

# Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

## La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad [School segregation as a key element in the reproduction of inequality]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Reference book
Authors	Rossetti, Magdalena
Publisher	Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL
Rights	Creative Commons Copyright (CC 2.5)
Download date	2026-06-16 10:52:56
Link to Item	<a href="http://hdl.handle.net/20.500.12424/213983">http://hdl.handle.net/20.500.12424/213983</a>

# **La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad**

Magdalena Rossetti



NACIONES UNIDAS

**C E P A L**

# **POLÍTICAS SOCIALES**

## **La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad**

Magdalena Rossetti



NACIONES UNIDAS



Este documento fue elaborado por Magdalena Rossetti, bajo la supervisión de Daniela Trucco, de la División de Desarrollo Social de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), en el marco de su práctica profesional.

La autora agradece los aportes de Daniela Trucco, Néstor López, Inés Dussel, Fatima Alves, Paula Louzano, Cristián Bellei, Ernesto Treviño, Gregory Elacqua, Laura Salamanca, Andrés Sandoval y Gregory Kaztman para la elaboración de este documento.

Las opiniones expresadas en este documento, que no ha sido sometido a revisión editorial, son de exclusiva responsabilidad de la autora y pueden no coincidir con las de la organización.

---

Publicación de las Naciones Unidas

ISSN 1564-4162

LC/L.3845

Copyright © Naciones Unidas, junio de 2014. Todos los derechos reservados

Impreso en Naciones Unidas, Santiago de Chile

---

Los Estados miembros y sus instituciones gubernamentales pueden reproducir esta obra sin autorización previa. Solo se les solicita que mencionen la fuente e informen a las Naciones Unidas de tal reproducción.

## Índice

---

<b>Introducción</b> .....	5
<b>I. Definiendo el concepto de segregación educacional, sus causas y consecuencias</b> .....	7
A. La segregación escolar .....	7
1. La segregación escolar y su relación con la segregación residencial .....	8
B. Las causas de la segregación escolar.....	11
C. Los efectos o consecuencias de la segregación escolar.....	15
D. Los incentivos para la integración escolar .....	19
<b>II. Estudios de segregación escolar a nivel mundial</b> .....	23
A. Estados Unidos y Europa .....	23
1. Estados Unidos.....	23
2. Inglaterra .....	25
3. Alemania .....	25
4. España .....	26
5. Dinamarca .....	26
B. Estudios en América Latina .....	26
1. Generalidades de la región .....	26
<b>III. Sistemas educativos y segregación en América Latina</b> .....	31
A. Argentina.....	31
1. La administración del sistema educativo .....	31
2. Los niveles del sistema educativo .....	32
3. El financiamiento del sistema escolar .....	32
4. Segregación escolar en Argentina .....	32
B. Brasil .....	34
1. La administración del sistema educativo .....	34
2. Los niveles del sistema educativo .....	34
3. El financiamiento del sistema escolar .....	35
4. Segregación escolar en Brasil .....	35

C.	Chile.....	36
1.	La administración del sistema educativo .....	36
2.	Los niveles del sistema educativo .....	37
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	37
4.	Segregación escolar en Chile .....	37
D.	Colombia.....	38
1.	La administración de los sistemas educativos.....	38
2.	Los niveles del sistema educativo .....	38
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	39
4.	Segregación escolar en Colombia .....	39
E.	Costa Rica .....	41
1.	La administración de los sistemas educativos.....	41
2.	Los niveles del sistema educativo .....	41
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	41
4.	Segregación escolar en Costa Rica .....	42
F.	Guatemala .....	42
1.	La administración del sistema educativo .....	42
2.	Los niveles dentro del sistema educativo.....	43
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	43
4.	Segregación escolar en Guatemala.....	43
G.	Jamaica.....	44
1.	La administración del sistema educativo .....	44
2.	Los niveles dentro del sistema educativo.....	44
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	44
4.	Segregación escolar en Jamaica .....	44
H.	México .....	45
1.	La administración del sistema educativo .....	45
2.	Los niveles en el sistema educativo .....	46
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	46
4.	Segregación escolar en México.....	46
I.	Trinidad y Tabago.....	47
1.	La administración del sistema educativo .....	47
2.	Los niveles dentro del sistema educativo.....	47
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	47
4.	Segregación escolar en Trinidad y Tabago .....	48
J.	Uruguay.....	48
1.	La administración del sistema educativo .....	48
2.	Los niveles dentro del sistema educativo.....	49
3.	El financiamiento del sistema escolar .....	49
4.	Segregación escolar en Uruguay .....	49
<b>IV.</b>	<b>Recomendaciones que apuntan a la disminución de la segregación escolar .....</b>	<b>51</b>
	<b>Breve reseña de los entrevistados .....</b>	<b>57</b>
	<b>Bibliografía .....</b>	<b>59</b>
	<b>Serie Políticas Sociales: números publicados .....</b>	<b>63</b>

## Introducción

---

El presente artículo, surge de la necesidad de realizar un diagnóstico de la situación de la segregación escolar en América Latina y el Caribe. La información utilizada para la construcción de este documento, fue extraído desde la bibliografía disponible, como también a partir de entrevistas realizadas a expertos de la región.

Este documento, en primera instancia, busca definir el concepto de segregación escolar y relacionarlo con la segregación residencial, fenómeno que cobra gran importancia en la región. Además, se buscan las posibles causas, identificando las tres más importantes: 1) El efecto de las tendencias demográficas y la segregación residencial, 2) la elección del establecimiento educativo por parte de los padres, y 3) la selección de los alumnos por parte de los establecimientos educativos.

Luego, se observan las principales consecuencias de la segregación escolar, en dos niveles, principalmente; los efectos en los aprendizajes de los niños, y los efectos a largo plazo en las realidades nacionales y regionales.

Ya en el tercer apartado del presente documento, se revisan los estudios realizados a nivel internacional, haciendo una distinción entre Estados Unidos y Europa, y, por otro lado, América Latina. Se profundiza la realidad de la región en el cuarto apartado, donde se revisan los sistemas educativos y la relación de estos con la segregación escolar, de distintos países tales como Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Venezuela, Guatemala, Uruguay, Jamaica, y Trinidad y Tobago. Finalmente, y a modo de conclusión, se realiza una revisión de recomendaciones que apuntan a la disminución de la segregación escolar.



## I. Definiendo el concepto de segregación educativa, sus causas y consecuencias

---

### A. La segregación escolar

El concepto de segregación, en general, alude a una desigualdad o a un desequilibrio, que puede ser aplicado a cualquier orden de cosas. Para el caso educacional, este concepto puede referir a distintos tipos de desigualdades. En primer lugar, se tiene la definición de Valenzuela, quien afirma que la segmentación educativa correspondería a “*la desigual distribución, entre las escuelas, de alumnos de diferentes condiciones sociales y económicas*” (Valenzuela, Bellei, & De los Ríos, 2010). En segundo lugar, Duru Bellat, afirma que la segregación educativa alude a la distribución desigual de las escuelas dentro del espacio urbano, lo cual referiría por ejemplo, a la concentración de escuelas técnicas en los sectores populares (Duru Bellat, 2004). No obstante, para fines de este trabajo se entenderá la segregación educativa en términos socioeconómicos, es decir, como una distribución desigual de los niños de diferentes contextos socioeconómicos entre las distintas escuelas.

La educación se presenta como la ilusión para lograr una sociedad más justa e inclusiva (Vazquez, 2012). Sin embargo, la segmentación escolar debilita el papel cohesionador de la escuela “*como ámbito de integración social, en el que los estudiantes aprenden a convivir con personas de distinta condición económica, social y cultural*” (Gasparini, Jaume, & Vázquez, 2011). Algunas corrientes sociológicas, tales como la literatura de membrecía, recalcan la influencia que tienen los grupos en los resultados individuales, lo cual puede darse por el propio efecto de los pares en el individuo, o bien, por el establecimiento de modelos a seguir. Es así, que esta teoría sostiene que “los grupos cuyos miembros son determinados a través de un proceso económico o social más general, tales como los que se forman en las escuelas, pueden generar desigualdades persistentes, y éstas pueden ser más marcadas cuando hay alguna manifestación de segregación” (Gasparini, Jaume, & Vázquez, 2011). En general, las desigualdades en el sistema educativo son profundas y se expresan en diversas dimensiones que afectan la calidad de los servicios educativos, en cuanto a infraestructura, prestigio, el tamaño de las escuelas y los profesores que trabajan en ellas. En estas condiciones de desigualdad, no se puede aspirar a tener procesos educativos igualitarios. Pieck argumenta que ya no se puede hablar de una exclusión del sistema educativo, sino que opera una segmentación socio-educacional por medio de la inclusión a un

sistema educativo diferencial, donde los grupos vulnerables tienen menos oportunidades de permanecer en el sistema educativo, y de tener un nivel adecuado de beneficios (Pink & Noblit, 2007).

La distribución de la población en distintas escuelas responde a muchos factores. En la educación primaria, el sesgo territorial en el reclutamiento de la población está bastante claro. En sociedades con altos niveles de desigualdad, existen dos fuentes que generan riesgos en la segregación escolar. Por un lado, la base territorial de reclutamiento, y por otro, la existencia de ofertas educativas segmentadas en términos de costo y calidad (Pink & Noblit, 2007). De la misma forma, la segmentación del sistema escolar lleva a la tenencia de sistemas educativos de administración cerrados y excluyentes, y que en la práctica terminan homologándose con el origen socioeconómico de los estudiantes. Esta segmentación deteriora no sólo la construcción del carácter cívico de una población, sino que también los logros educacionales y de aprendizaje. Además, la formación de los docentes también se encuentra segmentada, ya que ellos están explícitamente destinados a un subsistema o a otro (Veleda, 2008).

Un sistema segmentado es uno en el cual los programas de estudio en un mismo nivel etario difieren de acuerdo a ciertas variables como clase socioeconómica, ubicación geográfica, raza, entre otros. Ringer describe la segmentación en dos dimensiones distintas. Una que es vertical y se refiere a que las clases acomodadas matriculan a sus hijos en escuelas que tienen prestigio social. Por otro lado, se tiene la segmentación horizontal donde se aprecia una sobrerrepresentación de la clase media en ciertas escuelas. Además, Ringer se refiere a otros aspectos empíricos de la segmentación; por ejemplo, que los segmentos pueden ser más o menos inclusivos (dependiendo de la cantidad de estudiantes que alberguen), más o menos sistemáticos (dependiendo de la rigurosidad con la que se definan o codifiquen), entre otros (Vislie, 2003).

Varios autores han argumentado que debido a que las políticas de elección escolar llevan a las familias a emigrar del sistema público, estas políticas promueven una matrícula segmentada. Esto porque la elección de un establecimiento escolar, no sólo se basa en la escuela que obtuvo los mejores resultados académicos a nivel nacional, sino que la elección está estrechamente ligada a los círculos educativos deseados para los hijos. En este sentido, se escoge una institución con la expectativa de una buena educación, sumada a la formación de una red de relaciones de la cual se quiere ser parte. La mayor parte de los enfoques de la segregación escolar socioeconómica relacionan el sistema de financiamiento voucher con el incremento en la segmentación escolar. Sin embargo, esta relación no necesariamente es así, ya que se ha visto que sistemas altamente centralizados que poseen otros mecanismos de financiamiento, son altamente segmentados (Vislie, 2003).

Algunos autores plantean que la segregación escolar corresponde a un fenómeno social que se desarrolla de manera independiente, es decir, que no es promovido ni regulado por el estado, sino que es consecuencia de las constantes migraciones dentro de los países desarrollados (Coomans, 2011). Sin embargo, esta idea no sería aplicable a la realidad latinoamericana, donde el énfasis estaría en las deficiencias de las políticas de estado, para promover un desarrollo equitativo de los servicios básicos a nivel nacional.

## **1. La segregación escolar y su relación con la segregación residencial**

La segregación residencial socioeconómica puede ser entendida como “la aglomeración geográfica de familias de una misma condición o categoría social [...] En términos más complejos, podemos diferenciar tres dimensiones principales de la segregación: a) la tendencia de un grupo a concentrarse en algunas áreas; b) la conformación de áreas socialmente homogéneas; y c) la percepción subjetiva que tiene la gente de las dimensiones objetivas (las dos anteriores) de la segregación” (Sabatini, 1999).

El concepto de segregación sugiere las distancias que previenen las interacciones entre grupos. Estas distancias son barreras sociales, tales como diferencias culturales, religiosas, tradiciones étnicas y disputas históricas entre comunidades. Estas diferencias son tan importantes que muchos autores, entre ellos Sabatini, reconocen que nada garantiza que el potencial contacto proveniente de una proximidad espacial no esté obstaculizado por estas barreras sociales y culturales. El espacio es una construcción social, puesto que sus características y significaciones materiales son el producto de las relaciones

sociales de quienes lo habitan. Éste moldea la acción social y guía el comportamiento. En este sentido, un determinado barrio se identifica como tal porque sus habitantes se reconocen como ocupando un determinado espacio con características particulares (Flores, 2008).

De acuerdo a lo planteado por Massey y Denton, la segregación del espacio se refleja en cinco dimensiones distintas; 1) la similitud que se relaciona con las desiguales distribuciones de grupos en unidades geográficas, 2) la exposición que alude a la probabilidad de que miembros provenientes de distintos deciles de ingresos interactúen entre sí, 3) la concentración que expresa la cantidad relativa del espacio físico que es ocupada por el grupo minoritario respecto del resto, 4) la centralización que refiere a la distancia de un grupo minoritario respecto del resto de la ciudad, y finalmente, 5) el clustering que corresponde al grado de aglomeración de un grupo en ciertas áreas urbanas (Massey & Denton, 1988).

Varias teorías han sido desarrolladas para explicar la importancia de la segregación residencial socioeconómica en las oportunidades de vida de los individuos, y los resultados de las mismas. Una corriente argumenta que la pobreza homogénea en el barrio se relaciona con la tenencia de pocas oportunidades de vida a nivel local. Otra corriente argumenta que el barrio desencadena una serie de mecanismos de socialización que afectan al individuo en su formación (Flores, 2008).

La economía y la teoría de la elección racional explican la segregación residencial como parte de la presunción de que los individuos escogen el tipo de personas con las cuales quieren residir, por lo que la elección residencial es racional e informada. Así, se explica la segregación como una respuesta al balance entre los costos y los beneficios asociados a un determinado lugar en la ciudad. La población de escasos recursos se concentraría en ciertos sectores, entonces, porque prefieren áreas con bajos impuestos (Flores, 2008).

Otras explicaciones sugieren que las decisiones residenciales se restringen a factores estructurales. Gilbert (1998) plantea que el consumo de vivienda en Latinoamérica se encuentra determinado por diferencias en el ingreso, educación, ocupación y acceso al crédito. Por lo tanto, las clases más bajas sólo pueden acceder a áreas con altas concentraciones de pobreza (Flores, 2008).

La teoría del precio hedónico sostiene que el mercado de vivienda se encuentra segmentado; existen viviendas para la clase alta y otras para la clase baja. Si el mercado fuese perfecto, cada demanda encontraría su lugar en la oferta. Si la oferta inmobiliaria no conoce los requerimientos en vivienda de la clase baja, entonces puede ocurrir que esta clase se quede sin un lugar apropiado ya que las clases medias y altas arrasan con las viviendas que se suponen que corresponden a los estratos más bajos (Flores, 2008).

Aquí se propone que la segregación en vez de ser el producto de la elección racional, se relaciona con las restricciones no sólo impuestas por el mercado, sino que también por las políticas públicas en vivienda. Por un lado, la compra formal de viviendas es costosa y no siempre está disponible para la totalidad de la población. La falta de residencias asequibles y la baja calidad de las viviendas sociales han dado lugar a un gran contingente de hogares que dependen de la autoconstrucción de viviendas en la periferia de las ciudades. La alta legitimidad de la economía informal en Latinoamérica refuerza la presencia de soluciones informales. Por otro lado, las viviendas sociales, la erradicación de poblaciones y las políticas de gentrificación, han ayudado de manera directa e indirecta en la formación de grupos de pobreza. A menudo, las zonas de viviendas sociales se localizan en áreas aisladas, perjudicando la integración espacial de los más pobres (Flores, 2008).

En muchas ciudades latinoamericanas, las viviendas sociales y la formación de zonas informales de residencia en las periferias, poseen elementos claves que contribuyen a la segregación espacial de los pobres, alejándolos de las oportunidades laborales, educacionales, entre otros (Flores, 2008).

La segregación escolar se encuentra relacionada a la segregación residencial por la prevalencia de las escuelas zonificadas en el sistema público de gran parte del mundo. Esto quiere decir que los alumnos asisten a las escuelas que estén dentro de su zona de residencia. En este sentido, la escuela pública da luces acerca de la composición demográfica de donde está localizada, es decir, las condiciones residenciales se ven replicadas en la conformación del panorama educativo (Ong & Rickles, 2013).

Con el avance de la segregación residencial, las escuelas tradicionales han perdido su capacidad de integración social. El hecho de que los niños asistan a escuelas que estén cercanas a sus zonas residenciales conlleva un “efecto de arrastre” de la segregación residencial hacia la segregación escolar. *“Este problema se agudiza cuando, ante la segmentación en la enseñanza, los padres de estratos medios y altos tienden a salir en busca de instituciones educativas mejores y, casi siempre, privadas; lo cual tiende a profundizar la segmentación y dejar a las escuelas públicas sin aquellos elementos que podrían exigir una mejor educación”* (Schmidt, 2008).

La relación entre segregación residencial y segregación educacional difiere dependiendo de la naturaleza del sistema escolar. En los sistemas educacionales donde la elección del establecimiento no está restringido a las escuelas locales, muestra un patrón distinto en la relación entre segregación residencial y educacional. De hecho, la provisión de educación privada y la presunción de que los padres son libres en escoger el establecimiento para sus hijos, rompe con la explicación obvia acerca de la relación entre los tipos de segregación. La presencia de escuelas privadas abre la posibilidad de que grupos puedan vivir en un mismo barrio sin compartir establecimiento. Asimismo, la educación privada abre la posibilidad de que alumnos provenientes de diferentes zonas de la ciudad puedan compartir una misma sala de clases (Flores, 2008).

La composición del barrio es uno de los factores principales que incide en la acumulación del capital humano a lo largo de la vida de un individuo. Es así, que la composición social en el área de residencia afecta los logros educativos. Asimismo, como el nivel educativo determina en parte los ingresos en la vida laboral, entonces, la composición del barrio tendría una incidencia en el ingreso futuro (Schmidt, 2008).

El abordar la segregación escolar en su relación con la segregación residencial, es imprescindible ya que la integración produce consecuencias positivas en términos educacionales y sociales. Estudios realizados con anterioridad demuestran que con la integración hay mejoras en los resultados académicos de los alumnos, estos tienen acceso a mejores trabajos, e incluso hay una mayor prevalencia en las matrículas universitarias. De igual manera, los niños que asisten a escuelas integradas tienen una mejor disposición para trabajar y estudiar en entornos diversos (Ong & Rickles, 2013).

Si es que se quisiera terminar con la segregación escolar, se debe partir por promover la integración residencial, para lo cual se necesitan políticas estatales que abarquen ambos aspectos. Ong y Rickles proponen tomar tres tipos de medidas para disminuir ambos tipos de segregaciones en Estados Unidos: 1) Implementar programas que incrementen la movilidad de las familias de escasos recursos desde el centro hacia los suburbios. 2) Promover una zonificación inclusiva de manera que los suburbios tengan un stock de viviendas a precios menores. 3) Crear leyes de vivienda antidiscriminatorias, que permitan a las minorías vivir donde estimen conveniente (Ong & Rickles, 2013).

Dentro de los mecanismos por medio de los cuales el barrio de residencia afecta el desarrollo de las personas, se encuentra la influencia de los pares en la generación de problemas de comportamiento, las posturas competitivas que se pueden generar dentro del barrio por acaparar los escasos beneficios sociales, la comparación personal que generan los individuos con aquellos que los rodean, las redes sociales que se generan con los vecinos, y el *“acceso a bibliotecas escuelas, salas cunas, centros médicos y oportunidades de empleo”* (Elacqua, Martínez, & Santos, 2001).

De la misma forma, estudios han mostrado que en los barrios de altos ingresos, la imitación de modelos a seguir con un alto nivel educativo, produce aumentos en el coeficiente intelectual de los niños, así como también reduce el número de embarazos adolescentes, la deserción escolar, entre otros (Elacqua, Martínez, & Santos, 2001). Por otro lado, en los barrios con altas concentraciones de pobreza se aprecia una reducción en las habilidades del lenguaje en los niños (Elacqua, Martínez, & Santos, 2001).

Sabatini expresa que la segregación escolar es peor que la segregación residencial puesto que la escala de sus efectos es fija, además de que el negocio privado pareciera no ser compatible con la reducción de la segregación escolar. Por el contrario, el sector inmobiliario emplea la gentrificación como una forma de rentar la tierra, lo cual lleva a la reducción de la segregación residencial (Sabatini, 1999).

