuitos educativos diferenciados, contribuyendo a mantener o incluso profundizar la inequidad.

Ante la priorización de la libre elección se produce competencia entre subsistemas y entre centros educativos. Un gran desafío es generar los cambios en calidad y gestión de centros (y subsistemas) para contribuir a modificar la imagen que tiene la sociedad, que en algunos casos implica prejuicios hacia determinados tipos de oferta. Para esto, se destaca la relevancia de desarrollar políticas de regulación de la competencia, de fortalecimiento en términos de la difusión de las potencialidades del centro y de discriminación positiva para favorecer la heterogeneidad.

INTRODUCCIÓN

Considerando los desafíos actuales que enfrenta América Latina en general y, Uruguay en particular, con la equidad como eje articulador, la integración social y educativa resultan ser dimensiones claves a analizar. Aun previo a la pandemia, varios autores y trabajos colocaron a la equidad y la calidad como metas a alcanzar en un marco de protección de derechos.

Ha sido planteada la necesidad de asegurar un mínimo de equidad y cohesión social como condición necesaria para que el proceso educativo sea exitoso (Tedesco, 2011). Asimismo, se afirma que en los países en donde la equidad se considera como un elemento central de las políticas públicas¹ se suele dar un mejor ajuste entre la distribución de los recursos y las necesidades reales de los estudiantes (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2012). En este sentido, las políticas educativas deberían contemplar el marco de equidad, por ejemplo, en términos del acceso, que no solo debe ser para todos, sino que debe ser para todos los individuos en igualdad de oportunidades, independientemente de las condiciones socioeconómicas de las familias (Rojas Rojas, 2018). De hecho, en años recientes las políticas educativas en América Latina priorizaron y fueron exitosas en términos del acceso a la educación. A partir del éxito obtenido, se debe avanzar en asegurar la calidad educativa para todos los estudiantes, en especial a la luz de los altos índices de desigualdad de la región y considerando la meta de equidad (Castro Aristizábal, Giménez y Pérez Ximénez de Embún, 2017).

En particular, el sistema educativo uruguayo presenta desafíos propios. Pandemia mediante, en los últimos tiempos se ha acentuado la desigualdad, lo que se ve reflejado en la brecha de desempeños entre los quintiles más ricos y los más pobres (INEED, 2021a). La educación media no logra los objetivos de continuidad y finalización de la trayectoria escolar obligatoria². Esta situación deja en evidencia la necesidad de garantizar la equidad tanto en el acceso como en las trayectorias educativas (Rivero y Viera, 2021), buscando evitar cualquier tipo de exclusión educativa, como ser la escolaridad de baja intensidad, los aprendizajes elitistas y los de baja relevancia (Terigi, 2010). En este sentido, es clave fortalecer aún más la protección a las trayectorias educativas de los estudiantes para poder asegurar el derecho a una educación de calidad.

Hace unos años, desde la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) se viene trabajando en esta línea y se ha logrado mejorar el acceso y la continuidad educativa. Sin

¹ Para lograrlo, todos deberían contar con un mínimo nivel de desarrollo de las competencias y con un máximo desarrollo de sus competencias basado en sus capacidades, habilidades, actitudes y destrezas, pero sobre una base mínima (Sánchez Santamaría y Manzanares Moya, 2012).

² En el artículo 7 de la Ley n.º 18.437 (Ley General de Educación) se establece que son obligatorias la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media.

embargo, es necesario implementar políticas complementarias que, bajo los principios de equidad y calidad, consideren la evolución de la segregación educativa y sus impactos. Se ha identificado no solo que la segregación es un fenómeno presente en el sistema educativo uruguayo, sino que al analizarla por nivel socioeconómico se encuentra que se da con mayor intensidad en la educación primaria que en media y en la enseñanza técnico profesional que en la secundaria (INEEd, 2021c).

A pesar de que la segregación educativa se relaciona fuertemente con la desigualdad social (Maroy, 2008) y presenta un fuerte vínculo con la segregación socioeconómica y residencial, el sistema educativo tiene margen de acción para actuar sobre ella, en especial desde las políticas de asignación de estudiantes. De hecho, ha sido demostrado que la segregación está vinculada al proceso de asignación de los estudiantes a los centros educativos (Ayscue, Siegel-Hawley, Kucsera y Woodward, 2018; Burgess, Wilson y Lupton, 2004; Gutiérrez, Jerrim y Torres, 2020; Söderström y Uusitalo, 2005; Dubet, 2005, citado en Veleda, 2014).

Con foco en la equidad, y destacando el rol de la elección de centros y de estudiantes en este proceso, surgen interrogantes a ser atendidas: ¿qué sistema de asignación estudiantil se debería implementar?, ¿qué objetivos deberían priorizarse y por qué?, ¿qué impactos tienen sobre la segregación entre centros y sobre las trayectorias estudiantiles?

Este trabajo se centra en un paso previo y busca describir el sistema de asignación de estudiantes en Uruguay respondiendo las siguientes preguntas: ¿cómo es el mecanismo de asignación de estudiantes a los establecimientos educativos públicos?, ¿qué actores se encuentran involucrados en el mecanismo de asignación?, ¿la elección de los centros es libre?, ¿qué diferencias hay entre niveles y subsistemas?, ¿qué sucede cuando hay sobrecupos?, ¿qué señales de alarma se identifican ante la evidencia generada a partir de experiencias regionales e internacionales?

Se pretende avanzar en una respuesta para esas interrogantes, considerando que no existen antecedentes a nivel nacional que describan el proceso de asignación de estudiantes a los centros con foco en la segregación. Se empleó una estrategia metodológica de corte cualitativa, basada en análisis de normativa y entrevistas semiestructuradas a actores con cargos de relevancia en el proceso de asignación estudiantil (incluidos cargos de nivel central, intermedio y aquellos vinculados directamente al centro educativo, es decir, del nivel local)³.

A continuación, se presenta un marco conceptual que permite comprender mejor las implicancias del funcionamiento de un sistema educativo segregado, los resultados de la aplicación de diferentes formas de asignación de estudiantes y su vínculo con los procesos de integración y, en última instancia, de justicia social. Seguidamente, se analiza el caso uruguayo, en primera instancia describiendo el proceso de asignación de estudiantes a los centros educativos en los distintos niveles y luego discutiendo la experiencia a la luz del marco presentado. Finalmente, se presentan las reflexiones finales y conclusiones del trabajo.

³ El Instituto Nacional de Evaluación Educativa agradece el apoyo del Consejo Directivo Central para realizar las entrevistas, la excelente disposición de los diferentes actores entrevistados, en especial a la Inspección Departamental Montevideo-Este de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria por facilitar el acceso a la escuelas, y a la Inspección Departamental Montevideo-Oeste por facilitar el contacto y la información sobre las escuelas a entrevistar.

MARCO CONCEPTUAL Y TEÓRICO

De manera general, se puede definir a la segregación como la distribución desigual de los individuos con características sociales disímiles y diferenciadas, entre diferentes entidades organizativas (Fitz, Gorard y Taylor, 2003). En este sentido, la segregación educativa refiere a la distribución desigual de estudiantes entre centros educativos, dependiendo de alguna característica de los propios estudiantes.

La segregación educativa afecta el desempeño del sistema educativo en varios niveles, constituye un obstáculo para mejorar los aprendizajes o las habilidades socioemocionales, contribuye a la disminución de la eficiencia del sistema, genera efectos negativos sobre la equidad educativa y contribuye a consolidar una relación social desigual (Maroy, 2008). Un amplio conjunto de autores (Ayscue et al., 2018; Dupriez, 2004; Duru-Bellat y Mingat, 1997; Felouzis, 2005) afirma que la concentración de estudiantes de contexto vulnerable o con magros desempeños en los establecimientos educativos (y también en las aulas) disminuye su capacidad de progresar en el aprendizaje. Más aún, la segregación por características socioeconómicas de los estudiantes genera circuitos educativos diferenciales, materializándose en experiencias de socialización, condiciones de aprendizaje y saberes desiguales (Veleda, 2014). Asimismo, cuanto antes se accede a entornos de aprendizaje no segregados, los efectos positivos en el éxito académico son mayores (Mickelson, 2005, citado en Ayscue et al., 2018).

Debe tenerse en cuenta que la composición de la población escolar afecta el diseño y la implementación de los programas educativos, el tipo de enseñanza que se ofrece, así como la gestión del centro. En los establecimientos con población muy homogénea puede ser necesario adaptar la gestión y, dependiendo de la composición del alumnado, hacer énfasis en la disciplina, en el apoyo pedagógico o incluso adecuarla para enfrentar situaciones críticas (Thrupp, Lauder y Robinson, 2002).

En el mismo sentido, en estos establecimientos los docentes tienden a tener menores expectativas con respecto al progreso de los estudiantes y suelen adaptar el currículo a esas expectativas (Duru-Belat, 2002 y 2004, citado en Veleda, 2014). Asimismo, los recursos suelen ser más limitados, tanto en términos de propuestas pedagógicas como de acceso a materiales de aprendizaje o adecuación de las instalaciones. Además, los docentes tienden a tener menos experiencia y a rotar más (Ayscue et al., 2018).

Con respecto al efecto sobre el sistema educativo en su conjunto, hay impactos en términos de su calidad, eficiencia y eficacia. Si se consideran la inversión y los resultados educativos, en general hay menor rendimiento global cuanto más fragmentado se encuentra el sistema

(OCDE y UNESCO, 2003; Duru-Belat, 2002 y 2004, citado en Veleda, 2014). Además, si existe segregación, la eficiencia del sistema es menor, ya que requiere del desarrollo de políticas focalizadas que implican una mayor inversión en términos de mejores materiales o mejoras pedagógicas para compensar a aquellos estudiantes más desfavorecidos, destinando una mayor inversión a los centros educativos con peores resultados (Veleda, 2014).

Asimismo, bajo un contexto de centros educativos compuestos por población homogénea, se da una pérdida de la diversidad de modelos culturales con los que se podría tener contacto, impactando no solo en los grupos más desfavorecidos, sino también en los otros. El efecto de la composición social del centro afecta los procesos de construcción de la autoestima, la motivación y las aspiraciones, que se dan en la interacción con el grupo de referencia (Veleda, 2014). Más aún, desde la teoría del contacto intergrupala⁴ se afirma que asistir a un centro no segregado contribuye a disminuir los prejuicios, las actitudes negativas y los estereotipos. La posibilidad de entablar amistades con personas de características diversas genera un efecto “perpetuador”, es decir, una tendencia a vivir y trabajar, cuando adultos, en entornos no segregados (Ayscue et al., 2018). En este sentido, la segregación atenta contra la cohesión social.

El foco en la equidad y la calidad educativa pone de relieve la importancia de considerar fenómenos como la inclusión, que puede ser estudiada a través de las dimensiones integración, acceso y aprendizaje. En este sentido, la relación entre el acceso y los problemas de segregación se torna clave para comprender fenómenos más amplios como la inclusión educativa (Krüger, 2019).

En la literatura se encuentran múltiples causas de la segregación entre centros. En términos generales, se pueden distinguir tres factores determinantes: la segregación residencial⁵, la elección del establecimiento educativo por parte de las familias y la selección de los estudiantes por parte de los centros educativos, estas dos últimas vinculadas a las especificidades del sistema educativo de cada país (Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2008). Más específicamente, otro conjunto de autores destaca la relevancia de las políticas de admisión de los estudiantes como causa de la segregación (Ayscue et al., 2018; Burgess et al., 2004; Gutiérrez et al., 2020; Söderström y Uusitalo, 2005).

Existen dos mecanismos principales a través de los cuales se suele asignar a los estudiantes a los diferentes establecimientos educativos. Uno de ellos se basa en la regulación, es decir, la consecución de una serie de criterios. En este marco, el criterio más común ha sido aplicar una lógica territorial y considerar la proximidad del establecimiento a la zona de residencia, aunque más recientemente se han aplicado otro tipo de criterios (elección a partir de las calificaciones, considerar un conjunto de criterios amplios como que haya estudiantes de diverso origen social, étnico o de otro tipo). Otro mecanismo muy utilizado en este proceso es permitir que el estudiante o la familia realicen la elección del centro.

⁴ En 1954 Allport desarrolla esta teoría demostrando una serie de hipótesis vinculadas con el igual estado de los grupos frente a la misma situación; metas comunes; cooperación intergrupala, y el apoyo de las autoridades, la ley o las costumbres, incorporando posteriormente, entre otras, la dimensión temporal prediciendo distintas fases del contacto intergrupala (Pettigrew, 1998).

⁵ Si el barrio se constituye en una unidad relativamente homogénea, el hecho de que los estudiantes asistan a los centros educativos cercanos a sus viviendas genera que la composición sociodemográfica de las escuelas se torne más homogénea. En ese sentido, la segregación residencial estaría determinando a la educativa (Bellei, 2013; Gutiérrez et al., 2020; Jenkins et al., 2008; Kaztman y Retamoso, 2007; Murillo et al., 2018).

Esto implica utilizar otras lógicas de asignación que, en general, intentan acabar con factores que de una u otra manera inciden sobre el desempeño y que vienen determinados por aspectos vinculados al origen residencial. A partir del análisis de diversas formas de implementación de los sistemas de elección escolar, se advierte que es posible perseguir dos tipos de objetivos contrapuestos: por un lado, el logro de metas antisegregación y, por otro lado, la estratificación de la población a partir de criterios como etnia, clase o lengua, entre otros (Ayscue et al., 2018). De este modo, se vuelve clave considerar el impacto de las políticas de elección y qué tipo de metas contribuyen a lograr el objetivo planteado⁶.

Uno de los argumentos de quienes promueven la libre elección de centros por parte de la familia o el estudiante es que aumentando las posibilidades de elegir de la familia (mayores libertades) y fomentando la diversidad⁷, el sistema educativo podría mejorar la calidad, la eficiencia y, en definitiva, la equidad. Se considera que las familias se tornan actores activos en el mercado educativo, mediante, entre otros aspectos, la ampliación de sus oportunidades (Musset, 2012). Más aún, frente a la existencia de un ambiente institucional de mercado, los establecimientos educativos adoptan diferentes estrategias de difusión para atraer matrícula. Como forma de dar a conocer su imagen o versión del centro se elaboran campañas promocionales o se recurre a diferentes modalidades de difusión y promoción escolar (Ball, 1997 y 2000, citado en Oyarzún Maldonado, 2019). Esto acerca mayor cantidad de información a las familias y los estudiantes que deberán llevar adelante el proceso de elección.

Sin embargo, autores que cuestionan la libre elección consideran que es importante replantear el mecanismo, ya que tiende a generar inequidades a favor de aquellos grupos sociales que poseen más ventajas, entre otros, una mayor disponibilidad de recursos, capitales o prácticas culturales (Carrasco, Falabella y Tironi, 2016). Estos grupos pueden acceder a información que consideran relevante para la elección, sin embargo, quienes no puedan acceder o no sepan cómo hacerlo quedan rezagados. De hecho, las inequidades surgen a raíz de que no todos pueden interpretar de igual manera la información a la que acceden, sino que depende en gran parte de su marco social. En este sentido, al analizar las políticas de libre elección no deben dejar de considerarse las implicancias de que el sistema educativo termine funcionando con una lógica de cuasimercado económico⁸ (Gutiérrez et al., 2020).

El problema de la elección de centros no debe ser analizado considerando exclusivamente la calidad de la oferta educativa, el acceso a la información por parte de los padres o la

⁶ Resulta interesante considerar la iniciativa de modernización adoptada por el Banco Interamericano de Desarrollo junto a los Gobiernos de Ecuador y Perú, mediante la cual los sistemas de matriculación pasan a ser gestionados mediante una plataforma en línea. Esta plataforma se nutre de inteligencia artificial, técnicas de economía comportamental y aprendizaje automático con el objetivo de lograr mayor agilidad, transparencia y equidad en el proceso de inscripción de los estudiantes. Una de las acciones que se toma es que las familias con mayores privilegios ya no tengan preferencia en el acceso a cupos y, por lo tanto, quienes tienen mayores vulnerabilidades puedan acceder a centros con mejores calificaciones. Junto a esto se ofrece mayor información sobre la disponibilidad de centros para que los padres puedan tomar sus decisiones de manera más informada (Elacqua, Soares y Brant, 2019).

⁷ Existen varias formas de lograrlo. Como ejemplo, en Estados Unidos existía una orden judicial de la corte que instaba a los centros educativos a disminuir la segregación. Por lo tanto, la política de elección y asignación de estudiantes debía tener en cuenta esto, considerando los criterios de diversidad, proximidad y elección.

⁸ A diferencia de un mercado económico puro, este no implica un intercambio monetario entre cliente y proveedor. Existen diferentes vías hacia los cuasimercados educativos, algunas de ellas mencionadas por Alegre (2010): la financiación pública de centros privados, los programas de cheque escolar, la diversificación de la oferta pública y la autonomía del centro, y la flexibilización de la asignación escolar por proximidad. Con respecto a esto último, tradicionalmente se relaciona a la asignación del centro con respecto a su zona de influencia en el territorio con una política regulatoria que se opone a la lógica del cuasimercado.

debilidad de la regulación, que debería disminuir las asimetrías de información, sino que también es importante el proceso de elaboración de preferencias.

Este proceso es situado, es decir, intervienen fuentes intrínsecas (biográficas, históricas o culturales) y fuentes externas (rumores o publicidad). En definitiva, hay que centrarse en quienes utilizarán el servicio y no solo en sus normas o pautas de funcionamiento. Esto es porque las familias elaboran sus preferencias a partir de sus posibilidades, sus interacciones y condicionamientos, lo que las hará posicionarse de manera diferenciada. Por tanto, la elección de centros educativos debe ser observada en todo su desarrollo, también mientras se efectúa la búsqueda y no exclusivamente en su desenlace, lo que resulta útil para reinterpretar la relación entre información y elección (Carrasco et al., 2016).

Por otro lado, la regulación aparece como un mecanismo que permite establecer algunas reglas que consideren no solo la equidad, sino también la justicia. Es posible definir a la regulación como el proceso mediante el cual se fijan reglas que orientan la conducta de los actores y, por lo tanto, determinan la acción social. A partir de este enfoque surge que las reglas no solo son delimitadas por las autoridades, en un proceso desde arriba hacia abajo a través de los mecanismos de orientación, coordinación y control del sistema educativo, sino también desde abajo hacia arriba a través de las prácticas de los actores, cuyas acciones tienen impacto en la construcción de la realidad cotidiana del sistema. En definitiva, comprender este proceso implica analizar el plano formal donde se inscriben las reglas de juego y así comprender las interacciones sociales que son las que producen las reglas (Dupriez y Maroy, 2003; Dupriez y Maroy, 2000, citados en Veleda, 2014).

Se ha encontrado que la regulación estatal influye en la asignación de estudiantes a los centros, a distintos planes, a turnos y a grupos. Esta regulación, muchas veces, puede contribuir a favorecer de manera directa o indirecta la segregación educativa (Maroy, 2008; Veleda, 2014).

Algunos trabajos distinguen tres fuentes de regulación de los sistemas educativos generadas en distintos niveles de decisión: central, intermedio y local. El primer nivel refiere al modo en que la administración central guía la acción educativa a través de normas, exhortaciones y limitaciones. El segundo se desarrolla en el espacio entre las autoridades centrales y los centros educativos: se trata de la orientación brindada por aquellas autoridades que interactúan directamente con los establecimientos, orientando las prácticas de los directores, los docentes y las familias. Por último, la regulación local se desarrolla desde los centros, a través de las prácticas de directores y docentes, por un lado, y de las familias, por otro (Maroy, 2006, citado por Veleda, 2014). Para el análisis de la información generada por este trabajo se torna relevante la propuesta teórica que destaca las tres fuentes de regulación, siendo un marco analítico especialmente útil para comprender cómo se da el mecanismo de asignación de los estudiantes a los establecimientos educativos públicos en Uruguay.

Desde el enfoque de la regulación, la elección regulada como herramienta para lograr la equidad y la igualdad de oportunidades dio lugar a la teoría de la integración⁹, que, basada en la idea de equidad social, promueve considerar a la elección como una etapa para lograr la integración¹⁰ y no como un objetivo en sí mismo (Cobb y Glass, 2009; Goldring y Smrekar, 2000; Orfield y Frankenberg, 2013). La idea que está por detrás es generar incentivos para lograr una oferta educativa atractiva e innovadora, de modo que la elección de las familias, considerando estos criterios, termine siendo integradora¹¹.

A partir del análisis de distintos tipos de regulación de sistemas educativos, y teniendo en cuenta la relevancia que tiene en la elección del centro el criterio de proximidad al lugar de residencia, Alegre (2010) propone diferentes modelos regulativos básicos de elección escolar. Estos consideran desde que el acceso escolar se base exclusivamente en la proximidad al lugar de residencia hasta que el ingreso se realice en función de la elección de las familias y la plena autonomía del centro como para definir sus propios criterios y priorizar algunas solicitudes, con la intervención de las autoridades para asegurar que no se apliquen criterios de tipo discriminatorio en términos de clase o etnia.

⁹ Otra teoría que ha sido dominante en las últimas décadas en Estados Unidos es la teoría del mercado, desde la que se apoya la desregulación y la privatización de gran parte de los sistemas burocráticos, así como se introduce la competencia, un sistema de incentivos y la elección del consumidor. Basada, en parte, en que la intervención estatal impide que el centro educativo se beneficie de la competencia, promueve la participación del individuo como eje central y la no participación del Estado. Las escuelas *chárter* son un ejemplo de este tipo de política. Como resultado de la elección de las familias con mejor nivel socioeconómico que terminan basando su opción en los puntajes de las pruebas, la seguridad, la apariencia del centro o las tasas de pobreza, los estudios realizados demuestran que se suelen generar mayores niveles de segregación (Ayscue et al., 2018).

¹⁰ De acuerdo a Holcombe (1985), este concepto se refiere a remover cualquier tipo de barrera que impone segregación sobre individuos o grupos de variado origen, para poder funcionar como una unidad. Se trata de un concepto que va más allá del de segregación, ya que implica una aceptación de los diversos grupos.

