

# 10

## EL INGRESO A LA ESCUELA SECUNDARIA

UN ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS  
DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES  
EN ARGENTINA



**Presidente de la Nación**

Ing. Mauricio MACRI

**Vicepresidenta de la Nación**

Lic. Marta Gabriela MICHETTI

**Jefe de Gabinete de Ministros**

Lic. Marcos PEÑA

**Ministro de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología**

Dr. Alejandro FINOCCHIARO

**Secretaría de Innovación y Calidad Educativa**

Sra. María de las Mercedes MIGUEL

**Directora Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas**

Lic. Inés CRUZALEGUI

**Director de Información y Estadística Educativa**

Act. Andrés KOLESNIK

Propietario: Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.  
Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE).

Domicilio: Paraguay 1657. CABA

Tel: (011) 4129-1470

Web: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/planeamiento/info-estadistica>

Correo electrónico: [investigacion.diee@educacion.gob.ar](mailto:investigacion.diee@educacion.gob.ar)

# 10

## EL INGRESO A LA ESCUELA SECUNDARIA

UN ANÁLISIS DE LOS SISTEMAS  
DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES  
EN ARGENTINA



Ministerio de Educación,  
Cultura, Ciencia y Tecnología  
Presidencia de la Nación

**Directora DNPPE**  
Inés CRUZALEGUI

**Director DIEE**  
Andrés KOLESNIK

**Área de Investigación  
y Seguimiento de Programas**

**Equipo Editorial**  
Paula MORELLO  
Elías PRUDANT  
Juan RIGAL

**Autores**  
Juan RIGAL  
Susana SCHOO  
Carolina AMBAO

**Diseño y Diagramación**  
Karina ACTIS  
Juan Pablo RODRÍGUEZ  
Coralía VIGNAU

**Área de Investigación y Seguimiento de Programas**

Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE)  
Dirección Nacional de Planeamiento de Políticas Educativas (DNPPE)  
Secretaría de Innovación y Calidad Educativa  
Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.

El ingreso a la escuela secundaria / Un análisis de los sistemas de distribución de vacantes en Argentina.

Autores: Juan Rigal, Susana Schoo y Carolina Ambao.

Serie Informes de Investigación / N° 10 / Agosto 2019

ISSN: 2313-9471

## RESUMEN

En Argentina la eliminación del examen de ingreso en las escuelas nacionales y la utilización del sorteo como mecanismo de ordenamiento para la distribución de vacantes han sido poco problematizados por la literatura que aborda la educación secundaria. En general, se suele asumir que desde 1984 y hasta la actualidad, en todo el país el ingreso se define por sorteo, a excepción de las escuelas dependientes de las universidades. Esta percepción, muy instalada en el imaginario social, no es representativa de las prácticas del conjunto de las jurisdicciones ni de todas las escuelas bajo la órbita de las universidades.

En este informe se presentan los resultados de una investigación en la que se realizó una sistematización de los sistemas de distribución de vacantes en el país. Uno de los supuestos que la motorizó fue la diversidad de sistemas provinciales existentes, escasamente documentados. La hipótesis central del estudio es que en la forma en que se dirimen las vacantes al momento de ingreso al nivel se expresan, producen y reproducen las desigualdades sociales y educativas y que, por lo tanto, es responsabilidad del Estado operar sobre ellas.

En la actualidad el ingreso a las escuelas de educación secundaria es *irrestricto*, pero su organización –en el marco de los acuerdos federales establecidos en las resoluciones del CFE– queda en terreno de definición de las jurisdicciones. En conjunto, puede señalarse que el sistema argentino respeta, como pocos, la libertad de elección por parte de las familias: para este nivel educativo, a diferencia de otros países, nunca existió la asignación directa a una escuela a cargo del Estado. Sin embargo, esta libertad de elección en cuanto a la amplitud de la oferta se ve limitada por la cantidad de opciones que se pueden realizar, y no significa necesariamente lograr la vacante en la escuela deseada.

A partir del material de campo, constituido por una sistematización de documentación de todos los sistemas provinciales y del trabajo en terreno en cuatro jurisdicciones más los aportes de bibliografía internacional, se propone una tipología de los sistemas de distribución de vacantes. Ella resulta útil para precisar las distintas etapas que componen el proceso de asignación de bancos al momento del ingreso al nivel y es utilizada para comprender y contrastar los modos en que cada provincia resuelve el tema bajo estudio. Asimismo, el material del trabajo de campo permite analizar el dinamismo que las normas y documentos adquieren cuando los distintos actores intervienen en la concreción de los sistemas de distribución de vacantes. Allí, funcionarios del nivel central de la educación, supervisores, actores escolares y familias interactúan, desarrollan estrategias y negocian en sistemas educativos jurisdiccionales atravesados por circuitos educativos donde existen escuelas muy demandadas y otras de baja demanda.

### Palabras clave

Ingreso a secundaria - sistemas de distribución de vacantes - circuitos educativos - elección de escuelas

---

<sup>1</sup> Dana Hirsch y Lucía Petrelli formaron parte del equipo como investigadoras externas. Participaron en el trabajo de campo en las provincias y sistematizaron y analizaron lo documentado. Sus informes preliminares fueron insumo para el análisis que aquí se desarrolla.

## LISTADO DE SIGLAS

CABA:	Ciudad Autónoma de Buenos Aires
CET:	Centro de Educación Técnica
CEM:	Centro de Educación Media
CeNDIE:	Centro Nacional de Información y Documentación Educativa
CFE:	Consejo Federal de Educación
CPE:	Consejo Provincial de Educación
DEP:	Dirección de Educación Primaria
DEPr:	Dirección de Educación Privada
DES:	Dirección de Educación Superior
DETYT:	Dirección de Educación Técnica y Trabajo
DGCyE:	Dirección General de Cultura y Educación
DGE:	Dirección General de Escuelas
DGES:	Dirección General de Educación Secundaria
EGB:	Educación General Básica
EE.UU.:	Estados Unidos
GEM:	Gestión Educativa Mendoza
LEN:	Ley de Educación Nacional
LFE:	Ley Federal de Educación
ME:	Ministerio de Educación
MECCyT:	Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología
MECyT:	Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología
MEGC:	Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad
MEyC:	Ministerio de Educación y Cultura
MEyJ:	Ministerio de Educación y Justicia
NEA:	Noreste argentino
NOA:	Noroeste argentino
OCDE:	Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
PMI:	Plan de Mejora Institucional
SGE:	Secretaría de Gestión Educativa
TCC:	Trayecto de Completamiento Curricular
UNCuyo:	Universidad Nacional de Cuyo
UNJu:	Universidad Nacional de Jujuy

# ÍNDICE

Resumen .....	5
<b>I. PRESENTACIÓN GENERAL DEL INFORME.....</b>	<b>9</b>
1. Introducción .....	9
2. Notas teórico metodológicas sobre el proceso de la investigación .....	10
3. Objetivos de la investigación .....	11
4. Construcción del corpus de datos.....	11
5. Trabajo de campo .....	11
<b>II. LOS SISTEMAS DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES: CLAVES PARA SU ANÁLISIS.....</b>	<b>13</b>
1. Sobre la distribución de alumnos en las escuelas de nivel secundario al momento del ingreso.....	13
1.1. Discusiones .....	13
1.2. Propuesta de una tipología para el análisis de los sistemas de distribución de vacantes de 1° año de la escuela secundaria .....	15
2. Los sistemas de distribución de vacantes en la escuela secundaria argentina en foco: por qué resulta relevante estudiarlos .....	17
2.1. Un poco de historia: el sistema de distribución de vacantes bajo el gobierno nacional .....	17
2.2. Una mirada retrospectiva sobre los sistemas de distribución de vacantes provinciales .....	20
2.3. Otros aportes de la literatura local.....	22
3. Distribución de vacantes de 1er año de la educación secundaria en Argentina .....	24
3.1. Los sistemas de distribución de vacantes en el país: sus múltiples variantes .....	26
3.2. El proceso de inscripción ¿en cuántas escuelas me puedo anotar? .....	27
3.3. Mecanismos de prioridades: quiénes tienen ventajas en el acceso a la escuela que eligen .....	30
3.4. Mecanismos de ordenamiento .....	38
3.5. Mecanismos de procedimiento.....	46
<b>III. LOS SISTEMAS DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES EN CONTEXTO: DINÁMICAS DE SU CONCRECIÓN .....</b>	<b>49</b>
1. Características y procedimientos de los sistemas provinciales donde se realizó trabajo de campo .....	49
2. Actores en juego: tareas y estrategias en sistemas atravesados por la desigualdad.....	53

2.1. Actores y tareas .....	53
2.2. ¿De quién son las vacantes? .....	57
3. La interdependencia competitiva entre establecimientos educativos.....	60
3.1. Asignación de vacantes en algunas instituciones específicas según su modalidad .....	61
3.2. Incidencia del sistema de ingreso a las escuelas dependientes de las universidades sobre el sistema provincial.....	64
3.3. Entender cómo funciona el sistema: hacerse de la vacante deseada .....	65
4. La construcción social de las “escuelas demandadas” y de las “escuelas no queridas / de baja matrícula” .....	67
4.1. La construcción social de las escuelas demandadas.....	67
4.2. La construcción social de las escuelas poco demandadas .....	72
5. Formas de reclutar/seleccionar matrícula: políticas provinciales y experiencias institucionales .....	75
5.1. Políticas y proyectos de articulación.....	75
5.2. Estrategias de promoción de escuelas: de ferias y recorridas .....	77
5.3. Límites al ingreso: prácticas instaladas de pago .....	79
6. Valoraciones en torno a los distintos sistemas de distribución de vacantes: mérito, azar y la libertad de elegir .....	81
<b>IV. REFLEXIONES FINALES .....</b>	<b>85</b>
<b>V. BIBLIOGRAFÍA CITADA.....</b>	<b>88</b>
<b>VI. BIBLIOGRAFÍA AMPLIADA.....</b>	<b>92</b>
<b>ANEXO I. PRIORIDADES SEGÚN JURISDICCIÓN .....</b>	<b>107</b>
<b>ANEXO II. SISTEMAS DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES DE LAS PROVINCIAS DONDE SE HIZO TRABAJO DE CAMPO.....</b>	<b>108</b>



# I. PRESENTACIÓN GENERAL DEL INFORME

## 1. Introducción

En este informe se presentan los resultados de una investigación sobre los modos en que se asignan las vacantes al momento del ingreso al nivel secundario en la Argentina. La obligatoriedad legal de este nivel establecida por la Ley de Educación Nacional (LEN) en 2006 tiene como consecuencia repensarlo en su conjunto en vistas a su universalización y democratización. En este sentido, las políticas para la educación secundaria deben abordar el problema de la diferenciación educativa en sus múltiples dimensiones, siendo el momento de ingreso uno de los puntos clave de este problema.

A partir del trabajo de campo realizado en investigaciones previas en las que participaron distintos integrantes del Área de Investigación y Seguimiento de Programas, se pudo documentar que en las distintas provincias existen diversos modos y procedimientos para asignar las vacantes en el 1° año de la escuela secundaria. Ello motivó el inicio de esta indagación que, en su devenir, mostró ser un tema fértil para analizar distintas problemáticas que atraviesan al sistema educativo en su conjunto y, en particular, a la educación secundaria.

En esta investigación se toma como objeto de estudio a los *sistemas de distribución de vacantes* para el 1° año de las escuelas secundarias de gestión estatal vigentes en las provincias argentinas. Si bien no se hace foco en las instituciones del nivel que dependen de las universidades nacionales ni en las de gestión privada, esas escuelas son tenidas en cuenta en la medida en que forman parte del sistema educativo y sus decisiones inciden en el dinamismo que adquiere la distribución de vacantes en la oferta de gestión estatal provincial.

El informe está organizado en cuatro partes. En la primera se introduce al lector en la investigación explicando el camino realizado: el abordaje metodológico y las principales hipótesis que dan sentido al análisis que se realiza a lo largo del trabajo. En la segunda parte se sistematiza la información aportada por estudios internacionales y por el material de campo, que sirve para avanzar en una tipología de los sistemas de distribución de vacantes que resulta útil para precisar las distintas etapas que componen el proceso de asignación de bancos al momento del ingreso al nivel y es utilizada para comprender y contrastar los modos en que cada provincia organiza el tema. En la tercera parte se toma principalmente el material del trabajo de campo realizado en cuatro jurisdicciones para analizar el dinamismo que las normas y documentos adquieren cuando los distintos actores intervienen en la concreción de los sistemas de distribución de vacantes. Allí, funcionarios del nivel central de la educación, supervisores, actores escolares y familias interactúan, desarrollan estrategias y negocian en sistemas educativos jurisdiccionales atravesados por circuitos educativos donde existen escuelas muy demandadas y otras de baja demanda. En este sentido, cuando en esta investigación se habla de explorar los sistemas de distribución de vacantes de la escuela secundaria, no se está pensando en términos de acceso *al nivel* sino que se busca explorar, más detenidamente, el proceso por el cual los estudiantes acceden o no a las *escuelas* en las que aspiran estudiar. Finalmente, en la cuarta parte se presentan las reflexiones y nuevos interrogantes que abre la investigación presentada.

El análisis realizado a lo largo del informe está organizado por temas o núcleos problemáticos, tomando los casos provinciales como ejemplo de cómo se expresan a escala local. Por ello, en el anexo de este informe se incluye un cuadro que sintetiza los sistemas de distribución de vacantes de todas las provincias y se realiza una breve descripción narrada de los sistemas de las provincias donde se desarrolló el trabajo de campo.

## 2. Notas teórico metodológicas sobre el proceso de la investigación

El tema de esta investigación se fue construyendo como objeto a indagar a partir de estudios anteriores. En general la distribución de vacantes en 1° año de la escuela secundaria se encuentra poco problematizada tanto por las gestiones de gobierno (nacional y provinciales) como por la literatura sobre el sistema educativo argentino en general y sobre la educación secundaria en particular.

En un principio la investigación se denominó *formas de ingreso a las escuelas secundarias*, bajo dos supuestos. El primero, que esas formas se concretaban bajo el modo de sorteo, orden de llegada, examen de ingreso o una combinación de factores incluyendo prioridades. El segundo, que el nudo problemático no era el ingreso al nivel sino a escuelas específicas, las más requeridas por las familias. A partir del material documentado, así como de la lectura de bibliografía sobre estudios internacionales y nacionales, se pudo precisar conceptualmente el objeto de estudio. La búsqueda y selección de textos comenzó en 2016. Se relevaron publicaciones en español, portugués, francés e inglés sobre sistemas educativos de Europa, América del Norte, Asia-Pacífico y América Latina. La pesquisa dio como resultado un corpus bibliográfico que se lista al final de este trabajo.

De este modo, de hablar de formas de ingreso se pasó a conceptualizar el tema como *sistemas de distribución de vacantes*, es decir, la manera en que se resuelve el problema de la asignación de alumnos en las distintas escuelas del nivel, especialmente, en sistemas atravesados por la desigualdad y donde las familias tienen "libertad de elegir" la institución deseada para sus hijos. Se define, entonces, a los **sistemas de distribución de vacantes** como el conjunto de mecanismos implementados por los organismos de gobierno de la educación (sean ellos nacionales, federales, estadales o locales) para dirimir la adjudicación de bancos en escuelas específicas entre los aspirantes a ocuparlos.

Asimismo, la sistematización y el análisis de lo documentado están atravesados por un conjunto de hipótesis. En primer lugar, que en los sistemas de distribución de vacantes se expresan y producen los históricos y actuales problemas del nivel secundario en escenarios de diferenciación educativa. Por ello resulta interesante ahondar en cómo contribuyen a la reproducción o atenuación de los circuitos educativos existentes. La segunda de las hipótesis refiere al alto grado de naturalización de la existencia de prioridades y la consecuente falta de problematización sobre su existencia por parte de los actores involucrados. Las prioridades pueden colaborar tanto al fortalecimiento de los circuitos educativos como a su atenuación. Por último, pero no menos importante, un nudo problemático que atraviesa a toda la investigación refiere a la discusión sobre de quién son las vacantes: ¿del Ministerio de educación provincial? ¿de la supervisión? ¿de las escuelas? ¿de las familias? La puja documentada en algunas provincias entre las escuelas, la supervisión y el gobierno central en torno a la distribución de las vacantes podría ser una arista para ahondar en las históricas formas de regulación y los márgenes que las instituciones de este nivel lograron a través del tiempo.

### 3. Objetivos de la investigación

#### Objetivos generales

- Describir y analizar el panorama nacional sobre los sistemas de distribución de vacantes vigentes para las escuelas de educación secundaria de gestión estatal en las provincias argentinas.
- Documentar el dinamismo que los sistemas de distribución de vacantes adquieren en su concreción a escala local.

#### Objetivos específicos

- Sistematizar y analizar las normas federales y provinciales que establecen la distribución de vacantes en el ingreso a las escuelas secundarias provinciales de gestión estatal.
- Releva los criterios de asignación de bancos existentes a nivel internacional, y las discusiones vigentes en torno a este tema.
- Construir una tipología sobre los sistemas de distribución de vacantes.
- Describir los sentidos, estrategias y negociaciones que los diversos sujetos involucrados en los sistemas de distribución provinciales (funcionarios, técnicos ministeriales, supervisores, equipos técnicos de apoyo, directivos, docentes, preceptores, familias) construyen y ponen en juego en torno a los procesos de ingreso a la escuela secundaria provincial de gestión estatal.

### 4. Construcción del corpus de datos

Los datos relevados están organizados a partir de los siguientes corpus de información:

**Corpus documental:** conformado por normas y documentos aprobados por el Consejo Federal de Educación (CFE) y por la normativa –de distinto nivel– promulgada por los ministerios provinciales de todo el país y por las instancias inferiores.<sup>2</sup>

**Corpus de información secundaria:** incluye todas aquellas fuentes que proveen información empírica producida por otros investigadores, instituciones, sitios web oficiales y no oficiales y medios de comunicación.

**Corpus de registros de campo:** abarca los registros de trabajo de campo producidos por los investigadores durante la investigación, en tanto documentan eventos e interacciones específicas de –y con– los sujetos involucrados.

### 5. Trabajo de campo

Resultó relevante en el proceso de investigación la búsqueda de normas y documentos provinciales sobre el tema dado que uno de los objetivos inicialmente propuestos era la construcción de un panorama nacional que mostrara los contrastes entre las provincias. Al respecto, es importante señalar que dicha búsqueda resultó dificultosa dado que en algunas provin-

---

<sup>2</sup> Agradecemos a Graciela Ayo y Amancio Rodríguez, del Centro Nacional de Información y Documentación Educativa (CeNDIE), quienes realizaron consultas con las jurisdicciones sobre la normativa existente.

cias no existen normas que definan los sistemas de distribución de vacantes. En estos casos, noticias periódicas de los últimos años así como consultas con informantes clave de las provincias fueron utilizadas como fuente para completar el panorama del país.<sup>3</sup> Sólo en el caso de Santiago del Estero, y a pesar de las diferentes estrategias utilizadas, no se logró obtener información sobre el tema.

A su vez, resultó pertinente y relevante indagar con mayor profundidad las dinámicas que las normas y documentos a los que se accedió adquieren en su concreción a escala local. Para ello, se propuso realizar trabajo de campo en cinco jurisdicciones teniendo los siguientes criterios:

- una provincia por región educativa;
- que se tratara de provincias que tuvieran distintos sistemas de distribución de vacantes;
- tener acceso a, al menos, una escuela de educación secundaria muy demandada y otra poco demandada por provincia.

Las jurisdicciones seleccionadas para realizar trabajo de campo siguiendo estos criterios fueron:

- Región Centro: Ciudad de Buenos Aires
- Región NEA: Corrientes
- Región NOA: Jujuy
- Región Cuyo: Mendoza
- Región Sur: Tierra del Fuego

El equipo que realizó el trabajo de campo estuvo conformado por cuatro integrantes: Juan Rigal y Susana Schoo, del Área de Investigación y Seguimiento de Programas de la Dirección de Información y Estadística Educativa (DIEE), y Dana Hirsch y Lucía Petrelli como investigadoras externas. El trabajo en terreno se realizó entre septiembre y noviembre de 2017, con una estancia de cinco días laborales de dos investigadores (uno del área y otro externo por viaje) en Jujuy, Tierra del Fuego, Mendoza y Corrientes, no pudiendo concretarlo en CABA. En este caso, en 2018 se mantuvo una entrevista en profundidad con miembros del equipo a cargo del sistema de inscripción en línea.

El trabajo de campo incluyó entrevistas con funcionarios, equipos técnicos responsables de las áreas que intervienen en el sistema de distribución de vacantes de cada provincia y participación en reuniones de trabajo con equipos directivos y supervisores.

En las instituciones se realizaron observaciones de los espacios escolares y se mantuvieron entrevistas en profundidad con distintos actores: directivos, personal administrativo, preceptores, equipos de orientación, tutores, docentes y grupos de estudiantes de 1° año.

La elección de las escuelas fue realizada en el marco de los acuerdos construidos con las autoridades provinciales. Por ello, si bien se mantuvo el principio de que fuera una institución demandada y otra con poca demanda –seleccionadas por las autoridades provinciales sobre la base de los criterios mencionados–, en función de la dinámica del trabajo en terreno tanto en Corrientes como en Mendoza el campo se amplió a tres escuelas secundarias. En esta provincia, además, se visitó una escuela primaria. En Tierra del Fuego se incluyó a una Escuela Polivalente de Arte dado que sus autoridades mostraron interés en participar de la investigación.

Dana Hirsch y Lucía Petrelli realizaron la primera sistematización del trabajo de campo elaborando un informe preliminar por provincia, productos que nutren este trabajo. Carolina Ambao –en su carácter de integrante del Área de Investigación y Seguimiento de Programas del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología (MECCyT)– se sumó al equipo en diciembre de 2017, participando a partir de entonces tanto en las discusiones como en la redacción de este informe final junto con Juan Rigal y Susana Schoo.

---

<sup>3</sup> Se realizaron consultas telefónicas y mediante correo electrónico con funcionarios provinciales. También se conversó con funcionarios, asesores y supervisores en el marco de diversos encuentros organizados por distintas reparticiones del Ministerio de Educación de la Nación.

## II. LOS SISTEMAS DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES: CLAVES PARA SU ANÁLISIS

En esta parte del informe se realiza un desarrollo de las múltiples variantes de los sistemas de distribución de vacantes a nivel nacional y se incorporan algunos casos relevantes a nivel internacional. Para ello, se describe cómo ha sido su desarrollo histórico y consolidación en los siglos XIX, XX y XXI. Como producto de esta sistematización se confecciona una tipología que se utiliza para analizar los casos nacionales a partir de los principales hallazgos documentados en el trabajo de campo.

### 1. Sobre la distribución de alumnos en las escuelas de nivel secundario al momento del ingreso

#### 1.1. Discusiones

Anualmente los sistemas educativos deben repartir los bancos disponibles en las escuelas entre los aspirantes a las vacantes. Existen diversos modos de operar esa distribución, pero lo que todos ellos comparten es que requieren de decisiones que expresan –de forma más o menos explícita– las distintas concepciones de justicia subyacentes al sistema de asignación elegido.

Hasta mediados del siglo XX en la mayor parte de los países de la OCDE la distribución de alumnos al inicio de la educación secundaria obedecía al lugar de residencia (Musset, 2012; Calsamiglia, 2016): los estudiantes eran asignados directamente a una escuela según su domicilio con ninguna o pocas posibilidades de revertir esta decisión. Esto facilitaba los objetivos de planificación, el ajuste entre la oferta y la demanda y permitía –entre otras cosas– prever las dotaciones de personal necesarias, preparar el equipamiento y diseñar estrategias de construcción de nuevas escuelas o de ampliación de las existentes que acompañaran el aumento geográfico de la matrícula.

Con el paso del tiempo esta metodología comenzó a ser cuestionada desde distintos puntos de vista. Por un lado, desde las concepciones liberales, empezó a tomar fuerza la idea de que el Estado no era eficiente en diversos aspectos –entre ellos, en la provisión de una educación adecuada al conjunto de la sociedad– y que había que dar lugar a mecanismos de mercado que, junto con mayores grados de autonomía otorgados a las escuelas, promoverían la competencia y darían como resultado una mejora en la eficiencia y eficacia del sistema educativo en su conjunto (Andrada, 2008). El principal teórico de esta propuesta fue Milton Friedman, quien a mediados del siglo pasado planteó estas ideas en un breve trabajo llamado *The Role of Government in Education*, ideas que fueron ganando espacio y dieron lugar décadas más tarde a las experiencias masivas de implementación de sistemas de *vouchers* educativos en Chile y en Suecia.

Otra posición que contribuyó al rediseño de los sistemas de distribución de vacantes provino del reconocimiento de que los sistemas basados en el domicilio del aspirante reproducían las segregaciones geográficas existentes –sobre todo en las grandes urbes– e intensificaban los procesos de constitución de circuitos educativos. El Estado, entonces, debía redistribuir a los alumnos de modo que las matrículas de las diversas instituciones reflejaran la diversidad existente en la sociedad.

Finalmente, otra postura que presionó hacia el cambio de sistema fue el reconocimiento de la especialización de la oferta de educación secundaria con el paso de un currículo medianamente homogéneo a opciones más dirigidas. Mons señala que “tradicionalmente, en la mayoría de los países [...] las propuestas pedagógicas y escolares se caracterizaban por su unicidad: a cada estudiante se le asignaba una escuela pública con una pedagogía relativamente unificada” (2004: 371). Pero durante el siglo XX se multiplicaron las escuelas secundarias con especializaciones artísticas, técnicas, deportivas, intensificadas en idiomas o en otras áreas, y la asignación por domicilio impedía que los aspirantes provenientes de barrios con escasa oferta diversificada accedieran a escuelas de este tipo.

Es así que desde los organismos encargados del gobierno de la educación empezaron a introducirse cambios en los sistemas de distribución de alumnos en las escuelas, y se comenzó a dar voz a los deseos de las familias. Esto, como se verá más adelante, dio lugar al surgimiento de distintos arreglos que fueron configurando diferentes sistemas de distribución de vacantes.

En la actualidad el estudio de la elección de escuelas y la distribución de alumnos es abordado desde distintas líneas de investigación. Los trabajos inscriptos en la denominada línea de *school choice*, inaugurada por Friedman (1955), apuntan al tema de la introducción de mecanismos de mercado en el proceso de elección de escuelas<sup>4</sup> pero, si bien la mayor parte de los estudios se ocupan de fundamentar el porqué resultaría beneficiosa la competencia entre instituciones educativas, no encaran de manera taxativa las formas de dirimir la asignación de vacantes en escuelas con sobredemanda.<sup>5</sup> Otra serie de estudios, en auge entre los académicos del continente europeo, se ocupa de indagar sobre la relación entre asignación de vacantes y desigualdad (Musset, 2012). Esta línea de investigación hace foco en el deseo de enfrentar el problema de la segregación educativa imperante en sus sistemas, es decir, de qué modo el Estado –dando voz y teniendo en cuenta las opciones realizadas por las familias– garantiza el acceso equitativo a los establecimientos de modo de asegurar la composición heterogénea del alumnado (Alegre, 2017), y el estudio sobre de qué forma crear un sistema de distribución de vacantes que responda a este objetivo (Dupriez y Draelants, 2003).<sup>6</sup>

Una tercera línea de investigación centra sus inquietudes en la consistencia y manipulabilidad de los sistemas de distribución de vacantes, y se dedica a estudiar si, a partir de los sistemas imperantes, las familias deben diseñar estrategias para “jugar” y así elegir de un modo estratégico, o si en cambio pueden expresar sus ambiciones reales.<sup>7</sup> Estos trabajos son llevados a cabo a partir del campo económico de la “Teoría de los Juegos” y en muchos casos son fruto de solicitudes específicas de los encargados del gobierno de la educación preocupados por verificar o mejorar la consistencia de sus sistemas.

Existen también líneas de investigación que se ocupan del estudio de los motivos de las elecciones de las familias: ¿qué consideran las familias al momento de tener que expresar sus preferencias? La literatura existente reconoce, entre otros, estos criterios principales: (a) el aca-

<sup>4</sup> Discusiones más recientes sobre este tema se encuentran en: Chubb & Moe (1990) *Politics, Markets & America's Schools*, Washington DC: Brookings Institution Press; Schneider, Teske & Marshall (2000). *Choosing schools: Consumer Choice and the Quality of American Schools*. Princeton: Princeton University Press; Hoxby (2006). *School Choice: The Three Essential Elements and Several Policy Options*. Wellington: Education Forum; Wossman, Lüdemann, Schutz & West. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice and the Level of Student Achievement. International Evidence from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.

<sup>5</sup> En general, subyace a estos trabajos un orden de asignación de vacantes a partir de rendimiento académico, o de autonomía de las escuelas para fijar sus propios criterios.

<sup>6</sup> En la literatura francesa el tema de la elección de escuela y la segregación está altamente tematizado, no solamente por parte del mundo educativo, sino crecientemente a partir de estudios realizados desde el campo de la geografía (François, 2002; François et Poupeau, 2008; Audren, Rouquier et Dorier 2015, Audren et Baby-Collin, 2017). Esto se comprende a partir del sistema de distribución de vacantes imperante en Francia, basado principalmente en el mapa escolar. De ahí se sigue que los cambios en los espacios geográficos (obras en barrios que cambian su fisonomía o lo refuncionalizan; procesos de gentrificación, etc.) y los cambios en la normativa sobre asignación de alumnos se retroalimenten.

<sup>7</sup> Sobre este tema ver: Abdulkadiroglu & Sonmez 2003, Chen & Sönmez 2004, Abdulkadiroglu et al 2005, Abdulkadiroglu, Hakimov & Kesten 2014; Pathak & Roth 2005; Dur, Hammond & Morrill 2018; Calsamiglia & Güell 2018.

démico; (b) el de la composición social de la matrícula; y (c) el geográfico: cercanía al hogar que implica menores tiempos y costos de traslado vs. el deseo de algunas familias de evitar la *escuela del barrio* y lograr vacantes en escuelas más codiciadas.<sup>8</sup>

Finalmente, otras investigaciones ponen su foco sobre la información disponible para tomar las decisiones, y cuáles son sus fuentes. Existe por un lado la información oficial “fría” (normas y comunicados que realizan las instituciones), y por otro lado el “conocimiento caliente” (charlas informales, percepciones de familias y exalumnos, experiencias de familias vecinas, etc.). El conocimiento, reconocen esos estudios, es un componente vital en el tema de la elección de las escuelas y la literatura señala que es también causa de segregación, ya que las familias con mayor capital social y cultural tendrían una mayor capacidad de acopio y procesamiento de la información disponible (Ball & Vincent, 1998).

## 1.2. Propuesta de una tipología para el análisis de los sistemas de distribución de vacantes de 1º año de la escuela secundaria

En la mayor parte de los países el *sistema de ingreso* al nivel secundario es *irrestricto*. Es decir, requiere –en términos académicos– únicamente de haber aprobado el último año del nivel primario y no de una prueba que habilite a matricularse en el nivel secundario. Solamente en algunos países del África Subsahariana persisten aún exámenes de finalización del nivel primario (Brophy, 2006) que habilitan a la inscripción en secundaria. Se trataría en este caso de sistemas de *ingreso restringido* en los cuales no basta con haber terminado de cursar la escuela primaria para tener garantizada una vacante en el nivel posterior. Se encuentran sobre todo motivados por la incapacidad de la oferta existente para absorber a la totalidad de los egresados de la educación primaria, y buscan garantizar los escasos bancos disponibles a quienes hayan tenido mejor desempeño en las pruebas selectivas<sup>9</sup>.

Más allá del sistema de ingreso existente, todos los sistemas educativos deben encontrar el modo de resolver el problema de la distribución de alumnos en las escuelas específicas.

**Se define a los *sistemas de distribución de vacantes* como el conjunto de mecanismos implementados por los organismos de gobierno de la educación (sean ellos nacionales, federales, estatales o locales) para dirimir la adjudicación de bancos en escuelas específicas entre los aspirantes a ocuparlos.**

Los *sistemas de distribución de vacantes* al momento del ingreso al primer año de estudio del nivel secundario, por su parte, se pueden diferenciar en función de una serie de aspectos, tales como: la cantidad de elecciones posibles para las familias, la asignación directa de vacantes de acuerdo a criterios preestablecidos, los métodos de ordenamiento de aspirantes y la secuencia en que se organizan los componentes. Estos elementos configuran una multiplicidad de variantes que dan forma a los sistemas existentes.

A partir de la literatura nacional e internacional, de los trabajos de campo realizados para este estudio y del relevamiento de la normativa se ha avanzado en una configuración que permita identificar las principales etapas y componentes de los sistemas de distribución de vacantes con el propósito de contribuir al análisis del tema.

<sup>8</sup> Se pueden consultar entre otros los trabajos de Canal Cifuentes (2013), van Zanten (2015) y Burgess, Greaves & Vignoles (2017).

<sup>9</sup> En algunos sistemas educativos, incluso las familias presionan para que sus hijos repitan el último grado de la educación primaria como método para mejorar la formación de sus hijos con el objetivo de estar mejor preparados para estos exámenes (Rigal, 2016).

Los sistemas de distribución de vacantes con selección de escuelas por parte de las familias cuentan con dos **etapas** que se desarrollan a continuación. El sistema de asignación directa, por su parte, posee una lógica propia.

Cuadro N° 1: Etapas y mecanismos de los sistemas de distribución de vacantes

ETAPA I / Selección de escuelas	ETAPA II / Asignación de vacantes
<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Cantidad</b> de establecimientos que se pueden seleccionar</li><li>• <b>Universo</b> sobre el cual se puede seleccionar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Prioridades</b><ul style="list-style-type: none"><li>  Específicas</li><li>  Generales</li></ul></li><li>• <b>Ordenamiento</b><ul style="list-style-type: none"><li>  Meritorio</li><li>  Aleatorio</li><li>  Cronológico</li><li>  Compuesto</li></ul></li><li>• <b>Procedimiento</b> (sistemas de opción múltiple)<ul style="list-style-type: none"><li>  Primera preferencia primero</li><li>  Aceptación diferida</li></ul></li></ul>

La **etapa de selección de escuelas** es el momento en el cual las familias expresan sus opciones deseadas. Esta etapa puede ser analizada tomando en cuenta dos dimensiones: en primer lugar, la **cantidad** de establecimientos que se pueden seleccionar. En este sentido, existen sistemas educativos en los que únicamente se debe realizar una sola elección, mientras que en otros se permite (o hasta se exige) señalar más de una escuela. La segunda dimensión es la del **universo** sobre el cual se puede realizar esa selección, lo cual también es variable: por un lado, según criterios geográficos, los ejemplos que se encuentran señalan áreas acotadas (con respecto al domicilio), áreas ampliadas (llamadas a veces áreas únicas), posibilidad de elegir entre toda la oferta del distrito, de la provincia e incluso de todo el país. En otro sentido, el análisis de universos remite al sector de gestión de las escuelas: en algunos casos las elecciones posibles están restringidas a escuelas del sector estatal, en otras ocasiones incluyen a la oferta privada o, por lo menos, a la privada subvencionada y/o conveniada.

A continuación se ubica una segunda etapa de **asignación de vacantes** en la cual los sistemas determinan –a partir de diferentes criterios– qué aspirantes logran las plazas en las escuelas deseadas.

La **etapa de asignación de vacantes** está integrada por tres mecanismos sucesivos que interactúan de diversos modos para llegar a la asignación final de los bancos a los alumnos:

1. un primer mecanismo de **prioridades** por medio del cual los aspirantes se aseguran una vacante de manera directa en la escuela solicitada, o mejoran sus posibilidades de obtención. Estas prioridades son definidas por la administración central y/o por los establecimientos educativos y pueden estar sujetas a cupos preestablecidos;
2. un segundo mecanismo de **ordenamiento de aspirantes** por medio del cual se establece un listado de acceso de los estudiantes a las vacantes aún disponibles. Al igual que con el mecanismo anterior, las decisiones sobre el método utilizado varían en los distintos sistemas (sorteo, examen, promedio, orden de llegada) y, finalmente;
3. un mecanismo de **procedimiento** –presente solamente en los sistemas de selección múltiple de escuelas– mediante el cual se operativiza la relación entre las opciones de las familias y los criterios de prioridad y ordenamiento.



Resulta necesario resaltar que pequeñas variaciones tanto en el orden establecido para las prioridades como para el diseño del mecanismo de ordenamiento y de procedimiento pueden tener grandes implicancias en la asignación final de vacantes a los aspirantes al ingreso al primer año de la educación secundaria.

A continuación se realiza un breve recorrido histórico sobre las regulaciones en torno a la distribución de vacantes en el nivel secundario en Argentina.

## 2. Los sistemas de distribución de vacantes en la escuela secundaria argentina en foco: por qué resulta relevante estudiarlos

Los estudios sobre la educación secundaria en Argentina suelen destacar que se conformó como un nivel sumamente selectivo. La existencia de exámenes para el ingreso a un establecimiento determinado es uno de los rasgos históricos que darían cuenta de dicha selectividad. Sin embargo, estos rasgos se fueron combinando con otros como los criterios de prioridad (ser hermano de un alumno o cercanía geográfica del domicilio, por ejemplo) que garantizan un ingreso directo al establecimiento. Como se ve en este apartado, a lo largo de la historia se configuraron diferentes sistemas de distribución de vacantes en función de las regulaciones nacionales y jurisdiccionales y de las prácticas establecidas por las escuelas. Estas normativas se sancionaron como parte de los procesos de expansión y masificación del nivel, en aras de lograr una mayor democratización en el acceso, aún cuando no fueron acompañadas por políticas que apuntaran a transformar los aspectos selectivos propios de la estructura tradicional de las escuelas secundarias (Schoo, 2016). En el campo de estudio sobre los procesos de expansión del nivel se encuentra poco explorada la temática de los diferentes modos de distribución de vacantes en 1° año. A continuación se realiza una breve historización del tema a partir de la (escasa) bibliografía existente.

### 2.1. Un poco de historia: el sistema de distribución de vacantes bajo el gobierno nacional

El examen de ingreso a las instituciones de educación secundaria a fines del siglo XIX tuvo dos funciones básicas: de una parte, la de acreditar los saberes necesarios para poder comenzar a cursar en tanto el sistema educativo no estaba del todo constituido como tal; de otra, una función selectiva.

Con la regulación de la obligatoriedad de la educación primaria y su masificación, así como con el establecimiento de reglamentaciones en torno a la acreditación y la articulación vertical entre niveles, la propia finalización de la escuela primaria comenzó a promover la posibilidad de ingresar a la escuela secundaria.<sup>10</sup> No obstante, el examen siguió cumpliendo un papel clave. Acompañó la expansión matricular del nivel secundario hacia mediados del siglo XX (incremento de prestación pública y gratuidad mediante), priorizando el mérito académico como criterio para la asignación de vacantes en las escuelas más demandadas y ejerciendo, con ello, un proceso de selección educativa. En 1942 se estableció el examen de ingreso de Castellano y Matemática para los establecimientos nacionales cuyos inscriptos superaran las vacantes,

<sup>10</sup> Los exámenes eran en torno a los saberes que debían darse en la educación primaria. Si bien en ocasiones se incluyeron distintas asignaturas, en general aparece la lectura y escritura y ejercicios de matemática como los conocimientos más ponderados. También hubo modificaciones en torno a cómo concretar estos exámenes: orales, escritos o bien la aprobación del examen escrito como condición para rendir el oral.

con excepción de las instituciones de Capital Federal que siempre tomarían examen de ingreso aunque no cubrieran sus vacantes. En 1957 se ratificó lo anterior, sumando a las escuelas de Gran Buenos Aires a la obligación de tomar examen aún cuando no hubiera falta de bancos. En función del orden de mérito y de la cantidad de vacantes disponibles los estudiantes logran, o no, un lugar en la escuela secundaria elegida (Schoo, 2016).

Hacia mitad de siglo XX la oferta de educación secundaria se concentraba bajo la administración nacional por lo que estas medidas alcanzaban a casi la totalidad de las instituciones y estudiantes del sector público. Por ejemplo, para 1950, no existía oferta provincial homologable a los colegios nacionales, había tan solo 6 escuelas comerciales provinciales (y 114 nacionales) y 12 escuelas normales provinciales (frente a las 98 nacionales). Fue a partir de 1958 cuando algunas provincias comenzaron a crear los denominados "ciclos básicos", correspondientes a los tres primeros años de la educación secundaria.<sup>11</sup> Desde mitad del siglo XX, se observa un crecimiento de la oferta provincial para la educación secundaria: en 1982 las instituciones nacionales representaban el 28,6% (1.403) de la oferta, las provinciales el 26,5% (1.300), las municipales un 0,2% (8) y la educación privada el 44,6% (2.185) (Braslavsky, 1983).

Es decir que para ese momento cerca de la mitad de la oferta estatal ya dependía de las provincias. Dicho crecimiento tuvo su correlato en la matrícula de estudiantes que asistían a escuelas públicas provinciales, tal como se puede observar en el cuadro N° 2.

**Cuadro N° 2:** Evolución de la matrícula del nivel medio por autoridad. Cifras absolutas y porcentajes. Total país. 1952-1986

Año	Cifras Absolutas				Porcentajes			
	Total	Nacional	Provincial	Privada	Total	Nacional	Provincial	Privada
1952	353.973	229.200	51.376	73.397	100	64,75	14,51	20,74
1955	453.519	314.553	54.780	84.186	100	69,36	12,08	18,56
1960	561.118	350.259	61.977	148.882	100	62,42	11,05	26,53
1965	782.706	400.637	131.343	250.726	100	51,19	16,78	32,03
1970	974.167	460.903	189.295	323.969	100	47,31	19,43	33,26
1975	1.243.942	574.279	286.435	383.228	100	46,17	23,03	30,81
1980	1.323.250	599.406	316.453	407.391	100	45,30	23,91	30,79
1981	1.355.481	621.062	319.920	414.499	100	45,82	23,60	30,58
1982	1.425.648	651.161	341.966	432.521	100	45,67	23,99	30,34
1983	1.466.424	663.021	359.554	443.849	100	45,21	24,52	30,27
1984	1.562.276	694.786	394.146	473.344	100	44,47	25,23	30,30
1985	1.683.520	755.560	434.978	492.982	100	44,88	25,84	29,28
1986	1.810.374	807.383	471.640	531.351	100	44,60	26,05	29,35

Fuente: Paviglianiti, N. (1988) *Diagnóstico de la administración central de la educación*. Buenos Aires: Ministerio de Educación y Justicia.

<sup>11</sup> Ministerio de Educación y Justicia (1964): "Enseñanza Media. Años 1914-1963". Departamento de Estadística Educativa. Tomo I.

Estos datos arrojan luz sobre una tendencia que ha sido usualmente soslayada: la progresiva creación de instituciones provinciales que comienza a fines de la década de los cincuenta (Braslavsky, 1983; Paviglianiti, 1988) hasta la transferencia de las escuelas nacionales en los años noventa. Dicho crecimiento, como parte de las políticas educativas para el conjunto del sistema educativo de las décadas del sesenta y setenta, fue caracterizado como una "diferenciación dispersa" (Paviglianiti, 1988). La inexistencia de una ley general que diera marco a los procesos de expansión del nivel y de mayor protagonismo de las provincias como oferentes educativos, junto con el cambio en el régimen de validez de títulos en 1972, son tomados como muestras de esta caracterización.<sup>12</sup> Sin embargo, no se encuentran mayores trabajos en la literatura sobre el tema ni estudios que indaguen en profundidad acerca del crecimiento y las regulaciones provinciales para la educación secundaria.

Con el retorno de la democracia en 1983, desde el gobierno nacional se comenzaron a desplegar distintas iniciativas en aras de democratizar y universalizar la educación secundaria en función de los diagnósticos construidos en torno a los problemas más emblemáticos del nivel.

En 1984 el Ministerio de Educación y Justicia (MEyJ) resolvió eliminar las pruebas de ingreso a 1° año de la educación secundaria nacional mediante la Resolución MEyJ N° 1764, recuperando una medida ya tomada en 1973 y suspendida por la última dictadura militar (Andrada, 2007). En 1984 se estableció que la asignación de plazas se dirimiera por sorteo público en cada escuela y en la misma fecha en el caso de que existieran más aspirantes que vacantes (habría disponibilidad para 45 estudiantes por división, siempre que la capacidad de las aulas lo permitiera).<sup>13</sup>

Como ya fue expresado, en la década de 1980 la oferta nacional alcanzaba a casi el 30% de la oferta de la educación secundaria (y a algo más del 50% de la oferta estatal), por lo que la normativa nacional sancionada con la recuperación de la democracia tuvo un alcance menor del que se suele suponer.

La citada resolución es interesante porque crea sentidos que aún siguen vigentes en algunos sistemas de ingreso provinciales. Uno de ellos es el de diferenciar el mecanismo de ordenamiento en virtud de la modalidad. En este caso, en las escuelas con orientación artística desde 1° año dependientes de la Dirección Nacional de Educación Artística, en las Escuelas Normales de Lenguas Vivas y en las escuelas con intensificación en la enseñanza de idiomas extranjeros se seguirían tomando las llamadas "pruebas de aptitud" por lo que quedaban exceptuadas del sorteo en caso de que hubiera más inscriptos que vacantes. Para el resto de los establecimientos, la definición del idioma extranjero a estudiar y el turno también se definiría por sorteo.

A su vez, esta norma dispuso que se debía asegurar la vacante en la misma institución a los hermanos de quienes estuvieran cursando en esa escuela (en este caso hasta el 4° año) y a quienes hubieran realizado el 7° grado en el departamento de aplicación de las escuelas normales.<sup>14</sup> También se estableció que cada institución reservara vacantes para los estudiantes que repitieran por primera vez 1° año (tomando como referencia la cantidad que no había logrado promocionar el año anterior). En caso de haber más alumnos repitentes que dicha estimación, se adjudicaría la vacante por sorteo. También la resolución explicita que los estudiantes que repitieran por segunda vez o más sólo podrían continuar en la misma institución en caso de haber disponibilidad.

---

<sup>12</sup> La ley N° 19.988 de 1972, y su decreto reglamentario N° 8.673/72, dispusieron que fueran las provincias (y no el ministerio nacional) las que otorgaran la validez nacional de los estudios realizados y títulos expedidos por los establecimientos educativos de su jurisdicción. Se invitaba a los gobernadores a adoptar un régimen de reconocimiento automático de los estudios cursados. De acuerdo con Paviglianiti (1988) esta medida no fue acompañada por la unificación de criterios, teniendo como consecuencia una dispersión importante en los planes de estudio de las diferentes modalidades.

<sup>13</sup> Resolución MEyJ N° 1764, 1984.

<sup>14</sup> No se encontró evidencia de si estas prácticas existían o no desde antes de la normativa mencionada.

Mediante esta normativa se creó la Comisión Central de Ingreso en el Nivel Medio dentro del entonces MEyJ que se ocupaba de reasignar a los estudiantes en otras escuelas en caso de que no lograran vacante en la escuela elegida, así como también a aquellos que habiendo repetido no tuvieran lugar en la institución donde cursaron previamente. Se procuró a partir de su intervención que los estudiantes en estas condiciones pudieran cursar en la misma zona geográfica y en instituciones de la modalidad elegida/cursada previamente como parte de una primera etapa. Se planificó una segunda etapa en la que se crearían nuevas secciones y establecimientos. Si bien se reconocía la necesidad de trabajar con grupos de estudiantes más pequeños, se apostó por la ampliación de *“las oportunidades educativas del nivel Medio frente a una deficitaria realidad recibida que no permite hacerlo en las mejores condiciones deseables”*. Por ello, se aprovecharon los espacios disponibles en las instituciones existentes.<sup>15</sup>

En suma, en esta resolución se fijó –para las escuelas de jurisdicción nacional– la prioridad de vacantes para hermanos y de seguir estudios en la escuela normal para quienes hubieran cursado el 7° grado en la primaria de esa institución, el uso del sorteo como recurso para dirimir vacantes, idioma y turno así como la chance de continuar estudiando en la misma escuela en caso de repetir (por primera vez) el curso escolar. Dicha resolución definió, además, la atribución y responsabilidad del Estado en la reubicación de quienes no hubieran logrado obtener vacante en otra escuela. Estas medidas intentaron avanzar en la democratización del nivel en función de los diagnósticos sobre sus rasgos selectivos.<sup>16</sup> Como se ve a lo largo del informe, es posible vislumbrar en las normas provinciales vigentes cómo estos criterios se conservaron y actualizaron (dado que en muchos casos se combinan con nuevas prioridades).

En esta investigación se parte de suponer que la eliminación del examen de ingreso para las escuelas nacionales tuvo distintas respuestas provinciales y, a su vez, según se pudo relevar, las provincias ensayaron diversas maneras de dirimir la distribución de las vacantes de sus ingresantes a la educación secundaria a lo largo del tiempo. Si bien se intentó documentarlas, es un tema poco trabajado en la bibliografía y no se encontraron normas de tan largo alcance en todos los casos.

A partir de lo analizado en este apartado es posible afirmar que si bien la ampliación de la obligatoriedad legal se dispuso mediante la Ley Federal de Educación (LFE) hasta el noveno año de estudio de la Educación General Básica (EGB) y luego –con la LEN– a todo el nivel secundario, las preocupaciones sobre su democratización y universalización pueden ser registradas como una política de más largo alcance.

## 2.2. Una mirada retrospectiva sobre los sistemas provinciales de distribución de vacantes

Como ya fue mencionado, el acceso a información para documentar cómo las provincias resolvieron históricamente la distribución de vacantes en las escuelas de gestión estatal es dificultoso. Principalmente, porque no se encontraron estudios específicos sobre este tema y, además, porque los trabajos que aunque sea tangencialmente lo abordan se circunscriben a la Ciudad de Buenos Aires y a la provincia de Buenos Aires.

En su tesis doctoral Andrada (2007) realiza una evaluación de cuatro formas de elección de escuela y de distribución de vacantes tomando los casos de Londres, Amsterdam, París y

---

<sup>15</sup> Al respecto, es interesante mencionar lo ocurrido en esos momentos en uno de las escuelas donde se realizó trabajo de campo para esta investigación. Se trata del histórico colegio nacional de la ciudad de Corrientes, cuyo edificio incluía dependencias para el/la rector/a y su familia. Con la vuelta de la democracia en 1983 y las políticas por democratizar a la educación secundaria, todas esas habitaciones junto con el laboratorio y otras salas pasaron a ser aulas para albergar a mayor cantidad de estudiantes.