La segregación residencial en Centroamérica, por ejemplo, es uno de los factores que inciden en la segregación escolar. En países como El Salvador, existe un fuerte contraste entre los barrios de las diferentes clases sociales. En general, los barrios acomodados llegan al 5 o al 10% de la totalidad de la ciudad, mientras que los barrios pobres constituyen el restante 90 o 95%. Los barrios vulnerables están compuestos por viviendas pequeñas donde las familias viven hacinadas, poseen poco alumbrado público y servicio de alcantarillado. “*En El Salvador, como es un país pequeño, puedes ver una casa muy ostentosa o un centro comercial gigante al lado de una población marginal*” (Salamanca, 2013). Además, muchas veces estas poblaciones nacen de grupos de personas que se apropian de las tierras, las cuales no siempre son aptas para la vivienda. Por otro lado, en países como Honduras y Guatemala, la población indígena junto con las familias más pobres, se ubica en las tierras de menor productividad agrícola. “*Esto hace que las distancias sean más grandes, y no sólo las distancias físicas, sino que también de reconocer que el otro tiene los mismos derechos que yo*” (Salamanca, 2013).

## B. Las causas de la segregación escolar

La segregación social o étnica puede ser causada por tres factores. 1) El efecto de las tendencias demográficas y la segregación residencial, 2) la elección del establecimiento educativo por parte de los padres, motivada por factores étnicos y sociales. Y 3) la selección de los alumnos por parte de los colegios, dado que hay casos donde hay ciertas reglas de admisión, tales como desempeño escolar o religión que se asocian con los antecedentes sociales o étnicos de los propios alumnos (Karsten, 2010). El primer punto ya fue desarrollado en la sección anterior, por lo que a continuación se pondrá énfasis en la elección de los establecimientos por parte de los padres, en la selección de alumnos que se realiza al interior de las escuelas, entre otros.

En la mayor parte de las sociedades, las familias contribuyen a crear e influir el ambiente escolar de manera directa o indirecta. Los padres de familias con un alto estatus, pueden de manera activa, influir en el ambiente escolar, por medio del uso de su capital económico y social. Asimismo, influyen de manera indirecta por medio de la selección de un establecimiento, dejando a otros fuera. Por otro lado, la influencia de las familias de escasos recursos es pasiva e indirecta, y se da por el hecho de estar ahí, ya que no siempre poseen la información necesaria acerca de las distintas opciones escolares, ni tampoco el capital social para hacer las elecciones apropiadas (Robert, 2007).

Uno de los principales factores que tendría incidencia en el surgimiento de la segregación escolar sería la visión que se tiene de la educación como un instrumento que permite salir a competir en el mundo laboral. De acuerdo a lo planteado por López, esta concepción sería una idea transmitida desde los padres, hacia los hijos, quienes quieren que la escuela no sólo transmita conocimiento, sino que también que les entregue herramientas para la construcción de espacios sociales que les permita consolidar su identidad y estatus de clase. Por lo tanto, cuando una familia elige un colegio, “*lo que está eligiendo es la pertenencia a un estrato social*” (López, 2013). Es así, que la identificación con una clase social en particular, y la necesidad de diferenciación con los otros estratos profundiza la segregación a nivel social, y en particular al interior del sistema escolar.

Este hecho se vería exacerbado en casos como el chileno, donde existe una lógica de competencia entre los establecimientos educativos. Esto generaría una segregación al interior del sistema público ya que se potencian mecanismos de competencia y de selección de escuelas (López, 2013).

Los procesos anteriormente mencionados, dan forma a las distintas composiciones sociales de las escuelas, lo cual tiene un profundo impacto en la atmósfera escolar. Aparentemente, la composición social de las escuelas refleja el medio en el hogar cuando los padres que poseen un alto estatus social tratan de asegurar que sus hijos tengan la misma situación ventajosa, alejándolos de los niños que provienen de familias de escasos recursos. De esta manera, hay una reproducción de las prácticas culturales en la crianza y enseñanza de los hijos (Robert, 2007).

Por el lado de la escuela, éstos escogen a los alumnos que son menos costosos de educar, por lo tanto también se fomenta de manera indirecta la selección de alumnos. La capacidad de elección que tienen tanto los padres como los mismos establecimientos educacionales, agravan la segregación escolar.

Por un lado, es razonable que las escuelas se localicen cercanas a los estudiantes que quieren educar, pero lo que sucede es que la mayor parte de las escuelas se localizan en las zonas propias de los estratos más altos, por lo que los sectores más pobres poseen menos oportunidades educacionales. Por otro lado, la segregación residencial aísla a las familias de escasos recursos, dejándolos sin la suficiente información que es crucial para elegir. Asimismo, mientras que las familias acomodadas pueden costear viajar largas distancias si es que la escuela seleccionada se encuentra fuera del barrio, las familias vulnerables se encuentran limitadas a las opciones que existen dentro de sus sectores (Flores, 2008).

Además, en el caso chileno, el financiamiento compartido<sup>1</sup> también profundiza la segregación escolar. En Chile, la reciente implementación de la Ley SEP (subvención escolar preferencial)<sup>2</sup>, llevó a que los colegios que reciben financiamiento estatal no les puedan cobrar a los alumnos de menores ingresos. Sin embargo, hay muchas familias que quedan fuera de este beneficio. *“El financiamiento compartido es el mecanismo más directo [utilizado por las escuelas para segregar a los alumnos] porque te asegura que vas a tener personas en tu colegio que tienen un determinado nivel socioeconómico, no más abajo de eso, ni necesariamente más arriba porque tienes colegios que cobran más y más hasta que llegas a los colegios de mayor costo en el país”* (Treviño, 2013).

La selección de los alumnos por parte de las escuelas es otro factor que incide en la segregación escolar. Esto sucede porque los alumnos con un mejor rendimiento académico (directamente asociado con la pertenencia a un nivel socioeconómico más alto), son aceptados en las mejores escuelas, relegando a los alumnos de estratos socioeconómicos más bajos a las escuelas menos prestigiosas y con mayores concentraciones de alumnos con bajos rendimientos escolares.

En Brasil, la selección de alumnos por parte de la escuela opera de manera informal, y generaría segregación al interior del sistema escolar. Es decir, a pesar de que las escuelas no están autorizadas para seleccionar a sus alumnos, esta se lleva a cabo cuando existen más postulantes que cupos, prefiriendo aceptar a estudiantes que tengan mayores calificaciones. Además, los padres en Brasil no eligen las escuelas a las cuales van sus hijos, sino que se asignan por barrio. Esto provoca que la composición social de los barrios se replique en las escuelas. Cuando hay más de una escuela al interior de un mismo barrio, se produce una segregación interna en el barrio, donde los alumnos con mejor rendimiento se concentran en una escuela, y los demás en otras (Louzano, 2013).

A pesar de que algunos autores, tales como Elacqua, postulan que la capacidad de elección de escuela que tienen los padres aumenta la segregación escolar, Treviño argumenta que en Chile esto no existe. El proceso de matrícula en una escuela sería una *“interacción entre el deseo de los padres, su lugar de residencia, su capacidad de pago, la oferta que tienen de escuelas a su alrededor, y la decisión de la escuela de querer dejar entrar a sus hijos o no”* (Treviño, 2013). De esta manera, los padres no elegirían la escuela para sus hijos. Por lo tanto, si el sistema de asignación escolar fuera de tipo sorteo, la segregación escolar no cambiaría mucho. Esto porque los padres buscan escuelas para sus hijos que se ubiquen en un radio de no más de 5 kilómetros a la redonda de su lugar de residencia, por lo que no habría una gran cantidad de escuelas desde donde elegir. Treviño concluye que el argumento de la elección de escuelas se ha utilizado como una justificación para la segregación, y para no encontrarse directamente con círculos sociales distintos (Treviño, 2013).

Alegre et al, proponen el concepto de “casi-mercado” para explicar la configuración de los servicios públicos, tales como la educación, como formas de fomento de una mayor libertad de elección del tipo y perfil del servicio a recibir. Los modelos de “casi-mercado” se basan en la autorregulación entre la oferta y la demanda para satisfacer las necesidades educativas (Alegre, Benito, & González, 2008). Por lo tanto, existiría una competencia por parte de las familias por llenar las vacantes de los

<sup>1</sup> El sistema escolar chileno financia la educación vía demanda, es decir con un sistema de *voucher* por alumno/a, llamado subvención escolar. Esta subvención es entregada a establecimientos administrados por entidades públicas (municipios) y privadas. Las privadas pueden además recibir un aporte financiero de las familias (lo que reduce el financiamiento público en cierta proporción). Esto se conoce como el sistema de financiamiento compartido.

<sup>2</sup> Ley que reconoce que educar a estudiantes de sectores sociales más vulnerables es más costoso y por lo mismo aumenta el aporte estatal para este tipo de estudiantes.

establecimientos educacionales de mejor calidad, y por su parte, los colegios compiten por “*incorporar aquel perfil de alumnado que más lo facilite*” (Alegre, Benito, & González, 2008).

La consecuencia que trae esto, es que las escuelas que no son consideradas de excelencia y que generalmente poseen altas concentraciones de alumnos en situación de pobreza, “*mantienen una amplia cartera de plazas vacantes que son ocupadas por aquellos estudiantes que, o bien no superan las prácticas selectivas (formales o informales) de las primeras, o bien proceden de la matriculación fuera de plazo, o bien no disponen del capital cultural necesario para posicionarse competitivamente en el mercado de elección escolar*” (Alegre, Benito, & González, 2008).

Existen cuatro caminos para la articulación de los modelos de “casi-mercados” en la educación:

1. *El financiamiento público en las escuelas privadas*, donde el sector público entrega fondos a los establecimientos privados, a cambio de éstos entreguen una educación que siga los parámetros del currículum oficial, y sigan los procesos de admisión establecidos por el sistema público (Alegre, Benito, & González, 2008).
2. *Los programas de voucher o cheque escolar*. Una de las principales características de este sistema, es que cada niño tiene derecho a un cheque escolar que puede ser utilizado en cualquier escuela que lo acepte como medio de pago. Como el voucher pertenece al estudiante, si el niño abandona la escuela, el fondo se va con él, por lo que los colegios tienen un incentivo para retener a los niños. Dado que el número de estudiantes es limitado, el sistema de voucher supuestamente fomenta la competencia entre las escuelas (Flores, 2008), y también permite a familias de escasos recursos optar por la educación privada.
3. *La diversificación de la oferta pública y autonomía del centro*. Esta estrategia tiene como objetivo el aumentar las posibilidades de las familias para escoger entre colegios diferentes, por medio de redes de escuelas especializadas y selectivas. Por ejemplo, se tiene desde las *grammar schools*, que son instituciones públicas altamente selectivas, hasta las *specialist schools*, las que focalizan su enseñanza en algún área específica del currículum nacional. Este tipo de educación es vista por sus defensores como una forma de avanzar en la desburocratización de la gestión del centro, ya que permite la innovación pedagógica, además de adecuar el proyecto pedagógico a las necesidades locales (Alegre, Benito, & González, 2008).
4. *La flexibilización de la asignación escolar por proximidad*. Esta práctica consiste en fomentar zonas de influencia territoriales de las escuelas, sin embargo ha sido considerada como una práctica regulativa que se opone a las lógicas de mercado. Dentro de esta estrategia, se encuentran a su vez, cuatro modelos dependiendo de la preponderancia que tiene la zonificación escolar (Alegre, Benito, & González, 2008).
  - a. *Modelo regulativo de zonificación forzada*: en este modelo los alumnos deben asistir a aquellas escuelas que se encuentren en su área de residencia. La única vía para evitar esto es estudiando en una institución privada. Ejemplos de este modelo se encuentran en Francia o Alemania.
  - b. *Modelo regulativo de zonificación no forzada*: El sistema de zonificación opera, pero se les permite a los alumnos matricularse en instituciones que no se encuentren dentro de su área de residencia “*a través de canales diversos de solicitud extraordinaria*” (Alegre, Benito, & González, 2008). Este es el caso de Finlandia, Escocia o Noruega.
  - c. *Modelo de elección restringida*: En este modelo, se les permite a las familias escoger cualquier colegio, pero se les da prioridad a los alumnos que vivan dentro de la zona donde se localice la escuela. Entre ellos, se cuenta con el ejemplo de España, Italia o Suecia.
  - d. *Modelo de libre elección*: En este modelo, las familias cuentan con total autonomía para escoger el colegio, tal como sucede en países como Bélgica y Holanda.

Además, la existencia de educación privada en cierta medida lleva a la segregación escolar. Esto puesto que si el sector privado ofrece un servicio distinto del público, y el acceso a este servicio se restringe

a aquellos que pueden pagar la matrícula, entonces, los sectores con una menor capacidad de pago quedarán excluidos. *“Es la existencia de un servicio diferenciado, interactuando con la desigualdad en la capacidad de pago, el que se constituye como fuente de segregación escolar por nivel socioeconómico entre el sector público y el sector privado de un país”* (Vazquez, 2012). Al mismo tiempo, el hecho de que el sector privado se diferencie por medio de diversas estrategias, agrega otra fuente de segregación dentro del sector privado. Vazquez propone que mientras más importante sea el sector privado al interior de un país, la segregación por nivel socioeconómico será mayor, *“reflejando en parte el mayor espacio que brinda un sistema educativo con fuerte participación privada para que una preferencia de los alumnos o sus padres por diferenciarse o segregarse se concrete”* (Vazquez, 2012).

Por otro lado, Kaztman propone que una de las causas de la segregación escolar es la deserción por parte de las clases medias de los servicios públicos, lo cual tuvo como consecuencia cambios en las oportunidades, recursos y motivaciones. Los servicios públicos comienzan a competir con los servicios privados. Además, el peso relativo de los servicios privados es *“directamente proporcional al tamaño de los centros urbanos”* (Kaztman, 2013). Esto se debe a que a medida que aumenta la población en las ciudades, se crea una masa de potenciales usuarios de los servicios privados, *“cuya capacidad adquisitiva agregada resulta atractiva para agentes económicos particulares”* (Kaztman, 2013). Es así, que un porcentaje considerable de la clase media migra del sector público al sector privado. Sin embargo, esta migración está sujeta al poder adquisitivo que tenga la clase media, por lo que este proceso se origina en países donde existe una marcada desigualdad en los ingresos.

Es relevante considerar que el proceso anteriormente descrito responde a las motivaciones del propio grupo social. En este sentido, es importante considerar la motivación de los sectores medios para compartir espacios con las clases más bajas. Kaztman menciona cuatro factores relevantes: 1) la ampliación de la libertad de decisión de las clases medias, 2) la intensidad de su inclinación a diferenciarse entre su posición presente y pasada, 3) la intensidad de su motivación por participar en redes que constituyen fuentes valiosas de capital social, y 4) el deseo de evitar el contacto con grupos estigmatizados (Kaztman, 2013).

Respecto del primer punto, Kaztman afirma que en las ciudades pequeñas la cercanía favorece la formación de redes de sociabilidad en las que participa la mayoría de sus habitantes. *“A través de mecanismos informales esas redes suelen ser eficientes para desalentar desviaciones con respecto a los hábitos y estilos de vida de las mayorías, lo que tiende a poner freno a los impulsos de las clases medias y altas a distanciarse de los principales espacios de sociabilidad y convivencia”* (Kaztman, 2013). Sin embargo, el crecimiento de los centros urbanos lleva a la pérdida de esta presión comunitaria, y por lo tanto los sectores medios y altos tienen mayor poder de decisión sobre los servicios a utilizar.

Respecto del segundo punto el autor menciona que el paso de lo público a lo privado, se encuentra motivado por una búsqueda de estatus y de distinción social. Este proceso se observa principalmente en sociedades donde la clase media ha experimentado algún tipo de movilidad social ascendente, situación que se podría explicar por el uso que se les da a los servicios privados como símbolo del ascenso social (Kaztman, 2013).

En cuanto al tercer punto, el autor sostiene que además de la calidad que poseen los servicios del sector privado, el uso de estos mismos permite la construcción de capital social. *“La interacción en los ámbitos donde se brindan estos servicios es también valorada por su capacidad de proveer información y contactos útiles para el desempeño de actividades más allá de las fronteras de esos espacios”* (Kaztman, 2013).

Finalmente, y con respecto al cuarto punto, Kaztman afirma que una motivación que puede llevar a los sectores medios a abandonar los servicios públicos es *“el rechazo al contacto con grupos sociales que comienzan a beneficiarse con la expansión de la cobertura de esos servicios”* (Kaztman, 2013). Este rechazo surge del deseo de diferenciarse y de hacer una distinción entre el pasado y el presente, lo cual lleva a la formación de imaginarios basados en estigmas sociales de los nuevos sectores populares. Esta situación es un reflejo de las desigualdades regionales dentro de cada país, ya que entre mayor sean esas diversidades y desigualdades, mayores son las diferencias *“entre los hábitos y orientaciones a la acción”*

*de inmigrantes y nativos de la ciudad*” (Kaztman, 2013). En este sentido, a medida que aparecen extraños, los sectores medios buscan alejarse de los servicios públicos y pagar por los del sector privado.

## C. Los efectos o consecuencias de la segregación escolar

Al estudiar los efectos de la segregación es necesario diferenciar entre los de origen primario y los de origen secundario. Los efectos primarios, tienen relación con el resultado directo de los estudiantes, es decir, su desempeño cognitivo, sus habilidades no cognitivas, y las relaciones interétnicas e interraciales. Por otro lado, los efectos secundarios guardan relación con los resultados a largo plazo. Es decir, el horizonte laboral y las consecuencias con la organización de la escuela, tal como es el clima escolar (Karsten, 2010).

Sin embargo, hay muy pocos estudios respecto de los efectos de la segregación escolar, puesto que es muy difícil corroborarlo empíricamente; los estudiantes tienden a agruparse con sus “similares”, lo que significa que el grupo de pares siempre es seleccionado por el individuo. Esto provoca que el medir los efectos de la segregación escolar se complique (Karsten, 2010).

De los escasos estudios que se han encontrado, la mayor parte de la literatura se concentra en los efectos en el desempeño de los niños, como puede ser la obtención de puntajes desiguales al aplicar un mismo test en escuelas públicas y privadas. Esto puede ser causado por: las diferencias socioeconómicas de los ambientes de proveniencia de los niños, los recursos sociales y culturales a los cuales tienen acceso, la atmósfera que surge en los colegios y en las salas de clase, entre otros.

Asimismo, el efecto de los pares es de suma importancia, por lo que la composición del cuerpo estudiantil al interior de una escuela es significativa y pone en desventaja a aquellos alumnos que asisten a escuelas con altas concentraciones de pobreza, Esto pareciera ser más importante que el cuerpo docente disponible (Gibbons & Telhaj, 2006).

Las consecuencias primarias de la segregación socioeconómica residencial y su relación con la segregación escolar, pueden ser analizadas bajo dos perspectivas. La primera perspectiva hace referencia a la idea de que el contexto espacial donde los niños crecen y aprenden se asocia con una geografía particular de oportunidades y con un tipo particular de socialización. Esto quiere decir que las características físicas y culturales de un determinado barrio explican en parte por qué algunos niños tienen mejores logros académicos que otros y por qué algunos inputs en la producción educativa son más efectivos en algunos contextos por sobre otros. La segunda perspectiva se basa en la idea de que el contexto espacial donde el niño se desarrolla, no se encuentra aislado del contexto más amplio. En este sentido, esta teoría supone que el tipo particular de socialización gatillado por las características específicas del barrio se propagan de una comunidad a otra, basado en la proximidad espacial. Estas dos perspectivas se conocen como heterogeneidad espacial y dependencia espacial respectivamente (Flores, 2008).

Las familias provenientes de barrios pobres segregados no tienen exposición a las actitudes y comportamientos de las clases medias y altas que son las dominantes en el escenario escolar. Algunas escuelas ajustan sus expectativas del potencial de sus alumnos lo cual es importante para el desempeño de los niños. El aislamiento de la cultura escolar sumado a las bajas expectativas que tienen los profesores de los estudiantes, se ven reflejados en resultados educativos bajos. Una de las razones por las que la concentración espacial de la pobreza es significativa para los resultados educativos, es la baja calidad de las oportunidades escolares en esas áreas. Dada la naturaleza del sistema escolar, estos colegios de baja calidad sobreviven porque los estudiantes siguen matriculándose y trayendo fondos que permiten el funcionamiento del mismo (Flores, 2008).

De acuerdo a un estudio llevado a cabo por Bellei, la segregación escolar tendría consecuencias educacionales en tres dimensiones. En primer lugar, disminuye la calidad de la formación de los alumnos en un sentido amplio (relación con los pares y superiores, educación ciudadana, entre otros). En segundo lugar, empobrece los logros educativos en los grupos vulnerables, lo que se traduce en mayores tasas de deserción y disminución de los aprendizajes. En tercer lugar, la segregación escolar dificulta la obtención de mejores resultados académicos, por lo que tiende a haber un estancamiento en los aprendizajes (Bellei, 2013).