¹¹ En este marco fueron creadas en Estados Unidos las escuelas *imán* que, surgidas en los setenta, incluyen una combinación de la elección del centro y del objetivo de lograr la integración. Como resultado, estos centros realizan intensos esfuerzos de divulgación de su oferta, ofrecen transporte gratuito, así como una inscripción libre (Ayscue et al., 2018).

EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN URUGUAY

Si bien en Uruguay existen trabajos que estudian la segregación entre e intra centros, en términos de desempeño o de nivel socioeconómico, e incluso existe una literatura más amplia que analiza el vínculo entre la segregación residencial y escolar, hay escasos antecedentes con respecto al mecanismo de asignación de los estudiantes a los establecimientos educativos y su vínculo con la segregación. De hecho, el proceso de asignación de estudiantes a los centros del sistema educativo público obligatorio está escasamente relevado y sistematizado. La información sobre la normativa que regula este mecanismo se encuentra disgregada y en algunos casos no es accesible públicamente, lo que podría constituir un motivo más por el que este tema no ha sido abordado ni como objetivo en sí mismo, ni en el marco de otro tipo de trabajos vinculados a esta temática.

Algunos de los asuntos más trabajados se relacionan a la movilidad de los estudiantes para asistir a un centro educativo y se suelen vincular sobre todo con la segregación territorial. En este sentido, se encuentra que el 71% de los alumnos de las escuelas primarias públicas de Montevideo asiste a un centro situado a menos de 10 cuadras de su lugar de residencia. En el otro extremo, solo el 9% asiste a un centro a una distancia mayor a 30 cuadras de su domicilio. Esto refleja un fuerte criterio de territorialidad establecido a nivel de la enseñanza primaria. Más aún, al analizar el perfil de aquellos alumnos que se movilizan más de 30 cuadras, se aprecia que se dirigen hacia barrios costeros y a centros con nivel socioeconómico promedio similar al de ellos, es decir, se movilizan para asistir a un establecimiento de su mismo nivel socioeconómico, con el consecuente impacto sobre la segregación (Giambruno, 2020).

En la enseñanza media la influencia de la cercanía al hogar en la elección del centro parece operar diferente dependiendo de si se trata de una institución de educación básica o superior¹². A partir de entrevistas a adolescentes y jóvenes con diferentes trayectorias (Rivero y Viera, 2021) surge que la cercanía es un factor fundamental de la elección en educación media básica, ya que otorga mayor control a los padres sobre los horarios de salida y llegada al hogar y al centro, facilita las rutinas del hogar (hora de levantarse, desayuno, almuerzo, etc.) y las actividades escolares a contraturno (gimnasia, clases de apoyo, etc.).

Asimismo, la priorización de la cercanía favorece la elección de liceos frente a escuelas técnicas, dado que los primeros se encuentran más extendidos en el territorio¹³. Sin

¹² Según los datos de PISA 2018, los directores consideran que en el sistema de admisión de educación media predomina la elección según el área de residencia o el interés por algún programa particular (OCDE, 2020).

¹³ Desde hace algo más de una década se ha dado un proceso de expansión de la educación técnico profesional en el territorio. Este cambio fue acompañado por un incremento de matrícula que creció 63% entre 2010 y 2021. Sin embargo, esto no ha sido suficiente ni para equiparar a la enseñanza secundaria, ni para cubrir totalmente el crecimiento de la demanda de la enseñanza técnico profesional. Por más información, consultar el Monitor Educativo de la Dirección General de Educación Técnico Profesional [aquí](#).

embargo, la decisión de asistir a educación técnico profesional parecería estar más asociada con la existencia de familiares o amigos que hayan cursado ese tipo de formación. Los estudiantes pueden optar por una institución más alejada de su domicilio si consideran que la cercana es muy insegura. Asimismo, la elección se hace en conjunto con las familias de los amigos, de manera que los adolescentes y jóvenes conserven su grupo de amistades y asistan al mismo centro. A nivel de bachillerato no se prioriza la cercanía, sino la oferta de orientaciones y turnos, el barrio en que se ubica el centro y la disponibilidad de transporte (Rivero y Viera, 2021).

Según el mismo estudio (Rivero y Viera, 2021), los liceos del medio rural suelen presentar segregación, ya que en general reciben a estudiantes con perfiles muy similares entre sí. Además, existen mecanismos informales que discriminan al alumnado rural según sus saberes y actitudes y lo desestimulan de continuar sus estudios en instituciones urbanas, afectando su continuidad educativa. Sin embargo, se plantea que en educación media, a nivel país, la mayor segregación se da en la enseñanza técnico profesional, en parte por la percepción instalada en el imaginario social que considera que la educación media básica brindada en las escuelas técnicas resulta ser una oferta educativa de menor exigencia, adecuada para adolescentes con dificultades de aprendizaje, con pocas ganas de estudiar o que han fracasado en el liceo.

Un estudio reciente sobre la elección de centros educativos por parte de la clase media (Gutiérrez Martínez, 2020) basado en una serie de entrevistas encuentra que aquellos padres que asistieron a la educación pública consideran importante que sus hijos también estudien en el sistema público. Uno de sus argumentos se asocia a que brinda formación ciudadana, a partir de la conformación de espacios integrados por estudiantes heterogéneos.

En lo que refiere a la elección de la escuela pública, se aprecia en las respuestas de los padres una contradicción entre el discurso integrador y el intento de acceder a escuelas públicas de su mismo contexto social, con el propósito de asegurar educación de calidad para sus hijos. En la elección de centros de educación media, por un lado, algunos optan por instituciones privadas por considerar que el sistema público presenta carencias como la falta de control y seguimiento de los estudiantes, el ausentismo docente, la masificación, el contexto socioeconómico, el menor nivel académico y la ausencia de actividades extracurriculares. Por otro lado, al elegir la educación pública y tener que optar por un trayecto en educación secundaria o técnico profesional, toma relevancia la concepción de que los liceos brindan formación más apropiada para continuar estudios universitarios (Gutiérrez Martínez, 2020).

En otro estudio que analiza el efecto de la descentralización y la centralización de políticas educativas (Bogliaccini y Filgueira, 2004) se plantean estrategias para afrontar el problema de la segregación educativa en Uruguay. En el documento se sostiene que se podrían mejorar la calidad y los servicios que ofrecen las escuelas de los barrios más vulnerables no solo como una manera de redistribuir recursos hacia esas poblaciones, sino como un atractor para las familias que residen en esos barrios, pero que presentan menos vulnerabilidad y suelen optar por centros más alejados y de mejor calidad o por la oferta privada. Asimismo, estos autores plantean la posibilidad de crear escuelas de calidad en zonas que se encuentran en el límite entre poblaciones de diversos estratos sociales. Finalmente, proponen disminuir el vínculo

entre la segregación residencial y educativa a través de la implementación de políticas de asignación centralizada de estudiantes, que favorezcan la existencia de establecimientos “balanceados socialmente”. En este caso, se deberían considerar factores como el traslado de los estudiantes, para evitar los inconvenientes causados por las mayores distancias.

EL PROCESO DE INSCRIPCIÓN Y ASIGNACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS

A continuación, se desarrolla una breve descripción del proceso de inscripción y asignación de los estudiantes a los centros educativos públicos. Se consideran (para educación inicial, primaria, tránsito entre primaria y media, secundaria y técnico profesional) la conformación de la oferta educativa, el proceso de inscripción y asignación de estudiantes y los criterios de definición en el caso de que un centro reciba más inscripciones de las que puede cubrir (sobrecupo)¹⁴. La información que se presenta surge del relevamiento de normativa vigente y de entrevistas a diversos actores de nivel central, intermedio y local del Consejo Directivo Central (CODICEN), la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

En general, los niños comienzan su trayecto dentro de las escuelas públicas cursando educación inicial. Dependiendo de la capacidad de cada centro, puede ser en un grupo de 3, 4 o 5 años, o en grupos familísticos¹⁵. Existen algunas escuelas que no poseen educación inicial, por lo que la inscripción se realiza directamente a primero de educación primaria.

LA OFERTA EDUCATIVA

Para definir la oferta de cupos de cada escuela, se considera la información del año anterior, la infraestructura disponible, el nivel de demanda habitual y las nuevas demandas que surgen del territorio. Los inspectores departamentales y nacionales son quienes relevan la situación de cada centro (en diálogo con las direcciones escolares) y, en caso de considerar que estén dadas las condiciones presupuestales y de recursos humanos y materiales, proponen la creación de nuevos grupos, escuelas o cambio de modalidad. En caso de la apertura de un nuevo centro, se realiza un estudio sobre las necesidades y la demanda de la población para definir el tipo que se va a instalar¹⁶.

En educación primaria el número óptimo de alumnos por grupo es 25, pudiendo llevarse excepcionalmente a 30 ([circular n.º 128](#) de 2014). En educación inicial se establece como

¹⁴ La descripción del mecanismo de pases entre centros se puede consultar en el Anexo 3.

¹⁵ Grupos compuestos por niños de 4 y 5 años.

¹⁶ Los tipos de escuela son los siguientes: urbana común, tiempo completo, tiempo extendido, aprender, rural o de práctica.

óptimo 30 niños, pudiéndose llegar excepcionalmente hasta 35¹⁷, dependiendo de la demanda y de que lo habilite la Inspección Nacional de Educación Inicial (circular n.º 33 de 2016). Asimismo, el grupo puede ser más chico si se lo asigna a algún salón más pequeño. Los entrevistados manifiestan que es muy importante respetar el límite de niños por grupo a los efectos del correcto trabajo pedagógico, sobre todo en las ofertas de extensión del tiempo pedagógico y cuando hay casos de alumnos con necesidades especiales.

LA INSCRIPCIÓN DE ESTUDIANTES

A partir de 2013 el proceso de inscripción a educación inicial consta de una etapa de inscripción condicional en la cual las familias asisten directamente al centro educativo que elijan y el equipo de dirección ingresa los datos de los potenciales alumnos en la plataforma digital GURI (Gestión Unificada de Registros e Información)¹⁸. Se considera que la escuela en la que se desarrolla el trámite es la preferida por la familia y se le solicita al referente adulto que seleccione dos centros alternativos, definiendo un orden de prioridad que se tomará en caso de no contar con cupos en la escuela elegida. De estas tres opciones solo una puede ser de extensión de tiempo pedagógico (tiempo completo o tiempo extendido).

Según manifestaron varios actores entrevistados, muchas veces el adulto referente asiste a realizar la inscripción pensando que el niño quedará inscripto en esa escuela, sin haber considerado otras dos posibilidades, por lo que, en general, se lo orienta sobre otras opciones en la zona. La plataforma GURI permite visualizar un mapa con los cinco centros más cercanos a aquella en la que se está realizando la inscripción condicional. De no optar por dos opciones dentro de esos centros, en última instancia el sistema selecciona por defecto las dos escuelas más cercanas al domicilio. Este proceso se desarrolla, habitualmente, en setiembre u octubre.

La inscripción a primer año se desarrolla en diciembre. En una primera instancia, la plataforma GURI reserva los cupos de los alumnos que están cursando educación inicial en esa escuela y de los que repitan, determinando los cupos disponibles para nuevas inscripciones. Luego se inicia un proceso de preinscripción en que la familia no elige varias opciones, sino que asiste directamente a la escuela de su preferencia con la documentación correspondiente y en algunos días se le confirma si existe disponibilidad de cupos para hacer efectiva la inscripción. Los actores entrevistados mencionaron que hay escuelas que le sugieren al adulto referente que también realice la preinscripción en otro centro, por si no logra cupo.

¹⁷ El mayor número de niños en los grupos de inicial se asocia a que en este nivel la asistencia es más intermitente, por lo que en general el maestro no suele trabajar con el grupo completo.

¹⁸ Este sistema se nutre de información brindada por el Ministerio de Salud Pública sobre los nacidos vivos. Permite tener una base de datos actualizada de docentes, no docentes y alumnos, y unificar las gestiones a nivel nacional. Fue implementado para múltiples fines, entre ellos favorecer la toma de decisiones de manera oportuna y lograr la universalidad de la enseñanza primaria. Otra de las utilidades es la posibilidad que da para realizar la preinscripción de los alumnos que egresan de primaria e ingresan a primer año de ciclo básico (Arias Ortiz, Eusebio, Pérez-Alfaro, Vásquez y Zoido, 2021).

LA ASIGNACIÓN DE ESTUDIANTES

Según la disposición vigente ([circular n.º 399](#) de 1999), la asignación de los alumnos a los centros es territorial, a partir de la definición de un “radio escolar” asociado a cada centro. Sin embargo, esta normativa se ha flexibilizado en la práctica frente a cambios en las preferencias y necesidades de las familias, por ejemplo, la búsqueda de propuestas con extensión del tiempo pedagógico, la elección de escuelas con mayor prestigio o de centros educativos cercanos al trabajo de los referentes adultos. De las entrevistas realizadas surgen diferencias respecto a si los radios escolares se emplean como criterio de asignación de los niños. Lo que sí es claro es que no es un criterio excluyente y que se busca que la escuela no quede muy lejos del domicilio, salvo que sea una preferencia de la familia.

En educación inicial, luego de cerrada la etapa de inscripción condicional, el sistema asigna inicialmente a los alumnos a su primera opción y los ordena priorizando a quienes ya estaban cursando en el centro, a quienes tienen hermanos allí, a quienes provienen de un CAIF (Centro de Atención a la Infancia y la Familia) o, finalmente, a quienes tienen madre o padre que estudia o trabaja. Sería interesante, en un futuro, profundizar en este proceso y poder dimensionar cuántos y qué tipo de centros se encuentran en esta situación, así como el perfil de quienes no logran el cupo deseado.

Posteriormente, los inspectores evalúan el proceso y tienen la potestad de aumentar los cupos disponibles por centro. La apertura de un nuevo cupo se realiza en coordinación entre la inspección, la dirección y el maestro, ya que es necesario analizar las particularidades de cada caso, estudiando si están dadas las condiciones locativas y pedagógicas para incorporar a un nuevo alumno¹⁹.

Finalmente, la dirección de cada centro educativo debe confirmar el ordenamiento (etapa de confirmación) en el sistema, definiendo quiénes quedan inscriptos en esa escuela.

Luego de la etapa de confirmación, los inspectores analizan la lista de alumnos que no fueron confirmados en su primera opción y, considerando los cupos disponibles en las diferentes escuelas, buscan asignarlos a su segunda o tercera opción. Este proceso puede ser realizado de forma automatizada, a través de GURI, o de forma manual, analizando caso a caso. Finalmente, si no se encuentra cupo en los centros elegidos por la familia, se derivan los casos a la Inspección Nacional de Educación Inicial, que analiza cada caso y buscan cupos en otras escuelas. Sería conveniente profundizar en este tema identificando cuántas son y en qué consisten estas situaciones.

Finalizado este proceso, las direcciones escolares pasan a conformar los grupos con aquellos niños confirmados inicialmente y aquellos derivados por la inspección, la lista de alumnos por grupo se publica en la entrada de la escuela y queda disponible en la *web* de la DGEIP. Cuando las familias no están conformes con la escuela a la que fue asignado el niño²⁰, se contactan con los inspectores, quienes buscan mediar, facilitando la comunicación entre las direcciones escolares y las familias para lograr la mejor opción disponible.

¹⁹ A veces la demanda de un nuevo cupo surge a través de una orden judicial, por motivos de violencia u otros, en estos casos siempre se debe generar la plaza.

²⁰ Por ejemplo, si la familia necesita extensión horaria o si la segunda y tercera opción no eran opciones deseables.

En la asignación de alumnos a primer grado de primaria, las direcciones escolares analizan los cupos disponibles y la preinscripciones recibidas y definen quiénes pueden ser efectivamente inscriptos, avisando finalmente a las familias si el niño logró la inscripción o si deben consultar en otra escuela. En el caso de centros muy demandados, las direcciones pueden sugerir a los padres que realicen la preinscripción en otra escuela para asegurarse al menos un cupo.

LAS ESCUELAS CON SOBRECUPO

No todas las escuelas tienen problemas de exceso de demanda. En general, los centros que presentan esa condición son aquellos con extensión del tiempo pedagógico, tanto por brindar un horario más extenso, como por ofrecer diversidad de talleres o actividades que complementan la jornada escolar. Asimismo, hay escuelas que no tienen extensión horaria e igualmente son muy requeridas por las familias por mostrarse muy cerca de la comunidad, por hacer más visible su trabajo y por mostrar su buena gestión. En este sentido, toma relevancia la gestión de la escuela y la imagen que la comunidad construye sobre esta.

De las entrevistas surge que, en general, las escuelas conformadas por alumnos con menor nivel socioeconómico suelen tener problemas de sobrecupo en primer y segundo grado, ya que esta población suele presentar mayores niveles de repetición en esos años.

En caso de presentar problemas de sobrecupo, para priorizar alumnos la normativa explicita los criterios para la educación inicial ([circular n.º 312](#) de 1998), las escuelas de tiempo completo ([circular n.º 399](#) de 1999) y los jardines de tiempo completo ([circular n.º 79](#) de 2013). En los primeros dos casos, los criterios establecidos son que el niño haya asistido a esa escuela el año anterior, que tengan hermanos inscriptos en el centro, que su madre tenga el nivel educativo más bajo entre las que aspiran a la inscripción o que su madre tenga ocupación remunerada. Los criterios para el ingreso a los jardines de tiempo completo son: tener hermanos en el centro o en la escuela próxima (siempre que se encuentren en un complejo educativo o en un espacio geográfico lindero), provenir de un CAIF, tener madre o adulto referente que trabaje o estudie (presentando la constancia laboral o el certificado de estudio) o poseer madre o adulto referente que no cuente con actividad laboral remunerada. A igualdad de condiciones se considera la proximidad a la institución educativa. En la práctica, los criterios establecidos en la circular n.º 79 de 2013 fueron extendidos a todas las modalidades y es lo que se solicita al momento de la inscripción. Sin embargo, a través de las entrevistas se constata que no todos los centros solicitan la misma documentación al momento de la inscripción condicional. Es probable que esto varíe en función de la demanda de la escuela y aquellos centros con mayor demanda soliciten esa documentación e incluso más.

En la asignación de alumnos a primer grado de primaria, los entrevistados mencionan que no existe a nivel del sistema una reglamentación con criterios para la inscripción. En los hechos, se prioriza a aquellos niños que tienen hermanos en la escuela o a quienes provienen de algún jardín público de la zona. Como criterios adicionales de priorización se considera la cercanía entre la escuela y el domicilio del niño o el lugar de trabajo del adulto referente. Además, las direcciones escolares tienen discrecionalidad para definir otros criterios. En algunos casos, juega un rol importante el orden en que se realizó la preinscripción.

EDUCACIÓN MEDIA

PRIMER AÑO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

Hace unos años que desde la ANEP se viene trabajando en la implementación de diferentes dispositivos centrales y a nivel de trabajo en territorio que permitan mejorar la protección de las trayectorias educativas de los estudiantes en educación media. En 2016 comenzó a funcionar el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas²¹, que fue creado para contribuir con ese objetivo. A través de esta política, se ha identificado como prioridad respetar la elección de las familias al momento de las inscripciones como forma de evitar la desvinculación.

En el marco de esta iniciativa, para el ingreso a primer año de enseñanza media a partir de 2017 comenzó a desarrollarse un procedimiento centralizado²² de “inscripción temprana”, como forma de asegurar el tránsito y la continuidad educativa de los estudiantes. Mediante este sistema se garantiza que todos los estudiantes tengan asignado un centro de enseñanza media antes de finalizar el último año de primaria. Según lo que manifiestan algunos actores entrevistados, este sistema contribuye a la protección de trayectorias, ya que facilita el seguimiento y la detección temprana de quienes están en riesgo de desvinculación. Asimismo, al tener anticipadamente la información de los potenciales estudiantes, favorece la planificación del centro de educación media y el acercamiento entre este, el estudiante y la familia. Finalmente, existe la convicción de que quien es asignado al centro educativo al que quiere asistir tiende a permanecer más allí, por lo que se considera muy importante respetar, dentro de lo posible, la primera opción del estudiante y las familias.

La oferta educativa

Para que el proceso de preinscripción sea posible es necesario relevar previamente información sobre la oferta educativa. En la DGES la Dirección de Gestión y Soporte de la Enseñanza es la que define los cupos por centro, considerando la demanda y la capacidad locativa y de recursos de los liceos. En este proceso es muy importante la interacción con los inspectores, quienes conocen más de cerca la realidad de cada centro educativo.

En la DGETP el Programa de Planeamiento Educativo es el que elabora el preplanillado, en el que se refleja la oferta de cada escuela técnica en función de la demanda del territorio, de la infraestructura del centro y de la disponibilidad de docentes. En esta instancia se busca sistematizar y organizar la oferta educativa, recogiendo las demandas que surgen y evitando situaciones de superposición de cursos para que no se ofrezca el mismo en escuelas técnicas que están muy cerca entre sí. Los inspectores, en coordinación con el Programa de Gestión Educativa y con los directores de las escuelas técnicas, elaboran una propuesta de talleres,

²¹ El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas se conformó con el propósito fundamental de hacer “posible el seguimiento de eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto en un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar” (resolución 80, acta 95, 2015). Se basa en cuatro conceptos clave: la centralidad del estudiante, la noción de itinerarios escolares y trayectorias educativas, la territorialidad y la inclusión. Depende de la Dirección Sectorial de Integración Educativa.

²² En él participan tres subsistemas educativos (educación inicial y primaria, secundaria y técnica), definiendo criterios de asignación únicos.

cantidad de grupos y cupos para cada centro. Posteriormente, a nivel central se consideran los resultados de años anteriores, datos sociodemográficos y de sectores productivos, y se define la oferta a nivel nacional.

Una vez que se define la matrícula disponible para primer año en cada centro educativo (incluida la proyección de repetidores), se determinan los cupos disponibles para la inscripción temprana en cada subsistema (DGES y DGETP).