<sup>16</sup> Junto con otras como el fomento de la organización de centros de estudiantes y la aprobación de un nuevo régimen de calificación, evaluación y promoción. Mientras que esto último fue regulado por la Resolución del MEyJ N°136, 24 de febrero de 1986; la participación estudiantil fue normada por un vasto conjunto de circulares del mismo organismo. Las Circulares N° 38, 50, 71 y 274/84 establecieron la creación y puesta en marcha de las Asociaciones Estudiantiles y/o Centros de Estudiantes. Por su parte, las Circulares N° 54, 72, 77, 101, 115, 124, 129 y 163/84 también regularon aspectos notables relacionados con la temática (Mas Rocha, 2016).

Buenos Aires. Sistematiza información de Buenos Aires y de Ciudad de Buenos Aires, y aporta datos sobre los de Chubut, Mendoza, Córdoba y sus propuestas de cambio en las últimas décadas.<sup>17</sup> Dada la fecha de publicación de esa investigación, quedan por fuera de su análisis las modificaciones en la estructura académica que se realizaron con la implementación de la LEN.

Andrada analiza la distribución de vacantes en todos los niveles de la provincia de Buenos Aires. En el caso de la entonces Educación Polimodal, la prioridad se daba a los hermanos y los mecanismos de ordenamiento eran definidos entre las escuelas y la inspección del distrito escolar, por lo que había una diversificación de procedimientos. Sin embargo, señala que el mecanismo más utilizado era el sorteo aunque el orden de llegada era un criterio establecido en algunas escuelas con sobredemanda. Andrada explica que en 2006 el Departamento de Educación de la provincia de Buenos Aires decidió regular la admisión a la Educación Polimodal: a partir de 2007 la forma de resolver el ordenamiento en las escuelas con más demanda que bancos sería únicamente por sorteo, eliminando así las largas colas de inscripción.<sup>18</sup>

La autora explica que para mediados de la década de 2000 en la Ciudad de Buenos Aires los hermanos e hijos de personal tenían prioridad para que se les asignara vacante en la misma escuela. Para cubrir el resto de los bancos, en caso de que hubiera más inscripciones que plazas disponibles, cada escuela establecía criterios de prioridad para otorgar los lugares, por ejemplo, la proximidad entre el hogar del alumno y la escuela y, en forma más habitual, se establecía la asignación de vacantes mediante el sorteo. Esto cambió a partir de 2006 con el Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública que unificó el criterio al establecer que “los aspirantes deberán concurrir en el día y horario estipulado en el cronograma creado a tales efectos. *El orden de inscripción que se establezca no significa prioridad* para la asignación de vacantes, cursos, turnos o idioma”.<sup>19</sup> A su vez, en esta jurisdicción existen exámenes “de aptitud” para las escuelas con intensificación en lenguas extranjeras y artística. Andrada cita un trabajo anterior donde documentó que en la práctica los directores de las escuelas secundarias usaban mecanismos diferentes para la ‘selección’ de alumnos: como por ejemplo solicitar a los padres el certificado analítico de la escuela primaria del niño antes de confirmar su lugar. En el trabajo de Osorio (2014), realizado luego de la aprobación del Reglamento de 2006, también se verificó el pedido de distinto tipo de documentación por parte de las escuelas como una estrategia de selección de matrícula. Actualmente el sistema de distribución de vacantes vigente en CABA –de elección múltiple de escuelas– centraliza el proceso de inscripción en una plataforma en línea, con el objetivo declarado de distribuir las vacantes con mayor transparencia. Sin embargo dicho sistema ha generado numerosas controversias dado que los criterios de preselección de escuelas que realiza el sistema no terminan de quedar claros para las familias (sobre este tema se vuelve más adelante).

En 2005 en Chubut se resolvió eliminar el orden de llegada como criterio para asignar vacante y reemplazarlo teniendo en cuenta el domicilio más próximo a la escuela y los hermanos. Otro ejemplo que cita Andrada es el de Mendoza, donde a partir de 2005 se implementó un sistema que preveía un conjunto de prioridades: repitentes de 1° año, hermanos que cursaran en esa escuela y estudiantes con un muy buen “resultado académico” el año anterior, haciendo referencia en este caso a los abanderados y al promedio de 7° año de EGB. Se organizó un “registro de sistema de opciones”: cada familia debía elegir cinco escuelas públicas y los lugares se asignaban con un sistema computarizado, priorizando los resultados académicos de cada estudiante. Como se analiza más adelante, este sistema tuvo algunas modificaciones en los últimos años pero la estructura general continúa vigente. En el caso de la provincia de Córdoba, la misma autora documentó que en los momentos de implementación de la LFE,

<sup>17</sup> La tesis está escrita en francés y no se encuentra traducida al español. Existe un trabajo de la misma autora de 2008 en castellano que recupera algunas ideas de la tesis pero no incluye datos de los sistemas provinciales de distribución de vacantes.

<sup>18</sup> Comunicación DGCyE N° 3/06, provincia de Buenos Aires.

<sup>19</sup> Resolución MEGyC N° 4776/06. “Reglamento del Sistema Educativo de Gestión Pública”. Artículo 31, inciso 2, el destacado es propio.

<sup>20</sup> Andrada, M. (1999). La regulación de las escuelas privadas. En Morduchowicz, A. (Dir.). *La educación privada en la Argentina: historia, regulaciones y asignación de recursos públicos*. Documento de Trabajo N° 38, Buenos Aires: Fundación Gobierno y Sociedad.

se sancionó el Decreto N° 10/97 mediante el que se obliga a las escuelas a utilizar una sectorización (radio escolar) en la matriculación de estudiantes de nivel secundario, por lo que las escuelas podían asignar vacante solamente a los alumnos que vivieran a menos de 1.000 metros (en cada dirección) de la escuela. Sin embargo, ante las manifestaciones y presentaciones judiciales de las familias, finalmente la justicia ordenó que quedara eliminado este criterio en el mismo año al considerar que esta medida violaba el derecho de las familias a elegir la educación para sus hijos (Andrada, 2007).

Además de los trabajos de Andrada y Osorio citados, no se encontró bibliografía que aportara más información sobre la configuración histórica de los sistemas de distribución de vacantes en las jurisdicciones argentinas. A su vez, en aquellas provincias donde se realizó trabajo de campo para este estudio, los entrevistados suministraron datos imprecisos y contradictorios entre sí, lo que podría estar dando cuenta de cierta variabilidad a lo largo del tiempo además de confirmar la poca problematización que ha habido también a nivel de la administración de la educación sobre el tema bajo estudio.<sup>21</sup> Sólo en Jujuy se pudo reconstruir con algunos datos históricos la evolución de la distribución de vacantes: allí las escuelas secundarias provinciales contaron con examen de Lengua y Matemática para el ingreso desde 1971<sup>22</sup>, similar al que se tomaba en las escuelas dependientes de la Nación, mecanismo que no se vio alterado con la vuelta de la democracia. De modo que en Jujuy coexistieron durante aproximadamente una década dos formas de acceso a las escuelas sobredemandadas del nivel secundario: el examen y el sorteo. Para ambos sistemas regían prioridades. Los testimonios mencionan que los abanderados podían ingresar a las escuelas nacionales elegidas sin necesidad de sorteo, y que los hijos del personal y los hermanos de alumnos tenían prioridad en las escuelas provinciales y no debían rendir examen.

Este breve repaso muestra la heterogeneidad de usos y criterios que a lo largo del tiempo y entre las provincias existió a la hora de establecer los sistemas de distribución de vacantes. Indagar sobre los distintos procedimientos y sistemas de distribución de plazas en las escuelas públicas que existen en Argentina resulta un problema relevante por, al menos, dos motivos: porque la literatura local no lo ha problematizado y, fundamentalmente, porque en los sistemas de distribución de vacantes de las escuelas se expresan los históricos circuitos de diferenciación educativa.

### 2.3. Otros aportes de la literatura local

A la hora de estudiar los sistemas de distribución de vacantes intervienen aspectos relacionados con la diferenciación al interior del sistema educativo y la desigual distribución de la población según características socioeconómicas. Si bien ese no es el foco de la presente investigación, la caracterización del sistema en términos de diferenciación social aparece tematizada. A continuación se retoman algunos estudios que abordan estos aspectos desde diferentes enfoques.

En Argentina la publicación en 1985 del pionero y clásico libro de Cecilia Braslavsky, *La discriminación educativa en Argentina*, introdujo los conceptos de segmentación y desarticulación como expresiones antidemocráticas de diferenciación de los sistemas escolares. La autora sintetizaba lo documentado en las investigaciones emprendidas en los '80: "simplificando mucho los términos, las escuelas mejores reclutan a los chicos de los sectores mejor situados en la escala social" (1985:142). A partir de su estudio, caracterizó en aquel entonces al sistema educativo argentino como un sistema segmentado donde existen circuitos que agrupan instituciones de similares características con la particularidad de que el pasaje por parte de un grupo social de un circuito a otro es bajo o nulo, y a la vez desarticulado entre niveles. Braslavsky advertía así sobre la importancia de analizar los momentos de ingreso a los niveles como

<sup>21</sup> Si bien no es objeto de esta investigación, se relevó que esta variedad en las formas de definir la distribución de vacantes también alcanza a las instituciones de educación secundaria dependientes de las universidades nacionales.

<sup>22</sup> Decreto N° 1141/71 y modificatorio Decreto N° 3669/73. "Reglamento General de Educación Media"

clave, dado que (re)producen y legitiman las desigualdades sociales. A pesar de que su trabajo es citado en buena parte de las investigaciones, este particular aspecto ha sido poco ahondado y documentado.

Existen una serie de trabajos vinculados al análisis de la distribución de la matrícula en la oferta educativa argentina desde la perspectiva de las familias. Los estudios de Narodowski (2000), Narodowski y Andrada (2000), Llach y Gigaglia (2006); Veleda (2005), Andrada (2007) y Krüger (2012a) han investigado sobre la capacidad de elección de las familias a la hora de definir una institución educativa. En ellos se arriba a la conclusión de que la capacidad de elección es mayor en familias con niveles socioeconómicos altos, ya sea por la posibilidad de optar por instituciones privadas o por la de ingresar en instituciones estatales consideradas de alta calidad o prestigio social por medio del empleo de circuitos informales gracias a sus influencias políticas o corporativas. Estos estudios integran los análisis sobre segregación en el sistema educativo.

Osorio aporta una mirada menos convencional a partir de las familias “no esperadas”. Señala que estudiar en una escuela de prestigio de la Ciudad de Buenos Aires tiene sus costos: por la distancia y el tiempo de viaje que implica para quienes buscan salir de “los barrios”. El autor documentó el interés de estas familias en la educación de sus hijos en función del tipo de escuela elegida “y por los costos –en términos de tiempo y esfuerzo– que deben hacer frente al enviarlos/as a una escuela que consideran de prestigio y que se encuentra alejada del lugar donde viven” (2014:102). Este estudio complementa el análisis sobre estrategias de las familias con las formas de selección y regulación de la matrícula que realizan tres escuelas de gestión estatal de la Ciudad de Buenos Aires. Para ello repasa las normas vigentes sobre ingreso a este nivel educativo y destaca que es mediante la aplicación arbitraria de las normas vigentes y el desconocimiento de las familias sobre ellas que las instituciones logran seleccionar a su matrícula.

Di Piero (2014) también realiza aportes en relación a los márgenes de discrecionalidad de las escuelas para seleccionar estudiantes al estudiar el caso de una única institución que depende de una universidad que dirige el ingreso a 1º año por sorteo. A partir de este caso, analiza las formas de selección informales que hacen que esta escuela continúe teniendo una matrícula mayoritariamente de sectores medios, que sería la consecuencia de una “elección de doble vía” en el que familias y escuelas se eligen mutuamente.

Estos trabajos contribuyen a la comprensión de las maneras específicas en que se concreta la discriminación educativa en el nivel secundario en nuestro país. Pero, sin embargo, en ellos prevalece la mirada puesta en la provincia y en la ciudad de Buenos Aires, dejando una vacancia en el conocimiento sobre estos temas en el resto del país.

A lo largo de estos estudios gravitan los términos de segmentación y segregación del sistema. Al respecto, Krüger (2012b) señala que, si bien en la literatura nacional es habitual su uso como sinónimos, pueden encontrarse ligeras diferencias entre ellos. Desde su perspectiva el concepto de segregación es más restringido que el de segmentación dado que refiere solamente a la forma en que se distribuye la matrícula entre escuelas, más allá de las características de esas instituciones educativas. El concepto de segmentación, en cambio, refiere a la distribución social de la matrícula pero haciendo foco en un sistema de características heterogéneas, donde las instituciones no son iguales en términos de la calidad educativa que ofrecen. La autora plantea que el término segmentación es fértil para el análisis de circuitos diferenciados con desigual acceso según grupos de alumnos con determinado perfil socioeconómico.

Al respecto, Bottinelli (2018) realiza una revisión sobre el uso de estos conceptos en la historia reciente del sistema educativo argentino, incorporando asimismo la categoría de fragmentación. El término de segmentación comienza a ser utilizado en la década del '80, aludiendo a la constitución de circuitos educativos diferenciados por grupos sociales, en un contexto de masificación del sistema luego de la vuelta a la democracia. Este concepto representa la cristalización de la desigualdad en el propio sistema, transformando esas desigualdades en diferencias estructurales entre instituciones de diferentes segmentos. En este abordaje se inscriben los estudios de Braslavsky ya desarrollados.

El concepto de fragmentación, muy utilizado en parte de la literatura sobre las desigualdades educativas (Tiramonti, 2004; Kessler, 2002), surge en la década de los '90. En diálogo con el proceso de segmentación, la idea de fragmentación busca manifestar el quiebre en los

propios circuitos de escuelas, dejando a las instituciones aisladas, sin vínculo con el resto del sistema. El uso del concepto se relaciona con una transformación en las características y funcionamiento del Estado nacional que a partir de la transferencia de las instituciones que quedaban a su cargo a las jurisdicciones, toma un nuevo rol para gobernar el sistema. Una consecuencia de ello es la ausencia de un estado central que regule y gobierne al conjunto de las instituciones.

El concepto de segregación, en cambio, comienza a utilizarse en la década del 2000, con la recomposición económica y el reposicionamiento del Estado luego de la crisis de 2001, haciendo foco en las desigualdades sociales al interior del sistema educativo. En este marco los estudios de segregación tienen por objeto el fenómeno de separación y concentración de estudiantes de igual nivel socioeconómico en determinadas instituciones del sistema educativo, aunque a diferencia del concepto de segmentación, no necesariamente refiere a la heterogeneidad de estas instituciones. Muchos de los estudios que tienen este abordaje se centran en el análisis de la composición de la segregación social entre escuelas de gestión estatal y privada (Llach y Schumacher, 2006; Vázquez, 2011; Gasparini y otros, 2011; Veleda, 2012; Jaume, 2013).

Estos conceptos son muy potentes para analizar y comprender, desde diferentes enfoques, la composición y diferenciación del sistema educativo argentino. Para el estudio sobre los sistemas de distribución de vacantes a nivel nacional se parte desde la perspectiva ya desarrollada de Braslavsky sobre la existencia de un sistema segmentado y desarticulado con diferentes circuitos educativos en su interior.

A continuación se comienza con el análisis del sistema de distribución de vacantes en Argentina, retomando para ello la tipología desarrollada en el punto 1.2.

### 3. Distribución de vacantes de 1er año de la educación secundaria en Argentina

En la década pasada el CFE aprobó un conjunto de resoluciones para dar un encuadre general a las políticas relacionadas con la obligatoriedad del nivel, enfatizando “la importancia de garantizar condiciones para el efectivo tránsito por la educación obligatoria, de promover la articulación entre niveles y de crear instancias de acompañamiento en el ingreso y primer ciclo de la secundaria” (Briscioli y Rio, 2018).<sup>23</sup>

Respecto del sistema de distribución de vacantes en este nivel educativo, son las jurisdicciones las encargadas de definirlo. Sin embargo, con vistas a eliminar los sesgos selectivos del nivel se resolvió que las normas provinciales promovieran “la libre matriculación de los estudiantes en las escuelas del nivel [lo cual] requiere de regulaciones que impidan restricciones arbitrarias en el ingreso por escuela y por turno e impidan formas encubiertas de discriminación y exclusión, por género, condición social, trayectorias escolares previas, etc.” (Resolución CFE N° 93/09, el destacado es propio). Sin embargo, como se analiza a lo largo del informe, estas ideas y principios no se encuentran generalizados en todos los sistemas provinciales de distribución de vacantes o, al menos, han sido tomados de forma diferencial en función de una multiplicidad de factores. Como ya fue mencionado, en gran parte de los paí-

---

<sup>23</sup> Ellas son: Resolución CFE N° 31/07 que aprobó el documento: “La educación secundaria para adolescentes a partir de la LEN”, Resolución CFE N° 79/09 que aprobó el “Plan Nacional de Educación Obligatoria”, Resolución CFE N° 84/09 que aprobó el documento “Lineamientos políticos y estratégicos de la educación secundaria obligatoria”, Resolución CFE N° 88/09 que aprobó el documento “Institucionalidad y fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria. Planes jurisdiccionales y planes de mejora institucional”, y la Resolución CFE N° 93/09 que aprobó el documento “Orientaciones para la organización pedagógica e institucional de la educación secundaria obligatoria”.



ses –y hasta mediar el siglo XX– las familias no podían elegir escuela sino que ella era designada en función del lugar de residencia de las familias. En Argentina este no es un criterio utilizado usualmente en el nivel secundario. Sin embargo, la libertad de elección se encuentra acotada dado que existen límites a la cantidad de escuelas que pueden seleccionarse, prioridades que otorgan ventajas a ciertos aspirantes y distintas formas de resolver el ordenamiento de ingresantes según la provincia de que se trate. En el siguiente cuadro se presenta la tipología completa de los sistemas de distribución de vacantes, con todas sus etapas.

Cuadro N° 3: Tipología de los sistemas de distribución de vacantes

ETAPA I / Selección de escuelas	ETAPA II / Asignación de vacantes
<ul style="list-style-type: none"><li>• Cantidad de establecimientos que se pueden seleccionar</li><li>• Universo sobre el cual se puede seleccionar</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• <b>Prioridades</b><ul style="list-style-type: none"><li><u>Específicas</u><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Retención<ul style="list-style-type: none"><li>Repitentes</li><li>Reingresantes</li></ul></li><li>▪ Parentesco<ul style="list-style-type: none"><li>Hermano de alumno / hijo de exalumno</li></ul></li><li>▪ Corporativas<ul style="list-style-type: none"><li>Hijos del personal / hermanos y nietos del personal</li><li>Hijos del personal de primarias que articulan</li></ul></li><li>▪ Geográficas<ul style="list-style-type: none"><li>Distancia del hogar a la escuela en metros / zonas</li><li>Distancia del trabajo a la escuela</li></ul></li><li>▪ Sistémicas<ul style="list-style-type: none"><li>Escuelas primarias que articulan / comparten edificio o predio</li><li>Estudiantes de escuelas consideradas oferta única</li></ul></li></ul></li><li><u>Generales</u><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Meritorias: abanderados y escoltas</li><li>▪ Inclusivas: aspirantes con discapacidad</li><li>▪ Asistenciales<ul style="list-style-type: none"><li>Receptores de planes sociales / asistencia alimentaria</li><li>Domicilio en barrios desfavorecidos</li><li>Renta familiar</li><li>Niños afectados por situación de violencia familiar</li></ul></li><li>▪ Geográficas: Domicilio del aspirante en la jurisdicción</li></ul></li></ul></li><li>• <b>Ordenamiento</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Meritorio<ul style="list-style-type: none"><li>Promedio de parte del nivel primario</li><li>Examen general / por establecimiento</li></ul></li><li>▪ Aleatorio<ul style="list-style-type: none"><li>Sorteo general / por establecimiento</li></ul></li><li>▪ Cronológico: orden de inscripción</li><li>▪ Compuesto</li></ul></li><li>• <b>Procedimiento (sistemas de opción múltiple)</b><ul style="list-style-type: none"><li>▪ Primera preferencia primero</li><li>▪ Aceptación diferida</li></ul></li></ul>

### 3.1. Los sistemas de distribución de vacantes en el país: sus múltiples variantes

Como se desarrolló anteriormente, la distribución de vacantes en el ingreso al nivel, en caso de que los inscriptos a una escuela determinada superen las vacantes previstas, se define fundamentalmente por las prioridades establecidas para los aspirantes y por los mecanismos de ordenamiento. Al respecto, se manifiesta una gran heterogeneidad entre las jurisdicciones: cada una cuenta con un sistema propio.

En el siguiente cuadro se sintetizan los sistemas de distribución de vacantes en función de la definición jurisdiccional o institucional, la existencia de normativa específica sobre el tema, así como las prioridades y el mecanismo de ordenamiento, según jurisdicción. Las normas que a continuación se analizan no alcanzan a las escuelas que dependen de las universidades ni a las de gestión privada.

**Cuadro N° 4:** Sistemas de distribución de vacantes, normativa, prioridades y mecanismos de ordenamiento según jurisdicción. Año 2017

Jurisdicción	Nivel de definición	Normativa específica	Cuenta con prioridades	Mecanismo de ordenamiento			
				Aleatorio (Sorteo)	Meritorio		Cronológico (Orden de llegada)
					Examen	Promedio	
Buenos Aires	Jurisdiccional	X	X	X			
CABA	Jurisdiccional	X	X	X			
Catamarca	Jurisdiccional						X
Chaco	Jurisdiccional	X	X		X		
Chubut	Jurisdiccional		X		X		
Córdoba	Jurisdiccional	X	X	X			
Corrientes	Jurisdiccional	X	X			X	
Entre Ríos	Jurisdiccional	X	X	X			
Formosa	Jurisdiccional						X
Jujuy	Jurisdiccional	X	X		X		
La Pampa	Jurisdiccional	X	X	X			
La Rioja	Jurisdiccional	X	X	X			
Mendoza	Jurisdiccional	X	X			X	
Misiones	Jurisdiccional						X
Neuquén	Jurisdiccional	X	X	X			
Río Negro	Jurisdiccional	X	X	X			
Salta	Institucional			Definido por cada escuela			
Santa Cruz	Jurisdiccional	X	X				X
Santa Fe	Jurisdiccional	X	X	X			
San Juan	Institucional			Definido por cada escuela			
San Luis	Jurisdiccional	X	X	X			
Santiago del Estero	Sin información			Sin información			
Tierra del Fuego	Jurisdiccional		X	X			
Tucumán	Jurisdiccional	X	X	X			

Fuente: Elaboración propia sobre la base de normativa provincial, notas periodísticas e informantes clave.

La mayoría de las provincias definen sus sistemas de distribución de vacantes a nivel jurisdiccional, es decir, sus normas o usos y costumbres se aplican en todas las instituciones secundarias comunes de gestión estatal.<sup>24</sup> Los casos de Salta y San Juan son la excepción dado que allí la definición sobre las prioridades y los mecanismos de ordenamiento se definen a nivel institucional; es decir, la normativa y/o los usos y costumbres avalan que esto sea así.

Otro rasgo de cada sistema es la existencia o no de normativa en la que se especifiquen las prioridades y formas de ordenamiento para la distribución de vacantes. Se pudo relevar su existencia en dieciséis jurisdicciones del país.<sup>25</sup> En algunos casos se trata de decretos provinciales, en otros de resoluciones de los ministerios de educación o bien de circulares de las direcciones de nivel y comunicaciones de las supervisiones. A su vez, más allá de lo establecido en la normativa provincial, en el nivel escolar se toman decisiones que van modificando las orientaciones centrales debido a que existen ciertos márgenes que encuentran las escuelas para adoptar los mecanismos que consideren pertinentes.

Un caso que puede graficar esta tensión, dado particularmente por la yuxtaposición de normativas, es el de la provincia de Buenos Aires. La normativa específica para el nivel secundario, regulada por el Régimen Académico<sup>26</sup>, establece una serie de prioridades donde los alumnos repitentes tienen el primer lugar de prioridad, luego se encuentran los hermanos de estudiantes del establecimiento, los hijos de personal, y en último lugar aquéllos estudiantes que egresen de establecimientos que tengan una vinculación institucional con la escuela donde se quieren inscribir. Sin embargo, el Reglamento General de Instituciones Educativas (sancionado a través de un decreto provincial<sup>27</sup> pocos meses después del Régimen Académico), plantea otro orden de prioridades y, fundamentalmente, incorpora el criterio de cercanía del domicilio. Es importante destacar que en la práctica este reglamento es usualmente utilizado para el nivel inicial y primario, aunque formalmente no se hace esa especificación en el decreto. Incluso se han documentado casos en la provincia de Buenos Aires donde las escuelas secundarias definen sus inscriptos a partir del orden de llegada.

En cuanto a los mecanismos de ordenamiento también existe una gran dispersión en los modos de dirimir las vacantes: puede ser por sorteo, por examen, por promedio o inclusive por orden de llegada. A su vez, algunos de estos mecanismos pueden ser organizados de forma centralizada (un sorteo/examen para todos los estudiantes de la jurisdicción) o por las instituciones (sorteo o examen entre los inscriptos de cada establecimiento con sobredemanda).

A partir del trabajo de campo en territorio en Corrientes, Jujuy, Mendoza y Tierra del Fuego se registraron en la práctica pequeñas variaciones que, sin realizar cambios estructurales, pueden provocar una alteración en el orden de asignación de banco de los aspirantes. Esto deja de manifiesto que los sistemas de distribución de vacantes no constituyen sistemas estáticos sino que en la práctica tienen sus propias dinámicas, tal como se analiza en la tercera parte de este informe.

A continuación se avanza en el análisis de las dos etapas del sistema de distribución de bancos: la selección de escuelas y la asignación.

### 3.2. El proceso de inscripción: ¿en cuántas escuelas me puedo anotar?

La primera etapa del proceso de ingreso al nivel secundario se da en el momento en que las familias eligen a qué escuela enviarán a sus hijos. Sin embargo, la "libertad de elección" se encuentra condicionada por un conjunto de mediaciones en las que las disposiciones que re-

<sup>24</sup> Se consideran sólo escuelas comunes, por lo que quedan afuera las modalidades y las escuelas intensificadas en idiomas. En algunos casos como CABA o Tierra del Fuego existe normativa diferenciada para modalidades como la artística.

<sup>25</sup> Jujuy, Corrientes, Mendoza, Chaco, Entre Ríos, Buenos Aires, Tucumán, San Luis, Santa Fe, CABA, Río Negro, Neuquén, La Rioja, La Pampa, Córdoba y Santa Cruz (donde se especifican prioridades pero no mecanismos de ordenamiento).

<sup>26</sup> Resolución DGCyE N°587/11, provincia de Buenos Aires.

<sup>27</sup> Decreto N°2299/11, provincia de Buenos Aires.

gulan el ingreso adquieren relevancia. Un primer asunto al respecto refiere a la cantidad de instituciones que se permite listar: una única institución o un abanico de opciones. Un segundo aspecto a tener en cuenta refiere al universo de escuelas entre las cuales se puede elegir. En la Argentina –a diferencia de lo que ocurre en otros sistemas educativos estudiados– las posibilidades incluyen a la totalidad de las escuelas de gestión estatal de la provincia, y en algunos casos de la totalidad del país. Esto significa, por ejemplo, que las familias pueden decidir que sus hijos asistan a una escuela de una ciudad/localidad cercana pero que esté localizada en una jurisdicción en la que no viven.

### 3.2.1. La elección de una escuela y las estrategias de las familias para ampliar sus opciones

En la gran mayoría de las provincias se relevó que, dentro de la oferta educativa estatal provincial, las familias deben realizar la inscripción en una sola institución. Los motivos de esta decisión pueden relacionarse a la necesidad de lograr una organización más sencilla del sistema de distribución de vacantes, limitando las dificultades administrativas que implican que las familias elijan más de una institución para anotar a sus hijos.<sup>28</sup>

Para garantizar que la inscripción se realice en una sola escuela las jurisdicciones hacen uso de dos estrategias: por un lado, el examen o sorteo en escuelas con más inscriptos que vacantes se realizan de manera simultánea, lo que impide participar en más de un establecimiento de la oferta estatal de la provincia; por el otro, se emite un único certificado de alumno regular del último año de la educación primaria por estudiante. El estricto cumplimiento de esta disposición inhibe también a las familias de preinscribir a sus hijos simultáneamente en escuelas de gestión estatal, privada e incluso dependientes de las universidades. La decisión de en qué escuela inscribirse no es menor dado que no lograr la vacante en una institución muy demandada puede significar que en la “reubicación” se consiga lugar en escuelas que nunca hubieran estado entre las primeras opciones de esa familia. Estos temas se expresan de manera diferencial en las provincias.

En Jujuy, donde se toma examen de ingreso en las escuelas con sobredemanda, las familias deben hacer un elección muy importante: tienen un solo certificado de 7° año para presentar en la secundaria elegida para la inscripción. Además el examen de ingreso en las escuelas más demandadas se realiza en la misma fecha. Esto significa que los aspirantes no pueden rendir en más de una escuela y que tampoco pueden especular con ingresar a una escuela específica si no logran plaza en la escuela deseada mediante su posición en el orden de mérito resultante de la evaluación.

En Corrientes, que ordena a sus aspirantes de acuerdo al promedio de los tres últimos años de la primaria, las familias pueden inscribir a sus hijos en una sola institución de educación secundaria. Sin embargo, existe un momento de preinscripción donde en cada escuela se venden carpetas en las que se incluyen todos los requisitos y documentación que se debe presentar para la inscripción, agregando a los criterios provinciales otros que en la institución se consideren pertinentes. Las familias pueden comprar carpetas en varias escuelas pero sólo pueden inscribir a sus hijos en una sola, con los certificados correspondientes dados por la escuela primaria y firmados por la supervisión.

---

<sup>28</sup> Esta limitación puede ser interpretada como una fuerte restricción a la libertad de elección, dado que las familias al tener una sola oportunidad no eligen “libremente” sino conforme a sus mayores posibilidades para lograr una vacante en una escuela deseada. Sin embargo, el hecho de poder elegir entre todas las instituciones de gestión estatal, sin una restricción de las instituciones disponibles, es un factor que potencia esa libertad.

Otras jurisdicciones que a través de su normativa prohíben la posibilidad de anotarse en más de una escuela son: Córdoba<sup>29</sup>, Chaco y Santa Fe. En Chaco la normativa establece que la inscripción es a un establecimiento, pero no indica por medio de qué estrategias se realiza la reubicación de los estudiantes que no logran entrar a las escuelas con sobredemanda. En Santa Fe la decisión se implementó a partir del año 2016: la emisión del certificado de primaria que las familias deben presentar en las instituciones de nivel secundario para la inscripción lo hacen las respectivas escuelas a través de un sistema informatizado.

### 3.2.2. Sistemas de opción múltiple

Algunos sistemas educativos permiten, o incluso obligan, a expresar más de una opción de establecimiento educativo con el objetivo de asignar vacantes en la escuela más cercana a los deseos de las familias. Mientras que a nivel internacional esta situación no es poco común<sup>30</sup>, en el país son pocas las jurisdicciones que permiten la elección múltiple: Mendoza, Río Negro y CABA.

En el caso de Mendoza, la inscripción consta de varias instancias, en la primera se asignan vacantes de forma directa a partir de las prioridades vigentes, y la selección de opciones por parte de las familias se da en la segunda y tercera instancias de inscripción donde las familias deben incluir opciones de escuelas en las que quieran que sus hijos estudien. Desde los documentos informativos se señala que se deben seleccionar entre tres y cinco escuelas. Las autoridades provinciales instan a que se haga uso de las cinco opciones con el objetivo de ampliar las posibilidades de asignación a una escuela deseada. Sin embargo el sistema informático permite la elección de una única escuela lo que, como se verá más adelante, puede resultar en una estrategia conveniente para maximizar la posibilidad de conseguir banco en la escuela pretendida.

En Río Negro deben señalarse todas las opciones posibles en la localidad respectiva hasta un máximo de ocho instituciones de nivel secundario<sup>31</sup>, para posteriormente proceder a un sorteo en el caso de las escuelas con sobredemanda. En algunas localidades se invita a no señalar entre las candidatas a más de una de las escuelas que hubieran tenido más aspirantes que vacantes en el año anterior.<sup>32</sup>

En el caso de CABA a partir de la carga de algunos datos de los alumnos y de las familias, el sistema informático preasigna cinco escuelas.<sup>33</sup> Las familias pueden agregar tres opciones más y ubicarlas en el orden en que quieran pero no pueden quitar a las escuelas preseleccionadas por el sistema. Un aspecto controversial es que los criterios mediante los cuales el sistema preselecciona las cinco escuelas no son públicos. Esta preselección de establecimientos realizada por el sistema puede resultar en la asignación de una vacante en una escuela no de-

<sup>29</sup> “La pre-inscripción deberá efectuarse en un único Centro Educativo de cualquiera de las Direcciones del Nivel (privados, orientados, técnicos, superior y dependientes de la UNC), la comprobación de la inscripción simultánea en más de un establecimiento educativo, será causal para que la comisión de ingreso confirme la inscripción en una o lo excluya de las demás”. DGES (2017). Instructivo para la Preinscripción e Inscripción al Ciclo Lectivo 2018. Capital e Interior, Córdoba. El destacado es del original.

<sup>30</sup> Se verifica entre otros sistemas educativos en Chile, España, la mayor parte de los distritos educativos del Reino Unido, de los Estados Unidos, Nueva Zelanda y Suecia.

<sup>31</sup> Resolución 4329/17. Anexo I.

<sup>32</sup> En el caso de Bariloche, una noticia señala que “...se solicitó que no se incluya más de una de las escuelas con mayor demanda que el año pasado fueron a sorteo como lo son los CET 2 (exIndustrial) y 25 (Escuela de Hotelería), los CEM 46, 99 y 123”. *Diario Río Negro*. (23 de septiembre de 2016). “Se abre la inscripción para ingresar al secundario”.

<sup>33</sup> Artículo 16. En la selección de establecimientos educativos, el Sistema de Inscripción en Línea ofrecerá, en función de los datos cargados por el responsable del aspirante, cinco (5) establecimientos educativos, de acuerdo al nivel seleccionado. Resolución MEGC N° 3571/15. Documento anexo. “Reglamento del sistema de inscripciones y asignación de vacantes para los establecimientos educativos de Gestión Estatal del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires”.

seada por el aspirante. Tal es así que anualmente se registran reclamos en este sentido en la Defensoría del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.<sup>34</sup>

En el próximo apartado se avanza en la segunda etapa de asignación de vacantes, compuesta por mecanismos de prioridades, de ordenamiento y de procedimiento. A continuación se profundiza sobre los debates que conlleva la existencia de prioridades dado que implica que algunos sujetos tengan más chances de ingresar en forma directa a la escuela deseada. Se verá que las prioridades varían entre las provincias y que esas definiciones se relacionan con huellas históricas así como con nuevos criterios en función de las políticas de reforma de los últimos años.

### 3.3. Mecanismos de prioridades: quiénes tienen ventajas en el acceso a la escuela que eligen

Al momento del inicio de la etapa del proceso de asignación de vacantes el primer mecanismo en operar es el de las **prioridades**, que tienen la propiedad de 'dar ventajas' a ciertos grupos de aspirantes por sobre el resto.

En la mayoría de los sistemas educativos las prioridades son tomadas como mecanismo de asignación directa de vacante en un orden sucesivo (es decir, quienes aplican a la primera prioridad toman vacantes, luego quienes poseen la segunda prioridad, y así sucesivamente) mientras que en otros casos las prioridades son consideradas en su conjunto y la asignación resulta de la ponderación del grupo de prioridades para cada alumno y cada establecimiento seleccionado. Otra particularidad que debe señalarse con respecto a este tema es que los sistemas de prioridades pueden funcionar con cupos preestablecidos para algunas de sus categorías.

Los criterios que determinan las prioridades obedecen a distintas lógicas, algunos están relacionados con la pertenencia al establecimiento educativo deseado (repitentes, hermano de alumno, hijo del personal) otros obedecen al mérito (por ejemplo el caso de los abanderados y escoltas), a la inclusión (estudiantes con discapacidad) o a diferentes aspectos considerados importantes por los organismos de gobierno de la educación.

Las prioridades pueden ser clasificadas como **específicas** (solamente aplican para una escuela en particular, o para pocas de ellas) o **generales** (criterio que da prioridad en cualquier escuela del sistema; por lo tanto brinda libertad total de elección).

Cuadro N° 5: Mecanismo de prioridades

PRIORIDADES	
<b>ESPECÍFICAS</b>	<b>GENERALES</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Retención</li><li>• Parentesco</li><li>• Corporativas</li><li>• Geográficas</li><li>• Sistémicas</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Meritorias</li><li>• Inclusivas</li><li>• Asistenciales</li><li>• Geográficas</li></ul>

<sup>34</sup> "En el caso de las escuelas secundarias, los reclamos se originan en que la vacante asignada no respetó la especialidad o la orientación elegida por los estudiantes al momento de anotarse". Defensoría del pueblo. *Inscripción en línea: reclamos por vacantes para el ciclo lectivo 2017*. [consulta: 9 de mayo de 2019] <http://www.defensoria.org.ar/noticias/inscripcion-en-linea-reclamos-por-vacantes-para-el-ciclo-lectivo-2017/>

<sup>35</sup> Este es el caso de muchos de los distritos del Reino Unido, EE. UU. y España.

En general las prioridades son determinadas por las autoridades centrales (o locales) de la educación y son válidas para el conjunto de las instituciones a su cargo. Sin embargo algunos sistemas educativos<sup>36</sup> permiten también que las prioridades (o algunas de ellas) sean establecidas por los encargados de la dirección de cada escuela con diversos grados de supervisión de las autoridades superiores.

En casi la totalidad de las jurisdicciones argentinas para las cuales se cuenta con información se verifica la existencia de mecanismos de prioridades, aunque ellos varían de acuerdo al sistema del cual se trate. Las prioridades existentes en las escuelas secundarias del país no se diferencian demasiado de las que se verifican a nivel internacional, aunque pueden precisarse algunas características distintivas de nuestros sistemas. En nuestro país es poco común el criterio de proximidad geográfica para la asignación directa en contraposición a los usos relevados a nivel internacional. Por otro lado, algunos sistemas de la Argentina otorgan prioridades generales por mérito (abanderados y escoltas), característica poco frecuente en otros sistemas de asignación de vacantes.

A continuación se propone una tipología de prioridades a partir de distintas dimensiones y categorías:

Cuadro N° 6: Tipología del mecanismo de prioridades

#### **PRIORIDADES ESPECÍFICAS**

- **Retención**
  - Repitentes
  - Reingresantes
- **Parentesco**
  - Hermano de alumno / hijo de exalumno
- **Corporativas**
  - Hijos del personal / hermanos y nietos del personal
  - Hijos del personal de primarias que articulan
- **Geográficas**
  - Distancia del hogar a la escuela en metros / zonas
  - Distancia del trabajo a la escuela
- **Sistémicas**
  - Escuelas primarias que articulan / comparten edificio o predio
  - Estudiantes de escuelas consideradas oferta única

#### **PRIORIDADES GENERALES**

- **Meritorias:** abanderados y escoltas
- **Inclusivas:** aspirantes con discapacidad
- **Asistenciales**
  - Receptores de planes sociales / asistencia alimentaria
  - Domicilio en barrios desfavorecidos
  - Renta familiar
  - Niños afectados por situación de violencia familiar
- **Geográficas:** domicilio del aspirante en la jurisdicción

Fuente: Elaboración propia sobre la base de normativa, noticias y trabajo de campo.

<sup>36</sup> Entre ellos ciertos distritos del Reino Unido y de los EE. UU., algunas provincias argentinas.

### 3.3.1 Prioridades específicas

- **Retención: repitentes y reingresantes**

Si bien en la Argentina la existencia de prácticas para garantizar la vacante a los alumnos repitentes puede remontarse por lo menos a la normativa del ministerio nacional de 1984 que elimina el examen de ingreso en escuelas con sobredemanda, en los últimos años se ha puesto especial énfasis en garantizar la incorporación de este criterio de prioridad.

Se trata de un criterio destinado a debilitar los circuitos educativos y a aminorar la presencia de “escuelas para repitentes” (en la jerga de los establecimientos escolares de la Argentina se habla de que “la escuela se haga cargo de sus repitentes” o de que “los repetidores son tuyos”). La contracara, paradójicamente, es que esta presión para desarmar los circuitos educativos podría implicar que tradicionales “escuelas de repitentes” vieran caer su matrícula y, debido a su bajo prestigio, tuvieran problemas en el corto plazo para conseguir matrícula, con los consecuentes riesgos que eso implica.

En Argentina es la segunda prioridad más frecuente (después de la de ser hermano de alumno), y es posible que sea aún más común ya que en algunas provincias, como Tierra del Fuego, el criterio no está explicitado en la normativa pero sí en los relatos del trabajo de campo llevado a cabo.

De manera interesante, la provincia de Río Negro también incluye como prioridad a los *reingresantes*, es decir, garantiza la vacante en una escuela específica a quienes hayan abandonado sus estudios del nivel en primer año y quieran volver a la escuela en la que cursaban.

En nuestro país esta prioridad puede generar problemas en el sistema de asignación de vacantes ya que, debido a que la cantidad total de repitentes recién se calcula con exactitud en marzo/abril luego de los resultados de los exámenes de febrero, hasta ese momento no se conoce con certeza la cantidad de alumnos repitentes. En algunas jurisdicciones la normativa avanza en la definición sobre el modo de cálculo de las vacantes que deben ser reservadas para ser ocupadas por los repitentes del primer año de la secundaria. Esto hace que a último momento puedan liberarse bancos en escuelas demandadas que serán otorgadas con lógicas distintas a la del proceso previo (directamente por las escuelas, o a “alumnos sin banco”), y en el cual las familias más informadas corren con ventaja.

- **Parentesco: hermano de alumno (grupo conviviente)**

Tanto a nivel internacional como nacional es la prioridad más frecuente en los sistemas de distribución de vacantes, aunque en ningún caso está explicitado por qué ser hermano de un alumno de la escuela deseada reviste tanta importancia como para justificar el ingreso directo al establecimiento. Podría argüirse que en el nivel inicial y primario esta prioridad resuelve un tema de logística de las familias, pero en el nivel secundario este argumento se debilita ya que gran parte de los alumnos se acercan a los establecimientos por sus propios medios. De todos modos, es una prioridad recurrente también a nivel internacional.

En sistemas con posteriores ordenamientos meritarios, puede poner presión a los hermanos mayores, ya que su éxito en ingresar a la escuela deseada (sea por examen o a través del promedio) abre las puertas de una institución codiciada al resto de sus hermanos. En este sentido, las familias con mayores recursos podrían verse tentadas a ‘apostar’ al fortalecimiento de la educación de sus primogénitos –mediante clases particulares u otras medidas de intensificación del estudio– con el objetivo de garantizar la escolarización en la escuela deseada de toda su progenie.

Es interesante la postura de Jujuy con respecto al tema. Defendiendo el sistema de asignación a través del mérito, los entrevistados señalaban lo incongruente de los sistemas que apuntan a ese norte pero asignan vacante directa a los hermanos. Corrientes, por su parte, limita la asignación directa a hermanos a que estos tengan un promedio de 7 o más (de 4º, 5º y 6º de la educación primaria). En esta provincia el criterio fue incorporado en 2014 por considerar injusto otorgar un banco a un alumno de bajo promedio simplemente por tener un hermano mayor que anteriormente hubiera logrado el ingreso.



Las diferentes jurisdicciones poseen definiciones más o menos acotadas de "hermano". En algunos casos se considera a cualquier miembro del grupo conviviente más allá de si existe relación de consanguinidad, aquí quedan incluidas entonces las 'familias ensambladas'.

- **Corporativas: ser hijo de personal / hermanos y nietos de personal**

De acuerdo al relevamiento realizado, este criterio de prioridad está poco difundido a nivel internacional. Su existencia podría deberse a un beneficio logrado por los gremios para el personal tanto docente como no docente de los establecimientos. Si bien algunos entrevistados señalan las ventajas logísticas para los trabajadores de la escuela de poder contar con una vacante en su lugar de trabajo, esto podría generalizarse a quienes lo hacen cerca de ese establecimiento (sería entonces la prioridad de cercanía del domicilio laboral). Incluso desde una perspectiva de transparencia podría pensarse que en definitiva sería más conveniente que los adultos encargados de la prestación del servicio no tuvieran a su cargo a sus propios hijos, ni a los de sus compañeros de trabajo.

En Argentina es una prioridad frecuente en las jurisdicciones, casi la mitad (11) de los sistemas relevados cuenta con normativa en este sentido. La prerrogativa corporativa es ampliada en el caso de dos provincias: Buenos Aires, donde se extiende también a los hijos del personal de las escuelas primarias que articulan con escuelas secundarias; y Santa Fe, donde el beneficio es además para los hermanos y nietos del personal (la prioridad refiere a 'segundo nivel de consanguinidad').<sup>37</sup> En estos casos, la explicación de una mejor logística familiar también quedaría descartada.

- **Geográficas**

La asignación de banco a partir del domicilio del alumno es uno de los criterios más utilizados a nivel internacional en los sistemas de distribución de vacantes de los países relevados, sin embargo en la Argentina son pocas las provincias que mantienen prioridades en este sentido. Esta particularidad podría explicarse a partir del análisis histórico de los sistemas vigentes. Gran parte de los países de la OCDE hasta mediados del siglo XX poseían sistemas de distribución de vacantes que descansaban primordialmente en el domicilio del alumno (Musset 2012), el paso hacia sistemas con posibilidad de elección hizo perder fuerza a ese criterio como prioridad. En el caso de las jurisdicciones nacionales, si bien existía en algunas provincias, con el correr de los años fue perdiendo preeminencia y la evolución posterior no la tomó en cuenta salvo en contadas excepciones.<sup>38</sup>

Los criterios geográficos utilizados pueden ser por radio escolar, por zonas de influencia de la escuela –en donde todo aquel con domicilio en el radio tiene el mismo nivel de prioridad, y varían en la amplitud de las zonas (restringidas o únicas)– o por distancia en metros a la escuela, muy presente en algunos distritos del Reino Unido como modo de desempate. Las familias residentes en zonas con amplia oferta de escuelas secundarias en un área acotada pueden hacer jugar esta prioridad en varias escuelas, al contrario de aquellos que habitan en áreas con escasa oferta.

En muchos de los sistemas educativos internacionales donde éste es un criterio importante para la asignación de vacantes, la existencia de escuelas "prestigiosas" aumenta el valor de la vivienda del radio escolar de esos establecimientos, reforzando la existencia de circuitos educativos diferenciados según nivel socioeconómico. Además, fomenta prácticas paralegales de las familias mejor relacionadas para conseguir certificados de domicilio que permitan tener acceso a las escuelas elegidas a partir del cambio de domicilio a las residencias de parientes o de amigos, por ejemplo, o del alquiler de propiedades no destinadas a vivienda permanente (Lauri & Pöder, 2013; Musset, 2012; Pöder & Lauri, 2014).

<sup>37</sup> Decreto N° 181/09.

<sup>38</sup> En Chubut estuvo presente como tercera prioridad (luego de la de alumnos con discapacidad y de víctimas de violencia familiar) hasta la inscripción para el ciclo lectivo 2014. En Córdoba en 1997 se instaló como prioridad, pero ante las quejas de las familias fue dejada sin efecto de inmediato.

Como se señaló, esta prioridad es escasamente utilizada en la Argentina. Es un criterio más común en la educación inicial y primaria que en el nivel secundario. En la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, por ejemplo, se toma en cuenta para estos niveles y no para secundaria aduciendo que en esa edad *“la mayoría de los chicos ya viajan solos”*.<sup>39</sup> Sobre la cercanía de la escuela al domicilio del alumno, existe una tensión entre el deseo de los gobiernos de la educación por fomentar que las familias opten por las escuelas del barrio, y los deseos de muchas familias por salir de esos entornos y mandar a sus chicos a las escuelas del centro. En el trabajo de campo se relevó que las familias de barrios periféricos eligen mandar a sus hijos a escuelas del centro con *“buena comunicación”* (Jujuy, Corrientes). En San Luis se incluye como cuarta prioridad el *“radio de acción de la Institución”*.<sup>40</sup> En Mendoza el criterio de cercanía del domicilio (con cupo) se tiene como criterio a partir de la inscripción para el ciclo lectivo de 2017 pero, según las autoridades entrevistadas, fue poco utilizada por dos razones fundamentales: el desconocimiento, y la voluntad de muchas familias de privilegiar las escuelas del centro por sobre las de los barrios.

En este punto es interesante mencionar una tensión que aparece reflejada en las políticas: mientras que el boleto estudiantil gratuito –como herramienta democratizante que apunta a garantizar el acceso a la educación– aumenta la capacidad de elección de las familias medianamente la ampliación del espectro de escuelas posibles a elegir (ya que elimina la restricción, en términos económicos, que implica tener que pagar por el traslado), pone presión sobre los deseos de las autoridades centrales de que los chicos acudan a las escuelas de los barrios donde residen.

- **Sistémicas**

- a. Escuelas primarias que articulan con escuelas secundarias*

Una de las prioridades más utilizadas en los sistemas educativos relevados a nivel internacional consiste en matricular directamente a los alumnos provenientes de ciertas instituciones primarias designadas. En la Argentina este es un criterio bastante extendido. Esta prioridad puede hacer que las familias más informadas y mejor relacionadas establezcan estrategias de anticipación del ingreso: inscribir a sus hijos en la primaria que articula con la escuela secundaria deseada.

Otro aspecto a tener en consideración es el del criterio sobre cómo se establecen las articulaciones, ya que la evidencia existente señala que las escuelas secundarias de prestigio tienden a establecer este tipo de relaciones con escuelas primarias de su tipo, lo que en consecuencia agudiza la existencia de circuitos diferenciados. Debe existir entonces un control del nivel central para que las articulaciones entre escuelas de los dos niveles no resulten en el aumento de la segmentación educativa. Asimismo, es importante señalar que en algunas provincias –como Formosa– este tipo de relaciones se establecen entre escuelas de ambos niveles localizadas en radios escolares donde existen dos o más escuelas primarias que nutren a una escuela secundaria.<sup>41</sup> Una hipótesis es que en buena parte de los sistemas provinciales existan arreglos institucionales entre escuelas cercanas, más allá de que esto se explicita en alguna normativa o sea promovido por las autoridades jurisdiccionales.