López, por otro lado, menciona que los efectos de la segregación escolar pueden ser analizados desde dos perspectivas. Por un lado, el logro de los aprendizajes básicos, y por otro, la concepción integral de la educación. Dentro de los logros de los aprendizajes básicos, existe en la actualidad un debate en torno a la efectividad de los sistemas segregados por sobre la de los sistemas integrados. La preferencia por un sistema segregado se basa en la premisa de que *“un sistema más inclusivo, donde coexisten en sus aulas chicos de distintos estratos y demás, lo que terminan teniendo es que ofrece una mayor dificultad en términos pedagógicos y didácticos para garantizar un aprendizaje de calidad. Un aula heterogénea es mucho más complicada, mucho más desafiante para un docente que un aula que tenga cierta homogeneidad”* (López, 2013). Por lo tanto, el argumento a favor de una sala de clases segregada estaría fundado en la idea de que se podría entregar una educación a la medida del grupo social al cual se encuentra dirigido.

En cuanto a los aprendizajes, Treviño agrega que el nivel socioeconómico promedio de una escuela es el principal predictor del aprendizaje de los niños. Esto quiere decir que un amplio nivel de segregación socioeconómica en las escuelas se condice con los puntajes que se obtengan en las pruebas estandarizadas (Treviño, 2013). Sandoval agrega a esta idea que el hecho de ser pobre afecta los resultados académicos. Ahora si se es un niño pobre y se estudia en una escuela para pobres, los rendimientos se ven afectados de manera doble. Si a esto además le agregamos el hecho de vivir en un barrio pobre, entonces el niño se ve triplemente afectado.

Los efectos no académicos de la segregación no han sido tomados en cuenta en la mayor parte de los estudios, y estos son las consecuencias que afectan a toda la población en general. Dentro de éstos, Sandoval afirma que la segregación escolar debilita la formación de ciudadanos al interior de las escuelas, empobreciendo así el rol de la educación como cohesionador de la sociedad, desde donde surge la exclusión social (Sandoval, 2013).

Por otro lado, la concepción integral de la educación se ve dañada en los sistemas educativos segregados, ya que se pierde la visión integral de lo social y la capacidad de la educación de entregar una cultura inclusiva, una cultura asociada a la construcción de un espacio social cohesionado. López afirma que se le debe exigir a la educación que sea un actor social activo en la generación de la cohesión social, por lo que los sistemas segregados constituyen un obstáculo en la construcción de una sociedad cohesionada, que afecta a todo el espectro social en su conjunto (López, 2013). De esta forma los mismos niños estarían creando y reproduciendo imágenes del mundo que se encuentran mediadas por prejuicios basados en imaginarios colectivos. Los más afectados serían los niños provenientes de los sectores excluidos, ya que se encuentran imposibilitados de interactuar con otros sectores, y por lo tanto, deben aprender a convivir en una sociedad extremadamente desigual.

Katzman también destaca que uno de los principales efectos de la segmentación escolar es que las oportunidades de interacción con desiguales desaparecen. Esto no sólo ocurre con el auge de la educación privada, sino que con la creciente privatización de otros elementos tales como el transporte, la salud, los lugares de esparcimiento, entre otros. En este sentido, hay una pérdida de los códigos del otro, del desarrollo de la empatía y de *“interesarse por las virtudes del otro fuera de sus consumos”* (Katzman, 2013).

Además, existe una transferencia de las segmentaciones desde una esfera social hacia otra, y uno de los mecanismos más importantes para esa transferencia son los que se dan al interior del sistema educativo. *“O sea, una de las posibles implicancias es una agudización de la fractura del tejido social, porque cuando todas las segmentaciones se juntan [...] ocurre una consistencia de estatus”* (Katzman, 2013). Es así que cuando todos los estatus se encuentran equilibrados en una sociedad, se produce una fractura.

De acuerdo a lo que plantea Inés Dussel, el acceso a una educación de menor calidad condiciona de cierta forma las posibilidades de inserción futura de los individuos, la formación de ciudadanos, y las habilidades que tienen las personas para moverse en el mundo. Por otro lado, cuando se tiene un sistema educativo inclusivo, esto amplía las expectativas de la población, y es en este momento donde la población comienza a exigir una mejor calidad en la educación pública (Dussel, 2013).

Elacqua, en la misma línea plantea que uno de los principales efectos de la segregación escolar para las realidades nacionales es que tiende a haber un desconocimiento del otro, que se asocia al desarrollo de la empatía: *“Si tú estás en una sala de clases con alumnos de otras religiones, de otros niveles socioeconómicos, que vienen de otras partes de la ciudad, tú empiezas a desarrollar más empatía para la diversidad que existe en el país”* (Elacqua, 2013). Las escuelas se transformarían en guetos, y por lo tanto se aumentan las inequidades y se disminuye la cohesión social; *“El 10% más rico de Chile concentra 43% de los ingresos a nivel nacional. Y si el 10% no interactúa con el resto de la sociedad, probablemente va a ir aumentando aún más las inequidades y las desigualdades, y hay un tema de cohesión social; la gente no conoce a los otros chilenos, o a gente que viene de mundos distintos”* (Elacqua, 2013).

Salamanca, recalca el hecho de que la segregación escolar no permite el reconocimiento de una sociedad integrada. Las clases altas no reconocen como parte de la misma nación a los sujetos que viven en las zonas marginales. Es más, es probable que nunca se encuentren, y es por esto, que no hay una preocupación por el otro. Además, *“tenemos una clase política que busca mantener un nivel económico y sus privilegios a desmedro de lo que pueda pasar con el resto de la población del país. Esa falta de encuentro no lleva a que seamos sociedades en las que las clases no se preocupan por el resto de la sociedad”* (Salamanca, 2013). Salamanca propone que se debe trabajar en el reconocimiento del otro para lograr construir un modelo que ofrezca oportunidades de desarrollo, a quienes no tienen acceso a éste.

Para Laura Salamanca, el efecto más grave de la segregación escolar es que las familias de escasos recursos no manden a sus hijos a las escuelas porque ven que no se les están entregando las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo laboral. Además, el graduarse de la escuela no asegura un mejor sueldo, por lo que tampoco existiría un incentivo de tipo económico para el estudio. Los egresados de la educación pública centroamericana, muchas veces no tienen las competencias mínimas (operaciones matemáticas básicas, lectura y escritura fluida), lo cual se explicaría por el hecho de que la preocupación de los sistemas educativos se basa en aumentar la cobertura de la educación, y no en el mejoramiento de la calidad de la misma. *“Esto hace que se alimente esta cadena de pocas oportunidades, de bajo valor y vuelve al círculo: no incentivo a mi hijo para que estudie porque la educación no le entrega las competencias que necesita el mercado, eso por un lado. Por otro lado, tampoco le da otras competencias o habilidades sociales que están esperando que tengas a esa edad”* (Salamanca, 2013).

Siguiendo esta misma línea, la consecuencia más grave a largo plazo para Treviño es que las familias de clase baja concluyan que estudiar no vale la pena. Además, *“porque no alcanzaron sus objetivos sociales, económicos o familiares y por lo tanto, dejan de transmitir la importancia y el valor que tiene la educación a sus hijos”* (Treviño, 2013). La posible consecuencia de esto es que se busquen otro tipo de procesos de movilidad social tales como la migración o la delincuencia organizada, situaciones que han surgido en países centroamericanos (Treviño, 2013).

En cuanto a las consecuencias que tiene la segregación para los alumnos de estratos altos, se tiene que les entrega a los sujetos una visión restringida del mundo, *“muchas veces experiencias curriculares limitadas, experiencias sociales y de formación ciudadana también muy restringidas a lo que se hace en ciertos grupos, por lo tanto, me parece que siempre las políticas desegregadoras son buenas por las sociedades”* (Dussel, 2013). En Estados Unidos, Diane Ravitch afirmó que la segregación escolar causó una pérdida de la tradición de las escuelas públicas de barrio, por lo que se perdió la mezcla de ricos y pobres que conformaba una identidad nacional o social que trascendía las identidades de grupos particulares. La segregación ha llegado a un punto tal en Estados Unidos, que incluso los estratos más bajos están pidiendo escuelas charter que focalicen la enseñanza hacia temas particulares o hacia identidades étnicas individuales.

Este efecto propio de Estados Unidos puede ser extrapolado a países como Uruguay o Argentina que tuvieron un sistema público muy fuerte hasta los años ochenta, y donde se apreciaba una diversidad de estratos socioeconómicos al interior de la escuela. Sin embargo, en la actualidad, *“todos pierden en esta falta de socialización en espacios más comunes”* (Dussel, 2013). Esta pérdida de la socialización común, lleva a una pérdida del sentido de lo público, y también lleva a la construcción de micro mundos que tienden a no encontrarse.

Desde una perspectiva más económica la productividad tiende a incrementar a medida que se inserta a los individuos en un ambiente diverso, lo cual se explica por un mayor desarrollo de habilidades y competencias *“que son importantes para la vida económica y para la productividad del país”* (Dussel, 2013).

En los estratos más bajos, el efecto de los pares es de gran importancia. Los logros educativos de los alumnos con rendimientos más bajos, mejoran a medida que se encuentran en una misma sala de clases con alumnos con mejores rendimientos. Por otro lado, los alumnos de estratos más altos no obtienen peores rendimientos cuando se encuentran insertos en escuelas integradas, tampoco este tiende a mejorar (Elacqua, 2013)(Louzano, 2013).

Los niveles de segregación escolar en Chile llevan a la generación de una sociedad poco inclusiva. Por ejemplo, se tiene que prácticamente existe 0% de probabilidad de que el 30% más rico de Chile se encuentre algún día de su vida en el sistema escolar con el 30% más pobre del país. Esto lleva a que las clases más bajas no tengan acceso al capital social, que es necesario para conseguir los mejores empleos en Chile. Esto a su vez, restringe la movilidad social; *“los empleos más top de Chile, en términos de la empresa privada y gerenciales, sabemos que el 50% provienen de 8 o 10 colegios. Entonces al final estamos contribuyendo a generar una sociedad segregada y poco inclusiva”* (Treviño, 2013).

En cuanto a los efectos de la segregación a largo plazo, se puede argumentar que hace que la sociedad se vuelva ingobernable, puesto que genera un clima de conflictividad y de descontento social. Esto se aprecia en las manifestaciones estudiantiles generadas en países como Chile, Brasil y Argentina. *“Yo creo que un sistema educativo basado en la segregación que de alguna manera naturaliza un grado de injusticia en la construcción del conocimiento, se constituye en un sistema con una gobernabilidad muy débil ante la amenaza permanente de una sociedad mucho más movilizada”* (López, 2013).

El clima escolar también se ve afectado por la segmentación escolar. *“Cuando la composición social del alumnado es homogéneamente baja, es muy probable que se estén transfiriendo al ámbito escolar experiencias del territorio, del barrio”* (Kaztman, 2013). En este sentido, las escuelas dan cuenta de los aspectos más disruptivos de la pobreza tales como los códigos de convivencia y los códigos de conflicto.

Además, entre más tarda el esfuerzo por la interacción, más difícil es penetrar el sistema segmentado y lograr la interacción. Es así que también se verá empeorado el clima escolar. Sin embargo, para realizar un diagnóstico acertado respecto del clima escolar dentro de un sistema segregado, es necesario considerar las historias particulares, y ver qué tan segregado es el sistema educativo, porque *“lo que predomina es la jerarquía y son matrices socioculturales en general más tradicionales, entonces, esto hace mucho más difícil la integración en espacios comunes, en aulas comunes”* (Kaztman, 2013). De esta manera, es necesario controlar el contenido de las matrices socioculturales y ver cuánto tiempo lleva el sistema siendo tan segmentado, ya que mientras más tiempo ha pasado, mayor es la dificultad para superar las barreras sociales que impiden la integración escolar.

Bellei afirma que en la segregación escolar opera un efecto sistémico, ya que en la medida que aumentan los estudiantes vulnerables en un establecimiento, aumenta la dificultad para mejorar esas escuelas. Esto ocurre en parte, porque tal como se mencionó, los mejores profesores no escogen estas escuelas sino que van a preferir enseñar en establecimientos que tengan mejores condiciones. Asimismo, los profesores ajustan su enseñanza a la sala de clase a la proyección que ven en los alumnos, lo que se traduce en una peor clase en las escuelas más pobres. Además, *“hay otros recursos que tienden a seguir a la segregación”* (Bellei, 2013), como es la falta de capital social que hay en los colegios más segregados. Además, existe evidencia de que en las escuelas donde estudian los niños de estratos más bajos, existen dinámicas institucionales que les impiden mejorar los problemas de comportamiento, que se tienden a exacerbar. *“Todas las escuelas tienen estos problemas, no son exclusivos de las escuelas pobres, pero cuando uno tiene estos guetos donde los problemas se han acumulado, éstos se multiplican y no sólo se suman”* (Bellei, 2013).

La comunidad en la que se encuentra inserta la escuela, junto con los pares, influyen tanto en el aprendizaje de los niños, como también en el capital social que obtienen a lo largo de su enseñanza. En este sentido, los propios compañeros se presentan como un recurso para el aprendizaje: *“por ejemplo,*

*tengo una casa donde hacer las tareas, mi compañero tiene una mamá que recibió una buena educación que nos puede ayudar”* (Bellei, 2013). De esta forma, los recursos de los pares y de sus familias se multiplican en la escuela. En este sentido, en las escuelas segregadas hay menos pares de los que un sujeto puede obtener beneficio. Bellei explica que las escuelas tienen un efecto multiplicador, y que la segregación de alguna forma divide los recursos de los más pobres y multiplica los de los ricos.

Uno de los efectos de la segregación escolar que Louzano ha estudiado en Brasil, es el impacto que tiene para el desarrollo del país el que no se descubran los talentos de muchos de los estudiantes en el sistema público. En este sentido, los colegios más segregados no incentivan a sus alumnos al estudio o al desarrollo de sus habilidades. Esto no les permite entrar a la educación superior y *“es nefasto a largo plazo si uno no piensa que habría que desarrollar las oportunidades de todos y no sólo de una elite del país”* (Louzano, 2013).

## **D. Los incentivos para la integración escolar**

López plantea que cuesta pensar en los incentivos que podría tener la clase alta para la integración social puesto que el imaginario colectivo apunta a que son un grupo muy individualista y muy competitivo. Sin embargo, esta apreciación podría ser errónea. *“Me parece que pocas veces a las clases altas la estimulan valores del orden de la cohesión, integración, el reconocimiento del otro, la justicia, la integración, y demás”* (López, 2013). Además, habrían dos amenazas para los sectores más acomodados cuando se quieren implementar sistemas integrados: por un lado, se tiene la amenaza de la ingobernabilidad, y por otro, se encuentra la amenaza de la inseguridad. Por lo tanto, el incentivo de la clase alta para la integración escolar estaría dado cuando esto implique una mayor seguridad para ellos y un ambiente propicio para gobernar a la sociedad.

Elacqua siguiendo esta misma línea plantea que las clases altas no quieren integrarse y por eso no lo hacen. Si es que tuviesen incentivos estos tendrían que estar dados por una visión integradora de la sociedad, pero en su opinión, en el caso de Chile esto no existe. Por otro lado, los incentivos que tendrían las escuelas para la integración serían de origen económico, dados por los subsidios que entrega el estado a ciertos establecimientos, que estaría dado para compensar el mayor costo que tiene educar a un niño de estrato socioeconómico más bajo (Elacqua, 2013).

En general, para Kaztman, no existirían incentivos para la integración por parte de la clase alta. Esto ocurre porque existen ciertos temores al interior del estrato fundados en suposiciones. El principal temor de los padres es el encapsulamiento. Los padres tienen una visión a corto plazo ya que les quieren entregar a sus hijos la mejor educación posible. En este sentido, la decisión sobre a qué colegio enviar a sus hijos versa más sobre los estilos de vida predominantes, *“y lo que los padres creen que es la mejor opción de una educación de calidad, y principalmente, de contacto con fuentes importantes de capital social”* (Kaztman, 2013).

Sandoval, por su parte, piensa que las clases altas tienen incentivos para la integración escolar, los cuales están en directa relación con la producción de ciudadanos más completos y participativos. Este incentivo no es exclusivo de la clase alta, sino que es generalizable para toda la población. Además, se piensa que con la formación de ciudadanos más completos, habría una reducción del resentimiento social, generado por las desigualdades sociales (Sandoval, 2013).

Otro incentivo que tendrían las familias de clase alta para la integración escolar es el fortalecimiento de las habilidades sociales o *“soft skills”*. Sandoval argumenta que este tipo de habilidades son fundamentales para los políticos y los empresarios, ya que *“es importante [...] que te puedas comunicar de manera fluida con grupos de personas y con personas de diferentes ámbitos sociales, de diferentes clases sociales, de diferentes grupos étnicos, etc.”* (Sandoval, 2013). Esto ocurre en México, donde una parte de la clase alta manda a sus hijos a universidades estatales para fortalecer sus habilidades sociales. Además, para los niños de clase alta, el estar en un ambiente heterogéneo les significa menos competencia en el plano académico, y esto se traduce en menos presión para los niños: *“Cuando tenemos escuelas muy homogéneas con niños ricos todos ellos, hay mucha más competencia en el plano académico, y en general no sólo en el plano académico, sino que también en el plano social.”*

*Cuando tenemos una escuela más heterogénea, la competencia disminuye, el ambiente se relaja, y el clima escolar mejora” (Sandoval, 2013).*

Treviño plantea que se debe distinguir entre la elite (7% de la población total), y el 93% restante. La elite no tiene ningún incentivo para la integración escolar. Sin embargo, es posible tomar medidas para el resto de la población, *“no visto desde la perspectiva de los incentivos, pero sí del derecho de la educación y la igualdad”* (Treviño, 2013). Además, si es que se mejora la oferta de educación pública, igualando la calidad con el sector privado, los estratos más altos podrían verse atraídos a matricular a sus hijos en la educación pública.

Salamanca afirma que en Centroamérica no existen incentivos para la integración, sino que el incentivo tiende a ser que los niños permanezcan en el círculo social de procedencia. Además en Guatemala, El Salvador y Honduras, existen conflictos violentos entre pandillas, que se trasladan muchas veces a las escuelas públicas, donde hay casos de acoso a los niños. Este hecho tiende a incentivar a que las familias de clases media y alta matriculen a sus hijos en el sector privado, ya que no quieren exponer a sus hijos a los riesgos que implican las escuelas públicas (Salamanca, 2013).

Por su parte en Brasil no habría incentivos para la integración porque el sistema educativo se encuentra muy polarizado. Por un lado, se tiene cerca de un 90% de escuelas públicas, y por otro lado, un 10% de escuelas privadas que concentran a una población muy uniforme. Los alumnos que asisten al sistema privado son niños blancos de clase alta con padres escolarizados. En cambio, el 90% de los estudiantes que se encuentran dentro del sistema público, tiende a ser un grupo muy heterogéneo. En este sentido, la composición del cuerpo estudiantil dependerá de la composición del barrio en el cual esté inserta la escuela: *“los barrios determinan el perfil socioeconómico de los estudiantes, entonces al final es muy distinto estar en un colegio público en un barrio de clase media, que estar en un colegio de una favela, porque todos los niños son de un mismo nivel socioeconómico, misma etnia, etc”* (Louzano, 2013). Esta situación tiende a ser naturalizada por la sociedad brasilera, y por ende no es una preocupación lograr la integración social dentro de las escuelas, lo cual resulta difícil de cambiar.

Para Dussel, al igual que la mayor parte de los entrevistados, las clases altas no tendrían incentivos para la integración escolar. Esta no sería una cuestión propia de Latinoamérica, sino que también sucedería en otros países tales como Estados Unidos, donde ha habido una pérdida de la escuela pública de barrio. Sin embargo, en ciertos países existen movimientos políticos y culturales más amplios, donde más que un incentivo existe una convicción o una propuesta de que todos ganan cuando las familias prefieren una escuela pública por sobre una privada (Dussel, 2013).

En países como Chile, Uruguay, Argentina y Brasil existen algunas escuelas públicas de alta calidad, pero que tienden a ser altamente selectivas y altamente elitistas, y por ende, excluyentes. Estas escuelas tienden a asemejarse a las del sistema privado, y es por esto que muchas familias de clase alta optan por enviar a sus hijos a estas escuelas porque ganan prestigio, pero además porque *“valoran la experiencia de lo público”* (Dussel, 2013). En Argentina, estas escuelas tienden a ser muy politizadas, *“pero hay quienes dicen que tienen buenos profesores y eso compensa eso más desordenado, o que a algunos les sonará más amenazante una experiencia política más temprana”* (Dussel, 2013). En este sentido, sólo un pequeño porcentaje de las clases medias y altas opta por matricular a sus hijos en este tipo de escuela pública. Para Dussel, el incentivo debe provenir de la oferta educativa, la cual debe poseer una alta calidad, y además contar con exámenes de admisión menos excluyentes para la población.

Bellei, por su parte, plantea la idea de que no debiésemos preguntarnos si es que las clases altas tienen incentivos para la integración, sino que la pregunta de rigor debería ser: *¿Cómo hacer un sistema en el que no se requiera que la gente quiera integrarse para estar menos segregada? Esto, porque no hay un sustento real de que las familias acomodadas quieran un sistema segregado, sino que el problema de fondo se encuentra en el hecho de que los sistemas educativos actuales potencian por sí mismos la segregación; “Nosotros [en Chile] tenemos un sistema escolar que, como lo organizamos como un mercado, y hacemos que las escuelas compitan y que los padres compitan, y que los padres paguen, y que las escuelas cobren, y que las escuelas seleccionen, ese juego de dinámica ultra selectiva por todos lados, lo que estamos haciendo ahí es, con las políticas, promoviendo al máximo la segregación”* (Bellei, 2013). Por su parte, los países que poseen sistemas educativos con mayores niveles de integración, han logrado inhibir estas

dinámicas dentro de sus sistemas por medio de intervenciones en las instituciones, los recursos y las políticas. Es así que lo que hay que investigar no son los incentivos que podría tener la demanda, sino que explorar la manera en que la oferta propicia un sistema educativo segregado.