Asimismo, en este proceso intervienen varios actores institucionales (la Unidad Coordinadora Departamental de Integración Educativa –UCDIE²³–, las salas de maestros y directores de los tres subsistemas involucrados, las comisiones descentralizadas de la ANEP) que generan acuerdos y levantan apreciaciones y aportes que permitan ajustar la propuesta en el territorio. Esos acuerdos favorecen la determinación de una oferta educativa acorde al perfil de los potenciales egresados de primaria y la definición de predeterminación entre centros²⁴, en caso de que corresponda (ANEP, 2021).

Además, contribuyen a la difusión de la oferta educativa, realizando, entre otras, actividades con estudiantes y familias para dar a conocer las opciones de continuidad educativa con que cuentan. Se realizan talleres en las escuelas y a través de una articulación interinstitucional se brinda la “valija de herramientas para el abordaje de la orientación educativa en el interciclo primaria-educación media básica”²⁵.

La inscripción y asignación de estudiantes

El proceso de inscripción temprana está conformado por tres etapas: preinscripción, distribución y confirmación, y en cada una de ella participan diferentes actores. En la etapa de preinscripción es la familia la que tiene el rol preponderante, ya que debe realizar la inscripción a través de la plataforma GURI Familia y seleccionar tres posibles centros educativos de enseñanza técnica o secundaria, definiendo el orden de prioridad²⁶. A partir del año 2020, también se realizan reuniones con referentes del Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay (MIDES), el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) para coordinar acciones de preinscripción de adolescentes de hasta 18 años de edad que se encuentran fuera del sistema educativo, buscando generar acompañamiento u otras estrategias socioeducativas que permitan promover la continuidad educativa (ANEP, 2021).

²³ Estas unidades dependen de la Dirección Sectorial de Integración Educativa de la ANEP. Intervienen para contribuir a generar cambios que mejoren las opciones de los adolescentes, con un enfoque de derechos. El foco de su trabajo está en la población de entre 12 y 17 años y en la protección de las trayectorias. Están en todo el territorio nacional, una por departamento y en Canelones y Montevideo hay tres en cada uno. En la actualidad, están integradas por un perfil docente y un coordinador. Articulan con el programa Enlace Educativo (Ministerio de Desarrollo Social de Uruguay) en donde hay un funcionario con perfil de enseñanza. Para el período 2020-2024 se trazó el objetivo de reducir la inequidad interna. Por más información, consultar [aquí](#).

²⁴ Liceos o escuelas técnicas predeterminadas para los estudiantes que egresan de ciertas escuelas.

²⁵ Se trata de un material elaborado por el componente de orientación educativa del Programa Uruguay Estudia. Mediante este recurso se promueve el acceso a la información, el conocimiento y el trabajo subjetivo con relación a la toma de decisiones sobre la continuidad educativa. De este modo, mediante un ciclo de actividades educativas, intenta acercar al estudiante a la toma de decisión en torno a la oferta educativa disponible (ANEP, 2021).

²⁶ Si culminado el plazo establecido la familia no realizó la preinscripción, entonces el maestro de sexto de primaria se comunica con la familia y realiza el trámite.

En la etapa de distribución de estudiantes una parte del proceso se encuentra automatizada a través de un algoritmo informático. Aquí el rol protagónico lo asume la ANEP, que coordina el proceso buscando que la mayor cantidad de estudiantes sean asignados a la primera opción elegida²⁷ o en su defecto a la mejor opción posible, de modo de asegurar su continuidad. La asignación se realiza en distintas etapas y cada una de ellas se conforma por una serie de criterios que definen un orden de prioridad asociado a la vulnerabilidad socioeducativa²⁸. Cuando no existen cupos en la primera opción del estudiante, se le busca lugar en la segunda o tercera. En la última etapa del proceso se hace una revisión y se intenta reasignar a los últimos estudiantes que fueron asignados a centros con sobrecupo.

En caso de no obtener cupo en ninguno de los centros elegidos, si la escuela de procedencia tiene un centro de enseñanza media predeterminado²⁹, se le asigna a ese, en otro caso, se le asigna provisoriamente a la primera opción y luego se manejan las posibilidades de cupos en las comisiones descentralizadas de la ANEP. Estas comisiones pueden realizar modificaciones a partir de una mirada territorial y sistémica, ya que cuentan con información detallada de los estudiantes y de las particularidades de los centros educativos, lo que les permite analizar cuál es la mejor opción de continuidad para cada uno (por ejemplo, sospechan que en un liceo grande un determinado estudiante podría no adaptarse a la propuesta pedagógica).

El objetivo del proceso es que ningún estudiante quede sin lugar y que, en lo posible, se respete la elección de la familia. A partir de la intervención de las comisiones descentralizadas puede suceder que se acepte sobrepasar el límite de grupo en dos estudiantes, por ejemplo. Una vez definida la asignación final, se informa el resultado de la preinscripción a las familias, a los referentes institucionales y a los centros.

Finalmente, en la etapa de confirmación las familias vuelven a ser protagonistas, ya que deben asistir al centro asignado y confirmar la inscripción³⁰. Esta etapa es muy importante porque le asegura al estudiante un cupo en el subsistema asignado, más allá de que luego quiera cambiarse.

Para evitar que abandonen estudiantes en el tránsito entre niveles, se realiza una lista con quienes no confirmaron y se solicita la participación de la UCDIE para dar seguimiento a estos casos y lograr la confirmación. En coordinación con la citada unidad suelen participar referentes de la DGETP y la DGES y las inspecciones regionales. En algunos casos se reservan cupos hasta fines de marzo (y en ocasiones hasta junio) para estudiantes que no han confirmado, con la intención de lograr la continuidad educativa.

²⁷ El Sistema de Protección de Trayectorias Educativas trabaja año a año buscando ajustar los procesos para lograr que más estudiantes sean asignados a su primera opción. A partir de este trabajo, todos los años el CODICEN emite una resolución definiendo fechas, plazos procedimientos, etc.

²⁸ Los primeros estudiantes asignados son los que provienen de Centros Educativos Asociados y eligen uno como primera opción, luego se prioriza a quienes provienen de escuelas especiales, de programas priorizados como el INAU o educación para jóvenes y adultos, entre otros. Luego, a partir de la construcción de un índice en donde se contemplan diversas vulnerabilidades (inasistencias, calificaciones, acceso a planes sociales, extraedad), se corre el algoritmo para aquellos con peores valores. Posteriormente, siguen los estudiantes provenientes de escuelas rurales, los mayores de 18 años y aquellos que no fueron procesados antes. Las últimas dos etapas del algoritmo consisten en intentar corregir situaciones en las que la opción asignada al estudiante puede ser mejorada. Esto se hace mediante un proceso iterativo en donde se van analizando los casos de centros con sobrecupo y reasignando a los estudiantes que no fueron definidos como casos prioritarios.

²⁹ Un centro cercano a la escuela, que se establece como centro de referencia para aquella.

³⁰ El plazo para confirmar va desde diciembre hasta mediados de febrero. En el interior se suele dar día y hora para confirmar en el mismo centro educativo.

Luego de finalizado el período de confirmación, se procesan los casos de estudiantes que provienen de escuelas privadas, del exterior o que se habían desvinculado (y no pertenecen a ningún programa prioritario). Si quieren ingresar en primer año en un liceo en los departamentos en donde hay oficina reguladora³¹, deben realizar la preinscripción en esa oficina, seleccionando las tres opciones allí. En los departamentos sin reguladora se inscriben directamente en el centro al que desean asistir, con los mismos requisitos y siempre que haya cupos disponibles. Si eligen una escuela técnica, deben solicitar día y hora por agenda *web*. Al presentarse en el centro educativo se le informará sobre la posibilidad de concretar la inscripción, en caso de que existan cupos.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

La oferta educativa

Todos los años se realizan reuniones para poder definir la oferta educativa, en las que participan los órganos y actores involucrados en última instancia de la definición de la matriz de la oferta final ([circular n.º 3.366 de 2017](#))³². Se admiten hasta 30 estudiantes por clase, aunque pueden llegar a 35, excepto para los planes de extraedad, en los que no se admiten más de 25 por clase. Hay que considerar también las restricciones de edades de algunos planes como el Plan 2009 (dirigido a estudiantes de 18 años o más) o de los planes 2012 y 2013 (que reciben estudiantes de 15 años o más).

La definición final de la oferta, a partir de segundo año de secundaria, en términos de propuesta, cantidad de grupos y matrícula por centro se traslada al sistema informático para que luego las direcciones, en conjunto con las oficinas reguladoras (cuando corresponda), realicen el proceso de inscripción.

La inscripción de estudiantes

Durante el proceso de inscripción estudiantil, y en línea con la política de continuidad educativa, se prioriza a quienes ya están cursando en el centro educativo. Asimismo, las inscripciones de los estudiantes que ya están cursando ciclo básico en la DGES se realizan automáticamente en el mismo centro al que estaban asistiendo y en la opción que estaban cursando. Esta etapa está a cargo de la Dirección de Desarrollo y Gestión Informática ([circular n.º 3.384 de 2017](#)). Quienes repiten el año también quedan automáticamente inscriptos en el mismo curso y liceo³³. Para todos ellos solo será necesaria la etapa de confirmación posterior a la asignación, que se realiza en el mismo centro.

³¹ En la actualidad, el rol de las oficinas reguladoras está más relacionado a la inscripción y asignación de estudiantes que provienen del sistema privado, los que se cambian de liceo o extranjeros. Además, cada reguladora trabaja diferente dependiendo de la región. Existen oficinas reguladoras en tres departamentos: Maldonado (zona este: Maldonado, Treinta y Tres, Lavalleja y Rocha), Canelones y Montevideo.

³² Lo organismos implicados son las direcciones de Planeamiento y Evaluación Educativa, Desarrollo y Gestión Informática, Gestión y Soporte de la Enseñanza; la Inspección General; las inspecciones regionales; las inspecciones grado III, y las salas de directores.

³³ Aquellos que repiten en diciembre deben confirmar la inscripción el mismo mes, de lo contrario se los contactará durante los primeros cuatro días hábiles de febrero, y si no confirman la inscripción, deben asistir a la oficina reguladora del departamento o al liceo en el que deben cursar (si no hay reguladora). Los estudiantes que repiten en febrero deberán seguir el mismo procedimiento, aunque confirmando en la primera semana de inicio de cursos ([circular n.º 3.384 de 2017](#)).

Para realizar inscripciones de estudiantes que no cursaron el año anterior en la DGES³⁴, en Montevideo se debe solicitar hora en un local de Redpagos para poder iniciar el trámite a través de la oficina reguladora de inscripciones. En Maldonado deben asistir directamente a la oficina reguladora y en Canelones la reguladora, junto con la inspección regional, define año a año el mecanismo de inscripción. Para el resto del país las inscripciones se realizan directamente en el liceo al que se desea asistir o donde lo establezcan las inspecciones regionales, los inspectores grado III o la sala de directores³⁵ de cada departamento ([circular n.º 3.384](#) de 2017).

Las inscripciones a bachillerato (de cuarto a sexto grado) [en Montevideo](#) se realizan directamente en el liceo en donde se cursó el año anterior, más allá de que tenga o no oferta de bachillerato ([circular n.º 3.844](#) de 2017). En los centros que cuentan con bachillerato, a los promovidos de tercer grado de ciclo básico se los inscribe automáticamente a cuarto grado y deben confirmar la inscripción o solicitar pase en ese liceo. Está contemplada la posibilidad de que por motivos de organización se establezcan plazos y procedimientos propios por departamento o por región. Por ejemplo, en Canelones se inscribe directamente en los liceos en diciembre y febrero, cuando se llega a 30 estudiantes por grupo se los deriva a la oficina reguladora y esta pasa a encargarse mediante un proceso de intercambio con la inspección y los equipos de dirección³⁶.

Este proceso se ha ido modificando con la intención de hacer más accesible la inscripción. Así, desde el año 2019, en Lavalleja, Maldonado, Rocha y Treinta y Tres (región este), con la participación de la UCDIE y la oficina reguladora de Maldonado, se aplica un plan piloto con el objetivo de organizar mejor la inscripción a bachillerato. El procedimiento es similar al aplicado en el tránsito entre primaria y media y consiste en un sistema de preinscripción que se realiza durante los meses de octubre o noviembre, que también incluye a los estudiantes que provienen de afuera de la DGES. La oficina reguladora de Maldonado carga la información de los estudiantes en el sistema, incluidos los que no estaban ingresados aún. En este caso, existe un algoritmo que se aplica para hacer la distribución y que considera los siguientes criterios: problemas de salud, situaciones de dependencia familiar, ser deportista con representatividad nacional y disponibilidad del sistema de transporte para trasladarse. De acuerdo a los entrevistados, hasta el momento han tenido muy buenos resultados, destacando la importancia de la centralización de la información y el tránsito entre subsistemas.

En el caso de los planes que no son la Reformulación 2006 (incluidos los de extraedad o los turnos nocturnos), los estudiantes se deben inscribir directamente en el liceo al que desean asistir o donde dispongan las inspecciones regionales y las salas de directores.

³⁴ Aquí se incluye a egresados de una escuela habilitada, con pase de la DGETP, de un liceo habilitado, que provienen del exterior o que no hayan cursado el año anterior.

³⁵ Integrada por el director en ejercicio y también pueden participar los subdirectores. La representación es por liceo y cada uno tiene un voto. Es un órgano deliberante, con facultades de iniciativa y funciones consultivas en materia técnico-pedagógica y de coordinación de funcionamiento de los liceos de su área en el marco de la normativa de educación secundaria. Actúa en coordinación con la Inspección de Institutos y Liceos, la Inspección Técnica y la Inspección de Asignaturas.

³⁶ Estos actores comparten la información a través de un portal, en el cual todos visualizan la misma información y pueden comunicarse entre sí.

La asignación de estudiantes y los problemas de sobrecupo

En este apartado el proceso de asignación de los estudiantes a los centros educativos refiere a ubicar a los que no cursaron en la DGES el año anterior o a aquellos que solicitan pases, ya que quienes cursaron son inscriptos automáticamente.

Cuando los cupos de un establecimiento están completos, interviene la inspección y, en general, también lo hace la UCDIE³⁷. Esta participación se hace mediante un intercambio con las direcciones y se inicia un proceso de diálogo, ya que debe hacerse un análisis caso a caso. Si se trata de una situación de extrema vulnerabilidad, se hace todo lo posible para que el estudiante curse en ese liceo.

Otra manera de lograr la asignación es negociando la creación de cupos, proceso que se realiza junto con la inspección y con la Dirección de Gestión y Soporte a la Enseñanza. En general, la mañana es más demandada, por lo que no solo es un tema de cupos o grupos³⁸, sino que también se deben considerar los turnos.

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

La oferta educativa

Para realizar el relevamiento para concretar la oferta educativa es necesario recorrer todas las escuelas técnicas, ya que se trata de un proceso de trabajo colectivo que incluye una serie de negociaciones que inicialmente se dan a nivel del territorio. Los inspectores tienen un rol fundamental en este proceso³⁹, ya que se encargan de observar la oferta territorial, coordinar y elaborar un plan. Con el preplanillado se determinan los cupos iniciales por escuela y curso, para luego ser ajustados, en función de la demanda, en un planillado final. La inscripción a través del preplanillado completa, en general, el 90% de la inscripción total. El 10% de la demanda restante incluye a estudiantes repetidores o provenientes de programas sociales del INJU u otras instituciones. En febrero queda definido el planillado final que contiene el 100% de la inscripción.

Los adolescentes de contexto más vulnerable muchas veces sienten que las instituciones no les ofrecen el apoyo necesario para poder definir qué plan se adecúa más a su situación, ofreciéndoles mayores probabilidades de culminación (Rivero y Viera, 2021). De hecho, diferentes actores entrevistados para este trabajo mencionaron la importancia de difundir la oferta educativa, sobre todo aquella que presenta mayor complejidad, ya sea por su diversidad o por las diferentes trayectorias que se proponen.

Para definir la oferta de la enseñanza media superior, en los centros que cuentan con los dos ciclos, se trabaja con los estudiantes desde el ciclo básico para acompañarlos en la decisión

³⁷ En ocasiones, en este proceso también intervienen organizaciones no gubernamentales que trabajan con los estudiantes o incluso el INAU.

³⁸ La generación de nuevos grupos es un tema que requiere un mayor estudio, sobre todo porque depende de consideraciones de índole locativas que se ven restringidas por la infraestructura del centro.

³⁹ En esta etapa también interviene la UCDIE aportando su conocimiento sobre el territorio, con la protección de las trayectorias educativas como su marco de trabajo.

de la orientación⁴⁰. Es probable que esta oferta se elabore en función de los intereses de quienes vienen cursando en ese establecimiento, siempre que las instalaciones lo permitan.

La inscripción de estudiantes

Para inscribirse en una escuela técnica o agraria, quienes cursaron en la DGETP el año anterior (incluidos quienes repiten primer año), el procedimiento incluye la inscripción automática en el centro y curso al que ya se asistía y luego la confirmación por parte del estudiante o la familia. La etapa de confirmación es muy importante, ya que es la manera de asegurarse el cupo en la escuela técnica. Luego de finalizada esta etapa es posible solicitar cambio y hacer los movimientos que sean necesarios.

Aquellos adolescentes o jóvenes que no cursaron en ninguna escuela técnica o agraria el año anterior deben inscribirse directamente en el centro al que deseen asistir, previa agenda en línea⁴¹, que para estos casos se habilita en febrero. A través de esa agenda se pide día y hora para asistir al centro a gestionar la inscripción. En caso de que existan cupos para el curso solicitado, será la dirección la que procesará la solicitud.

Para la inscripción a cursos de bachillerato también existe una agenda en línea. La disponibilidad de cupos para poder hacer efectiva la inscripción dependerá del orden de llegada, que no refiere al momento en que se marca la agenda, sino al momento en que se asiste a la cita en el centro educativo. En caso de que no existan cupos para el curso elegido en ese centro, es posible concertar otra cita en otra escuela técnica, aunque solo se permite agendarse en dos centros diferentes. En la actualidad no se trabaja con una lista de espera, como se hacía anteriormente, por tanto, no es posible hacer seguimiento a los estudiantes que finalmente no fueron asignados al centro educativo.

La asignación de estudiantes y los problemas de sobrecupo

En la DGETP no existe normativa de acceso público que reglamente el proceso de inscripción o de asignación de los estudiantes a los centros⁴². Lo que es claro es que los estudiantes que provienen de programas prioritarios⁴³ deben ser inscriptos sin excepción en la opción que deseen.

De acuerdo a las entrevistas realizadas, los problemas de sobrecupo se suelen dar, por períodos, en las mismas escuelas técnicas. El criterio que se aplica en esos casos para el ciclo básico es el orden de llegada⁴⁴, con excepción de quienes se inscribieron mediante la plataforma GURI. El ciclo que presenta más problemas de sobrecupo es bachillerato. Allí, se trata de priorizar a los estudiantes que provienen de la DGETP, para darles continuidad

⁴⁰ En tercero de ciclo básico se ofrece una materia llamada Orientación Vocacional para ayudar a los estudiantes a definir su trayecto escolar. Además, en el ciclo básico tecnológico hay Talleres Optativos Curriculares (TOC), que consisten en una primera aproximación al asunto en donde se les muestran distintas opciones para que elijan dónde se sienten más cómodos.

⁴¹ La agenda se encuentra disponible [aquí](#). Uno de los problemas con esta modalidad es que no cruza con cupos, por lo que quien elige no conoce la demanda y es probable que tenga que inscribirse en una segunda opción por si no obtiene cupo en la primera.

⁴² Cuando comenzó a aplicarse la preinscripción a primer año de enseñanza media se difundieron documentos internos que regulaban el proceso, inicialmente se pensaba emplear ciertos criterios, pero no fue posible porque no se contaba con la información necesaria.

⁴³ Entre ellos se encuentran Jóvenes a Programar de Ceibal, Gol al Futuro de la Secretaría Nacional del Deporte, entre otros.

⁴⁴ En este sentido, se debe considerar que el primer inscripto no es quien primero se agenda en línea, sino el primero que tiene la entrevista en el centro.

dentro de la institución, luego se define por sorteo. Se intenta que todos los estudiantes permanezcan en la institución, por lo que este proceso se da mediante un trabajo cercano y colectivo en conjunto con los propios centros.

De acuerdo a lo manifestado por las personas entrevistadas, en la DGETP aún no están dadas las condiciones para aplicar algún tipo de criterio de asignación que contemple características del estudiante. Uno de los principales problemas consiste en que no se cuenta con información a nivel de la familia o del estudiante (no se solicita al momento de la inscripción). Sin embargo, para el caso de las escuelas agrarias, que suelen tener una alta demanda, el criterio es muy claro: se prioriza a quienes viven en el medio rural.

ANÁLISIS DEL VÍNCULO ENTRE LOS MECANISMOS DE ASIGNACIÓN A LOS CENTROS Y LA SEGREGACIÓN

El presente apartado analiza el proceso de asignación de estudiantes a los establecimientos educativos públicos en Uruguay a partir de la consideración de ciertas dimensiones que, según la literatura previa⁴⁵, resultan claves para entender el vínculo entre el sistema de asignación y la segregación educativa. En particular, las dimensiones consideradas son: la universalidad en el acceso, la libre elección de las familias, la flexibilidad del equipo de dirección, la competencia entre centros y los problemas de sobrecupo.

Una vez descrito el mecanismo de asignación de estudiantes a los centros educativos en Uruguay, surge la necesidad de visibilizar un conjunto de situaciones que encienden una alerta frente a los posibles caminos por los que se seguirá transitando en este proceso y sus repercusiones, en última instancia, para todo el sistema educativo. Desde la literatura se ha dejado planteada la necesidad de avanzar hacia la disminución de la segregación entre (e intra) centros, a los efectos de lograr mejoras en términos de equidad en el aprendizaje (Ayscue et al., 2018; Dupriez, 2004; Duru-Bellat y Mingat, 1997; Felouzis, 2005), y también respecto a las experiencias de socialización y a las condiciones de aprendizaje (Veleda, 2014). Para esto, es necesario comprender que no se trata de un fenómeno impuesto socialmente, sino que el sistema educativo tiene margen de acción para propender a que los centros se tornen más heterogéneos, considerando que el vínculo entre las lógicas de elección de centros educativos, la clase social y la segregación educativa depende en gran parte de los marcos institucionales y las políticas educativas imperantes (Hernández y Raczynski, 2015).