- b. Escuelas primarias en establecimientos con oferta de educación secundaria*

Este es el caso, por ejemplo, de las escuelas normales existentes en la Argentina, y de algunas escuelas intensificadas, que presentan oferta tanto de nivel primario como de nivel secundario. En el caso de las escuelas normales, históricamente tuvieron una conducción general y autoridades específicas para cada uno de los niveles que las integraban, funcionando co-

---

<sup>39</sup> Testimonio recogido en un encuentro con funcionarios relacionados con el sistema de distribución de alumnos de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

<sup>40</sup> Decreto N° 8188/17. Aprueba Calendario Escolar 2018.

<sup>41</sup> Información obtenida a partir de conversaciones con funcionarias de la provincia en el segundo semestre de 2018.

mo una unidad pedagógica. Por ello, en general, en estas escuelas casi la totalidad de las vacantes para el acceso al primer año de la secundaria quedan cubiertas por los propios alumnos provenientes de la primaria, dejando muy pocos lugares disponibles para nuevos estudiantes.

Sin embargo en algunas jurisdicciones, a partir de la transferencia de las escuelas dependientes de la nación a las provincias, las escuelas normales dejaron de existir formalmente convirtiéndose en establecimientos separados con oferta de un solo nivel, aunque no han cambiado de ubicación y siguen siendo nombradas de manera coloquial como "normales". A modo de ejemplo, en Jujuy eso ocurrió en 2003 a partir de la sanción de la Ley N° 5.369.<sup>42</sup> En La Rioja con posterioridad a la transferencia de establecimientos nacionales se avanzó en el mismo sentido.<sup>43</sup>

Esta situación redundante en que las familias con niños que finalizan la primaria en la histórica escuela normal suponen que la vacante de sus hijos en el nivel siguiente se encuentra garantizada pero esto no es así, ya que legalmente se trata de dos establecimientos educativos diferentes, lo que suscita reclamos de las familias para garantizar una vacante, la consiguiente respuesta negativa de las autoridades y –en algunos casos– la judicialización del tema.

### c. Escuelas primarias que comparten edificio / predio con escuelas secundarias

Este criterio es una particularidad de algunos de los sistemas provinciales de la Argentina. Mediante esta prioridad se otorga de manera directa la vacante a los alumnos provenientes de escuelas primarias que están alojadas en el mismo edificio, o en el mismo predio, que la escuela secundaria receptora.

No queda claro el sentido de otorgar esta ventaja a esos alumnos por sobre los demás. ¿Qué diferencia hay con una escuela primaria que no comparte edificio pero está ubicada en un predio propio al lado, en la cuadra siguiente o a pocos metros? Una hipótesis posible es que de este modo quedarían comprendidos los casos de las antiguas escuelas normales transferidas a las provincias, pero no se cuenta con evidencias para poder verificarla. Lo cierto es que, al menos en la Ciudad de Buenos Aires, es una práctica extendida entre los niveles inicial y primario. Buena parte de lo documentado evidencia que las escuelas realizan arreglos institucionales en función de su cercanía, así como de la capacidad de construir acuerdos y de los recursos con los que cuentan. La localización en un mismo predio, compartir espacios comunes y grupos de familias puede redundar en conflictos entre instituciones así como en la chance de realizar proyectos en común.

### • Fe religiosa

Este tipo de prioridad –inexistente en la Argentina– se da en aquellos países donde los sistemas de distribución de alumnos presentan en su oferta escuelas confesionales (Reino Unido, Bélgica, Países Bajos). A menudo es una prioridad que puede ser incorporada por las autoridades de las escuelas si así lo consideran conveniente. Presenta la dificultad de cuál es el criterio que se utiliza para valorar la pertenencia al credo que otorga la prioridad, como lo revelan distintas discusiones surgidas en Inglaterra<sup>44</sup>; las nuevas *academies* y *free schools* confesionales deben asignar el 50% de las vacantes sin condiciones de fe.<sup>45</sup> En Argentina no existe como prioridad en la oferta estatal.

<sup>42</sup> Artículo 1°. Disponer la independencia orgánica funcional, administrativa y pedagógica de los niveles inicial, primario, medio y superior no universitario que integran la Unidad Académica e Institucional de las Escuelas Normales Superiores de la provincia de Jujuy. Ley N° 5369, Jujuy, 2003.

<sup>43</sup> Nueva Rioja (1 de diciembre de 2017). "Padres acampan en la Normal para inscribir a sus hijos".

<sup>44</sup> En Inglaterra existe actualmente la discusión sobre si los criterios para definir la pertenencia al credo que da prioridad son objetivas, como puede verse en Walker, P. (15 de julio de 2014), "London Oratory cherrypicks privileged white pupils, says watchdog", *The Guardian*; y si a alguien puede negársele la vacante por no profesar el credo.

<sup>45</sup> Millar, F. (7 de octubre de 2014). "School places: a guide through the minefield of admissions". *The Guardian*.

### 3.3.2. Prioridades generales

- **Meritorias: Abanderados y escoltas**

Este criterio no se encuentra en las experiencias internacionales relevadas y constituye una prioridad presente en cuatro provincias argentinas, que podría definirse como de **mérito en pequeños grupos**, ya que premia a los mejores estudiantes en función de su rendimiento académico dentro de un grupo reducido (alumnos que cursan el último año en la misma escuela y turno). Esto implica que, en cada escuela, son premiados los primeros de cada grupo, mientras que el segundo mejor de un buen grupo, que puede ser incluso mejor que los primeros de otras escuelas, queda sin reconocimiento. En el trabajo de campo se documentó que existen posturas divergentes sobre este tema: algunos cuestionan este criterio sobre la base de que no premia realmente a los mejores, mientras que otros destacan que de este modo se mitiga la cuestión meritatoria al reducirla al mérito y el esfuerzo dentro de cada escuela, independientemente del nivel académico y socioeconómico de sus alumnos.

Los casos identificados en las provincias argentinas presentan algunas divergencias. En Corrientes los abanderados y escoltas de las escuelas primarias logran vacante directa en la institución seleccionada. En Mendoza se establece un cupo de vacantes por escuela para ser otorgadas a abanderados y escoltas. En Corrientes y La Pampa el reconocimiento es solamente para abanderado y escoltas de bandera nacional, en Mendoza se incluye a los de la enseñanza provincial y en Chubut se suma la de los pueblos originarios reconocidos de manera oficial.

Debido a que los abanderados y escoltas son seleccionados a partir del rendimiento académico y la conducta, podría interpretarse que esta prioridad colisiona con la normativa del CFE que impide discriminar a los alumnos de acuerdo a su trayectoria previa.

- **Inclusivas: Aspirantes con necesidades educativas especiales**

Existe con cierta frecuencia en otros países relevados. En la Argentina algunos sistemas educativos han incorporado esta prioridad en los últimos años en el marco de la ampliación de la obligatoriedad escolar y de las políticas de inclusión educativa. Al respecto, se ha sancionado normativa federal específica para este tema. La Resolución del CFE N° 311/16 establece una serie de condiciones para garantizar la inclusión escolar al interior del sistema educativo argentino con el objetivo de acompañar las trayectorias escolares de los estudiantes con discapacidad.

En algunos casos, como en Jujuy, la incorporación de un alumno con discapacidad habilita a la escuela a reducir la cantidad máxima de vacantes que se ponen a disposición (de 25 a 20 por curso). En esta provincia es la única prioridad existente, además de la de repetidores del establecimiento. Otras jurisdicciones que cuentan con esta prioridad son Río Negro, Chubut y La Pampa.

- **Asistenciales**

- a. **Planes sociales / población vulnerable / nivel de ingresos de las familias**

Es un criterio ampliamente utilizado a nivel internacional, con variantes: tener domicilio en alguno de los barrios clasificados como 'pobres' (EE. UU. y algunos distritos educativos de Francia), estar habilitado para recibir ayuda alimentaria escolar (Reino Unido), nivel de ingresos de las familias a partir de las declaraciones de renta (España).

En la Argentina no se encuentran ejemplos de esta prioridad. Solamente en la provincia de Chubut se identificó un criterio de este tipo: las familias que son receptoras de la Asignación Universal por Hijo tienen prioridad en las inscripciones al nivel secundario para el ciclo lectivo 2017.<sup>47</sup>

<sup>46</sup> Con variantes en el caso de cada provincia, los abanderados y escoltas son designados sobre la base del rendimiento académico y la buena conducta.

<sup>47</sup> Ministerio de Educación de Chubut, *Ingreso al Secundario: la próxima semana se difunden los listados de vacantes de cada escuela*, 2016. [consulta: 8 de mayo de 2018] <http://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/2016/10/27/ingreso-al-secundario-la-proxima-semana-se-difunden-los-listados-de-vacantes-de-cada-escuela/>

*b. Niños en riesgo / Motivos de violencia intrafamiliar*

Se trata de un beneficio destinado a niños bajo la tutela del estado o casos en los que han intervenido los servicios de protección de la niñez. Es un criterio común en Nueva Zelanda, Reino Unido y gran parte de los distritos educativos de los Estados Unidos. En la Argentina la provincia de Neuquén incorpora este criterio para los casos de "niños afectados por cambio de residencia derivado de una situación de violencia familiar"<sup>48</sup>.

- **Geográficas: Domicilio del aspirante en la jurisdicción.**

En la Argentina dos sistemas educativos señalan explícitamente que los habitantes del territorio poseen prioridad. En otros sistemas se verifica que la necesidad de poseer un domicilio local es excluyente.

**Cuadro N° 7:** Prioridades vigentes en los sistemas educativos jurisdiccionales de la Argentina

<b>ESPECÍFICAS</b>	<b>Retención</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Repitentes</li> <li>• Reingresantes</li> </ul>	14 1
	<b>Parentesco</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hermano de alumno</li> </ul>	16
	<b>Corporativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hijo del personal</li> <li>• Hermano / nieto del personal</li> <li>• Hijo del personal de primaria que articula</li> </ul>	11 1 1
	<b>Geográficas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Zonas</li> </ul>	4
	<b>Sistémicas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Primarias que articulan</li> <li>• Primarias que comparten predio / edificio</li> <li>• Escuelas con oferta de primaria</li> <li>• Escuelas única oferta (rural)</li> </ul>	6 6 2 1
<b>GENERALES</b>	<b>Meritorias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abanderados y escoltas</li> </ul>	4
	<b>Inclusivas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Alumnos con discapacidad</li> </ul>	6
	<b>Asistencia social</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Situaciones de violencia familiar</li> </ul>	1
	<b>Geográficas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Habitantes de la provincia</li> </ul>	2

Fuente: Elaboración propia sobre la base de normativa, noticias y trabajo de campo.

Existen dos maneras diferenciadas de utilizar los mecanismos de prioridades. La primera consiste en utilizar las prioridades de manera secuencial según un orden preestablecido e ir asignando las vacantes de manera directa a los aspirantes que vayan cumpliendo los criterios especificados para cada una de ellas. La segunda, en ponderar el conjunto de prioridades para cada alumno y cada establecimiento, y otorgar las vacantes en las escuelas seleccionadas de acuerdo a este resultado.

En los sistemas educativos de las jurisdicciones argentinas el criterio que prima casi exclusivamente es el primero, el del orden secuencial. En contraste, a nivel internacional es muy frecuente la utilización del segundo criterio, de ponderación de las prioridades, que en el caso argentino únicamente es utilizado por la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Finalmente, se debe señalar que a partir del trabajo de campo y de conversaciones con actores clave de las jurisdicciones argentinas se identifican casos en los cuales, en las escue-

<sup>48</sup> Resolución CPE N° 1757/12, documento Anexo Único. Neuquén.

las con sobredemanda, las vacantes disponibles se ocupan casi totalmente con aspirantes con prioridad, dejando pocos lugares para el resto de los alumnos egresados de las escuelas primarias que no quedan encuadrados en ellas. Esto puede contribuir a intensificar la consolidación de circuitos educativos diferenciados.

En el caso de la Argentina, el uso de prioridades es una característica polémica ya que –en general– las razones sobre las que se apoyan los criterios de determinación de estas ventajas están escasamente señalados y parecen responder tanto a prácticas instaladas históricamente en los sistemas educativos de las jurisdicciones como a incorporaciones más recientes guiadas por la inclusión y el cuidado de las trayectorias de los alumnos. Se entiende que la existencia de prioridades puede ser una herramienta de limitación de los circuitos escolares si los criterios apuntan a distribuir de manera más heterogénea la matrícula. Sin embargo, a la luz de lo analizado, los mecanismos existentes parecen estar conformados más por la acumulación de distintas prioridades históricas y por la incorporación más reciente de derechos que por un criterio realmente razonado sobre la pertinencia del conjunto.

### 3.4. Mecanismos de ordenamiento

Como ya se ha mencionado, es mediante el sistema de prioridades que se define el ingreso directo de algunos alumnos a las escuelas secundarias de su elección. El resto de las vacantes disponibles se dirimen en función de los *mecanismos de ordenamiento* de aspirantes a las plazas. Estos mecanismos adquieren centralidad en las instituciones con más demanda que vacantes que en Argentina son, en proporción, una minoría respecto del conjunto de escuelas de los sistemas educativos provinciales. Este componente de la etapa de asignación de vacantes es utilizado como forma de obtener listados ordenados de aspirantes con el fin de adjudicar las plazas existentes en orden sucesivo.

Se han identificado varios criterios de ordenamiento: el *aleatorio*, con sistemas que realizan sorteos generales o por escuela; el *meritorio*, implementado mediante exámenes a los aspirantes o la consideración de promedios en (parte de) la educación primaria; el *cronológico*, que considera el orden de inscripción de los egresados del nivel primario; y el *compuesto*, que pondera varias características de los aspirantes para organizarlos en un listado.

Cuadro N° 8: Tipología de ordenamiento de aspirantes según jurisdicción

CRITERIO	MÉTODO		JURISDICCIONES	
Meritorio	Examen	Examen en cada escuela	3	Chaco, Chubut y Jujuy
	Promedio	Promedio 4°, 5° y 6°	2	Corrientes
		Promedio 6°		
Aleatorio	Sorteo	Sorteo general	12	Ciudad de Buenos Aires, Tierra del Fuego (Dpto. Norte), Río Negro
		Sorteo por escuela		Buenos Aires, Córdoba, Entre Ríos, Neuquén, Santa Fe, San Luis, La Rioja, La Pampa, Tierra del Fuego (Dpto. Sur), Tucumán
Cronológico	Orden de llegada		4	Formosa, Misiones, Santa Cruz y Catamarca
Definido por cada establecimiento			2	Salta y San Juan

Fuente: Elaboración propia sobre la base de normativa, noticias y trabajo de campo.

### 3.4.1. Sistemas que dirimen vacantes en escuelas con sobredemanda por mérito

El sistema de ordenamiento por mérito supone que el esfuerzo individual es lo que determina las posiciones diferenciales que logran los sujetos. Por más que estas ideas están sumamente asentadas en el sentido común, existe una amplia literatura que explica la incidencia de las desigualdades sociales, económicas y culturales en los recorridos escolares de los sujetos.<sup>49</sup> Esto se expresa, por ejemplo, cuando hay estudiantes que pueden acceder a clases particulares para reforzar su rendimiento académico y otros que no. Estas situaciones inciden en que, más allá de la experiencia escolar previa, las posibilidades de llegar mejor preparados para los exámenes no sean equitativas.

A nivel internacional el uso de mecanismos de ordenamiento que tomen en consideración el mérito de los alumnos es bastante recurrente. Musset (2012) señala que entre los países miembros de la OCDE un tercio de los sistemas educativos permiten la selección académica.

En Argentina existen dos formas en que el mérito se incluye como mecanismo de ordenamiento al momento de definir el acceso a una escuela con sobredemanda: por examen o tomando el promedio de calificaciones de parte de la educación primaria. A partir de lo documentado son cinco las jurisdicciones que definen la distribución de vacantes de acuerdo a este criterio (Jujuy, Corrientes, Mendoza, Chubut y Chaco).

- **Ordenamiento por examen**

El examen de ingreso a la escuela secundaria tiene una importante tradición en la Argentina. Si bien se suele asumir que con el retorno de la democracia se eliminó este mecanismo, solamente se quitó de las escuelas nacionales (como se desarrolló en el punto 2.2). Es decir que este tipo de ordenamiento continuó presente en parte de las instituciones de dependencia provincial.

La forma de implementación de este mecanismo puede tener ciertas variantes que deben ser incorporadas para el análisis de esta dimensión. En primer lugar, el *alcance* del examen, en otras palabras, si existen exámenes específicos de cada escuela –que pueden ser o no simultáneos– o un examen común a todas las instituciones. En este caso, la forma del ordenamiento: es decir, si se ordena a los aspirantes a partir de sus resultados y se les otorga una opción sucesiva de vacantes en escuelas con sobredemanda o, por el contrario, si existe un ordenamiento específico de cada una de las escuelas. En segundo lugar, el *nivel de selectividad* de los exámenes, ya que puede realizarse un listado final con todos los aspirantes que se hayan presentado sin un ‘piso’ preestablecido de puntaje o, por el contrario, el examen puede ser ‘excluyente’ y requerir de un puntaje mínimo para acceder a la escuela en cuestión más allá de la cantidad de vacantes como sucede en el caso de la Argentina en algunos establecimientos de nivel secundario dependientes de las universidades. Finalmente, la *implementación*, es decir, quiénes son los encargados de elaborar, poner en práctica y evaluar los exámenes, bajo qué lineamientos; y las materias o áreas de conocimiento a ser evaluadas.

Si bien la tendencia histórica es a la eliminación de este mecanismo de ordenamiento, existen provincias en las que algunas instituciones lo siguen utilizando: cuando hay sobredemanda o por ser de alguna modalidad específica, por ejemplo. A partir de datos del Relevamiento Anual es posible dimensionar este tema: de 2011 a 2017 la cantidad de instituciones de educación común de gestión estatal dependientes de las jurisdicciones que tomaron examen

<sup>49</sup> Entre otros se puede citar: Coleman, J.S.; Campbell, E. Q.; Hobson, C.J.; McPartland, J., Mood, A.M., Weinfeld, F. D., York, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education; Bourdieu, P. y Passeron J.C. (1996) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara. Trabajo original publicado en 1970; Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela: relato de un proceso de construcción teórica*. Ponencia presentada en Reunión de CLACSO, São Paulo, Brasil, junio de 1983. Publicada en Pesquisa Participante. São Paulo: Cortez Editora - Editores asociados. 1986.

de ingreso disminuyó sensiblemente: de 108 en 2011 a 67 en 2017. A ello, se le pueden sumar las escuelas secundarias que dependen de las universidades y de las fuerzas de seguridad que adoptan este mecanismo: un total de 32 tomaron examen de ingreso en 2017.

Estos datos muestran que la existencia de exámenes de ingreso es más común de lo que se suele suponer y que este mecanismo de ordenamiento se encuentra presente en buena parte de las provincias, aunque en pocas instituciones dentro de ellas. Si bien sólo Chaco, Chubut y Jujuy contemplan en su normativa que en caso de exceso de demanda algunas de las vacantes se dirimen por examen, a partir del trabajo de campo se puede hipotetizar que existen instituciones de modalidad artística o intensificadas en idioma que toman examen de ingreso. Además, dada la laxitud de las normas que definen el sistema de distribución de vacantes en algunas jurisdicciones, o bien por la falta de supervisión desde el nivel central, existen instituciones que definen un mecanismo de ordenamiento distinto al establecido por la provincia. Se relevaron casos de desconocimiento de las normas por parte de las autoridades escolares, donde priman los usos y costumbres o bien los criterios que consideran más pertinentes para concretar la inscripción.

**Cuadro N° 9:** Unidades educativas de educación secundaria común y técnico profesional de dependencia jurisdiccional con examen de ingreso a 1° año. Sector Estatal

	2011			2014			2017		
	Común	Técnico Profesional	TOTAL	Común	Técnico Profesional	TOTAL	Común	Técnico Profesional	TOTAL
Buenos Aires	9	6	15	14	6	20	10	3	13
Catamarca	3		3	1		1	1		1
Chaco	5		5	8	3	11	6	3	9
Chubut	5	2	7	8	2	10	6	6	12
CABA	7	1	8	7		7	7		7
Córdoba	2	4	6	1	2	3	1	2	3
Corrientes	1		1	3		3	3	2	5
Entre Ríos	7	2	9	1		1	1		1
Formosa							4		4
Jujuy	15	3	18	15	2	17	17	3	20
La Pampa									
La Rioja	2		2						
Mendoza	2		2	3	2	5			
Misiones	1	1	2						
Neuquén									
Río Negro	3	2	5	2	1	3		2	2
Salta	2	3	5	1		1	2	1	3
San Juan	28	1	29	3		3			
San Luis	2	1	3	3	1	4	3	1	4
Santa Cruz									
Santa Fe									
Santiago del Estero	13		13	2		2	4		4
Tierra del Fuego	1		1						
Tucumán		1	1	1		1	2		2
<b>Total general</b>	<b>108</b>	<b>27</b>	<b>135</b>	<b>73</b>	<b>19</b>	<b>92</b>	<b>67</b>	<b>23</b>	<b>90</b>

Fuente: Relevamientos Anuales 2011, 2014 y 2017, DICE, Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología.



En los sistemas provinciales documentados, los exámenes consisten en evaluaciones de Lengua y de Matemática, siguiendo con una larga tradición de las políticas nacionales que datan de mediados del siglo XX. ¿Por qué se eligen estas disciplinas? Estas áreas de conocimiento son entendidas como nodales para dirimir el ordenamiento en el ingreso pero parecen ser más producto de los usos y costumbres antes que fruto de una problematización sobre qué tipo de saberes se consideran básicos o válidos para ingresar a las escuelas con mayor demanda. En las escuelas con modalidad artística los exámenes se relacionan con los saberes relativos a esta modalidad, tal como se desarrolla en el punto 3.1. de la III parte de este informe.

Como se dijo, la existencia de un examen como mecanismo de ingreso a la escuela secundaria de gestión estatal si bien no es masivo, es más común de lo que se suele asumir, incluso en provincias donde la normativa establece otros procedimientos a seguir. También se documentó que existen tres jurisdicciones que prevén el examen de ingreso como mecanismo de ordenamiento en las instituciones que tienen más cantidad de aspirantes que vacantes: Chaco, Chubut y Jujuy. En las tres jurisdicciones los exámenes se rinden en cada escuela secundaria en una fecha común definida por la provincia: el mismo día en todas las instituciones se toma el examen de Lengua y en otra fecha el de Matemática. Esto significa que los aspirantes deben elegir previamente una única escuela donde rendir. El ordenamiento de estudiantes se realiza sobre la base de la suma de los puntos obtenidos en cada uno de los exámenes y no se establecen calificaciones mínimas para otorgar las vacantes. Así, según la cohorte, hay estudiantes con bajo puntaje que pueden lograr ingresar a la escuela deseada. En este sentido, la idea sobre la *selección de los mejores* mediante el examen de ingreso, al menos, debería ser atenuada.

Existen provincias en las que la preparación para las instancias de evaluación se encuentra descentralizada y está a cargo de las escuelas, mientras que en otras existe una organización centralizada. En Chaco el Ministerio de Educación es el que se ocupa de elaborar las pruebas que son comunes para todas las escuelas<sup>50</sup> y, además, se realiza la publicación en línea de modelos de examen previos de modo que los estudiantes que se anotan en escuelas con sobredemanda sepan que tienen disponible en forma pública esa información. Del mismo modo, en Chubut, la jurisdicción toma la decisión de publicar en su página web los materiales de apoyo para los exámenes de ingreso: "Acompañamiento a las Trayectorias Escolares" que son, a su vez, repartidos en las escuelas primarias a principios de año para que se los utilice como material de apoyo en el último año de estudio del nivel. Esos cuadernillos son utilizados también para organizar las clases de apoyo que las escuelas con sobredemanda deben dar a sus aspirantes en fechas establecidas por la provincia. Estas estrategias centralizadas claramente buscan promover mayores condiciones de igualdad en el momento de inscripción a los establecimientos brindando las herramientas mínimas para que los aspirantes puedan acceder a información vital a la hora de rendir los exámenes sin la obligación de pagar por ella. Sin embargo, con algunas de estas estrategias se da por sentado que todas las familias tienen acceso a Internet y que tienen conocimiento para utilizarla, lo que relativiza las condiciones de igualdad que se buscan garantizar.

En Chubut desde el año 2016 se consulta a las familias al momento de la inscripción sobre qué dispositivo elegirían en caso de que la escuela seleccionada tenga sobredemanda: sorteo o evaluación de aptitudes.<sup>51</sup> En función de esas respuestas, en ese año se definió que el ordenamiento de las vacantes se dirimiría por una "evaluación de calidad de los aprendizajes",<sup>52</sup> teniendo los abanderados y escoltas de la educación primaria un puntaje extra. Para las familias que optaron porque sus hijos no realizaran el examen, se programaron tres encuentros pa-

<sup>50</sup> En esta provincia una vez que las escuelas tienen la nómina de sus ingresantes a partir de los puntajes obtenidos en los exámenes, el turno y la sección se dirimen por sorteo. Resolución MECyT N° 7566/17. Anexo I "Normas que regirán la inscripción de los aspirantes a cursar el Primer Año del Ciclo Básico en las Escuelas de Educación Secundaria diurnas dependientes del Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología para el Ciclo lectivo 2018", Chaco.

<sup>51</sup> Ministerio de Educación de Chubut, *Ingreso al Secundario: la próxima semana se difunden los listados de vacantes de cada escuela*, 2016. [consulta: 8 de mayo de 2018] <http://www.chubut.edu.ar/nuevachubut/2016/10/27/ingreso-al-secundario-la-proxima-semana-se-difunden-los-listados-de-vacantes-de-cada-escuela/>

<sup>52</sup> *El Chubut* (7 de noviembre de 2016) "Escuelas de Chubut tomarán examen para ingresar a la secundaria".

ra que pudieran reubicarlos en otras escuelas que tuvieran espacio. En este caso, la consulta a los padres actúa en cierto modo como primera instancia de selección, ya que incita a que las familias consideren las posibilidades reales de sus hijos de tener éxito en el examen a realizarse.

En Jujuy, si bien desde la Dirección de Educación Secundaria (DES) se establecen los contenidos a ser evaluados, son las respectivas Comisiones de Evaluación conformadas por cada institución las que se encargan de elaborar los instrumentos. Para la conformación de las Comisiones de Evaluación<sup>53</sup>, tanto la supervisión de educación secundaria como de nivel primario designan a profesores de Lengua y Matemática de ambos niveles para que participen del proceso. La DES recibe el pedido por parte de las escuelas secundarias de la cantidad de docentes necesarios según la cantidad de comisiones que van a armar para tomar el examen, convoca a profesores de las escuelas y eleva un pedido a la Dirección de Educación Primaria (DEP) para la asignación de funciones de los maestros necesarios considerando que debe haber dos docentes de primaria por comisión. Entonces la DEP informa a las escuelas de esta necesidad, y son los directores de las escuelas primarias quienes designan a los docentes. En una reunión conjunta de los supervisores generales de ambos niveles se determina finalmente a qué escuela secundaria acudirán los maestros. Esta tarea es obligatoria para los docentes y no tiene paga extra. Estas comisiones también tienen la función de elaborar las cartillas para que los estudiantes se preparen para rendir los exámenes. Dichas cartillas son compradas por las familias en las respectivas escuelas, por lo que son tan diversas como exámenes existen. Asimismo, la realización de encuentros de apoyo con docentes para que los aspirantes puedan prepararse para el examen queda también en manos de cada escuela secundaria. Algunos testimonios hablan de cuatro encuentros, otros de dos. Lo cierto es que cada escuela puede (no debe) ofrecer un espacio de “*ambientación*”. Es decir, el apoyo sobre el contenido del examen es un punto, pero eso se delega principalmente al trabajo que los estudiantes puedan hacer autónomamente con las cartillas. Para la toma y la corrección de los exámenes de ambas disciplinas aparece, en cierta medida, la esfera central, porque tanto la supervisión de nivel secundario como de nivel primario designan profesores de Lengua y Matemática de otras escuelas secundarias y docentes de primaria, respectivamente, para que participen del proceso. El procedimiento de corrección es el mismo en todas las escuelas e intenta ser lo más transparente posible: los docentes que toman en un grupo corrigen el de otro grupo de modo de resguardar la identidad de los aspirantes y evitar condicionamientos en las evaluaciones. Puede que se asignen algunos docentes para un último chequeo de la asignación final de puntajes para evitar errores. Sin embargo, en caso de que hubiera reclamos en torno a la corrección, la revisión la realizan los mismos docentes que estuvieron involucrados en el proceso. No se eleva a otra instancia por fuera de la institución y del personal que estuvo allí involucrado. Los entrevistados señalan que el examen posee un formato de opción múltiple ya que eso les permite corregir con mayor celeridad y de manera más transparente, evitando los cuestionamientos a los criterios de evaluación.

Es interesante destacar que en Jujuy algunas escuelas que históricamente tomaron examen para cubrir sus vacantes por exceso de inscripciones, cuando esto no fue necesario por una baja de aspirantes, de todas maneras tomaron los respectivos exámenes de ingreso. En esta provincia, tomar examen de ingreso constituye un signo de prestigio para las instituciones.

Los tres casos documentados tienen diferencias especialmente en relación con la organización e implementación centralizada o descentralizada que atraviesa a todos los momentos de este sistema: desde la inscripción, las formas de preparación para los exámenes, quiénes los elaboran y los procedimientos previstos para su corrección. Cabría preguntarse, entonces, cuáles son los mejores mecanismos para que, en una sociedad desigual, se pueda avanzar hacia mejorar las oportunidades de todos. Trabajar desde la educación primaria, acercando y acordando contenidos que son esperados desde la educación secundaria parece ser una de las lógicas más comunes en ese sentido.

<sup>53</sup> Conformadas por: un docente de nivel secundario de Lengua o Matemática, según corresponda, y dos Docentes de Nivel Primario de Lengua o Matemática, según corresponda (preferentemente de 7° Grado). Resolución SGE N° 1614/17. Documento anexo “Pautas y lineamientos generales para instituciones educativas que deben evaluar para el ingreso a primer año/2018”, Jujuy.

- **Ordenamiento a partir del desempeño en la educación primaria**

El examen de ingreso no es el único sistema que tiene al mérito como criterio de asignación de vacantes: también lo es tener en cuenta la trayectoria educativa previa, objetivada en el promedio de parte o de la totalidad de la educación primaria.

Esta forma de ordenamiento da lugar a una serie de discusiones: en primer lugar, puede interpretarse que va en contra de la normativa del CFE ya reseñada que explicita que al momento del ingreso al nivel secundario no se puede discriminar por trayectoria previa. Allí aparece una tensión entre las normas federales y las provinciales ya que dar “ventaja” a estudiantes a partir de sus promedios de primaria es un modo de discriminar a partir del desempeño anterior.

En segundo lugar, el promedio puede ser tomado de un único año de estudio de la educación primaria, de algunos años o de todo el nivel. Un aspecto polémico de tomar al promedio como criterio de asignación de vacantes es que es el resultado de las evaluaciones y correcciones de distintos docentes de escuelas diversas, lo cual supone heterogeneidad de criterios y exigencias académicas que subyacen a esa calificación (Montesinos y Schoo, 2013). En este sentido se entiende al promedio como una herramienta que no reviste de criterios uniformes en su elaboración. Este mecanismo de ordenamiento, por lo tanto, puede dar como resultado un orden donde un estudiante con un promedio de ocho de una escuela exigente quede en segundo lugar ante un diez de un estudiante proveniente de una escuela de menor exigencia. Sin embargo, en el contexto de un sistema educativo con fuertes niveles de desigualdad social, la asignación de vacantes a partir del promedio puede convertirse en un mecanismo que distribuye matrícula con un criterio de mayor integración sin dejar de lado el criterio meritocrático, dado que este mecanismo genera condiciones para diluir algunos circuitos escolares al permitir que los estudiantes con mejores promedios de todas las escuelas del sistema educativo tengan las mismas posibilidades de acceder a escuelas demandadas.

Otro factor que aparece en juego son las familias con mayor conocimiento del sistema y mayor cantidad de recursos (económicos, de tiempo, con contacto con informantes clave) que pueden fortalecer la formación de sus hijos –y por lo tanto, las probabilidades de éxito– mediante distintas estrategias: clases de apoyo particulares o dadas por distintas organizaciones sociales, ayuda en el estudio y hasta presión sobre los docentes para que mejoren sus calificaciones. Dicha presión también puede ser autoimpuesta por los profesores y autoridades escolares para convertirse en una escuela que nutre a las escuelas secundarias más demandadas.

En Mendoza, por ejemplo, se establece como forma de ordenamiento para definir el ingreso en escuelas con sobredemanda el promedio de 6° grado de la educación primaria que, notablemente, no es el último año de estudio del nivel primario.<sup>54</sup> Esta decisión se fundamenta en los tiempos necesarios para realizar la inscripción: si se utilizara el promedio de 7° grado no darían los tiempos administrativos para completar el proceso.<sup>55</sup>

Según se documentó en el trabajo de campo, la definición de un orden de mérito a partir del promedio genera ciertas prácticas que ponen en cuestión la pretendida “objetividad” del mecanismo. Se identificó, por ejemplo, la práctica de “inflar” las notas durante el período que se toma como referencia al momento de sacar los promedios con los que los estudiantes se postulan a las escuelas secundarias. Al respecto cabe preguntarse cuán extendida está dicha práctica. Se pudo registrar que la sola posibilidad preocupa y ocupa a varios funcionarios de la DES mendocina. Tan es así que muchas veces las referencias a discusiones abiertas en la gestión respecto de si tomar el promedio de 6°, el de 4° a 6°, el de 1° a 6° o cómo hacer que sea *más justo*, vienen inmediatamente después de comentarios sobre maestros que suben las notas en 6° o que las sobredimensionan. Por un lado, es posible imaginar que al docente podría resultarle una gran responsabilidad colocar a los estudiantes notas que tendrán un peso directo a la hora de acceder, o no, a las que consideren buenas escuelas. Por otra parte, surgen al-

<sup>54</sup> La provincia de Mendoza posee un nivel primario de siete años de estudio y un nivel secundario de cinco.

<sup>55</sup> Este dispositivo lleva más de diez años de implementación y ha tenido distintos ajustes desde entonces.

gunos interrogantes: ¿coincidirán con sus estudiantes y familias respecto de lo que puede ser una escuela de calidad? ¿qué mirada tendrán de los circuitos actualmente existentes y de las escuelas más y menos demandadas? ¿sólo inflarán notas los docentes de las escuelas periféricas o también lo harán los de establecimientos céntricos y de las escuelas del sector privado? ¿a qué responde en todo caso esa práctica en uno u otro escenario? ¿se podría pensar, por lo menos para el caso de las escuelas de los barrios, que esas notas infladas buscan torcer o fortalecer la trayectorias de los jóvenes?

En Corrientes también se utiliza el promedio para confeccionar un orden de mérito pero ese promedio integra las calificaciones del 4° a 6° grado de la primaria, últimos tres años de estudio del nivel. En este caso, también se documentó que el mecanismo de asignación de vacantes es problemático, sobre todo por la cuestión de la objetividad de un promedio que viene de instituciones diversas. Este sistema también es cuestionado dado que en primer lugar ingresan a la institución aspirantes con prioridad lo que genera que estudiantes con buenos promedios queden fuera por las prioridades de hermanos o abanderados con promedios menores. A pesar de la norma, en las tres escuelas donde se hizo trabajo de campo en Corrientes había diferentes formas de utilizar el promedio: en la escuela más demandada era determinante para fijar el orden de mérito; en una institución con importantes problemas para reclutar matrícula se publicaba el orden de mérito a través de un listado en cartelera como forma de estímulo; y en otra escuela el promedio era considerado como un requisito meramente administrativo porque lo solicitaban las autoridades. En este caso, la institución estableció un sistema de ingreso particular que se describe en el punto 5 de la parte III.

En relación con este mecanismo de ordenamiento es evidente que a pesar de tener una intención de objetividad (que está puesta en cuestión dadas las características heterogéneas del sistema educativo) se generan alrededor del mismo una serie de prácticas que terminan distorsionando aún más la pretendida neutralidad, como quedó explicitado en el caso de "inflar" notas o de los distintos criterios que los docentes utilizan a la hora de calificar las producciones de sus estudiantes. A su favor, y en contraste con el examen de ingreso, que en general sólo aborda los conocimientos de Lengua y Matemática, el promedio representa una medida más amplia y diversa en la formación de los estudiantes dado que en él se integran las calificaciones de todas las asignaturas de la escuela primaria.

### 3.4.2. Sistemas que ordenan la asignación de alumnos de manera aleatoria

La asignación de vacantes mediante métodos aleatorios es motivo de intensos debates y, a nivel internacional, se utiliza de manera creciente. Quienes se oponen señalan que el sorteo no premia el esfuerzo y la capacidad de las personas y, por lo tanto, nivela para abajo. Por su parte, los defensores de este método consideran que sus ventajas consisten en ampliar las posibilidades de acceso a las escuelas demandadas a las familias desfavorecidas al eliminar del proceso de selección las variables relacionadas con el nivel sociocultural y la capacidad financiera de los aspirantes. El ordenamiento de alumnos de manera aleatoria ha sido utilizado ampliamente a nivel internacional y de manera creciente en la Argentina, sobre todo a partir de la eliminación del examen de ingreso en las secundarias nacionales desde el año 1984.

La implementación de este mecanismo puede tener distintas variantes en cuanto a su *amplitud*, ya que puede tratarse de un sorteo general que otorga un orden de elección en cualquier escuela, de un sorteo propio de cada escuela con sobredemanda, e incluso de un sorteo destinado a desempatar entre aspirantes encuadrados en prioridades con cuota.

El sorteo como forma de ordenamiento existe en diferentes sistemas de asignación de vacantes del país, utilizándose en modos diferentes. Como ya se mencionó, una vez cubiertas las vacantes en función de las prioridades que se establecen en cada provincia, el resto de los lugares puede dirimirse por sorteo. En general, el sorteo es por escuela; es decir, en aquellas instituciones donde hay más inscriptos que vacantes. Este mecanismo se utiliza en San Luis, Córdoba, Entre Ríos, Santa Fe, Tucumán, La Pampa y Tierra del Fuego (en el Departamento Sur). Pero, además, la inscripción puede ser a un turno, por lo que una escuela puede realizar el sorteo para uno solo de ellos. Este es el caso, por ejemplo, de La Rioja. En el caso de CABA, desde un principio impulsa un Sorteo Público Anual cuyo resultado sirve de referencia para los casos en que exista igualdad de condiciones de ingreso al establecimiento entre dos o más aspirantes.

En Tierra del Fuego coexisten dos modalidades diferentes para la realización del sorteo. Las escuelas de Ushuaia, pertenecientes al Departamento Sur, organizan un sorteo en cada escuela con sobredemanda. En el Departamento Norte (ciudad de Río Grande y Tolhuin), en cambio, se organiza su inscripción mediante un sorteo general por el cual las familias obtienen un orden para poder elegir la escuela deseada.

En la mayoría de los casos la presencia de los estudiantes, padres o tutores en el sorteo es obligatoria y valida el lugar que les ha salido sorteado, de modo que si no se encuentran presentes se pierde la vacante. Esta condición es un modo de evitar la especulación por parte de las familias que pueden estar anotadas en dos instituciones o más y elegir vacante. En otros casos, como Tucuman, no es necesaria la presencia y los padres o tutores disponen de dos días hábiles para confirmar la inscripción.

### 3.4.3. La asignación por orden de llegada: de acampes y coleros

La asignación cronológica implica que las vacantes son otorgadas a medida que las familias se acercan al establecimiento elegido, en orden de llegada. Sus críticos señalan que este mecanismo otorga ventaja a las familias privilegiadas ya que cuentan con mayor acceso a la información y tiempo disponible. A nivel internacional se registra su existencia, entre otros, en el sistema belga de habla flamenca, Suecia, algunos distritos de los EE. UU. y de Inglaterra (Musset, 2012).

A partir de lo documentado, en el país no se ha encontrado normativa que establezca la asignación de vacantes según orden de llegada. Sin embargo, a la luz de lo relevado a través de notas periodísticas y de la información obtenida por medio de informantes clave, en Formosa, Catamarca, Santa Cruz y Misiones es usual el orden de llegada como mecanismo de ordenamiento. En estas provincias se destaca la existencia de acampes y largas colas para conseguir vacantes en las instituciones muy demandadas. El caso de Santa Cruz es curioso dado que cuenta con una normativa que regula las prioridades pero nada dice respecto de la definición de vacantes en casos de sobredemanda. Por su parte, en Misiones funciona el ordenamiento a partir del orden de llegada<sup>56</sup> a excepción de algunas instituciones de educación técnica que tienen exámenes eliminatorios.<sup>57</sup>

Asimismo, en algunas provincias se optó por descartar esta forma de inscripción al considerarla injusta y, además, ser un potencial negocio para los “coleros” quienes cobran por guardar lugares en las filas. Tierra del Fuego, La Rioja, Chubut, Buenos Aires y CABA son ejemplos de ello. Por otra parte, este mecanismo puede dar lugar a que las instituciones implementen estrategias discrecionales, como argumentar que los aspirantes no tienen los papeles necesarios para la inscripción, perdiendo así su turno.

Es interesante destacar que en algunas provincias donde existen otros mecanismos de ordenamiento, como Corrientes, Tierra del Fuego y La Rioja, se ha documentado que las familias continúan realizando largas filas en los momentos de inscripción bajo el supuesto de que así lograrán la vacante deseada. Asimismo, también se documentó la existencia de algunas instituciones que optan por ponderar el orden de llegada a pesar de que ese no sea el mecanismo establecido por la provincia.<sup>58</sup> Así, más allá de la normativa, en la práctica en muchos casos el orden de llegada pareciera seguir organizando las inscripciones.

<sup>56</sup> *Misiones online* (5 de agosto de 2014). “La Comercio N° 6 ya inició con las inscripciones de alumnos de primer año para 2015”.

<sup>57</sup> *El Territorio*. (10 de noviembre de 2016). “Secundarios toman exámenes eliminatorios para el ingreso. y El Territorio. (27 de julio de 2017). “Escuelas con prueba eliminatoria comienzan etapa para el ingreso”.

<sup>58</sup> Por ejemplo, en el marco de trabajo de campo para otra investigación, pudo documentarse el caso de una escuela en el Gran La Plata que inscribía a sus alumnos por orden de llegada a pesar de estar legalmente obligada a realizar un sorteo público.

### 3.4.4. Sistemas con ordenamiento compuesto

Algunos sistemas organizan el ordenamiento de los alumnos combinando diferentes criterios de manera ponderada para crear un puntaje final para cada estudiante en cada escuela. Ejemplos de esto a nivel internacional pueden encontrarse en algunos distritos de los EE. UU. y de Inglaterra en donde los criterios utilizados –el resultado de un examen estandarizado a todos los alumnos, y el promedio del nivel anterior– son combinados para el establecimiento de las posiciones y la distribución final de los bancos.

En algunos distritos del Reino Unido se utilizan sistemas de *banding* en donde se toma una cantidad similar de alumnos de cada rango de habilidad o nivel socioeconómico.<sup>59</sup> Algunos especialistas señalan que el sistema de banding puede estar distorsionado porque en muchos casos requiere de un examen y ciertos alumnos, primordialmente los pertenecientes a familias de sectores más desfavorecidos, pueden ser reacios a hacerlo.<sup>60</sup>

Otra forma de ordenamiento compuesto consiste en definir cuotas para distintos tipos de ordenamiento. Por ejemplo, en el Reino Unido las escuelas estatales pueden asignar hasta el 10% de sus vacantes por aptitud académica, musical o deportiva<sup>61</sup> y el resto mediante otro mecanismo. En algunas *escuelas especialistas* el porcentaje permitido puede llegar hasta el 35%.<sup>62</sup> En la Argentina no se verifica la existencia de sistemas educativos que utilicen este método.

## 3.5. Mecanismos de procedimiento

En los sistemas de elección simple, una vez otorgadas las vacantes por prioridades el resto de los bancos en escuelas con sobredemanda se asigna a través del mecanismo de ordenamiento vigente: aleatorio, meritario o cronológico.

Pero los sistemas que permiten –u obligan a– elegir más de una escuela deben también incorporar esta información para proceder a la asignación final. De este modo, estos sistemas deben operar con dos *tablas de posiciones*. Por un lado la que surge del orden en que fueron seleccionadas las escuelas por cada aspirante y, por el otro, el puesto en que quedaron listados los alumnos a través del mecanismo de ordenamiento vigente (sorteo, examen o promedio). Surge aquí un dilema: ¿qué considerar en primer término, la preferencia en las escuelas seleccionadas o el ranking que surge del mecanismo de ordenamiento?

El procedimiento de “primera preferencia primero” comienza por tomar –para cada escuela–, solamente a quienes la seleccionaron como primera opción, para posteriormente proceder a asignar las vacantes a partir de la lista determinada por el mecanismo de ordenamiento. Recién una vez agotados los aspirantes de esta lista se procede a otorgarle bancos a quienes la seleccionaron como segunda opción, y así hasta asignar la totalidad de sus vacantes o los aspirantes a ellas, lo que ocurra primero. Por el contrario, el procedimiento de “igual preferencia” privilegia el listado organizado a partir del sorteo, examen o promedio en el cual han quedado posicionados el total de los alumnos que pueden ingresar al nivel, y va asignando vacantes provisionales según esta lista que quedarán aseguradas al finalizar el proceso.

<sup>59</sup> Garner, R. (5 de octubre de 2014). “School places allocation: Lottery is a ‘fairer’ way of deciding who gets top school places, report says”. *The Independent*.

<sup>60</sup> Ratcliffe, R. (6 de junio de 2014). “Unfair admissions criteria, improving training quality and dressing like Go-ve”. *The Guardian*.

<sup>61</sup> Ward, L. (24 de noviembre de 2014). “Calling buddying Olympians: state school to pick pupils on rowing ability”. *The Guardian*.

<sup>62</sup> Millar, F. (7 de octubre de 2014). “School places: a guide through the minefield of admissions”. *The Guardian*.

### Primera Preferencia Primero (mecanismo de Boston)

En este sistema se privilegia la tabla de posiciones elaborada a partir de las opciones de establecimiento realizadas por cada aspirante para posteriormente asignar vacantes entre este grupo tomando en cuenta el ordenamiento vigente en el sistema. El procedimiento es el siguiente:

**Paso 1:** en cada escuela, quienes la hayan señalado como primera opción son ordenados de acuerdo al criterio especificado (mérito, azar, etc.) y asignados en orden decreciente a esa escuela hasta que no haya más vacantes o más aspirantes (lo que ocurra primero).

**Paso 2:** Se toman las segundas opciones de establecimiento entre quienes aún no tengan escuela asignada y se vuelve a realizar la misma operación; luego las terceras opciones, hasta agotar vacantes o alumnos.

El problema que presenta este procedimiento es que quienes no obtienen su primera opción –e hicieron opciones ambiciosas– corren el riesgo de quedarse sin vacante en ninguna de las escuelas solicitadas ya que, en general, las escuelas mejor percibidas llenan su cupo con aspirantes de primera opción.

Este modelo fue preponderante a nivel internacional hasta comienzos del siglo XXI, cuando comenzó a ser sustituido por mecanismos de aceptación diferida debido a que no privilegiaba las preferencias reales de las familias y fomentaba el uso de ‘estrategias de juego’ para lograr vacantes (Burgess et al, 2015). Es decir, algunas familias –en especial en sistemas con mecanismos de ordenamiento meritario– podían decidir no arriesgar demasiado y maximizar sus probabilidades de obtención de vacantes utilizando una estrategia de autoexclusión de las escuelas más demandadas.

### Sistema de Igual Preferencia - Aceptación diferida

A diferencia del mecanismo recién reseñado, estos sistemas no privilegian las preferencias elaboradas por las familias sino la posición obtenida de acuerdo al mecanismo de ordenamiento vigente para decidir la asignación final de la vacante. Entre los sistemas de este tipo el más difundido es el *student-optimal stable mechanism*<sup>63</sup> (Pathak y Sönmez 2011) que se basa en rondas de asignaciones provisionales de vacantes tomando en cuenta las preferencias de los alumnos pero dando mayor peso a los modos de ordenamiento (meritorio, aleatorio, compuesto) para asegurar la vacante final. Es decir:

**Ronda 1:** cada alumno aplica a la escuela que fue su primera elección. En cada escuela, de acuerdo a su capacidad, y al método de ordenamiento son rechazados los aspirantes de los lugares excedentes de la lista, manteniendo temporalmente al resto de los aspirantes (que podrán ser rechazados en pasos posteriores).

**Ronda n:** cada estudiante que fue rechazado en la ronda n-1 se aplica a su siguiente opción. Cada escuela considera en conjunto a estos nuevos aspirantes y a los retenidos temporalmente del paso anterior, y de este conjunto rechaza a los aspirantes de menor posición que excedan su capacidad, manteniendo temporalmente al resto de los aspirantes (que podrán ser rechazados en pasos posteriores).

*El algoritmo finaliza cuando cada aspirante se empareja con una escuela o cada aspirante no seleccionado ha sido rechazado por todas las escuelas aceptables”* (Pathak & Sönmez, 2011: 15).

Si bien por un lado este mecanismo es casi inmune a las ‘estrategias de juego’ y permite dar más peso a las preferencias reales de las familias, presenta problemas de manipulabilidad cuando se restringe el número de opciones que las familias pueden realizar ya que limita su capacidad de libre elección.

<sup>63</sup> Desarrollado a partir del algoritmo de aceptación diferida formulado por Gale y Shapley en 1962.

Mientras que a nivel internacional la tendencia existente es la de ir abandonando el procedimiento de 'primera preferencia, primero' hacia los de igual preferencia, en la Argentina los pocos sistemas educativos con opción múltiple (Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Mendoza y Río Negro) utilizan el procedimiento de 'primera preferencia primero' y no se han encontrado estudios ni debates sobre la pertinencia de mantener o modificar este criterio.



### III. LOS SISTEMAS DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES EN CONTEXTO: DINÁMICAS DE SU CONCRECIÓN

Hasta aquí se explicaron las variaciones identificadas en los sistemas de distribución de vacantes en el 1° año de la escuela secundaria. En esta tercera parte del informe se muestra la complejidad y dinamismo que ellos asumen en su concreción en los contextos provinciales, en sistemas educativos atravesados por la desigualdad.