Las clases medias, por su parte, serían el grupo más individualista, según lo planteado por Nestor López: “Como la educación es vista más como un recurso para salir a competir en el mundo laboral y en la construcción del bienestar que, como un recurso de construcción de la ciudadanía, cohesión e integración, la familia lo que quiere es lo mejor para sus hijos e incluso en ese sentido, no les afecta mucho que haya sectores con peor educación” (López, 2013). Por lo tanto, para los sectores medios el que algunas familias puedan entregar una mejor educación a sus hijos que otras, sería parte de las reglas del juego. Además, las clases medias buscarían integrar a sus hijos a mejores círculos sociales, y alejarlos de otros. De esta manera, las lógicas individuales terminarían por profundizar la segregación escolar.

Gregory Elacqua tiene una opinión similar respecto de las clases medias, y afirma que esta clase social es la que más segrega a sus hijos. Al buscar una escuela, los puntos de referencia son los puntajes obtenidos en las pruebas nacionales y el nivel socioeconómico de los estudiantes. *“Entonces yo creo que sobre todo las familias de clase media, buscan algo mejor para sus hijos, pero sus decisiones muchas veces generan mayor segregación porque hoy en día, como te decía, todavía hay selección, y tenemos financiamiento compartido, entonces son dos herramientas que las familias pueden utilizar para buscar algo mejor para sus hijos, pero que termina segregando el sistema”* (Elacqua, 2013). Es así, que la clase media tampoco tendría incentivos para la integración escolar.

La relación de las clases medias con la segregación escolar, según Treviño, varía en todos los países de América Latina dependiendo de la composición social de cada país. Por ejemplo, plantea que en Chile la clase media es bastante homogénea, hay poca diferenciación al interior del grupo. Sin embargo, la tendencia de este grupo es a aspirar a una mejor educación para sus hijos, lo cual se apoya en el sistema de financiamiento compartido en educación. En este sentido, para el autor no habría incentivos para la integración desde la clase media ya que *“la gente de clase media trata en general de auto protegerse mucho por el miedo a caer en las tinieblas de la pobreza, de la vulnerabilidad, pero lamentablemente eso nos lleva a que no compartan en las escuelas niños de clase social más baja con niños de clase social más alta o clase media”* (Treviño, 2013). Además, las encuestas dan cuenta de que todos los padres quieren educación pública, pero no están dispuestos a mandar a sus hijos a una escuela pública, entonces ahí se presenta una contradicción.

Además, si es que se quiere lograr la integración educativa, necesariamente se va a requerir que la clase media se mezcle con la clase baja, ya que no es posible lograr la integración con la clase alta por los fuertes patrones de reproducción que tiene este grupo social. Para que esto ocurra, *“tendría que desaparecer la educación privada y eso causaría demasiado malestar social”* (Treviño, 2013), por lo que sería políticamente inviable.

Las clases medias, por su parte, comenzaron a tomar conciencia de los costos fijos que acarrea la educación privada, “y esa conciencia tiene impacto sobre decisiones demográficas, por ejemplo, la fecundidad, cuántos hijos puedo tener en función de cuántos hijos puedo educar, y a qué costos” (Kaztman, 2013). Esto funcionaría como una redefinición del contrato social, donde existen altos impuestos, pero se espera a cambio una educación de calidad. Según lo expresado por Kaztman si es que surge un conflicto va a ser por la toma de conciencia por parte de los sectores medios, de los costos fijos asociados al presente modelo educativo.



## II. Estudios de segregación escolar a nivel mundial

---

### A. Estados Unidos y Europa

En general, Las tendencias a nivel internacional indican que los países con una alta segregación incluyen Austria, Bélgica, Alemania y Hungría, siendo el último, el con la mayor tasa de segregación socioeconómica en educación. Por otro lado, los países que tienen la tasa de segregación más baja son Dinamarca, Finlandia, Noruega, Suecia y Escocia. Estados Unidos, en cambio, se posiciona en el centro, ocupando un lugar similar al de Inglaterra (Karsten, 2010).

#### 1. Estados Unidos

En Estados Unidos la mayor parte de los estudios realizados se enfocan en la segregación racial. Aquí se expondrán generalidades acerca de ellos, ya que son consistentes con los análisis que se han hecho acerca de la relación entre pobreza y escuelas segregadas. Los estudios muestran que existe un fuerte vínculo entre el porcentaje de pobreza y el porcentaje de minorías raciales o étnicas al interior de las escuelas. Específicamente, el número de colegios con altos porcentajes de pobreza aumenta a medida que el porcentaje de la minoría aumenta (Orfield & Lee, 2005).

El caso de Estados Unidos es particular, puesto que allí se aprecia un proceso de re-segregación. Durante la primera mitad del siglo veinte, la segregación educativa en Estados Unidos era de orden racial, lo cual se explica por la fuerte discriminación que sufrían los afrodescendientes. El proceso actual de re-segregación alude al hecho de que las familias blancas están envejeciendo, mientras que las afro descendientes se encuentran en aumento, sumado a los grandes procesos migratorios desde Asia y Latinoamérica. En particular, la segregación de la población latina en la actualidad es más severa que la segregación en torno a la población negra hace 40 años (Karsten, 2010).

La realidad de la segregación por pobreza y raza significa que, mientras la mayoría de los estudiantes blancos asiste a escuelas de clase media, las minorías raciales se encuentran segregadas a escuelas con una alta concentración de pobreza. Estos patrones no sólo se limitan a las grandes ciudades, sino que aumenta cuando se lleva a los suburbios. Las escuelas con una alta concentración de pobreza, poseen altos porcentajes de estudiantes con un limitado conocimiento del idioma. Asimismo, reportes

han señalado que el latino y asiático promedio, se encuentra tres veces más aislado que el hablante nativo de inglés (Orfield & Lee, 2005).

De esta manera, la pobreza y los logros académicos se encuentran profundamente ligados. La pobreza en las escuelas es medida en términos de la cantidad de alumnos que reciben beca de alimentación. El hecho de que la segregación escolar por raza y clase lleve al bajo rendimiento escolar, fue una de las razones por las que un grupo de apoderados en Minneapolis el año 1995 demandó al Estado, alegando que las escuelas estaban profundamente segmentadas y que esto violaba la constitución estatal. De esta demanda surge la implementación del programa "*Choice is Yours interdistrict transfer program*", que provee transporte gratuito e información para familias de escasos recursos que quisiesen enviar a sus hijos a escuelas con mejores rendimientos dentro del Estado. Este programa da cuenta de la necesidad de integrar a las clases sociales en el aula, así como también demuestra que la segregación tiene dos caras, y por lo tanto una doble responsabilidad. El mandar a los niños a estudiar a escuelas más ricas les dará la oportunidad de salir de su condición, sin embargo, no cambia la situación actual dentro de las escuelas de escasos recursos. De esta forma, las escuelas con peores resultados deben mejorar, para que los alumnos provenientes de escuelas con mejores rendimientos migren a ellas (Magnusson, 2008).

Todos los estudiantes, sin importar su origen socioeconómico, tienen un mejor rendimiento en escuelas diversas y peor en escuelas con altas concentraciones de pobreza. Las escuelas integradas les dan acceso a los alumnos a redes sociales que las clases medias y altas dan por hecho. Asimismo, las escuelas segregadas no sólo traen consecuencias para los alumnos, sino que también para la sociedad en su totalidad, puesto que perpetúan las distancias sociales. Las escuelas integradas, crearían una sociedad más justa con mejores ciudadanos, teniendo el potencial de promover la democracia. Además, estas escuelas serían un mejor reflejo de la sociedad estadounidense actual, dando cuenta de su diversidad (Magnusson, 2008).

Magnusson propone que para abordar el tema de las escuelas segregadas e incrementar la prevalencia de escuelas integradas en Estados Unidos, hay cuatro dimensiones que deben ser abordadas:

- a) La segregación residencial: La ubicación actual de las viviendas con precios medios perpetúa tanto la segregación residencial, como también la segregación educativa. Durante los años noventas, la corte suprema autorizó el retorno a la zonificación de escuelas lo cual llevó a que se replicaran las condiciones de pobreza de los barrios en las escuelas públicas (Magnusson, 2008).
- b) La falta de experiencia en integración: El problema al intentar implementar la integración, es que los individuos que se desarrollan en comunidades segmentadas, nunca han experimentado la integración. En este sentido, para lograr la integración, las personas deben ser capaces de imaginar una alternativa a su situación. Una forma de lograr esto es crear escuelas que permitan matricular a alumnos de distintos barrios y distritos. Asimismo, las escuelas multirraciales, las escuelas charter (reciben menores ingresos públicos y mayores donaciones privadas lo cual les permite una mayor libertad de acción), y las escuelas magnet (poseen un currículum específico), tienen la oportunidad de tener mayores tasas de integración ya que no son escuelas zonificadas. Tienen la libertad de recibir a estudiantes de distintos distritos, por lo tanto a medida en que se expanden le dan mayores oportunidades para que la población experimente la integración (Magnusson, 2008).
- c) Financiamiento equitativo: El financiamiento está aumentando la segregación en algunas áreas de EEUU. 35 estados, de un total de 48 invierten menos dinero en distritos con mayores tasas de minorías. Esta desigualdad en el financiamiento se basa en el hecho de que los impuestos de las propiedades locales constituyen gran parte del dinero que se utiliza para financiar escuelas públicas, impuestos que varían entre un distrito y otro (Magnusson, 2008).
- d) La falta de conciencia pública: Si los ciudadanos norteamericanos no consideran que la segregación es un tema relevante, entonces será difícil implementar la integración. La integración escolar ha perdido su posición como una política nacional gracias a que la corte suprema retiró la acción legal en pos de crear escuelas integradas. La falta de discusión en la esfera política ha causado que el tema de la segregación pase a convertirse en un tema obsoleto (Magnusson, 2008).

Además, en Estados Unidos se han llevado a cabo estudios de carácter experimental que dan cuenta de lo segregada que se encuentra la educación actualmente en ese país. Por ejemplo, en un experimento llevado a cabo en la ciudad de Chicago, se les entregó un voucher a familias viviendo en residencias estatales que les permitía comprar un departamento en los suburbios. Los adolescentes que cambiaron su lugar de residencia tuvieron mejores notas que aquellos que se quedaron en la ciudad (Rothstein, 2013). Otro experimento llevado a cabo en Maryland compró viviendas en sectores de ingresos altos, medios y bajos, repartiéndolos al azar a distintas familias. Esta investigación demostró que los niños que estudiaron en los sectores más acomodados, obtuvieron mejores puntajes en los test aplicados (Rothstein, 2013). Un tercer estudio mostró que los residentes que se mudaron a zonas con menores tasas de pobreza, no empeoraron sus logros académicos, ni tampoco obtuvieron mejores empleos. Sin embargo, mejoró su salud física y mental (Rothstein, 2013).

## 2. Inglaterra

Inglaterra no posee tasas de segregación escolar socioeconómica demasiado elevadas, lo cual se explica, en parte, porque tan sólo el 10% de las matrículas corresponden a escuelas privadas. El sector privado en este país es reducido en comparación a otros países, pero sigue siendo mayor a Escocia y al norte de Irlanda. La mitad de los alumnos que asiste a escuelas privadas en Inglaterra se encuentran en el 25% superior de la escala social. No obstante, no todos los estudiantes provienen de los estratos más altos; un quinto de ellos se encuentran en el 50% inferior (Jenkins, Micklewright, & Schnepf, 2006).

La prevalencia de la elección de los padres en Inglaterra y en el norte de Irlanda es mayor que en otros países de la OECD. Cabe la posibilidad que jóvenes de 15 años en el Reino Unido estén en sintonía con el debate de la elección escolar y por lo tanto estén más conscientes de las decisiones de sus padres, que en otros países del mundo (Jenkins, Micklewright, & Schnepf, 2006). La elección de los padres es más significativa en zonas urbanas que rurales, donde hay una mayor oferta desde donde escoger. En Inglaterra un 60% de los jóvenes de 15 años que viven en las ciudades asisten a una escuela considerada de las mejores dentro del área, comparado con el 45% en zonas rurales (Jenkins, Micklewright, & Schnepf, 2006).

En cuanto a la selección de estudiantes por parte de las escuelas, se tiene que las escuelas especializadas en algún deporte, materia o idioma sólo pueden seleccionar un 10% de sus estudiantes por habilidad (Jenkins, Micklewright, & Schnepf, 2006). Esto da a entender, que la segregación escolar socioeconómica en Inglaterra no es tan relevante, como sucede en otros países de la región europea.

No obstante, existe segregación escolar en términos culturales. Esto porque la mayoría de los niños inmigrantes se encuentran aglutinados en escuelas que presentan un bajo rendimiento académico. Un 80% de los hijos de inmigrantes asisten a escuelas donde existe una minoría de estudiantes ingleses, posicionando así al país como el cuarto país a nivel mundial, con mayores tasas de segregación racial al interior de las escuelas (Garner, 2012). El principal problema al que se ven enfrentados estos niños, es que tienen dificultades para aprender inglés, ya que la comunicación con los pares se hace en sus idiomas maternos.

## 3. Alemania

En Alemania, los estudios consultados muestran que la segregación socioeconómica en las escuelas primarias, genera oportunidades desiguales en el campo educativo para aquellos estudiantes en situación de pobreza. Estos alumnos ya poseen desventajas de base por su contexto social, y a su vez, se matriculan en escuelas con alumnos de los mismos contextos sociales, formando salas de clases homogéneas. Es así que las normas de funcionamiento y de comportamiento se refuerzan sobre todo entre los alumnos más débiles, y se reflejan en última instancia, en los bajos resultados académicos (Forschungsbereich, 2013).

La segregación escolar no puede ser explicada en su totalidad por la segregación residencial. La elección parental también tiene un profundo impacto en la segregación entre las escuelas primarias. Alrededor de un 10% de los padres en las grandes ciudades postula a cambiar a sus hijos de las escuelas

que han sido asignadas por el estado, ya que consideran que no es la mejor alternativa que tienen para educar a sus hijos (Forschungsbereich, 2013).

La segregación escolar en Alemania, entonces, sería una consecuencia de la decisión por parte de los padres de cambiar a sus hijos de escuela, basada en la comparación de las características visibles desde el exterior (Makles & Schneider, 2011), dado que sólo un bajo porcentaje de los padres visita las salas de clase, por lo que se apoyan en la composición del cuerpo escolar como el indicador primario de la calidad de la escuela (Forschungsbereich, 2013).

Forschungsbereich postula que no es posible eliminar la segregación escolar por medio de obligar a los alumnos a que se mezclen con otros, sino que se debe aplicar otros tipos de estrategias, tales como (Forschungsbereich, 2013): 1) Trabajar de manera cooperativa con los padres y apoderados, 2) Formar redes de relación con la comunidad externa, lo cual podría estimular la innovación, mejorar la calidad de la instrucción y mejorar aquellos que la escuela quiere ofrecer, y 3) Entrenar al cuerpo docente sistemáticamente.

#### **4. España**

En España se aprecia un notable grado de segregación en el sistema escolar. En los centros privados concertados (aquellos centros privados que reciben financiamiento público) y en los no concertados, hay una concentración de los alumnos más selectos académica y económicamente. Por otro lado, los centros públicos, concentran a los alumnos de entornos menos favorecidos (Mancebón & Pérez, 2010).

Asimismo, los estudios realizados en España presentan un fuerte énfasis en la segregación escolar de carácter étnica y religiosa, lo cual se explica por las grandes masas migratorias provenientes del Medio Oriente que se han instalado en las principales ciudades españolas. Aquí se tiene un estudio realizado en la ciudad de Madrid, donde se aprecia que a medida que aumenta el porcentaje de inmigrantes en la población, aumenta el porcentaje de padres españoles que deciden integrar a sus hijos en el sistema educativo privado. Por lo que existe un rechazo por parte de la población nativa a que sus hijos compartan con niños provenientes de otros entornos sociales y culturales (Karsten, 2010).

#### **5. Dinamarca**

Dinamarca ha recibido grandes cantidades de inmigrantes en las últimas décadas. Sin embargo, en términos residenciales no existe una marcada segregación entre los nuevos pobladores y la sociedad danesa, sino que la segmentación aparece en el ámbito educativo. Los inmigrantes tienden a posicionarse en una clase social más baja que la población nativa, por lo que la segregación racial, en este caso, daría luces acerca de la segmentación educacional socioeconómica (Schindler, 2007).

En Dinamarca la educación pública es de carácter zonificada, donde cada escuela recluta a los estudiantes que viven en las áreas aledañas. Sin embargo, los alumnos pueden postular a otras escuelas públicas dentro del municipio si es que existen cupos (no obstante, los vecinos tienen preferencia por sobre el resto). De la misma forma, los estudiantes pueden postular a las instituciones privadas, lo cual tiende a ser una opción frecuente (25%), ya que los aranceles son bajos y son subsidiados en gran parte por el estado (Schindler, 2007).

Se concluye que niveles moderados de segregación residencial no necesariamente se traducen en bajos niveles de segregación escolar. Esto se explicaría por la opción de los padres de escoger la escuela que educará a sus hijos, es en este punto en el cual se compatibiliza niveles moderados de segregación residencial con niveles altos de segregación escolar. Para el caso danés, uno de los factores que explicaría la segmentación educativa es la opción de educación privada (Schindler, 2007).

## **B. Estudios en América Latina**

### **1. Generalidades de la región**

A nivel general, la dificultad que se presenta al hablar de la segregación escolar en América Latina como región, es que ésta no es uniforme. Las realidades nacionales particulares y las diferencias culturales,

dificultan el poder entregar un panorama general, ya que las desigualdades del sistema educativo de un país no son extrapolables a las desigualdades presentes en otro. El énfasis está puesto en que a partir de los años noventa, existe un aumento en las tasas de escolarización en la mayor parte de los países, ampliándose de esta forma el universo de estudiantes que entra al sistema escolar. Sin embargo, en los países centroamericanos, la cobertura sigue siendo la principal preocupación, por lo que existe un menor énfasis en torno a la calidad de la educación que se entrega.

En cuanto a la segregación residencial, existen opiniones opuestas en torno a su evolución. Mientras que algunos investigadores plantean que esta ha ido en retroceso, otros señalan que la segregación residencial ha ido en aumento, y éste sería uno de los factores que exacerba la segregación escolar en la región, porque la segregación residencial provoca que los barrios se conformen como entidades territoriales homogéneas, que trasladan su composición social a las escuelas. Esta homogeneidad induciría a un desconocimiento del “otro” y una falta de conciencia de la realidad del mismo, lo cual llevaría al desconocimiento de qué tan segregado se encuentra el sistema escolar dentro de los países de la región.

Kaztman, en primer lugar, considera relevante distinguir entre los conceptos de segmentación y segregación, donde el primero alude a la diferencia más la reducción de oportunidades de interacción, mientras que el concepto de segregación se refiere a eso adicionado a la voluntad de poner barreras al ingreso de grupos o categorías sociales. En este sentido, Kaztman considera que en América Latina se debe hablar de segmentación escolar y no de segregación (Kaztman, 2013).

Es posible apreciar que ha habido un aumento en las matrículas del sector privado, disminuyendo de esta forma, el porcentaje de la población que asiste al sistema público. La disminución de la cobertura de la educación pública en América Latina está en directa relación con la expansión de la clase media en las ciudades de la región, que se da de distinta forma. Por ejemplo, *“en Uruguay y en Argentina, esto [...] ocurre] entre el cuarenta y el setenta, los treinta gloriosos. Ahí se dan esos procesos de sustitución de importaciones, industrialización y escuela y salud pública. El estado tenía una gran presencia. Entonces, las actitudes de los sectores medios, está modelada por la vigencia de un sistema público que satisfacía las aspiraciones sociales de muchos sectores”* (Kaztman, 2013). Para otros países de América Latina esto no funciona de igual forma, ya que en Chile, por ejemplo, la expansión de los sectores medios ocurre cuando el sistema educativo ya se encuentra segmentado. Entonces, la educación privada se incorpora de forma “natural” al estilo de vida de las clases medias.

Ahora bien, a nivel general, se aprecia una tendencia al incremento de la segmentación en el área educativa, la cual se presenta en las escuelas públicas por la segregación residencial. En este sentido, en una ciudad donde la mayor parte de las escuelas disponibles son públicas y donde existe algún grado de segregación residencial, como el reclutamiento en la mayor parte de las escuelas es de origen territorial, entonces la segregación territorial es reproducida en la segmentación escolar, medida en términos de la composición social del cuerpo estudiantil. Además, este esquema de segmentación no permite la mezcla de clases sociales puesto que *“a la escuela pública de ese municipio no van niños de otras clases sociales porque el precio del suelo fija la segmentación”* (Kaztman, 2013).