UNIVERSALIZACIÓN DEL ACCESO

Según surge del presente estudio, desde hace algunos años en Uruguay, en todos los niveles educativos, la asignación de estudiantes se ha ido modificando desde una modalidad centralizada, en la que primaba el criterio de proximidad al lugar de residencia, hacia la libre elección por parte de las familias y los estudiantes. Uno de los objetivos que se buscó con esto fue lograr la universalización, mejorando las trayectorias educativas.

En este sentido, a partir de la clasificación propuesta por Alegre (2010), se pueden identificar distintos momentos en el proceso de asignación de los estudiantes a los centros en Uruguay. Esta clasificación se basa en las diversas formas de implementar el criterio de proximidad al lugar de residencia. Según este análisis, podría considerarse que el sistema de regulación de asignación de estudiantes, tanto en educación primaria como en secundaria, se transformó

⁴⁵ Ver el Anexo 1.

desde un “modelo regulativo de zonificación forzada”, basado en la proximidad entre el centro y el lugar de residencia del estudiante, a modelos en los que se da prioridad a la libre elección. El sistema actual (salvo en el tránsito de primaria a media y del piloto de tránsito entre media básica y superior) podría ser considerado un “modelo de libre elección” (*open choice*), por el cual es posible optar por cualquier centro educativo. Sin embargo, los criterios generales siguen siendo establecidos por el nivel central, no se trata de un caso en donde el centro cuente con plena autonomía para definir los criterios de acceso y priorización, y en donde el rol de las autoridades es asegurar que no apliquen criterios discriminatorios basados en clase o etnia, como lo identificado por Alegre en su tipología.

En el tránsito entre niveles (pasaje de educación primaria a secundaria o técnica profesional) el sistema podría ser catalogado como un “modelo de elección restringida”, en el que existe flexibilidad para las familias, a través del proceso por el que deben proponer una serie de establecimientos en orden de preferencia. Si bien en el caso de sobredemanda el mecanismo de priorización de solicitudes suele ser utilizar la proximidad como variable transversal (Alegre, 2010), se intenta priorizar la vulnerabilidad como criterio.

El cambio en el sistema de regulación de la asignación de los estudiantes a los centros educativos se podría vincular a la política de universalización que se ha adoptado desde el nivel central, que intenta sobre todo revertir los bajos estándares de desempeño y las altas tasas de abandono de la enseñanza media como base para la protección de las trayectorias educativas. Se considera que si las familias y los estudiantes eligen el centro educativo, se sentirán más a gusto y eso impactará positivamente tanto en su asistencia como en sus logros.

En países como el nuestro, que presentan bajas tasas de egreso de la enseñanza media como consecuencia de los altos niveles de desvinculación (potenciado por el alto rezago), inevitablemente surge un punto de tensión entre facilitar el acceso y la continuidad de la educación y considerar la composición heterogénea de la población estudiantil, con el foco puesto en la segregación. El intento por mejorar las trayectorias educativas, buscando que sean oportunas, completas y que abarquen a toda la población, ha dado lugar a políticas focalizadas por nivel socioeconómico y otras características del alumnado, que como contracara contribuyen a la segregación de los centros. Asimismo, en los últimos años, en el marco de la política de universalización de la educación media, se han creado nuevos centros educativos en las zonas con población más vulnerable, considerando la importancia que tiene la cercanía al establecimiento para mejorar los niveles de asistencia. Desde la DGETP se generaron nuevos planes de estudio que le permitieron incrementar fuertemente la matrícula (casi duplicarla desde 2008) y reinsertar a jóvenes desvinculados del sistema educativo. En la misma línea, desde 2011 se comenzó a aplicar una política de extensión del tiempo pedagógico en la DGES, comenzando con la instauración de liceos de tiempo completo y posteriormente de tiempo extendido, orientados a población vulnerable. Asimismo, a partir de 2021, se están implementando los centros educativos María Espínola con una propuesta para el ciclo básico. Se aplican tanto en liceos como en escuelas técnicas, con extensión del tiempo pedagógico, con la misma lógica focalizada en población vulnerable⁴⁶. Estas propuestas entienden que el aprendizaje es un proceso subjetivo, que se produce en

⁴⁶ En la actualidad hay 29 centros María Espínola: 13 pertenecen a la DGES y otros 16 a la DGETP. Se encuentran ubicados en 14 departamentos del país.

interacción con otros (CES, s. f.), sin embargo, están focalizadas en población vulnerable, de manera que no potencian la diversidad social en esa interacción.

Si bien la focalización territorial y por nivel socioeconómico derivada de la búsqueda de universalidad ha contribuido a favorecer y proteger las trayectorias educativas (es clave lograr que la mayor cantidad de estudiantes ingresen y permanezcan en el sistema educativo), en determinadas situaciones estas políticas también pueden contribuir a aumentar la segregación, lo cual se relaciona con la inequidad en los resultados educativos. Un ejemplo de ello se enmarca en la política de protección de las trayectorias a través de la instalación de centros de enseñanza media en las proximidades de una escuela. Como consecuencia, se puede viabilizar la existencia de circuitos educativos diferenciados, según nivel socioeconómico, a través de la constitución de instituciones con alumnado homogéneo a la interna y heterogéneo entre ellas (Gutiérrez et al., 2020; Hernández y Raczynski, 2015; van Zanten, 2015). Las políticas educativas tienen un rol activo en este proceso, ya que poseen la potestad de afectar las decisiones de los individuos.

En algunos barrios de la periferia de Montevideo la posibilidad de tener un centro de educación media en la zona, por un lado, facilita la continuidad educativa, aunque, por otro lado, dificulta aún más la posibilidad de que los adolescentes conozcan otras realidades, por lo que quedan sujetos a interacciones exclusivamente entre poblaciones homogéneas. Más aún, según algunas personas entrevistadas, hay barrios en los que el escaso vínculo con población más diversa, sumado al estigma sobre ciertas zonas, afecta también la posibilidad de obtener un empleo. En este sentido, la segregación por nivel socioeconómico reduciría la incorporación de capital social, afectando la posibilidades de desarrollo laboral (Menese Camargo y Aguirre, 2015).

LA LIBRE ELECCIÓN DE LAS FAMILIAS

Con respecto al proceso de asignación de estudiantes, la literatura previa destaca que es necesario observarlo en todo su desarrollo, es decir, a partir de la elección de preferencias (Carrasco et al., 2016; Córdoba, 2014; Elacqua y Fabrega, 2004; Flores y Carrasco, 2013; Gallego y Hernando, 2009; Ladd y Fiske, 2001; Navarro, 2004; Raczynski, Salinas, de la Fuente, Hernández y Lattz, 2010; Verger, Bonal y Zancajo, 2016). En ese sentido, es importante considerar que ya desde el momento en que las familias comienzan a definir sus preferencias se pone en marcha un proceso de diferenciación y de desigualdad, que depende de las condiciones socioeducativas y culturales preexistentes en el hogar. Más aún, en estudios previos (Carrasco et al., 2016; Hernández y Raczynski, 2015; Veleda, 2014) se constata una diferencia a favor de las familias que están más informadas y que incluso llegan a percibir que el orden de llegada a la inscripción del estudiante podría incidir positivamente en la asignación.

Asimismo, se ha constatado una diferenciación por clase social, identificando una práctica de exclusión por parte de las clases media y media-alta (Gutiérrez et al., 2020; Hernández y Raczynski, 2015; van Zanten, 2015), es decir, las posibilidades de elección se tornan desiguales dependiendo del nivel socioeconómico y cultural (Carrasco et al., 2016; Veleda,

2014), llevando incluso a una situación en la que las desigualdades sociales generan desigualdades educativas (Alegre, 2010; van Zanten, 2015). Es importante tener presente que no todas las personas acceden a la misma información ni pueden interpretarla de igual manera, sino que esto depende en gran parte de su marco social (Carrasco et al., 2016). De hecho, en varios países se ha encontrado que las oportunidades que pueden derivarse de la libre elección de centros contemplan exclusivamente a aquellos padres que tienen capacidades como para obtener una ventaja, por ejemplo, accediendo a una mayor variedad de opciones de centros. En definitiva, la elección de la familia tiende a incrementar la segregación entre centros (Musset, 2012).

Los motivos de elección de una escuela por parte de la familia suelen ser muy variados y pueden depender de sus dinámicas y prioridades, del nivel de información sobre la oferta disponible, del nivel socioeconómico y cultural del hogar, entre otros aspectos. Según surge de algunas entrevistas, antiguamente la demanda de las escuelas en Uruguay se ajustaba estrictamente a los alumnos que vivían en la zona definida por el radio escolar. Sin embargo, las familias solicitaron poder elegir la escuela a la que asistirían sus hijos, aunque no se encontrara tan cerca de su domicilio, lo que constituyó el antecedente directo del sistema de asignación que prioriza la elección de la familia en la educación primaria.

Actualmente, la cercanía entre la escuela y el hogar es una condición deseable para favorecer la asistencia y el vínculo con la familia, aunque ya no es una restricción para el acceso. A pesar de eso, según plantearon algunos directores, en ciertas escuelas con población muy vulnerable los padres parecen elegir por proximidad a su domicilio, buscando lugares en donde se sienten bien aceptados y no se consideran discriminados, siendo muy importante el vínculo de cercanía con el equipo de dirección y la imagen que se tiene del centro, como se plantea en estudios previos (Gutiérrez Martínez, 2020; Orellana, Caviedes Hamuy, Bellei y Contreras, 2018).

Más aún, en varios países se ha identificado una práctica e ideología de exclusión por parte de la clase media y de miedo a la discriminación por parte de las clases sociales bajas, mediada por las propias experiencias negativas de los padres en el sistema escolar, llevando a la conformación de circuitos educativos homogéneos (Gutiérrez et al., 2020; Hernández y Raczyński, 2015; Veleda, 2003, citado en Veleda, 2014). En este sentido, algunos actores entrevistados señalan que la tendencia, sobre todo en el área metropolitana uruguaya, es a segregar. Un ejemplo de ello es que las familias más informadas suelen considerar el contexto social del centro al momento de hacer la elección.

Otro cambio que surgió a partir de las decisiones familiares refiere a la oferta educativa y al tipo de población que asiste a escuelas de tiempo completo. Originalmente, en Uruguay estas escuelas estaban dirigidas hacia población vulnerable, pero los cambios que se han dado con el tiempo, en términos de las dinámicas laborales y de la composición familiar, han llevado a que población de diverso nivel socioeconómico y cultural demande propuestas con extensión del tiempo pedagógico. A los efectos de cubrir esta demanda, se ha ido ajustando lentamente el tipo de oferta educativa que ofrece primaria, incrementado el número de escuelas con este tipo de propuesta. Sin embargo, la incorporación de alumnos con diferente nivel socioeconómico no ha garantizado la diversidad a la interna o entre estas propuestas. Hay

mayor concentración de niños de nivel socioeconómico similar en algunas de estas escuelas, de hecho, las de tiempo extendido presentan la mayor segregación de todas las categorías, les sigue la propuesta rural y en tercer lugar las de tiempo completo (INEED, 2021c).

La cercanía al lugar de residencia es un criterio muy valorado por las familias en la enseñanza media en Uruguay, sobre todo para quienes cursan el ciclo básico. Este criterio estaría favoreciendo la elección de liceos de secundaria, en detrimento de la enseñanza técnica, cuyos centros no están tan extendidos en el territorio.

Además de la cercanía al hogar de residencia, la elección del centro en este nivel educativo en secundaria está relacionada con el grupo de pares, es decir, se suele preferir asistir al mismo centro que compañeros de los niveles anteriores. Para adolescentes y familias que habitan en barrios de nivel socioeconómico medio o medio bajo la elección se ve fuertemente influenciada por el nivel de seguridad que perciben en el establecimiento educativo y en su zona de influencia. Llegan a optar por un centro más alejado de su hogar si perciben que la seguridad es mayor (Rivero y Viera, 2021).

A nivel de bachillerato la situación es algo diferente, ya que esta oferta suele ser más acotada y menos extendida en el territorio⁴⁷. En este caso, las prioridades a la hora de elegir pasan a estar más relacionadas con el tipo de oferta, es decir, se considera la orientación que se quiere cursar e incluso las diversas opciones de transporte con las que se cuentan. Es más probable que los estudiantes se deban trasladar distancias más alejadas desde su lugar de residencia (Rivero y Viera, 2021).

Según las entrevistas realizadas, en muchos casos la decisión de optar por educación técnica profesional se asocia a la búsqueda de una rápida salida laboral. Asimismo, un criterio manejado por las familias y los estudiantes, sobre todo a la hora de optar por esta oferta, es la trayectoria previa de familiares como hermanos, primos o tíos (Rivero y Viera, 2021).

Tal como surge de la literatura previa y de algunas entrevistas realizadas, las familias suelen optar por centros educativos a los que asisten estudiantes de similar nivel socioeconómico. Sin embargo, el sistema educativo tiene la capacidad de diseñar políticas que busquen revertir este tipo de decisión y lograr mayor heterogeneidad. En este sentido, no se han encontrado indicios de que, desde el nivel central, se generen incentivos para, por ejemplo, movilizarse a centros educativos más lejanos al lugar de residencia⁴⁸. Esta situación termina potenciando el vínculo entre la segregación territorial y educativa, lo que genera una alerta en lo que respecta a la conformación socioeconómica del centro o de otro tipo de características individuales. Esto conduce a una mayor concentración de estudiantes con determinado perfil, con las implicancias que eso tiene sobre la segregación y sobre un conjunto importante de variables educativas y sociales relevantes. La homogeneidad

⁴⁷ Una situación algo diferente se observa en los liceos que tienen los dos ciclos. De las entrevistas realizadas al nivel intermedio surgió que, en general, los estudiantes no quieren cambiarse de centro. En este sentido, se genera un cuello de botella, ya que por lo general en el bachillerato la cantidad de grupos es menor.

⁴⁸ Resulta interesante observar con atención experiencias de otros países con resultados positivos sobre el nivel de segregación. En este sentido, se destaca la política de las escuelas imán, aplicada en Estados Unidos desde los años sesenta, en las cuales no solo se promovió el desarrollo de una oferta educativa atractiva e innovadora, sino que también se implementó un conjunto de acciones como una mayor divulgación de la oferta, un marco de trabajo basado en la protección de los derechos civiles y el ofrecimiento de transporte gratuito (a pesar de su alto costo). En estas escuelas se constató una disminución de la segregación, sobre todo considerando la solución que implicaba tener resuelto el sistema de transporte para trasladarse mayores distancias (Ayscuet al., 2018).

social del centro genera que los estudiantes vivencien diferentes condiciones de aprendizaje y experiencias de socialización dependiendo del centro al que asistan (Veleda, 2014). En particular, los estudiantes más vulnerables podrían acceder a aprendizajes de baja relevancia, que es otra forma de exclusión educativa (Terigi, 2010).

A partir de la experiencia de otros países, la política de libre elección de centros por parte de las familias no siempre genera los beneficios que se esperan (Musset, 2012). Más allá del contexto en que se implemente, esta política suele tener impactos sobre la segregación y la evidencia indica que suelen ser negativos. Más aún, existen antecedentes (Söderström y Uusitalo, 2005) que muestran que deben evaluarse los cambios en las políticas de admisión, ya que la implementación de nuevos criterios puede generar un retroceso en términos de segregación.

FLEXIBILIDAD DEL EQUIPO DE DIRECCIÓN

En algunos casos se ha detectado un aumento de la segregación cuando se combina la libre elección de las familias con una mayor autonomía de los centros (que puede conducir a una falta de transparencia en las reglas de inscripción), en relación con la selección de estudiantes o la definición de la oferta escolar (Campelo Koslinski y Tavares de Carvalho, 2015; Maroy, 2008). En este sentido, para Uruguay es importante considerar el nivel de discrecionalidad de los equipos de dirección al momento de definir una inscripción, ya que es probable que estas decisiones incrementen aún más los canales por los que se da una mayor segregación entre centros.

En la actualidad, en la educación inicial y primaria existe cierta flexibilidad de los equipos de dirección, los que, a raíz de la amplitud de los criterios de selección definidos por el nivel central, pueden finalmente aplicar criterios discrecionales. En particular, en lo que tiene que ver con la inscripción, el equipo de dirección de las escuelas públicas uruguayas, a pesar de los cambios más recientes en el proceso de asignación de alumnos, tiene la potestad de solicitar el cierre de matrícula y definir la integración final de cada grupo de su centro educativo. Un ejemplo de ello es que al momento de solicitar un pase la dirección de la escuela de destino lo rechace. A raíz de las entrevistas se constata que existen escuelas, sobre todo en Montevideo, que, utilizando la flexibilidad que les otorga el sistema, pueden seleccionar alumnos. Esto puede hacerse, por ejemplo, desestimulando a las familias con argumentos como que el niño no tendrá cupo en ese centro o que vive demasiado lejos y que sería mejor probar en otra escuela. Asimismo, algunas escuelas generan listas de espera para asignar a esos niños en el caso de que se cree un cupo y otras solicitan documentación extra para definir la priorización de cupos.

Al contrario, en el primer año de educación media, luego de la centralización del proceso de inscripción y asignación, no existe mucho margen de acción por parte de los directores. De hecho, según surge de las entrevistas realizadas, este cambio en la política de inscripción buscó cortar con cierto determinismo, en el que algunos directores de educación media solo aceptaban estudiantes provenientes de ciertas escuelas. Sin embargo, aún existe un margen de decisión en el que el equipo de dirección tiene mayor injerencia. Parte de este proceso

implica que la sala departamental de directores, en coordinación con los inspectores, realice reasignaciones de estudiantes entre centros o que las direcciones los reasignen entre turnos.

Respecto de la inscripción a otros años de educación media en el caso de la educación secundaria en los departamentos con oficina reguladora, la dirección no tiene demasiada injerencia, aunque sí la tiene en los departamentos sin reguladora, ya que la inscripción se hace directamente en el liceo. En educación técnico profesional, a pesar de que las inscripciones se realizan en las escuelas técnicas y agrarias y, por tanto, existe autonomía del centro al momento de inscribir, considerando el sistema de agenda en línea, prima exclusivamente el orden de llegada, aunque igualmente podría existir intervención de la dirección, por ejemplo, al gestionar una lista de espera interna.

LAS ESTRATEGIAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Según algunos estudios (Alegre, 2010; Ayscue et al., 2018; Maroy, 2008), la libre elección genera, entre otros, un fenómeno de competencia entre centros con la finalidad de atraer más y mejores estudiantes. Es probable que se tenga presente que para las familias la imagen social e institucional del centro se torna fundamental a la hora de elegir uno, independientemente del nivel socioeconómico del hogar (Orellana et al., 2018; Oyarzún Maldonado, 2019).

Según lo expresado por algunos directores, al momento de elegir una escuela en Uruguay las familias suelen considerar algunas de las siguientes características: los espacios e instalaciones, el trabajo de la Comisión de Fomento, la estabilidad y el compromiso del cuerpo docente, el vínculo con las familias, la propuesta pedagógica (proyecto de centro, trabajo en duplas, talleres, clases abiertas, etc.), la realización de festivales y jornadas, el trabajo en red con otras instituciones de la zona y la apertura a la comunidad. En general, más allá de las características particulares de las diferentes escuelas y comunidades, resulta muy importante cómo se visualiza a la escuela desde la comunidad, el imaginario colectivo. Tal como plantea la bibliografía previa, las campañas realizadas para mejorar la imagen del establecimiento logran generar un prestigio institucional que incide en la elección de los padres (Oyarzún Maldonado, 2019).

A partir de las entrevistas realizadas, y en línea con lo que se releva en la literatura, cobra relevancia el proceso de difusión de los centros educativos con el objetivo de diferenciarse. En Uruguay existen diferentes formas de gestión que implícita o explícitamente generan competencia entre centros. Mientras que algunos establecimientos optan por la difusión del centro directamente (aulas abiertas, festivales, jornadas los sábados, entre otros), por profundizar el vínculo con la comunidad para que se visualice su gestión y evitar prejuicios o difundir la calidad de su trabajo (incluida la estabilidad del cuerpo docente), la infraestructura y los recursos disponibles. Otros optan por estrategias alternativas que, previo acuerdo con la inspección, podrán consistir en nuevas propuestas de extensión del tiempo pedagógico o la incorporación de idiomas, entre otras⁴⁹. En este sentido, se destaca

⁴⁹ Cabe destacar que los programas de los que puede ser beneficiario cada centro están relacionados con la composición socioeconómica y cultural de cada uno de ellos. De acuerdo a consultas realizadas a los directores de los centros en 2020 (INEEd, 2022), casi el total de las escuelas participaron en al menos un programa educativo. Sin embargo, al disminuir el contexto socioeconómico y cultural, aumentó la cantidad de programas en los que participaron. En este sentido, se constata una mayor cantidad de programas en las escuelas aprender.

la experiencia de una escuela primaria de Montevideo que reformuló su propuesta a los efectos de revertir la pérdida de matrícula hacia instituciones privadas de la zona, que ofrecían propuestas de doble horario (CEIP, 2013). De esta manera, se transformó en la primera escuela de tiempo extendido de Montevideo, logrando no solamente recuperar la matrícula, sino que, según algunos entrevistados, actualmente es una de las escuelas con mayor demanda.