Para poder comprender los casos desarrollados en cada uno de los ejes con mayor facilidad, se describen en primer lugar los sistemas de distribución de vacantes en las jurisdicciones donde se realizó trabajo de campo. Luego, se presentan cinco ejes analíticos que organizan la lectura en apartados diferentes pero que deben ser leídos en su conjunto para comprender las dinámicas de los sistemas de distribución de vacantes.

Un primer eje apunta a identificar los actores que entran en juego y la forma en la que se resuelve cotidianamente la ejecución de las tareas que asume cada uno. En este entramado, los actores intervienen en función de un conjunto diverso de criterios, necesidades e intereses. En estas disputas pueden encontrarse algunas claves sobre la pregunta en torno a *de quién son las vacantes*.

En el segundo eje se aborda la dinámica del sistema entero, considerando cómo juega el ingreso a las instituciones de gestión privada y a las dependientes de las universidades, que no se rigen por el mismo sistema de distribución de vacantes vigente en las escuelas de gestión estatal provinciales. Se analiza también la dinámica al interior del sector estatal considerando que algunas instituciones con ingresos diferenciados, como aquellas que tienen una modalidad específica, influyen en las inscripciones y la distribución de toda la matrícula. La dinámica que condensa estas cuestiones se expresa de un modo particular en cada sistema e influye fuertemente en las decisiones y estrategias que desarrollan las familias para lograr la vacante en la escuela deseada y en las estrategias que despliegan las instituciones para conseguir alumnos.

En tercer lugar se analiza la tensión vigente en el sistema entre la existencia de escuelas muy demandadas y otras poco demandadas a partir de las representaciones sociales que se construyen en torno a ellas. Estas construcciones sociales orientan las decisiones de las familias así como también las acciones de algunas instituciones que pulsán por fortalecer las representaciones que existen sobre ellas y de otras que desean modificarlas.

En el cuarto eje se abordan las formas de selección y reclutamiento de matrícula en sistemas atravesados por la existencia de circuitos educativos diferenciados. En este contexto se despliegan diversas estrategias a nivel institucional por reclutar y seleccionar estudiantes pero también algunas impulsadas a nivel jurisdiccional que pueden desarmar o reforzar los circuitos existentes.

Finalmente, en el quinto eje se analizan las apreciaciones de los actores respecto de la forma en que se distribuyen las vacantes en cada jurisdicción. En sistemas educativos caracterizados por la heterogeneidad de la oferta, las valoraciones en torno a cuál es el procedimiento más justo, democrático o igualitario son variadas en función de quién las piense. En este escenario, las opiniones de estudiantes, instituciones y gobiernos jurisdiccionales se orientan por principios divergentes.

#### 1. Características y procedimientos de los sistemas provinciales donde se realizó trabajo de campo

A lo largo de las siguientes páginas se realiza un análisis de la dinámica que adquieren los sistemas de distribución de vacantes en su concreción. Si bien se considera a todas las jurisdicciones del país, se trabajan en profundidad aquellas en donde se realizó trabajo de campo: Corrientes, Jujuy, Mendoza y Tierra del Fuego. En el anexo de este informe se incluye una síntesis

de los respectivos sistemas de distribución de vacantes de estas provincias. Aquí se los explica brevemente poniendo el foco en los procedimientos vigentes al momento de trabajo de campo (2017) de manera de facilitar la comprensión del análisis que se desarrolla posteriormente.

El sistema de distribución de vacantes en **Corrientes** encuentra su marco normativo en la Resolución del MEyC N° 2073 del año 2014. Allí se especifica la documentación a presentar y las prioridades para obtener vacante en 1° año de la educación secundaria: a) alumnos procedentes de escuelas primarias que funcionan articuladamente con la escuela secundaria o en el mismo edificio escolar o del departamento de aplicación en el caso de las escuelas normales, b) hermanos de estudiantes pertenecientes al establecimiento que acrediten un promedio mínimo de aprobación de 7 (siete) teniendo en cuenta 4°, 5° y 6° grado de la educación primaria, c) abanderados y dos escoltas de la bandera nacional (de ceremonia) por escuela. En el caso de que hubiera excedente de vacantes, el mecanismo de ordenamiento es por orden de mérito según el promedio de 4°, 5° y 6° grado de la escuela primaria.<sup>64</sup>

A su vez, el calendario escolar explicita las fechas y pasos del proceso de distribución de vacantes: en el año 2017 la preinscripción se hizo la anteúltima semana de noviembre, momento en que las familias compran las carpetas en cada escuela donde se incluye toda la información que se requiere para el momento de inscripción, documentación que puede variar según cada institución.<sup>65</sup> Las familias pueden inscribir a sus hijos solo en una escuela aunque hayan comprado carpetas en más de una. La inscripción definitiva se hace en diciembre cuando completan la documentación, en la que se incluye el certificado de terminalidad de 6° grado y el promedio de 4° a 6° grado (ambos originales). Las escuelas arman, publican y envían a supervisión el listado de ingresantes incluyendo a los estudiantes que obtuvieron banco por prioridad y a aquellos que lo hicieron siguiendo el orden de mérito. En caso de excedente de inscriptos, se notifica el listado a supervisión para que en una fecha posterior realice la reubicación, dando el orden de prioridad de elección de escuela según el promedio de 4°, 5° y 6° grado de la educación primaria. En febrero, la supervisión realiza un nuevo proceso de reubicación de los estudiantes que no hubieran obtenido aún vacante.

En **Tierra del Fuego** la única norma que rige el sistema de distribución de vacantes es sólo para las dos Escuelas Polivalentes de Arte: una situada en el Departamento Norte (Río Grande) y la otra en el Departamento Sur (Ushuaia). Para el resto de las instituciones no existe una única norma que establezca prioridades, mecanismos de ordenamiento ni procedimientos. Ellos se comunican a través de notas múltiples (dirigidas a todas las escuelas) desde la supervisión en distintos momentos del año. La diferencia sustancial con las escuelas polivalentes es que mientras ellas hacen la inscripción en los primeros meses del ciclo escolar –dado que desarrollan a lo largo del año un taller para los futuros ingresantes–, en el resto de las ofertas la inscripción se realiza hacia la segunda mitad del año (en los meses de septiembre/octubre).<sup>66</sup>

<sup>64</sup> En Corrientes la opción de estructura es de 6 años de educación primaria y 6 de educación secundaria.

<sup>65</sup> Si bien la documentación necesaria para la inscripción está establecida en la normativa, algunas escuelas solicitan alguna más como por ejemplo aptos físicos específicos. Además, en las carpetas también se ofrece información específica de la escuela como por ejemplo información respecto de la compra de los uniformes.

<sup>66</sup> Las Escuelas Polivalentes realizan este curso para sus ingresantes amparadas en la Resolución MEyC N° 107/05. Por ello, al inicio de cada ciclo escolar en estas escuelas se abren las inscripciones para los estudiantes que estén cursando 6° año de escuela primaria. Antes, se informa a todas las escuelas primarias del Departamento por una nota formal para que las familias sepan los días y horarios se realiza la inscripción así como la documentación que deben presentar. Luego, durante tres días y en los tres turnos que funcionan estas escuelas, las familias los inscriben. En el caso de la Escuela Polivalente de Ushuaia en 2016 la inscripción superó la cantidad de vacantes y se decidió abrir una nueva sección de 1° año para absorber a toda la demanda. En 2017 se optó por establecer cupos por especialización: 60 para Música y 60 para Artes Visuales. En Música no se llegaron a cubrir las vacantes, pero en Artes Visuales fueron cerca de 80 los inscriptos, por lo que allí se dirimieron los lugares por sorteo y se realizó una lista de espera.

Como se dijo, no hay una única norma que organice el sistema de distribución de vacantes en Tierra del Fuego, sino que se comunican a las escuelas de gestión estatal las fechas establecidas mediante el calendario escolar o a partir de notas de la supervisión. Las escuelas deben reservar bancos para estudiantes repitentes de 1° año. Se establecen dos fechas de inscripción a 1° año de la escuela secundaria: la primera para los hermanos/grupo conviviente y luego otra para que se anote el resto de los aspirantes. En el caso del Departamento Norte, en esta segunda instancia se convoca a las familias a un sorteo que otorga el orden en el que cada una de ellas elige institución para sus hijos en función de las vacantes disponibles. En el caso del Departamento Sur, la inscripción es en cada escuela. Una vez realizada la inscripción, las instituciones envían a la supervisión los listados y la cantidad de bancos que quedaron sin ocupar. En caso de tener más demanda que vacantes, primero se realiza un sorteo al interior de la institución y luego, se define una fecha (hacia el mes de noviembre/diciembre) donde se realiza un sorteo general para establecer el orden para que las familias elijan las escuelas donde aún hay bancos disponibles, tal como en el Departamento Norte. En febrero se vuelve a repetir el mismo sistema para quienes aún no tengan vacante en ambos departamentos. A lo largo del año lectivo, en caso de mudanza o cambio de escuela, las familias deben acercarse a la supervisión para que se les comunique en qué instituciones hay vacante y se realicen los trámites para concretar la inscripción.

El sistema de distribución de vacantes de la provincia de **Mendoza** está organizado a partir de un sistema de opción múltiple (en el que se pueden elegir entre tres y cinco escuelas) con una primera asignación directa de vacantes a través de prioridades, y el promedio de 6° grado de la primaria (anteúltimo año de estudio del nivel) para dirimir las vacantes restantes.

La inscripción se organiza en cuatro etapas: la primera instancia de inscripción es directa, una segunda y una tercera en la que las familias hacen opciones, y una cuarta en la que se atienden situaciones de estudiantes que no hayan obtenido banco en las instancias previas en las supervisiones correspondientes. Este procedimiento se realiza a través de un dispositivo informático que asigna las vacantes en función de los criterios establecidos para cada instancia.

*Desarrollo de la distribución de vacantes.* Como primera medida, las escuelas deben reservar vacantes para los alumnos repitidores<sup>67</sup> e informar a supervisión la cantidad de bancos disponibles para los nuevos ingresantes. A continuación comienza un proceso de cuatro instancias:

*1ra Instancia: Inscripción directa.* En esta primera instancia se inscribe a los alumnos portadores de prioridades: hermanos de alumnos, aspirantes con necesidades educativas especiales, abanderados (con un cupo de hasta el 60% de la matrícula), además se inscribe a quienes la secundaria es única oferta presente (rural), a los alumnos de edificio/premio compartido y a quienes vivan a menos de 1 km de la escuela (con un cupo de 20%).

De haber más aspirantes que vacantes se desempata a través del promedio de 6° grado.

*2da Instancia: Selección de opciones.* Los aspirantes deben seleccionar entre 3 y 5 escuelas y ordenarlas en orden decreciente de interés. Las vacantes se entregan de acuerdo al promedio de 6° grado.

En esta instancia tienen prioridad por sobre los demás los alumnos abanderados y escoltas que por razones de cupo no hubieran conseguido vacante en la 1a instancia.

Una vez asignada la vacante se debe concurrir a la escuela a realizar la inscripción efectiva. Caso contrario, vencidos los plazos, el aspirante no retiene el banco y el alumno pasa a la siguiente instancia de inscripción.

*3ra Instancia: Selección de opciones para alumnos sin banco asignado.* De esta instancia participan solamente los alumnos sin banco asignado (es decir, quienes no hubieran lo-

<sup>67</sup> El sistema permite reservar hasta el 20% de los bancos para repitidores; si se desea reservar mayor cantidad se debe pedir autorización.

grado vacante en las instancias anteriores). Los aspirantes deben seleccionar entre 3 y 5 escuelas (considerando únicamente las publicadas en el listado oficial con vacantes disponibles) y ordenarlas en orden decreciente de importancia. Las vacantes se entregan de acuerdo al promedio de 6° grado.

Una vez asignada la vacante se debe concurrir a la escuela a realizar la inscripción efectiva. Caso contrario, vencidos los plazos, el aspirante no retiene el banco y el alumno pasa a la siguiente instancia de inscripción.

*4ta Instancia: Atención en supervisiones de educación secundaria orientada y técnica a padres de alumnos sin banco.* Los aspirantes que quedaran sin banco adjudicado deberán ir a las sedes de supervisión de nivel secundario a consultar las escuelas con vacantes y conseguir banco. (Nota: Las sedes son muchas, y se puede acudir a cuantas sedes se desee).

En Jujuy el sistema de distribución de vacantes en el 1° año de la educación secundaria está respaldado por normativa emanada desde el Ministerio de Educación de la Provincia. Todos los años se dicta una resolución específica sobre el tema. En ella se establece el mecanismo de ordenamiento vigente: en las escuelas con sobredemanda las vacantes se asignan a partir de los resultados de los exámenes de Lengua y Matemática que se toman en cada escuela con ese propósito. Las únicas prioridades que rigen en la jurisdicción son la de ser repitente del establecimiento o ser aspirante con necesidades educativas especiales.<sup>68</sup>

Para realizar la preinscripción los aspirantes deben elegir solamente una escuela y llevar a dicha institución los papeles que establece como requisito la normativa: DNI y certificado de buena salud oficial que se obtiene a partir de un turno que se le asigna a cada escuela primaria para sus estudiantes de 7° año. Los aspirantes deben llenar una ficha de inscripción a partir de la cual se les asigna un número para poder realizar el examen de forma anónima (en el caso de escuelas con sobredemanda).<sup>69</sup>

La normativa de referencia explicita las fechas en que se realiza la pre-inscripción así como los días en que se tomarán los exámenes en las escuelas con sobredemanda. Allí también se especifican pautas y lineamientos generales para la elaboración de los exámenes, que son distintos para cada establecimiento. El cupo de vacantes en las escuelas con sobredemanda se cubre a partir del orden de mérito que surge a partir de la suma de las calificaciones obtenidas en cada una de las pruebas. Luego las escuelas deben llevar a supervisión el listado de aspirantes evaluados, el puntaje obtenido y quiénes han conseguido vacante.

Posteriormente comienza la etapa de reubicación de aquellos aspirantes que no lograron ingresar en la institución elegida. Esta tarea es desarrollada por la supervisión, usando como criterio el orden de los puntajes obtenidos en los exámenes. Para ello, las escuelas secundarias envían a la supervisión el listado por orden de mérito de todos los que rindieron el examen pero no ingresaron a la institución por falta de vacantes. Al mismo tiempo, las escuelas que no tomaron examen de ingreso envían el número de vacantes disponibles que les quedaron luego de la inscripción realizada según el calendario escolar. La supervisión hace un listado único respetando el puntaje que obtuvieron los chicos en los exámenes y procede a la reubicación de los aspirantes. Para ello, se convoca a las familias a un acto público en donde van eligiendo la institución siguiendo ese orden de mérito. Se trata de priorizar la cercanía geográfica entre la escuela y la casa del estudiante.

<sup>68</sup> Resolución SGE N°1614/17. Anexo 1, punto 4. "Los aspirantes que al momento de la preinscripción acrediten una discapacidad, mediante la presentación de certificado oficial emitido por la autoridad competente, quedarán exceptuados de la evaluación de ingreso". Jujuy.

<sup>69</sup> Se documentaron otros requisitos de inscripción. Por ejemplo, la escuela Polivalente de Artes de San Salvador le pide a los aspirantes el certificado de asistencia a "cursos de iniciación" que dicta para acercarlos a las disciplinas artísticas de la modalidad. Y en algunos casos aparece como práctica habitual el cobro para la preinscripción.

## 2. Actores en juego: tareas y estrategias en sistemas atravesados por la desigualdad

Los sistemas de distribución de vacantes del 1° año de la escuela secundaria adquieren formas específicas en cada contexto provincial. Tanto las normas como los usos y costumbres que los rigen se van configurando a partir de la acción de los diferentes actores que intervienen en el proceso, quienes deben realizar un amplio conjunto de tareas muy diferentes entre sí en función de la provincia de la que se trate. Al mismo tiempo, en los sistemas estudiados, la *propiedad* de las vacantes disponibles –entendida como la capacidad de otorgarlas legalmente– está en manos de diferentes actores, tanto a nivel provincial como en las distintas etapas del proceso de distribución.

### 2.1. Actores y tareas

Como ya fue señalado, los sistemas de distribución de vacantes que existen en la actualidad en las provincias son fruto de una combinación entre prácticas históricas arraigadas y decisiones –más o menos consensuadas– de los organismos de gobierno de la educación. En cada una de las provincias estudiadas el resultado final del proceso es un cruce entre la normativa existente, la voluntad y capacidad de control de su correcta implementación, la autonomía *de jure y/o de facto* otorgada a los diversos actores y el conjunto de actores implicados, que a saber son:

- El **gobierno del sistema educativo provincial** en sus diferentes niveles.
  - En el *nivel central* las acciones y decisiones son tomadas por ministros, secretarios, direcciones de planeamiento y de los niveles primario y secundario, además, en algunas provincias, las áreas de informática están encargadas del diseño de plataformas para el desarrollo de la asignación de vacantes.
  - En el *nivel intermedio* poseen un papel importante, en diversas instancias, los equipos de supervisión, que divergen en su composición.

Podría considerarse que la aspiración principal del nivel central consiste en regular el sistema de distribución de vacantes de manera eficiente, con el objetivo de que ningún aspirante a ingresar al nivel secundario quede sin vacante.

- Las **instituciones educativas** de nivel primario y secundario, en las cuales juegan su parte, con distintos niveles de decisión e implicancia:
  - *Equipos directivos*
  - *Personal administrativo*
  - *Docentes / personal pedagógico*

Su aspiración principal consiste en reclutar y seleccionar estudiantes. Se podría plantear que ello implica dos tipos de competencias: de primer orden, en donde se compite por la cantidad de estudiantes a reclutar, y que permite el funcionamiento de una institución educativa; y de segundo orden, en donde se pugna por las características de los estudiantes. Estas características, de acuerdo a Delvaux (2006), se relacionan más con seleccionar alumnos con buena “calidad” académica y conductual antes que con factores sociales o étnicos.<sup>70</sup> En general, la selección se deriva de prácticas más informales que las escuelas ponen en práctica evitando infringir el principio de libertad de elección, donde existe, y la prohibición de la selección de acuerdo con criterios sociales, académicos o de comportamiento.

<sup>70</sup> Al respecto, el autor destaca que esta atención a la calidad de los estudiantes se basa en las preocupaciones de defensa del equilibrio organizacional (una modificación importante del público puede desestabilizar las prácticas del cuerpo docente), la reputación (una modificación marginal del público puede llevar a efectos “bola de nieve”) y los valores educativos (Delvaux 2006: 68).

- Finalmente las **familias**: padres, madres, tutores y alumnos, que despliegan lógicas de acción y ejercen presión en distintos momentos del desarrollo del proceso de distribución de bancos, con la aspiración principal de lograr la vacante en la escuela deseada.

Estos actores desarrollan diferentes tareas que pueden ser distinguidas como:

- **Normativas**, referidas a establecer las directivas que rigen la distribución de vacantes. En general, están a cargo del *nivel central de gobierno* de la educación y se expresan en decretos y resoluciones ministeriales, circulares y notas elaboradas desde la supervisión que establecen las prioridades, mecanismos de ordenamiento y procedimiento, así como en resoluciones y/o disposiciones de las direcciones de nivel primario y secundario. En algunas provincias, a partir de la autonomía con la que cuentan en este sentido, son las instituciones quienes poseen la capacidad de generar la normativa referida al ingreso a una escuela específica.
- **Operativas**, implican el día a día de las decisiones. Son definidas por los *usos y costumbres* así como por la normativa en la que se asignan responsabilidades a las supervisiones y a las instituciones educativas para el desarrollo de la distribución de bancos, dejando distintos niveles de decisión a los actores involucrados.
- **Informativas**, relacionadas, por un lado, con transparentar el proceso de distribución para que todos los actores del sistema educativo conozcan las normativas y los procedimientos, y, por el otro, a dar información a las familias con el objetivo de capacitarlas para el juego de inscribir a sus hijos. Las tareas informativas presentan distintos momentos. En primer lugar, es responsabilidad del nivel central de gobierno de la educación el transmitir el proceso de distribución de vacantes hacia niveles inferiores y capacitar a los actores para que conozcan la normativa existente y las tareas que les corresponden para así garantizar la correcta implementación del sistema. En general, las direcciones de nivel trabajan con los supervisores –de primaria y/o secundaria– quienes posteriormente están encargados de bajar la información a las direcciones escolares que a su vez informarán a los docentes. En segundo lugar, las tareas informativas implican garantizar la transparencia suministrando la información suficiente a las familias para que estas posean los conocimientos necesarios para elegir escuela. Esto puede implicar que las escuelas secundarias deban seleccionar información que consideren relevante sobre sus instituciones para hacerla accesible, de diversos modos, a las familias. Finalmente, se cuentan las acciones de asesoramiento que deben hacer distintos actores de las escuelas primarias y/o secundarias a las familias sobre el procedimiento de inscripción para la escuela secundaria.
- **Técnicas**, referidas a diversos saberes –pedagógicos, en informática, entre otros– implicados en el diseño y desarrollo de instrumentos relacionados con el proceso de asignación de vacantes. Pueden referirse desde la elaboración de exámenes de ingreso al diseño y desarrollo del software necesario para informatizar el procedimiento de inscripción y distribución de vacantes.

La clasificación precedente es útil para comprender la variedad de tareas que se presentan en territorio y que se encuentran encarnadas en actores con intencionalidades divergentes. Estos actores disputan, con mayor o menor énfasis, los procesos que organizan el ingreso a las escuelas secundarias. En este sentido, las funciones son asumidas en cada jurisdicción de un modo singular: en algunos casos la distribución de vacantes consiste en un asunto aislado del nivel secundario, mientras que en otros el modo en el cual está diseñado torna necesarios distintos niveles de implicancia del nivel primario. Asimismo, se encuentran diferencias en cuanto a los niveles de responsabilidad de los actores intervinientes, en algunos casos la mayor parte de las tareas recaen sobre los equipos directivos y docentes, y en otros las supervisiones y/o direcciones de nivel intervienen más fuertemente a través de prácticas centralizadas. A continuación se desarrollan algunos casos que ejemplifican estas cuestiones.

Mendoza resulta uno de los ejemplos más complejos por la cantidad de actores y niveles que participan del largo proceso de inscripción al primer año de la educación secundaria. En cuanto a lo normativo, anualmente la DES emite una resolución en la cual señala el procedimiento vigente, que cada año puede tener pequeñas modificaciones, y fija las fechas de las distintas instancias del procedimiento. Tanto las escuelas primarias como la dirección de ese ni-

vel tienen tareas cruciales previas al momento de la inscripción: desde lo operativo, deben actualizar los datos de matrícula de 7° grado, completar los promedios que tuvieron los estudiantes en 6° grado e identificar abanderados y escoltas titulares en el sistema de gestión de alumnos. También deben imprimir las constancias de alumno regular desde la plataforma del sistema Gestión Educativa Mendoza (GEM) y entregar los certificados a quienes puedan obtener un banco en primera instancia apelando a algunos de los criterios de prioridad que así lo establecen. En paralelo, las escuelas secundarias deben reservar las vacantes para los posibles repetidores e informar a la supervisión la cantidad de bancos disponibles. En esta primera instancia, la supervisión del nivel está encargada de velar por el cumplimiento del cronograma, y de verificar que las escuelas secundarias estén informando las vacantes disponibles con precisión.

En esta jurisdicción también habría que agregar a la nómina de actores que intervienen en el proceso de distribución de vacantes al área de informática de la Dirección General de Escuelas (DGE), quien desarrolla y mantiene la plataforma desde la que se realizan las inscripciones y sigue todo el proceso de asignación de bancos en las escuelas secundarias. En cuanto a las tareas informativas, la DGE ha establecido un sistema de reuniones entre los actores involucrados para informar y capacitar sobre el sistema de distribución de alumnos vigente en la provincia. En la práctica, las autoridades del nivel primario y secundario realizan encuentros con los supervisores de cada nivel, en donde se repasa la normativa promulgada cada año, las novedades con respecto a la norma anterior, y las tareas que deben ser desarrolladas. En una segunda instancia los supervisores informan a los equipos directivos de las escuelas y, en algunos casos, realizan reuniones de consulta. Finalmente, los directores comunican al personal de la escuela los cambios establecidos y la responsabilidad de cada uno en el proceso de inscripción de alumnos. Además, la DGE alienta a que ante cualquier duda o consulta las supervisiones y los equipos directivos de las escuelas se comuniquen telefónicamente con la DES.

En cuanto a la información que deben brindar las escuelas a las familias, en Mendoza existe una Feria Educativa Virtual<sup>71</sup> en la cual las instituciones deben subir el proyecto institucional y el plan de estudios, además de contar con espacios para fotos y videos de cada establecimiento. El equipo directivo de cada escuela secundaria es responsable de preparar el contenido de su institución.

Finalmente, existen tareas de asesoramiento a las familias para la inscripción que están a cargo de los docentes de 7° grado de las escuelas primarias, quienes deben informar a las familias sobre los distintos momentos del proceso de ingreso y, en algunos casos, asistirlos en la carga de los datos en el sistema en línea.

En Jujuy la normativa es emitida anualmente –y de manera conjunta–, por las Direcciones de Nivel Primario y Secundario. Como las instituciones con más aspirantes que vacantes deben tomar exámenes de Lengua y Matemática, una vez conocidas las escuelas con sobre demanda se organiza en cada institución una comisión evaluadora conformada por dos docentes de la escuela secundaria y dos docentes del nivel primario a cargo de la elaboración de los instrumentos de las pruebas, de su corrección y de la producción de las cartillas. A solicitud de la DEP, los directores de establecimientos primarios postulan a los posibles docentes que van a participar de los exámenes de ingreso, quienes son finalmente designados para la comisión de una escuela secundaria específica a partir del acuerdo entre los supervisores de ambos niveles.

La corrección de los exámenes también está a cargo de la comisión evaluadora, que obtiene un orden de mérito a partir del cual se determina cuáles aspirantes logran ingresar a la institución y cuáles no. Esta información es enviada a la supervisión donde se centraliza todo lo referido a las vacantes aún disponibles y el listado de estudiantes que aún no hubieran logrado un banco. La supervisión se ocupa en esta etapa de realizar la reubicación de los aspirantes, haciendo un listado único que respete el puntaje obtenido por los jóvenes en los exámenes. Para operativizar esto se convoca a las familias a un acto público en donde eligen la institución que desean siguiendo ese orden de mérito. Es requisito excluyente que las familias estén presentes para elegir, si no pierden el turno.

<sup>71</sup> Disponible en <https://dti.mendoza.edu.ar/gem/ingreso/publico>.

En Jujuy no existe un espacio que centralice la información de las escuelas secundarias al que puedan acudir las familias para conocer la oferta. Por lo tanto, las instituciones desarrollan distintas estrategias de acuerdo a sus intereses. Las escuelas con pocos aspirantes realizan volantes informativos para distribuir por los barrios, concretan visitas a las primarias cercanas para incentivar que los egresados se inscriban en sus escuelas y tratan de captar a la matrícula de la zona. Si bien es posible pensar que las escuelas más demandadas están acostumbradas a que las familias golpeen a la puerta y por lo tanto no realizan actividades de este tipo, como se verá enseguida, en rigor sí realizan puentes con ciertas primarias de las que les interesa recibir matrícula.

En Corrientes las tareas normativas corren por cuenta del nivel central, donde se establecen las prioridades de ingreso y el mecanismo de ordenamiento. El sistema de distribución vigente requiere que tanto las escuelas primarias como las secundarias lleven a cabo diversas tareas operativas que parecen estar distribuidas de manera informal, es decir, no están respaldadas por normativa que las haga responsables administrativamente de las tareas. Los docentes de educación primaria deben realizar el promedio de 4°, 5° y 6° año de cada alumno y emitir un certificado, firmado por la supervisión, que las familias deben presentar al momento de la inscripción en la escuela secundaria. El trámite de pre-inscripción y la elaboración del listado de estudiantes que ingresan en función de las prioridades establecidas así como el orden de mérito a partir del promedio de los últimos años de la primaria son tareas que realizan desde las respectivas escuelas secundarias. Como en el caso de Jujuy, las instituciones con sobredemanda deben enviar el listado de estudiantes que no lograron vacante, y las escuelas que no cubrieron todas las suyas informan la cantidad de lugares libres. Con esta información, la supervisión correntina interviene al momento de la *“reorganización de los inscriptos sin vacantes”*. Se establece una fecha en el mes de diciembre y el orden para elegir escuela se asigna en función del promedio de 4°, 5° y 6° año de la educación primaria. También aquí se pierde el lugar en caso de no estar presente. Este procedimiento de reubicación se repite en febrero.

En Tierra del Fuego se establecen fechas en el calendario escolar y/o desde la supervisión se comunica a las escuelas mediante nota múltiple los procedimientos a seguir. Las escuelas secundarias son las responsables de realizar la preinscripción, organizar el sorteo en caso de que haya sobredemanda –como sucede en Ushuaia– y comunicar a la supervisión la cantidad de vacantes sobrantes. Luego, desde el gobierno del sistema educativo jurisdiccional –a través de las autoridades políticas o bien de la supervisión– se realiza un sorteo general en cada departamento para asignar prioridad de elección en función de las vacantes disponibles. Este mismo procedimiento se realiza en febrero por lo que el listado definitivo de ingresantes queda conformado una vez que los estudiantes que hubieran obtenido la vacante en el marco del sorteo general de ese mes se dirigen a la escuela y entregan la documentación necesaria para quedar inscriptos. Desde la secretaría de las escuelas, a su vez, se remite a la supervisión el listado final de matriculados y, en caso de que las hubiere, la cantidad de vacantes disponibles. Así, en esta provincia, cuando las familias que aún no obtuvieron vacante luego del sorteo de febrero se acercan a las escuelas en búsqueda de un lugar para sus hijos, desde las instituciones los mandan a supervisión: allí es donde se le asigna la vacante, teniendo en cuenta la oferta disponible, el lugar de residencia e interés de los jóvenes. Otra de las tareas a cargo del equipo de supervisión consiste en organizar la permuta de vacantes entre los interesados. Por su parte, el equipo pedagógico de la supervisión es quien se encarga de la articulación entre escuelas primarias y secundarias al momento del ingreso para los estudiantes con algún acompañamiento pedagógico.<sup>72</sup> En cuanto a las tareas informativas, las escuelas secundarias están encargadas de preparar el material –folletos, videos, etc.– para montar un stand institucional en la Feria de Escuelas; en esa misma feria la supervisión organiza talleres para explicarle a los chicos las particularidades del nivel secundario.

<sup>72</sup> La gestión en funciones al momento del trabajo de campo, en el cargo desde 2015, había logrado conformar un equipo pedagógico integrado por una asesora y docentes que comisionaron sus horas con distinto tipo de formación: licenciados en trabajo social, en ciencias de la educación, licenciados y profesores en historia, psicopedagoga, psicóloga, entre otros.



Los actores y procedimientos descriptos muestran que existen acciones similares en los procesos de inscripción en las provincias donde se hizo trabajo de campo: aquellas relacionadas con algunas tareas administrativas que deben realizar las escuelas secundarias así como la participación de la supervisión en la redistribución de los estudiantes que quedaron sin vacante. Sin embargo, se observa que en algunos casos, la participación de la supervisión comienza mucho antes, cuando deben comunicar los procedimientos a las escuelas y realizar seguimientos para controlar que se cumplan los pasos establecidos. Asimismo, el nivel primario también asume tareas importantes en los sistemas que incluyen como prioridad el mérito en ese nivel.

Más allá de las tareas asignadas, el dinamismo que ellas adquieren en su concreción puede sintetizarse en las tensiones y disputas en torno a la pregunta sobre quién posee la potestad de asignar de manera legítima los bancos, tal como se analiza a continuación.

## 2.2. ¿De quién son las vacantes?

Un aspecto interesante a tematizar que atraviesa a estas prácticas es la discusión sobre de quién son las vacantes: ¿del Ministerio de Educación provincial? ¿de la supervisión? ¿de las escuelas? ¿de las familias? En los sistemas de distribución de vacantes estas tensiones se manifiestan de distintas maneras, asociadas en buena medida a lo que ya se ha caracterizado hasta aquí: los mecanismos de prioridades y de ordenamiento vigentes, y la diversidad de actores que toman parte en este proceso.

Ingresar en el análisis de este tema requiere de algunas precisiones por lo cual resulta necesario definir los términos de *propiedad* y de *apropiación* de las vacantes.

La *propiedad* refiere a qué actor posee, en cada momento dado del proceso de distribución, la potestad legal (es decir, amparada por la normativa vigente en la jurisdicción) de disponer de las vacantes; mientras que la *apropiación* refiere a la distribución de bancos por parte de los diversos actores por fuera de la normativa vigente para cada uno de esos momentos.

Los sistemas de distribución de vacantes, como ya fue señalado, establecen su marco normativo a partir de regulaciones de distinto nivel, en las cuales dejan instauradas de manera concreta las atribuciones de cada actor en relación a la adjudicación de bancos. En Argentina unas pocas provincias no cuentan con normas específicas sobre el tema y, por tanto, quedan solamente sujetas a las regulaciones dispuestas por la LEN y por las resoluciones del CFE.

En las normas se expresan más o menos explícitamente los conflictos, las pujas sobre la propiedad de vacantes, y las distintas maneras de darle solución. A su vez, más allá de la existencia o no de normativa, existen usos y costumbres que se fueron instalando a lo largo del tiempo como las maneras aceptadas –y muchas veces disputadas– de funcionamiento.

Debe señalarse que la propiedad de las vacantes varía en los distintos momentos del proceso de distribución, por lo tanto varían también los actores y los mecanismos de apropiación en cada uno de esos momentos.

Además, y sobre todo en la etapa inicial del proceso de distribución, las prioridades establecidas por los sistemas educativos transfieren parte de las vacantes a grupos especiales de actores. En algunos casos se trata de una propiedad general, en la cual los aspirantes son propietarios de un banco en cualquier escuela ofertada: alumnos con discapacidad, y abanderados y escoltas, por ejemplo. En otros casos se trata de propiedad de vacantes en escuelas específicas:

- Algunas vacantes son de los alumnos, como el caso de los repitentes, que la conservan, y de los aspirantes de escuelas que articulan o comparten predio, de allí que esos alumnos puedan tomar vacantes en el primer año de la institución de nivel secundario.
- Algunas vacantes pertenecen a los trabajadores de la educación, de allí que los aspirantes pueden tomar vacante de forma directa en la escuela en la cual trabajan sus familiares.
- La propiedad de otras vacantes pertenece a las familias, de allí que los hermanos de alumnos pueden asegurarse un banco.

La pertenencia de las demás vacantes estaría en manos de los demás actores que, como ya se ha señalado, son los sistemas centrales de gobierno (en este caso encarnados en la DES), las supervisiones, y las escuelas.

En provincias como Mendoza y Jujuy existen normas que establecen las fechas, pasos, tareas y procedimientos estipulados desde el nivel central (DES). Se podría plantear que su existencia tiene el afán de organizar y de mitigar discrecionalidades que, de todas maneras, no dejan de existir en función de los usos y costumbres y de las estrategias que las instituciones despliegan en función de reclutar/seleccionar matrícula (como se desarrolla en el punto 5 de esta III parte del informe).

En Jujuy, provincia que tiene una larga tradición en la existencia de exámenes de ingreso en las escuelas con sobredemanda, la normativa de la DES provincial establece procedimientos y plazos claros para la distribución de vacantes en toda la jurisdicción, unificando también los procedimientos en los casos en que la demanda de bancos de ciertas escuelas supere a la oferta. En este sentido, es la DES provincial la propietaria de las vacantes a ser distribuidas. No obstante, dicha implementación está descentralizada al nivel de las instituciones en varios aspectos: la preinscripción, la elaboración de cartillas y del examen, así como su posterior corrección. Esta concreción descentralizada es la que permite que las instituciones tomen decisiones diferenciales: elaborar y vender cartillas, realizar cursos de preparación previos, entablar relaciones con algunas escuelas primarias que preparen a sus estudiantes para los exámenes, entre otros. En estos márgenes, entonces, despliegan estrategias para reclutar y seleccionar matrícula, que pueden funcionar como lógicas de apropiación de las vacantes en juego. Finalmente, en la última etapa del sistema de distribución –la de reubicación de los aspirantes que no han conseguido banco– la propiedad de las vacantes queda en manos de la supervisión, que debe velar por la correcta asignación de lugares en las escuelas mediante el uso del orden de mérito general establecido a partir de los resultados en los exámenes de la etapa anterior.

En Mendoza la normativa vigente otorga la potestad de distribución de bancos a la DES. Sin embargo allí, en varios momentos, se expresa la tensión entre el nivel central y las escuelas en términos de cómo controlar que las instituciones asignen las vacantes sólo en función de los criterios de prioridad y de ordenamiento vigentes para toda la jurisdicción. Desde la perspectiva de los funcionarios de la DES y las supervisiones se advierte que las instituciones suelen apropiarse de ciertas vacantes al inicio del circuito de distribución de bancos. Al momento de informar la cantidad de vacantes disponibles para distribuir, comunican una cantidad menor a la real apropiándose de algunas para utilizarlas con criterios diferentes a los establecidos y/o persiguiendo objetivos propios: asignar vacantes de manera discrecional a conocidos y/o “poderosos”; seleccionar para el ingreso en función de criterios propios como por ejemplo a partir de: entrevistas con las familias; dejar vacantes sin asignar para poder tener divisiones de menos estudiantes y utilizarlo como propaganda de sus establecimientos. Frente a estas prácticas que estarían desarrollando las escuelas, las supervisiones despliegan otras que apuntan a disiparlas: corrigen los números que las instituciones informan –suelen detectar, por ejemplo, que se sobredimensiona la reserva de vacantes para repetidores–, hacen llamados haciendo notar que la capacidad de las aulas es mayor a la informada, prohíben que se elaboren listas de espera a nivel de las escuelas. En Mendoza lo que se reiteró en las entrevistas fueron las referencias a las formas más y menos sofisticadas de “controlar” a las escuelas y el contenido de lo que ellas informan a instancias superiores.

Sobre la normativa, y cómo allí se expresan las posiciones diferenciales y las formas en que se resuelven, se puede citar la resolución que organiza el sistema de distribución de vacantes en Corrientes. En esta provincia las normas y regulaciones erigen al nivel central como el legítimo distribuidor de bancos en las escuelas. La hipótesis que surge a partir del trabajo de campo es que la norma está hecha a medida de las instituciones que históricamente poseen sobredemanda y que, por eso, son ellas las que la conocen y utilizan las regulaciones.<sup>73</sup> En este sentido, esta hipótesis refiere a la capacidad de ciertas instituciones con tradición y demanda de incidir en la política educativa y su concreción normativa en un sistema educativo que da

<sup>73</sup> La norma actualmente vigente que define los mecanismos de prioridades y de ordenamiento es la Resolución ME N° 2073/14, Corrientes.

bastante margen de decisión a sus escuelas secundarias.<sup>74</sup> Asimismo, en estas escuelas aparecen tensiones cuando se pretende que se salteen las prioridades establecidas para brindar vacante a hijos de familias con traslado a la provincia por formar parte de las fuerzas de seguridad nacionales, como gendarmería. Allí, la Resolución ME N° 2073/14 significa una potente herramienta que las escuelas utilizan para defender la propiedad de las vacantes y no permitir la apropiación por parte del nivel central y/o de las familias.

En el caso de Tierra del Fuego, se evidencia la tensión entre una supervisión de nivel relativamente reciente –en funciones desde 2015– que se propone reordenar no sólo la distribución de la matrícula sino la totalidad del nivel; y una serie de escuelas que históricamente tuvieron considerables márgenes para la toma de decisiones. Estas tensiones también se expresan en torno al sistema de distribución de vacantes en la escuela secundaria. Esta autonomía de los establecimientos para asignar las vacantes de acuerdo a sus propios criterios es cuestionada desde la supervisión debido a que consideran que las distintas decisiones de las escuelas –usos y costumbres de aquellas más ancladas en los barrios que priorizan a quienes viven cerca, las características más selectivas de las escuelas históricas localizadas en el centro de las ciudades, los márgenes para reservar vacantes que son leídos como “acomodo” así como la forma de ingreso diferencial para las Escuelas Polivalentes de Arte– poseen o pueden poseer amplios márgenes de discrecionalidad. Pero además se trata de ordenar el “caos” en el sistema de ingreso que, mediante prueba y error, había ido variando en los últimos años. Por ello, a través de distintas notas múltiples se comunica a las instituciones fechas de reuniones, plazos y procedimientos para delimitar la tarea de inscripción a los ingresantes. Ante todas estas apreciaciones del equipo de supervisión, desde las escuelas se enfatiza que se siguen los procedimientos previstos por la normativa que los encuadra; en contraste, una supervisora afirmó: “*las vacantes son del Ministerio, no son de la escuela*”.

Asimismo, la supervisión considera que realizar la inscripción mediante un sistema informatizado minimizaría estos márgenes dado que, si bien el trámite seguiría recayendo en las escuelas, desde el nivel central se tendrían más herramientas para supervisar el proceso en dos sentidos: hacia las instituciones educativas y hacia las mismas familias: “*lo que yo quería era que se dejen de truchar ¡pibes! Primero, te inflaban matrículas. Ha habido colegios que han puesto jóvenes que no existían en ningún lado (...). La obsesión mía era ¿cómo hago para evitar que el Director inscriba en su colegio al hijo de su amigo, al primo del hermano del tío*”. Mediante este sistema, el sorteo general con las vacantes sobrantes se realizaría recién hacia el mes de febrero. A su vez, con el nuevo procedimiento una familia no podría inscribir a sus hijos en más de una institución porque el sistema sólo admitiría la opción por una sola escuela. La aspiración es que este sistema también alcance a las escuelas privadas, para así evitar que las familias especulen con las vacantes de las escuelas estatales y las tomen sólo en caso de que sus hijos no aprueben los exámenes de ingreso a las instituciones privadas. Según los entrevistados, el camino hacia el sistema de ingreso por este software era complejo y, al momento del trabajo de campo no habían logrado terminar de definirlo.<sup>75</sup>

Lo que se destaca de lo analizado hasta aquí es que en los sistemas de distribución de vacantes se expresan los arreglos, tradiciones, modelos de supervisión, tensiones y problemas que atraviesan a todos los sistemas de educación provinciales y al nivel secundario en particular. En ese sentido, la propiedad de los bancos se convierte en un ámbito más de estas disputas en las cuales los actores implicados desarrollan lógicas de acción diferenciadas.

<sup>74</sup> Al decir de una de las entrevistadas, “*cuanto más al interior está, mayor es el poder (de las instituciones)*”. Pero fundamentalmente, la Resolución ME N° 1568/12 que aprueba el nuevo régimen académico brinda un amplio margen para que las escuelas puedan legalmente dar respuesta a los problemas que históricamente habían resuelto pero de manera vedada.

<sup>75</sup> En intercambios posteriores al trabajo de campo se expresó que la implementación de dicho sistema en la inscripción al ciclo lectivo 2018 no fue sencilla. En la página web de la provincia para la inscripción al ciclo escolar 2019 figura una pre-inscripción en línea que las familias pueden (no deben) realizar pero se especifica que la inscripción definitiva la deben realizar en la escuela elegida en las fechas establecidas por el calendario escolar. Según lo informado allí, en caso de excedente de aspirantes, se dirimen las vacantes por sorteo en cada escuela. Información recuperada de: <http://aulasdigitalestdf.org/sistema-preinscripcion-online/>

Los márgenes para la toma de decisión que tienen las instituciones, así como la capacidad y voluntad de intervención desde el gobierno de la educación –tanto a partir de la sanción de normas como mediante el accionar de la supervisión– configuran el circuito final de propiedad y distribución de vacantes de cada jurisdicción.

### 3. La interdependencia competitiva entre establecimientos educativos

La distribución de alumnos y su asignación a establecimientos específicos se dirime en un clima de tensiones entre aspiraciones: por un lado, las de las familias por lograr una vacante en la institución deseada, por otro las de los establecimientos por reclutar y seleccionar matrícula. Así como los sistemas pueden garantizar la libre elección (por parte de las familias) también pueden permitir la libre selección de estudiantes por parte de las escuelas (Merle, 2010), o bien establecer normas y procedimientos que limiten su margen de decisión. De todas maneras, desde las instituciones se toman medidas que pueden tensionar o entrar en contradicción con las normas en que se enmarcan. Sobre este tema, Barton y Monfroy estudian las dinámicas que se dan en el proceso de distribución de vacantes resaltando “las interdependencias que influyen hoy en día sobre el margen de maniobra de esos establecimientos” (2006, 29).

Al respecto, el concepto de *interdependencia competitiva* alude a cómo las decisiones que se toman en las instituciones repercuten en el conjunto del sistema de maneras predefinidas y de otras no esperadas. Más precisamente esto se explica porque se trata de instituciones que “intercambian una proporción significativa de estudiantes durante su escolaridad o cuando reclutan una parte sustancial de sus alumnos en un ‘mercado’ común”. A menudo la interdependencia es geográfica / espacial, conformándose “grupos (racimos) de interdependencia”, es decir, “conjuntos de establecimientos que son significativamente interdependientes en términos de asignación de estudiantes”. Sin embargo, especialmente en los centros urbanos, también existe interdependencia entre grupos de escuelas. Sobre este tema, el autor señala que “los contornos de estos grupos de interdependencia son en gran parte el resultado de prácticas de elección de escuela familiar. Pero estas prácticas están influenciadas por elementos contextuales como los medios de transporte o la naturaleza de la segregación residencial. También se ven afectados por la naturaleza de los mecanismos reguladores que enmarcan el proceso de distribución de estudiantes entre las escuelas” (Delvaux, 2006: 64, 65).

Así, normas, decisiones institucionales en vistas a seleccionar matrícula y elecciones familiares inciden en la distribución de vacantes de una manera dinámica en la que se expresan disputas entre los establecimientos educativos. Se crea así una interdependencia competitiva entre escuelas, que puede afectar a la decisiones de las familias y a los sistemas de asignación de vacantes.

Esta interdependencia se intensifica cuando en los grupos están presentes establecimientos con sistemas diversos de asignación de vacantes y, sobre todo, cuando cuentan con grados de autonomía para modificar las prioridades de acceso. Por ejemplo, en el caso de la Argentina, los sistemas de distribución de vacantes provinciales no incluyen a las escuelas de gestión privada. Este tema resulta polémico dado que las escuelas privadas no sólo tienen la potestad de definir sus prioridades y formas de ordenamiento para seleccionar a su matrícula sino que, además, según datos de 2016, un 77% de ellas recibe fondos estatales para el pago de los salarios docentes (Sleiman, 2018). Estas ventajas que les dan los estados provinciales, financiamiento más libertad para seleccionar a sus estudiantes, no suelen estar problematizadas por las gestiones políticas ni tampoco en la bibliografía local sobre estos temas.

A su vez, existen escuelas estatales muy codiciadas por ser de ciertas modalidades –artísticas, técnicas, intensificadas en idiomas– con importante trayectoria que pujan por mantenerse al margen de los criterios generales encontrando como justificación preservar su especificidad por el tipo de formación que ofrecen. Lo mismo ocurre con aquellas escuelas con capacidad de darse su propia normativa, como el caso de los establecimientos de nivel secundario dependientes de las universidades.

La interdependencia competitiva es un concepto que permite tener una mirada integral de los sistemas de distribución de vacantes, incluyendo a las escuelas administradas y supervisadas por los estados provinciales (de distinta modalidad y de distintos tipos de gestión) así como a las que dependen de las universidades. Ello es así especialmente cuando estas instituciones funcionan como la primera opción de las familias, quienes en muchos casos inscriben a sus hijos en otras escuelas de gestión estatal por si no logran ingresar a la realmente deseada. Se exploran ambos casos en los siguientes apartados.

### 3.1. Asignación de vacantes en algunas instituciones específicas según su modalidad

Los sistemas de distribución de vacantes para las escuelas de gestión estatal son definidos por cada provincia. En ocasiones esto puede legalizar que haya escuelas o modalidades que puedan establecer requisitos y formas de ingreso particulares. Especialmente esto ocurre en la modalidad artística, técnica y en las escuelas que son intensificadas en idiomas. No se trata en general de todas las instituciones de cierta modalidad, sino que algunas de ellas pueden seleccionar a sus estudiantes mediante cursos de ingreso específicos, exámenes de nivelación o de aptitud. Así, los estados provinciales habilitan estas diferencias que afectan al sistema en su conjunto.

La formación específica, así como la mayor carga horaria que generalmente implica el cursado en este tipo de ofertas educativas, da lugar a la reflexión en torno a los argumentos y las formas de selección de los estudiantes que despliegan estas instituciones. Dado que las vacantes son escasas, ¿cómo identificar a quienes “realmente” quieren esta formación, los que tienen “aptitud” “talento”? Los elegidos, se asume, a temprana edad saben lo que les gusta, no cambiarán de parecer en el recorrido cuando avancen en materias cada vez más específicas, aunque el cursado incluya doble turno y un año escolar más, lo sostendrán a lo largo del tiempo. De otra parte, algunas de estas escuelas se erigen socialmente como escuelas de excelencia a las que las familias, más allá de los dotes naturales o aspiracionales de sus hijos, pueden considerar como opción frente a otras instituciones menos prestigiosas.

Al respecto, se abre la pregunta sobre los exámenes que en algunas jurisdicciones pueden tomar las instituciones de modalidad técnica sobre Lengua y Matemática y, especialmente, las pruebas de aptitud para ingresar a escuelas de modalidad artística o intensificadas en idiomas: ¿son discriminatorias o justas? Quienes sostienen que es un mecanismo justo alegan que al haber pocas vacantes deben ser guardadas para los que verdaderamente quieren esta formación y se preparan para rendir dichos exámenes y/o tienen una “aptitud genuina” para su cursado. Desde esta perspectiva, se evitaría el desgranamiento en el 2° o 3° año. Sin embargo, en algunos casos no se centra tanto la discusión en la aptitud natural de los aspirantes sino más bien en el conocimiento sobre lo que implica el tipo de cursado propuesto. Se asume que si los aspirantes conocen previamente las exigencias de este tipo de ofertas, ello permitiría una mejor selección de estudiantes y, como contraparte, obraría como autoexclusión. Así, la aptitud y el conocimiento sobre el funcionamiento de las escuelas se configuran como argumentos para reclutar y seleccionar a los estudiantes.