Por otro lado, en los países o ciudades donde no existe reclutamiento territorial, no habría niveles de segmentación muy altos teóricamente. Sin embargo, entran en juego los costos asociados a la educación, por ejemplo el costo de transporte que limita el acceso de algunas familias a una educación de mayor calidad. En este sentido, la segregación residencial sigue operando dentro de la segmentación escolar. Si es que una ciudad no tuviera segregación residencial, entonces no habría tampoco segmentación escolar dentro del sistema público, sino que esta se expresaría en las diferencias entre el sistema público y el privado, o en las escuelas que operan con financiamiento compartido, donde manda la mercantilización de la educación (Kaztman, 2013).

La tendencia en América Latina respecto de la segregación escolar para Dussel no necesariamente es uniforme tanto, entre los países de la región, como tampoco dentro de los mismos, lo cual se explicaría por la heterogeneidad de las realidades nacionales. Sin embargo, a nivel general ha habido una indudable expansión de la matrícula, y con esto una suerte de tendencia a la inclusión educativa. Como consecuencia de la expansión de la matrícula se ha dado el proceso de segmentación interna, sobre todo

*“en la creación de nuevas instituciones que se dedican a atender a esta nueva población escolar, y que en muchos casos son espacios de menor calidad educativa o con otro tipo de desafíos y no siempre con todo el apoyo que requieren para lograr buenos indicadores educativos”* (Dussel, 2013).

En este sentido, en la mayor parte de los países de la región la segregación escolar ya no ocurre por una exclusión del sistema escolar, sino que se presenta de manera interna. Este es el primer cambio que se aprecia en los patrones segregatorios a nivel escolar; la segmentación ha experimentado un movimiento de afuera hacia adentro. Esta idea es aplicable a las realidades de países del cono sur tales como Argentina, Chile y Brasil. En México esta situación se ha presentado de una manera distinta, ya que en ese país la matrícula de la educación secundaria se ha expandido menos que en los países del cono sur, por lo que continúa teniendo un carácter elitista (Dussel, 2013).

De acuerdo a lo planteado por Nestor López, en América Latina se aprecia un proceso de expansión de la escolarización en toda la región, sobre todo en la educación secundaria. *“Eso hace que estén incorporándose a las aulas chicos provenientes de sectores sociales históricamente fuera del sistema educativo y eso está haciendo que el sistema educativo, en general, tiene que absorber un universo de gente, de estudiantes muy heterogéneos y una de las estrategias que están teniendo los sistemas frente al desafío que implica la incorporación universal en la educación y establecer un vínculo con un universo muy heterogéneo es precisamente la segmentación”* (López, 2013). Por lo tanto, el sistema debe generar diferenciaciones en la oferta educativa que se orienten a las diversas realidades sociales. Esto se apreciaría en que mientras el sector privado selecciona a sus alumnos, el sector público recibe a todo el resto de los alumnos, quienes poseen una diversidad de orígenes étnicos, raciales socioeconómicos y geográficos.

Además, a nivel regional, la segregación residencial, sigue formando parte de la matriz de América Latina. En la década de los noventa, hubo un aumento de la desigualdad que se explicaría en parte por la prevalencia de una lógica de ganadores, y otra de perdedores. Una de las consecuencias de este aumento de la desigualdad es que surge una crisis de la cohesión social: *“Las distancias son tales, las diferenciaciones son tan fuertes que se corta el entramado social y se diluye la posibilidad de pensar en uno solo. Esa ruptura del entramado social se termina traduciendo, a través de estos mecanismos de alejamiento de los sectores; de querer pertenecer a un sector y no a otro, querer construir una identidad cercana a uno y además querer construir una identidad social a partir de la diferenciación de un sector”* (López, 2013). Esto daría paso a la segregación residencial, puesto que los barrios comienzan a ser cada vez más homogéneos dentro, y cada vez más diferenciados hacia fuera, y esto lleva a un proceso de aislamiento social. El acceso a ciertos espacios territoriales estaría impedido por barreras de distinto tipo. Por un lado, se tienen las barreras viales, tales como las que impiden el acceso a condominios cerrados de clase alta, y por otro, barreras simbólicas de exclusión.

Esta situación tiene como consecuencia el hecho de que los grupos sociales en América Latina sean cada vez más homogéneos y que cada vez haya una menor circulación de personas. Por lo tanto, se aprecia una menor interacción entre grupos sociales y existe un mayor desconocimiento acerca de quiénes son los otros, *“y ese desconocimiento hace que uno mire hacia otros a partir de estereotipos o estigmas que terminan acentuando las distancias e imposibilitando la comunicación y en gran medida acentuando el desinterés por los otros”* (López, 2013). Es así que habría un fraccionamiento de lo social.

En los países centroamericanos la educación tiende a ser centralizada, con una alta prevalencia del sistema público por sobre el privado. Sin embargo, la brecha entre ambos sistemas es muy amplia. La cobertura educativa de los países de la región es muy baja, por lo que *“la preocupación es que existan aulas, docentes y algunos recursos educativos, pero todavía hace falta mucho de evaluar y de preocuparse por lo que el niño y la niña están recibiendo en el aula”* (Salamanca, 2013). Mientras que las clases bajas asisten a la educación pública, y la elite a la educación privada, la clase media asiste en su mayoría a escuelas públicas o escuelas religiosas que tienen aranceles más bajos, pero que terminan por excluir a una gran porción de la población.

Los centros de atención a la primera infancia del sistema público son bastante limitados, y están dirigidos a las familias que viven en zonas inseguras para los niños, zonas de alto riesgo. Por otro lado, existen guarderías privadas que están orientadas a recibir a la clase alta, por los altos precios de sus

aranceles. Esta dicotomía en la atención a la primera infancia ocasiona que cerca de un 80% de la población no reciba atención en este nivel educativo. La educación preescolar también es bastante limitada en el sistema público, entonces la brecha entre los alumnos provenientes de las diversas clases socioeconómicas se inicia en los primeros años, y ya al momento de entrar a la universidad las diferencias se han ampliado demasiado. La educación pública no logra entregar “*todas las competencias y todos los contenidos para lograr aportarle a la persona valores, oportunidades, habilidades, etc.*” (Salamanca, 2013).

Además, en Centroamérica tiende a no haber ningún tipo de mezcla entre las clases sociales al interior de las escuelas porque no existe ningún tipo de subsidio que incentive a que las familias vulnerables accedan a educación de mayor calidad en el sistema privado. Las únicas escuelas que tienen un sistema de arancel diferenciado son las religiosas, sin embargo, en este tipo de educación existe una fuerte selección de los estudiantes por su rendimiento académico, entonces sigue habiendo exclusión en el sistema educativo.



### III. Sistemas educativos y segregación en América Latina

---

A continuación se describen los sistemas educativos de algunos países de la región, haciendo un esfuerzo por representar las diversas subregiones de América Latina y el Caribe. El objetivo es analizar como la estructura de administración y financiamiento de los sistemas escolares se asocia a distintos grados de segmentación escolar.

#### A. Argentina

##### 1. La administración del sistema educativo

El sistema educativo en Argentina se encuentra integrado por los servicios de gestión pública y privada, que abarcan los ciclos de educación básica y media. La administración de los establecimientos educativos de carácter público, se encuentra en manos de los estados federales, y del Ministerio de Educación. En este sentido, los responsables de planificar y organizar, supervisar y financiar el sistema educativo son tres instituciones; en un nivel mayor, se encuentra el Estado Nacional, en segundo lugar, las provincias, y en tercer lugar, los municipios. Las instituciones que tienen derecho a prestar servicios de educación, en la educación privada, son *“la Iglesia Católica, los grupos religiosos inscritos en el Registro Nacional de Cultos, las sociedades, cooperativas, organizaciones sociales, sindicatos, asociaciones, fundaciones y empresas con personería jurídica y las personas físicas”* (Ministerio de Educación, 2009).

La administración del sistema educativo, tal como se mencionó con anterioridad, se divide en tres niveles principales, existiendo un cuarto nivel que no cumple funciones administrativas, pero que aun así tiene un rol en el desarrollo de las instituciones educativas. El primer nivel corresponde al Nacional, donde su más alto representante es El Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, que se preocupa de la articulación general de los sistemas educativos, además de velar por la igualdad entre las diversas provincias (Espíndola, (S/F)).

El segundo nivel corresponde al provincial, donde cada una de las provincias o distritos posee su propia constitución y cuentan con sus propios poderes ejecutivos, legislativos y judiciales. Las organizaciones provinciales, son las encargadas de planificar y organizar el sistema educativo dentro de

su territorio, aprobar los currículos educativos, supervisar los establecimientos privados, evaluar el sistema educativo periódicamente, entre otros (Ministerio de Educación Argentina, 2013).

El tercer nivel corresponde a la administración municipal, que no se encuentra involucrado totalmente en el proceso educativo. Se tiene que algunos municipios han desarrollado establecimientos de educación preprimaria. En este sentido, el Municipio de la Ciudad de Buenos Aires es el único que administra los servicios de enseñanza preprimaria, primaria y secundaria (Espíndola, (S/F)).

Finalmente, se cuenta con la administración regional, que a pesar de que no se contempla en la organización política nacional, en la práctica opera en ciertos niveles. Las regiones se entienden como el agrupamiento de provincias, existiendo 5 grandes regiones: Noroeste, Noreste, Centro, Cuyo y Patagonia. El Consejo Técnico-Pedagógico está compuesto por miembros representantes de cada una de las regiones(Espíndola, (S/F)).

En cuanto a los porcentajes de alumnos que asisten a establecimientos privados, esta cifra llega al 35.2%, mientras que el 64.8% se encuentra matriculado en un establecimiento público (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

## 2. Los niveles del sistema educativo

Los niveles del sistema educativo argentino son(Ministerio de Educación , 2009):

- a) La educación inicial, que comprende a los niños que tengan entre 45 día hasta los cinco años de edad, siendo el último año de carácter obligatorio.
- b) La educación primaria y secundaria contempla 12 años de estudio. Las jurisdicciones federales pueden decidir por una estructura que contemple 7 años de educación primaria y 5 años de educación secundaria, o bien, 6 años de primaria más 6 años de educación secundaria.
  - La educación primaria consta de 6 o 7 años de escolaridad dependiendo de la jurisdicción.
  - La educación secundaria, tal como se expresó con antelación, puede tener una duración de cinco o seis años. Esta a su vez se divide en dos ciclos: un ciclo común de carácter obligatorio, y un ciclo orientado de acuerdo a las distintas áreas del conocimiento.

## 3. El financiamiento del sistema escolar

El sistema escolar argentino, se basa en la premisa de que la educación debe ser gratuita para todos, en todos los niveles e incluyendo los regímenes especiales. Su financiamiento está apoyado principalmente por la Tesorería, tanto nacional como provincial. La educación privada recibe subsidios estatales que varían en diferentes grados(OEI).

En cuanto al financiamiento de la educación pública, del total del gasto educativo del país, la Nación contribuye con el 60% del gasto, mientras que las provincias y las municipalidades aportan el restante 40%. Las municipalidades, en específico financian casi por completo la educación básica, mientras que el estado central financia prioritariamente el sector secundario(OEI).

Por otro lado, en el caso de la educación privada, la transferencia de fondos se realiza por medio de la entrega de subsidios, que tanto la Nación como las provincias particulares destinan a financiar el sueldo de los docentes. El porcentaje del subsidio, que puede variar desde un 20 a un 100%, se fija de acuerdo a una serie de variables, siendo la más importante el monto del arancel que cancelan los alumnos(Marmissolle, 2012).

## 4. Segregación escolar en Argentina

En los últimos años, el sector privado ha aumentado en Argentina. El incremento en el porcentaje de alumnos matriculados en este sector no ha sido igual en todos los estratos, puesto que las familias de escasos recursos no tienen muchas posibilidades de enviar a sus hijos a una escuela privada. Esto trae como consecuencia una menor interacción entre alumnos de diversas clases sociales en los establecimientos educativos. Entre los establecimientos públicos y privados existen grandes diferencias

*“a nivel de rendimiento académico, infraestructura, docentes, etc. Que influyen en la toma de decisiones de los padres sobre el tipo de educación para sus hijos”* (Gasparini, Jaume, & Vázquez, 2011).

Entre los datos relevados se cuenta con que en promedio la tasa de repitencia en las escuelas privadas (5.3%) es menor que en las escuelas públicas (23.4%). Por otro lado, el 92.5% de los colegios privados posee un edificio en buenas condiciones, cifra que sólo alcanza el 62.9% en las escuelas públicas (Gasparini, Jaume, & Vázquez, 2011). De esta forma, la principal razón por la que existe segregación escolar en la actualidad, sería la importancia que ha adquirido el sector privado, provocando que los sectores más acomodados emigren del sistema público.

El estudio PISA dirigido por la OCDE, mostró que los estudiantes provenientes de los sectores económicos más favorecidos asisten principalmente a las escuelas privadas, y obtienen las puntuaciones más altas en las pruebas internacionales. En cambio, los estudiantes de los centros públicos, no sólo obtuvieron calificaciones más bajas, sino que también estas calificaciones eran más bajas que la media internacional. Por otro lado, los centros privados en Argentina seleccionan a sus alumnos de diversas maneras. Un 45% de los alumnos que asisten a escuelas privadas que reciben financiamiento estatal, fueron seleccionados por sus habilidades académicas. Por lo tanto, la selección de los alumnos por parte de los colegios podría influir en los resultados obtenidos en el estudio (Rodrigo, 2010).

En Argentina existe la posibilidad de elegir la escuela fuera del rango domiciliario, pero esta elección está reservada principalmente para las clases sociales *“que poseen los medios de dispensar la asistencia estatal en materia de escolarización gratuita y así sustentar la elección de la educación de sus hijos en las instituciones del sector privado que determinan como más convenientes para sus aspiraciones intelectuales, culturales, ideológicas, religiosas y/o sociales”* (Narodowski, 2000).

En Buenos Aires, la matrícula es superior en las escuelas privadas, a excepción del nivel primario donde la matrícula es superior en el sector público. Por ejemplo, en el Distrito Escolar 101 (zona norte de Buenos Aires) la matrícula de las escuelas privadas llega al 62%. Por otro lado en las provincias más pobres, la matrícula en el sector público supera con creces al sector privado. Por ejemplo, en Jujuy existen 16 distritos donde no hay oferta en educación privada (Narodowski, 2000).

El costo del consumo en educación privada, es prácticamente asumido en su totalidad por las familias, aun cuando el estado ayuda en parte a los establecimientos por medio del aporte estatal a la oferta escolar. Este dato demuestra que en Argentina, *“el intento de elección de escuela es, básicamente, un esfuerzo de algunos sectores sociales por mantener y financiar a ese circuito de oferta escolar. Esfuerzo que permite discriminar negativamente a aquellas familias económicamente incapaces de efectuarlo, salvo que acepten matricular a sus hijos en escuelas privadas confesionales menos onerosas”* (Narodowski, 2000).

Narodowski se pregunta por qué algunas familias deciden invertir en educación privada, si es que el estado ofrece educación gratuita. La respuesta es que la oferta privada ofrece mayor flexibilidad, y por lo tanto tiene una mayor capacidad para adaptarse a las exigencias de la demanda. Por ejemplo, las instituciones privadas pueden contratar docentes de acuerdo a sus necesidades, y esto pareciera ser un proceso bastante simple. En cambio, en el sector público se requiere de una engorrosa tramitación con intervención sindical (Narodowski, 2000).

El problema del sistema de financiamiento del sector público, es que el federalismo argentino es *“extremadamente desigual en sus condiciones sociales de vida, en los recursos estatales y en la representatividad política de las provincias”* (Marmissolle, 2012). Por lo que además de la segmentación entre los sectores público y privado, hay una segmentación entre la propia oferta pública. Estos factores dan lugar a una segregación entre los sistemas educativos provinciales, ya que no todas las provincias tienen los mismos recursos para financiar el sistema educativo, lo cual tiene repercusiones en los ingresos que se le asignan por alumno en cada provincia. Por ejemplo, en la provincia con el estado más rico se le asigna hasta seis veces el presupuesto de la provincia más pobre.

## B. Brasil

### 1. La administración del sistema educativo

El sistema escolar brasilero está compuesto por los establecimientos públicos y privados que abarcan desde el nivel pre-escolar hasta el nivel secundario. Las escuelas públicas son las que acogen a la mayor parte de la población, mientras que las escuelas privadas sólo acogen a una minoría proveniente de las clases altas. Brasil corresponde a un estado federal, compuesto por 26 estados o provincias. De acuerdo a lo estipulado por la constitución, el Gobierno Federal, los Estados, el Distrito Federal y los municipios, son los encargados de gestionar y organizar sus respectivos sistemas educativos. Particularmente, la educación infantil y primaria, es responsabilidad del Distrito Federal y de los municipios, y ésta es gratuita y obligatoria. La educación secundaria, por su parte, es responsabilidad de los estados y del Distrito Federal (OEI).

La Unión Federal, que se encuentra representada por el Ministerio de Educación y el Consejo Nacional para la Educación, es la entidad encargada de los planes a nivel nacional en educación, *“la prestación de la asistencia técnica y financiera a los estados, del desarrollo de los sistemas escolares del Distrito Federal y de los municipios, y de la atención prioritaria que debe darse a la escolaridad obligatoria”* (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación, 2006).

Dentro de cada estado, las Secretarías de educación son las responsables de la gestión de las escuelas públicas, así como también de la supervisión de la red privada. La administración de las escuelas, por su parte, está a cargo de las municipalidades. *“La organización administrativa, pedagógica y disciplinaria de cada escuela se rige por sus respectivos estatutos; y las actividades educativas están reguladas y coordinadas por un órgano legislativo y gestionadas por un órgano ejecutivo central”* (Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación, 2006). El porcentaje de alumnos que asiste a escuelas primarias de carácter pública corresponde al 83.3%, mientras que el 16.7% lo hace en establecimientos privados. Ahora bien, en cuanto a la educación secundaria, el 85.6% asiste a escuelas públicas, mientras que el 14.4% se educa en escuelas privadas (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

Para comprender de mejor manera la administración, a continuación se presentan las diversas formas que toman las escuelas públicas(OEI):

- a) Las Escuelas Federales: Este tipo de centro es altamente selectivo, posee severas pruebas de admisión, habiendo pocos cupos disponibles por curso. Es por esto que a este tipo de escuelas asisten alumnos de clase media o clase media-alta.
- b) Las Escuelas Provinciales: Corresponden a escuelas subvencionadas por las provincias, y están dirigidas a alumnos de estratos medios y bajos. Asimismo, la calidad educativa y la infraestructura presente en cada centro, depende de la situación económica de cada provincia.
- c) Las Escuelas Municipales: Este tipo de centro se encuentra administrado por los ayuntamientos de cada municipalidad. Al igual que las Escuelas Provinciales, el público que asiste a este tipo de escuela pertenece principalmente a las clases medias y bajas. Su composición social, al igual que su calidad, varía de acuerdo al municipio encargado.

### 2. Los niveles del sistema educativo

El sistema escolar disponible en Brasil, se divide en tres grandes bloques; en primer lugar, se tiene la educación preescolar, donde sólo el último año es obligatorio, y el cual corresponde a una clase de alfabetización. En segundo lugar, se encuentra la educación fundamental, que va dirigida a todos los alumnos de edades entre los siete y los catorce años. La educación fundamental a su vez se subdivide en dos ciclos. El primer ciclo, o ciclo inicial, tiene una duración de cinco años y va desde segundo a sexto grado. El ciclo final de educación fundamental, por su parte, está compuesto por tres cursos, que van desde séptimo a noveno grado. Finalmente, se cuenta con la educación secundaria, la cual comprende las edades desde los quince hasta los diecisiete años, teniendo una duración de tres grados (OEI).

Es importante destacar que la escolarización obligatoria en Brasil comprende nueve grados, que van desde los seis años hasta los catorce años. Asimismo, la educación pública es gratuita en todos sus niveles. Por otro lado, existen escuelas privadas sin fines de lucro que reciben financiamiento del estado (OEI).

### **3. El financiamiento del sistema escolar**

Desde el año 1998 existe un sistema de financiamiento de la educación básica que se basa en la asignación de recursos en proporción al número de estudiantes matriculados y asistentes a la escuela. Este sistema fue implementado al momento de la creación del Fondo de Mantención y Desarrollo de la Educación Fundamental y Valorización del Magisterio (FUNDEF), que buscaba corregir las desigualdades al interior del sistema educativo, por medio de una mejor distribución de los recursos y responsabilidades entre las provincias y los municipios. En este sentido, el sistema implementado busca transferir los recursos desde un nivel de gobierno hacia otro, así como también asegurar que los recursos sean utilizados para fines educativos (OEI).

Las condiciones instauradas por FUNDEF, indican que, en primer lugar, los estados y municipios deben destinar un 15% de sus ingresos al desarrollo de la enseñanza básica. De la misma manera, los recursos con que cuenta el FUNDEF son distribuidos en los distintos estados de manera proporcional a la cantidad de alumnos matriculados con que cuentan las escuelas. Además, un mínimo de 60% de los recursos que reciba cada establecimiento deben ser usados para el pago de los profesores, y el restante 40% debe estar destinado al perfeccionamiento docente, gasto en materiales necesarios para la enseñanza, infraestructura, entre otros. Finalmente, de manera anual se fija un valor mínimo de gasto por alumno. Si es que un estado no alcanza a cubrir el mínimo, entonces la diferencia debe ser entregada por el gobierno federal (OEI).