La situación de competencia genera, en algunos centros, la necesidad de diferenciarse mucho con respecto a otros, lo que puede incidir en el tipo de captación de alumnos (que sean buenos académicamente y en términos de su comportamiento social). Esto deriva en lógicas de selección de cierta manera encubierta, que implícitamente expresa una acción directa de exclusión de determinados grupos sociales, lo que debe ser observado de cerca (Oyarzún Maldonado, 2019).

Actores entrevistados para este trabajo mencionaron que las escuelas que quieren diferenciarse y realizan una difusión del centro, mediante acciones desarrolladas para atraer mayor población, muchas veces son las “preferidas” y, por lo tanto, las más demandadas. En esto es clave la figura del director, es decir, la gestión que se hace desde el centro. Esto no solo puede y debería ser encarado por los equipos de dirección del establecimiento educativo, sino que, además, se deben considerar las acciones que a nivel central se pueden desarrollar en términos de promoción para lograr los objetivos mencionados. Es posible regular la competencia entre centros, generar políticas de fortalecimiento en términos de la difusión de sus potencialidades, así como emplear políticas de discriminación positiva para favorecer la heterogeneidad (mejoras edilicias, incorporación de talleres e idiomas, entre otros aspectos) (Maroy, 2008).

En el caso de las escuelas técnicas, la demanda también varía según el tipo de orientación elegida. De hecho, las fluctuaciones en la demanda pueden deberse a cambios en el sistema productivo del país, de diversas variables macroeconómicas (como el desempleo) o inclusive a modificaciones en la infraestructura de los centros. En particular, según algunas entrevistas, la demanda de las escuelas técnicas se ve afectada por su ubicación y su infraestructura, la locomoción, entre otros aspectos. A pesar de que el planillado (matriz de oferta educativa final) intenta evitar que escuelas técnicas cercanas ofrezcan los mismos cursos, de manera de diversificar la oferta y evitar competencia por la matrícula, igualmente existe competencia entre centros y algunos tienen que trabajar mucho a nivel de la comunidad para poder mantener su estudiantado.

Es necesario considerar que las lógicas de competencia y diferenciación de los centros educativos suelen conducir a una mayor segregación (Alegre, 2010; Maroy, 2008). Por detrás de esto está la combinación entre las posibilidades, desigualmente distribuidas entre grupos sociales, de elección de las familias y la diferenciación de la oferta escolar entre centros o las posibilidades de selección por parte de ellos. Por lo tanto, regular la competencia podría tornarse en un objetivo más en el intento de combatir la segregación.

También existe competencia entre subsistemas, ya que la primera elección que realizan los estudiantes al ingresar a enseñanza media es entre inscribirse en un liceo o en una

escuela técnica o agraria. Esta decisión implica elegir un trayecto educativo y depende de cómo las familias valoran la propuesta vocacional según sus propias vivencias. Otro factor importante en la decisión de la familia es “la recomendación” de personas allegadas, es decir, que también existe un determinante social que, a su vez, se asocia a la imagen que los sujetos tienen sobre el funcionamiento de los establecimientos.

Según algunos actores, en el imaginario colectivo se mantiene presente la idea de que los cursos de la DGETP habilitan a conseguir trabajo más rápido, y en los hechos, dado que su oferta se ajusta en función de las demandas productivas, existe un vínculo directo entre la realización del curso y la posibilidad de acceder al mundo laboral. En la misma línea, un estudio previo constata que continúan presentes preconceptos y prejuicios en los que se considera que la educación media básica brindada en las escuelas técnicas es de menor calidad (Rivero y Viera, 2021). Bajo estas premisas, se corre el riesgo de recibir inscripciones de poblaciones con perfiles homogéneos, lo que debería ser contemplado por los hacedores de política. Más aún, desde la DGETP se visualiza que existe segregación entre los subsistemas de educación media. Los entrevistados consideran que para revertir esta situación es necesario modificar el imaginario colectivo, a través de ofrecer propuestas de calidad y no solo una rápida salida laboral.

Estudios previos plantean que los países con trayectorias separadas para la educación académica y técnica presentan una alta segregación que se explica, en gran parte, por la desigualdad del contexto social de las diferentes trayectorias (Jenkins et al., 2008). En este sentido, en Uruguay existe una estructura que ordena a la educación media superior, captando un público diferenciado en educación técnico profesional y en secundaria, ya desde primer año, segmentando los recorridos y afectando de manera diferencial las posibilidades de realizar estudios posteriores (Feldman y Palamidessi, 2015).

LOS PROBLEMAS DE SOBRECUPPO

La imagen que la comunidad construye sobre los centros suele tener una influencia clave a la hora de la elección por parte de las familias. Este imaginario se conforma a partir de la interacción con el sistema educativo, de la subjetivación de experiencias educativas y de las señales que brinda la institución (en términos de aprendizajes, gestión, composición estudiantil, etc.). De las entrevistas realizadas surge que los establecimientos educativos con problemas de sobrecupo suelen ser siempre los mismos y lo anterior está asociado a su imagen tanto respecto a la composición de su alumnado, como a la calidad del trabajo que realizan. En este sentido, un desafío que ha estado presente en Uruguay desde hace décadas, que se ha dado con mayor o menor intensidad y que aún continúa vigente, consiste en lograr propuestas de calidad, tanto en términos de oferta educativa como de instalaciones, de logros, así como en gestión. De esta forma, poder modificar el imaginario colectivo que se ha ido formando sobre algunos centros educativos y, más aún, sobre algunos subsistemas como la DGETP (Hernández, Rey y Travieso, 2013; Marrero y Cafferatta, 2008).

Existen problemas de sobrecupo en algunas escuelas de inicial y primaria como consecuencia de una diferenciación entre centros y de la libre elección como política central. Diferentes

actores coinciden en que la principal demanda se asocia a las propuestas de extensión del tiempo pedagógico, sin embargo, existen escuelas de tiempo común que presentan problemas de sobrecupo, lo que probablemente esté asociado tanto a la imagen que la sociedad se ha ido formando sobre ellas como a su buena gestión. Los criterios de asignación de alumnos que se aplican en estos casos difieren levemente de los que plantea la normativa para la inscripción. Estos son bastante generales, lo que sumado a que la población que prefiere determinada escuela suele ser bastante homogénea provoca que en muchos casos la decisión de quién ocupa las plazas disponibles dependa del orden de llegada o de la discrecionalidad del director.

En educación media también existen problemas de sobredemanda y se asocian en general a los mismos centros. A partir del proceso de inscripción centralizada a primer año se puede dimensionar cuántos estudiantes acceden efectivamente al centro de su preferencia. De acuerdo a datos administrativos, en 2016 el 86% de los estudiantes fue asignado a su primera opción, mientras que en 2020 este porcentaje alcanzó casi al 92%⁵⁰.

Sin embargo, surge de las entrevistas que, según análisis realizados por la ANEP, aproximadamente el 12% de quienes quieren asistir al sistema público elige como primera opción un centro con problemas de sobrecupo y, por lo tanto, debe ser asignado a otro. En la enseñanza media, para resolver los problemas de sobredemanda, se prioriza a los adolescentes con mayor riesgo de desvinculación. Asimismo, a partir del sistema de inscripción centralizado se relevó un incremento en las preferencias por educación técnico profesional, que aún no ha sido posible cubrir en su totalidad⁵¹. Según datos administrativos, en 2016 el 88% de los estudiantes que eligieron como primera opción una escuela técnica fue asignado efectivamente a una institución de este tipo. Este porcentaje se mantiene prácticamente incambiado en 2020, ya que el incremento en la demanda resultó un poco superior al número de cupos generados⁵².

Para el resto de los cursos, en secundaria ante problemas de sobredemanda se prioriza la cercanía al hogar y la disponibilidad de locomoción, esto último sobre todo en algunas zonas del interior del país. Sin embargo, esto no siempre se tiene en cuenta y, por lo tanto, la asignación puede quedar sujeta a la cercanía al hogar. La inscripción a cursos de la enseñanza técnico profesional no considera criterios específicos, se basa estrictamente en el orden de llegada, la posibilidad de hacer efectiva la inscripción depende directamente del día asignado por la agenda en línea y de los cupos disponibles en la escuela técnica elegida en esa fecha, no existiendo un mecanismo de reasignación de estudiantes en lista de espera.

⁵⁰ Datos de la ANEP de 2020.

⁵¹ Entre 2016 y 2020, del total de preinscripciones realizadas en la enseñanza media, el 23% señaló como primera opción a un centro de enseñanza técnico profesional. En el período 2016-2019, las preferencias por esta oferta crecieron a 28,2% y luego se redujeron a 25,6% en 2020 (INEEd, 2021b).

⁵² Los datos de la enseñanza secundaria solo incluyen a los preinscriptos en el plan Reformulación 2006, que contempla a la mayoría de los estudiantes de ese subsistema.

REFLEXIONES FINALES Y CONCLUSIONES

El presente trabajo ha permitido analizar cómo diferentes aspectos de las políticas educativas pueden afectar la heterogeneidad en la composición estudiantil del centro educativo. Además, ha buscado fundamentar que existe margen de acción para que desde el sistema educativo se logre reducir la segregación y mitigar los efectos negativos que genera, ya que es una fuente de inequidad en los logros educativos. Esto más allá del efecto que existe entre la segregación residencial y educativa y considerando que se trata de un problema que debe ser abordado implementando políticas desde diversos ámbitos vinculados con la desigualdad social y las inequidades territoriales.

En Uruguay, el sistema de asignación de estudiantes, buscando entre otras cosas la universalización, prioriza la libre elección de centro por parte de las familias, considerando que poder elegir impacta positivamente en la asistencia y en los logros. Sin embargo, esto no brinda igualdad de oportunidades a las familias, ya que no todas acceden a la misma información ni pueden interpretarla de igual manera. La elección es situada y depende en gran parte del marco social. Desde el momento en que las familias comienzan a definir sus preferencias se pone en marcha un proceso de diferenciación y de desigualdad, que impacta en las trayectorias educativas, y que depende de las condiciones socioeconómicas y culturales preexistentes en el hogar. Asimismo, la libre elección sin la suficiente regulación puede potenciar los problemas de segregación educativa. En este sentido, es necesario considerar la posibilidad de facilitar mayor información y de mejor calidad, sobre todo a las familias menos informadas, procurando equiparar la información recibida por los actores.

La flexibilidad de los equipos de dirección les otorga cierta discrecionalidad que, sumada a la falta de criterios que permitan ordenar las inscripciones en caso de sobrecupo, así como a los diferentes imaginarios sociales e institucionales sobre los centros educativos, podrían estar potenciando la segregación. Regular el sistema de libre elección podría ser útil para evitar que suceda algo similar a lo que ocurrió en otros países y que aumente aún más la segregación. Un ejemplo de ello puede ser regular y homogeneizar procedimientos frente a la presencia de sobrecupos en un centro. De manera similar, complementar la libre elección con políticas de transporte, por ejemplo, sería una forma de no continuar avanzando hacia la libre elección exclusivamente.

En los últimos años, en el marco de la política de universalización de la educación media, se han aplicado políticas focalizadas en términos socioeconómicos y territoriales, que han mejorado los niveles de acceso y las trayectorias educativas, aunque han afianzado el vínculo entre segregación territorial y educativa. En este sentido, se corre el riesgo de potenciar la existencia de circuitos educativos diferenciados, contribuyendo a mantener o

incluso profundizar la inequidad. Estas políticas deben ser complementadas con otras que favorezcan la heterogeneidad a nivel de centro y de grupo. Alternativamente, se podrían mejorar la calidad y los servicios que ofrecen las escuelas de los barrios más vulnerables, como sostienen Bogliaccini y Filgueira (2004).

Ya sea implícita o explícitamente, existe competencia entre los centros educativos, y en este sentido otro gran desafío es generar los cambios necesarios para contribuir a modificar el prejuicio que se ha ido formando sobre algunos centros e incluso sobre los subsistemas. Es importante poner el foco en la gestión de los centros educativos, no solo a su interna, sino en cómo se gestiona la imagen institucional. Asimismo, a nivel central es posible desarrollar políticas de regulación de la competencia, de fortalecimiento en términos de la difusión de las potencialidades del centro y de discriminación positiva para favorecer la heterogeneidad.

Los centros educativos con problemas de sobrecupo suelen ser siempre los mismos, lo que se asocia al tipo de oferta educativa, a su gestión y a la imagen que la comunidad construye, tanto respecto a la composición de su alumnado como a la calidad del trabajo que realizan. Dado que a partir de ese imaginario es que se definen las preferencias, el sistema educativo tiene el desafío de mejorar las prestaciones en términos de calidad, tanto académica como de sus instalaciones, y en definitiva ofrecer una propuesta diversa, a la que todos se sientan en igualdad de condiciones para acceder.

Además de la segregación entre centros educativos, es importante considerar la segregación entre educación secundaria y técnico profesional. Se plantea la necesidad de desarrollar políticas que modifiquen el imaginario colectivo sobre las posibilidades que brinda cada uno de los trayectos, instaurando propuestas de similar calidad y potencialidad educativa en ambos.

La focalización de políticas es sin duda una estrategia favorable para mejorar el acceso y la trayectoria educativa en contextos vulnerables. Sin embargo, su contracara, si es que se aplica aisladamente, representa un impacto negativo sobre la segregación y la inequidad. Es importante, por tanto, que la política educativa articule las estrategias de focalización con intervenciones que tiendan a garantizar igualdad en las oportunidades de aprendizaje para todos los estudiantes y como parte de ello el objetivo de disminuir la segregación. En este sentido, es prioritario lograr propuestas de calidad accesibles a toda la población, destacándose la importancia de que la implementación curricular garantice que todos los alumnos sean capaces de alcanzar los logros esperados para cada grado y ciclo educativo, independientemente del contexto del que provienen.

DEBILIDADES Y RECOMENDACIONES

EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

- La amplitud de los criterios y la forma de asignación para el ingreso a inicial, así como la escasez de criterios para el ingreso a primaria, por un lado, generan información imperfecta para las familias y, por otro, otorgan cierta libertad de acción a los equipos de dirección de los centros. Esto podría generar mayor inequidad en el acceso.
- Uno de los criterios de priorización para el ingreso a inicial es haber cursado en un CAIF el año anterior, con independencia de su ubicación. Esto implica que los niños que provienen de esa institución ingresen indefectiblemente al centro al que se preinscriben y, por lo tanto, para acceder a esa oferta se priorizan pautas establecidas por otra institución, en este caso un CAIF. Sería necesario estudiar cuáles son esos criterios y evaluar la pertinencia de flexibilizar la norma de los CAIF como lugares de preferencia para la priorización, ya que su inclusión lleva a que la DGEIP pierda margen de acción sobre parte de los alumnos asignados en educación inicial. Uno de los problemas que esto conlleva, y que surgió de las entrevistas realizadas, es que los niños que provienen de CAIF que están muy alejados de la escuela suelen tener más faltas y ausencias (probablemente vivan cerca del CAIF).
- Se considera pertinente un análisis de los centros que suelen tener sobrecupos, de forma de identificar qué fortalezas institucionales los colocan en esa posición de preferencia y regular este tipo de situaciones para evitar mayores inequidades entre escuelas. En la misma línea, y como complemento, sería de interés indagar con mayor profundidad en la cuantificación de aquellos casos que deben ser tratados y solucionados de manera manual y con la intervención directa de la inspección o la dirección del centro.
- Teniendo en cuenta el gran desarrollo que ha logrado el sistema GURI en términos, principalmente, de sistematización de datos y seguimiento de alumnos, sería interesante analizar la ventaja de contar con un sistema informático único (a nivel de todo el sistema), de modo de homogeneizar procedimientos y el acceso a la información para todo el sistema.

EDUCACIÓN SECUNDARIA

- Los pases entre liceos de diferentes departamentos son procesados en el mes de febrero, junto con los pases provenientes de liceos privados, del exterior o de la DGETP. Es así que estudiantes que se encontraban dentro del sistema ven postergada su inscripción y posiblemente no consigan cupo en el liceo de su preferencia.
- A través de las entrevistas se identifica el insuficiente desarrollo informático en términos del procesamiento y análisis de datos volcado hacia las mejoras en términos de inscripción, asignación y seguimiento de estudiantes. Esta situación se ve más acentuada todavía considerando las desigualdades en los procedimientos de las diferentes regiones del país (Montevideo e interior).
- Sería recomendable avanzar hacia un sistema unificado de información de estudiantes que favorezca los procesos de inscripción, asignación y seguimiento a nivel de todo el país.

EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

- La implementación de la agenda en línea se identifica como un claro avance frente al procedimiento anterior que generaba la acumulación de personas y, por lo tanto, la realización de largas filas para inscribirse.
- Aún existen algunas debilidades en el sistema de agenda en línea. Una de las principales es la ausencia de información relevante para quien quiere realizar la inscripción. Por un lado, no se aclara que, a pesar de la agenda en línea, la inscripción es por orden de llegada y, por lo tanto, se anotará primero a quien marque los primeros horarios en la agenda. Por otro lado, no se ofrece la información de cuán demandado es un determinado curso ni cuántos son los cupos disponibles, por lo que quien concurre a inscribirse no tiene conocimiento de si habrá lugar o no para el curso de su interés. Aquellos que manejen más información probablemente intenten anotarse en algún otro curso (el sistema permite como máximo dos agendas) por si no consiguen cupo en el de su preferencia. Asimismo, de las entrevistas surgió que no siempre se muestran todos los cursos que se ofrecen en el centro.
- Una debilidad identificada y que resulta clave a la hora de fijar criterios de asignación es reunir información sobre el estudiante. Este punto no se refiere exclusivamente a quien ya asiste a la institución, sino a quien postula también. Hasta el momento no se cuenta con datos sobre el estudiante, como si tiene hermanos en la institución o sobre su trayectoria académica. Como resultado, no es posible recurrir a ningún tipo de información que permita definir criterios objetivos de asignación, excepto por la declaración del propio estudiante con respecto a qué curso quiere realizar. A esto se agrega que con el nuevo sistema de agenda en línea algunos centros dejaron de generar una lista de espera, que podría haberse mantenido a pesar del cambio de

sistema. Esto implica que, en general, no se conoce qué trayectoria sigue el estudiante que queda sin cupo en un centro o incluso si continúa estudiando o no.

- Sería necesario fortalecer el sistema informático con el fin de brindar mayor información a los futuros estudiantes para que su elección esté más acorde a sus preferencias y opciones. Asimismo, sería recomendable lograr relevar más datos de los potenciales estudiantes para fortalecer el sistema de asignación de cupos y de seguimiento de la trayectoria de aquellos que no pueden acceder a sus opciones preferidas.

ANEXOS

ANEXO 1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES Y REGIONALES

LIBRE ELECCIÓN VERSUS REGULACIÓN

A nivel internacional, no se ha llegado a un consenso sobre cuál es la forma ideal de asignación de estudiantes. En este sentido, se confronta la visión de quienes suponen que la libre elección del centro fomenta la diversidad y tiene un efecto de competencia⁵³ que conduce a incrementar la eficiencia, la calidad y la equidad (y, por lo tanto, beneficia a todos los estudiantes) y aquella de quienes insisten en que este tipo de elección tendrá efectos perjudiciales para quienes quedan rezagados, aumentando aún más la segregación.

Se ha encontrado que en países que han ampliado las posibilidades de elección de centros por parte de las familias, ya sea promoviendo una lógica de cuasimercado educativo o flexibilizando el mapa escolar, surge una red escolar diversificada y en competencia. En estos casos, el financiamiento depende de la demanda (es decir, en función de la matrícula del centro), con presencia del sector privado en la gestión, provisión y evaluación de la oferta educativa, existiendo la capacidad práctica (no oficial) de poder incidir en la asignación final de los estudiantes o la autonomía en materia de oferta escolar, pedagógica y de gestión de personal (Alegre, 2010; Maroy, 2008).

La idea detrás de la implementación del cuasimercado es buscar una alternativa para aumentar la eficiencia de los sistemas educativos públicos, los que bajo la lógica de la teoría de la elección pública (TEP) se suelen catalogar como ineficientes y costosos (Musset, 2012). Además, se argumenta que estas políticas podrían disminuir la segregación, ya que promueven el equilibrio de los estudiantes en los centros educativos, tanto en la composición social como en términos étnicos (Godwin y Kemerer, 2002, citados en Alegre, 2010; Nechyba, 2000, citado en Córdoba, 2014; Neal, 2002). Asimismo, se menciona la importancia de establecer un marco regulatorio en términos de financiamiento, población objetivo, restricción a la matrícula y políticas de admisión (Nechyba, 2000, citado en Córdoba, 2014; Neal, 2002). Sin embargo, autores que se oponen al planteo de implementar un cuasimercado educativo destacan que la apertura de esos espacios de competencia suele tender a reproducir las dinámicas de segregación y “guetización” escolar (Alegre, 2010). Un estudio realizado a partir de datos del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), para países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico

⁵³ En Hoxby (2003) se afirma que frente a la libre elección de centros la productividad aumentará, ya que estos intentarán ser más productivos para poder atraer más estudiantes (en una lógica de cuasimercado los centros reciben mayor financiación cuanto mayor matrícula tienen). En definitiva, la productividad se incrementará lo suficiente como para ocultar cualquier efecto de asignación negativo que pueda experimentar algún estudiante.

(OCDE) muestra que, a pesar de la implementación de diversas políticas educativas para potenciar la competencia entre centros y reducir la brecha académica, la segregación se ha mantenido incambiada. Los autores sugieren que esto se debe principalmente a ciertos factores estructurales como la segregación residencial, las políticas de largo plazo de admisión escolar y la decisión de los padres de que sus hijos no participen de ciertos entornos sociales (Gutiérrez et al., 2020).

LIBRE ELECCIÓN: LA ELECCIÓN POR PARTE DE LAS FAMILIAS

A pesar de que es común afirmar que la elección de los centros educativos está relacionada a criterios vinculados a la calidad, se ha demostrado que, por el contrario, los motivos por los que se elige o no un centro educativo suelen ser más complejos y se consideran cuestiones demográficas, locativas, la oferta de actividades extracurriculares, los vínculos de amistad, entre otros (Musset, 2012).