La posición que cuestiona la existencia de este tipo de exámenes de ingreso pone en discusión, en rigor, el tipo de formación que deben brindar estas escuelas. En el caso de la modalidad artística se sostiene que si la educación secundaria es obligatoria y la formación tiene como propósito el de ser un espacio introductorio a los distintos lenguajes y no formar artistas, entonces, los requerimientos para los ingresantes deberían ser otros. Es en esta línea que se ha avanzado mediante las documentos federales: la Resolución CFE N° 111/10 y la Resolu-

---

<sup>76</sup> Específicamente, se explica que “el aprendizaje de conocimientos propios del campo del arte por parte de adolescentes y jóvenes en el Nivel Secundario con formación especializada deberá propender a poner en acto el pensamiento divergente e interpretativo a través de: 1) la producción individual y colectiva de discursos artísticos, vinculados a la estética tradicional y contemporánea de la cultura nacional, latinoamericana y global, abordando procedimientos, herramientas y materiales tradicionales y contemporáneos. 2) el análisis crítico de los discursos estéticos y artísticos, (incluyendo los mediáticos e informáticos) especialmente los concernientes a la producción nacional y latinoamericana”. Resolución CFE N° 120/10. Anexo, punto 34.

ción CFE N° 120/10. En el documento aprobado por esta última se expresa que: “las disciplinas y lenguajes que conforman el área de Educación Artística, se constituyen en una vía para que los adolescentes y jóvenes que transitan por el Nivel Secundario aprendan a elaborar e interpretar modos de decir con las herramientas del arte” (punto 32); distanciándose así de las miradas más tradicionales sobre esta modalidad.<sup>76</sup> Entonces, ¿por qué hay instituciones que pueden diferenciarse en su forma de ingreso del resto? ¿Su especificidad es una excusa para dar legitimidad a los procesos de selección de estudiantes que realizan, diferenciados de los sistemas de distribución provinciales en los que se enmarcan y donde compiten por matrícula con otras instituciones? A continuación se analiza cómo estas preguntas pueden ser respondidas a partir de ejemplos jurisdiccionales e institucionales.

En CABA, por ejemplo, las escuelas intensificadas en lenguas extranjeras y las de modalidad artística realizan un examen de aptitud para sus aspirantes, quienes deben aprobarlo para ingresar al orden de mérito. Cada escuela elabora los exámenes y los corrige, definiendo así quiénes son sus ingresantes.<sup>77</sup> Los estudiantes deben inscribirse mediante el sistema en línea y poner como primera opción la escuela en la que rendirán examen. Si no logran ingresar, desde el sistema se le asigna una vacante en otra escuela de las elegidas (por la familia o de las seleccionadas de manera automática).

En Tierra del Fuego, si bien las Escuelas Polivalentes de Arte <sup>78</sup> no tienen examen de ingreso, organizan un curso para los estudiantes del último año de la educación primaria al que deben asistir durante todo el ciclo escolar (curso amparado en la resolución ministerial N° 107/05). En este caso, se presenta una tensión entre las instituciones y la supervisión: desde la perspectiva de quienes conducen las escuelas polivalentes, la posibilidad de realizar el ciclo permite trabajar el pasaje entre niveles y, más específicamente, corroborar el interés, y no la aptitud, de los aspirantes en relación a la especialidad artística: no se busca excluir ni dar con candidatos que tengan un talento innato. Lo que sí remarcan es la necesidad de un tiempo relativamente prolongado para que los aspirantes puedan experimentar la propuesta de la escuela a través de distintas actividades que se irán desarrollando durante el ciclo. A lo directamente relacionado con lo artístico añaden el formato de cursada de la escuela –doble jornada– y, necesariamente, a las cuestiones curriculares que se desarrollan en ese formato. Al respecto, la propuesta curricular específica –la especialización en artes visuales, en música y en el caso de Río Grande también en danza– exige a los estudiantes el cursado de un ciclo básico y de un ciclo especializado en contraturno, por lo que la carga horaria es sensiblemente mayor que en una secundaria orientada. Y, además, un conjunto vasto de asignaturas específicas relacionadas con la especialidad que, argumentan, se hacen muy cuesta arriba si a los estudiantes nos les interesa este tipo de oferta. Desde la perspectiva de las autoridades de la supervisión, en contraste, este curso confirma una situación desigual respecto del resto de las escuelas que trabajan recién en el comienzo de 1° año de la escuela secundaria cuestiones vinculadas a la socialización o la preparación para la vida en este nivel. Además, esta mirada crítica del equipo de supervisión sobre el curso refiere especialmente al carácter selectivo y excluyente del alumnado, diferenciado respecto del resto de las escuelas secundarias que componen la oferta de la jurisdicción. Estos procesos se leen en términos de “selección”, a secas. Al mismo tiempo, expresan que ese curso es una “pérdida de tiempo”. Al respecto, es importante destacar que si existen vacantes en 1° año en las escuelas polivalentes, la supervisión puede asignárselas a jóvenes que no hubieran realizado este curso: “por eso cuestionamos, si hay vacantes, nosotros las sacamos al sorteo”. En contraste, desde la escuela Polivalente donde se realizó trabajo de campo plantean que durante el trayecto para ingresantes trabajan intensamente para “hacer que los pibes la elijan [a la escuela]”. En este punto, manifiestan el desconcierto que les genera que luego de finalizado el ciclo de ingresantes y eventualmente ya habiendo empezado el ciclo lectivo, se les envíe desde la supervisión un nuevo estudiante. Esto apareció en las entrevistas en términos de “nos mandan...”, “nos meten un pibe por la ventana”.

<sup>77</sup> Información obtenida en la entrevista con equipo a cargo del sistema en línea, CABA.

<sup>78</sup> Son dos instituciones, una localizada en la Región Sur (Ushuaia) y otra en la Región Norte (Río Gallegos).

En el caso de Corrientes, en los últimos años fueron creadas nuevas instituciones especializadas y con orientación en arte. En particular, existe una escuela secundaria artística en la ciudad capital, que depende pedagógicamente de la DES y la parte directiva del nivel superior. Según los entrevistados esta escuela realiza un curso de ingreso para los chicos de primaria y toma un examen de ingreso, cuestión que no apareció como discutida por los distintos actores cuando se hizo trabajo de campo. Algunos interlocutores mencionan que se debe a que se trata de una educación de excelencia y que no se generan conflictos con las familias, dado que dicha selección parece estar instalada. Incluso mencionan que hay quienes creen que se trata de una escuela de gestión privada. Sin embargo, el curso y el examen de ingreso se dejaron de implementar en esta institución a partir de la sanción del nuevo Diseño Curricular para escuelas especializadas en arte, aprobado en 2016. Con lo cual al momento del trabajo de campo la institución había modificado recientemente su dinámica para el ingreso de estudiantes en el 1° año. Quizás por lo cercano de esta modificación persistía en los actores entrevistados en el trabajo de campo (en otras escuelas) ideas largamente construidas en torno a los procesos selectivos de esta institución.

Quienes aspiran a realizar la secundaria en el Centro Polivalente de Arte de San Salvador de Jujuy, además de tener que rendir examen de Matemática y Lengua son evaluados en el desempeño en arte para definir el ingreso a la institución. Asimismo, los candidatos deben presentar certificado de asistencia a “*cursos de iniciación*” que se dictan en la institución para acercarlos a las disciplinas artísticas de la modalidad.

Según se pudo documentar, en Misiones y Neuquén las escuelas técnicas pueden realizar exámenes para asignar las vacantes a 1° año en la primera<sup>79</sup> y de nivelación la segunda.<sup>80</sup> En ambos casos se realiza un curso previo obligatorio.

Estas diferencias que logran algunas escuelas de modalidad técnica, artística o intensificadas en idiomas estimulan la presentación de una hipótesis: en el ingreso a la escuela secundaria se manifiestan (y actualizan) las históricas discusiones en torno a los fines y orientaciones del nivel: ¿el aspirante debe tener una formación específica desde el inicio o una formación general? ¿Los estudiantes, por lo tanto, deben tener ciertas condiciones o, al menos saber desde muy jóvenes en qué tipo de orientación disciplinar se quieren formar? ¿Las escuelas orientadas podrían alegar el mismo tipo de argumentos?

Dos aspectos que caracterizan a estas instituciones son su peso histórico, en términos de tradición, y la formación especializada que brindan. Aunque muchos de los títulos que otorgan ya no tengan las mismas incumbencias profesionales que antaño<sup>81</sup>, su capacidad de resistir a procesos de reforma y su llegada a ámbitos gubernamentales donde se les conceden prerrogativas hace que sigan diferenciándose del resto de la oferta de gestión estatal. Es justamente por estos aspectos que se erigen como una alternativa sumamente atractiva para las familias.

Estas características les dan ventaja en la competencia por matrícula y más aún en la selección del tipo de estudiantado deseado. En particular, porque en muchas ocasiones la definición de quiénes son los que efectivamente ingresaron a estas ofertas es posterior al proceso de inscripción del resto de las escuelas públicas de gestión estatal por lo que esas vacantes pueden quedar liberadas o ser ocupadas por quienes originalmente aspiraron a ingresar a las escuelas con sistemas de ingreso diferenciados. Incorporar las formas específicas en que estas instituciones juegan permite tener una mayor comprensión de la dinámica que los sistemas de distribución de vacantes adquieren a escala local, tal como en el caso de las escuelas secundarias que dependen de las universidades nacionales.

<sup>79</sup> Ver, por ejemplo en el caso de Misiones: Escuela Provincial de Educación Técnica N° 1. *Ingresantes al ciclo lectivo 2019* [consulta: 9 de mayo de 2019] <https://www.epet1.edu.ar/2018/11/ingresantes-al-ciclo-lectivo-2019/>

<sup>80</sup> Escuela de Educación Técnica N°455. *Ficha de Inscripción*. [consulta 9 de mayo de 2019] <http://www.epet20.com.ar/archivos/Secretaria/Matricula%202018/Ficha%20%20Inscripcion%20%202018.pdf>.

<sup>81</sup> En el caso de la modalidad artística, las Escuelas Polivalentes de Arte como los Bachilleratos Artísticos daban el título de maestro del área elegida o especialidad que les permitía dar clase en el nivel inicial y en el nivel primario. Tras la transferencia de escuelas en los años noventa, los títulos de estas instituciones dejaron de habilitar para el ejercicio de la docencia.

### 3.2. Incidencia del sistema de ingreso a las escuelas dependientes de las universidades sobre el sistema provincial

Hasta aquí se ha descrito y analizado cómo se dirimen las vacantes en las escuelas de gestión estatal provinciales. Sin embargo, es importante incluir a las instituciones del nivel secundario que dependen de las universidades nacionales localizadas en las jurisdicciones para comprender el dinamismo que adquiere la distribución de alumnos en su conjunto. En este dinamismo, se amplía el rango de apuestas que pueden hacer aquellos sectores sociales que aspiran a salir de las escuelas públicas provinciales, incluso de aquellas consideradas como prestigiosas.

En dos de las provincias donde se realizó trabajo de campo, Mendoza y Jujuy, las escuelas secundarias que dependen de las respectivas universidades nacionales son consideradas como la mejor opción dentro de la oferta pública. En Corrientes, en cambio, los entrevistados explican que al ser una escuela agropecuaria la que depende de la universidad y estar alejada del centro de la ciudad, apunta a un público muy específico. La Universidad Nacional de Tierra del Fuego no tiene escuelas secundarias dentro de su oferta académica.

La Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) tiene seis escuelas secundarias. Cuatro de estos establecimientos poseen oferta de bachillerato orientado y dos de educación técnica.<sup>82</sup> La única prioridad existente para el ingreso es para los alumnos provenientes de la escuela primaria dependiente de la UNCuyo. La asignación del remanente de vacantes es a partir del promedio de 4°, 5° y 6° grados de la primaria. En primer lugar se realiza el procedimiento para las escuelas de educación técnica. Quienes logran la vacante en alguna de estas escuelas quedan inhibidos para postularse a las demás escuelas de la universidad. Para el ingreso a los establecimientos con oferta de bachillerato orientado se realiza un único orden de mérito a partir del promedio que da el derecho de ir eligiendo la opción deseada (establecimiento y orientación).<sup>83</sup> El listado de quienes ingresaron a todas las escuelas secundarias que dependen de la universidad se conoce hacia noviembre de cada año. Las fechas de inscripción a las escuelas de gestión provincial comienzan mucho antes, por lo que incluso quienes aspiran a ingresar a las escuelas de la UNCuyo se inscriben por si no logran banco en la escuela deseada. Así, una vez que se conocen los listados de quienes lograron entrar a las escuelas universitarias, se liberan vacantes en el sistema provincial. Por ello, en la tercera instancia de inscripción a las escuelas provinciales, vuelve a haber buenas vacantes, es decir, lugar en escuelas con alta demanda que son descartadas por quienes lograron ingresar a las de la Universidad. Pero no siempre los que ingresan a las escuelas universitarias comunican oficialmente la renuncia a su vacante en la escuela provincial, generando un problema para la distribución del resto de los estudiantes.

En Jujuy, las escuelas provinciales de gestión estatal toman los exámenes de ingreso en el mes de octubre mientras que la Escuela de Minas, dependiente de la Universidad Nacional de Jujuy (UNJu) lo realiza en el mes de diciembre.<sup>84</sup> El desacople se da no sólo por las fechas diferenciadas sino porque los estudiantes deben elegir una sola institución donde rendir examen, incluyendo a la dependiente de la UNJu. Según lo documentado en el trabajo de campo, esto tiene como consecuencia que quienes no entran a la escuela de la universidad pasan a la bolsa de reasignación de vacantes con cero puntaje dado que ese examen no es considerado por parte de la Dirección de Educación Secundaria para la elaboración del orden de mérito. En cambio, quienes se presentan a examen de alguna escuela provincial y no logran entrar, conservan el puntaje obtenido en cada establecimiento para la elaboración del listado para elegir otra opción.

En suma, a escala provincial conviven diversos sistemas de asignación de vacantes: los definidos para las escuelas de gestión estatal, los establecidos para algunas escuelas gestión estatal específicas en función de su modalidad o especialidad, las definidas por las escuelas de

<sup>82</sup> Las cuatro escuelas con oferta de Bachillerato Orientado y una de las Técnicas se encuentran ubicadas en la ciudad de Mendoza; la restante Técnica está localizada en General Alvear.

<sup>83</sup> Resolución Rectorado UNCuyo N° 1013/16.

<sup>84</sup> La Escuela de Minas es el único establecimiento secundario dependiente de la Universidad de Jujuy y goza de mucho prestigio social. Tiene 3 orientaciones: en Minas, en Química y en Informática. Además, oferta una Tecnicatura de articulación con Ingeniería en Informática.



gestión privada y los reglamentados por las universidades localizadas en territorio provincial para sus escuelas de educación secundaria. Las tres primeras dependen y/o son supervisadas por los respectivos estados provinciales por lo que ellos tienen o bien podrían adjudicarse la potestad de definir un sistema único de distribución de vacantes que las incluya en su conjunto. Pero esta potestad no alcanza a las instituciones que dependen de las universidades por lo que allí construir acuerdos y pensar un sistema que los integre se dificulta más aún.

En este mar de instituciones, de normas y de usos y costumbres que pueden variar año a año, las familias despliegan estrategias para lograr la vacante en la escuela que desean para sus hijos.

### **3.3. Entender cómo funciona el sistema: hacerse de la vacante deseada**

Como se pudo analizar hasta aquí cada sistema de distribución de vacantes tiene diversos rasgos que le otorgan especificidad: reglas más o menos claras para el conjunto de la comunidad, procedimientos a cumplir por parte de los actores que participan del proceso de inscripción. En este punto, comprender cómo funcionan la lógica y el dinamismo del sistema en el que uno está incluido permite desplegar estrategias más eficientes para lograr la vacante en la escuela deseada en el caso de las familias, así como para reclutar y seleccionar matrícula en el caso de las escuelas. Existen dos formas de acceder a la información sobre los procedimientos a seguir a la hora de inscribirse al 1° año de la escuela secundaria: una, mediante fuentes oficiales comunicadas a toda la comunidad; otra, a través de las redes de contacto (personales y virtuales) que las familias puedan tener y desarrollar.

De esta manera, la información puede estar disponible mediante canales institucionales del Estado y así favorecer mayor nivel de transparencia; o bien puede quedar a cargo de las familias indagar y conocer sobre los procedimientos. Si bien en ambos casos las familias pueden desplegar estrategias para aumentar las probabilidades de obtener la vacante deseada, en el segundo esto queda a merced de su capacidad de obtener “conocimiento caliente” entre diferentes informantes (entre ellos: amigos, vecinos, conocidos, exalumnos, autoridades escolares, grupos en páginas web, entre otros) (Ball & Vincent, 1988). En este escenario, las ventajas que obtienen las familias mejor informadas son innegables.

Así, por ejemplo, conocer cuáles son las prioridades que dan ventaja o permiten la asignación directa facilita poder tomar decisiones previas que favorezcan la asignación de banco en la escuela deseada. Las estrategias pueden variar en función de las prioridades establecidas.

En Mendoza la primera instancia de inscripción es de asignación directa y se prioriza a los hermanos, estudiantes de educación especial, abanderados y escoltas. Conocer estas prioridades permite que las familias puedan realizar jugadas previas tales como promover que sus hijos mayores tengan mejor rendimiento en la educación primaria para lograr ser abanderados y/o tener un buen promedio para así lograr vacante en la escuela deseada y, de paso, posibilitar la inscripción directa en años posteriores a sus hijos menores en la misma escuela, por ejemplo.

Siguiendo con el caso de Mendoza, para aquellos que deben inscribirse a partir de la segunda instancia, las estrategias para lograr la vacante en la escuela deseada son otras. En esta etapa deben optar por entre tres y cinco escuelas, aunque el sistema permite seleccionar una sola. Así, las familias pueden apostar a una sola institución y si no les sale la vacante continúan el proceso en la tercera instancia. Quienes conocen el sistema saben que es en la tercera etapa cuando se liberan nuevas vacantes que estaban ocupadas por estudiantes que se terminan definiendo por ir a las escuelas dependientes de la universidad (dado que es cuando se enteran si ingresaron o no a esas instituciones). Así, quienes llegaron a la tercera instancia sin vacante asignada cuentan con mejores chances de conseguir banco en algunas de las instituciones más demandadas.

En Jujuy, a diferencia de buena parte del resto de las jurisdicciones del país, existen solamente dos prioridades para asignar banco: tener alguna discapacidad o ser repitente de la institución. Por ello, el sistema se entiende como meritocrático dado que se dirime el orden de ingreso por examen en caso de sobredemanda. Como ya fue mencionado, las familias pueden pre-inscribir a sus hijos en una sola escuela, por lo que se les da un único certificado de primaria. Una de las estrategias es conseguir un segundo certificado (alegando haber perdido el original). Esto es de especial utilidad para tener dos chances de entrar a una escuela pública de

las más prestigiosas dado que el doble certificado le posibilita rendir el examen de ingreso en octubre en la Escuela de Minas dependiente de la Universidad y en diciembre en la escuela de gestión estatal demandada que haya elegido. Y aquí es importante recordar que quienes definen apostar por la Escuela de Minas –y, por lo tanto no rinden el examen en alguna escuela provincial demandada– y no logran entrar a la escuela que depende de la universidad pasan automáticamente a la bolsa de reasignación de vacantes pero con cero puntaje. Así, un estudiante con buen desempeño pero que no logra ingresar a la Escuela de Minas, en la reasignación de vacantes que se realiza según el orden de mérito de las escuelas de gestión estatal, queda a la cola de todo el resto de los estudiantes sin vacante. Otra estrategia, en este caso, es usar el segundo certificado para inscribirse en dos escuelas de gestión estatal –una con examen y otra sin examen– y luego, en función de los resultados, tener más chances de elegir dónde cursar y así evadir la reasignación de vacantes que se realiza desde supervisión.

En Corrientes se documentó que lograr vacante en las escuelas más demandadas puede implicar distintas estrategias: en el caso de la Escuela Normal, lograr ingresar desde el Nivel Inicial asegura lugar a lo largo de toda la trayectoria; en el caso de las otras dos escuelas secundarias demandadas ser abanderado del nivel primario o bien tener un excelente promedio de 4° a 6° grado de la escuela primaria. Tener hermano en estas escuelas garantiza la vacante sólo si se tiene un promedio de siete en la educación primaria, por lo que la apuesta por mejorar el rendimiento de los mayores implica que los menores logren mantener cierto nivel de desempeño. En caso de no lograr ingresar por promedio, los estudiantes deben ir a la reubicación que organiza la supervisión en diciembre. Sin embargo, una estrategia es no asistir a la reubicación y así apostar porque en febrero se liberen vacantes en las escuelas mejor posicionadas (por repitencia, mudanza, cambio de institución, entre otras).

Esto mismo se da en Tierra del Fuego: cuando las familias no logran tomar la vacante en la escuela requerida en el sorteo de noviembre, postergan la decisión a febrero. Además los entrevistados alegan las distintas trampas que escuelas y familias realizan, principalmente anotar como hermanos a quienes en realidad no lo son.

En suma, conseguir la vacante deseada puede convertirse en un juego que hay que aprender a jugar. En sistemas educativos provinciales atravesados por la desigualdad, las autoridades jurisdiccionales suelen negar que haya problemas para asignar vacantes dado que la oferta educativa alcanza a cubrir toda la demanda de estudiantes. A su vez, es común escuchar desde las voces de los funcionarios que *“todas las escuelas son iguales”*, a pesar de que las importantes diferencias entre ellas se pueden constatar fácilmente.<sup>85</sup> Estas miradas dificultan comprender el problema de la asignación de vacantes en su complejidad. En especial, porque se trata de gobernar un sistema de distribución de vacantes donde prima la libertad, en el marco de instituciones que pulsan por reclutar y seleccionar su matrícula y familias que buscan vacante en escuelas específicas. Estas decisiones no son aleatorias ni arbitrarias y se toman en sistemas educativos atravesados por tramas de desigualdad. Allí la segregación social y la segmentación educativa son conceptos fértiles para comprender la construcción de circuitos diferenciados en los que existen escuelas buscadas por las familias y otras que tienden a ser evitadas.

---

<sup>85</sup> Desde su ubicación geográfica, el estado de su edificio y equipamiento, los recursos con los que cuenta, las condiciones laborales de sus docentes, sólo por mencionar algunos.

## 4. La construcción social de las “escuelas demandadas” y de las “escuelas no queridas / de baja matrícula”

Las instituciones despliegan distintas estrategias para seleccionar su matrícula, estrechamente vinculadas con su historia, la imagen que socialmente se ha construido sobre ellas y los esfuerzos por mantenerla o modificarla. Asimismo, las familias también pulsán porque sus hijos ingresen a escuelas específicas. Ahora bien, ¿por qué unas escuelas tienen sobredemanda y otras tienen importantes problemas para reclutar alumnado? ¿Qué se busca en una escuela?

Un primer tema que resulta insoslayable para comprender los procesos que se vienen explicando, y que a continuación se analizan en profundidad, refiere a la existencia de los llamados circuitos de diferenciación educativa (Braslavsky, 1985; Neufeld y Thisted, 2007). Dichos circuitos forman parte de una construcción social en torno a las valoraciones que se realizan sobre las distintas escuelas. Estos atributos pueden ser dados, entre otros aspectos, por su ubicación geográfica, la oferta disponible, las características socio-económicas de la población escolar, la calidad de los aprendizajes que ofrecen, el estado de los edificios, la provisión de equipamiento, las características del personal docente, los niveles de conflictividad de los niños y del barrio. Estas valoraciones tienen como consecuencia una jerarquización y clasificación sobre las escuelas que, a su vez, “circulan y retroalimentan la configuración de estos circuitos” (Neufeld y Thisted, 2007:24). Lo interesante de estos planteos es su mirada relacional: si hay escuelas catalogadas en forma negativa es porque también se las piensa en relación con otras a las que se les asignan otros atributos socialmente ponderados. Así, las familias al elegir las escuelas para sus hijos intentan diferenciarse de estas instituciones desarrollando “estrategias de evitación”.

En el trabajo de campo, los entrevistados diferencian a las “escuelas demandadas”, “las del centro”, “de prestigio” de aquellas de “baja matrícula”, “no queridas”, “de los barrios”, poniendo el foco en aquellas características que las hacen más y menos deseables para las familias. Sin embargo, estas asociaciones no son lineales, tal como se verá a continuación. También interviene en esta configuración el trabajo que se realiza desde las mismas instituciones para mantenerse en un lugar socialmente ponderado o lograr salir de etiquetas que las estigmatizan.

Es importante señalar que la oferta educativa en las provincias es heterogénea en términos de las vacantes disponibles: cantidad de secciones y, dentro de ellas, los bancos que pueden ser ocupados. Es común que las jurisdicciones establezcan una cantidad máxima de estudiantes por sección y un metraje mínimo por alumno, dadas las distintas dimensiones de los espacios de los edificios donde funcionan las escuelas. Esta disparidad en la capacidad edilicia es insoslayable en el análisis de cómo se configuran las instituciones educativas con sobredemanda y las no demandadas.

### 4.1. La construcción social de las escuelas demandadas

Es interesante recuperar la literatura que ha indagado sobre los factores que inciden en la elección de escuela por parte de las familias. Si bien no es objeto de esta investigación, se incluyen algunas referencias dado que aportan para comprender cómo se van construyendo en terreno las categorías que jerarquizan a ciertas escuelas en detrimento de otras.

Como señala Veleza (2007), la tendencia creciente a la búsqueda de escuelas con una composición homogénea de las familias es algo destacado en buena parte de las investigaciones que abordan el tema. Ello se inscribe en escenarios económicos y sociales segregados. Pero, como se verá en las siguientes líneas, otros atributos de las escuelas, también documentados en estudios sobre elección escolar, se destacan a la hora de comprender por qué hay escuelas que son más demandadas que otras. Canal Cifuentes (2013) sistematiza los resultados de distintas investigaciones y organiza en una tipología los distintos motivos por los que las familias dicen basar la elección de las escuelas para sus hijos. Sintéticamente, ellos se relacionan con la calidad académica de las instituciones, su ubicación geográfica, su cercanía o no del hogar y/o lugar de trabajo de los adultos responsables, factores económicos que facilitan el acceso a escuelas alejadas y/o pagas, el acceso a becas, la pertenencia social, étnica, religiosa, entre otros.

Entonces, ¿qué características tienen las escuelas que son más requeridas por las familias? A partir de lo documentado en el trabajo de campo, una primera respuesta coloca a la *fama* y al *prestigio* como sus atributos más destacados. Ahora bien, ¿cómo se construyen esas categorías? En este apartado se exploran los sentidos construidos en torno a las escuelas más buscadas: en algunos casos existe una asociación entre prestigio y calidad y eso opera en la definición de las familias, pero sin embargo, existen también otros criterios que pueden poner en el lugar de demandadas a escuelas que, lejos de ubicarse inicialmente como prestigiosas, lograron ser una oferta atractiva para más familias.

#### 4.1.1. El peso de la historia

Existe un primer factor central que es recurrente en las voces de los entrevistados: las escuelas más demandadas suelen tener una localización geográfica particular –ser “*céntricas*” o estar en un “*buen contexto*”– que las hace atractivas y, fundamentalmente, forman parte de las históricas escuelas nacionales que fueron transferidas a las provincias en los años noventa o bien son las primeras instituciones del nivel creadas por las provincias entre las décadas de 1960 y 1970. En este punto, es importante destacar que un rasgo común de esas instituciones nacionales y provinciales es que justamente se ubicaron en las tramas céntricas de las capitales de provincia y de las ciudades más pobladas del interior. Por ello, es usual que se combinen ambos factores: ser las históricas escuelas nacionales y/o provinciales y estar localizadas en el centro de las ciudades.

Esta ubicación geográfica es estratégica según los entrevistados: por el acceso del transporte público desde distintos puntos de la ciudad, porque muchas familias trabajan en la zona céntrica y les resulta cómodo trasladarse con sus hijos, por la seguridad que significa el tránsito de personas y tráfico continuo así como por la existencia de distintos comercios y escuelas en esos espacios. En algunos casos, a ello se agrega la presencia de las fuerzas de seguridad que suma a este imaginario el ser un espacio más cuidado para los jóvenes.

Estas características son las más mencionadas por los funcionarios, supervisores y actores escolares al explicar la diferencial inscripción entre escuelas. Dichos atributos se relacionan con ideas muy instaladas en torno a la mejor educación brindada por escuelas más tradicionales y, a su vez, su localización permite resolver problemas prácticos de la cotidianeidad, como son el acceso y la seguridad. En contraste, en sus relatos, las modalidades y orientaciones así como los proyectos institucionales no aparecen como una variable relevante a la hora de apostar –las familias– por una escuela o por otra. El interés de los chicos en particular por unos u otros proyectos institucionales no es un tema recurrente que los entrevistados mencionan como nodal para comprender la dinámica de la distribución de vacantes, aún en el caso de las escuelas técnicas y/o artísticas. Sin embargo, estas miradas pueden ser contrastadas con las voces de actores institucionales de las escuelas con menos demanda que en terreno piensan y desarrollan acciones a fin de reclutar matrícula colocando a las orientaciones como característica central para convertirse en una oferta atractiva.

En Mendoza, por ejemplo, surge una paradoja dado que según los entrevistados las familias no suelen elegir las escuelas en función de las orientaciones o intereses de los chicos. En ellas, la fama y el prestigio parecen serlo todo. Ahora bien, si se piensa en los departamentos contiguos a la ciudad de Mendoza, que –dicho sea de paso– tampoco son homogéneos sino que tienen sus propios circuitos, las orientaciones se plantean como un potencial factor de atracción para las familias. En el próximo apartado esto se explora con mayor profundidad.

Tanto en Jujuy como en Mendoza, según los entrevistados, la elección de las familias al momento de la inscripción no radica en particular en la especialidad. Las escuelas más demandadas lo son por: tradición, zona geográfica y prestigio –esto último asociado con el rendimiento académico. En este sentido, las escuelas secundarias más demandadas, y que deben aplicar el examen para seleccionar a los aspirantes, están en San Salvador de Jujuy, en lo que se denomina el centro o la zona “*entre los dos ríos*”, unas diez escuelas de las cincuenta localizadas en la capital. En el resto del territorio provincial, habría una escuela muy demandada por región, por lo general las antiguas escuelas normales, y algunas regiones de la provincia que nunca necesitaron tomar examen. Es interesante que en las voces de los funcionarios por un lado, se relativizan las diferencias entre las escuelas; pero, por el otro, en las conversaciones aparecen sentidos largamente construidos que colocan a las diferenciadas condiciones

de vida de los jóvenes como nodales para comprender las lógicas de los circuitos educativos. Asimismo, la estructura del cargo docente también aparece como un aspecto diferencial entre escuelas en las que se tienen designación por hora cátedra y otras que conservan la designación por cargo, producto del Proyecto 13. En Jujuy el colegio más demandado forma parte de las escuelas que tienen designación por cargo.

En el caso de Corrientes se documenta la misma recurrencia. Según los entrevistados, la tradición o la historia, junto con el tipo de edificio imponente, aparecen como una de las razones de elección de las tres escuelas más demandadas de la capital provincial. Ellas son las instituciones centenarias que fueron luego transferidas a la provincia en la década de los noventa y *"están muy posicionadas"*, donde existiría cierta tradición en las familias que, de generación en generación, apuestan por estas escuelas. En este caso, el edificio histórico y la ubicación céntrica parecen ser importantes atributos que retroalimentan los sentidos construidos en torno al prestigio de estas instituciones. Una de las supervisoras entrevistadas explica al respecto: *"Si el Colegio Nacional quiere hacer un anexo con su excedente [de inscriptos], vamos a suponer, y le conseguimos un edificio, nadie va a querer ir porque ése ya no es el Colegio Nacional"*.<sup>86</sup> Aparentemente, el fenómeno de concentración de demanda en este tipo de escuelas se repite en las ciudades del interior de la provincia. Como ejemplo de ello, las autoridades no consideran una opción la de crear anexos<sup>87</sup> dependientes de estas escuelas muy demandadas.

Desde las voces de los jóvenes entrevistados en la escuela más demandada de la capital de Corrientes, se rescatan cuestiones de índole práctico: que sea de un solo turno y por la mañana<sup>88</sup>, lo cual les permite realizar otras actividades por la tarde. También su nivel académico, en aras de seguir estudios universitarios. Y, de manera central, que se sienten más cuidados y seguros: porque hay más disciplina en la escuela, no hay robos ni demasiados conflictos entre los jóvenes y, de haberlos, las autoridades toman cartas en el asunto. Es interesante que a lo largo de la conversación los estudiantes de 1° año entrevistados constantemente utilizaran el contraste con lo que saben o piensan que ocurre en otras escuelas. Frente a ellas, esta escuela se erige como una alternativa sumamente valorada.

En Tierra del Fuego, existe una marcada preocupación de las autoridades provinciales en torno a la distribución de vacantes en la secundaria como parte de la política general de lograr dar *"una base de igualdad"* a todas las escuelas. Al respecto, señalan las especificidades de los circuitos de diferenciación en un sistema de instituciones tan pequeño y al mismo tiempo diferenciado territorialmente entre la zona céntrica y los barrios periféricos. En este sentido, en las entrevistas se advierte la naturalizada relación entre algunas escuelas primarias y secundarias en función de su ubicación geográfica. La localización en la zona céntrica, ser el histórico colegio nacional, la escuela técnica o la Polivalente también tienen mucho peso a la hora de explicar por qué esas escuelas son las más demandadas. En esta provincia, relatan los entrevistados, en los momentos de extensión de la obligatoriedad escolar en los noventa se dispuso que las escuelas retuvieran a sus repitentes. El colegio histórico afrontó esta política logrando que se creara un anexo en un barrio periférico: allí debían cursar todos sus repitentes mientras el resto de los estudiantes continuaban en el edificio localizado en el centro de la ciudad. Finalmente, el anexo se convirtió en una escuela independiente y el histórico colegio conservó su localización céntrica. Explican que existe un peso fuerte de *"los antiguos pobladores, como fue la primera escuela, iban a esa escuela (...). Entonces hay como también un imaginario socio-cultural de pertenencia al (colegio)"*. Otra entrevistada comentó que el circuito, en rigor,

<sup>86</sup> Refiere a la escuela más demandada, el histórico colegio nacional.

<sup>87</sup> Los testimonios recogidos dan cuenta de que hubo, en las últimas décadas, un crecimiento de la matrícula del nivel secundario y se afirma que lograron una *"inclusión exitosa"*. Una política para dar respuesta a este crecimiento fue la construcción de anexos o extensiones áulicas en los barrios con demanda de vacantes. Estas extensiones funcionan en general en edificios de escuelas primarias con un docente coordinador, con dependencia pedagógica y administrativa de la escuela sede (que no siempre está tan cerca). Con cada ciclo lectivo se va sumando un año de estudio y cuando se completan los 6 años del nivel secundario se independiza constituyéndose como una escuela en sí misma. Es decir, se le designa su equipo directivo, administrativo, puede emitir títulos propios, etc.

<sup>88</sup> En el mismo edificio funciona en el turno tarde la ex Escuela Comercial, también altamente demandada.

comienza mucho antes, en la educación inicial: "*Es más hay como un circuito hecho. Los chicos que van al Jardín X, van a la Escuela X y de la Escuela X al (colegio demandado), digamos, es como un circuito hecho de calidad educativa, digamos, dentro de este imaginario cultural*".

A partir de lo documentado, es posible aseverar que existe un imaginario común en torno a lo que es representado como escuela demandada: su localización geográfica y tradición. Para los estudiantes asistir a estas escuelas implica realizar recorridos más largos. La existencia del boleto escolar es un factor que favorece que estos trayectos sean menos costosos. En muchas ocasiones se mencionó que en estas escuelas habría modos de enseñanza y aspiraciones conductuales más tradicionales. Así estas escuelas aparecen como menos contemplativas de las necesidades particulares de los estudiantes y fueron calificadas en el campo como "*más expulsivas*". Tendrían un modelo educativo que es provechoso para quienes no tienen dificultades: métodos pedagógicos que demandan amplia autonomía para el estudio por parte de los estudiantes y un régimen académico bastante poco flexible: tiempos para la evaluación y acreditación, espacios de apoyo, excepciones por problemas personales, trayectorias diversas, entre otros. Se cumple y actualiza así esa histórica construcción de *buen alumno* de la educación secundaria: asiste, estudia y es disciplinado (Schoo, 2016), que parecería continuar siendo altamente convocante. Con esto, no se plantea que estas escuelas no hayan desplegado en los últimos años estrategias de acompañamiento, proyectos institucionales convocantes para los jóvenes, ni revisado sus propias prácticas, sino que esos atributos no fueron los ponderados a la hora de explicar por qué las escuelas históricas son las más elegidas.

#### 4.1.2. Las otras escuelas demandadas

Como ya fue mencionado, la tradición y localización geográfica céntrica parecerían tener mayor peso que cualquier otro aspecto impulsado desde la política educativa, lo que dejaría poco margen para el diseño de estrategias que vayan a contramano de los sentidos construidos socialmente sobre lo que es una *buen escuela*. Desde esta perspectiva, no importaría qué políticas se desarrollan desde el Estado provincial en términos de creación de escuelas, cargos, financiamiento para el desarrollo de proyectos, entre otros; porque el peso de la tradición parecería serlo todo.

Sin embargo, también se encuentran otras escuelas que, ubicadas en distintas zonas, logran captar matrícula y ser consideradas una opción de prestigio. En general se trata de instituciones creadas en tiempos de extensión de la obligatoriedad de la educación secundaria –en los años noventa o bien tras la sanción de la LEN– en barrios donde la oferta de este nivel era escasa o nula. Se trataría de escuelas que a partir de la realización de diversos proyectos, muchos de ellos sostenidos con recursos aportados por distintos programas nacionales y provinciales, la diversificación de sus orientaciones, entre otros; lograron ser atractivas para los jóvenes y sus familias. En contraste, se pudo documentar que los jóvenes que asisten a esas escuelas valoran rasgos como el turno, la carga horaria, los compañeros y la cercanía con su hogar, todas características que aparecen menos visibles en los argumentos de los adultos entrevistados. Para ellos, los adultos, se trata de los dispositivos de acompañamiento que despliegan, el trabajo uno a uno con los estudiantes; cuestión poco mencionada por los jóvenes.

Por ejemplo, una escuela de Corrientes caracterizada como "*escuela de barrio*" en los últimos años creció en términos de matrícula, coincidiendo este proceso con el despliegue de distintas estrategias de promoción, articulación con escuelas primarias y acompañamiento a las trayectorias de sus estudiantes. Los jóvenes de 1° año de esta escuela manifiestan claros motivos por los que tuvieron a esta escuela como primera opción: haber cursado en la escuela primaria con la que la secundaria comparte edificio, su cercanía con sus hogares y el conocimiento del barrio que hace que se muevan por un territorio familiar y significado como seguro. Para estos estudiantes no sólo esta escuela fue su primera opción sino que, a pesar de que consideran que está "*escrachada*" por episodios de violencia entre los alumnos, la volverían a elegir "*toda la vida*". Es en el contraste con otras escuelas también localizadas en el barrio cuando más la valoran.

Se puede incluir en este grupo a una escuela alejada del centro de la ciudad de Ushuaia donde se hizo trabajo de campo. Se trata de una institución creada como anexo en el turno vespertino de otra escuela y como forma de albergar a los estudiantes que eran expulsados del sistema. Lograr edificio propio, localizarlo en otro barrio considerado de clase media y un im-

portante trabajo de su equipo de conducción son pensados por los entrevistados como los aspectos clave para comprender cómo esta escuela pudo a lo largo del tiempo revertir su estigma inicial. Al respecto, es importante destacar el cambio de barrio y que se trata de una provincia que creó multiplicidad de cargos en el contexto de implementación de políticas de extensión de la obligatoriedad al tiempo que avaló que las escuelas pensarán y desarrollarán proyectos propios con esos recursos, muy dispares entre sí. Desde la perspectiva de las autoridades dejó de ser una escuela "ghetto" y es elegida por las familias. Esta, como otra institución localizada en otro barrio, "están ahí, en la vida barrial", "hacen mucha presencia de Estado".

Así, con sus vaivenes, esta escuela se fue configurando como alternativa atractiva en el barrio, absorbiendo la matrícula de la primaria que queda enfrente e incluso, de estudiantes que viven al otro lado de la ciudad. Los estudiantes de 1° año entrevistados comentan que la eligieron por la cercanía con su hogar y/o porque buena parte de sus compañeros o algún amigo de la primaria asistiría allí. Esos son los motivos por los que desestimaron otras instituciones prestigiosas como la Polivalente de Arte o la Técnica localizadas en la zona céntrica de la capital provincial: la cercanía y los amigos y no el tipo de oferta. Las autoridades de la escuela señalan que las familias suelen ponderar que en esta escuela se sostienen las clases en los días de paro y, fundamentalmente, el acompañamiento que se realiza de los estudiantes.

Los entrevistados relatan que hubo tiempos en los que al interior de la institución se separó a su vez a los estudiantes en función de los diagnósticos construidos sobre sus trayectorias y necesidades pero que también hubo tiempo para ensayar otras alternativas, otros proyectos. Incluso, hasta 2016 existió un proyecto para evitar la repitencia: los chicos que se llevaban más de las asignaturas permitidas para promocionar el año escolar sólo recursaban esas materias por la tarde y luego, al año siguiente, volvían al curso regular en el turno de la mañana.<sup>89</sup> Este, junto a un vasto conjunto de proyectos institucionales de todas las escuelas fueguinas, fueron desarmados por la supervisión con el norte de que dejaran de existir estas iniciativas que redundan en la organización de circuitos educativos al interior de las escuelas. De hecho, las autoridades de esta institución reflexionan sobre esta experiencia "eran dos escuelas aparte. El turno mañana y el Polimodal tenían un recorrido y la escuela sin grado [tenía] otros tiempos, otros acompañamientos, otra disposición hasta vincular".<sup>90</sup>

El caso de Tierra del Fuego como jurisdicción es interesante dado que se trata de un sistema educativo pequeño con mucha autonomía institucional. Según los entrevistados, esto permitió que cada institución desarrollara medidas y proyectos institucionales con aval legal, por lo que la dispersión de decisiones hacía que existieran escuelas demandadas porque allí los estudiantes podían evitar repetir de curso, por ejemplo. Aquí se deslizan otros motivos por los que las escuelas pueden ser requeridas: pasar de año, ser más laxos en medidas disciplinarias y menor exigencia académica.

Una primera reflexión que surge de lo desarrollado hasta aquí es que a escala local existen distintas ideas en torno a lo que significa una buena escuela o bien se ponderan características muy diversas de las instituciones que tiene consecuencias en la construcción de los circuitos de educativos. Es interesante señalar que parecería que más allá de los esfuerzos por erigirse como una oferta atractiva para los jóvenes a través del desarrollo de proyectos y la inclusión de orientaciones que consideran interesantes para ellos, los estudiantes no los ponderan, al menos cuando se les consulta por qué eligieron esta escuela. Sin embargo, esto no significa que no valoren las experiencias que allí se desarrollan. Que participen de los espacios propuestos, que sigan asistiendo a las instituciones educativas, pueden ser indicios de ello.

<sup>89</sup> Se trata del proyecto TCC (Trayecto de Completamiento Curricular), iniciado en 2011 y finalizado en 2016 dado que debieron encuadrarse a la normativa provincial. El turno tarde se destinaba para el cursado de las asignaturas previas y, además, estos estudiantes debían recursar Educación Física, Lengua y Matemática "para no perder sus contenidos".

<sup>90</sup> El TCC fue la reconversión y ampliación de un proyecto previo que existía en esta escuela desde 2000 aproximadamente para los estudiantes de EGB 3 que se llamó "La escuela sin grado".

## 4.2. La construcción social de las escuelas poco demandadas

Si existen escuelas con prestigio altamente demandadas es porque, a contramano de lo que se plantea usualmente en las miradas de las autoridades provinciales, no todas las escuelas son iguales. Y ello también es producto de construcciones que se realizan sobre las instituciones educativas a partir de sus diversos atributos: la infraestructura que poseen, la ubicación geográfica, el tipo de población que reciben, entre otros.

Un aspecto común que se documenta en dos provincias en las que el mérito académico es el criterio mediante el cual se define el orden de asignación es que a las escuelas con falta de estudiantes no sólo les es costoso captar matrícula, sino retenerla a lo largo del tiempo. Si bien es posible suponer que ello también ocurre en sistemas que dirimen sus vacantes de otras maneras, cuando se trata de aquellos que lo hacen por mérito parecería que adquieren características específicas porque se trataría de buscar opciones mejor posicionadas.

En el caso de Jujuy, una característica de una de las escuelas poco demandadas donde se realizó trabajo de campo es que la matrícula de 1° año está conformada en su mayoría por estudiantes repitentes y pocos *"estudiantes puros"*, es decir, que ingresan por primera vez a 1° año. Al mismo tiempo, los entrevistados observan que los jóvenes se inscriben como última opción en esta institución, una vez que saben que quedaron fuera del orden de mérito en la escuela demandada que era su primera elección. Luego, de 2° a 5° año existe una continua migración: ingresan jóvenes provenientes, en su mayoría, de escuelas técnicas o privadas (porque repitieron, no pueden pagar o porque cerraron las escuelas). También ocurre el proceso inverso: estudiantes que se cambian de escuela cuando logran una vacante en otra institución pública más valorada o pueden pagar una privada. Según relatan las autoridades de esta escuela poco demandada, en el último año de estudio solo la mitad es matrícula que inició su secundaria en esta institución, teniendo la mayoría de sus alumnos trayectorias atravesadas por la repitencia. Esta escuela se constituye así como una institución que recibe estudiantes que fracasaron en escuelas más exigentes y, desde la percepción de los docentes, cuando llegan allí *"se apropian de lo que los demás chicos hacen"*, como si hubiera cierto efecto de imitación o contagio. Vale la pena advertir que esta escuela no implementó la reforma curricular derivada de la LEN: aún existe la posibilidad de cursar la Educación Polimodal y, a su vez, tienen un histórico plan de estudios de bachiller. Según relatan los entrevistados, los estudiantes, especialmente cuando se trata de jóvenes que habían cursado previamente en escuelas técnicas, suelen optar por realizar el Polimodal porque consideran que es *"más fácil"* al tener menos cantidad de asignaturas que el bachiller.

En Corrientes ocurre un fenómeno particular: las escuelas técnico profesionales son usualmente evitadas, más allá de su origen nacional o provincial. Según los estudiantes entrevistados, su extensión horaria y principalmente, episodios de violencia internos entre los estudiantes (robos, conflictos entre compañeros) son los motivos por los que estas instituciones no son requeridas. La difícil convivencia interna y las peleas entre jóvenes de distintas escuelas en lugares públicos en esta provincia aparecieron como temas mencionados tanto por los estudiantes como por los adultos para comprender la lógica de los circuitos educativos.

Es interesante el caso de una escuela poco demandada de Corrientes. Localizada originalmente en el centro de la capital en el edificio de la Escuela Normal, fue el primer Liceo de Señoritas de la provincia, creado en la década de los cuarenta. Según los entrevistados, en el origen allí asistían las jóvenes que trabajaban en las casas de las familias más pudientes y, con el correr de los años y la creación de un anexo comercial, su población fue más heterogénea, recibiendo a las hijas de las familias de clase media. Recién en 2005 lograron contar con edificio propio, localizado en uno de los límites de las *"cuatro avenidas"* que separan al centro de la ciudad y más próxima a barrios suburbanos. Desde entonces comenzaron a recibir población de zonas periféricas y, además, abrieron más secciones. A su vez, cuenta con una sede anexa que tiene el ciclo básico, localizada en un barrio. Desde la perspectiva del equipo de conducción, esta escuela históricamente había logrado tener cierto prestigio: quienes estaban y están al frente de ella son personas reconocidas, que fueron convocadas para ocupar cargos en la gestión provincial del nivel en distintos momentos. Sin embargo, destacan un episodio de violencia entre estudiantes de la escuela en 2011 y un incendio ocurrido en el segundo piso de la institución en 2015 que, desde su mirada, transformó la visión social que se tenía sobre la escuela, especialmente en la prensa. Adjudican a esa mala prensa parte de las dificultades que encuentran para reclutar *buenos* estudiantes.



Frente a este panorama, las autoridades de la escuela muestran preocupación. Manifiestan que existe un trabajo a realizar con los jóvenes y que *"se empezó desde hace tres años a cuidarlos en el sentido de la incorporación, de las diferentes estrategias que se podía llegar a implementar (...). Hacer trayectos específicos, especiales, tratar cada una de las particularidades"*. Estas iniciativas se encuadran principalmente en las políticas provinciales para la educación secundaria establecidas en la Resolución Ministerial N° 1568/12 sobre el régimen académico, que se basó en la LEN y los acuerdos federales. El régimen académico allí aprobado permite a cada escuela diseñar e implementar diversos formatos o regímenes académicos mientras cuente con los recursos para ello (por ejemplo horas institucionales de PMI o por el régimen de profesor por cargo establecido en la provincia en 2008 con el que esta escuela cuenta) y elabore la normativa interna correspondiente.

Lo curioso es que si bien se autoperceben como una escuela con poca demanda, en rigor, al momento del trabajo de campo funcionan 10 divisiones de 1° año (7 en la sede central y 3 en el anexo) con alrededor de 30/40 estudiantes cada una. A pesar de estas cifras, comentan que se consideran una *"segunda opción"* al observar que las familias sólo presentan la documentación requerida luego de no lograr lugar en las históricas instituciones más demandadas localizadas en el centro de la ciudad de Corrientes. A su vez, señalan que *"los mejores promedios se van"* en 2° año cuando logran ingresar a las escuelas más demandadas en las que se liberan vacantes. Como complemento, al menos los estudiantes entrevistados de 1° año en esta escuela tenían la expectativa de cambiarse a otra institución en el futuro: algunos a escuelas demandadas en el ciclo escolar siguiente y otros más adelante. Asimismo, confirman que esta escuela no fue su primera opción y lamentan que a pesar de tener un buen promedio en la educación primaria no habían logrado ingresar a la escuela deseada.

En una institución poco demandada de Mendoza, un curso de 1° año fue cerrado por la baja inscripción para el ciclo lectivo 2017, lo cual redundó en la pérdida de trabajo de los docentes suplentes, siendo los titulares reubicados. Al momento del trabajo de campo, en septiembre de 2017, lograron una buena inscripción para 2018: *"En esta segunda instancia tenemos 75 inscriptos, que es todo lo que... lo del año pasado en todas las instancias"*, comentan. La pregunta que se abre aquí es: ¿en caso de contar con mayor inscripción en las siguientes instancias, se volvería a tener un cuarto curso o esta escuela pasaría a tener más aspirantes que vacantes, es decir, pasaría a ser una escuela sobredemandada? En la historia de esta institución, que ya había perdido un curso de 1° año en 2006 por falta de inscripción, se podrían tener indicios para responder este interrogante.