### **4. Segregación escolar en Brasil**

El acceso desigual a la escuela ha sido un tema importante en las discusiones en Brasil. Hasta principios de la década de los noventa, un porcentaje de la población de escasos recursos no tenía acceso a la educación primaria, y cuando tenían acceso a ella, la calidad era muy baja. En la actualidad la cobertura universal no ha puesto fin a la segregación en el acceso a los servicios básicos, ya que para aquellos que viven en la periferia, el acceso a la educación es difícil. Asimismo, es posible ver que hay una falta de escuelas en zonas centrales, lo cual se explica por la baja densidad de la zona (da Gama & Coelho, 2001).

Esta situación puede ser atribuida al crecimiento dinámico de la población en la periferia, cuya demanda no ha sido satisfecha por las políticas públicas ni por el estado. En general las escuelas de la periferia tienen cursos muy numerosos, con un promedio de sobre 40 alumnos por sala de clase, lo cual da cuenta de la creciente demanda en el sector. Dada la congestión que se aprecia al interior de las salas de clases, muchas familias de escasos recursos optan por mandar a sus hijos a colegios distantes, lo cual implica mayores costos en transporte (da Gama & Coelho, 2001).

El problema del acceso a las escuelas públicas por parte de niños provenientes de áreas vulnerables debería ser cualificado, ya que muchas de las zonas periféricas no están siendo ocupadas, lo cual justificaría la falta de escuelas públicas. Al mismo tiempo, hay un número significativo de escuelas en áreas con grandes concentraciones de pobreza (da Gama & Coelho, 2001).

Las investigaciones acerca de las políticas sociales en Brasil, presentan 4 explicaciones para la desigualdad en el acceso a servicios básicos en las clases bajas que habitan zonas de ocupación irregular (da Gama & Coelho, 2001):

- a) La población que vive en la periferia posee un menor nivel educativo y está menos organizada, por lo tanto, posee menos capacidades para demandar servicios educativos al gobierno. Dado que el proceso de toma de decisiones respecto a donde localizar las escuelas públicas generalmente depende de las demandas de la población, los grupos menos educados tienen mayores dificultades para expresar sus necesidades.

- b) Pareciera que existe un sistema causal circular entre los poderes económicos y políticos, lo cual lleva a que las mayores inversiones se realicen en áreas con mayores concentraciones de riqueza.
- c) La población de menores ingresos de las zonas periféricas, serían víctimas de los prejuicios del sector público, por lo que no son sujetos preferentes de las políticas públicas.
- d) El sector público, generalmente, no construye infraestructura en locaciones que han sido “invadidas”, debido al riesgo que se corre de perder fondos públicos al invertir en estas áreas. Es así que este tipo de sectores ha sido invisibilizado debido a que ahí no se paga impuesto ni se mantiene registro de quienes viven ahí.

Un estudio llevado a cabo por Ibarra demostró que en las zonas con altas tasas de segregación residencial, un 20.27% de los niños entre 5 y 17 años se encuentran fuera del sistema escolar. Sin embargo, esta cifra no es significativa ya que la tasa de escolarización nacional para la población dentro de ese rango etario se encontraría cerca del 78%, siendo la deserción escolar del 21.87% (Ibarra, 2007). Por lo tanto, las tasas de escolarización en las zonas segregadas no presentan variaciones significativas cuando se les compara con la realidad nacional. No obstante, en las zonas segregadas estudiadas por Ibarra el 100% de los alumnos asiste a un establecimiento público.

De esta manera y tal como se mencionó con anterioridad, en Brasil durante los últimos años ha habido una mejora en el acceso a la educación, tendiendo a una igualación por parte de los distintos grupos socioeconómicos en el acceso al sistema educativo. Sin embargo, las diferencias persisten en el tema de la calidad, tanto dentro del sistema público, como también entre el sector público y el sector privado. Estas diferencias en la calidad han sido calculadas en distintos estudios por medio de los resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, que medirían los aprendizajes adquiridos por los alumnos. Asimismo, en las zonas con altas tasas de segregación hay elevados porcentajes de repitencia y de deserción escolar, lo cual se ve en especial en la zona norte del país que se caracteriza por un menor desarrollo; *“aunque haya mejorado [la calidad de la educación], la mejoría ha sido igual para todos, por lo tanto, la brecha sigue existiendo. No estamos cerrando brechas, sino que estamos mejorando como a un ritmo muy similar todos los grupos”* (Louzano, 2013).

La brecha que se da al interior del sistema público, se debe en parte a que la calidad de los profesores varía entre las distintas regiones del país y a la diferencia en la calidad de la infraestructura. Es más, existen colegios que no tienen la infraestructura básica para operar, y estos se encuentran casi en su totalidad en las zonas más pobres. En este sentido, el sistema genera y mantiene las desigualdades sociales porque la distribución de los recursos no es inversamente proporcional a la desigualdad económica, sino que hay mayores recursos invertidos en las zonas más ricas (Louzano, 2013).

## C. Chile

### 1. La administración del sistema educativo

El Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), tiene las funciones de controlar, inspeccionar y supervisar la educación en todos sus niveles. El MINEDUC cuenta con trece secretarías regionales y departamentos provinciales.

El sistema escolar chileno es de carácter descentralizado, donde la administración de los centros escolares es realizada por personas o instituciones municipales y particulares denominados sostenedores, quienes tienen las responsabilidades de que las escuelas funcionen y de administrarlas. De esta manera, en Chile existen tres formas de gestión de la educación (Navarro, 2007):

- a) Educación Municipal: es administrada por los 345 municipios existentes en Chile por medio del Departamento Administrativo de Educación Municipal (se rige por el derecho público), así como también por las Corporaciones Municipales (regidas por el derecho privado). La educación municipal recibe subvención estatal, dependiendo de la cantidad de alumnos matriculados en los establecimientos, así como también de la modalidad de enseñanza.

- b) Educación Particular Subvencionada: *“Es administrada por 3.278 sostenedores que corresponden a personas naturales, jurídicas o instituciones tanto religiosas como de carácter laico”* (Navarro, 2007). Este tipo de establecimiento recibe subvención por parte del estado, y requieren de un copago por parte de las familias.
- c) Educación Privada: Los establecimientos privados no reciben ningún tipo de subvención estatal y se gestionan por medio de los aranceles cancelados por los padres de los estudiantes que asisten a ellos.

## 2. Los niveles del sistema educativo

- a) Educación Parvularia: La educación parvularia en Chile atiende a niños de hasta 5 años de edad. Este nivel educativo no es obligatorio.
- b) Educación Básica: Este nivel educativo comprende 8 años de educación obligatoria y está dirigido a niños de entre 6 y 13 años de edad. A su vez, se subdivide en dos niveles; el primer ciclo básico desde primero a cuarto básico, y el segundo ciclo básico, desde quinto a octavo básico.
- c) Educación Media: La educación media en Chile comprende cuatro años de educación obligatoria y atiende a la población que va entre los 14 y los 18 años.

## 3. El financiamiento del sistema escolar

Tal como se afirmó con anterioridad, todos los establecimientos subvencionados (tanto municipales como particulares subvencionados), reciben financiamiento público por estudiante que asiste a clases, por nivel y modalidad de enseñanza. El financiamiento se realiza por medio de la Unidad de Subvención Educacional (USE), *“correspondiente al valor unitario mensual de la subvención por alumno”* (Navarro, 2007).

Entre ambas formas de tenencia existen diferencias en cuanto a los recursos complementarios a los que los establecimientos pueden acceder. En este sentido, *“se permite el cobro a las familias en los establecimientos municipales solo de enseñanza media y en los particulares subvencionados a través del financiamiento compartido, puede obtener recursos en los distintos niveles del sistema educativo que imparte”* (Navarro, 2007). Además, se puede financiar los establecimientos municipales por medio del presupuesto municipal, así como también por fuentes regionales.

## 4. Segregación escolar en Chile

En Chile, las escuelas públicas concentran la mayor cantidad de alumnos de escasos recursos, puesto que la educación privada posee elevados costos que no pueden ser alcanzados por las familias más vulnerables. Asimismo, un estudio realizado por Elacqua concluyó que este tipo de escuelas es menos segregado que el sector privado. Estos resultados no son sorprendentes, dado que por ley las escuelas públicas deben aceptar a todos los alumnos que postulen, sin importar su condición socioeconómica, mientras que en el sector privado hay una selección por parte de las escuelas de sus alumnos (Elacqua, 2012).

De igual forma, esta investigación llegó a la conclusión de que las escuelas católicas que operan con sistema voucher, tienen un menor porcentaje de alumnos de estratos bajos, comparadas con las escuelas públicas y las escuelas laicas con sistema voucher. Esto puede explicarse por dos razones; en primer lugar, porque estas escuelas han tenido que adaptarse a un nuevo panorama puesto que hay una menor cantidad de personas que hace votos religiosos, por lo que ahora deben pagar más para obtener mano de obra. Esto ha provocado mayores gastos, por lo que se opta por alumnos con una mayor capacidad de pago. La segunda razón, es que los padres al momento de escoger una escuela para sus hijos, tienen como foco principal la demografía estudiantil dentro de la institución. Esto ha provocado que las escuelas opten por alumnos provenientes de situaciones ventajosas, ya que así se atraería a una población que tenga mayor capacidad de pago (Elacqua, 2012).

Otro estudio realizado en tres de las ciudades más importantes de Chile (Concepción, Viña del Mar y Santiago), muestra que la distribución en términos geográficos de las oportunidades educativas es desigual y sigue diversos patrones. *“En algunos casos se concentran en el centro de la ciudad, mientras que en otros, éstas tienden a ubicarse en lugares periféricos. También muestran que las oportunidades*

*en educación en cada barrio están muy relacionadas a las oportunidades en otras dimensiones como salud, empleo, o pobreza” (Elacqua, Martínez, & Santos, 2001).*

Algunos estudios han mostrado que la segregación residencial ha tendido a la disminución, pero la segregación escolar se ha mantenido. Elacqua plantea que la segregación escolar es peor que la segregación residencial porque, como en el sistema chileno las familias tienen la posibilidad de elegir un establecimiento educativo, esto tendería a profundizar la segregación escolar, y siempre se le estaría dando prioridad a los establecimientos que obtienen las puntuaciones más altas en las pruebas nacionales, dejando a los alumnos con rendimientos más bajos, relegados a las escuelas peor evaluadas. Es así que Elacqua muestra que si es que todos los estudiantes asistieran a la escuela más cercana a su lugar de residencia, la segregación escolar disminuiría (Elacqua, 2013).

## **D. Colombia**

### **1. La administración de los sistemas educativos**

Colombia posee un sistema escolar que se caracteriza por la descentralización, lo cual facilitaría una mayor cercanía con la población y una mayor eficiencia en la prestación de los servicios educativos. La descentralización en Colombia se ha relacionado con la entrega del manejo de los recursos y del personal hacia los diversos niveles de gobierno, y éstos a su vez deben trabajar de manera coordinada con los otros niveles de gobierno (Pulido, Heredia, & Ángel, 2010).

A nivel nacional se encuentra el Ministerio de Educación Nacional (MEN), que es el encargado de trazar los lineamientos generales para la prestación de los servicios educativos. Ya a nivel territorial se encuentran las Secretarías de Educación departamentales, distritales y municipales, que administran la prestación de los sistemas educativos en sus respectivas jurisdicciones (CEPP, 2005).

Las responsabilidades en la administración de los servicios educativos varían de acuerdo a si se trata de una entidad territorial certificada o no. Un departamento o distrito certificado corresponde a aquellas jurisdicciones que poseían más de 100.000 habitantes en el año 2001, por lo tanto el estar certificados implicaría un mínimo de alumnos en la zona. Mientras que los departamentos y municipios certificados administran, planifican y dirigen los recursos económicos, humanos y físicos, responden por la calidad de los establecimientos escolares, y prestan asistencia a los centros educativos, los municipios no certificados, administran y distribuyen los recursos destinados a la alimentación escolar, ordenan los traslados del personal, y cofinancian proyectos de infraestructura (CEPP, 2005).

Los establecimientos educativos, pueden ser públicos o privados. Los establecimientos públicos, o Establecimientos Educativos Oficiales, son de propiedad del Estado, por lo que son financiados con recursos públicos. Las escuelas privadas, o Establecimientos Educativos no Oficiales, son aquellos que no reciben ni financiamiento ni subvención estatal, aun cuando son regulados y reglamentados por el Estado. Hacia el año 2009, el porcentaje de alumnos matriculados en establecimientos privados llegaba al 17%, el 6% estaba matriculado en establecimientos subsidiados, y el restante 77% en establecimientos oficiales (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

### **2. Los niveles del sistema educativo**

La educación en Colombia está dividida en tres niveles educativos (CEPP, 2005):

- a) Educación preescolar, la que consta de tres grados; pre-jardín (3 años de edad), jardín (4 años de edad) y transición (5 o 6 años de edad). El último año está establecido como obligatorio, mientras que los dos anteriores son optativos.
- b) Educación básica, nivel que a su vez se subdivide en dos:
  - Básica primaria, la cual comprende 5 grados, que van desde los 7 hasta los 11 años de edad. Este nivel es obligatorio para todos los niños colombianos.
  - Básica secundaria, la cual comprende de 4 grados y va desde los 12 hasta los 15 años de edad. Este nivel educativo también es obligatorio para la totalidad de la población.

- c) Educación media, la cual se compone por dos grados y está orientada a jóvenes de entre 16 y 17 años de edad.

### 3. El financiamiento del sistema escolar

La educación secundaria en Colombia se financia por medio de la implementación del sistema voucher, o bonos para el financiamiento de la educación. Éste fue implementado hace 10 años con la finalidad de reducir la brecha entre las matrículas de la educación primaria, y la educación secundaria, y aumentar las posibilidades de elección de las familias más pobres entre las escuelas disponibles (Barrera & Domínguez, 2006).

El sistema opera de la siguiente manera; el Ministerio de Educación, realiza acuerdos con las municipalidades, las cuales administran el financiamiento de los bonos. Esto puesto que los voucher son repartidos entre las municipalidades, *“de acuerdo al número disponible cada año y a las necesidades locales estimadas, previa verificación de la disponibilidad de plazas en los colegios privados locales”* (Gajardo, 2010). El valor del voucher es determinado a partir del arancel promedio de las escuelas de ingreso bajo a medio, y corresponde a un valor fijo. El valor promedio anual del voucher es de 143 dólares, monto que es financiado en un 80% por el gobierno central, y el 20% restante por el municipio. Cuando el arancel es mayor al valor del voucher, entonces los padres deben cancelar la diferencia.

Los alumnos de los dos estratos socioeconómicos más bajos, pueden postular a este sistema si es que han finalizado su educación básica en las escuelas públicas y no encuentran cupo en escuelas secundarias públicas. Para la mantención del subsidio a lo largo de la secundaria, los estudiantes deben mantener ciertos rendimientos educacionales (Barrera & Domínguez, 2006).

Por otro lado, las escuelas básicas se financian de acuerdo a la cantidad de alumnos matriculados en el establecimiento, privilegiando así la eficiencia de las instituciones y generando una mayor cobertura. El pago de los docentes es el componente principal del gasto total. Es por esto que varios estudios *“advirtieron sobre la existencia de un desajuste entre el pago de maestros y los incentivos apropiados para aumentar la calidad y cobertura del sistema”* (Barrera & Domínguez, 2006).

### 4. Segregación escolar en Colombia

Colombia es uno de los países que presenta menores disparidades sociales entre los estudiantes que asisten a escuelas del sector público, y los que asisten al sector privado. No obstante, la segregación escolar se genera a partir del sistema de financiamiento allí usado, que tal como se mencionó con anterioridad, corresponde al voucher o cheque estudiantil. El principal argumento en contra de este sistema de pago es que genera segregación por nivel de ingreso, *“en la medida en que el efecto del grupo par parece ser un determinante importante de la calidad de la educación, los sistemas de bonos escolares traerán ventajas para algunos (probablemente los mejores) y desventajas para otro tipo de estudiantes (probablemente aquellos con dificultades de aprendizaje)”* (Barrera-Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2012). Esta idea se asocia con el hecho de que los voucher se entregan a los estudiantes que estén en la secundaria sólo si mantienen ciertas notas. Es así, que en Colombia se han establecido mecanismos que fomentan la participación privada con financiamiento público en la provisión de educación, teniendo como principal ejemplo, el sistema de pago por bono estudiantil.

Además, el esquema de voucher ha ampliado el tamaño relativo del sector privado, lo cual puede llevar a un mayor grado de segregación escolar. Con la mayor proliferación de escuelas privadas, se hace necesario un mayor grado de control y de acreditación de la calidad educativa que ofrecen este tipo de establecimientos. *“Un aspecto adicional que hace referencia al tejido social del país [...] es que los mayores riesgos de un esquema de vouchers diseñado más bien para economías en las que sus fallos de mercado no son tan pronunciados, podría reportar mayores costes sociales que beneficios a una sociedad fragmentada como la colombiana que cuenta con una amplia deuda social con los sectores de mayor vulnerabilidad”* (Vivas, 2007).

Un estudio llevado a cabo por Bettinger, demuestra que los estudiantes acreedores de voucher no acceden a grupos de pares de mejor calidad observable. Sin embargo, obtienen mejores resultados educativos que aquellos estudiantes que asisten a escuelas públicas. Además, *“los estudiantes con*

*voucher tienen mayores oportunidades de permanecer en la escuela y menor riesgo de repetir grado, independiente de quienes componían su sala de clases*" (Valenzuela, 2009). Asimismo, si es que estos alumnos logran aumentar sus resultados, equiparándose a los resultados obtenidos en escuelas con una menor concentración de alumnos en situación de pobreza, entonces la vulnerabilidad de la población total disminuye (Duarte, Bos, & Moreno, 2012).

El acceso a los recursos presenta una distribución desigual que afecta a los alumnos más pobres y a los alumnos de las escuelas rurales. Para disminuir la vulnerabilidad de los estudiantes se hace necesario mejorar el estado de las aulas, mejorar los accesos a los servicios públicos, mejorar el acceso a bibliotecas e instaurar la jornada completa. *"Otros factores relacionados con procesos escolares, tales como la presencia de profesores proactivos en el aula, las relaciones entre alumnado y profesorado, o alto índice de violencia no varían mucho por quintiles de NSE, pero en cambio están distribuidos desigualmente por tipo de escuela y afectan negativamente en mayor medida al grupo de estudio antes de escuelas urbanas públicas"* (Duarte, Bos, & Moreno, 2012).

De esta manera, es posible apreciar que en Colombia, los estudiantes poseen oportunidades de aprendizaje desiguales, las cuales se originan a partir de las condiciones socioeconómicas particulares con las cuales llegan al sistema escolar. Estas a su vez se exacerban debido a la segregación educativa, y a que dentro de las escuelas los alumnos con un NSE más bajo tienden a verse desfavorecidos (Duarte, Bos, & Moreno, 2012).

En cuanto a las diferencias entre escuelas públicas y privadas, se tiene, tal como era de esperar, que los niños más pobres asisten a escuelas públicas, los más ricos asisten a escuelas privadas, y la clase media tiende a verse segmentada entre el sector público y el privado. La calidad de los establecimientos en general es baja, lo cual fue demostrado por medio de la aplicación de un test a diversos establecimientos. Los resultados muestran que a pesar de que los establecimientos privados hayan obtenidos puntajes superiores a los del sector público, el promedio nacional es muy bajo. Sólo un pequeño porcentaje de escuelas privadas logró ubicarse en rangos aceptables a nivel mundial (Vivas, 2007). *"Los estudiantes provenientes de planteles públicos, cuya asignación promedio por alumno, de acuerdo con el sistema general de participaciones, es baja y solamente se aproxima a los costes medios de los colegios privados de menor categoría, obtuvieron puntajes que a duras penas se acercan a los obtenidos por los colegios privados de menor categoría y desempeño en las pruebas"* (Vivas, 2007). Es así que existiría una relación entre la disponibilidad de recursos por estudiante, y el desempeño en las evaluaciones.

La segmentación escolar es un tema que ha estado presente en las diferencias entre las zonas urbanas y las zonas rurales. A principios de los noventas, un 20% de la población rural mayor de quince años era analfabeta, cifra que disminuyó a un 17.5% a fines de la década. Sin embargo, sigue siendo muy superior a la situación encontrada en las zonas urbanas donde esta cifra llega al 4.8%. La cobertura de la educación en zonas rurales sigue siendo baja; en la actualidad se estima que cerca del 10% de los niños entre 7 y 11 años no asiste a un establecimiento de educación formal. Esta cifra aumenta entre los niños que deberían asistir a la secundaria en un 40% (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

Para reducir la segregación a nivel general, Barrera-Osorio et al. Proponen cuatro condiciones que se deben tener en mente para generar una política educativa. En primer lugar, se encuentra la focalización, que significaría el adaptar las políticas a las realidades demográficas particulares. Al focalizar las políticas públicas, se reducirían las posibilidades de una segregación excesiva. *"En la medida en que las condiciones socioeconómicas no son iguales en todo el país la focalización dependerá de las condiciones de cada municipio"* (Barrera-Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2012). En segundo lugar, se encuentra la variación en la remuneración de los colegios según la población atendida, lo cual busca evitar la segregación aun cuando las políticas estén focalizadas. Esto se haría por medio de una mayor remuneración a los colegios que reciban a alumnos vulnerables, y se evitaría favorecer a los establecimientos que reciban a alumnos de condiciones económicas más favorecidas (Barrera-Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2012).