Quienes respaldan el mecanismo de libre elección de las familias afirman que otorga las mismas oportunidades a todos de participar de las decisiones y del mercado (Bast y Walber, 2004; Sugarman, 1999, citado en Córdoba, 2014; Musset, 2012). A nivel teórico, las familias son consideradas como agentes con racionalidad suficiente como para seleccionar los centros que consideran mejores y dejar de lado los que no se adaptan a sus necesidades. Sin embargo, se ha identificado que aquellas familias que no disponen de tiempo o los medios de información necesarios quedan relegadas a la hora de la elección escolar (Verger et al., 2016).

Autores críticos de la libre elección (Córdoba, 2014; Elacqua y Fabrega, 2004; Flores y Carrasco, 2013; Gallego y Hernando, 2009; Ladd y Fiske, 2001; Musset, 2012; Navarro, 2004; Raczynski et al., 2010) incorporan al debate el hecho de que es probable que la opción se haga en función de la habilidad del entorno familiar y, por tanto, los beneficios esperados finalmente no se verifiquen. Además, se constata la generación de inequidades a favor de aquellos grupos sociales que poseen más capacidades (Veleda, 2014) o ventajas (mayor disponibilidad de recursos, capitales o prácticas culturales, entre otros) como para aprovecharla (Carrasco et al., 2016). De hecho, advierten que se suele encontrar alta asociación entre las características socioeconómicas y culturales de las familias que eligen y los criterios que utilizan. Por tanto, la libre elección brinda oportunidades exclusivamente a quienes poseen las capacidades como para aprovecharla, lo que finalmente conduce a una mayor desigualdad. En ese sentido, las familias que cuentan con mejores condiciones contextuales suelen elegir en función de la calidad, mientras que las de contextos más vulnerables suelen seleccionar el centro escolar en función de la distancia a su hogar o de que les brinde algún tipo de apoyo.

A raíz de constatar un vínculo estrecho entre capital socioeconómico y cultural de los padres y sus elecciones, algunos autores identifican una práctica e ideología de exclusión por parte de las clases media y media alta, ya que tienden a elegir en función de prejuicios sobre los estudiantes de menor nivel socioeconómico y, por tanto, siempre encuentran una manera de aislar a sus hijos, conformando circuitos educativos homogéneos (Gutiérrez et al., 2020; Hernández y Raczynski, 2015; van Zanten, 2015; Veleda, 2003, citado en Veleda,

2014). Así, es posible comenzar a entender cómo se producen y reproducen las dinámicas de desigualdad y segregación educativa (Ball, 1993; van Zanten, 2015).

Por el contrario, la elección de las familias de clases sociales más vulnerables suele ser parte de un proceso en el que prima el miedo a la discriminación y que suele estar mediado por las propias experiencias negativas de los familiares en el sistema escolar. En definitiva, la preponderancia de lógicas de distinción, por un lado, y de exclusión (y autoexclusión debido al miedo a la discriminación), por el otro, termina por conducir hacia una mayor segregación socioeconómica.

En términos de los criterios utilizados por la familia al momento de seleccionar un centro, varios estudios internacionales analizan el asunto. En la provincia de Buenos Aires se destaca la valoración positiva del círculo de amistades (en el caso de los adolescentes), la cercanía al lugar de residencia o el prestigio de la institución (Veleda, 2014).

En el caso de Chile, los criterios más utilizados son, por un lado, las restricciones materiales como la desigual distribución de una oferta accesible económicamente y el lugar de residencia de la familia (Elacqua y Martínez, 2016; Flores y Carrasco, 2016), por otro lado, criterios de producción y reproducción de clase, que identifican la incorporación a circuitos de socialización cerrados y homogéneos de parte de las familias de clase media (Cristián Bellei, Canales, Orel y Contreras, 2016; Hernández y Raczynski, 2015; Rojas, Falabella y Leyton, 2016), evitando acceder a escuelas con menor prestigio o con mayor proporción de estudiantes vulnerables (Cristián Bellei et al., 2016; Carrasco et al., 2016; Córdoba, 2014; Verger et al., 2016). Se ha constatado que estudiantes del mismo nivel socioeconómico recorren distancias diferentes, lo que se explica a partir de las características del territorio donde se ubican los centros, de la oferta educativa y de las preferencias de las familias (Córdoba Calquin, Farris y Rojas Patuelli, 2017). En general, los estudiantes de nivel socioeconómico más descendido tienden a asistir a centros más cercanos a sus hogares, por lo tanto, el traslado se constituye en otra variable relevante a considerar.

En el mismo sentido, en un estudio realizado en Inglaterra (Gewirtz et al., 1995, citado en Maroy, 2008) se identifica que las clases altas y medias son las que efectúan realmente estrategias de selección de centros, utilizando criterios escolares y considerando el horizonte temporal a mediano plazo. Sin embargo, las clases populares son más propensas a realizar la elección por cuestiones prácticas y, en general, con un escaso manejo de la distancia espacial.

LA LIBRE ELECCIÓN: LAS ESTRATEGIAS DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

Del lado de la demanda, la libre elección de las familias en contextos urbanos, en los que existe una red de transporte desarrollada, tiende a producir efectos que segregan a los estudiantes. Esto es así debido a que es probable que, frente a la libre elección, los centros se intenten diferenciar por la oferta educativa que proponen y cuenten con un mayor margen como para seleccionar a una parte de quienes postulan a ellos (Fitz et al., 2003; Lauder y Hughes, 1999, citados en Maroy, 2008).

Del lado de la oferta también existen incentivos para que los centros educativos ofrezcan propuestas diferenciadas, con el objetivo de captar una determinada cantidad de estudiantes. Nuevamente la libre elección puede generar competencia entre centros, ya sea para atraer más estudiantes e influir en el financiamiento o en la cantidad de docentes (como sucede en un cuasimercado), o para atraer estudiantes considerados buenos académica y socialmente (Veleda, 2014). Existen instituciones que adoptan una estrategia ofensiva para atraer estudiantes basada en el prestigio institucional o en ofrecer nuevas opciones educativas (talleres, clases bilingües, etc.) y otras con una estrategia más defensiva, que simplemente tratan de perder la menor cantidad de alumnado. Aquellos centros que aplican lógicas defensivas suelen tener altos niveles de desmotivación, lo que perjudica directamente la calidad de su oferta, al caracterizarse por contar con una población escolar más desfavorecida que exige otras condiciones de enseñanza (Maroy, 2008). Las diferencias en las estrategias de gestión contribuyen a polarizar los centros escolares, generando capacidades y culturas institucionales diferentes, que incrementan la segregación y la desigualdad de oportunidades (Rossetti, 2014; Veleda, 2014).

A partir de una serie de estudios ha quedado en evidencia que las campañas realizadas para mejorar la imagen del establecimiento logran generar un prestigio institucional que incide en la elección de los padres, aunque en ocasiones sea mediante mensajes retóricos que no reflejan la realidad del centro. Asimismo, el análisis de las estrategias de *marketing* ha revelado que suelen estar dirigidas hacia determinado perfil estudiantil y, por lo tanto, reflejan acciones intencionadas de exclusión respecto de determinados grupos sociales (Oyarzún Maldonado, 2019).

EL PAPEL DE LA REGULACIÓN

Estudios realizados para Estados Unidos con respecto a la introducción de mecanismos de elección y de financiamiento de las escuelas en función de la demanda (bono escolar, escuelas chárter) han detectado que cuando se combina la libre elección de las familias con una mayor autonomía de los centros para seleccionar estudiantes o la oferta escolar, la segregación tiende a aumentar (Maroy, 2008). También se ha concluido en otros estudios que las políticas de asignación de estudiantes que priorizan la proximidad al centro y la posibilidad de elección tienden a aumentar la segregación, ya que suelen dar un menor énfasis a la diversidad (Ayscue et al., 2018).

En la misma línea, se encontró que la eliminación del mandato legal de implementar acciones a favor de la integración racial llevó al incremento gradual de la segregación (tanto en términos raciales como de pobreza), ya que esa supresión implicó mayor autonomía para los distritos escolares en la implementación de políticas de asignación de estudiantes, llevando a que se priorice la proximidad y la elección individual. El hecho de que la diversidad deje de ser un criterio prioritario en la asignación estudiantil para la mayoría de los establecimientos escolares hace que aumente la segregación (Ayscue et al., 2018).

El estrecho vínculo entre lógicas de elección, clase social y segregación se ve determinado por los marcos institucionales y políticas más amplias de los sistemas educativos, por lo

que es necesario considerarlos en el análisis (Hernández y Raczynski, 2015). La regulación aparece como un mecanismo de asignación de estudiantes alternativo a la libre elección, sin embargo, al analizarlo es necesario considerar cómo inciden los criterios que se establecen sobre otros factores relevantes que tienen un impacto sobre el funcionamiento del sistema educativo. Según surge de algunos estudios, es deseable definir un mecanismo que combine la libre elección con un marco regulatorio adecuado, que limite la autonomía de los centros y regule la competencia entre estos, de manera que favorezca la diversidad estudiantil en el centro. Tal como se plantea en los siguientes párrafos, un marco regulatorio inadecuado (poco claro, muy general, etc.) potenciaría los problemas de segregación.

La proximidad como un factor determinante en la asignación de estudiantes ha sido el criterio más utilizado en un marco regulatorio. En este contexto, es necesario tener en cuenta cómo se relacionará la composición de la población estudiantil del establecimiento con la segregación residencial. Si los barrios están constituidos en unidades relativamente homogéneas, el hecho de que los estudiantes asistan a los centros educativos cercanos a sus viviendas genera que la composición sociodemográfica se torne homogénea en el centro también (Bellei, 2013; Jenkins et al., 2008; Kaztman y Retamoso, 2006; Murillo, Duk y Martínez Garrido, 2018; Rossetti, 2014). Frente a la constatación de la perseverancia de fenómenos como la segregación, en los últimos años se han implementado otro tipo de criterios regulatorios.

Se han planteado otras formas de regular, como establecer un sistema de admisión que no se vincule necesariamente con el lugar de residencia. En Estocolmo (Suecia) se modificó el sistema de admisión de los establecimientos públicos de enseñanza media superior pasando a un sistema basado exclusivamente en las calificaciones del estudiante. El cambio de política generó mayor movilidad de los estudiantes (ya que antes estaba relacionado al lugar de residencia), sin embargo, se detectó un incremento en la segregación por habilidades, nivel socioeconómico y origen étnico (Söderström y Uusitalo, 2005).

Un estudio para la provincia de Buenos Aires concluye que para analizar las causas de la segregación es relevante considerar la normativa vigente, así como las decisiones adoptadas por las autoridades intermedias (que median entre el nivel central y el centro educativo) y por los actores locales (directores, docentes y familias) en relación con la asignación de estudiantes, docentes y recursos materiales, y con la definición de la oferta pedagógica. Considera que en algunos casos la regulación favorece directamente la segregación, asignando de manera injusta esta serie de elementos. Entonces, la segregación entre centros educativos es afectada tanto por las normas como por la gestión y se potencia por la existencia de regulación muy general y poco clara, por la ausencia de regulación intermedia o por falta de control de la existente, por el exceso de autonomía a nivel intermedio y local (que posibilita acciones discrecionales) y por la ausencia de una visión integradora de los problemas locales que permita desarrollar políticas de cooperación y espacios de responsabilidad colectiva entre los actores locales (Veleda, 2014).

En la misma línea, un estudio para Brasil concluye que la segregación escolar se asocia más fuertemente a la falta de transparencia en las reglas de asignación y a la ausencia de mecanismos claros que eviten la mayor injerencia de los equipos de gestión escolar,

que a la libre elección por parte de la familia (Campelo Koslinski y Tavares de Carvalho, 2015). Uno de los trabajos de mayor cobertura a nivel internacional (Jenkins et al., 2008), que estudia la segregación entre centros en países pertenecientes a la OCDE, con foco en el comportamiento de Inglaterra, encuentra que los criterios de selección por parte de los centros educativos resultan ser un factor relevante en el incremento de la segregación, mostrando un efecto mayor que el de la libre elección por parte de los padres.

Algunos trabajos identifican acciones institucionales que pueden favorecer la disminución de la segregación, por ejemplo, aplicando criterios de prioridad en la admisión en los centros escolares con sobrecupo para llegar a un equilibrio en la composición de estudiantes a la interna del centro (Fitz et al., 2003). Es posible buscar nuevos modos de regulación en la elección de centro, de manera de limitar las interdependencias competitivas entre instituciones. Resulta importante regular, manteniendo la libre elección, que otorga la oportunidad a las familias que habitan en barrios desfavorecidos de poder elegir un centro en otro barrio, y discutir la posibilidad de implementar medidas de discriminación positiva que favorezcan la heterogeneidad social y académica en las instituciones educativas (Maroy, 2008).

ANEXO 2. ENTREVISTAS REALIZADAS

Para este trabajo se realizó un conjunto de entrevistas con el objetivo de relevar cómo es el mecanismo de asignación de estudiantes a los centros y en los distintos niveles en Uruguay. También se consideraron las percepciones de los actores involucrados sobre las ventajas y desventajas del proceso en la actualidad.

Se seleccionaron distintas direcciones, oficinas y escuelas, es decir, actores pertenecientes a los tres niveles de decisión: central, intermedio y local. Las entrevistas fueron planificadas, coordinadas y realizadas exclusivamente por el equipo de investigadores que hizo este trabajo.

Institución	Oficina	Nivel
CODICEN	Dirección Sectorial de Integración Educativa	Central
CODICEN	Integración Educativa - Área Gestión de Sistemas de Información	Central
CODICEN	Dirección Sectorial de Tecnologías de la Información y Comunicación - Soluciones Tecnológicas	Central
DGEIP	Secretaría Docente	Central
DGEIP	División Planeamiento Educativo	Central
DGEIP	Inspección Departamental de Canelones- Jurisdicción Oeste	Intermedio
CODICEN	Coordinación de UC DIE Canelones Oeste	Central
DGEIP	Inspección Técnica	Intermedio
DGEIP	Inspección Nacional de Educación Inicial	Central
DGEIP	División Tecnologías de la Información - GURI	Central
DGEIP	Dirección de escuela de tiempo completo - Región Montevideo Oeste	Local
DGEIP	Dirección de escuela de tiempo común y doble turno - Región Montevideo Oeste	Local
DGEIP	Dirección de jardín de infantes de tiempo común y doble turno - Región Montevideo Oeste	Local
DGEIP	Dirección escuela de tiempo completo - Región Montevideo Oeste	Local
DGEIP	Dirección de escuela de tiempo común, turno matutino - Región Montevideo Oeste	Local

DGEIP	Dirección de escuela de tiempo común, turno de la tarde - Región Montevideo Este	Local
DGEIP	Dirección de escuela de tiempo extendido - Región Montevideo Este	Local
DGES	Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa	Central
DGES	Reguladora de Montevideo	Central
DGES	Dirección de Desarrollo y Gestión Informática	Central
DGES	Reguladora de Maldonado	Central
DGES	Reguladora de Canelones	Central
DGES	Inspección regional metropolitana - Montevideo Oeste	Central
DGES	Inspectores de institutos y liceos - Montevideo Oeste	Intermedio
DGES	Dirección de Gestión y Soporte de la Enseñanza	Central
DGETP	Programa de Planeamiento Educativo	Central
DGETP	Exintegrante de informática	Central
DGETP	Exintegrante de planificación	Central
DGETP	Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante	Central
DGETP	Inspección regional - Áreas Metropolitana y Montevideo centro	Central
DGETP	Dirección del Programa de Gestión Educativa	Central

EJES ABORDADOS EN LAS ENTREVISTAS

Entrevistas a actores de nivel central e intermedio:

- definición de la oferta educativa (criterios, actores, procedimiento);
- procedimiento desde la inscripción hasta la asignación de estudiantes a los centros (procesos, actores, criterios de asignación);
- injerencia de las direcciones de los centros educativos en la asignación de estudiantes;
- procedimiento de pases entre centros, y
- percepción sobre la existencia de segregación.

Entrevistas a actores de nivel local (directores de escuelas de educación primaria):

- procedimiento desde la inscripción condicional hasta la formación de los grupos (información solicitada, actores, pasos a seguir);
- injerencia de la dirección en el proceso de inscripción y asignación de estudiantes;
- el problema de sobrecupo (pasos a seguir y criterios para ordenar a los estudiantes), y
- ¿quiénes eligen esa escuela (son cercanos a la escuela)?, ¿por qué eligen esa escuela?

ANEXO 3. NORMATIVA⁵⁴

Este apartado presenta la normativa que se logró recabar asociada a la inscripción y asignación de estudiantes a los centros educativos, así como aquella que afecta la matrícula potencial de los establecimientos educativos en los diferentes subsistemas.

⁵⁴ En este apartado no se presenta normativa específica de la DGETP, ya que no se encontró documentación disponible en la web y tampoco se pudo recabar a partir de las entrevistas realizadas.

EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA

La resolución del 12 de marzo de 1968 (Legislación Escolar, Tomo XXVIII) establece que la asignación de los alumnos a las escuelas debe estar determinada por la cercanía a ellas, estableciendo un radio territorial asociado a cada una (el radio escolar).

Por otro lado, la [circular n.º 193](#) de 1986 establece que al momento de la inscripción las direcciones escolares deben elaborar una lista de espera estrictamente por el orden de inscripción, asimismo, fija un máximo de 35 alumnos por clase de jardinera.

En el año 1992 surge la iniciativa de algunos padres, amparados en el derecho de elección de la educación que establece la Constitución de la República, de buscar inscribir a sus hijos en escuelas fuera de su radio escolar. En esta instancia el Consejo de Educación Primaria reafirma la reglamentación de que la asignación de alumnos debe realizarse según el radio escolar. La [circular n.º 987](#) de 1992 establece que los inspectores departamentales determinarán los radios escolares “procurando que con ellos se establezca la menor distancia a recorrer por los alumnos, la eliminación de riesgos en su permanencia en la calle, así como la cobertura total de todas las áreas con clientela escolar” (p.3). Asimismo, el acta establece que en caso de que las inscripciones en un centro educativo superen la posibilidad real de atención, el director podrá solicitar a la inspección el cierre transitorio de la matrícula en los grados que corresponda. Para determinar lo anterior se considera: el número óptimo de niños por clase, la capacidad locativa por aula y la posibilidad de absorción de alumnos en otro turno o escuela, siempre teniendo en cuenta la distancia al hogar. En caso de cierre de matrícula, la inspección debe estudiar cada caso, analizando la matrícula de las otras escuelas cercanas.

En la normativa recabada, los primeros criterios de asignación, diferentes al radio escolar, aparecen en la [circular n.º 312](#) de 1998. Esta establece que para los niveles 3, 4, 5 y grupos familiares las preinscripciones se clasificarán asignando prioridades a niños que:

- a) hubieran cursado educación inicial en esa escuela el año anterior,
- b) tengan hermanos inscriptos en esa escuela,
- c) sus madres tengan el más bajo nivel educativo entre las madres que aspiran a la inscripción y
- d) sus madres tengan ocupación remunerada.

La Comisión Reguladora (en Montevideo) y las inspecciones departamentales (en el resto del país) eran las encargadas de ordenar las preinscripciones según estos criterios y entregar a las direcciones escolares la lista de los niños admitidos.

La [circular n.º 399](#) de 1999 plantea la necesidad de regularizar la matrícula de los centros, ya que existían escuelas con exceso de demanda y otras con cupos disponibles, reiterando la vigencia de los radios escolares también para las escuelas de tiempo completo. Define, además, los siguientes criterios para el ingreso de alumnos a los centros de tiempo completo:

- a) haber asistido a esa escuela el año anterior,
- b) tener hermanos en la escuela,
- c) que sus madres tengan el más bajo nivel educativo entre las madres que aspiran a la inscripción y
- d) que sus madres tengan ocupación remunerada.

Considerando que a pesar de la expansión de la modalidad de escuelas de tiempo completo la oferta parecería ser insuficiente, la circular n.º 488 del 2000 establece como número óptimo 30 niños por aula, aunque puede flexibilizarse a 35 en casos excepcionales, si lo habilita la Inspección Nacional de Educación Inicial.

La [circular n.º 555](#) del 2001 fija en 35 alumnos el límite máximo para los grupos de nivel 5. Además, define que las direcciones de las escuelas deben realizar una lista de aspirantes, confeccionada con riguroso orden de acuerdo a las preinscripciones realizadas, de aquellos alumnos que no consiguieron cupo en nivel 3, 4 o 5.

La [circular n.º 79](#) de 2013 establece los criterios de priorización para la asignación de alumnos a los jardines de tiempo completo:

- a) tener hermanos inscriptos en el jardín de infantes o en la escuela próxima, siempre que se encuentren en un complejo educativo o en un espacio geográfico lindero;
- b) provenir de un CAIF;
- c) si la madre o el adulto referente trabaja o estudia (presentando la constancia laboral o el certificado de estudio);
- d) si la madre o adulto referente no cuenta con actividad laboral remunerada, y
- e) a igualdad de condiciones se considera la proximidad a la institución educativa.

La [circular n.º 128](#) de 2014 establece que el número óptimo de alumnos para todos los grados debe ser menor o igual a 25, aclarando que este no es un tope para el tamaño del grupo, ya que la cantidad podría aumentar con el objetivo de garantizar el derecho a la educación.

La [circular n.º 33](#) de 2016 explicita que no se puede negar la inscripción a niños de 4 y 5 años, pero que a partir de alcanzar los 31 alumnos el director y el inspector de zona analizarán cada caso. Se plantea que en educación inicial el número óptimo de estudiantes es de 30 por aula, con un máximo de 35 en caso de que lo habilite la Inspección Nacional de Educación Inicial.