Esta escuela fue creada a fines de la década de los noventa, en tiempos de extensión de la obligatoriedad a los 8° y 9° años de la Educación General Básica. También tenía dentro de su oferta a la entonces Educación Polimodal. Según los entrevistados, en esos momentos era concurrida por los chicos del barrio quienes *"lentamente dejaron de venir"*. Desde la perspectiva de la conducción, se empezó a poner énfasis en la *"inclusión"* pero sin un trabajo pedagógico serio atrás, lo que hizo que la escuela *"fuera cayendo"* y en esta caída perdiera matrícula en un barrio que *"fue mejorando"* y en el que se fue ampliando la oferta escolar, incluso de escuelas privadas. Por el contrario, la fluctuación de matrícula vivida por esta institución se dio por la incorporación de jóvenes provenientes de barrios alejados, de zonas más vulneradas. La dirección en funciones comenta que, a tres años de estar a cargo de la escuela *"recién estoy viendo resultados de lo que yo he intervenido directamente"*. Reflexiona que una buena forma de atraer a los jóvenes del barrio sería abrir la orientación en educación física dado que sólo una escuela de la localidad brinda esta oferta. Al momento del trabajo de campo, en el marco del Programa la Escuela Sale del Aula y de los acuerdos logrados con la municipalidad, se dictan clases de hockey en grupos mixtos para los estudiantes de 1° y 2° año. Extender este tipo de experiencias deportivas a los años superiores, tan convocantes para los jóvenes, es vista como una posibilidad de atraer matrícula del barrio.

En Tierra del Fuego la supervisión manifiesta cierta preocupación por la lógica que fue adoptando el turno vespertino en las escuelas secundarias: en algunas instituciones allí funcionan ofertas específicas para estudiantes que *"que andan flotando de la escuela y de otros lados"*. Básicamente, el crecimiento cuantitativo de estudiantes dado a partir de la ampliación de la obligatoriedad escolar desde la implementación de la LFE, que los entrevistados ubican alrededor del año 2000, tuvo como consecuencia que las instituciones educativas funcionen a lo largo de todo el día. Al respecto, el turno tarde y más aún el vespertino, fueron los destinados especialmente para el cursado de los estudiantes con repitencia y/o sobreedad. En los úl-

timos años, desde la supervisión hubo un esfuerzo por desarmar estos circuitos al interior de las escuelas dado que establecieron que los estudiantes con sobreedad fueran inscriptos en el 1° año en el turno que la institución dispusiera para los cursos regulares y no en el vespertino. Asimismo, las escuelas organizan sus turnos en función de su matrícula y capacidad edilicia. En general, el primer ciclo se cursa a la mañana o a la tarde y el orientado en el vespertino. Pero esto es una decisión institucional que se está implementando en los últimos años como parte del reordenamiento del nivel.

### Circuitos al interior de las instituciones

En el trabajo de campo quedó en evidencia la existencia de circuitos educativos al interior de una misma escuela: muchas veces expresados en secciones diferentes, y muchas otras en diferentes turnos.

Algunas instituciones en el país organizan los turnos en función de los ciclos de la educación secundaria: el ciclo básico se cursa en un turno determinado y el ciclo orientado en contraturno. Allí los circuitos se pueden expresar a partir de la organización de las secciones por rendimiento académico y/o de comportamiento.

Pero también existen instituciones donde todos los años se cursan en los distintos turnos. El turno mañana suele ser el más buscado y, por lo tanto, es el que cubre sus vacantes más rápidamente (particularmente en las jurisdicciones donde el mecanismo de ordenamiento es por orden de llegada). Si bien existen jurisdicciones que implementan un sorteo para dirimir los turnos, se documentaron casos en los cuales a los repitentes se les propone cursar en el turno tarde. En estos casos, cuanto más rezagados están, más chances tienen de que se les sugiera anotarse en el turno vespertino.

Los turnos no sólo demarcan los circuitos, sino también las orientaciones dentro de una misma escuela. Como ya fue mencionado, hay orientaciones consideradas "más fáciles", jerarquizando a aquellas significadas como más complejas.

Es importante destacar el dinamismo de los circuitos educativos: escuelas con prestigio histórico que perdieron matrícula o bien que vieron modificada la composición social de su alumnado con estudiantes no esperados y, también, instituciones que logran mejorar su imagen social o ser elegidas por atributos usualmente no significados como positivos, por ejemplo, ser una *escuela de repetidores*. Un aspecto interesante refiere a que estas construcciones sobre las escuelas pueden modificarse a lo largo del tiempo y, por lo tanto, no son lineales. A su vez, las etiquetas que le son asignadas pueden ser simplificaciones de procesos y características más complejas. Por ejemplo, una escuela poco demandada, no deseada o de segunda opción puede tener mucha cantidad de estudiantes; incluso más que una considerada requerida.

En los procesos de extensión de la obligatoriedad y masificación de la educación secundaria, varias han sido las estrategias por ampliar la oferta educativa: crear nuevas escuelas en barrios donde antes no existía oferta, abrir anexos de instituciones céntricas en barrios periféricos, utilizar un mismo edificio para el funcionamiento de más de una institución escolar, ampliar la cantidad de secciones en un mismo establecimiento e incluso inscribir a más estudiantes en un mismo curso como forma de absorber la demanda. Estas tres últimas opciones implican que las escuelas estén abiertas en un amplio espectro horario y, en su mayoría, se utilicen como aulas espacios que no fueron pensados originalmente para fines educativos. En el mejor de los casos, se logra que los edificios sean ampliados.

En este punto, es interesante señalar que hay escuelas que son catalogadas como "*poco demandadas*" porque les cuesta llenar todas las vacantes que tienen, pero en rigor, incluyen a una importante cantidad de matrícula. Estas apreciaciones son fértiles para pensar la construcción de las escuelas demandadas o poco demandadas circunscribiendo el tema a la cantidad de estudiantes inscriptos, como si se tratara de un mero acto administrativo.

Sería interesante analizar en profundidad cómo se planifica la oferta educativa del nivel desde las provincias. Hasta aquí, una idea central es que ella no puede radicar simplemente en la inscripción a un ciclo lectivo, no puede ser concebida con criterios meramente administrativos. Comprender por qué un año una escuela tiene poca demanda y otro suma una cantidad de inscriptos que no puede albergar y, fundamentalmente, cuáles son las políticas educativas que pueden operar sobre estas elecciones, son aspectos centrales para desarrollar sistemas de distribución de vacantes no sólo más eficientes, sino, y fundamentalmente, más igualitarios.

## 5. Formas de reclutar/seleccionar matrícula: políticas provinciales y experiencias institucionales

En los sistemas de distribución de vacantes se expresan los históricos y actuales problemas del nivel (y del sistema educativo en general) en escenarios de diferenciación educativa. Esa es una de las principales hipótesis que atraviesa esta investigación. En estos contextos, existen distintas decisiones tomadas desde el nivel central que pueden colaborar tanto en mitigar la diferenciación educativa como en reproducirla. Pero más allá de las políticas impulsadas desde el nivel central, en el nivel escolar también se toman decisiones: se promueven proyectos en los que se expresa la preocupación y la tensión por reclutar matrícula y al mismo tiempo en seleccionar al alumnado. A continuación, se analizan las políticas jurisdiccionales e iniciativas institucionales en torno a estos temas para rastrear en el ingreso a la escuela secundaria la trama de los circuitos educativos.

### 5.1. Políticas y proyectos de articulación

La construcción de circuitos de escuelas primarias con ciertas secundarias no es un tema nuevo en el sistema educativo argentino. La promoción a fin de que escuelas de ambos niveles trabajen juntas para facilitar el *pasaje* de los estudiantes constituye un tema de debate en el que existen distintas iniciativas y argumentos que las respaldan. Analizar estas articulaciones entre instituciones y los modos en que son impulsadas (o no) desde el nivel central es útil para entender los circuitos que existen al pasar de un nivel al otro.

Mendoza es un ejemplo donde el nivel central define un dispositivo de distribución de vacantes que, si bien no impide, al menos obstaculiza la concreción de circuitos a través de la articulación entre escuelas. En esta provincia existe cierta tradición en la vinculación de escuelas de ambos niveles que se expresan en distintos proyectos institucionales, sin embargo, el sistema de distribución no lo tiene como criterio para priorizar las vacantes. Esto no evita la existencia de escuelas con baja matrícula o no queridas, como señalan los entrevistados, que retroalimentan los circuitos educativos diferenciados. La definición por parte del nivel central de no considerar la articulación entre escuelas para la distribución de la matrícula es un modo de intervenir en esos circuitos de escolarización y de redireccionar la demanda.

En Tierra del Fuego, al momento de la investigación, desde el gobierno central se estaban desarmando proyectos entre instituciones a partir de los cuales estudiantes que habían tenido algún tipo de acompañamiento pedagógico y psicológico en una escuela primaria, o que presentaban situaciones singulares como sobreedad, ingresaban a otra secundaria específica. Desde la supervisión existe la decisión de desarmarlos al comprender que esos acuerdos muchas veces sobredireccionan la trayectoria de un estudiante, reforzando un recorrido determinado por la experiencia vivida en la primaria: si contó con algún tipo de apoyo en ese nivel continuará en la misma línea en el siguiente, a partir de su ingreso a algún colegio que pudiera ofrecer algún dispositivo similar. Al tiempo que, de este modo, se puede organizar y clasificar la población en el ingreso al nivel secundario. Por eso la definición del gobierno central se propone romper con esa práctica instalada y con un circuito direccionado entre instituciones. En este sentido, tres profesionales del equipo de supervisión son quienes se encargan de trabajar con las escuelas y evaluar las condiciones de los estudiantes para así determinar si deben seguir con algún tipo de andamiaje o pueden integrarse a un aula regular. Por ello, bajo su intervención, la forma de desarticular estos proyectos es que todos los estudiantes se inscriban en la escuela donde quieran estudiar para el ciclo escolar 2018 más allá de su trayectoria previa.

En contraposición a estos casos, en Corrientes la política de articulación entre la educación primaria y la secundaria es, al momento del trabajo de campo, una línea política de la gestión provincial de la DES. El propósito, según los funcionarios entrevistados, es que se trabaje entre escuelas para "*facilitar el ingreso de muchos chicos*" y que así "*realmente puedan armar una red también con sus escuelas más cercanas*". Una de las estrategias se relaciona con promover y estimular que las escuelas secundarias desarrollen proyectos para trabajar con las primarias, en especial aquellas que tienen problemas para completar sus vacantes. Pero ello se

concreta en forma diferencial según cada escuela. Se desarrolla en un recuadro el caso de una escuela correntina que realiza un proyecto de articulación que sirve como un trayecto de nivelación para sus futuros ingresantes. Interesa destacarlo porque no sólo muestra la construcción de relaciones entre instituciones sino también porque con él se redefine el sistema de asignación de vacantes previsto por la normativa provincial. A partir de este proyecto es interesante ver que la articulación entre niveles fortalece el circuito educativo de ciertas primarias con esta escuela secundaria. Las entrevistadas argumentan que son escuelas primarias de las que de hecho se nutrían anteriormente, por lo que la apuesta es por mejorar el pasaje de los estudiantes entre esas instituciones. Así, se legitimaría y reforzaría una elección previa de las familias. Pero, al mismo tiempo, mencionan que la matrícula fue creciendo en los últimos años, ampliando a la vez la cantidad de escuelas que participaban en este proyecto, por lo que entonces cabe preguntarse cómo se instrumentó esa selección de escuelas primarias.

### La articulación como mecanismo de ingreso a 1° año

Se trata de una escuela localizada en un barrio de la periferia de la ciudad capital de Corrientes que desde 2012 aproximadamente realiza un proyecto de articulación. Según los referentes de la escuela, el motor de este proyecto es el bajo rendimiento de los estudiantes de 1° año en Lengua, Matemática y Biología. Tomando este diagnóstico es que se decide realizar una articulación sobre esas áreas con docentes de las escuelas primarias de las que provienen mayoritariamente sus alumnos. Originalmente, comenzaron con la escuela primaria con la que comparten edificio y luego se fue ampliando hasta llegar a cinco primarias participantes.

El proyecto consiste en una primera instancia en la realización de encuentros con equipos de las escuelas primarias y la secundaria a fin de saber cuáles son los contenidos reales y las formas de enseñarlos de los docentes así como los criterios de evaluación. Para ello, convocan a los docentes de 6° año de las escuelas primarias y de 1° año de la secundaria de estas áreas de manera de realizar un “puente” entre las formas de enseñar y de evaluar en ambos niveles. Estos encuentros tienen como objetivo construir acuerdos que se plasman en un cuadernillo con el que se trabaja, en una segunda instancia, con los estudiantes que cursan 6° año de primaria en un curso de ingreso a cargo de talleristas pagados con fondos del PMI.

Estos estudiantes deben inscribirse en los primeros días del mes de octubre, es decir, fuera del calendario fijado por la provincia. Para ello, se comunica a las familias de estudiantes de 6° año de aquellas primarias con las que se articula –en 2017 eran cinco instituciones– mediante el cuaderno de comunicaciones. Los bancos son asignados por orden de llegada, alterando así el criterio establecido por la normativa provincial. Si bien quienes tienen hermanos en la escuela secundaria o cursan en las escuelas primarias no tienen prioridad sobre otros aspirantes (dado que el criterio es el orden de llegada), tienen la información certera de las fechas de inscripción, cuestión que no es socializada con otras escuelas primarias que no forman parte del proyecto de articulación.

Los estudiantes inscriptos deben asistir entonces a un taller a lo largo de ocho sábados consecutivos. En el primer encuentro se realiza una evaluación diagnóstica, del segundo al séptimo se trabaja con los contenidos a partir de los cuadernillos elaborados previamente por los docentes y en el último se toma una nueva evaluación. Es importante destacar que este curso no es eliminatorio. Sin embargo, el rendimiento de los estudiantes es tomado como insumo para tomar decisiones: definir formas de acompañamiento y también de organización de los grupos. Esto se replica tanto para la organización dentro del curso de ingreso –tomando como base la evaluación diagnóstica– como para las divisiones de 1° año de la escuela secundaria en función del rendimiento en todo el curso de ingreso y el examen que se realiza en el último encuentro.

Al tiempo que los estudiantes de 6° año de la primaria terminan el curso de ingreso, además, deben realizar la inscripción definitiva a la escuela según las fechas establecidas por el calendario provincial y presentar el certificado que acredite que realizaron el curso. Éste es un requisito para ser formalmente inscriptos, firmado por los profesores que dictan el curso de ingreso. A diferencia de otras escuelas, el promedio de la educación primaria si bien es solicitado por un tema administrativo, no es tenido en cuenta para asignar vacantes: si hubiera habido más inscriptos que las 200 vacantes previstas, esa selección ya hubiera ocurrido en la inscripción de octubre, por orden de llegada.

Lo que queda claro en esta experiencia es que desde los equipos directivos se intentan fortalecer los vínculos entre instituciones para seleccionar a su matrícula y así poder realizar un trabajo pedagógico sobre los futuros ingresantes, operando sobre el pasaje entre niveles. La selección se da tanto por el hecho de elegir las escuelas con las que articula como también porque realizar un curso de ingreso es un factor que puede evitar que algunos estudiantes deeseen inscribirse en esa escuela. También el proyecto puede ser leído como un intento por construir redes con escuelas primarias específicas, logrando reconocimiento y prestigio en el barrio.

En Jujuy se encuentran casos donde la articulación se desarrolla en formas bien diferentes. En algunas escuelas del centro se identifican estrategias promovidas por las instituciones para tratar de atraer y mantener su matrícula. Y por otra parte, en una región en particular se identifican modos de articulación, ya no entre instituciones, sino entre niveles.

En relación al primero de los casos, según las entrevistas realizadas en las escuelas que toman examen de ingreso, es habitual que establezcan relaciones con docentes de ciertas escuelas primarias de las que usualmente provienen los estudiantes. Se los convoca para discutir un borrador del instrumento de evaluación con la posibilidad de modificarlo a partir del intercambio, aunque según una entrevistada, a veces en ese intercambio no es muy considerada la voz de los docentes de primaria. Esta práctica puede significar que los estudiantes de las primarias implicadas corran con ventaja a la hora de realizar el examen de ingreso en relación a egresados de otras escuelas, dado que presumiblemente sean preparados para los contenidos específicos en los que van a ser evaluados.

En forma antagónica, en la región de Perico, se realiza un trabajo de articulación entre niveles nucleando a todas las escuelas. Con el acompañamiento de los supervisores, se realiza un trabajo conjunto entre los docentes de 7° de las primarias y los de 1° de las secundarias más allá de que las instituciones secundarias tengan o no examen de ingreso. Se confecciona una cartilla con la que trabajan los docentes de 7° de toda la localidad, lo que pone en pie de igualdad a los estudiantes a la hora de ingresar en la institución secundaria que elijan.

Es un hecho que la articulación entre instituciones es una práctica habitual al interior de los sistemas provinciales. Más allá de que existan políticas estatales que impulsen estas relaciones, o que las obturen, en el nivel de las escuelas se pueden verificar distintos proyectos que fortalecen los circuitos educativos o redes de escuelas primarias con ciertas secundarias. Este mecanismo revela muchas ventajas para las instituciones secundarias: seleccionar matrícula privilegiando el vínculo con instituciones primarias deseadas, y también, reclutar matrícula en los casos donde las escuelas no tienen mucha demanda. La contraparte de esto, como ha sido señalado, es la concreción de circuitos educativos diferenciales, contribuyendo muchas veces a los procesos de segmentación y segregación educativa.

Sin embargo la articulación entre niveles resulta un mecanismo necesario y muchas veces beneficioso para los estudiantes y para garantizar la continuidad de sus trayectorias. Tal y como se encuentra organizado el sistema, el primario y el secundario constituyen niveles diferentes con objetivos, prácticas y formas organizativas bien distintas. En este sentido, la articulación aparece como una herramienta para resolver un problema de la desarticulación entre niveles, pero que, sin embargo, queda reducida a una estrategia eventual entre instituciones. Lo curioso es que a pesar de ser un problema entre niveles, la solución en la práctica, en la mayoría de los casos, está supeditada a iniciativas aisladas y singulares entre instituciones que recaen en el interés y buena voluntad de los actores que intervienen.

## **5.2. Estrategias de promoción de escuelas: de ferias y recorridas**

La promoción de escuelas es otra estrategia de reclutamiento y selección de matrícula. A través del trabajo de campo se pudieron documentar distintas formas de dar a conocer a las escuelas secundarias, mostrarlas, bajo el supuesto de que contar con ese tipo de prácticas es útil para la elección de la oferta más acorde con las aspiraciones de la familia. Como se desarrolló en el apartado sobre Actores y Tareas (punto 2.1. de esta III parte del informe), la información es un aspecto importante en los sistemas de distribución de vacantes, tanto en lo referido a cómo funcionan los mecanismos de distribución, como en lo relacionado a la difusión de las características de las instituciones. En este sentido, la disponibilidad para toda la comunidad de espacios donde pueden conocer los proyectos institucionales de las diferentes escue-

las es un aspecto considerado fundamental para que las familias puedan tener mayores elementos para elegir escuela. Este tipo de estrategias pueden ser fomentadas por la dirección de nivel provincial, pero también desarrolladas institucionalmente a partir de lo que se denomina comúnmente como “promocionar” la escuela. Mendoza y Tierra del Fuego son ejemplos de iniciativas provinciales mientras que en Corrientes y Jujuy se documentó que las escuelas con poca demanda habitualmente realizan este tipo de prácticas como forma de reclutar matrícula.

En Mendoza se organiza una Feria Educativa Virtual. En la plataforma donde se realiza la inscripción en línea, cada escuela puede presentar su proyecto institucional o los aspectos que considere pertinentes. La idea es que las familias puedan visitar el sitio y recorrer virtualmente la feria con el fin de conocer las características de la oferta de nivel secundario. Son los directores de las escuelas quienes deben actualizar la información, aunque según los entrevistados, esto no siempre sucede. No se los obliga desde la Dirección del nivel, pero se entiende que debiera hacerse, como forma de que las escuelas puedan mostrarse. De este modo, desde el gobierno central se cumple con el requisito de la información disponible aunque en la práctica la actividad sea poco sustantiva porque no todas las instituciones la realizan con igual empeño. Por un lado, son tareas que terminan intensificando el trabajo de los equipos de las escuelas, y por otro, la posibilidad de que las familias ingresen al sistema para acceder a la Feria implica que tengan acceso a Internet y sepan usarla. En este sentido la estrategia de la Feria puede llegar a convertirse en un como sí y, además, tiene tintes segregativos al dar por sentado que toda la comunidad puede acceder y aprovechar los espacios virtuales del mismo modo.

En Tierra del Fuego, el Departamento Norte y el Departamento Sur tienen historias diferentes en relación a la forma de promoción de las instituciones. Según los entrevistados, la realización de una Expo Feria en Río Grande tiene unos años de historia mientras que en Ushuaia se hizo por primera vez en 2016. Las escuelas deben preparar un stand para mostrarse. Desde las autoridades jurisdiccionales se argumenta que con esta Expo las familias pueden realizar la elección de escuela de forma fundamentada, más allá del imaginario social y de la importancia que se le asigna a las escuelas con más tradición. Sin embargo, en una de las escuelas donde se hizo trabajo de campo, los entrevistados advierten que los tiempos para preparar el stand en 2016 fueron muy acotados y que les generó mucho trabajo y discusiones: ¿qué mostrar de una escuela que tiene tantos y variados proyectos interesantes? ¿cómo mostrarlo? Eran preguntas de difícil dilucidación para abordar esta primera experiencia en la Feria que caracterizan como frustrante dado que no pudieron mostrar los temas notables desde los que se trabaja.

El trabajo institucional es insoslayable para comprender los modos en que se van construyendo social y educativamente las ideas en torno a las *buenas* y *malas* escuelas. Pero es importante destacar que no se trata meramente de poner el ojo en lo micro sino también en las políticas más amplias en las que se enmarcan. En este punto, además, se trata de adoptar una perspectiva relacional entre lo que se define provincialmente y las acciones concretas que se despliegan en territorio. En los casos referidos, frente a la iniciativa provincial las respuestas de las escuelas son variadas y hasta interpelan la medida: porque implica un trabajo extra para los directores y para los equipos de la escuela y porque un stand (ya sea virtual o presencial) no puede mostrar todo el trabajo que se realiza institucionalmente.

En Corrientes, la promoción se presenta como una estrategia de reclutamiento para lograr captar matrícula en una institución que desde hace varios años tiene importantes dificultades para cubrir sus vacantes. En este caso, durante 2017 la institución realiza una campaña de difusión del proyecto escolar con la participación de los estudiantes, quienes armaron folletos y un video y los repartieron en escuelas primarias cercanas. Por estos medios la escuela se da a conocer y comunica los proyectos en los que participa como el Programa de Coros y Orquestas o talleres radiales. En una segunda etapa, y en línea con la política de articulación de la provincia, convocaron a los equipos directivos, docentes y alumnos de 6° año de las escuelas primarias visitadas para un encuentro en la escuela secundaria.

En Jujuy se pudieron documentar en una escuela en particular las distintas estrategias de promoción que despliegan para “ofrecerse”, “ser elegible” y “elevar su perfil”, como forma de captar matrícula. La dinámica consta de la realización de campañas de difusión: arman folletería, videos, salen a recorrer escuelas primarias junto con estudiantes a punto de egresar para que cuenten su experiencia. Identifican algunos puntos que consideran positivos de la escuela y apuntan a difundirlos: el edificio parece ser un atractivo importante porque está en muy bue-

nas condiciones, en un momento lo fue la entrega de netbooks así como la variedad de actividades que se pueden hacer extracurricularmente mediante programas socioeducativos.

Así, en la escuela de Jujuy y en la de Corrientes con problemas para reclutar matrícula impulsan proyectos institucionales para darse a conocer, mostrarse ante escuelas primarias de la zona a partir de lo que consideran sus aspectos fuertes. El promover enlaces con otras escuelas, este trabajo uno a uno, en definitiva, se realiza a partir de los lazos que van logrando, con resultados diversos. Lo cierto es que las instituciones son las que se ocupan de pensar y poner en marcha estrategias para reclutar matrícula, no sin realizar en forma paralela una selección de la población donde efectúan esa difusión.

En cuanto a las formas de promoción de las escuelas, existen otras menos convencionales pero que también operan como tales tanto por escuelas poco demandadas como por las más requeridas. Espacios de encuentros o competencias nacionales y/o internacionales cuyos ganadores son difundidos en los medios locales, o incluso posicionamientos políticos de los directivos en relación a algún tema de la agenda coyuntural. Todas estas estrategias alternativas contribuyen a la construcción de la imagen de la institución y por lo tanto, a reclutar matrícula de ciertos grupos y no de otros. Un ejemplo concreto es el desfile de carrozas en Jujuy, un evento muy tradicional donde los estudiantes de cada institución construyen su carroza y de esa forma en el desfile se dejan en evidencia cuestiones como la pertenencia con la institución lo que puede ser un aspecto atractivo para las familias.

En lo formal, la lógica que sostiene la necesidad de mostrar o difundir proyectos escolares se encuentra fundamentada en la dinámica de elección de escuela. Las familias necesitan acceder a información sobre las características de cada institución para poder elegir entre todas. Sin embargo en la práctica este supuesto se encuentra cuestionado por al menos dos aspectos. Uno se vincula con su real operacionalización: en aquellas jurisdicciones donde el gobierno central impulsa las ferias o expos, en general no existe una regulación o coordinación de estas actividades, con lo cual queda en la capacidad de resolver estas demandas por parte de los equipos directivos, que no son más que formas de intensificación de su trabajo. El segundo aspecto tiene que ver con la premisa planteada por varios funcionarios en diferentes jurisdicciones de que *"todas las escuelas son iguales"*. La desigual distribución de la matrícula deja de manifiesto que esa premisa no se da en la práctica, lo cual se vislumbra en las distintas estrategias que las instituciones despliegan así como en la búsqueda de las familias por lograr vacante en escuelas específicas para sus hijos.

### 5.3. Límites al ingreso: prácticas instaladas de pago

Entre los modos de seleccionar matrícula se registran algunos, muy naturalizados, que derivan en un límite o un obstáculo concreto al ingreso. Un ejemplo son las prácticas instaladas y habituales de pagos al momento de la pre-inscripción así como a lo largo de la escolaridad –por ejemplo, en la reincorporación de los estudiantes tras superar cierta cantidad de inasistencias– que ponen en tensión a la tradición histórica de gratuidad en la educación pública de Argentina, que se encuentra presente en el imaginario popular y tiene su fundamento en la legislación vigente.<sup>91</sup> Estas prácticas, que pueden caracterizarse como ilegales o para-legales según si se ubican fuera de la normativa o dentro de una zona gris, gozan de altos niveles de legitimidad en la cotidianeidad escolar.

Ante la existencia de estas prácticas resuenan una serie de cuestionamientos: ¿Se trata de estrategias que buscan filtrar a los estudiantes que ingresan a las escuelas o son simplemente usos y costumbres instalados? ¿Son formas de solventar los gastos mínimos que puede generar una inscripción? ¿Qué sucede con los estudiantes que no pueden pagar? ¿Qué acciones realizan las jurisdicciones ante ellas?

<sup>91</sup> LEN, artículo 4°; Constitución Nacional, artículo 75 inciso 19.

Estas formas de pago a la hora de la preinscripción o inscripción se expresan de diferentes modos en las jurisdicciones. Algunas de las que se pudieron documentar son:

- Compra de carpetas donde figura el instructivo de la documentación a presentar al momento de la inscripción.
- Compra de cartillas para prepararse para rendir examen de ingreso.
- Pago compulsivo de un bono escolar o de cooperadora.
- Compra de uniformes.

En muchas de las jurisdicciones estos usos y costumbres se encuentran naturalizados. Por ejemplo, en Corrientes se requiere de la compra de las carpetas en cada escuela con los papeles a presentar para la inscripción de los estudiantes. En Misiones, ha trascendido a través de notas periodísticas la imposibilidad de algunos estudiantes de anotarse en instituciones por no efectuar el pago de la cooperadora con antelación.<sup>92</sup> En Salta, más allá de que las regulaciones oficiales indiquen que no se deben cobrar montos obligatorios a los aspirantes que se inscriben en las instituciones, es habitual el cobro de un bono solidario que en muchos casos se vuelve obligatorio, e inclusive existen prácticas instaladas donde las escuelas le cobran a los estudiantes que deben ser reincorporados porque superaron las 15 ausencias (Montesinos y Schoo, 2018). En Jujuy se repite esta situación en los casos donde los estudiantes deben rendir exámenes de ingreso a las instituciones con sobredemanda. En este caso, la compra de cuadernillos en las respectivas escuelas para la preparación a los exámenes parece ser un hábito muy arraigado en la rutina de la inscripción a las instituciones. Otro ejemplo muy naturalizado es el uso de uniformes en escuelas de gestión estatal, lo que obliga a las familias a comprarlos. En general, parecería ser una decisión institucional basada en la construcción de pertenencia que un uniforme y escudo escolar pueden significar. Ello se verifica en distintas provincias, tales como Salta, Jujuy, Corrientes, Mendoza, entre otras.

Como se señaló anteriormente, el cobro de bonos o la obligación de tener que comprar determinados materiales implica un filtro a la inscripción lo que puede derivar en la autoexclusión de posibles aspirantes. En este punto surge el interrogante sobre si estas estrategias son realizadas de manera intencional por las instituciones con el objetivo de seleccionar matrícula o si se trata sólo de una práctica altamente naturalizada. En el caso de tener que rendir un examen de ingreso esta pregunta amplía su sentido dado que además de comprar la cartilla se suma la conveniencia de pagar profesores particulares para prepararse para los exámenes. Incluso aunque el apoyo escolar se concretara sin pagar un arancel, el tiempo que implica significa un costo extra para las familias. De modo que la falta de regulación o límite a estas prácticas puede redundar en un fortalecimiento de los circuitos.

Las normativas jurisdiccionales en algunos casos, como en Neuquén<sup>93</sup> y Tucumán<sup>94</sup>, prohíben explícitamente el cobro de cuota o matrícula como condición a la hora de la inscripción. En Chubut, desde el Ministerio se aclara que en la instancia de pre-inscripción no se puede cobrar cuota de cooperadora ni solicitar ninguna otra documentación más allá de la establecida. En Salta se han impulsado diversas circulares donde se establece que la inscripción es gratuita y que no puede solicitarse, por lo tanto, el pago de la cooperadora escolar como condición.<sup>95</sup>

El hecho de que existan estas prohibiciones da cuenta de que en rigor son una práctica común sobre la cual la normativa pretende operar. Está claro que en muchos casos con la normativa no es suficiente y es necesaria la presencia e intervención más directa de la jurisdicción. En Salta, como se documentó en una investigación anterior, la supervisión explica que

<sup>92</sup> El pago de la cooperadora genera discusiones entre padres y docentes. *El Territorio*. 27 de febrero de 2014.

<sup>93</sup> Resolución Consejo Provincial de Educación N° 1757/12, Documento Anexo, Neuquén.

<sup>94</sup> Resolución del Ministerio de Educación N° 1224/05, Anexo N° II "Marco normativo para el ingreso, permanencia, movilidad y egreso, evaluación, calificación, acreditación y promoción de los estudiantes de la Educación Secundaria", Tucumán.

<sup>95</sup> Circular DGES N° 1/15; Circular Secretaría de Gestión Administrativa y Recursos Humanos N° 2/16 y Circular DGES 3/16. MECyT, Salta.



sólo interviene cuando las familias informan dichas situaciones irregulares, de lo contrario no ejerce control sobre las prácticas de las escuelas (Montesinos y Schoo, 2018). Similar es el caso de Jujuy, donde trascendió el cobro por un monto considerado demasiado elevado para la compra de cartillas para los exámenes en un colegio con sobredemanda y la supervisión intervino recién cuando el hecho fue denunciado. En este caso la supervisión indica que el precio debía ser acordado con ellos como una manera de evitar excesos. Aquí aparecen diferentes modos de ver esta práctica: desde las escuelas se justifica el cobro aduciendo falta de presupuesto para afrontar los gastos cotidianos, por lo que terminan trasladando el gasto a las familias. Desde las supervisiones y direcciones de nivel, se recuerda la gratuidad de la educación de gestión estatal.

Queda de manifiesto que habitualmente estos mecanismos se realizan en contextos de bajo financiamiento jurisdiccional. Se trata entonces de estrategias que se construyeron históricamente para que las escuelas puedan solventar gastos cotidianos a los que no pueden hacer frente de otro modo dado que el ministerio correspondiente no destina fondos suficientes. Finalmente, se constituyen como una solución tanto para la institución como, en algunos casos, para las autoridades jurisdiccionales y nacionales que no dan respuestas estructurales para resolver estas cuestiones.

Los gobiernos, entonces, tienen un rol central en disminuir las prácticas instaladas que ponen en cuestión la gratuidad de la educación, sancionada en la normativa nacional y jurisdiccional. No sólo porque pueden generar regulaciones que prohíban este tipo de prácticas, sino además, porque cuentan con las herramientas suficientes para garantizar un control y monitoreo en territorio, que logre revisar y erradicar este tipo de hábitos. Esta presencia activa de los gobiernos jurisdiccionales también se puede expresar a través de la garantía de los recursos necesarios para que las instituciones no tengan que recurrir a este tipo de estrategias, que finalmente se convierten en formas de dificultar el acceso irrestricto a la educación secundaria.

## 6. Valoraciones en torno a los distintos sistemas de distribución de vacantes: mérito, azar y la libertad de elegir

Un tema central que da cuerpo a la heterogeneidad de los sistemas de distribución de vacantes refiere a que ellos son el resultado de discusiones y disputas en torno a las formas consideradas *más justas y/o democráticas*, tal como lo definen algunos de los entrevistados. Esto adquiere mayor visibilidad cuando se trata de dirimir el ingreso a las escuelas más demandadas. El trabajo de campo en las distintas jurisdicciones permite conocer aspectos de las valoraciones de los actores acerca de sus sistemas de asignación de vacantes. Por lo general, encuentran que pese a que siempre podrían hacerse ajustes, la forma que se adopta en su jurisdicción es la más *"adecuada"*, *"justa"*, *"democrática"*, *"igualitaria"*.

En Mendoza, el mérito académico es claramente la base de eso que se construye como justo. Y lo que objetiva en el sistema vigente el mérito de cada estudiante está representado en su promedio de 6° grado. El certificado de alumno regular –emitido por la escuela primaria– incluye como uno de los datos centrales el promedio del estudiante y consigna, asimismo, si el estudiante es abanderado. En esta provincia se comprende que es el mérito el que constituye la base para poder elegir: *"si se han esforzado, también es bueno que puedan elegir"*, según señaló una funcionaria de la DES. Es interesante que en esta afirmación se deja de manifiesto un presupuesto muy común, que es el de equiparar el esfuerzo con un mejor rendimiento, sin cuestionar que se trata de dos aspectos que no están necesariamente asociados. Por otro lado, aparece la idea de elegir en forma descontextualizada, desconociendo que la elección misma se entrama en un proceso previo: la trayectoria que ha venido recorriendo el estudiante y su expresión en un promedio.

En Corrientes, en donde el criterio de ordenamiento es el promedio de los últimos tres años de estudio de la primaria, parecería ser que el tema de las prioridades y ordenamiento en

el ingreso ha sido discutido largamente. Al respecto, el rector del colegio más demandado de la provincia comenta que tomar examen de ingreso fue descartado dado que quienes pueden pagar clases de apoyo se encontrarían en ventaja respecto del resto. La organización de escuelas asociadas –escuelas primarias que den acceso directo a cierta secundaria–, desde su mirada, no resuelve el problema dado que lo traslada a las escuelas primarias: *"en el último año de la educación primaria supera la capacidad que tiene la institución entonces otra vez iba a haber que hacer un orden de mérito y desmerecer alguna otra institución que esté más alejada, tampoco tiene sentido"*. Por ello, está a favor del actual sistema aunque tenga sus falencias: *"Yo creo que hay que valorar el mérito... valorar el esfuerzo"*. Nuevamente surge la asociación, muy naturalizada, entre esfuerzo y mérito académico. Los estudiantes y sus familias realizan distintos tipos de esfuerzos que no necesariamente redundan en mejores resultados escolares: levantarse muy temprano para realizar largos viajes, asistir a clases particulares, entre otros. En contraste con la posición del rector del colegio más demandado, la directora de una escuela con baja demanda defiende el azar como criterio, aunque reconoce no tener claro si es un mejor sistema. Para ella la prioridad es que *"los chicos tienen que estar o estudiando o estudiando"*, poniendo en un segundo plano la elección de la escuela.

En el caso de Jujuy, los entrevistados manifiestan estar de acuerdo con que la asignación de vacantes se dirima por examen. Sin embargo, uno de los interlocutores sostiene que *"no me parece justo ni el examen, ni el sorteo. Me parece que tendrían que abrir cinco colegios parecidos a este"*, haciendo referencia al colegio más demandado. Aquí se pone de manifiesto la responsabilidad del gobierno central en garantizar una oferta homogénea, aspecto invisibilizado desde la perspectiva de diferentes funcionarios que apelan a que *"todas las escuelas son iguales"*.

A su vez, según los entrevistados en Jujuy, entre 2015 y 2016 la DES, interesada en conocer otras formas de asignación de vacantes, inició una exploración sobre diversos mecanismos de ingreso a la escuela secundaria en otras jurisdicciones e incluso entre diversas escuelas de esas jurisdicciones. También realizaron una consulta en una reunión con los directores de las escuelas de Jujuy que toman examen de ingreso. En términos generales, se identifican pros y contras del examen como mecanismo de selección, pero se sostiene como mecanismo de ingreso *"más democrático"* a pesar de las contradicciones que puede implicar, incluso al compararlo con otros sistemas de mérito como por ejemplo el ingreso directo de abanderados o el promedio de notas del primario. Lo curioso es que en esta consulta no se incluyó a otras escuelas que no fueran sobredemandadas, cuyas opiniones pueden diferir. Un ejemplo de ello es el caso de una directora de una escuela no demandada en la que se hizo trabajo de campo que plantea que el examen es discriminatorio y que el ingreso debería ser abierto para todos. Argumenta que hay una contradicción en el hecho de que el Estado excluya al que *"peor le fue"*: porque se reserva la mejor escuela para el estudiante que tuvo más oportunidades antes o que mejores resultados académicos alcanzó y no le ofrece una oportunidad de mejorar al otro. Sostiene, desafiante, que si las escuelas demandadas son tan buenas, deberían incorporar a todos los ingresantes hasta el ciclo básico y que los estudiantes, luego en el ciclo orientado, elijan otra escuela. Otra alternativa que sugiere es que las escuelas den un curso de nivelación y luego haya un sorteo. La tercera alternativa sería priorizar el radio de vivienda y cercanía de la escuela. Es la única informante que mencionó que la elección de la escuela se relaciona con *"las amistades"* es decir, con la elección de un entorno socio-económico. La elección de una escuela lejana al domicilio la vincula con un *"cambio de amistades del barrio"*.

Es posible sostener que en Tierra del Fuego se fue construyendo una minuciosa retórica respecto del interés de los chicos, el derecho de las familias y de la igualdad a la hora de pensar el sistema de distribución de vacantes. Una supervisora ofrece su mirada sobre la modalidad del sorteo general. Se trata, según expresa, de partir de *"una base de igualdad"* que se cruza rápidamente con la imposibilidad de *"cumplir con el deseo de todos los padres en cuanto a determinadas instituciones"*. Esta tensión que se registra desde la supervisión –tensión entre la búsqueda de que se parta de una base de igualdad y el hecho de que no pueda garantizarse a todos por igual que accedan a la escuela deseada– se evoca en la entrevista mediante la descripción de aspectos de las escenas vividas el día del sorteo: aparece el pizarrón con la oferta de vacantes disponibles en las distintas escuelas –graficadas mediante *"cuadraditos"*–, los cuadraditos que van pintándose a medida que las familias van haciendo sus elecciones y, finalmente, *"las caritas"* –de desilusión– de quienes esperan su turno para elegir y van adelantando que se van ocupando los lugares en la institución a la que aspiran. En la entrevista al equi-

po pedagógico de supervisión también relatan la escena “*impresionante*” cuando un conjunto importante de familias se levantaron del sorteo realizado en 2016 al ver que todas las vacantes de la escuela técnica de Ushuaia habían sido tomadas. Esta búsqueda de partir de “*una base más igualitaria*” se funda en una mirada de lo que ocurría previamente bajo otros formatos de inscripción que generaban largas colas, y que se piensan como señal de importantes desigualdades: mientras algunos disponen de tiempo para hacer las colas o pagarles a los denominados “*coleros*”; otros no cuentan con esas posibilidades.

Si el sorteo del orden de elección es considerado como una de las mejores formas para garantizar cierta base de igualdad, al mismo tiempo se estaban pensando las maneras de evitar que las familias y las escuelas pudieran trampear al sistema. Por ello, al momento del trabajo de campo, en Tierra del Fuego se estaba intentando avanzar en el acuerdo de criterios comunes en un sentido amplio que afectaba también al ingreso, tal como ya fue explicado previamente.

La realización de trabajo de campo posibilitó documentar las voces de los actores de los respectivos sistemas educativos provinciales. A partir de otras fuentes, especialmente noticias periodísticas, también se pudieron relevar discusiones que a escala local se dan en otras jurisdicciones.

En la provincia de Chubut se ensayaron diferentes modos de dirimir el exceso de inscripciones en las instituciones. En el año 2012 el sistema era a través de examen y en 2013 en algunas regiones se estableció el sorteo debido a las críticas hechas al examen de ingreso. A partir de 2014 se tomó una medida novedosa: en la misma solicitud de inscripción las familias debían elegir cuál sistema era de su preferencia en el caso de que la institución tuviera sobredemanda: sorteo o examen. La decisión final dependería de lo que decidiera la mayoría de las familias. En este caso se puede plantear que desde la jurisdicción se opta por una salida pragmática para la búsqueda del criterio de justicia: se decide a través de la opinión de las familias, aunque sólo se consulta a las que inscribieron a sus hijos en escuelas con sobredemanda, sin considerar al resto. Quizás por esto mismo, al menos en 2014 y en 2016 se haya establecido el ordenamiento por examen,<sup>96</sup> al suponer las familias aventajadas que sus hijos tendrían más chances de lograr vacante a partir del mérito y no del el azar.

Por su parte, en La Rioja, en 2017 las familias expresan su disconformidad respecto del sorteo como mecanismo de ordenamiento. Es el caso de una institución muy demandada como la ex Escuela Normal cuyo sistema prevé que los lugares para el 1° año se definan por sorteo en caso de sobredemanda. Las familias de alumnos de la primaria acamparon para inscribirse por orden de llegada al considerar injusto el sorteo.<sup>97</sup>

En la provincia de Chaco todos los años el Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología aprueba una resolución donde se establece cómo será el ingreso al 1° año de la educación secundaria. En los considerandos de la resolución correspondiente al ingreso al ciclo lectivo 2018 se manifiesta el mecanismo: se trata de un examen en Lengua y Matemática y su justificación se fundamenta en una perspectiva fuertemente meritocrática: “*debe establecerse una real igualdad de posibilidades para todos los alumnos y alumnas que hayan cursado el séptimo grado, ameritando el esfuerzo y la dedicación personal*”.<sup>98</sup> Aquí se asocia el resultado en los exámenes como prueba suficiente de la dedicación personal y del esfuerzo, sin tener en cuenta otras condiciones, posibilidades y esmero.

Un aspecto que hace a la justicia de un sistema se relaciona con su transparencia. Es central que se cuente con reglas y procedimientos claros que eviten o al menos minimicen las arbi-

<sup>96</sup> Se pone en marcha el operativo de ingreso al Secundario. *El Chubut*. 26 de noviembre de 2013; Mañana comienza la reserva de vacante para ingresar a primer año de la escuela secundaria. *El Observador del Sur*. 9 de noviembre de 2015.

<sup>97</sup> “Padres acamparon en la Normal para inscribir a sus hijos”. (4 de diciembre de 2017). *Nueva Rioja*. Recuperado de: [http://www.nuevarioja.com.ar/ver\\_noticia.asp?id=14390](http://www.nuevarioja.com.ar/ver_noticia.asp?id=14390).

<sup>98</sup> Resolución N° 7566/17. (31 de octubre de 2017). Ministerio de Educación, Cultura, Ciencia y Tecnología. Provincia del Chaco.

trariedades. A su vez, otro punto interesante de debate refiere a la gran dispersión de opiniones documentada sobre lo que se considera como criterio justo para organizar un sistema de distribución de vacantes y más específicamente, para definir el mecanismo de ordenamiento. La mayor dificultad se encuentra en el intento de definir un criterio de justicia en un sistema heterogéneo, donde las escuelas definitivamente *no* son todas iguales, en una sociedad también desigual. ¿Cómo lograr una distribución equitativa de la matrícula? ¿Qué lugar en esta definición deben tener las escuelas, e incluso, las familias? ¿Qué rol deben asumir los gobiernos centrales? Los sistemas de distribución de vacantes son, en definitiva, modos de distribuir la población en el sistema educativo y no se encuentran al margen de los procesos de segregación y segmentación que lo atraviesan. En este sentido, los sistemas de distribución de vacantes pueden ser una valiosa herramienta para crear escuelas más heterogéneas y disminuir los grados de segregación social existentes en la estructura educativa.

## IV. REFLEXIONES FINALES

El análisis sobre el ingreso a las instituciones del nivel secundario constituye un aspecto importante para estudiar las formas en las que se garantiza la obligatoriedad escolar. En la definición sobre los mecanismos y procedimientos mediante los cuales se adjudican los bancos en escuelas secundarias de gestión estatal se expresan distintas problemáticas que atraviesan al nivel en su conjunto, como la existencia de circuitos educativos diferenciados. Estas características y particularidades de los sistemas de distribución de vacantes están usualmente invisibilizadas en la abundante bibliografía sobre la educación secundaria en Argentina, siendo un tema poco problematizado también a escala política.

En la actualidad el ingreso a las escuelas de educación secundaria es irrestricto, pero los modos en los que se organiza la distribución de vacantes queda en terreno de definición de las jurisdicciones, en el marco de los acuerdos federales establecidos en las resoluciones del CFE. Las orientaciones acordadas en dicho ámbito establecen que las normas jurisdiccionales deben promover la libre matriculación evitando formas arbitrarias de restricción en el ingreso y de discriminación de los estudiantes por género, condición social y trayectorias previas. Lo cierto es que muchos de los sistemas estudiados entran en tensión con esas definiciones. Los mecanismos de prioridades y de ordenamiento según criterios meritocráticos son un ejemplo de ello.

En general, los sistemas de distribución de vacantes en el país son anteriores a la sanción de la LEN y no fueron repensados en función de las definiciones políticas que ésta plantea. Sin dudas la obligatoriedad y las transformaciones en torno a la escuela secundaria presentan nuevos desafíos que interpelan los mecanismos de distribución de vacantes actuales. Sobre todo en un sistema con instituciones de gestión estatal diversas, donde existen escuelas con sobredemanda en la inscripción al 1° año y otras con dificultades en el reclutamiento de matrícula. Esta heterogeneidad otorga un importante peso a los mecanismos de ordenamiento que dirimen la obtención de vacantes en las instituciones sobredemandadas. Según se ha documentado, parte de estas cuestiones contribuyen a reproducir los circuitos educativos.

Todos los sistemas escolares deben asignar vacantes en escuelas específicas al momento del ingreso al nivel secundario, y si bien cada uno de ellos presenta particularidades en la forma de organización, en el estudio se evidenciaron ciertas recurrencias. En la Argentina la distribución de plazas presenta algunos rasgos distintivos en contraste con lo documentado sobre los sistemas de asignación de plazas a nivel internacional. Estas características muchas veces están relacionadas, también, con la capacidad de selección que poseen las instituciones educativas para aceptar o no a los aspirantes.

En primer lugar, y en lo referido a la capacidad de elección que poseen las familias, en las jurisdicciones existen pocas o nulas limitaciones para seleccionar escuelas en cuanto a su localización. A diferencia de lo que ocurre a nivel internacional, en donde la ubicación del domicilio del aspirante al ingreso es altamente determinante al momento de la asignación de vacante, en la educación secundaria de la Argentina es nula la asignación directa de bancos a partir del domicilio –cercanía del hogar del alumno a la escuela–, y en pocos casos es utilizado como criterio de prioridad, por lo cual las familias pueden seleccionar entre la totalidad de la oferta de establecimientos.

Sin embargo, en la Argentina esta libre capacidad para expresar las preferencias se ve restringida a partir de que la gran mayoría de las jurisdicciones optan por limitar la cantidad de escuelas a ser elegidas a una sola. Únicamente tres provincias admiten o exigen la elección de más de una de institución educativa. Sobre este aspecto el caso de la CABA, en la cual el nivel central preselecciona cinco escuelas para cada aspirante a las cuales se pueden agregar tres opciones más, constituye una excepción tanto a nivel nacional como internacional: no se ha encontrado en ninguno de los otros sistemas de distribución de vacantes. Esta limitación en la cantidad de escuelas a ser elegidas, característica de Argentina pero poco frecuente a nivel in-

ternacional, tensiona la libre elección de establecimientos por parte de las familias que, ante el riesgo que implica no ser seleccionado para la escuela deseada, pueden verse tentados de realizar una opción segura antes que la realmente deseada.

En segundo lugar, en lo referido al uso de prioridades, mientras que en muchos de los sistemas extranjeros relevados son utilizadas en conjunto –es decir, se otorga puntaje por cada una de las prioridades para finalmente llegar a un número final– el uso de prioridades en la Argentina es común que sea el de asignar vacantes de manera directa en forma sucesiva y, además, en muchas ocasiones ellas terminan teniendo una importante preeminencia respecto de la forma de ordenamiento –sorteo, orden de llegada o examen– dada la magnitud de estudiantes que logran obtener el banco en la escuela deseada por cumplir con las prioridades establecidas por el sistema.

Finalmente, otra característica distintiva de algunos de los sistemas de distribución de vacantes vigentes en el país, consiste en el uso de la prioridad meritatoria de asignación directa de plazas a los abanderados y escoltas. Esto no es utilizado en los sistemas de distribución foráneos relevados.

Una contribución de esta investigación consiste en mostrar la relevancia de organizar los sistemas de distribución de vacantes de manera integral, como parte de una política educativa que contrarreste los históricos circuitos educativos que atraviesan la escolaridad formal. Tal como se documentó, en otros países ellos son vistos como una cuestión central como medio de garantizar la libertad de elección de las familias o bien para promover sistemas de escuelas con población heterogénea.