La tercera condición es que los colegios deben garantizar que sus recursos se destinarán al mejoramiento de las capacidades básicas, y no al mejoramiento de otras áreas menos relevantes.

Finalmente, debe existir la prohibición de la selección de estudiantes por parte de los colegios, ya que esto puede dar pie a una segregación no deseada; racial, por habilidades o condición de desplazamiento, por ejemplo (Barrera-Osorio, Maldonado, & Rodríguez, 2012).

## **E. Costa Rica**

### **1. La administración de los sistemas educativos**

Costa Rica es un país organizado de forma unitaria que se subdivide en siete provincias, 81 cantones y 463 distritos. La constitución establece que la entidad responsable por la educación a nivel nacional es el Ministerio de Educación Pública (MEP). Asimismo, el Concejo Superior en Educación (CSE) es el encargado de darle la dirección oficial a la educación. El CSE tiene las siguientes funciones principales: planificación de la infraestructura escolar, la aprobación de proyectos educativos que pretendan la creación de nuevas escuelas, formulación de propuestas para el mejoramiento de la calidad en educación, entre otros (OEI).

La Constitución costarricense establece que la educación preescolar y general básica es de carácter obligatoria y deben ser costeadas por el Estado. Las escuelas privadas, son subvencionadas por el Estado por medio del pago de una parte o de la totalidad de los salarios de los docentes (OEI).

La Constitución también afirma que la administración a nivel local debe ser realizada por el Gobierno Municipal, para lo cual es el encargado de: coordinar las actividades regionales con la realidad nacional, establecer sistemas de becas de estudios a alumnos en situaciones de vulnerabilidad, destinar fondos para la reparación de escuelas, entre otros.

En Costa Rica, el porcentaje de alumnos matriculados en establecimientos públicos es de los más altos en la región, alcanzando el 88.2%, mientras que el porcentaje de los estudiantes que asiste a establecimientos privados sólo alcanza el 11.8% (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

### **2. Los niveles del sistema educativo**

El sistema educativo en Costa Rica se divide en dos grandes bloques(OEI):

- a) La educación preprimaria, la cual comprende dos ciclos. Por un lado, el ciclo materno-infantil al que asisten los niños desde el momento de su nacimiento hasta el momento que ingresan al ciclo de transición. El ciclo de transición, por su parte, asiste a niños de cinco años de edad y tiene la duración de un año, y es de carácter obligatorio.
- b) La Educación General Básica, que se subdivide como sigue:
  - La educación primaria, que tiene una duración de seis años.
  - La educación secundaria, la cual comprende la educación secundaria obligatoria y postobligatoria. La obligatoria está compuesta por séptimo, octavo y noveno grado, mientras que la postobligatoria varía entre 2 a 3 años dependiendo de la rama que se escoja (rama académica o artística, o rama técnica).

### **3. El financiamiento del sistema escolar**

Los recursos destinados a la educación en Costa Rica vienen directamente desde el Gobierno Central y son canalizados por medio de las transferencias. El gasto público orientado hacia la educación no puede ser menor al 6% del PIB anual del país, según la constitución (Jiménez & Morduchowicz, 2009).

El programa “Avancemos” es la versión costarricense de los programas de transferencias económicas condicionadas (PTEC). Estos programas consisten en entregar un incentivo monetario a cambio de que los participantes cumplan ciertas condiciones. En el caso de Costa Rica, el estado entrega un incentivo a todas las familias que mantengan a sus hijos adolescentes dentro del sistema escolar. Este se sustenta en tres premisas. En primer lugar, supone que los incentivos, tanto monetarios como sociales,

constituyen un móvil lo suficientemente fuerte como para que los niños y adolescentes no abandonen el sistema escolar. *“Estos incentivos presuponen a su vez que en términos de costo/oportunidad los beneficiarios de estos programas retrasan la entrada de estas poblaciones al mercado de trabajo, formal e informal, evitando presiones sobre éste y además preparándose para que el ingreso efectivo a este mercado, una vez culminado el nivel educativo medio, sea cualitativamente diferencial”* (Jiménez & Morduchowicz, 2009). La segunda premisa, se basa en que la familia ejerce una importante rol en que el integrante culmine sus estudios. Finalmente, el programa supone la existencia de una oferta pública y gratuita en educación, por lo que es capaz de retener a los estudiantes.

#### **4. Segregación escolar en Costa Rica**

Las tasas de escolaridad en Costa Rica son de las más altas de la región, teniendo que la escolarización en educación primaria prácticamente alcanza el 100%, mientras que en la secundaria entre los años 2003 y 2008 las cifras han oscilado entre un 64% y un 72.2%. Además, datos del año 2008 demuestran que del total de niños que se matriculan en primaria, el 92.2% logran terminar el nivel educativo completo (Carvalho, 2010). Por otro lado, en la secundaria sólo un 49.3% de los jóvenes logra graduarse. Aquellos que quedan fuera del sistema educativo son aquellos que provienen de los hogares de menores ingresos. *“Esto significa que la no asistencia a la educación se ha convertido en un mecanismo de la transmisión intergeneracional de la desigualdad”* (Carvalho, 2010).

A pesar de que la educación pública en Costa Rica tiene mejores índices de calidad que el resto de la región, posee deficiencias. En este sentido, hay una falta de inversión en la capacitación de los docentes y en servicios tecnológicos para las escuelas. Esto provocaría que muchas familias que tienen recursos manden a sus hijos a instituciones privadas. A pesar de esto, las salas de clase en Costa Rica tienden a ser heterogéneas en su composición y con una gran diversificación cultural, lo cual se explica por los procesos migratorios desde Nicaragua hacia Costa Rica (Estado Nación, 2011).

## **F. Guatemala**

### **1. La administración del sistema educativo**

Guatemala presenta una administración de tipo centralizada, donde el Ministerio de Educación es la entidad encargada de decidir sobre las políticas nacionales, el financiamiento del sistema y el nombramiento del personal. Posee cuatro áreas de funcionamiento: sustantivas, administrativas, de apoyo técnico y de control interno. Dentro del ministerio de educación existen cuatro viceministros que cumplen las siguientes funciones: DIGECADE, responsable por la implementación del currículo nacional, DIGEDUCA, es el responsable de evaluar el desempeño de la población estudiantil, DIGECUR, debe coordinar el diseño y el desarrollo del currículo en los niveles educativo con énfasis a la diversidad cultural, y DIGEBI, que debe proveer los lineamientos para el diseño y el desarrollo del currículo bilingüe (UNESCO, 2010/11).

Cada uno de los departamentos, debe implementar los planes nacionales que surjan desde el Ministerio de Educación. Por lo tanto, tienen poca capacidad de decisión, y no poseen atribuciones en torno al financiamiento y al personal. Las municipalidades a su vez, deben supervisar los servicios educativos que se impartan dentro de su área, pero no tienen algún tipo de atribución que les permita la toma de decisiones (UNESCO, 2010/11).

Los establecimientos privados deben ser inspeccionados y legitimados por el gobierno guatemalteco, y están obligados a impartir los currículos nacionales, salvo ciertas excepciones donde el estado autoriza convenios bilaterales con otros gobiernos. En cuanto al porcentaje de estudiantes que asiste a una escuela pública se tiene que este alcanza un 55.6%, mientras que la cantidad de alumnos que se educa en una escuela de carácter privado llega al 44.4% (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

## 2. Los niveles dentro del sistema educativo

El sistema educativo en Guatemala se divide en los siguientes niveles (UNESCO, 2010/11):

- a) Educación Preprimaria: Este nivel educativo va dirigido a los niños que tengan una edad de entre 4 y 6 años. Es legalmente obligatoria, pero en la práctica no lo es debido a la escasez de establecimientos.
- b) Educación Primaria: Este nivel es obligatorio para los niños de 7 a 14 años. Este nivel está compuesto por seis años de enseñanza, divididos en dos ciclos de tres años cada uno.
- c) Educación media: La educación secundaria o media, comprende un ciclo básico de tres años de duración y un ciclo de formación profesional que puede durar entre 2 y 3 años, según sea la formación que se sigue. El ciclo básico de la educación media es obligatorio, aun cuando esto no se da en la práctica por la falta de establecimientos educativos.

## 3. El financiamiento del sistema escolar

En Guatemala, la gratuidad de la educación se vio amenazada por decretos presidenciales. La constitución afirma que los recursos de la educación provienen del gobierno, de donaciones y del autofinanciamiento por parte de las comunidades educativas. En este contexto, en la práctica la gratuidad de la educación no es real (UNESCO, 2010/11).

Según la constitución el gobierno debe aportar un 10% de los ingresos por impuestos ordinarios a la educación, sin embargo, estos recursos no son suficientes para el financiamiento del sistema, ocasionando que no toda la población tiene acceso a la educación. Los impuestos recibidos son administrados de manera centralizada por el Ministerio de Educación, que es la entidad responsable de hacer entrega de los recursos a las instituciones educativas.

## 4. Segregación escolar en Guatemala

Guatemala, tal como se afirmó con anterioridad, posee los niveles de educación privada más altos de América Latina. Esto provoca que los establecimientos educacionales sean homogéneos, y por lo tanto, fuertemente segmentados y segregados.

En Guatemala, la mayor parte de los estudiantes de nivel secundario (59.9%), asiste a establecimientos del sector privado, mientras que tres cuartas partes de los estudiantes de nivel primario concurren a escuelas públicas. Ahora bien, en cuanto a la educación secundaria, un menor porcentaje de la población accede a ella debido a que hay una menor presencia del estado en este nivel educativo, por lo tanto sería altamente selectivo y elitista, donde sólo aquellos estudiantes que se posicionan en una clase social media o alta tienen acceso a ella. Esta situación daría paso a altos niveles de desigualdad entre los estudiantes del sector público y privado del nivel primario y bajos en el nivel medio (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

Guatemala es uno de los países que presenta porcentajes más altos de desescolarización (16.5% de los niños no asiste a un establecimiento educativo) (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011). Esto se explicaría por el hecho de que existe una correspondencia entre el nivel de población en edad escolar fuera de la escuela e índices de desigualdad, por lo tanto, la mayor parte de los niños fuera del sistema escolar son aquellos que provienen de situaciones vulnerables.

Por otro lado, existen claras diferencias en el perfil de los estudiantes del sector público y el sector privado, lo cual se expresa en la inserción laboral, requerida para contribuir al ingreso familiar. En Guatemala más de un 50% de los estudiantes está inserto laboralmente. Asimismo, se debe suponer que las condiciones laborales no son las mismas para estudiantes provenientes del sector privado, que para los del sector público. *“Es probable que los estudiantes del sector público trabajen más horas y que sus aportes sean mucho más significativos para complementar los ingresos de sus hogares”* (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

Ahora bien, entre la disparidad urbana rural, se tiene que en Guatemala las diferencias son leves en el nivel primario, pero se acentúan en el nivel secundario. En las áreas rurales guatemaltecas, asisten

a la educación secundaria el 12.7% de los adolescentes, mientras que en las áreas urbanas asiste el 47.2%. Es así que en las áreas urbanas la asistencia de los estudiantes a la educación secundaria triplica el porcentaje de las áreas rurales (Lopez, Pereyra, & Sourrouille, 2007).

## **G. Jamaica**

### **1. La administración del sistema educativo**

El sistema educativo de Jamaica es de carácter centralizado y se encuentra a cargo del ministerio de educación. Por su parte, cada centro educativo es administrado por un consejo de dirección seleccionado por el ministerio, por un periodo de entre tres y cinco años. La composición de este consejo, varía de acuerdo a la tenencia de la infraestructura escolar. En este sentido, se tiene que cerca del 27% de las escuelas públicas están situadas en edificios de los cuales la iglesia católica es dueña. Un equipo seleccionado por el ministerio es el encargado de supervisar la administración de la escuela y la calidad de la enseñanza entregada. Este equipo opera a nivel regional, existiendo seis regiones al interior del país (World Educational Services, 2012).

De la misma forma, el ministerio de educación es la entidad encargada de entregar los edificios (en caso de que no sean de propiedad de la iglesia), el amoblado, el equipamiento y el financiamiento para comprar útiles escolares (World Educational Services, 2012).

El sector privado en Jamaica es bastante reducido. Una escuela que no reciba financiamiento público puede operar si es que recibe autorización por parte del ministerio de educación. Aproximadamente un 6% de los estudiantes se encuentran matriculados actualmente en una escuela privada en los niveles primarios y secundarios (World Educational Services, 2012).

### **2. Los niveles dentro del sistema educativo**

El sistema educativo de Jamaica se divide en tres etapas principales. En primer lugar se encuentra “Early Childhood Level”, que es ofrecido tanto en instituciones públicas como privadas para niños entre tres y cinco años de edad. En segundo lugar, se tiene el nivel primario que está compuesto por seis cursos. Cuando finalizan el sexto año, los alumnos deben pasar una prueba de admisión para ingresar a la secundaria (Ministry of Education Jamaica, 2013).

Finalmente, se tiene la educación secundaria que está compuesta por dos ciclos. El primer ciclo abarca los cursos desde séptimo hasta noveno, mientras que el segundo abarca décimo y onceavo. Al final de onceavo, muchos estudiantes asisten a una escuela que dura dos años que los prepara para entrar a la universidad (Ministry of Education Jamaica, 2013).

### **3. El financiamiento del sistema escolar**

La educación es financiada de manera centralizada por el gobierno de Jamaica, y casi todos los fondos son entregados de manera estatal. Las fuentes privadas de financiamiento provienen de los aranceles pagados en las escuelas privadas. Las escuelas públicas no cobran un arancel mensual, pero los padres deben pagar otros elementos tales como el arriendo de los libros, mantenimiento de la infraestructura y otros.

Sin embargo, los fondos disponibles no son suficientes para cubrir todos los gastos del sistema educativo. Es por esto que los profesores también recaudan fondos para financiar la educación. Desde el año 1984 los trabajadores están obligados a pagar un impuesto a la educación que corresponde al 2% de su salario bruto.

### **4. Segregación escolar en Jamaica**

Tal como se afirmó con anterioridad, la educación privada en Jamaica es bastante reducida. Sin embargo, la segregación en este país se da en cuanto al acceso a la escuela. Las cifras muestran que el promedio de años de escolarización de los niños sólo llega a los 5 años, cifra muy baja para la región y que sólo es superada por Haití. Los problemas de acceso no se encuentran en la primaria, donde se observa prácticamente la universalización de la educación primaria, sino que se presentan principalmente en la

secundaria. Esta situación podría ser explicada en parte por las pruebas de acceso que deben realizar los estudiantes al momento en que finalizan la primaria, lo cual selecciona a los mismos de acuerdo a sus rendimientos académicos (The Ministry of Education, Youth and Culture Jamaica, 2004).

Además, no existe la infraestructura suficiente para recibir a todos los alumnos, para lo cual se están arreglando antiguas escuelas. De la misma forma, es la gran cantidad de alumnos que tienen los peores rendimientos académicos, lo que los lleva a reprobador cursos y a la deserción escolar (The Ministry of Education, Youth and Culture Jamaica, 2004).

Asimismo, en Jamaica, al igual que otros países del Caribe, existe una fuerte segmentación por sexo. Los estudios muestran que hasta la primaria no existe una diferencia sustantiva entre los niños matriculados y las niñas matriculadas. Sin embargo, en el nivel secundario se observa una mayoría de mujeres por sobre hombres. Además, a lo largo de toda la etapa escolar, las mujeres tienden a tener un mejor rendimiento que los hombres, lo cual podría explicarse porque un gran porcentaje de los niños en Jamaica trabaja para ayudar con el ingreso familiar.

Un estudio realizado por Bailey, muestra que los niños de estrato socioeconómico bajo asisten a escuelas básicas, las que muchas veces no son reconocidas por el estado, y donde reciben niveles inaceptables de cuidado. Sólo un porcentaje muy pequeño tiene acceso a un mejor nivel educativo. Además, el sistema de pago en las escuelas, limita el acceso a las clases más bajas. No obstante, a pesar de que este sistema fue cambiado para las familias más pobres, dejándolas libre de pago y reservándoles cupos en escuelas secundarias, las clases medias se aprovecharon de estos cupos dejando una vez más a los más pobres fuera del sistema, puesto que en vez de seleccionarse por la habilidad de pago, los alumnos que podían optar a estos cupos eran medidos por su rendimiento académico (Bailey, 2005).

Ya para principios de los noventa, el gobierno de Jamaica introdujo nuevos planes para incentivar la integración educativa, por medio de la implementación de '*comprehensive schools*', que son instituciones que no tienen mecanismos de selección. Sin embargo, seguía habiendo una deserción escolar del 60%, puesto que los alumnos más pobres sabían que terminar la escuela no les permitiría obtener mejores trabajos, ni poder ingresar a la universidad. Es por esto, que el año 1997, se implementó una reforma que eliminaba este tipo de escuelas, y el sistema de entrada a la secundaria era por medio de los resultados académicos obtenidos en la prueba nacional. Los alumnos debían seleccionar cinco escuelas de preferencia, las cuales a su vez seleccionan a los estudiantes por los puntajes obtenidos. Esto ha causado que existan resultados desiguales en las calificaciones. Por ejemplo, el rendimiento del peor alumno en la escuela más selectiva es mejor que el puntaje obtenido por el mejor alumno en la escuela de rendimiento más bajo (Bailey, 2005).

## H. México

### 1. La administración del sistema educativo

La administración de la educación en México sigue los principios de descentralización. De esta manera, los servicios de educación preescolar, primaria y secundaria se encuentran a cargo de los distintos estados. El gobierno central sólo posee la administración de las escuelas básicas en el Distrito Federal, y debe repartir los recursos hacia el resto de los estados para que puedan otorgar una educación de calidad (OEI).

A nivel nacional, la entidad de mayor importancia es la Secretaría de Educación Pública. Sus funciones principales son de carácter normativo, político y técnico pedagógico, dejando de lado sus funciones plenamente administrativas (OEI).

En México coexisten las escuelas públicas administradas por los gobiernos federales, junto con las escuelas privadas. Del total de alumnos en México, el 25.3% asisten a escuelas particulares, el 30.1% a escuelas federales, y el restante 44.6% a escuelas de sostenimiento estatal (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina, 2011).

## 2. Los niveles en el sistema educativo

El sistema educativo mexicano, divide la educación en tres niveles. En primer lugar, se encuentra la educación preescolar, que es de carácter obligatoria y que atiende a niños de 4 a 5 años de edad. En segundo lugar, se encuentra la educación primaria, la cual también es de carácter obligatoria y se imparte a niños que tengan entre 6 y 14 años de edad. Posee una duración de seis años. Finalmente, se tiene la educación secundaria, la cual es obligatoria desde el año 1993, y está dirigida a niños de edades entre 12 y 16 años (OEI).

## 3. El financiamiento del sistema escolar

El financiamiento público de la educación básica se divide en tres tipos: el federal, estatal y municipal. El porcentaje mayor de los ingresos proviene del gobierno federal, y el aporte municipal es marginal, puesto que pocas municipalidades tienen la capacidad de invertir en educación.

El gasto federal en educación tiende a ser irregular y decreciente. Por ejemplo, entre el año 2001 y el año 2011, el aporte fiscal bajó desde 440 a 437 millones de pesos (Castillo, 2013). El gobierno federal traspasa los fondos a los estados por medio del Fondo de Aportaciones para la Educación Básica y Normal (FAEB), que está dirigido a pagar el sueldo de los docentes. Además el traspaso de fondos se realiza por medio de aportes que buscan mejorar la infraestructura de los colegios, y otro fondo que busca atender el rezago educativo en educación básica y analfabetismo.

## 4. Segregación escolar en México

En México la segregación escolar ha ido aumentando en los últimos años, lo cual se encuentra estrechamente vinculado a los altos niveles de inequidad social, económica y política. Para el caso de este país, el sistema privado es reducido en comparación con otros países de la región, pero actúa como un mecanismo segregador en la medida que segmenta entre quienes pueden y quienes no pueden pagar por la educación de sus hijos. Para el caso de las escuelas públicas, la segmentación al interior de este sector va en directa relación con la segregación espacial y residencial. En este sentido, las familias de un determinado nivel socioeconómico tienden a concentrarse en ciertos barrios y a mandar a sus hijos a las escuelas que se encuentran al interior de los mismos. Además, México es un país que ocupa una gran extensión territorial, teniendo una dispersión en la ubicación de la población. En las localidades más pequeñas, hay veces en las que sólo hay una escuela por lo que si las familias quieren mandar a sus hijos a otra escuela deben viajar largas distancias y esto no siempre es viable (Sandoval, 2013).