EDUCACIÓN MEDIA

Inscripciones a primero de educación media básica

El [acta n.º 57](#), resolución n.º 2 de 2016 del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) establece que en la preinscripción a primer año de educación media se empleará el programa GURI y se le permitirá a la familia elegir una opción y dos alternativas. En los casos en que la familia no concrete la inscripción, algún docente (director, maestro de sexto, maestro

comunitario, etc.) colaborará en el proceso de inscripción ([acta n.º 118](#), resolución n.º 5 de 2016 del CEIP). Las comisiones descentralizadas definirían para el interior del país una serie de liceos predeterminados para diferentes escuelas, buscando equilibrar la matrícula entre centros y evitar grupos muy numerosos. Se establece que la predeterminación debe considerar la diversidad de características académicas y sociales del estudiantado y su familia.

Todos los años el CODICEN aprueba un documento sobre el proceso de inscripción temprana en primer año de educación media básica, en el que se van ajustando los procedimientos a partir del análisis de la experiencia previa. En la preinscripción de 2017 se le quitó relevancia a la predeterminación de liceos, priorizando la elección de la familia, dejándola como última opción.

La [circular n.º 3.348](#) de 2016 del por entonces Consejo de Educación Secundaria (CES) establece los mecanismos de inscripciones a primer año de ciclo básico (Plan 2006, diurno):

- Los egresados de primaria en 2016 se inscribirán a través del programa GURI Familia.
- Quienes hayan cursado secundaria en el año 2016 y hayan repetido, serán reinscriptos automáticamente en el mismo liceo.
- Los estudiantes que hayan egresado en 2016 de escuelas habilitadas; que tengan un pase del por entonces Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP), de un liceo habilitado o provengan del exterior; que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, o que provengan de otro plan de CES, en caso de querer inscribirse en un liceo de Montevideo, deben solicitar hora en Redpagos para iniciar el trámite a través de la oficina reguladora de inscripciones. Si quieren inscribirse en Maldonado, deben asistir directamente a la oficina reguladora de ese departamento. En caso de tratarse de un liceo de Canelones, la oficina reguladora en coordinación con la sala de directores definirán el mecanismo de atención. De tratarse de una inscripción en un liceo del resto del país, el estudiante debe realizar su inscripción directamente en el centro al que desea asistir o donde disponga la sala de directores.

En caso de querer inscribirse para cursos de otros planes de estudio o turno, las inscripciones serán en el liceo donde desean cursar o donde disponga la sala de directores.

Asimismo, establece que la verificación del liceo al que es asignado el estudiante se realiza en el sitio *web* institucional y que las oficinas reguladoras de Montevideo y de Maldonado publicarán anualmente detalle de calendarios para las inscripciones.

La [circular n.º 3.351](#) de 2016 deja sin efecto las circulares n.º 3.348 y 3.349 de 2016, definiendo el siguiente procedimiento para la inscripción a primer año de ciclo básico (Plan 2006, diurno):

- Los egresados del primaria en 2016 realizarán la preinscripción a través del programa GURI Familia. La inscripción queda completada cuando asistan al liceo asignado a confirmar la preinscripción.
- Quienes hayan cursado en el CES en el año 2016 y hayan repetido serán reinscriptos automáticamente en el mismo liceo.

- Los estudiantes que hayan egresado en 2016 de escuelas habilitadas; que tengan un pase del CETP, de un liceo habilitado o provengan del exterior; que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, o que provengan de otro plan del CES, en caso de querer inscribirse en un centro de Montevideo, deben solicitar hora en Redpagos para iniciar el trámite a través de la oficina reguladora de inscripciones. Si quieren inscribirse en Maldonado, deben asistir directamente a la oficina reguladora de ese departamento. En caso de tratarse de un liceo de Canelones, la inspección regional en acuerdo con la oficina reguladora y la sala de directores definirá el mecanismo de atención. De tratarse de una inscripción en un liceo del resto del país, el estudiante debe realizar su inscripción directamente en el centro al que desea asistir o donde dispongan los inspectores regionales o la sala de directores.

La [circular n.º 3.366](#) de 2017 deroga las circulares n.º 3.348 y 3.351 de 2016 y la circular n.º 1.703 de 1983 y sus complementarias. Establece que las oficinas reguladoras, las inspecciones regionales, las inspecciones grado III y las salas de directores publicarán anualmente el calendario de inscripciones. Las direcciones de Planeamiento y Evaluación Educativa, Desarrollo y Gestión Informática, Gestión y Soporte de Enseñanza; la Inspección General; las inspecciones regionales; las inspecciones grado III, y las salas de directores acordarán anualmente reuniones para definir la matriz de oferta educativa anual. Estipula lo siguiente:

- Los estudiantes de primer año de ciclo básico quedarán inscriptos en el liceo luego de concurrir a confirmar la preinscripción asignada por el programa GURI Familia. Se fijan dos plazos para confirmar la inscripción: uno en diciembre y otro en febrero (no más allá del 20 de febrero).
- Los estudiantes que tengan pase de liceos habilitados, del CETP o provengan del exterior, y aquellos que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, en caso de querer inscribirse en un centro de Montevideo, deben solicitar hora en Redpagos para iniciar el trámite a través de la oficina reguladora de Inscripciones. Si quieren inscribirse en Maldonado, deben asistir directamente a la oficina reguladora de ese departamento. En caso de tratarse de un liceo de Canelones, a la inspección regional en acuerdo con la oficina reguladora. De tratarse de una inscripción en un centro del resto del país, el estudiante debe realizar su inscripción directamente en el liceo al que desea asistir o donde dispongan las inspecciones regionales, los inspectores grado III y la sala de directores de cada departamento.
- Luego de confirmada la inscripción, los estudiantes del Plan 2006 pueden solicitar pase a otro liceo, a través de la página *web* del CES, para luego asistir al centro de destino a concretar la inscripción. Si no hay lugar disponible en el liceo al cual aspiran y existe causal justificada, pueden presentar su solicitud en las oficinas reguladoras de Montevideo, Canelones o Maldonado, según corresponda, o en las inspecciones regionales o la sala de directores del resto del país. Sin perjuicio de este trámite, los inspectores regionales pueden, en acuerdo con la familia, disponer del cambio de liceo.

La [circular n.º 3.384](#) de 2017 deroga las circulares n.º 3.348 y 3.351 de 2016, n.º 3.366 de 2017 y la circular n.º 1.703 de 1983 y sus complementarias. Establece lo siguiente:

- Los estudiantes de primer año de ciclo básico quedarán inscriptos en el liceo luego de concurrir a confirmar la preinscripción asignada por el programa GURI Familia. Se fijan dos plazos para confirmar la inscripción: uno en diciembre y otro en febrero (no más allá del 20 de febrero).
- Los estudiantes que tengan pase de liceos habilitados, del CETP o provengan del exterior, y aquellos que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, deben presentar su solicitud en las oficinas reguladores de Montevideo o Maldonado, según corresponda. En Canelones la inscripción se realiza según las disposiciones de la inspección regional. De tratarse de una inscripción en un liceo del resto del país, el estudiante debe realizar su inscripción directamente en el liceo al que desea asistir o donde dispongan las inspecciones regionales, los inspectores grado III o la sala de directores de cada departamento.
- Luego de confirmada la inscripción, los estudiantes del Plan 2006 pueden solicitar pase a otro liceo a través de la página *web* del CES, para luego asistir al centro de destino a concretar la inscripción. Los inspectores regionales pueden, en acuerdo con la familia, disponer del cambio de liceo.

Educación secundaria

La [circular n.º 1.703](#) de 1983 define el procedimiento para los pases entre diferentes liceos. Si es para un centro de la misma ciudad, solo se concede luego de finalizado el período de exámenes de febrero. No se conceden dentro de la misma ciudad ni en el primero ni en el último mes del año. El pase se solicita en el liceo en el que se está matriculado. En Montevideo el liceo remite el pase a la Inspección Reguladora, que decide si lo concede o no, y notifica al centro de origen. Este informa a la familia y al liceo de destino. En los pases desde centros del interior o desde liceos habilitados de Montevideo hacia otros de la ciudad, el solicitante comienza el trámite en la institución de origen, para posteriormente continuarlo en la Inspección Reguladora, que determinará el liceo de destino dependiendo del domicilio del estudiante y de los cupos disponibles. La Inspección Reguladora debía notificar su resolución al solicitante, que deberá llevarla al centro de destino.

Considerando que algunos estudiantes, por diversos motivos, tenían dificultades para asistir a aquellos liceos a los que estaban asignados, la [circular n.º 1.776](#) de 1986 autoriza a otorgar pases durante el primer mes de clase, siempre que estén debidamente fundados.

Como complemento de la circular n.º 1.703 de 1983, la [circular n.º 1.891](#) de 1988 establece el proceder para determinar los pases de ciclo básico de educación secundaria a educación técnico profesional. En este caso, el trámite se comienza en el liceo de origen, luego el solicitante debía continuarlo en la Inspección Reguladora, que lo notifica de la resolución para que presente toda la documentación en la escuela técnica.

La [circular n.º 1.991](#) de 1990 establece que en el caso de pases desde o hacia un liceo nocturno el procedimiento sea el que establece la circular n.º 1.703 de 1983.

La [circular n.º 3.313](#) de 2016 deroga en su totalidad la circular n.º 1.703 de 1983. La solicitud de pase se realiza en el liceo de origen, aunque podría llegar a gestionarse en el de destino. La

oficina reguladora establece cupos por centros y zonas, en coordinación con inspectores de institutos y liceos, dejando un margen para casos extremos. Los cupos se cargan al sistema corporativo y el solicitante lo reserva en determinado liceo, curso y turno en Redpagos. Posteriormente, el solicitante asiste al centro de destino con la documentación que se le entregó en Redpagos. Este procedimiento también se aplica a estudiantes provenientes de otros subsistemas o de liceo habilitados.

La [circular n.º 3.348](#) de 2016 deja sin efecto la circular n.º 3.313 del 2016, la circular n.º 1.703 de 1983 y sus complementarias, y establece los mecanismos de inscripciones a segundo y tercer año de bachillerato:

- en Montevideo y Maldonado si el estudiante cursó en un liceo que no tiene la orientación deseada, debe solicitar pase en el mismo centro;
- en Montevideo y Maldonado si el estudiante cursó en un liceo que tiene la orientación deseada, debe inscribirse allí;
- en el resto del país los estudiantes concurrirán a inscribirse al liceo en que deseen cursar o al que establezca la sala de directores;
- quienes repiten se inscriben en el mismo liceo en el que cursaron el año anterior;
- en Montevideo en el resto de los casos deben asistir a reguladora para realizar el trámite;
- en el resto de los casos, en Canelones el lugar de la inscripción es según disponga la inspección regional en coordinación con la oficina reguladora y la sala de directores, y
- en el resto de los casos, en el interior del país concurrirán a inscribirse al liceo al que deseen asistir o donde dispongan las inspecciones regionales en coordinación con las salas de directores.

Si se solicita un pase durante el año lectivo, el trámite se realiza en el liceo de destino, previa agenda en el Programa de Pases del sitio *web* del CES. En el Programa de Pases se encuentran cargados los cupos disponibles.

Finalmente, se establece que las direcciones de Desarrollo y Gestión Informática, Gestión y Soporte de la Enseñanza, Planeamiento y Evaluación Educativa y la Inspección Docente serán las responsables de la definición de cupos para todos los liceos del país.

La [circular n.º 3.349](#) de 2016 complementa lo dispuesto en la circular n.º 3.348 de 2016, estableciendo el mecanismo de inscripción para segundo y tercero de ciclo básico:

- En el caso de estudiantes promovidos que cursaron en el CES en el año 2016, la reinscripción es automática en el mismo liceo.
- En el caso de estudiantes repetidores que cursaron en el CES en el año 2016, la reinscripción es automática en el mismo liceo.
- Los estudiantes que tengan pase de liceos habilitados, del CETP o provengan del exterior, y aquellos que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, en caso de querer inscribirse en un liceo de Montevideo, deben solicitar hora en Redpagos para iniciar el trámite a través de la oficina reguladora de inscripciones. Si quieren inscribirse en Maldonado, deben asistir directamente a la oficina reguladora de

ese departamento. De tratarse de una inscripción en un liceo del resto del país, el estudiante debe realizar su inscripción directamente en el liceo al que desea asistir o donde disponga la sala de directores.

La [circular n.º 3.351](#) de 2016 deja sin efecto las circulares n.º 3.348 y 3.349 de 2016, definiendo el procedimiento para la inscripción que se detalla a continuación.

Para segundo y tercer año de ciclo básico (Plan 2006, diurno):

- En el caso de estudiantes promovidos que cursaron en el CES en el año 2016, la reinscripción es automática en el mismo liceo.
- En el caso de estudiantes repetidores que cursaron en el CES en el año 2016, la reinscripción es automática en el mismo liceo.
- Los estudiantes que tengan pase de liceos habilitados, del CETP o provengan del exterior, y aquellos que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, en caso de querer inscribirse en un liceo de Montevideo, deben solicitar hora en Redpagos para iniciar el trámite a través de la oficina reguladora de inscripciones. Si quieren inscribirse en Maldonado, deben asistir directamente a la oficina reguladora de ese departamento. En caso de tratarse de un liceo de Canelones, a la inspección regional en acuerdo con la oficina reguladora y la sala de directores definirá el mecanismo de atención. De tratarse de una inscripción en un liceo del resto del país, el estudiante debe realizarla directamente en el liceo al que desea asistir o donde dispongan las inspecciones regionales o la sala de directores.

Para primero de bachillerato (Plan 2006, diurno):

- En Montevideo y Maldonado si el estudiante cursó en un liceo que no tiene la orientación deseada, debe solicitar pase en el mismo liceo.
- En Montevideo y Maldonado si el estudiante cursó en un liceo que tiene la orientación deseada, debe inscribirse allí.
- En Canelones el lugar de la inscripción es según disponga la inspección regional en coordinación con la oficina reguladora y la sala de directores.
- En el resto del país los estudiantes concurrirán a inscribirse al liceo en que deseen cursar o al que establezca la sala de directores.
- Quienes repiten tendrán reinscripción automática en el mismo liceo que cursaron el año anterior.
- En el resto de los casos, en Montevideo y Maldonado deben asistir a la oficina reguladora a realizar el trámite.
- En el resto de los casos, en Canelones el lugar de la inscripción es según disponga la inspección regional en coordinación con la oficina reguladora y la sala de directores.
- En el resto de los casos, en el interior del país concurrirán a inscribirse al liceo al que deseen asistir o a donde dispongan las inspecciones regionales en coordinación con las salas de directores.

Para segundo y tercero de bachillerato (Plan 2006, diurno):

- En Montevideo y Maldonado si el estudiante cursó en un liceo que no tiene la orientación deseada, debe solicitar pase en el mismo liceo.
- En Montevideo y Maldonado si el estudiante cursó en un liceo que tiene la orientación deseada, debe inscribirse en el mismo liceo.
- En Canelones el lugar de la inscripción es según disponga la inspección regional en coordinación con la oficina reguladora y la sala de directores.
- En el resto del país los estudiantes concurrirán a inscribirse al liceo en que deseen cursar o al que establezca la sala de directores.
- Quienes repiten se inscriben en el mismo liceo que cursaron el año anterior.
- En Montevideo y Maldonado, en el resto de los casos deben asistir a reguladora a realizar el trámite.
- En el resto de los casos, en el resto del país concurrirán a inscribirse al liceo al que deseen asistir o a donde dispongan las inspecciones regionales en coordinación con las salas de directores.

En caso de querer inscribirse para cursos de otros planes de estudio o turno, las inscripciones serán en el liceo donde desean cursar o donde dispongan las inspecciones regionales o la sala de directores.

Las oficinas reguladoras de Montevideo, Canelones y Maldonado; las inspecciones regionales, y las salas de directores publican anualmente el calendario de inscripciones.

Luego de confirmada la inscripción, los estudiantes del Plan 2006 pueden solicitar pase a partir de febrero, a través de la página *web* del CES, para luego asistir al liceo de destino a concretar la inscripción. Si no hay lugar disponible en el liceo al cual aspiran y existe causal justificada, pueden presentar su solicitud en las oficinas reguladoras de Montevideo, Canelones o Maldonado, según corresponda, o en las inspecciones regionales o la sala de directores del resto del país.

La [circular n.º 3.366](#) de 2017 deroga las circulares n.º 3.348 y 3.351 de 2016 y la circular n.º 1.703 de 1983 y sus complementarias. Establece que las oficinas reguladoras, las inspecciones regionales, las inspecciones grado III y las salas de directores publicarán anualmente el calendario de inscripciones. Las direcciones de Planeamiento y Evaluación Educativa, Desarrollo y Gestión Informática, Gestión y Soporte de Enseñanza; la Inspección General; las inspecciones regionales; las inspecciones grado III, y las salas de directores acordarán anualmente reuniones para definir la matriz de oferta educativa anual.

- Los estudiantes de primero y segundo de ciclo básico promovidos en diciembre y febrero quedarán automáticamente reinscriptos en su liceo.
- Los estudiantes de ciclo básico que repitan el curso serán reinscriptos automáticamente, pero deben asistir al liceo a confirmar la inscripción. Quienes repitan en diciembre deben confirmar su inscripción en el mismo mes, en caso contrario serán contactados durante los primeros 10 días de febrero; si no confirman al 15 de febrero, deben asistir a la oficina reguladora del departamento o al liceo al que se deseen inscribir (si

no hubiere oficina reguladora) para ser asignados según plazas disponibles. Quienes repitan en febrero deben confirmar su inscripción ese mes, en caso contrario serán contactados durante la primera semana de inicio de cursos; si no confirman al 15 de marzo, deben asistir a la oficina reguladora del departamento o al liceo al que se deseen inscribir (si no hubiere oficina reguladora) para ser asignados según plazas disponibles. Además, se establecen mecanismos para reinsertar a los estudiantes que no confirman inscripción.

- Los estudiantes que tengan pase de liceos habilitados, del CETP o provengan del exterior, y aquellos que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, en caso de querer inscribirse en un liceo de Montevideo, deben solicitar hora en Redpagos para iniciar el trámite a través de la oficina reguladora de inscripciones. Si quieren inscribirse en Maldonado, deben asistir directamente a la oficina reguladora de ese departamento. En caso de tratarse de un liceo de Canelones, a la inspección regional en acuerdo con la oficina reguladora. De tratarse de una inscripción en un liceo del resto del país, el estudiante debe realizar su inscripción directamente en el centro al que desea asistir o donde dispongan las inspecciones regionales, los inspectores grado III o la sala de directores de cada departamento.
- En caso de querer inscribirse para cursos de otros planes, que no sea el 2006, o turno, las inscripciones serán en el liceo donde desean cursar o donde dispongan las inspecciones regionales o la sala de directores.
- Luego de confirmada la inscripción, los estudiantes del Plan 2006 pueden solicitar pase a otro liceo a través de la página *web* del CES, para luego asistir al liceo de destino a concretar la inscripción. Si no hay lugar disponible en el centro al cual aspiran, y existe causal justificada, pueden presentar su solicitud en las oficinas reguladoras de Montevideo, Canelones o Maldonado, según corresponda, o en las inspecciones regionales o sala de directores del resto del país. Sin perjuicio de este trámite, los inspectores regionales pueden, en acuerdo con la familia, disponer del cambio de liceo.

Inscripciones a bachillerato (Plan 2006):

- Los estudiantes que el año anterior cursaron en el CES deben asistir a inscribirse directamente al liceo al que desean acudir. En caso de no encontrar cupos en el centro deseado en Montevideo, Canelones o Maldonado, deben asistir a la oficina reguladora correspondiente.
- Si desean solicitar un pase a liceos de Montevideo, Canelones o Maldonado, el trámite se realiza en la oficina reguladora correspondiente.
- Si se desean solicitar un pase en el resto del país, el lugar del trámite lo define la inspección regional en coordinación con la sala de directores.

La [circular n.º 3.384](#) de 2017 deroga las circulares n.º 3.348 y 3.351 de 2016, n.º 3.366 de 2017 y la circular n.º 1.703 de 1983 y sus complementarias. Establece:

- Los estudiantes de primero y segundo de ciclo básico promovidos en diciembre y febrero quedarán automáticamente reinscriptos en su liceo. La inscripción estará a cargo de la Dirección de Desarrollo y Gestión Informática.

- Los estudiantes de ciclo básico que repitan el curso serán reinscriptos automáticamente, pero deben asistir al liceo a confirmar la inscripción. Quienes repitan en diciembre deben confirmar su inscripción en diciembre, en caso contrario serán contactados durante los primeros cuatro días hábiles de febrero, a partir del día siguiente si no confirman la inscripción, deben asistir a la oficina reguladora del departamento o al liceo al que se deseen inscribir (si no hubiere oficina reguladora) para ser asignados según plazas disponibles. Quienes repitan en febrero deben confirmar su inscripción ese mes, en caso contrario serán contactados durante la primera semana de inicio de cursos; si no confirman al 15 de marzo, deben asistir a la oficina reguladora del departamento o al liceo al que se deseen inscribir (si no hubiere oficina reguladora) para ser asignados según plazas disponibles. Además, se establecen mecanismos para reinsertar a los estudiantes que no confirman inscripción.
- Los estudiantes que tengan pase de liceos habilitados, del CETP o provengan del exterior, y aquellos que no hayan cursado ningún estudio formal en 2016, deben presentar su solicitud en las oficinas reguladores de Montevideo o Maldonado, según corresponda. En Canelones la inscripción se realiza según las disposiciones de la inspección regional. De tratarse de una inscripción en un liceo del resto del país, el estudiante debe realizar su inscripción directamente en el centro al que desea asistir o donde dispongan las inspecciones regionales, los inspectores grado III o la sala de directores de cada departamento.
- En caso de querer inscribirse para cursos de otros planes, que no sean el 2006, las inscripciones serán en el liceo donde desean cursar o donde dispongan las inspecciones regionales o la sala de directores.