En Argentina, en contraste, los sistemas de distribución de vacantes son pensados de forma aislada: desde las gestiones provinciales se suele alterar algunos de sus elementos pero sin reorganizar el conjunto. Así, por ejemplo, la inclusión de nuevas prioridades en el contexto de ampliación de derechos se suma a las ya existentes sin pensarlas integralmente. Asimismo, no se llega a dimensionar cómo juega la interdependencia competitiva entre instituciones, es decir, cómo afectan las decisiones tomadas para un grupo de escuelas en el todo. Esta mirada aislada o parcial sobre los sistemas de distribución de vacantes tiene distintas expresiones y consecuencias.

En primer lugar, las escuelas de gestión privada y aquellas que dependen de las universidades nacionales quedan por fuera del alcance de los sistemas de distribución de vacantes provinciales. La libertad de decisión de las escuelas privadas, incluso aquellas subvencionadas, está altamente naturalizada y poco legislada. Sólo en una jurisdicción donde se hizo trabajo de campo se plantea la necesidad de incluir a este tipo de escuelas como parte del sistema de distribución de vacantes provincial, siendo un tema no problematizado por los entrevistados del resto de las provincias y en la documentación recabada. A partir de la investigación realizada, se sostiene que para comprender la dinámica de los sistemas de ingreso a escala local es preciso incluir en el análisis no sólo a las escuelas privadas sino también a aquellas que, formando parte de la oferta estatal dependen de las universidades. Estas instituciones gozan de amplios márgenes de autonomía para definir sus prioridades y mecanismos de ordenamiento y, a la vez, sus formas de selección influyen en la distribución de la matrícula del conjunto de las escuelas.

Ahora bien, al interior de los sistemas provinciales de gestión estatal también existen casos en que se definen mecanismos de ordenamiento en función de la modalidad, tradiciones o preferencias de algunas instituciones demandadas sin pensar en el impacto que puede tener en el resto. Por ejemplo, en sistemas fuertemente meritocráticos ¿qué pasa con las escuelas que tienen poca matrícula? ¿En qué lugar quedan simbólicamente y materialmente? Aquí, la distribución de los mejores estudiantes en las escuelas más prestigiosas se retroalimenta y fortalece, se naturaliza la existencia de circuitos diferenciados asociando el rendimiento académico de los estudiantes con la calidad de las instituciones que los alojan.

En este punto, otra consideración a tener en cuenta es que no se vislumbra la potencia de los sistemas de distribución de vacantes para desarmar los circuitos educativos así como su incidencia en las trayectorias de los estudiantes. Esto puede observarse, por ejemplo, en la escasez de prioridades relacionadas con factores socioeconómicos de las familias como medio para promover mayor heterogeneidad social en las distintas escuelas.

Asimismo, no pensar a la distribución de vacantes como un aspecto trascendente en términos de lineamientos de política educativa, tiene una última consecuencia que esta investigación intenta comenzar a desandar: el tema no se encuentra lo suficientemente problematizado y por lo tanto faltan estudios que caractericen los sistemas vigentes así como sus resultados. Ello significa que toda la producción de información que existe en torno a los sistemas de vacantes no es aprovechada al no encontrarse sistematizada y tampoco existir registros públicos sobre ella: a lo largo de la investigación se ha identificado una ausencia de informes de las gestiones provinciales o análisis en relación a la puesta en práctica de estos sistemas. Por ejemplo: ¿cuántos estudiantes logran en un año escolar vacante en la escuela deseada por prioridad? ¿Cuáles son las prioridades que más ponen a jugar las familias? En los sistemas de ordenamiento compuesto: ¿cuántos estudiantes logran estudiar en la escuela que colocan como primera opción? Los gobiernos centrales no generan información o bien, si la generan, no publican la cantidad de familias que logran la vacante deseada –o su segunda opción–, no hay registro del porcentaje de escuelas con sobredemanda, ni del nivel de sobredemanda. No existen procesos de indagación sobre los niveles de satisfacción de las familias en cuanto al procedimiento y resultado.

Este tipo de estudios podrían ser muy provechosos para evaluar el funcionamiento de los sistemas, para repensarlos y realizar mejoras integrales. Un horizonte de posibilidades se pierde en función de la falta de sistematización y producción de información respecto del funcionamiento de los sistemas de distribución de vacantes.

## V. BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ABDULKADIROGLU, A. & SÖNMEZ, T. (2003). School Choice: A Mechanism Design Approach. *American Economic Review*, vol. 93, no. 3, 729-747.
- ABDULKADIROGLU, A.; PATHAK, P.; ROTH, A. & SÖNMEZ, T. (2005). The Boston Public School Match. *American Economic Review*, vol. 95, no. 2, 368-371.
- ABDULKADIROGLU, A.; PATHAK, P. & ROTH, A. (2005). The New York City High School Match. *AEA Papers and Proceedings*, vol. 95, no. 2, 364-367.
- ALEGRE, M. A. (2017). *Políticas de elección y asignación de colegio: ¿qué efectos tienen sobre la segregación escolar? (¿Qué funciona en educación? Evidencias para la mejora educativa N° 7)*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill/ Ivaluá.
- ANDRADA, M. (2007). *Les effets du choix de l'école selon la nature du dispositif mis en oeuvre: une approche comparative en terme d'équité*. Tesis de Doctorado, Université de Bourgogne, Éducation, Bourgogne.
- ANDRADA, M. (2008). Libertad de elección escolar, mecanismos de atribución de plazas y preferencias familiares: una evaluación a partir de criterios de equidad. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 12, 2.
- AUDREN, G. et BABY-COLLIN, V. (2016). Ségrégation socio-spatiale et ethnicisation des territoires scolaires à Marseille. *Belgeo. Revue belge de géographie* [En ligne], 2-3.
- AUDREN, G; ROUQUIER, D. et DORIER, E. (2016). *Géographie de la fragmentation urbaine et territoires scolaires: effets des contextes locaux sur les pratiques scolaires à Marseille*. Mimeo.
- BALL, S. & VINCENT, C. (1998). 'I heard It on the Grapevine'. 'Hot' Knowledge and School Choice. *British Journal of Sociology of Education*, vol. 19, no. 3, 377-400.
- BARTHON, C., y MONFROY, B. (2006). Une analyse systémique de la ségrégation entre collèges : l'exemple de la ville de Lille, *Revue Française de Pédagogie* [en ligne], 156, julio-septiembre 2006, 29-38.
- BOTTINELLI, L. (2018). Educación y desigualdad. Un repaso por algunos aportes de la sociología de la educación en la Argentina. *Revista Sociedad*. 37, 95-112.
- BOURDIEU, P. y PASSERON J.C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Fontamara. [Trabajo original publicado en 1970].
- BRASLAVSKY, C. (1985). *La discriminación educativa en Argentina*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- BRASLAVSKY, C. (1983). Estado, burocracia y políticas educativas. En Tedesco, J.C., Braslavsky, C. y Carciofi, R. *El proyecto educativo autoritario*. Buenos Aires: FLACSO.
- BRISCIOLI, B. y RIO, V. (2018). Inclusión y diferenciación en la transición de primaria a secundaria. Experiencias de articulación entre niveles en escuelas del conurbano bonaerense. En VII Congreso Nacional y V Internacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación - Universidad Nacional del Comahue, Argentina.
- BROPHY, J. (2006). *Grade Repetition*. Education Policy Series #6. Brussels/Paris: IAE/IIEP.
- BURGESS, S; GREAVES, E. & VIGNOLES, A. (2017). *Understanding Parental Choices of Secondary School in England Using National Administrative Data*. (Bristol Economics Discussion Papers 17/689), University of Bristol, UK.
- BURGESS, S; GREAVES, E.; VIGNOLES, A. & WILSON, D. (2015). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *The Economic Journal*, 125 (September), 1262-1289.



- CANAL CIFUENTES, C. (2013). *Factores sociales y geográficos que inciden en la elección de escuela*. Tesis para optar al título profesional de Sociología. Universidad de Chile, Santiago de Chile.
- CALSAMIGLIA, C. (2016). Elección de escuela: un debate a redefinir. *Politikon*. Recuperado de: <https://politikon.es/2016/03/15/eleccion-de-escuela-un-debate-a-redefinir/#>
- CALSAMIGLIA, C. & GÜELL, M. (2018). Priorities in School Choice: The case of the Boston Mechanism in Barcelona. *Journal of Public Economics*, Elsevier, vol. 163(C), 20-36.
- CARRASCO, A; BOGOLASKI, F.; FLORES, C.; SAN MARTÍN, E. y GUTIÉRREZ, G. (2015). "Selección escolar" y desigualdad educacional en Chile: ¿qué tan coactiva es la regulación que la prohíbe? *Estudios de Política Educativa* Vol. 1, N° 1. Santiago de Chile: Centro de Estudios MINEDUC.
- CHEN, Y. & SÖNMEZ, T. (2004). School choice: An Experimental Study. Mimeo.
- COLEMAN, J.S.; CAMPBELL, E. Q.; HOBSON, C.J.; MCPARTLAND, J., MOOD, A.M., WEINFELD, F. D., YORK, R. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: US Department of Health, Education & Welfare, Office of Education.
- DELVAUX, B. (2006). Compétition entre écoles et ségrégation des élèves dans six espaces locaux européens, *Revue Française de Pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006, 63-73.
- DI PIERO, M.C. (2014). *¿Mérito y azar? Nociones de justicia distributiva y selección soft: el caso de una escuela secundaria tradicional frente al mandato inclusor*. Tesis de Maestría, FLACSO, Argentina.
- DUPRIEZ, V. et DRAELANTS, H. (2003). *Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique*. Cahier de recherche du GIRSEF N° 24. Louvaine: GIRSEF.
- DUR, M.; HAMMOND, R. & MORRILL, T. (2018). Identifying the Harm of Manipulable School-Choice Mechanisms. *American Economic Journal: Economic Policy* 2018. 10(1), 187-213.
- FRANÇOIS, J-C. (2002). Évitemment à l'entrée en sixième et division sociale de l'espace scolaire à Paris, *L'espace géographique* 2002/4 (tome 31), 307-327.
- FRANÇOIS, J-C. et POUPEAU, F. (2008). Les déterminants socio-spatiaux du placement scolaire. Essai de modélisation statistique appliquée aux collèges parisiens. *Revue française de sociologie*, 2008/1, Vol. 49, 93-126.
- FRIEDMAN, M. (1955). The Role of Government in Education. In: Solo, R. (ed.). *Economics and the Public Interest*. New Brunswick: Rutgers University Press.
- GASPARINI, L., D. JAUME, M. SERIO, E. VÁZQUEZ (2011). *La segregación escolar en Argentina*. Documento de trabajo N° 123. La Plata: CEDLAS.
- HAKIMOV, R. & KESTEN, O. (2014). *The Equitable Top Trending Cycles Mechanism for School Choice*. Berlin: WZB Berlin Social Science Center.
- JAUME, D. (2013). *Un estudio sobre el incremento de la segregación escolar en Argentina*. Documento de trabajo N° 143. La Plata: CEDLAS.
- KESSLER, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada. Estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.
- KRÜGER, N. (2012a). La segmentación educativa argentina: reflexiones desde una perspectiva micro y macro social. *Páginas de Educación*, vol. 5 no. 1, 137-156.
- KRÜGER, N. (2012b). ¿Escuelas pobres para los pobres? Un análisis basado en PISA 2009. Ponencia presentada en Congreso I Jornadas de Jóvenes Investigadores en Educación, FLACSO Argentina.
- LLACH, J. J. y GIGAGLIA, M. E. (2006). *Escuelas ricas para los pobres. La segregación social en la educación media argentina*, Mimeo.
- LLACH, J. J. y SCHUMACHER, F. (2006). La segregación social en la escuela primaria argentina. En Llach, J. (comp.). *El desafío de la equidad educativa*. Buenos Aires: Granica.

- LAURI, T. & PÓDER, K. (2013). School Choice Policy: seeking to balance educational efficiency and equity. A Comparative Analysis of 20 European Countries. *European Educational Research Journal*, vol. 12, no. 3, 534-552.
- MAS ROCHA, S.M. (2016). El Estado y la regulación de la participación estudiantil: la normativa sobre Centros de Estudiantes Secundarios. *Polifonías Revista de Educación - Año V - N° 8*, pp. 44-70.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y JUSTICIA (1964). *Enseñanza Media. Años 1914-1963*. Departamento de Estadística Educativa. Tomo I.
- MERLE, P. (2010). Structure et dynamique de la ségrégation sociale dans les collèges parisiens. *Revue Française de Pédagogie* [en línea], 170, enero-marzo 2010, 73-85.
- MONTESINOS, M. P. y SCHOO, S. (2018). *Aproximación a los programas que promueven la vinculación y terminalidad de la educación secundaria en el contexto de la obligatoriedad del nivel, destinados a los adolescentes y jóvenes entre 14 y 18 años de edad. Un estudio de casos*. Informe de Salta, Mimeo.
- MONTESINOS, M. P. y SCHOO, S. (2014). *La implementación de los Planes de Mejora Institucional. Aportes para las políticas orientadas al fortalecimiento de la Educación Secundaria Obligatoria*. Serie Informes de Investigación N° 9. Buenos Aires: DiNIECE.
- MONTESINOS, M.P. y SCHOO, S. (2013). *Procesos de mediación en la implementación de políticas educativas en un contexto federal. Un estudio de caso: el Plan de Mejora Institucional*. Serie La Educación en Debate N° 13. Buenos Aires: DiNIECE.
- MONS, N. (2004). *De l'école unifiée aux écoles plurielles. Evaluation internationale des politiques de différenciation et de diversification de l'offre éducative*. Doctorat en Sciences de l'Éducation. Université de Bourgogne. France.
- MUSSET, P. (2012). *School Choice and Equity: Current Policies in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Papers, N° 66. Paris: OECD Publishing.
- NARODOWSKI, M. (2000). Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin 'vouchers'. Documento 37, s/l: s/e.
- NARODOWSKI, M. y ANDRADA, M. (2000). Segregación socioeconómica y regulaciones en el sistema educativo argentino. Documento 36, s/l: s/e.
- NEUFELD, M.R. y THISTED, J.A. (1998). "Los usos de la diversidad cultural en la escuela: un balance al fin de tres años". Ponencia presentada en el 1° Congreso Virtual de Antropología y Arqueología organizado por el equipo NA y A. Buenos Aires.
- NEUFELD, M.R. y THISTED, A. (2007). *De eso no se habla...: Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. 1ª ed. 1999. Buenos Aires: Eudeba.
- OSORIO, E.O. (2014). *Un estudio de los mecanismos de selección y regulación de la matrícula en tres escuelas públicas de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. Tesis de Doctorado, Buenos Aires, FLACSO, Argentina.
- PATHAK, P. & SÖMNEZ, T. (2011). *School Admissions Reform in Chicago and England: Comparing Mechanisms by Their Vulnerability to Manipulation*. Working Paper 16783. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- PAVIGLIANITI, N. (1988). *Diagnóstico de la Administración Central*. Buenos Aires: MEyJ.
- PÓDER, K. & LAURI, T. (2014). When Public Acts as Private: the failure of Estonia's school choice mechanism. *European Educational Research Journal*, vol. 13, no. 2, 220-234.
- RIGAL, J. (2016). *Los regímenes de promoción de grado. Repitencia y promoción pedagógica en la educación primaria*. Serie Apuntes de Investigación N° 5. Buenos Aires: DiNIEE.
- ROCKWELL, E. y EZPELETA, J. (1983). La escuela: relato de un proceso de construcción teórica. *Revista Colombiana de Educación* N° 12, II semestre de 1983.
- SCHOO, S. (2016). *Sobre la selectividad de la educación secundaria en Argentina. Análisis histórico sobre el régimen de evaluación y promoción*. Serie Apuntes de Investigación N° 7. Buenos Aires: DiNIEE.

- SLEIMAN, C. (2018). *Subvenciones estatales a la educación privada. ¿Quiénes reciben más?* Publicación del Observatorio Educativo de la UNIPE, año 1, no. 2, octubre de 2018.
- TIRAMONTI, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones recientes en la escuela media*. Buenos Aires: Manantial.
- VAN ZANTEN, A. (2015). The determinants and dynamics of school choice. A comparative review. In: Seppänen et al. (eds.), *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes*, (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers.
- VAN ZANTEN, A. (2011). Compétition et choix dans le champ scolaire. Un modèle statuaire d'analyse des logiques institutionnelles et sociales. *Lien social et Politiques*, (66), 179-196.
- VÁZQUEZ, E. (2011). *Segregación escolar por nivel económico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes*. Tesis de maestría, Universidad Nacional de La Plata, Argentina.
- VELEDA, C. (2012). *La segregación educativa. Entre la fragmentación de las clases medias y la regulación atomizada*. Buenos Aires: La Crujía.
- VELEDA, C. (2007). Entre querer y poder. Las clases medias y la elección de la escuela en el conurbano bonaerense. En Narodowski, M. y Gómez Schettini, M. (comp.). *Escuelas y familias. problemas de diversidad cultural y justicia social* (pp.127-171). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- VELEDA, C. (2005). *Efectos segregatorios de la oferta educativa. El caso del Conurbano Bonaerense*. Documento de trabajo N° 5. Buenos Aires: CIPPEC. Programa de Sociología Política de las Desigualdades Educativas.

## VI. BIBLIOGRAFÍA AMPLIADA

- ABDULKADIROGLU, A.; PATHAK, A.; ROTH, A. SÖNMEZ, T. (2006). Changing the Boston School Choice Mechanism: Strategy-proofness as Equal Access. Mimeo.
- ABDULKADIROGLU, A.; CHE, Y-K. & YASUDA, Y. (2011). Resolving Conflicting Preferences in School Choice: The "Boston Mechanism" Reconsidered. *American Economic Review* 101, (February 2011), 1-14.
- ABDULKADIROGLU, A.; CHE, Y-K., PATHAK, A., ROTH, A. & TERCIEUX, O. (2017). *Minimizing Justified Envy in School Choice: The Design of New Orleans' OneApp*. (NBER Working Paper No. 23265). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- ADAMSON, F; COOK-HARVE, C. & DARLING-HAMMOND, L (2015). *Whose Choice? Student Experiences and Outcomes in the New Orleans School Marketplace*. Stanford: Stanford Center for Opportunity Policy in Education.
- ADLER, M. & RAAB, G. (1988). Exit, choice and loyalty: the impact of parental choice on admissions to secondary schools in Edinburgh and Dundee. *Journal of Education Policy*, 3:2, 155-179.
- AHLIN, A. (2003). *Does School Competition Matter? Effects of a Large-Scale School Choice Reform on Student Performance*. Working Paper Series 2003:2. Uppsala: Uppsala University, Department of Economics.
- ALEGRE, M.; BENITO, R. y GONZÁLEZ, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: la incidencia de la política de zonificación escolar. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 122.
- ALLEN, R.; BURGESS, S. & MCKENNA, L. (2010). *The early impact of Brighton and Hove's school admission reforms*. Bristol: CMPO, Bristol Institute of Public Affairs.
- ALLEN, R.; BURGESS, S. & MCKENNA, L. (2014). *School performance and parental school choice of school: secondary data analysis. Research Report*. London: Department of Education.
- ALLENDE, C. (2015). *Efectividad de los Liceos Públicos de Excelencia en Chile*. Tesis de Maestría. Universidad de Chile.
- ANDRADA, M. (2008). «Choix de l'école, attribution des places, vœux des familles et équité». *Diversité*, n° 152, décembre 2008.
- ARREMAN, I. & HOLM, A.-S. (2011). Privatisation of public education? The emergence of independent upper secondary schools in Sweden. *Journal of Education Policy*, 26:2, 225-243.
- AUDREN, G; BABY-COLLIN, V. et DORIER, E. (2016). «Quelles mixités dans une ville fragmentée? Dynamiques locales de l'espace scolaire marseillais». *Lien Social et Politiques*, (77), 38-61.
- BAJOMI, I; BERÉNYI, E.; ERÖSS, G. et IMRE, A. (2006). « Positions, logiques d'action et inégalités entre les écoles d'un arrondissement de Budapest », *Revue Française de Pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006.
- BALL, S. (2018). The tragedy of state education in England: Reluctance, compromise and muddle - a system in disarray. *Journal of the British Academy*, 6, 207-238.
- BALL, S.; BOWE, R. & GEWIRTZ, S. (1996). "School choice, social class and distinction: the realization of social advantage in education". *Journal of Education Policy*, 11:1, 89-112.
- BALL, S. & MAROY, C. (2009). School's logics of action as mediation and compromise between internal dynamics and external constraints and pressures. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39: 1, 99-112.

- BALL, S. & NIKITA, D. (2014). The global middle class and school choice: A cosmopolitan sociology. En: Krüger, H. und W. Helsper (Hrsg.) (2014), *Elite und Exzellenz im Bildungssystem. Nationale und internationale perspektiven*. s/l: Springer.
- BALLION, R. (1986). Le choix du collège : le comportement « éclairé » des familles. *Revue Française de Sociologie*, 1986, 27-4, 719-734.
- BARKER, B. (2008). School reform policy in England since 1988: relentless pursuit of the unattainable. *Journal of Education Policy*, Vol. 23, No. 6, 669-683.
- BARRERA-OSORIO, F. (2009). *The Concession Schools of Bogotá, Colombia*. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 193-218.
- BARRERA-OSORIO, F.; FASIH, T. & PATRINOS, H. with SANTIBÁÑEZ, L. (2009). *Decentralized Decision-Making in Schools. The Theory and Evidence on School-Based Management*. Washington, DC: The World Bank.
- BARROSO, J. et VISEU, S. (2006). «De la régulation par l'offre scolaire à la régulation par la demande: le cas de Lisbonne», *Revue Française de Pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006.
- BÉLANGER, N. (2011). «Le choix de l'école secondaire de langue française en Ontario par les parents». *Lien Social et Politiques*, (66), 197-223.
- BELL, C. A. (2005). *All Choices Created Equal? How good Parents Select "Failing" Schools*. Columbia: National Center for the Study of Privatization in Education.
- BELLEI, C. (2009). The Public-Private School Controversy in Chile. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 165-192.
- BENITO, R.; ALEGRE, M. A. & GONZÁLEZ, I. (2014). School educational project as criterion of school choice: discourses and practices in the city of Barcelona. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 3, 397-420.
- BERISHA, A.-K. & SEPPÄNEN, P. (2017). Pupil selection segments urban comprehensive schooling in Finland: composition of school classes in pupil's school performance, gender, and ethnicity. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61:2, 240-254.
- BETTINGER, E. (2009). School Vouchers in Colombia. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 143-164.
- BIFULCO, R.; LADD, H. F. & ROSS, S. (2009). The Effects of Public School Choice on Those Left Behind: Evidence from Durham, North Carolina. *Peabody Journal of Education*, Vol. 84, No. 2, 130-149.
- BÖHLMARK, A. & LINDAHL, M. (2007). *The Impact of School Choice on Pupil Achievement, Segregation and Costs: Swedish Evidence*. (Discussion Paper No. 2786) Bonn: IZA .
- BÖHLMARK, A.; HOLMLUND, H. & LINDAHL, M. (2015). *School choice and segregation: evidence from Sweden*. IFAU Working Paper 2015:8. Uppsala: Institutet för Arbetsmarknads-och Utbildningspolitisk Utvärdering.
- BONAL, X.; ZANCAJO, A. & VERGER, A. (2017). Making Poor Choices? Demand Rationalities and School Choice in a Chilean Local Education Market. *Journal of School Choice. International Research and Reform*, Vol. 11 2017 - Issue 2, 258-281.
- BOSETTI, L. (2004). Determinants of school choice: understanding how parents choose elementary schools in Alberta. *Journal of Education Policy*, vol. 19, No. 4, July 2004.
- BOWE, R.; GEWIRTZ, S. & BALL, S. (1994). Captured by the Discourse? Issues and concerns in researching 'parental choice'. *British Journal of Sociology of Education*, 15:1, 63-78.
- BROCCOLICHI, S. & VAN ZANTEN, A. (2010). School competition and pupil flight in the urban periphery. *Journal of Education Policy*, 15:1, 51-60.
- BROWN, D. J. (2004). *School Choice under Open Enrollment*. (SAEE Research Series #20). Kellowna: Society for the Advancement of Excellence in Education.

- BUKOWSKA, G. & SIWINSKA-GORZELAK, J. (2011). School competition and the quality of education: introducing market incentives into public services. The Case of Poland. *Economics of Transition*, Vol. 19(1), 151-177.
- BUNAR, N. (2010). Choosing for quality or inequality: current perspectives on the implementation of school choice policy in Sweden. *Journal of Education Policy*, Vol. 25, No. 1, 1-18.
- BURGESS, S. & BRIGGS, A. (2010). School assignment, school choice and social mobility. *Economics of Education Review*, 29, 639-649.
- BUTLER, T. & VAN ZANTEN, A. (2007). School choice: a European perspective. *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 1, 1-5.
- BUTLER, T.; HAMNETT, C.; RAMSDEN, M. & WEBER, R. (2007). The best, the worst and the average: secondary school choice and education performance in East London. *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 1, 7-29.
- BUTRYMOWICZ, S. (2018a). New Zealand is a school choice utopia. But do students perform better? *The Hechinger Report*, February 20, 2018.
- BUTRYMOWICZ, S. (2018b). What would actually happen if we gave all parents the chance to pick up their children's schools? *The Hechinger Report*, February 20, 2018.
- BUTRYMOWICZ, S. (2018c). Is Sweden proof that school choice doesn't improve education? *The Hechinger Report*, February 28, 2018.
- BUTRYMOWICZ, S. (2018d). Public money for private schools has not led to equity in France. *The Hechinger Report*, March 13, 2018.
- CALSAMIGLIA, C. & GÜELL, M. (2014). *The Illusion of School Choice: Empirical Evidence from Barcelona*. Working Paper 712.
- CALSAMIGLIA, C.; FU, C. & GÜELL, M. (2018). *Structural Estimation of a Model of School Choices: the Boston Mechanism vs. Its Alternatives*. (NBER Working Paper Series #24588). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- CALSAMIGLIA, C.; MARTÍNEZ-MORA, F. & MIRALLES, A. (2015). *School Choice Mechanisms, Peer Effects and Sorting*. (Working Paper No. 15/01). Leicester: University of Leicester.
- CALSAMIGLIA, C.; MARTÍNEZ-MORA, F. & MIRALLES, A. (2016). *Sorting in public school districts under the Boston mechanism*. (Barcelona GSE Working Paper Series N° 949).
- CAMINA, M. M. & IANNONE, P. (2014). Housing mix, school mix: barriers to success. *Journal of Education Policy*, Vol. 29, No. 1, 19-43.
- CASTILLON, E. (2009). Réguler les inscriptions scolaires à Bruxelles. *Brussels Studies*, numéro 32, 30 novembre 2009.
- CASTONGUAY-PAYANT, J. (2017). Le choix de l'école lors de la transition primaire-secondaire. Un état de connaissances. *Canadian Journal for New Scholars in Education. Revue canadienne des jeunes chercheurs et chercheurs en éducation*, Volume 8, Issue 1, Spring/ Printemps 2017, 136-143.
- CENTER ON EDUCATION POLICY (2011). *Keeping Informed about School Vouchers. A Review of Major Developments and Research*. Washington, DC: Center on Education Policy.
- CHAKRABARTI, R. & Peterson, P. E. (2009). *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press.
- CHARMES, E. (2008). Carte scolaire et exclusivisme dans le périurbain. *Diversité* N° 155 (hiver 2008).
- CHEN, L. & PEREYRA, S. (2017). Self-Selection in School Choice. Mimeo.
- CHEN, Y. & KESTEN, O. (2011). From Boston to Shanghai to Deferred Acceptance: Theory and Experiments on a Family School Choice Mechanisms. In: Coles, P.; Das, S.; Lahaie, S. & Szymanski, B. (eds.). *Auctions, Market Mechanisms, and Their Applications*. AMMA 2011. Lecture Notes of the Institute for Computer Sciences, Social Informatics and Telecommunications Engineering, vol. 80. Berlin: Springer.

- CHENG, X. J. & MOSES, K. (2016). *Promoting transparency through information: A global review of school report cards*. Paris: UNESCO-IIEP.
- CLUNE, W. H. (1990). Educational policy in a situation of uncertainty; or, how to put eggs in different baskets. *Journal of Education Policy*, 5:5, 125-138.
- COBB, C. D. & GLASS, G. V. (2009). School Choice in a Post-Desegregation World. *Peabody Journal of Education*, 84, 262-278.
- CONTRERAS, D.; SEPÚLVEDA, P. & BUSTOS, S. (2010). When Schools Are the Ones that Choose: The Effects of Screening in Chile. *Social Science Quarterly*, Vol. 91, No. 5, December 2010, 1349-1368.
- CONTRERAS, M. (2014). *La incidencia de la elección de escuela de los padres de clase media en la segregación escolar*. Memoria para optar al título de Socióloga, Universidad de Chile. Santiago de Chile, diciembre de 2014.
- COWEN, J. M. & CREED, B. (2017). Public School Choice and Student Achievement: Evidence from Michigan's Interdistrict Open Enrollment System. *AERA Open*, July-September 2017, Vol. 3, No. 3, 1-12.
- CUCCHIARA, M. B. & HORVAT, E. M. (2014). Choosing selves: the salience of parental identity in the school choice process. *Journal of Education Policy*, 29:4, 486-509.
- CULLEN, J. B.; JACOB, B. A. & LEVITT, S. (2006). The effect of school choice on participants: evidence from randomized lotteries. *Econometrica*, Vol. 74, No. 5, September 2006, 1191-1230.
- CULLEN, J. B.; JACOB, B. A. & LEVITT, S. (2003). *The Effect of School Choice on Student Outcomes: Evidence from Randomized Lotteries*. (NBER Working Paper 10113). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- DA COSTA, M. y KOSLINSKI, M. C. (2012). Escolha, estratégia e competição por escolas públicas. *Pro-Posições*, v. 23, no. 2(68), 195-213.
- DEHLI, K. (1996). Travelling tales: education reform and parental 'choice' in postmodern times. *Journal of Education Policy*, 11:1, 75-88.
- DELVAUX, B. (2012). « Du bassin scolaire au bassin de vie. Pourquoi y a-t-il lieu d'être critique ? ». *La Revue Nouvelle*, mai-juin 2012, 68-72.
- DELVAUX, B. et VAN ZANTEN, A. (2006). « Les établissements scolaires et leur espace local d'interdépendance », *Revue Française de Pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006.
- DELVAUX, B. et JOSEPH, M. (2003). Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles: étude de cas en Belgique francophone. En: *Rapport de recherche dans le cadre d'une recherche européenne intitulée "Changement dans des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation: une comparaison européenne"*. Louvain-la-Neuve: Cerisis/UCL.
- DELVAUX, B. et JOSEPH, M. (2006). « Hiérarchie scolaire et compétition entre écoles : le cas d'un espace local belge », *Revue Française de Pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006.
- DELVAUX, B.; GUISSSET, C. et MARISSAL, P. (2008). «L'enseignement ancré dans des relations territorialisées : le projet des bassins scolaires», *Territoire(s) wallon(s)*, 2, décembre 2008.
- DELVAUX, B.; DEMEUSE, M. et DUPRIEZ, V. (2005). «Les bassins scolaires: de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires». CERIS / GIRSEF / INAS / IGEAT / SPE.
- DELVAUX, B.; DEMEUSE, M. ; DUPRIEZ, V. ; FAGNANT, A. ; GUISSSET, C. ; LAFONTAINE, D. ; MARISSAL, P. et MAROY, C. (2005). Les bassins scolaires : de l'idée au projet. Propositions relatives aux domaines d'intervention, aux instances et aux territoires.
- DENESSEN, E.; DRIESSENA, G. & SLEEGERS, P. (2005). Segregation by choice? A study of group-specific reasons for school choice. *Journal of Education Policy*, 20:3, 347-368.
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2003). *School Admissions Code of Practice*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.

- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008). *School Admissions Code - Consultation Document*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- DEPARTMENT FOR CHILDREN, SCHOOLS AND FAMILIES (2008). *School Admissions Code*. Nottingham: Department for Children, Schools and Families.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2014). *Free school admissions guidance. Mainstream admissions*. London: Department for Education.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION (2014). *School Admissions Code. Statutory guidance for admission authorities, governing bodies, local authorities, schools adjudicators and admission appeals panels*. London: Department for Education.
- DESAGHER, C. (2010). «Le choix parental renforce-t-il la ségrégation scolaire ?». *Les analyses de la FAPEO 2010*. Bruxelles: Fédération des Associations de Parents de l'Enseignement Officiel.
- DOHERTY, C.; RISSMAN, B. & BROWNING, B. (2013). Educational market in space: gamekeeping professionals across Australian communities. *Journal of Education Policy*, 28:1, 121-152.
- DRONKERS, J.; FELOUZIS, G. & VAN ZANTEN, A. (2010). Education markets and school choice. *Educational Research and Evaluation*, 2010, vol. 16, no. 2, p. 99-105.
- DUBET, F. (2008). La carte scolaire et le territoire urbain. *Diversité* N° 155 (hiver 2008).
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, X. (2007). *Does the School Composition Effect Matter? Some Methodological and Conceptual Considerations*. (Les Cahiers de Recherche en Education et Formation N° 60, juin 2007).
- DUMAY, X. & DUPRIEZ, V. (2013). Educational quasi-markets, school effectiveness and social inequalities. *Journal of Education Policy*, 29:4, 510-531.
- DUMAY, X., DUPRIEZ, V. et MAROY, C. (2011). « La concurrence entre écoles accroît-elle les effets de compositions ? ». *Éducation Comparée*, no. 6, 49-68.
- DUPRIEZ, V. & DRAELANTS, H. (2004). «Classes homogènes versus classes hétérogènes: les apports de la recherche à l'analyse de la problématique». *Revue Française de Pédagogie*, No. 148, juillet-août-septembre 2004, 145-165.
- DUPRIEZ, V. et DUMAY, X. (2004). *L'égalité dans les systèmes scolaires: effet école ou effet société?* Les Cahiers de Recherche en Éducation et Formation, N° 31, octobre 2004.
- DUR, U.; KOMINERS, S. D.; PATHAK, P. A. & SÖNMEZ, T. (2013). Priorities vs. Precedence in School Choice: Theory and Evidence from Boston. Mimeo.
- DURU-BELLAT, M. & TERRENT, E. (2009). L'emprise de la méritocratie scolaire: quelle légitimité? *Revue Française de Sociologie* 2009/2 (Vol. 50), 229-258.
- DURU-BELLAT, M. (2010). Social inequalities in the French education system: the joint effect of individual and contextual factors. *Journal of Education Policy*, 15:1, 33-40.
- ECHOLS, F. & WILLMS, J. D. (1995). Reasons for school choice in Scotland. *Journal of Education Policy*, 10:2, 143-156.
- ECHOLS, F.; MCPHERSON, A. & WILLMS, J. D. (1990). Parental choice in Scotland. *Journal of Education Policy*, 5:3, 207-222.
- ELACQUA, G. (2009). *The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile*. (Documento de Trabajo CPCE N° 10). Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación.
- ELACQUA, G. y FABREGA, R. (2004). El consumidor de la educación: el actor olvidado de la libre elección de escuelas en Chile.
- ELWICK, A. (2018). New forms of government school provision - an international comparison. *Journal of Education Policy*, 33:2, 206-225.
- ERDIL, A. & ERGIN, H. (2008). What's the Matter with Tie-Breaking? Improving Efficiency in School Choice. *American Economic Review* 2008, 98:3, 669-689.



- ERGIN, H. & SÖNMEZ, T. (2006). Games of school choice under the Boston mechanism. *Journal of Public Economics* 90, 215-237.
- ESCARDÍBUL, J-O. & VILLARROYA, A. (2009). The inequalities in school choice in Spain in accordance to PISA data. *Journal of Education Policy*, 24:6, 673-696.
- EXLEY, S. (2013). Making working-class parents think more like middle-class parents: Choice Advisers in English education. *Journal of Education Policy*, Vol. 28, No. 1, 77-94.
- FAK, G. et GRENET, J. (2008). Carte scolaire: faut-il la supprimer? *Diversité* N° 155 (hiver 2008).
- FALABELLA, A. (2007). Necesitamos entender e investigar la lógica de la privatización. (Entrevista a Stephen Ball). *Docencia*, No. 33, diciembre 2007, 6-17.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2018). *Attribution des places aux élèves par l'établissement secondaire*. Bruxelles: FWB.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2018). *Inscription en 1ère année de l'enseignement secondaire. Guide Pratique 2018-2019*. Bruxelles: FWB.
- FÉDÉRATION WALLONIE-BRUXELLES (2018). *L'attribution des places*. Bruxelles: FWB.
- FEINBERG, W. & LUBIENSKI, C. (Eds.). (2008). *School Choice Policies and Outcomes. Empirical and Philosophical Perspectives*. Albany: State University of New York Press.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (2008). Escuela pública y privada en España: La segregación rampante. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 2 (2008).
- FERNÁNDEZ SORIA, J. M. (2007). Igualdad y libertad de elección de centro docente: una cuestión polémica para un acuerdo necesario. *Revista de Educación*, 344. Septiembre-diciembre 2007, 41-59.
- FIELD, S.; KUCZERA, M. & PONT, B. (2007). *No More Failures: Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD Publishing.
- FISKE, E. B. & LADD, H. F. (2000). A Cautionary Tale from New Zealand. *The New York Times*, August 6, 2000.
- FRANKENBERG, E.; SIEGEL-HAWLEY, G. & WANG, J. (2010). *Choice without Equity: Charter School Segregation and the Need for Civil Rights Standards*. Los Angeles: The Civil Rights Project.
- FRIEDMAN, M. & FRIEDMAN, R. (1980). *Free to Choose: A Personal Statement*. New York: Harcourt Brace Jovanovich.
- FRIEDMAN, M. (1962). *Capitalism and Freedom*. Chicago: The University of Chicago Press.
- FUENTES, S. (2013). Elecciones escolares: moral y distinción en la relación familia-escuelas. *Cadernos de Pesquisa*, v. 43, no. 149, mayo/agosto 2013, 682-703.
- GABAY-EGOZI, L. (2016). School choice in a stratified geography: class, geography, otherness, and moral boundaries. *Journal of Education Policy*, 31:1, 1-27.
- GAYO CAL, M.; OTERO CABROL, G. y MÉNDEZ, M. L. (2019). Elección escolar y selección de familias: reproducción de la clase media alta en Santiago de Chile. *Revista Internacional de Sociología*, vol. 77(1), enero-marzo 2019, 1-16.
- GEOFFROY, G. (2008). Carte scolaire et politiques d'aménagement : Un terreau pour la ségrégation scolaire. *Diversité* N° 155 (hiver 2008).
- GINTIS, H. (1995). The Political Economy of School Choice. *Teachers College Record* (96, 3), Spring 1995.
- GOBBY, B. (2015). Obligated to calculate: My School, markets, and equipping parents for calculativeness. *Journal of Education Policy*, 1464-1516.
- GOLDRING, E. & PHILLIPS, K. (2008). Parent preferences and parent choices: the public-private decision about school choice. *Journal of Education Policy*, 23:3, 209-230.
- GORARD, S. & FITZ, J. (2006). What counts as evidence in the school choice debate? *British Educational Research Journal*, vol. 32, no. 6, December 2006, 797-816.

- GORARD, S.; TAYLOR, C. & FITZ, J. (2002). Does school choice lead to 'spirals of decline'. *Journal of Education Policy*, 17:3, 367-384.
- GORARD, S.; TAYLOR, C. & FITZ, J. (2003). *Schools, Markets and Choice Policies*. London: Routledge Farmer.
- GORDON, L. (2003). School Choice and the Social Market in New Zealand: education reform in an era of increasing inequality. *International Studies in Sociology of Education*, Vol. 13, No. 1, 17-34.
- GOTTAU, V. (2014). *Los que se quedan. Un estudio sobre padres y madres de clase media de la Ciudad de Buenos Aires que eligen escuela pública*. Tesis para optar por el grado de Maestría en Políticas Educativas. Universidad Torcuato Di Tella, Buenos Aires, enero de 2014.
- HADDAD, M. (2004). *School Admissions: A Report of the Social Market Foundation Commission*. London: The Social Market Foundation.
- HARLESS, P. (2014). *A School Choice Compromise: Between Immediate and Deferred Acceptance*. MPRA Paper No. 61417.
- HASTINGS, J. S. & WEINSTEIN, J. M. (2007). *Information, School Choice, and Academic Achievement: Evidence from Two Experiments*. (NBER Working Paper Series - Working Paper 13623). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HASTINGS, J. S.; KANE, T. J. & STAIGER, D. O. (2005). *Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program*. (NBER Working Paper Series #11805). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HASTINGS, J. S.; KANE, T. J. & STAIGER, D. O. (2006). *Preferences and heterogeneous treatment effects in a public school choice lottery*. (NBER Working Paper Series #12145). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HASTINGS, J. S.; KANE, T. J. & STAIGER, D. O. (2009). Heterogeneous Preferences and the Efficacy of Public School Choice. Mimeo
- HATFIELD, J. W.; KOJIMA, F. & NARITA, Y. (2012). *Promoting School Competition through School Choice: A Market Design Approach*. (Discussion Papers 12-019). Stanford Institute for Economic Policy.
- HE, Y. (2012). *Gaming the Boston School Choice Mechanism in Beijing*. (TSE Working Paper Series 12-345). Toulouse: Toulouse School of Economics.
- HEISE, M. & RYAN, J. E. (2002). The Political Economy of School Choice. *The Yale Law Journal*, vol. 111, no. 8 (Jun. 2002), 2043-2136.
- HIRSCH, D. (2002). *School: A Choice of Directions*. (CERI Working Paper, What Works in Innovation in Education Series). Paris: OECD Publishing.
- HIRTT, Nico (2007). Impact de la liberté de choix sur l'équité des systèmes éducatifs ouest-européens. Mimeo
- HIRTT, Nico (2008). La liberté de choisir son école est-elle un facteur d'équité ? *Diversité* N° 155 (hiver 2008).
- HOXBY, C. M. (1994). *Do Private Schools Provide Competition for Public Schools?* NBER Working Papers No. 4978. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HOXBY, C. M. (1999). Does Competition among Public Schools Benefit Students and Taxpayers? *The American Economic Review*, vol. 90, no. 5 (Dec. 2000), 1209-1238.
- HOXBY, C. M. (2002). *School Choice and School Productivity (Or Could School Choice Be a Tide That Lifts All Boats)*. NBER Working Paper Series 8873. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HOXBY, C. M. (2003). *Introduction. The Economics of School Choice*. Chicago: University of Chicago Press.
- HOXBY, C. M. (2003). School choice and school competition: Evidence from the United States. *Swedish Economic Policy Review*, 10, 9-65.

- HOXBY, C. M. (2003). *The Economics of School Choice. A National Bureau of Economic Research conference report*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- HOXBY, C. M. (2004). *Competition among Public Schools: A Reply to Rothstein (2004)*. NBER Working Paper 11216. Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- HOXBY, C. M. (2006). *School Choice: The Three essential Elements and Several Policy Options*. Wellington: Education Forum.
- JENNINGS, J. L. (2010). *School Choice or Schools' Choice? Managing in an Era of Accountability*. *Sociology of Education* 83(3), 227-247.
- KARSTEN, S. (1994). *Policy on ethnic segregation in a system of choice: the case of The Netherlands*. *Journal of Education Policy*, 9:3, 211-225.
- 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, 14 y 15 de noviembre de 2006, Santiago de Chile).
- KESSEL, D. (2018). *School Choice, School Performance and School Segregation. Institutions and Design*. (Academic dissertation for the Degree of Doctor of Philosophy in Economics at Stockholm University).
- KING, S. & ANDERSON, M. with CALDWELL, B. and DAWKINS, P. (2003). *The Structure and Funding of the School System*. Melbourne: The Melbourne Institute of Applied Economic and Research - The University of Melbourne.
- KINGDON, G. G. (2009). School-Sector Effects on Student Achievement in India. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. E. (2009) *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 111-139.
- KLITGAARD, M. B. (2007). Do Welfare State Regime Determine Public Sector Reforms? Choice Reforms in American, Swedish and German Schools. *Scandinavian Political Studies*, Vol. 30, Issue 4, 444-468.
- KOJIMA, F. (2008). Games of school choice under the Boston mechanism with general priority structures. *Social Choice and Welfare* 31, 357-365.
- KONING, P. & VAN DER WIEL, K. (2013). Ranking the Schools: How School-Quality Information Affects School Choice in Netherlands. *Journal of the European Economic Association*, 11 (2), 466-493.
- KOSUNEN, S. (2014). Reputation and parental logics of action in local school choice space in Finland. *Journal of Education Policy*, 29:4, 443-466.
- LADD, H F. & FISKE, E. B. (2003). Does Competition Improve Teaching and Learning? Evidence from New Zealand. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 25, No. 1, 97-112.
- LADD, H. F.; FISKE, E. B. & RUIJS, N. (2010). *Parental Choice in the Netherlands: Growing Concerns about Segregation*. Durham: Sanford School of Public Policy - Duke University.
- LAROCQUE, N. (2004). *School Choice: Lessons from New Zealand. What Americans can Learn from School Choice in Other Countries*. Cato institute Conference. Washington, DC: Cato Institute.
- LAROCQUE, N. (2009). The Practice of Public-Private Partnerships. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 71-87.
- LEO, G. & VAN DER LINDEN, M. (2018). Competing for priorities in school choice. Mimeo.
- LESHNO, J D. & LO, I. (2017). The Simple Structure of Top Trading Cycles in School Choice: A Continuum Model. Mimeo.
- LINDBOM, A. (2010). School Choice in Sweden: Effects on Student Performance, School Costs, and Segregation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54:6, 615-630.
- LUBIENSKI, C.; GULOSINO, C. & WEITZEL, P. (2009). School Choice and Competitive Incentives: Mapping the Distribution of Educational Opportunities across Local Education Markets. *American Journal of Education* 115 (August 2009), 601-647.

- MACHIN, S. & WILSON, J. (2009). Public and Private Initiatives in England. In: Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 219-241.
- MACKENZIE, P. (2010). School choice in an international context. *Journal of Research in International Education* (9(2)), 107-123.
- MADRID MIRANDA, R. (2013). Approaches on school choice: a literature review. Mimeo.
- MAILE, S. (2004). School Choice in South Africa. *Education and Urban Society*, Vol. 37, No. 1, 94-116.
- MALIK, S. (2015). *School Choice Determinants, Declining Enrolment Issues and Strategies: A Review of the Literature*. (Research Report No. 14/15/09). Toronto: Toronto District School Board.
- MALOUTAS, T. (2007). Middle class education strategies and residential segregation in Athens. *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 1, 49-68.
- MAROY, C. & VAN ZANTEN, A. (2009). Regulation and competition among schools in six European localities. *Sociologie du Travail* 51S (2009) e67-e79.
- MAROY, C. (2005). «Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe?». *Les Cahiers de Recherche en Education et Formation*, N° 49, décembre 2005.
- MAROY, C. (2006). Quand les parents choisissent l'école. In G. Chapelle & D. Meuret (Eds.), *Améliorer l'école*. (129-140). Paris: Presses Universitaires de France.
- MAROY, C. (2007). «Contre la ségrégation scolaire, quelles régulations?». *Cahiers Pédagogiques*, septembre 2007.
- MAROY, C. (2008). ¿Por qué y cómo regular el mercado educativo? *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 2, 2008.
- MAROY, C. et VAN ZANTEN, A. (2007). «Régulation et compétition entre établissements scolaires dans six espaces locaux en Europe», *Sociologie du Travail*, 49 (4), 464-478.
- MARTÍNEZ, L. y FERRER, A. (2018). *Mézclate conmigo. De la segregación económica a la educación inclusiva*. s/l: Save the Children España.
- MATHIS, W. J. & WELNER, K. (2016). *Do Choice Policies Segregate Schools?* Boulder: NEPC-University of Colorado Boulder.
- MCGINN, K. C. & BEN-PORATH, S. (2014). Parental engagement through school choice: Some reasons for caution. *Theory and Research in Education*, Vol. 12(2), 172-192.
- MCMMASTER, C. (2013). Working the 'Shady Spaces': resisting neoliberal hegemony in New Zealand education. *Policy Futures in Education*, Vol. 11, No. 5, 523-531.
- MENNLE, T. & SEUKEN, S. (2017). Trade-offs in School Choice: Comparing Deferred Acceptance, the Classic and the Adaptive Boston Mechanism. Mimeo,
- MERLE, P. (2011). «La carte scolaire et son assouplissement. Politique de mixité sociale ou de ghettoïsation des établissements?». *Sociologie* 2011/1 (Vol. 2), 37-50.
- MERLE, P. (2012). «Carte scolaire et ségrégation sociale des établissements. Une analyse monographique des collèges rennais». *Espaces et Sociétés*, 2012/3 (n° 151), 103-121.
- MERRIFIELD, J. (2008). The Twelve Policy Approaches to Increased School Choice. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 2:1, 4-19.
- MERRY, M. S. & ARUM, R. (2018). Can schools fairly select their students? *Theory and research in Education*, 1-21.
- MEYLAND-SMITH, D. & EVANS, N. (2009). *A guide to school choice reforms*. London: Policy Exchange.
- MONTES, O. & RUBALCABA, L. (2014). School choice, equity and efficiency: International evidence from PISA-2012. *Revista Investigaciones de Economía de la Educación*, N° 9, Valencia: AEDE, julio de 2014.