Inscripciones a bachillerato (plan 2006):

- Los estudiantes que el año anterior cursaron en secundaria deben asistir a inscribirse al liceo en el que asistieron el último año, aunque no tenga grupos de bachillerato.
- Si se desea solicitar un pase finalizado el período de exámenes de febrero, el trámite se realiza en el liceo al que se asiste.
- Entre abril y noviembre los estudiantes de primero de bachillerato deben solicitar el pase a través del programa de pases de la página *web*.
- Los estudiantes de Montevideo que cursan segundo o tercero que quieran solicitar un pase entre abril y noviembre, lo deben hacer en el liceo al que concurren.
- Los estudiantes del resto del país que cursan segundo o tercero que quieran solicitar un pase ente abril y noviembre, lo deben hacer en el liceo de destino.
- Los estudiantes del resto del país que cursan segundo o tercero que quieran solicitar un pase a un liceo de Montevideo entre abril y noviembre, lo deben pedir en la oficina reguladora de Montevideo.

ANEXO 4. PASES ENTRE CENTROS

EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA: PASES ENTRE ESCUELAS

A los efectos de solicitar el pase de un niño a otra escuela, la familia debe comunicar su intención a la dirección del centro al que asiste en ese momento, la que consultará telefónicamente a la escuela de destino si existen cupos disponibles. Asimismo, a través de la plataforma GURI se activa una alerta de solicitud de pase para la escuela elegida, que debe ser considerada por la dirección, comunicando la existencia o no de cupos. El pase se efectiviza cuando la escuela de destino confirma la disponibilidad y la de origen remite toda la documentación del niño. Durante el año lectivo los pases se dan hasta el 30 de octubre, salvo situaciones particulares como mudanzas, ya que se considera que para finalizar el año el niño tiene que tener estabilidad en el centro.

PRIMER AÑO DE ENSEÑANZA MEDIA: PASES ENTRE CENTROS

Puede suceder que haya disconformidad con el centro asignado. En esos casos, luego de la confirmatoria, el estudiante puede solicitar pase para el centro al que marcó como primera opción, al que solo podrá ingresar si se liberan cupos (por ejemplo, por abandono) o se generan nuevos.

En el caso de haber confirmado inscripción en un liceo de un departamento que tiene oficina reguladora, el pase se tramita en esta oficina. En otros departamentos, el pase se tramita en el propio liceo y se remite toda la información a la Comisión Descentralizada para que evalúe cada caso.

Si la confirmación fue en una escuela técnica, el pase se solicita directamente en ella. Algún referente del centro educativo llama al posible centro de destino, en caso de no lograr cupo se le informa a la familia sobre posibles opciones y se puede llevar la solicitud a la comisión descentralizada. Al momento de valorar un pase se consideran especialmente sus motivos, buscando identificar casos prioritarios y se dialoga tanto con las familias como con los referentes de los centros.

Cuando se trata de un pase de un subsistema al otro, en el interior se lleva la solicitud a la comisión descentralizada, sin embargo, de las entrevistas realizadas no se desprende un procedimiento claro para mediar dicha solicitud en Montevideo.

EDUCACIÓN SECUNDARIA: PASES ENTRE CENTROS

En la DGES, las familias que no se sientan conformes con el liceo al que asiste o al que es asignado el estudiante pueden solicitar pase. Para esto, en Montevideo se solicita que la familia sugiera dos opciones y se realiza el mayor esfuerzo para que pueda cursar en su primera opción. En Maldonado se permiten tres opciones.

Para quienes estén en el ciclo básico o en el primer año de bachillerato, que tengan inscripción en el año corriente y quieran un cambio de liceo, la solicitud se realiza a través de una [plataforma web](#), siempre que sea entre abril y noviembre. Si lo que desean es trasladarse a un centro de la DGETP o al sistema privado, deberán realizar la solicitud en el liceo en que cursan o en el que cursaron.

Aquellos estudiantes de Montevideo que cursen segundo o tercer año de ciclo básico deben solicitar el pase en el liceo en el que están o que estuvieron inscriptos (siempre que hayan cursado el año anterior), aunque no tenga grupos de bachillerato. Si no cursaron el año anterior, entonces deben solicitar el ingreso o reingreso en las oficinas reguladoras correspondientes y en los departamentos en que no hay deben realizar la solicitud directamente en el centro al que desean asistir ([circular n.º 3.384 de 2017](#)).

Los estudiantes del resto del país que cursen segundo o tercer año de ciclo básico deben solicitar el pase en el liceo de destino, siempre que sea entre abril y noviembre. Si el liceo de destino es de Montevideo, deben realizar la solicitud en la oficina reguladora de Montevideo ([circular n.º 3.384 de 2017](#)).

En el caso de otros planes de estudio que no sean el Plan Reformulación 2006, toda solicitud de pase se debe realizar directamente en el liceo al cual quieren asistir.

Además de las oficinas reguladoras o los centros educativos, a través de su equipo de dirección, en las solicitudes de pases pueden participar las inspecciones (regional y de institutos y liceos —esta última solo en Montevideo—), la dirección y soporte de la enseñanza y la UCDIE. Muchas veces, en este proceso se hace necesario generar un diálogo entre todos los actores involucrados, incluyendo a los referentes del liceo y a las familias⁵⁵, sobre todo en los casos en que se dan situaciones de sobrecupo.

En lo que respecta a estudiantes que provienen desde afuera de la DGES, el formulario de pases para estudiantes promovidos de otras instituciones se habilita en enero, a través de un formulario en línea. Estas solicitudes se procesan en febrero, es decir, luego de las confirmaciones y del período de exámenes, cuando se conoce con mayor claridad qué cupos quedan.

En Montevideo, cuando se solicita un pase para un liceo en que no hay cupo se recurre a la segunda opción o, en su defecto, informática lo asigna al liceo más cercano a su domicilio. Frente a problemas de sobrecupo se aplican los siguiente criterios: a qué escuela fue el estudiante, domicilio y si tiene experiencias de repetición.

EDUCACIÓN TÉCNICA: PASES ENTRE CENTROS

El procedimiento de pases entre centros en la DGETP es coordinado por los inspectores zonales y técnicos y es gestionado directamente por los centros educativos. Para esto, se

⁵⁵ A veces el problema es generado por desconocimiento de las familias; es un hecho que hay que tener en cuenta.

habilitó una agenda en línea a través de la que se deben fijar día y hora para asistir a realizar la inscripción en la escuela técnica elegida en los siguientes casos:

- quienes solicitan un pase desde la DGES,
- quienes se cambian de orientación o de curso y
- quienes quieran inscribirse en las tecnicaturas.

Al presentarse en la escuela técnica se informa sobre la posibilidad de concretar la inscripción, en caso de que existan cupos. El centro al que se quiere asistir siempre debe tener un cupo disponible para que se otorgue el pase. Los estudiantes que ya están inscriptos en algún centro de la DGETP pueden asesorarse sobre la plaza disponible mediante el referente del centro en el que están inscriptos.

Desde la DGETP se trata de que siempre haya un lugar disponible. En el caso de que esto no suceda, se traslada la situación a la comisión descentralizada correspondiente, que, al ser una comisión interinstitucional, cuenta con las herramientas como para evaluar la situación tanto en el marco de la DGETP como de la DGES.

La información sobre los pases hacia la DGETP se procesa en febrero, es decir, luego de las confirmaciones y de los exámenes, cuando se conoce con mayor claridad cuántos son los cupos restantes.

Para los casos de estudiantes de la DGETP que quieran cambiarse de subsistema (pasar a secundaria o al sistema privado), en enero se habilita el formulario de pases. La solicitud se presenta en las oficinas reguladoras de Montevideo (previa solicitud de hora en un local de Redpagos) o Maldonado de la DGES. En el caso de Canelones, es la inspección regional la que establece las disposiciones con respecto a las inscripciones. En el resto del país, se debe realizar la solicitud en el propio liceo al que se desea asistir o donde dispongan las inspecciones regionales, los inspectores grado III o la sala de directores de cada departamento ([circular n.º 3.384](#) de 2017 del CES).

BIBLIOGRAFÍA

- ALEGRE, M. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educação & Sociedade*, 31(113), 1157-1178.
- ANEP. (2021a). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 1. Informe de Acción*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%201%20INFORME%20DE%20ACCI%C3%93N%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- ANEP. (2021b). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 5. Educación en tiempos de pandemia. Acción 2020*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACI%C3%93N%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCI%C3%93N%202020%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- ARIAS ORTIZ, E., EUSEBIO, J., PÉREZ-ALFARO, M., VÁSQUEZ, M. y ZOIDO, P. (2021). *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los-Sistemas-de-Informacion-y-Gestion-Educativa-SIGED-de-America-Latina-y-el-Caribe-la-ruta-hacia-la-transformacion-digital-de-la-gestion-educativa.pdf>
- AYSCUE, J. B., SIEGEL-HAWLEY, G., KUCSERA, J. y WOODWARD, B. (2018). School Segregation and Resegregation in Charlotte and Raleigh, 1989-2010. *Educational Policy*, 32(1), 3-54. <https://doi.org/10.1177/0895904815625287>
- BALL, S. (1993). Education Markets, Choice and Social Class: The Market as a Class Strategy in the UK and the USA. *British Journal of Sociology of Education*, 14(1), 3-19.
- BAST, J. y WALBER, H. J. (2004). Can parents choose the best schools for their children? *Economics of Education Review*, 23(4), 431-440. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2003.08.003>
- BELLEI, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>
- BELLEI, CRISTIAN, CANALES, M., OREL, V. y CONTRERAS, M. (2016). Elección de escuela en sectores populares: Estado, mercado e integración social. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 31, 95-110.
- BOGLIACCINI, J. A. y FILGUEIRA, F. (2004). *La descentralización de la educación en el cono sur de América Latina: una evaluación de sus promesas y riesgos* (N.º 1). Montevideo.
- BURGESS, S., WILSON, D. y LUPTON, R. (2004). Parallel Lives? Ethnic Segregation in Schools and Neighbourhoods. *Urban Studies*, 42(7), 1027-1056. <https://doi.org/10.1080/00420980500120741>
- CAMPELO KOSLINSKI, M. y TAVARES DE CARVALHO, J. (2015). Escolha, seleção e segregação nas escolas municipais do Rio de Janeiro. *Cadernos de Pesquisa*, 45(158), 916-942. <http://dx.doi.org/10.1590/198053143352>
- CARRASCO, A., FALABELLA, A. y TIRONI, M. (2016). Sociologizar la construcción de preferencias: elección escolar como práctica sociocultural. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 81-111). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- CASTRO ARISTIZÁBAL, G., GIMÉNEZ, G. y PÉREZ XIMÉNEZ DE EMBÚN, D. (2017). Desigualdades educativas en América Latina, PISA 2012: causas de las diferencias en desempeño escolar entre los colegios públicos y privados. *Revista de Educación*, 376, 33-61. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2017-376-343>
- CEIP. (2013). *Extender el tiempo en la escuela. Innovar, mejorar y construir un formato*. Montevideo: CEIP.
- CES. (s. f.). *Extensión del tiempo pedagógico*. Recuperado de https://www.ces.edu.uy/files/Planes%20y%20programas/tiempo%20extendido/Doc_en_profundidad_de_TC_y_TE.pdf
- COBB, C. D. y GLASS, G. V. (2009). School Choice in a Post-Desegregation World. *Peabody Journal of Education*, 84(2), 262-278. Recuperado de <https://doi.org/10.1080/01619560902810187>
- CÓRDOBA, C. (2014). La elección de escuela en sectores pobres: Resultados de un estudio cualitativo. *Psicoperspectivas*, 13(1), 56-67.
- CÓRDOBA CALQUIN, C., FARRIS, M. y ROJAS PATUELLI, K. (2017). Discussing school socioeconomic segregation in territorial terms: the differentiated influence of urban fragmentation and daily mobility. *Investigaciones Geograficas*, 2017(92), 34-50. <https://doi.org/10.14350/rig.54766>
- DUPRIEZ, V. (2004). Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique. *Revue Française de Pédagogie*, 148, 145-165.
- DUPRIEZ, V. y MAROY, C. (2003). Regulation in school system: a theoretical analysis of the structural framework of the school system in French-speaking Belgium. *Journal of Education Policy*, 18(4), 375-392. <https://doi.org/10.1080/0268093032000106839>
- DURU-BELLAT, M. y MINGAT, A. (1997). La constitution de classes de niveau dans les collèges; les effets pervers d'une pratique à visée égalisatrice. *Revue française de sociologie*, 38(4), 759-789. <https://doi.org/10.2307/3322627>
- ELACQUA, G. y FABREGA, R. (2004). *El consumidor de la educación: El actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile*. Santiago de Chile.
- ELACQUA, G. y MARTÍNEZ, M. (2016). ¿Padres incautos?: análisis del comportamiento de elección escolar en Chile entre 2004 y 2009. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 113-147). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- ELACQUA, G., SOARES, S. y BRANT, I. (2019). *Em busca de maior eficiência e equidade dos recursos escolares: Uma análise a partir do gasto por escola em Pernambuco* (N.º 1775). <http://dx.doi.org/10.18235/0001967>
- FELDMAN, D. y PALAMIDESSI, M. (2015). *Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>
- FELOUZIS, G. (2005). Ethnic Segregation and its Effects in Middle School in France. *Georges Felouzis*, 46, 3-35. <https://doi.org/10.3917/rfs.465.0003>
- FILGUEIRA, F. y BOGLIACCINI, J. (2004). Las reformas educativas en Chile y Uruguay: descentralización orientada al mercado versus centralismo estatista. Acciones y resultados de dos modelos de transformación educativa. En R. Gomà y J. Jordana (Eds.), *Descentralización y políticas sociales en América Latina* (pp. 297-348). Barcelona: CIDOB.
- FITZ, J., GORARD, S. y TAYLOR, C. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies* (1.ª ed.). Londres: Routledge Falmer.
- FLORES, C. y CARRASCO, A. (2013). *(Des)igualdad de oportunidades para elegir escuela: Preferencias, libertad de elección y segregación escolar* (N.º 2). Santiago de Chile.
- FLORES, C. y CARRASCO, A. (2016). Elegir lo que hay: ¿Cuentan las familias en sus barrios con una oferta de escuelas que responda a sus preferencias? En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García-Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educacional: libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 151-183). Santiago de Chile: Ediciones UC.

- GALLEGO, F. y HERNANDO, A. (2009). *No Title School Choice in Chile: Looking at the Demand Side* (N.º 356). Santiago de Chile.
- GIAMBRUNO, C. (2020). *Segregación escolar en Montevideo*. Universidad Católica del Uruguay.
- GOLDRING, E. y SMREKAR, C. (2000). Magnet Schools and the Pursuit of Racial Balance. *Education and Urban Society*, 33(1), 17-35. <https://doi.org/10.1177/0013124500331003>
- GUTIÉRREZ, G., JERRIM, J. y TORRES, R. (2020). School Segregation Across the World: Has Any Progress Been Made in Reducing the Separation of the Rich from the Poor? *The Journal of Economic Inequality*, 18, 157-179. <https://doi.org/10.1007/s10888-019-09437-3>
- GUTIÉRREZ MARTÍNEZ, M. F. (2020). *Entre irse y quedarse. Un análisis acerca de las elecciones educativas de los sectores medios montevideano* (Universidad de la República). Recuperado de <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/25389>
- HERNÁNDEZ, M. y RACZYNSKI, D. (2015). Elección de escuela en Chile: De las dinámicas de distinción y exclusión a la segregación socioeconómica del sistema escolar. *Estudios Pedagógicos XLI*, 41(2), 127-141. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/arto8.pdf>
- HERNÁNDEZ, M., REY, M. J. y TRAVIESO, E. (2013). *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ensenanza-tecnica-en-uy.pdf>
- HOLCOMBE, R. E. (1985). *A Desegregation Study of Public Schools in North Carolina* (pp. 1-187). pp. 1-187. Johnson City: East Tennessee State University.
- HOXBY, C. M. (2003). School Choice and School Productivity Could School Choice Be a Tide that Lifts All Boats? En C. M. Hoxby (Ed.), *The Economics of School Choice* (pp. 287-342). Recuperado de <http://www.nber.org/books/hox03-1>
- INEEd. (2021a). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de INEE website: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- INEEd. (2021b). *Evaluación del Plan Formación Profesional Básica (2007)*. Recuperado de https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2021/10/FPB_objetivos_1-4-agosto2021_INNEd.pdf
- INEEd. (2021c). *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucion-segregacion-socioeconomica-educacion-publica-Uruguay.pdf>
- INEEd. (2022). *Reporte de Aristas 7. Las escuelas en un año de pandemia: infraestructura, contexto, clima barrial y participación en programas educativos*. Montevideo.
- JENKINS, S. P., MICKLEWRIGHT, J. y SCHNEPF, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03054980701542039>
- KAZTMAN, R. y RETAMOSO, A. (2006). Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa. *Reunión de Expertos sobre Población y Pobreza en América Latina y el Caribe*. Santiago de Chile: CEPAL, UNFPA.
- KAZTMAN, R. y RETAMOSO, A. (2007). Efectos de la segregación urbana sobre la educación en Montevideo. *Revista de la CEPAL*, (91), 133-152.
- KRÜGER, N. (2019). La Segregación por Nivel Socioeconómico como Dimensión de la Exclusión Educativa: 15 Años de Evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-37.
- LADD, H. F. y FISKE, E. B. (2001). The Uneven Playing Field of School Choice: Evidence from New Zealand. *Journal of Policy Analysis and Management*, 20(1), 43-63.
- MARÓY, C. (2008). Por qué y cómo regular el mercado educativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12(2), 1-11.

- MARRERO, A. y CAFFERATTA, G. (2008). Educación, estado y política en Uruguay: del imaginario estatista al ascenso de los corporativismos (o la nostalgia de la hegemonía). *Revista Iberoamericana de Educación*, 48, 187-206. <https://doi.org/10.35362/rie480696>
- MENESE CAMARGO, P. y AGUIRRE, F. (2015). Segregación urbana en la ciudad de Montevideo: inversión en capital humano, acceso al capital social e impacto en la obtención del primer empleo. *Páginas de Educación*, 8(2), 259-275. <https://doi.org/10.22235/pe.v8i2.694>
- MURILLO, F. J., DUK, C. y MARTÍNEZ GARRIDO, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios pedagógicos XLIV*, N°, 44(1), 157-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- MUSSET, P. (2012). *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. Recuperado de https://www.oecd-ilibrary.org/education/school-choice-and-equity_5k9fq23507vc-en
- NAVARRO, L. N. (2004). *La escuela y las condiciones sociales para aprender y enseñar. Equidad social y educación en sectores de pobreza urbana*. Buenos Aires.
- NEAL, D. (2002). How Vouchers Could Change the Market for Education. *Journal of Economic Perspective*, 16(4), 25-44.
- OCDE. (2020). *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*. <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>
- OCDE y UNESCO. (2003). *Literacy skills for the world of tomorrow. further results from PISA 2000*. <https://doi.org/10.1787/9789264102873-en>
- ORELLANA, V., CAVIEDES HAMUY, S., BELLEI, C. y CONTRERAS, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de literatura. *Revista Brasileira de Educação*, 23. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230007>
- ORFIELD, G. y FRANKENBERG, E. (2013). *Educational Delusions?: Why Choice Can Deepen Inequality and How to Make Schools Fair* (1.ª ed.). Berkeley: University of California Press.
- OYARZÚN MALDONADO, C. (2019). “La escuela que busco, la escuela que ofrezco”: Contenidos, racionalidades y sentidos de la oferta educativa del mercado escolar chileno. Universidad de Chile.
- PETTIGREW, T. F. (1998). Intergroup contact theory. *Annual Review of Psychology*, 49, 65-85. Recuperado de <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.49.1.65>
- RACZYNSKI, D., SALINAS, D., DE LA FUENTE, L., HERNÁNDEZ, M. y LATTZ, M. (2010). *Hacia una estrategia de validación de la educación pública-municipal: imaginarios, valoraciones y demandas de las familias* (pp. 1-132). pp. 1-132. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- RIVERO, L. y VIERA, D. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay* (N.º LC/TS.2021/46). Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46814-diversificacion-la-estructura-la-escuela-secundaria-segmentacion-educativa>
- ROJAS, M., FALABELLA, A. y LEYTON, D. (2016). Madres de clases medias frente al mercado educativo en Chile: decisiones y dilemas. En J. Corvalán, A. Carrasco y J. E. García Huidobro (Eds.), *Mercado escolar y oportunidad educativa: libertad, diversidad y desigualdad* (pp. 231-264). Santiago de Chile: Ediciones UC.
- ROJAS ROJAS, S. E. (2018). ¿Se puede hablar de equidad en el sector educativo colombiano? *Revista Científica General José María Córdova*, 16(23), 125-143. <http://dx.doi.org/10.21830/19006586.286>
- ROSSETTI, M. (2014). La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. *Serie Políticas sociales*, 1-65.
- SÁNCHEZ SANTAMARÍA, J. y MANZANARES MOYA, A. (2012). La equidad educativa: dilemas, controversias e implicancias para garantizar el éxito educativo de todos. En A. Manzanares Moya (Coord.), *Temas educativos en el punto de mira* (pp. 49-75). Madrid: Wolter Klawers.

- SÖDERSTRÖM, M. y USITALO, R. (2005). School Choice and Segregation: Evidence from an Admission Reform. *The Scandinavian Journal of Economics*, 112(1), 55-76. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40587796>
- TEDESCO, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55, 31-47.
- TERIGI, F. (2010). La inclusión como problema de las políticas educativas. *Quehacer Educativo*, 100, 74-78. Recuperado de <https://www.fumtep.edu.uy/editorial/item/411-la-inclusión-como-problema-de-las-políticas-educativas>
- THRUPP, M., LAUDER, H. y ROBINSON, T. (2002). School composition and peer effects. *International Journal of Educational Research*, 37(5), 483-504. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(03\)00016-8](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(03)00016-8)
- VAN ZANTEN, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice: A comparative review. En P. Seppänen, A. Carrasco, M. Kalalahti, R. Rinne y H. Simola (Eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School Choice in Chile and Finland* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- VELEDA, C. (2014). Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22(42), 1-21. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n42.2014>
- VERGER, A., BONAL, X. y ZANCAJO, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi)mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24, 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275043450052>