- MURALIDHARAN, K. & KREMER, M. (2009). Public-Private Schools in Rural India. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 91-109.
- MURILLO, J.; DUK, C. y MARTÍNEZ GARRIDO, C. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios Pedagógicos XLIV*, N° 1: 157-159.
- MURILLO, J. y MARTÍNEZ GARRIDO, C. (2017). Segregación social en las escuelas públicas y privadas en América Latina. *Educ. Soc.* vol. 38, no. 140, 727-750.
- NARODOWSKI, M. (2018). *The Chile Experiment. Comparing Chile's Free School Choice Model with Quasi-Monopoly Educational Systems in Latin America on Academic Outcomes and School Segregation*. Indianapolis: EdChoice.
- NARODOWSKI, M. y GOTTAU, V. (2014). Los que se quedan. Cuasimonopolio estatal del sistema educativo y elección de escuela secundaria pública en Buenos Aires. Mimeo.
- NARODOWSKI, M. y GOTTAU, V. (2017). Clases medias y escuela pública. La elección escolar como resistencia. *Perfiles Educativos*, vol. XXXIX, núm. 157, julio-septiembre 2017, 34-51.
- NARODOWSKI, M.; GONZÁLEZ ROSADA, M.; GOTTAU, V. & MOSCHETTI, M. (2015). De Facto School Choice and Socioeconomic Segregation in Secondary Schools of Argentina. Mimeo.
- NECHYBA, T. J. (2009). Mobilizing the Private Sector in the United States: A Theoretical Overview. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 47-69.
- NODEN, P.; WEST, A. & HIND, A. (2014). *Banding and Ballots. Secondary school admissions in England: Admissions in 2012/2013 and the impact of growth Academies*. London: The Sutton Trust.
- NOREISCH, K. (2007). Choice as Rule, Exception and Coincidence: Parents' Understandings of Catchment Areas in Berlin. *Urban Studies*, Vol. 44, No. 7, 1307-1328.
- NOREISCH, K. (2007). School catchment area evasion: the case of Berlin, Germany. *Journal of Educational Policy*, Vol. 22, No. 1, January 2007, 69-90.
- OECD (2014). *¿Cuándo es beneficiosa la competencia entre centros educativos?* (PISA in Focus #42). Paris: OECD Publishing.
- OECD (2017). *School choice and school vouchers: An OECD perspective*. Paris: OECD Publishing.
- OFFICE OF THE SCHOOLS ADJUDICATOR (2014). *Office of the Schools Adjudicator Annual Report. September 2013 to August 2014*. Darlington: Office of the Schools Adjudicator.
- OFFICE OF THE SCHOOLS ADJUDICATOR (2015). *Office of the Schools Adjudicator Annual Report. September 2014 to August 2015*. Darlington: Office of the Schools Adjudicator.
- OFFICE OF THE SCHOOLS ADJUDICATOR (2016). *Office of the Schools Adjudicator Annual Report. September 2015 to August 2016*. Darlington: Office of the Schools Adjudicator.
- OFFICE OF THE SCHOOLS ADJUDICATOR (2018). *Office of the Schools Adjudicator Annual Report. September 2016 to August 2017*. Darlington: Office of the Schools Adjudicator.
- OIREACHTAS LIBRARY & RESEARCH SERVICE (2015). *Choosing segregation? The implications of school choice*. No. 1 of 2015.
- OLMEDO, A. (2008). Middle-Class Families and School Choice: freedom versus equity in the context of a 'local education market'. *European Educational Research Journal*, vol. 7, number 2; 176-194.
- OLMEDO, A. y SANTA CRUZ, E. (2008). Las familias de clase media y elección de centro: el orden instrumental como condición necesaria pero no suficiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 122.
- OLMEDO, A. y ANDRADA, M. (2008). La libertad de elección de centro en España: particularidades nacionales y modalidades locales. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 122.

- ORELLANA, V.; CAVIEDES, S.; BELLEI, C. & CONTRERAS, M. (2018). La elección de escuela como fenómeno sociológico. Una revisión de la literatura. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23.
- ORIA, Á.; CARDINI, A.; BALL, S; STAMOU, E.; KOLOKITHA, M.; VERTIGAN, S. & FLORES-MORENO, C. (2007). Urban education, the middle classes and their dilemmas of school choice. *Journal of Education Policy*, 22:1, 91-105.
- PARK, D. (2011). *School Choice Overseas: Are Parents Citizens or Consumers?* Doctoral thesis, Columbia University.
- PASSMORE, E. (2013). *Common breaches of the School Admissions Code clarified*. London: Office of the Schools Adjudicator.
- PATHAK, P. A. & SÖNMEZ, T. (2008). Leveling the Playing Field: Sincere and Sophisticated Players in the Boston Mechanism. *American Economic Review* 2008, 98:4, 1636-1652.
- PATRINOS, H. A. (2009). Education Contracting: Scope of Future Research. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 245-257.
- PEARCE, D. & GORDON, L. (2005). In the zone: New Zealand's legislation for a system of school choice and its effects. *London Review of Education*, Vol. 3, No. 2, 145-157.
- PERRY-HAZAN, L. (2015). Court-led educational reforms in political third rails: lessons from the litigation over ultra-religious Jewish schools in Israel. *Journal of Education Policy*, 30:5, 713-746.
- PÖDER, K. & KEREM, K. (2012). School Choice and Educational Returns in the EU: With a Focus on Finland and Estonia. *Baltic Journal of European Studies*, Tallinn University of Technology, Vol. 2, No. 2 (12), 65-86.
- PÖDER, K. & LAURI, T. (2014). Will Choice Hurt? Compared to What? A School Choice Experiment in Estonia. *Journal of School Choice: International Research and Reform*, 8:3, 446-474.
- PÖDER, K.; KEREM, K.; & LAURI, T. (2013). Efficiency and Equity Within European Education Systems and School Choice Policy: Bridging Qualitative and Quantitative Approaches. *Journal of School Choice: Research, Theory and Reform*, 7:1, 1-36.
- PODER, K.; LAURI, T. & VESKI, A. (2016). Does School Admission by Zoning Affect Educational Inequality? A Study of Family Background Effect in Estonia, Finland, and Sweden. *Scandinavian Journal of Education Research*, 2016.
- PODER, K.; LAURI, T.; IVANIUSHINA, V. & ALEXANDROV, D. (2016). Family Background and School Choice in Cities of Russia and Estonia: Selective Agenda of the Soviet Past and Present. *Studies of Transition States and Societies*, Vol. 8, Issue 3, 5-28.
- POIKOLAINEN, J. (2012). A Case Study of Parents' School Choice Strategies in a Finnish Urban Context. *European Educational Research Journal*, Vol. 11, No. 1, 127-144.
- POUPEAU, F.; FRANÇOIS, J-C. & COURATIER, E. (2007). Making the right move: how families are using transfers to adapt socio-spatial differentiation of schools in the greater Paris region. *Journal of Education Policy*, Vol. 22, No. 1, 31-47.
- RAMBLA, X.; VALIENTE, Ó. & FRÍAS, C. (2011). The politics of school choice in two countries with large private-dependent sectors (Spain and Chile): family strategies, collective action and lobbying. *Journal of Education Policy*, 26:3, 431-447.
- RAMZAN, M.; UZAIR-UL-HASSAN, M.; PARVEEN, I. & AZIZ, T. (2017). School Choice Autonomy - A Source of Generating Inequities in Pakistan. *Journal of Educational Research*, vol. 2, no. 20, 184-200.
- RAVEAUD, M. & VAN ZANTEN, A. (2007). Choosing the local school: middle class parents values and social and ethnic mix in London and Paris. *Journal of Education Policy*, 22:1, 107-124.
- READ, L. (2017). *Information for Accountability: Transparency and Citizen Engagement for Improved Service Delivery in Education Systems*. (Global Economy & Development Working Paper 99). Washington, DC: Brookings.

- REAY, D. & BALL, S. (1997). "Spoilt for Choice': the working classes and educational markets". *Oxford Review of Education*, 23:1, 89-101.
- ROGERO, J. (2016). El hechizo de la libertad de elección de centro. *Politikon*, 5 de abril de 2016.
- ROGERO-GARCÍA, J. & ANDRÉS-CANDELAS, M. (2011). Elección de centro educativo y preferencias familiares en España. Mimeo.
- ROLAND, N. (2012). « Du choix de l'école par les familles issues de milieux populaires ». *Education & Formation*, e-297, juillet 2012.
- ROSELLI, S. y MACHADO, N. (2016). Separados ¿pero iguales? La segregación educativa en Uruguay: un fenómeno fuera de agenda. *Hemisferio Izquierdo*, 2 de agosto de 2016.
- ROTH, A. E. (2008). Deferred acceptance algorithms: History, Theory, Practice, and Open Questions. *Journal of Game Theory*, (Special Issue in Honor of David Gale on his 85th birthday, 36, March 2008), 537-569.
- ROTHSTEIN, J. (2005). *Does competition among public schools benefit students and taxpayers? A comment on Hoxby (2000)*. (NBER Working Paper 11215). Cambridge: National Bureau of Economic Research.
- ROWE, E. E. & LUBIENSKI, C. (2017). Shopping for schools or shopping for peers: public schools and catchment area segregation. *Journal of Education Policy*, vol. 32, no. 3, 340-356.
- SÁ, V. & ANTUNES, F. (2013). "Argumentos" para la elección del centro educativo: un estudio de caso con padres portugueses. *Reis. Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, núm. 143, julio-septiembre, 2013, 93-112.
- SANDSTRÖM, M. & BERGSTRÖM, F. (2005). School vouchers in practice: competition will not hurt you. *Journal of Public Economics*, 89, 351-380.
- SCHNEIDER, M.; ELACQUA, G. & BUCKLEY, J. (2006). School Choice in Chile: Is It Class or the Classroom? *Journal of Policy Analysis and Management*, Vol. 25, No. 3, 577-601.
- SEPPÄNEN, P.; CARRASCO, A.; KALALAHTI, M.; RINNE, R. & SIMOLA, H. (Eds.) (2014). *Contrasting Dynamics in Education Politics of Extremes. School Choice in Chile and Finland*. Rotterdam: Sense Publishers.
- SEPPÄNEN, P. (2003). Patterns of 'public-school markets' in the Finnish comprehensive school from a comparative perspective. *Journal of Education Policy*, 18:5, 513-531.
- SHENGXIAO, L. & PEGNJUN, Z. (2015). The determinants of commuting mode choice among school children in Beijing. In: *Journal of Transport Geography* 46, 112-121.
- SIDDIQUI, N. (2017). Parental education as a determinant of school choice: A comparative study of school types in Pakistan. *Research in Education*, 0 (0), 1-16.
- SILLARD, M.; GARAY, M. e TRONCOSO, I. (2018). Análisis al nuevo sistema de admisión escolar en Chile: la región de Magallanes como experiencia piloto. *Calidad en la Educación* N° 4, 112-136.
- SILVENNOINEN, H.; KALALAHTI, M. & VARJO, J. (2015). Why Fix something that is not Broken? The Implementation of School Choice Policy and Parental Attitudes towards Equality and Uniformity of Comprehensive School System in Finland. *Athens Journal of Education*, Vol. 2, No. 1, 37-51.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2008). *La segregació escolar a Catalunya. Informe Extraordinari. Maig 2008*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- SÍNDIC DE GREUGES DE CATALUNYA (2016). *La segregació escolar a Catalunya (I): la gestió del procés d'admissió d'alumnat*. Barcelona: Síndic de Greuges de Catalunya.
- SMITH, A. G. (1995). Public School Choice and Open Enrollment: Implications for Education, Desegregation, and Equity. *Nebraska Law Review*, Volume 74, Issue 2.
- SÖDERSTRÖM, M. & UUSITALO, R. (2005). *School choice and segregation: evidence from an admission reform*. (IFAU Working Paper Series 2005:7). Uppsala: Institute for Labour Market Policy in Education.

- STASZ, C. & VAN STOLK, C. (2007). *The Use of Lottery Systems in School Admissions*. (RAND Europe Working Papers). Cambridge: RAND Europe.
- STODDARD, C. & CORCORAN, SEAN P. (2007). The political economy of school choice: Support for charter schools across states and school districts. *Journal of Urban Economics* 62, 27-54.
- STUBBS, T. & STRATHDEE, R. (2012). Markets in education: the impact of school choice policies in one market context in New Zealand. *International Studies in Sociology of Education*, 22:2, 97-124.
- TAYLOR, A. & MACKAY, J. (2008). Three decades of choice in Edmonton schools. *Journal of Education Policy*, 23:5, 549-566.
- TAYLOR, A. & WOOLLARD, L. (2003). The risky business of choosing a high school. *Journal of Education Policy*, 18:6, 617-635.
- TAYLOR, C. (2009). Choice, Competition, and Segregation in a United Kingdom Urban Education Market. *American Journal of Education*, Vol. 115, No. 4, 549-568.
- TEELKEN, C. (1999). Market Mechanisms in Education: School choice in The Netherlands, England and Scotland in comparative perspective. *Comparative Education*, 35:3, 283-302.
- TEELKEN, C. (2000). Market forces in education, a comparative perspective in England and Scotland. *Scottish Educational Review*, Vol. 32, No. 1, 21-32.
- THE SUTTON TRUST (2007). *Ballots in school admissions*. London: The Sutton Trust.
- THRUPP, M. (2005). School Quasi-Markets: Best Understood As A Class Strategy? *Waikato Journal of Education*, Vol. 11, No. 2, 2005.
- THRUPP, M. (2007). School Admissions and the Segregation of School Intakes in New Zealand Cities. *Urban Studies*, Vol. 44, No. 7, June 2007, 1393-1404.
- TOUGH, S. & BROOKS, R. (2007). *School admissions: Fair choice for parents and pupils*. London: Institute for Public Policy Research.
- UFAPEC (2014). *S'inscrire en 1e année commune de l'enseignement secondaire pour l'année scolaire 2014-2015*. Bruxelles: UFAPEC.
- VALENZUELA, J. P.; BELLEI, C. & DE LOS RÍOS, D. (2014). Socioeconomic school segregation in a market-oriented educational system. The case of Chile. *Journal of Education Policy*, 29:2, 217-241.
- VALIENTE, Ó. (2008). ¿A qué juega la concertada? La segregación escolar del alumnado inmigrante en Cataluña (2001-06). *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*, 12, 2.
- VAN KEMPEN, J-L. (2008). *Causes et fonctionnement de la hiérarchisation entre les écoles secondaires*. Bruxelles: UFAPEC
- VAN WELIE, L.; HARTOG, J. & CORNELISZ, I. (2013). Free School Choice and the Educational Achievement Gap. *Journal of School Choice*, 7:3, 260-291.
- VAN ZANTEN, A. (2006). «Compétition et fonctionnement des établissements scolaires: les enseignements d'une enquête européenne», *Revue Française de Pédagogie*, 156, juillet-septembre 2006.
- VAN ZANTEN, A. (2009). Competitive arenas and schools' logics of action: a European comparison. *Compare*, 39 (1), 85-98.
- VARJO, J. & KALALAHTI, M. (2015). The conceivable benefits of being comprehensive - Finnish Local Education Authorities on recognising and controlling the social costs of school choice. *European Educational Research Journal*, Vol. 14 (3-4), 312-330.
- VARJO, J.; LUNDSTRÖM, U. & KALALAHTI, M. (2018). The governors of school markets? Local education authorities, school choice and equity in Finland and Sweden. *Research in Comparative & International Education*, 1-18.



- VESKI, A. & PÖDER, K. (2016). Strategies in Tallinn School Choice Mechanism. *Research in Economics and Business: Central and Eastern Europe 2016*, Vol. 8, No. 1, 6-25.
- VILLAMOR, P. (2005). *La libertad de elección en educación: análisis pedagógico de la situación nacional e internacional*. Memoria para optar al grado de Doctor, Universidad Complutense de Madrid.
- VILLAMOR, P. (2008). Modelos de elección: programas y experiencias de libertad de elección en Estados Unidos. *Revista Electrónica Teoría de la Educación*, vol. 9, N° 1, febrero 2008.
- VILLARROYA, A. (2003). A look at school choice in Spain. *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 7 (2), 21-36.
- VILLARROYA, A. y ESCARDÍBUL, J-O. (2008). Políticas públicas y posibilidades efectivas de elección de centro en la enseñanza no universitaria en España. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, N° 122.
- WASLANDER, S. & THRUPP, M. (1995). Choice, competition and segregation: an empirical analysis of a New Zealand secondary school market, 1990-93. *Journal of Education Policy*, 10:1, 1-26.
- WEERES, J. G. & COOPER, B. (1991). Public choice perspectives on urban schools. *Politics of Education Association yearbook 1991*, 57-69.
- WEST, A. & YLÖNEN, A. (2010). Market-oriented school reform in England and Finland: school choice, finance and governance. *Educational Studies*, 36:1, 1-12.
- WEST, A. & HIND, A. (2003). *Secondary school admissions in England: Exploring the extent of overt and covert selection*. London: Centre for Educational Research.
- WEST, A. & HIND, A. (2016). *Secondary school admissions in London 2001 to 2015: compliance, complexity and control*. (Clare Market Papers, 20). London: London School of Economics and Political Science.
- WEST, A. (2006). School choice, equity and social justice: The case for more control. *British Journal of Educational Studies*, vol. 54, no. 1, March 2006, 15-33.
- WEST, A. (2015). Education policy and governance in England under the Coalition Government (2010-2015): academies, the pupil premium and free early education. *London Review of Education*, 13 (2), 21-36.
- WEST, A.; BARHAM, E. & HIND, A. (2011). Secondary school admissions in England 2001 to 2008: changing legislation, policy and practice. *Oxford Review of Education*, Vol. 37, No. 1, 1-20.
- WHITTY, G. & POWER, S. (2001). Devolution and Choice in Education. The research evidence to date. In: Oelkers, J. (Hrsg). *Zukunftsfragen der Bildung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- WILKINS, A. (2010). Citizens and/or consumers: mutations in the construction of concepts and practices of school choice. *Journal of Education Policy*, 25:2, 171-189.
- WÖBMAN, L. (2009). Public-Private Partnerships and Student Achievement: A Cross-Country Analysis. In Chakrabarti, R. & Peterson, P. *School Choice International. Exploring Public-Private Partnerships*. Cambridge/London: The MIT Press; 13-45.
- WÖBMAN, L.; LÜDEMANN, E.; SCHÜTZ, G. & WEST, M R. (2007). *School Accountability, Autonomy, Choice, and the Level of Student Achievement: International Evidence from PISA 2003*. (OECD Education Working Papers, No. 13). Paris: OECD Publishing.
- WU, X. (2008). The power of positional competition and market mechanism: a case study of recent parental choice development in China. *Journal of Education Policy*, 23:6, 595-614.
- YOON, E-S.; LUBIENSKI, C. & LEE, J. (2017). The geography of school choice in a city with growing inequality: the case of Vancouver. *Journal of Education Policy*, 33:2, 279-298.
- ZYWICKI, R. R. (2014). Interdistrict School Choice: A Win-Win. *Educational Viewpoints*, Spring 2014.

## ANEXO I. PRIORIDADES SEGÚN JURISDICCIÓN

### Tipología de prioridades y jurisdicciones en las que son utilizadas

TIPO	CRITERIO	CATEGORÍA	CANT.	PROVINCIAS	
Específicas	Retención	Repitentes	16	Bs As, CABA, Chaco, Córdoba, Entre Ríos, Jujuy, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Santa Fe, San Luis, (Tierra del Fuego), Tucumán.	
		Reingresantes	1	Río Negro.	
	Parentesco	Hermano de alumno		16	Bs As, CABA, Chubut, Córdoba, Corrientes (promedio 7), Entre Ríos, La Pampa, La Rioja, Mendoza, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Santa Fe, San Luis, Tierra del Fuego, Tucumán.
				11	Bs As, CABA, Chubut, Entre Ríos, La Pampa, Neuquén, Río Negro, Santa Cruz, Santa Fe, San Luis, Tucumán.
				1	Santa Fe.
	Geográficas	Zonas	Hijo de personal	1	Bs As.
			Hijo de personal de primarias que articulan	4	Bs As, Mendoza, Neuquén, San Luis.
	Sistémicas	Escuelas primarias que articulan	Distancia en metros		
			Distancia al trabajo de los padres		
			Escuelas primarias que articulan	6	Bs As, CABA, Corrientes, Entre Ríos, Neuquén (prioridad radio), Santa Fe.
			Escuelas con oferta de primaria	2	Corrientes, Entre Ríos.
	Generales	Mérito	Escuelas que comparten edificio / predio	6	Bs As, Córdoba, Corrientes, Entre Ríos, Santa Fe, San Luis.
Escuelas única oferta (Rural)			1	Mendoza.	
Abanderados y escoltas			4	Chubut, Corrientes, La Pampa, Mendoza.	
Inclusivas	Alumnos con discapacidad		6	Chubut, Jujuy, La Pampa, Mendoza, Neuquén (prioridad radio), Río Negro.	
			2	CABA, San Luis.	
Geográficas	Habitantes de la jurisdicción				

Fuente: Elaboración propia sobre la base de normativa, noticias y trabajo de campo.

## ANEXO II. SISTEMAS DE DISTRIBUCIÓN DE VACANTES DE LAS PROVINCIAS DONDE SE HIZO TRABAJO DE CAMPO

### 1. Jujuy<sup>99</sup>

Normativa específica	Prioridades	Mecanismos de ordenamiento en caso de sobredemanda
Resolución 1614/17 Secretaría de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de Jujuy.	1. Repitentes del establecimiento. 2. Estudiantes con necesidades educativas especiales.	Examen de ingreso por institución

En Jujuy el sistema de distribución de vacantes en el primer año en la actualidad está respaldado por **normativa** emanada desde el Ministerio de Educación de la Provincia. Todos los años se dicta una resolución específica sobre el tema. En 2017 fue la Resolución SGE N°1614 del 13 de septiembre de 2017. Las únicas **prioridades** que rigen en la jurisdicción son: ser repitente del establecimiento o ser aspirante con necesidades educativas especiales.<sup>100</sup>

Dicha normativa establece que en las escuelas con más inscriptos que vacantes, el **mecanismo de ordenamiento** se define según los resultados de los exámenes que se toman a tal fin, que se realizan sobre las disciplinas de Lengua y Matemática.

Para realizar la preinscripción los aspirantes **deben elegir solo una escuela** y llevar a dicha institución la documentación que establece como requisito la normativa: DNI, certificado de buena salud oficial que se obtiene a partir de un turno que se le asigna a cada escuela primaria para sus estudiantes de 7° año y certificado de alumno regular del 7° grado. Los aspirantes deben llenar una ficha de inscripción a partir de la cual se les asigna un número para poder realizar el examen de forma anónima (en el caso de escuelas con sobredemanda). La normativa de referencia explicita las fechas en que se realiza la pre-inscripción así como los días en que se tomarán los exámenes en las escuelas con sobredemanda. Allí también se especifican pautas y lineamientos generales para la elaboración de los exámenes. El cupo de vacantes en las escuelas con sobredemanda se cubre a partir de un orden de mérito confeccionado a partir de la suma de las calificaciones obtenidas en cada una de las pruebas. Luego, las escuelas deben elevar a supervisión el listado de aspirantes evaluados, el puntaje obtenido y quiénes han conseguido vacante.

Posteriormente comienza la **etapa de reubicación** de aquellos aspirantes que no lograron ingresar en la institución elegida. Esta tarea es desarrollada por la supervisión, usando como criterio el orden de los puntajes obtenidos en los exámenes. Para ello, las escuelas secundarias envían a la supervisión el listado por orden de mérito de todos los que rindieron el examen pero no ingresaron a la institución por falta de vacantes. Al mismo tiempo, las escuelas que no toman examen de ingreso envían el número de vacantes disponibles que les quedan luego de la inscripción realizada según el calendario escolar. La supervisión hace un listado único respe-

<sup>99</sup> Este apartado del anexo está tomado del informe sobre Jujuy, escrito por Dana Hirsch.

<sup>100</sup> "Los aspirantes que al momento de la preinscripción acrediten una discapacidad, mediante la presentación de certificado oficial emitido por la autoridad competente, quedarán exceptuados de la evaluación de ingreso". Resolución SGE N°1614/17. Anexo 1, punto 4, Jujuy.

tando el puntaje que obtuvieron los chicos en los exámenes y procede a la reubicación de los aspirantes. Para ello, se convoca a las familias a un acto público en donde van eligiendo la institución siguiendo ese orden de mérito. Se trata de priorizar la cercanía geográfica entre la escuela y la casa del estudiante.

## La preparación y corrección de los exámenes de ingreso

Los exámenes son elaborados por comisiones de evaluación conformadas por cada institución con el siguiente arreglo: "un docente de nivel secundario de lengua o matemática, según corresponda, y dos docentes de nivel primario de Lengua o Matemática, según corresponda (preferentemente de 7° grado)".<sup>101</sup> Cada comisión debe elaborar tres instrumentos de evaluación por área, con sus respectivas grillas de corrección. Las pruebas deben tener hasta diez consignas, con no más de dos ítems por pregunta. Casi sobre la fecha de los exámenes, se sortean en cada escuela los instrumentos a ser utilizados, y los que se usarán en segundo y tercer término para evaluar a quienes registren inasistencias justificadas en la fecha del examen. El día de la evaluación los aspirantes deben presentarse con DNI. La prueba tiene dos horas de duración y cada una de ellas otorga un máximo de 50 puntos.

Si bien los contenidos para el examen están regulados por la normativa provincial que se emite cada año, la elaboración del instrumento y su correspondiente grilla de corrección es potestad de cada escuela. Para ello, cada institución designa a docentes propios tanto de Lengua como de Matemática y hay mucho margen para que se elaboren con diverso grado de complejidad e incluso con modalidades de evaluación diversas. A modo de ejemplo, el listado de contenidos de la normativa y los criterios para las consignas son lo suficientemente amplios como para que cada escuela oriente el examen hacia el perfil que busca. La diversidad de los instrumentos de evaluación también se ve condicionada por los sujetos que los elaboran en cada escuela. Además de docentes del nivel secundario y primario, pueden participar jefes de área y asesores pedagógicos si la escuela los tuviera. Pero no todas las escuelas tienen esta planta funcional.

En esta misma línea, la elaboración de cartillas de estudio, que sirven como guía para los estudiantes a la hora de prepararse para los exámenes, es tan diversa como pruebas existen. Los testimonios dan cuenta de que el énfasis puesto en Matemática es distinto en la cartilla entre las escuelas. Incluso es una posibilidad que no se elabore ese tipo de materiales de apoyo, en cuyo caso las familias recurren al listado de contenidos y tratan de conseguir cartillas viejas. Asimismo, la realización de encuentros de apoyo con docentes para que los aspirantes puedan prepararse para los exámenes queda también en manos de cada escuela secundaria. Cada institución puede ofrecer un espacio de lo que llaman "*ambientación*", aunque no es una obligación hacerlo.

Por último, para la toma y la corrección de los exámenes de ambas disciplinas aparece, en cierta medida, la esfera central, porque tanto la supervisión de nivel secundario como de nivel primario designan profesores de Lengua y Matemática de otras escuelas secundarias y docentes de primaria, respectivamente, para que participen del proceso. La DES recibe el pedido por parte de las escuelas secundarias de la cantidad de docentes necesarios según la cantidad de comisiones que van a armar para tomar el examen, ahí convoca a profesores de otras escuelas y eleva un pedido a la DEP para la asignación de funciones de los maestros necesarios considerando que debe haber dos por comisión. Esta tarea es obligatoria para los docentes y no tiene paga extra.

El procedimiento de corrección es el mismo en todas las escuelas e intenta ser lo más transparente posible: los docentes que toman en un grupo corrigen el de otro grupo de modo de resguardar la identidad de los aspirantes y evitar condicionamientos en las evaluacio-

<sup>101</sup> Resolución SGE N° 1614/17. Punto 9° del documento anexo "Pautas y lineamientos generales para instituciones educativas que deben evaluar para el ingreso a primer año/2018", Jujuy.

nes. Puede que se asignen algunos docentes para un último chequeo de la asignación final de puntajes para evitar errores. Sin embargo, en caso de que hubiera reclamos en torno a la corrección, la revisión la realizan los mismos docentes que estuvieron involucrados en el proceso. No se eleva a otra instancia por fuera de la institución y del personal que estuvo allí involucrado. Según se pudo documentar en el trabajo de campo, los instrumentos de evaluación suelen ser de opción múltiple para facilitar su corrección y minimizar los reclamos de las familias.

## 2. Corrientes<sup>102</sup>

Normativa específica	Prioridades	Mecanismos de ordenamiento en caso de sobredemanda
Resolución N° 2073/14 Ministerio de Educación y Cultura de Corrientes	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Alumnos procedentes de la escuela primaria que funciona articuladamente con la secundaria o en el mismo edificio escolar o del Departamento de Aplicación en el caso de las Escuelas Normales.</li><li>2. Hermanos de alumnos del establecimiento que acreditaron un promedio mínimo de aprobación de 4°, 5° y 6° grado de 7 (siete).</li><li>3. Tendrán la posibilidad de ingreso directo el abanderado y dos escoltas de bandera nacional (de ceremonia).</li></ol>	Promedio de 4to, 5to y 6to grado.

En Corrientes, la **normativa** que rige el sistema de distribución de vacantes es una resolución del Ministerio de Educación y Cultura del año 2014 y en ella se establecen las prioridades y mecanismos de ordenamiento para el ingreso al nivel. Además, se publican todos los años en el calendario escolar los plazos y fechas para la inscripción.

En la Resolución MEyC N° 2073/14 se establecen tres tipos de **prioridades**:

- a) Alumnos procedentes de escuelas primarias que funcionan articuladamente con la escuela secundaria o en el mismo edificio escolar o del departamento de aplicación en el caso de las escuelas normales.
- b) Hermanos de alumnos pertenecientes al establecimiento que acreditaron un promedio mínimo de aprobación de 4°, 5° y 6° grado de 7 (siete).
- c) Tendrán posibilidad de ingreso directo el abanderado y dos escoltas de la bandera nacional (de ceremonia). Deberá acreditar con constancia firmada en original y tinta azul por el Director de la escuela primaria en origen y el Supervisor correspondiente.<sup>103</sup>

En lo referido a **mecanismos de ordenamiento** para aquellos casos donde hay sobre demanda, la normativa establece que una vez que se cubren las vacantes con las prioridades se sigue el siguiente criterio:

*“En el caso en que, cubierto el segmento de aspirantes mencionados en los puntos a) y b), hubiera un Excedente de Vacantes, se procederá a incorporar al resto de los aspirantes de acuerdo al Orden de mérito asignado según el promedio de la Constancia de promedio de 4to, 5to y 6to grado firmada en original y tinta azul por el Director de la escuela primaria en origen y el Supervisor correspondiente la que deberán presentar hasta 24 horas después del día es-*

<sup>102</sup> Este apartado del anexo está tomado del informe sobre Corrientes, escrito por Dana Hirsch.

<sup>103</sup> Resolución MEyC N° 2073, Corrientes, 2014 (pág 3-4).

*tablecido por calendario escolar para la extensión de la certificación de aprobación de la Educación Primaria”.*<sup>104</sup>

En este sistema se identifica un componente meritocrático importante. Si bien la normativa establece prioridades como la inscripción de los estudiantes de las primarias que funcionen en el mismo edificio que la secundaria, las otras dos prioridades están atravesadas por el mérito: los hermanos de los estudiantes de la secundaria (en tanto tengan un promedio de más de 7) y los abanderados de la bandera nacional. Luego de que se inscriben estos estudiantes, el mecanismo de ordenamiento es por estricto orden de mérito según su promedio académico de 4° a 6° año de la educación primaria. Finalmente, para aquellos aspirantes que no han podido acceder a la escuela elegida, se inicia el **proceso de reubicación** organizado desde la Supervisión.

## El proceso de inscripción en territorio

A raíz de lo establecido en el calendario escolar<sup>105</sup>, el proceso de inscripción comienza a fines de noviembre con la pre-inscripción de los aspirantes: allí es donde las familias compran la carpeta en la/s escuela/s donde desean inscribir a sus hijos (pueden comprar carpetas en más de una institución pero sólo realizar la inscripción definitiva en una). Allí se especifica toda la documentación que deben presentar al momento de la inscripción en el mes de diciembre, una vez que tienen el certificado con el promedio de la educación primaria. A partir de eso, las escuelas arman el listado de los aspirantes y definen quiénes son efectivamente ingresantes de 1° año en función de las prioridades y el orden de mérito establecido por el promedio de la educación primaria. Luego, las instituciones envían el listado a la gestión provincial y deben publicar en sus carteleras la lista de ingresantes con su respectivo promedio.

Los aspirantes que no logran ingresar a la institución elegida deben ir al **proceso de reubicación**. Este procedimiento también se da por orden de mérito: los estudiantes con mejores promedios son los primeros que eligen una nueva escuela. Pero el orden de llegada es importante, porque si no están cuando se los llama, se pierde la prioridad en la elección.

En febrero, es habitual que se liberen más vacantes porque puede ocurrir que alguna escuela se haya guardado algunas plazas para los aspirantes con buenos promedios que no logran entrar a escuelas demandadas de la capital. Los entrevistados explicaron que algunos padres no van al proceso de reubicación de diciembre con la esperanza de lograr vacante en la escuela deseada en febrero. Qué hacer con los repitentes es un problema a destacar: si bien los supervisores entrevistados manifiestan que las escuelas tienen la obligación de reservar el 15% de las vacantes para los repitentes, explican que es un tema conflictivo. En este sentido, es importante destacar que en las escuelas más demandadas reservar la vacante a un repitente es dejar afuera a los mejores promedios que aspiran a estudiar en ellas.<sup>106</sup>

<sup>104</sup> Resolución MEyC N° 2073, Corrientes, 2014.

<sup>105</sup> Calendario Escolar 2017, pág. 80.

<sup>106</sup> Según el rector de la escuela más demandada de la ciudad de Corrientes, es muy común que las familias judicialicen el caso cuando no logran el ingreso de sus hijos a esa institución. Al menos en la inscripción de 2016, hubo algunos desajustes entre la normativa y la producción de certificados de las escuelas primarias: emitieron certificado de abanderado y escolta para cada uno de los turnos en que funcionan por lo que en esos casos se multiplicaron los estudiantes que entendían podían ingresar directamente a esta escuela (más allá de su promedio). Y, además, hubo familias que presentaban certificado de abanderado pero de la bandera provincial, regional y hasta institucional.

### 3. Mendoza<sup>107</sup>

Normativa específica	Prioridades	Mecanismos de ordenamiento en caso de sobredemanda
Circular N° 25 Dirección de Educación Secundaria; Circular N° 10 Dirección de Educación Técnica y Trabajo; Dirección General de Escuelas, 2017.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hermanos de alumno y estudiantes con acompañamiento de la modalidad de educación especial.</li> <li>2. Abanderados y escoltas titulares (con cupo*)</li> <li>3. Estudiantes de escuelas consideradas de oferta única (escuelas rurales) y/o edificio o predio compartido.</li> <li>4. Estudiantes que registren domicilio hasta 1 km de la escuela (con cupo*)</li> </ol>	Promedio de 6° grado (**)

(\*) En caso de que se supere el cupo se define por el promedio de 6°.  
(\*\*) Anteúltimo año de estudio de la educación primaria.

En la provincia de Mendoza cada año se elabora la **normativa** orientada a pautar el proceso de inscripción al primer año de las escuelas secundarias de gestión estatal. La DEP y la DES envían a la totalidad de las escuelas primarias sus respectivas circulares referidas a este proceso.<sup>108</sup>

La inscripción se organiza en cuatro etapas: la primera instancia de inscripción es directa, una segunda y una tercera en la que las familias hacen opciones, y una cuarta en la que se atienden situaciones de estudiantes que no hayan obtenido banco en las instancias previas en las supervisiones correspondientes. Este procedimiento se realiza a través de un dispositivo informático que asigna las vacantes en función de los criterios establecidos para cada instancia.

Las **prioridades** contempladas para el proceso de inscripción y que cubren una importante cantidad de vacantes en la primera instancia de inscripción directa son:<sup>109</sup>

1. Hermanos de estudiantes que ya estén cursando en el nivel secundario y opten por la misma escuela.
2. Abanderados y escoltas, con el lema "titulares".
3. Estudiantes con acompañamiento de la modalidad de educación especial.
4. Estudiantes que deban inscribirse en escuelas que constituyan "única oferta" (escuelas rurales)
5. Estudiantes que asistan a escuelas primarias que compartan edificios o estén en predios compartidos.
6. Estudiantes que posean cercanía al establecimiento secundario en un radio de 1 km.<sup>110</sup>

En la primera instancia de inscripción directa puede cubrir entre el 60 y el 80% de las vacantes disponibles en cada escuela en función de las prioridades. En caso de que el número de aspirantes supere las vacantes disponibles en el resto de las categorías, se utiliza como **meca-**

<sup>107</sup> Este apartado del anexo está tomado del informe sobre Mendoza, escrito por Lucía Petrelli.

<sup>108</sup> Las normas que regulan el proceso de inscripción 2018 son: Circular DES N° 25/17; Circular DETyT N° 10/17; y la circular DEP y DEPr N° 17/17.

<sup>109</sup> Además de las prioridades, la normativa explícita que las instituciones deben asegurar las vacantes de todos los alumnos repetidores.

<sup>110</sup> Este criterio fue incorporado en 2017 como forma de descomprimir los establecimientos que son más pedidos.

nismo de ordenamiento el promedio de sexto grado<sup>111</sup> de la escuela primaria. A partir de él se elabora un orden de mérito para asignar los bancos disponibles que se utiliza en todas las instancias posteriores de inscripción.

En la segunda instancia de inscripción las familias realizan una primera ronda de opciones en donde pueden elegir hasta cinco escuelas. Los padres pueden realizar este procedimiento en línea por sí mismos o acercándose a las escuelas primarias donde cursan sus hijos. En la circular enviada desde la DEP se expresa que *"se sugiere incentivar a optar por cinco escuelas viables a fin de minimizar la cantidad de alumnos que resulten sin banco asignado ya que: a menor cantidad de escuelas seleccionadas mayor probabilidad de quedar sin banco y viceversa"*. En esta instancia se realiza un procedimiento informático de asignación de bancos dos veces: una primera *"corrida"* para los abanderados y escoltas que no hubieran obtenido banco en primera instancia y, a continuación, una segunda para el resto de los aspirantes.

Posteriormente, en la tercera instancia se desarrolla una nueva ronda de opciones y que aplica para todos los estudiantes que no hayan obtenido banco en las dos primeras.<sup>112</sup> Para ello, se vuelve a realizar el procedimiento informático de asignación de bancos a partir del orden de mérito de los aspirantes según su promedio de 6° grado. Finalmente se realiza una **cuarta instancia de proceso de reubicación** donde se brinda atención a padres cuyos hijos no hubieran obtenido banco hasta el momento, en el ámbito de la supervisión.<sup>113</sup>

### Acciones previas al proceso de inscripción

Para que se pueda desarrollar el proceso de inscripción en sus cuatro instancias, es necesario que las escuelas realicen una serie de tareas a través del sistema GEM, todas ellas establecidas en las circulares.<sup>114</sup>

Las escuelas primarias deben completar los promedios que tuvieron los estudiantes en 6° grado e indicar abanderados y escoltas titulares en la planilla de gestión de alumnos, datos que son centrales para que la inscripción al nivel secundario, y actualizar los datos de matrícula de 7° grado. También deberán imprimir las constancias de alumno regular desde el GEM y entregar los certificados a quienes puedan obtener un banco en primera instancia en función de los criterios de prioridad. Asimismo, la normativa establece que las escuelas primarias deben informar por medio de reuniones a los padres de alumnos de 7° acerca del procedimiento de inscripción, fomentando el uso de la Feria Educativa Virtual y la Autogestión para la selección de opciones vía web.

Por su parte, las escuelas secundarias, como acciones previas al proceso de inscripción, deben actualizar su proyecto y cualquier otra información institucional en la Feria Educativa Virtual.<sup>115</sup>

<sup>111</sup> En 2018 se decidió que se tomaría el promedio de 5° y 6° grados de la primaria.

<sup>112</sup> En esta etapa suele volver a haber vacantes en escuelas que inicialmente presentaban más demanda que disponibilidad de bancos. Esto tiene que ver centralmente con que entre la segunda y la tercera instancia se conocen los resultados para el ingreso a las escuelas secundarias dependientes de la universidad, por lo cual muchos de los estudiantes con buenos promedios que habían obtenido banco en las escuelas provinciales más demandadas "liberan" la vacante.

<sup>113</sup> Esta es la última instancia en términos de lo que establecen las circulares. A lo largo del trabajo de campo se registró que el proceso de inscripción se extiende más allá de lo explicitado en la normativa.

<sup>114</sup> Circular DES N° 25/17; Circular DETyT N° 10/17; y la circular DEP y DE Privada N° 17/17.

<sup>115</sup> Circular DES N° 25/17; Circular DETyT N° 10/17; y la circular DEP y DE Privada N° 17/17.



#### 4. Tierra del Fuego<sup>116</sup>

Normativa específica	Prioridades	Mecanismos de ordenamiento en caso de sobredemanda
	1. Hermanos de alumnos del establecimiento educativo	Sorteo <i>Se aplica de maneras diferentes en los dos departamentos: en uno es un sorteo centralizado y en otro es un sorteo por institución.</i>

En **Tierra del Fuego** la única norma que rige el sistema de distribución de vacantes es sólo para las dos Escuelas Polivalentes de Arte, las cuales tienen una regulación propia que define unos mecanismos de asignación de vacantes acordes a su especificidad.<sup>117</sup> La falta de normativa específica sobre los modos de distribución de vacantes no obtura la existencia de una serie de procedimientos y mecanismos habituales en los usos y costumbres de las instituciones.

Pueden reconstruirse las modalidades en que viene realizándose el sistema de distribución de vacantes desde diferentes documentos oficiales. En primer lugar, es el **calendario escolar** para cada ciclo lectivo el que establece las fechas en las que cada institución debe realizar la inscripción para hermanos/grupos convivientes de quienes ya son sus estudiantes. De ello se deduce que éste sería el único criterio de prioridad vigente para el conjunto de las escuelas fueguinas. La consideración del calendario escolar como herramienta que regula en principio el proceso de inscripción permite advertir cambios paulatinos que vienen dándose y que se vinculan a un proceso de reordenamiento del ingreso que deja sus marcas en sus versiones para cada ciclo escolar. Para el ciclo 2015 estaban establecidas claramente las fechas en las que se realizaría en cada escuela la inscripción para hermanas/os -los primeros días del mes de octubre- y la inscripción general para ingresantes al 1° año ESO -para fines del mismo mes- (Resolución ME N° 3104/14). Para 2016, el calendario escolar consigna asimismo fechas precisas en que se desarrollaría la inscripción para hermanas/os en el mes de octubre. Para el mes de noviembre, establecía la inscripción para el 2° año ESO en adelante (Resolución ME N° 0979/16). Para el ciclo lectivo 2017 ya no se consignan en este documento fechas para la realización de ningún tipo de inscripción en el ámbito de las escuelas (Resolución ME N° 0228/17).

Otra herramienta que se utiliza para remitir información a los colegios en relación a los procedimientos de inscripción son las denominadas **notas múltiples**, elaboradas desde la Supervisión General de Educación Secundaria y enviadas en simultáneo a las instituciones. Los contenidos que suelen transmitir este tipo de notas tiene que ver con fechas en que se realizarán reuniones o eventos a los que deben asistir diversos actores escolares, instancias de capacitación o de trabajo sobre los proyectos institucionales en función de las líneas propuestas por la supervisión, espacios destinados a la articulación de acciones vinculadas a las inscripciones u otros temas, pedidos de datos de los estudiantes y/o docentes, etc. Aquí, lo que interesa destacar es que éste es el instrumento a través del cual se comunica a las escuelas las formas específicas en que deberán actuar en relación al proceso de inscripción, y la información vinculada que deberán remitir posteriormente a la supervisión y en qué plazos.

A partir de estos documentos, entonces, puede reconstruirse que existe **prioridad** para aspirantes con hermanos/grupo conviviente dado que hasta el año 2016 el calendario escolar establecía fechas específicas para la inscripción de dichos aspirantes. A su vez, las escuelas deben reservar vacante para sus repitentes en función de una proyección que se realiza en base a años anteriores. Sin embargo, es habitual que las escuelas ponderen además otros criterios para dar prioridad, como por ejemplo aspirantes que residen en el barrio o provenientes de de-

<sup>116</sup> Este apartado del anexo está tomado del informe sobre Tierra del Fuego, escrito por Lucía Petrelli.

<sup>117</sup> Esta regulación constituye el marco legal sobre el que se respaldan estas escuelas para sostener su particularidad en la distribución de vacantes, aunque no se cumple en su totalidad.

terminadas escuelas primarias.<sup>118</sup> En contraste, desde la supervisión se insistía en que la única prioridad era el grupo familiar así como el cupo para repitentes dado que existía una fecha prevista en el calendario escolar para la inscripción del grupo conviviente.

El **mecanismo de ordenamiento** de aspirantes para definir las vacantes en caso de sobredemanda es el sorteo<sup>119</sup>, aunque no se implementa del mismo modo en toda la jurisdicción. En el Departamento Norte (Río Grande) se realiza un sorteo general que brinda un número de orden para que las familias elijan institución. Por su parte, las escuelas de Ushuaia, pertenecientes al Departamento Sur, realizan un sorteo en cada institución con sus aspirantes inscriptos, y luego existe un sorteo general –tal como en el Departamento Norte– donde se establece el orden para que las familias elijan las escuelas en función de las vacantes disponibles.

Existe una segunda instancia en el mes de febrero para aquellas familias que por motivos diversos<sup>120</sup> no hayan conseguido una vacante en la primera instancia. En este segundo momento ambos Departamentos realizan un sorteo general mediante el cual las familias obtienen un orden para elegir entre las escuelas donde aún hay disponibilidad.

Pasada la instancia del sorteo general de febrero, la asignación de vacantes se trata directamente en sede de supervisión. Las distancias, la insuficiencia del transporte público y el clima de Tierra del Fuego inciden en que, en la medida de que haya vacantes, se favorezca que los estudiantes asistan a escuelas lo más cercanas a su domicilio. Este trabajo lo hace la supervisión técnica en función de las demandas de las familias y la existencia de vacantes disponibles que deben comunicar las escuelas.

## Sobre el ingreso a las Escuelas Polivalentes de Arte

Las dos escuelas de esta modalidad, una en Ushuaia y otra en Río Grande, tienen un ciclo de un año de duración destinado a los estudiantes del nivel primario que estén cursando su 6° y aspiren a asistir a las polivalentes (Acompañarte, para el caso de Ushuaia; Expresarte, para el de Río Grande). Sobre este curso, se ha registrado un ir y venir de notas que parten de la supervisión y se dirigen a las escuelas polivalentes, en las que se las insta a incorporarse al sistema de ingreso del resto de las escuelas. Como respuesta, las instituciones remiten a la supervisión precisiones sobre las características del ciclo de ingreso junto con los argumentos por los cuales se considera que debe sostenerse. En 2017, en medio de esta situación, una nota del Ministerio de Educación de la provincia, fue la que terminó definiendo la situación al dar la autorización para iniciar la inscripción al ciclo de ingreso o *cursillo* a realizarse en 2018.

Dicho cursillo, se enmarca en la Resolución MEyC N° 107/05. En su fundamentación se explicita que “el Ciclo de iniciación surge de la necesidad de apoyar y orientar a los alumnos que teniendo inclinación y talento artístico, desean ingresar al Centro Polivalente de Arte”. Entre sus objetivos generales, puede leerse: “Posibilitar el ingreso a la institución a aquellos alumnos con verdaderas aptitudes e intereses artísticos”. La institución, sigue el texto, “posibilitará el acceso a todos los aspirantes al Ciclo de Iniciación, informándoles que serán evaluados en sus aptitudes y actitudes, y podrán ingresar por orden de mérito hasta cubrir la vacante dispuesta por la Institución”. También en el anexo se explicitan criterios específicos de ad-

<sup>118</sup> Es el caso de una escuela de Ushuaia, y también el de una escuela de Tolhuin que cubre todas sus vacantes a partir de los estudiantes de las escuelas primarias de esa localidad.

<sup>119</sup> Se documentó que antes de los años 2013/2014 la inscripción era por orden de llegada.

<sup>120</sup> Como se desarrolla en el informe esto sucede en los casos donde los aspirantes no logran la promoción del año al momento del sorteo, no estuvieron presentes durante el sorteo, o bien, debido a las dinámicas migratorias que caracterizan a la jurisdicción.

misión y permanencia. Aquí radica buena parte de la polémica posterior. Se establece que podrán ingresar al Ciclo los alumnos con “aptitudes e intereses artísticos”, aquellos que “cumplan con los requisitos de asistencia” y con “los aspectos teórico – práctico de las especialidades elegidas”. También se establece que “no se considerará el derecho de hermano, ni de hijo de docente de la institución para la reserva de vacante”. Para acreditar el ciclo, el alumno deberá “cumplimentar con el 75% de asistencia”, “aprobar las instancias de evaluación planteadas en el ciclo” y “superar las pruebas de aptitudes para el posterior ingreso a 1° Año” (Resolución MEyC N° 0107/05).

Respecto del Ciclo Acompañarte, vigente en la Escuela Polivalente de Ushuaia al momento del trabajo de campo, los entrevistados precisaron que ya no se trabaja en los términos en los que lo dispone la resolución.<sup>121</sup> Los estudiantes deben inscribirse en una fecha establecida por la escuela con acuerdo de la supervisión.<sup>122</sup> Tienen disponibles 120 vacantes: 60 para la especialización en Artes Visuales y 60 para la especialización en Música. En caso de que haya más aspirantes que bancos, se dirimen por sorteo.<sup>123</sup> Se hacen listas de espera y, en la medida en que a lo largo del año se van liberando, convocan a los jóvenes siguiendo ese orden. En 2017 el curso se organizó en tres grupos de estudiantes quienes asistían dos horas por semana en el turno vespertino para participar de distintos talleres relacionados con las especialidades de la escuela.

---

<sup>121</sup> Uno de los períodos clave del proceso institucional fueron los años en los que se implementa la estructura académica establecida por la Ley Federal de Educación, que habilita la posibilidad de que se curse la E.G.B.3 sin realizar el trayecto correspondiente a la especialización artística. Al quitársele la obligatoriedad a la cursada vinculada a lo artístico y al ingresar entonces estudiantes que sólo realizarían un tramo de la EGB, la escuela “perdió su identidad”, en términos nativos. Esos chicos y jóvenes, convivían con otros que sí estaban interesados y recorrían la especialización, situación que tradujeron en términos de que se habían configurado “dos escuelas”, que coexistían. Fueron años de “resistencia” y mucha disputa. En este sentido, fue central la sanción de la Resolución ME N° 107/05 ya mencionada que vuelve a instalar la obligatoriedad de cursar los Talleres Artísticos Profesionales.

<sup>122</sup> En 2017 dado que la supervisión no daba la autorización para la inscripción y ella se logró mediante una resolución ministerial, la fecha de inscripción se postergó a mayo, por lo que el curso tuvo una menor duración.

<sup>123</sup> Aunque también relatan que hubo años en los que se inscribió a todos los aspirantes, lo que supuso ampliar la cantidad de cursos de 1° año.