La segregación escolar por nivel socioeconómico en México, fue medida en un estudio realizado por Backhoff, por medio de los logros académicos obtenidos en una prueba aplicada a alumnos provenientes de diversos establecimientos. Se llegó a concluir que las condiciones socioeconómicas de las familias se correlacionan en gran medida con el tipo de escuelas al que asisten sus hijos, y a la vez con el logro educativo de los estudiantes. Esto se demuestra por medio del Capital Cultural Escolar (CCE), que corresponde al nivel de preparación de los padres, la disponibilidad de recursos electrónicos para el estudio, el apoyo de los padres para que sus hijos se gradúen de las escuelas, entre otros. Los distritos que presentaron un mayor CCE fueron: Distrito Federal, Nuevo León, Aguascalientes, Chihuahua, Baja California, Jalisco, Sonora y México. Por el contrario, aquellos que poseen los menores logros académicos corresponden a Chiapas, Guerrero, Veracruz e Hidalgo (Backhoff, 2011).

Los estudiantes que presentaron los resultados más bajos en la prueba aplicada son aquellos que tienen ascendencia indígena, lo cual coincide con sus bajos ingresos y sus altos índices de vulnerabilidad. Por otro lado, los estudiantes que presentaron los mejores resultados corresponden a aquellos que provienen de escuelas privadas, y que presentan las mejores condiciones socioeconómicas (Backhoff, 2011).

A modo de resumen, el estudio realizado por Backhoff demuestra que: 1) la cantidad de aprendizaje que adquieren los alumnos depende de la modalidad educativa de la escuela a la que asiste, es decir, si es pública o privada. 2) Las modalidades educativas concentran a los alumnos dependiendo de su nivel socioeconómico, y 3) el aprendizaje de los alumnos están estrechamente relacionados con las condiciones socioeconómicas y culturales de las familias de los estudiantes y de sus escuelas.

Los estados mencionados con anterioridad que poseían los logros académicos más bajos, coinciden con aquellos más pobres. Esta situación puede ser explicada por la inversión que hacen estos distritos en la educación, donde claramente, al contar con menos recursos, hay una menor contribución a los sistemas educativos. Al mismo tiempo, dentro de los propios estados hay grandes desigualdades ya que el tamaño de los mismos dificulta un reparto equitativo de los recursos. El caso más evidente es el del Distrito Federal, que se presenta como una de las zonas más pobladas del mundo, y donde al igual que la mayor parte de las ciudades latinoamericanas hay una serie de rasgos de desigualdad social.

Ahora bien, en términos de cobertura existe una gran desigualdad entre las zonas urbanas y las zonas rurales. Al año 2005, la escolaridad promedio era de 8,9 años en el sector urbano y de 5,6 años en el sector rural. Además, los niveles de escolaridad en el sector rural son inferiores a los del sector urbano; el 72,2% de la población rural o no recibe educación, o alcanza la primaria como máximo nivel de escolaridad. Por otro lado, el 55% de la población urbana por lo menos se gradúa de la secundaria. De igual manera, *“25,8% de los estudiantes de sexto de primaria de las escuelas públicas rurales se ubica por debajo del nivel básico de logro en el aprendizaje del idioma español, frente a 13,2% de los alumnos del mismo grado académico en las escuelas urbanas públicas. Únicamente 2,2% de estos alumnos en el sector rural presentan un logro educativo avanzado, en comparación con 6,6% en el medio urbano”* (Ordaz, 2009).

## I. Trinidad y Tabago

### 1. La administración del sistema educativo

La educación en Trinidad y Tobago es gratuita en todos sus niveles y es obligatoria para todos los niños que tengan entre 5 y 16 años. Este país posee una tasa de alfabetización muy alta, sobrepasando el 98%, lo cual se explicaría en parte por la gratuidad educativa en todos sus niveles, además de que el gobierno dispone de transporte, alimentación y útiles escolares para todos los alumnos que cursen primaria y secundaria (Ministry of Education Trinidad, 2004). En Trinidad y Tobago la matrícula privada en educación primaria y secundaria alcanza el 26% (Education International, 2013).

El sistema educativo contempla la educación pública, subvencionada y privada, y se encuentra a cargo del ministerio de educación y Tobago House of Assembly. Ambas instituciones son las encargadas de la administración de la educación y la generación de un currículum educativo, por lo que realizan una labor colaborativa en preocuparse de que las prácticas educativas se realicen de manera estandarizada (Ministry of Education Trinidad, 2004).

### 2. Los niveles dentro del sistema educativo

El sistema educativo de Trinidad y Tobago es un reflejo del sistema educativo británico. Los niños inician el nivel preescolar a los tres años de edad. Aunque este nivel no es considerado obligatorio, la mayor parte de las familias mandan a sus hijos a escuelas preescolares. Luego, a los cinco años de edad, los niños entran a la educación primaria, la cual tiene una duración de siete años. Al finalizar la primaria, los niños deben realizar un examen que les permite entrar a la educación secundaria (Ministry of Education Trinidad, 2004).

La educación secundaria tiene una duración de cinco años. Sin embargo, al finalizar el tercer año, los estudiantes deben realizar un examen, que les permite concluir los últimos dos años de escolaridad (Ministry of Education Trinidad, 2004).

### 3. El financiamiento del sistema escolar

Durante los últimos diez años, el ministerio de educación ha aumentado el presupuesto educativo de manera gradual. Este aumento presupuestario estaba orientado al financiamiento del cuerpo docente. El 13.5% del presupuesto nacional está dirigido a financiar la educación (Vargas & Robles, 2013).

En cuanto a las escuelas secundarias, existen tres tipos: las escuelas estatales, las escuelas concertadas y las escuelas comprensivas (institutos técnicos). La diferencia entre las escuelas estatales y

las escuelas concertadas es que estas últimas son financiadas por lo menos en un 50% de su presupuesto, pero están gestionadas por organismos privados, tales como la iglesia católica. Las escuelas comprensivas, aceptan a los estudiantes con los puntajes más bajos registrados en las pruebas de selección (Vargas & Robles, 2013).

#### **4. Segregación escolar en Trinidad y Tabago**

Tal como se afirmó con anterioridad, en Trinidad y Tobago, los estudiantes al finalizar el quinto año de primaria deben aprobar un examen que es usado para asignarlos a una escuela secundaria. Ellos deben seleccionar sus cinco escuelas en orden de preferencia, y el puntaje que obtienen en el examen va a determinar la escuela en que son aceptados. Dado que los estudiantes, usualmente seleccionan escuelas con altos rendimientos académicos, los alumnos con los mayores puntajes son seleccionados en escuelas de altos rendimientos, mientras que los estudiantes con peores calificaciones, quedan relegados a las peores escuelas (Jackson, 2010).

Este sistema de asignación tiene un profundo impacto en el clima escolar, al cual los alumnos son expuestos. En primer lugar, disminuye la calidad de los pares para los alumnos que presentan rendimientos más bajos. Además, la calidad de los inputs de la escuela puede ser endógena a la calidad de los pares, puesto que las escuelas con mejores alumnos atraen a mejores profesores, y esto permitiría mejores redes de ex alumnos, que podrían llevar a conseguir mayor financiamiento y una mejor infraestructura (Jackson, 2010).

Las investigaciones realizadas con anterioridad, han encontrado una relación entre la calidad de las escuelas y la futura perspectiva laboral, donde un mayor rendimiento en las pruebas estandarizadas llevaría a mayores ganancias en el futuro. Es así, que para entender cómo los alumnos se beneficiarían asistiendo a mejores escuelas, estudiar el caso de Trinidad y Tobago resulta útil ya que no existen diferencias en los currículos educativos, sino que la distinción radica en la composición del cuerpo estudiantil. De esta forma, Jackson llega a concluir que el efecto par opera de manera directa en la educación en Trinidad y Tobago, donde el agrupar a los estudiantes por sus habilidades sólo lleva a la profundización de las desigualdades educativas.

## **J. Uruguay**

### **1. La administración del sistema educativo**

La administración pública del sistema educativo uruguayo es de carácter centralizada, y es ejercida por medio de organismos que tienen alcance nacional. Entre ellos, se pueden mencionar el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Administración Nacional de Educación Pública y la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Educación Pública. El MEC es el encargado de desarrollar los principios básicos de la educación, coordinar las políticas a nivel nacional, confeccionar las estadísticas en torno a la educación, entre otros (International Bureau of Education, 2010).

El estado Uruguayo entrega y financia la educación en todos los niveles. “De acuerdo a esta matriz tradicional, en Uruguay no han sido aceptadas soluciones como: el subsidio a la enseñanza privada, cobro de matrícula, los exámenes de admisión generalizados y cualquier solución que aborde el tema de la educación como un bien de mercado” (Achard, Lecoq, & Díaz, 2011).

Además de regular la educación pública, la Administración Nacional de Educación Pública es el organismo encargado de controlar y regular la educación privada, tanto en nivel primario, como también secundario. Esta entidad debe habilitar y autorizar el funcionamiento de los establecimientos del sector privado, así como también controlar los contenidos de los planes de estudio. La educación privada no recibe subsidios por parte del Estado, aunque se encuentra exenta del pago de impuestos. El porcentaje de cobertura de la educación privada es del 20%, mientras que la educación pública ocupa el restante 80% (Achard, Lecoq, & Díaz, 2011).

## 2. Los niveles dentro del sistema educativo

La educación en Uruguay, se divide en cuatro niveles:

- a) Educación preprimaria, la cual atiende a la población de 0 a 3 años de edad. Este nivel educativo es opcional.
- b) Educación inicial, la cual atiende a la población infantil comprendida entre los 3 y los 5 años de edad. Los últimos dos años son obligatorios para la totalidad de la población.
- c) Educación primaria, es de carácter obligatoria y atiende a los niños a partir de los seis años de edad, teniendo una duración de seis años.
- d) Educación secundaria, la que está organizada en dos ciclos de tres años cada uno. El ciclo básico es obligatorio para el grupo de edad de 12 a 14 años y se imparte en la modalidad general y técnica. El ciclo superior, que va dirigido a jóvenes entre 15 y 17 años, también es obligatorio.

## 3. El financiamiento del sistema escolar

El sistema de financiamiento de la educación en Uruguay se estructura de forma distinta según sea la modalidad pública o la privada. Las principales vías de financiamiento del sistema público son los recursos presupuestales (rentas generales), y la de afectación de impuestos, “principalmente el impuesto a primaria que grava la propiedad inmueble en todo el territorio nacional” (Achard, Lecoq, & Díaz, 2011). La educación privada, por su parte, se financia por medio del pago de matrículas por parte de los alumnos.

La principal crítica que se le hace al sistema educativo uruguayo es que los fondos sólo corresponden al 3% del PIB anual. Se espera que para este año, el monto destinado a la educación alcance el 6% del PIB (Achard, Lecoq, & Díaz, 2011).

## 4. Segregación escolar en Uruguay

Uruguay se caracterizó por sus altos niveles de integración social. En esto, la educación pública jugó un importante papel, puesto que tenía altos niveles de calidad, y a su vez reunía en sus aulas a niños provenientes de diversos contextos sociales y culturales. Sin embargo, hubo tres fenómenos que mermaron esta integración social. En primer lugar, se encuentra la reducción del gasto público en educación, que se explica por el estancamiento económico del país a partir de los años sesentas (Katzman & Retamoso, 2006).

En segundo lugar, se tiene el avance de la segmentación en la enseñanza, que se refleja tanto en las diferencias entre los sistemas públicos y privados, lo que lleva a la segregación escolar dentro del sistema público. Esto motivó a que los padres de estratos medios y altos acudieran a la educación privada a partir de los años 80's, periodo en que se aprecia un fuerte aumento en la cantidad de niños en las escuelas privadas de Montevideo, cifra que entre los años 1984 y 1994 alcanzó cerca del 50%. “Con posterioridad esa proporción se mantuvo en los estratos altos pero se redujo en los medios, una proporción cuyos padres, más vulnerables a las crisis económicas que se sucedieron desde el final del siglo pasado, volvieron a las escuelas públicas y gratuitas” (Katzman & Retamoso, 2006). Sin embargo, la segmentación escolar no fue sólo resultado de la privatización de la educación, sino que también fue causada por la creciente segregación espacial, donde se asociaban ciertos barrios con una particular calidad en la educación; mientras que en los sectores acomodados existe una mejor infraestructura escolar, así como también una mayor planta docente, en los sectores populares las calidades son inferiores.

En tercer lugar, se tiene la infantilización de la pobreza, “que también señalaba un desplazamiento progresivo del peso de la reproducción social y biológica de la población hacia los hogares de menores recursos” (Katzman & Retamoso, 2006).

La mayor parte de estos cambios fue generada por un movimiento poblacional, permitiendo la creación de nuevos barrios que se caracterizaban por “una rápida ampliación del número de asentamientos irregulares; un alto peso relativo de familias en etapas tempranas de su ciclo de vida; un nivel relativamente bajo en los años de estudios medios de sus miembros adultos; una baja proporción de personas con trayectorias laborales estructuradas e identidades construidas alrededor del trabajo”

(Kaztman & Retamoso, 2006). Estos procesos migratorios fueron llevados a cabo por los mismos residentes de Montevideo, y pareciera ser una expulsión más que un movimiento voluntario (Kaztman & Retamoso, 2006). Esto provocó que niños viviendo en zonas que disponían del equipamiento ajustado a las necesidades de enseñanza de la población, se mudaran a zonas donde no existía el equipamiento suficiente.

El sistema educativo uruguayo, por su parte, ha respondido a la situación social de la población escolar a través de tres medidas principales (Kaztman & Retamoso, 2006):

- a) Las escuelas especiales: Se pasa desde un modelo tradicional que sólo distinguía entre las escuelas urbanas y rurales, a un modelo que se basa en la diversidad de formas de enseñanza enfocados a los estratos más vulnerables. Aquí se distinguen dos tipos de escuelas; las de Contexto Sociocultural Crítico (CSCC), y las escuelas de Tiempo Completo (TC). Las primeras se basan en medidas compensatorias que buscan atraer a los docentes más experimentados, ofreciéndoles un alza salarial. Las CSCC, por otro lado, comenzaron a funcionar a principios de la década de los noventa, y su medida principal fue extender el horario escolar.
- b) La ampliación de la cobertura de la educación inicial: Aquí se aprecia un aumento en la cobertura preescolar para las edades de 4 a 5 años. Esto a su vez, trajo como consecuencia que disminuyeran las tasas de repitencia en los primeros años de enseñanza básica en los estratos bajos.
- c) El fortalecimiento de los comedores escolares: En el marco de las nuevas características de la pobreza en Uruguay, la desnutrición infantil, y su relación con los logros educativos comenzó a aparecer como un problema. Es por esto que se desarrollaron una serie de medidas para facilitar alimentos a los niños provenientes de situaciones de vulnerabilidad.

Por su parte, Filgueira propone que para atacar la fuente de la segregación, en primer lugar se deben incrementar la calidad y los servicios ofrecidos en las escuelas localizadas en los barrios más desfavorecidos. Así habría una redistribución de los recursos y además se minimiza el efecto segregador de la base territorial, puesto que al ofrecer buenas alternativas en educación pública, la preferencia por el sector privado tendería a disminuir.

Otra alternativa, “*se basa en disminuir la centralidad del principio territorial en la asignación de niños a escuelas*” (Filgueira & Bogliccini, 2005). Por lo tanto, se crearían escuelas socialmente balanceadas para lo cual se requiere de un efectivo sistema de transporte que sea gratuito para los niños.

Uruguay es uno de los países de América Latina que posee la mayor tasa de cobertura. De acuerdo a los datos de la CEPAL, en 1990 la tasa de deserción temprana en el ciclo primario, sólo alcanzaba el 2%, cifra bastante baja considerando que la media regional llegaba al 11% (Filgueira & Bogliccini, 2005). Por lo tanto, el énfasis en este país debe estar puesto en la educación secundaria, donde el porcentaje de alumnos mayores de quince años que no terminaron la educación media alcanza actualmente el 48.1%. La deserción escolar está ligada a la situación económica de sus familias; mientras que el 60% de los niños más pobres asiste a un establecimiento secundario, en los estratos altos esta cifra supera el noventa por ciento. “*En los tramos medios la progresión indica mayor asistencia a mayores ingresos. En el segundo quintil es del 70%, en el tercero del 80%, y en el cuarto roza el 90%*” (Moreno, Viera, & Pérez, 2011).

## **IV. Recomendaciones que apuntan a la disminución de la segregación escolar**

---

Como se ha visto a lo largo del documento, la masificación de la cobertura del sistema educativo, en una región tan desigual como la latinoamericana, ha traído aparejada una significativa segmentación social en su interior. Los factores principales de segmentación son los mismos que marcan la desigualdad en la región: los niveles socioeconómicos de las familias de origen de los escolares, su origen étnico y racial, y su lugar de residencia. Las principales consecuencias de la segmentación educativa son que el sistema educativo en la región se está comportando como un mero reproductor de las desigualdades sociales de origen y que se están formando generaciones de personas con poca capacidad de relacionarse con otros diferentes, afectando en definitiva la cohesión social. El dilema no es fácil de resolver y probablemente sobrepasa las propias capacidades y ámbitos de competencia de los sistemas educativos. A continuación se presentan algunas de las recomendaciones que se han hecho al respecto.

Paasche y Fangen (2011), plantean algunas las recomendaciones que se les pueden realizar a los países que cuenten con altas tasas de segregación escolar. En primer lugar, se debe considerar el problema de la segregación como uno de origen socioeconómico. Esto quiere decir, que aun cuando los países estén tratando con una segregación de tipo étnica, tiene que ver más con la condición socioeconómica de los padres y de los barrios, más que con la etnicidad en sí misma. En segundo lugar, se debe poner atención a los procedimientos de reclutamiento de los estudiantes, teniendo conciencia de que las desigualdades estructurales se encuentran asociadas a la elección parental de escuelas, por lo que se les debe advertir a los padres los efectos o consecuencias que pueden traer sus decisiones en la segregación del sistema educativo. Luego, se debe mirar lo “macro” de la segregación escolar, lo cual se haría en parte por medio de incentivar la finalización de los estudios a los estratos más bajos, preocuparse de la segregación residencial en su nexa con la segregación escolar, entre otros. Finalmente, los estados deben promover la investigación en materia de segregación escolar, ya que esto dará respuestas a cómo se debe tratar el problema en cada país de manera particular (Paasche & Fangen, 2011).

Siguiendo esta misma línea, se propone poner especial énfasis en los mecanismos de selección de distinto tipo. Es decir, la selección por parte de las escuelas, la elección por parte de los padres, y la segregación residencial, cuando es determinante al momento de matricular a los niños en las escuelas

locales. Pocos países han tratado de intervenir la segregación de manera directa, teniendo como principal ejemplo a Estados Unidos que lo llevó a cabo por medio de la inserción de niños que no son blancos en distritos educativos donde la mayoría de los alumnos son blancos. Esta idea se apoyaba en el argumento de que las escuelas segregadas son inherentemente desiguales, y trajo como consecuencia grandes olas migratorias desde las ciudades hacia los suburbios, y también una migración desde el sistema público hacia el sistema privado (OECD, 2000).

No obstante, hay formas de llevar a cabo este tipo de políticas de manera más indirecta, por medio de la elección controlada. Esto quiere decir, que los padres reportan a un centro de matrículas y hacen una lista de sus preferencias escolares. Luego, las autoridades inscriben al niño dentro de alguna de las escuelas en la lista, preocupándose de que haya una distribución socioeconómica equitativa dentro de los establecimientos. Esta política ha sido implementada en diversos estados dentro de Estados Unidos (OECD, 2000). La idea de la elección controlada, es importante para las familias más pobres, ya que aquellos que pudieron elegir un mejor barrio ya tuvieron posibilidad de elección. Además, la idea del control es importante, ya que los gobiernos locales pueden entregar información a los padres para lograr un balance al interior de las escuelas. Es importante que las escuelas desarrollen un sistema justo de admisión de los estudiantes y que limiten el número de escuelas que pueden seleccionar a sus alumnos. Sin embargo, toda estrategia que pretenda balancear el cuerpo estudiantil tiene que complementarse con políticas de mejoramiento de los barrios y las escuelas.

Por otro lado, en Holanda existen agrupaciones de padres que voluntariamente inscriben a sus hijos en escuelas con altas tasas de segregación, para balancear el sistema. Los padres discuten el currículum educativo con las autoridades escolares y la escuela les presta atención personalizada para sus hijos a cambio. Sin embargo, estas iniciativas son muy recientes para poder apreciar sus efectos. Además, existen iniciativas de intercambio estudiantil entre escuelas con composiciones sociales homogéneas, donde los niños de diversos estratos socioeconómicos tendrían actividades extra programáticas juntos. Este proyecto tiene la desventaja de que el rendimiento escolar no se ve afectado (OECD, 2000).

Otro tipo de medidas es el mejoramiento de la calidad de los establecimientos escolares públicos, donde se aprecian mayores índices de segregación. Dado que los estudios indican que la efectividad de la escuela está determinada por la calidad del cuerpo docente, se deben hacer esfuerzos por atraer a los mejores profesores a aquellas escuelas donde haya grandes concentraciones de alumnos vulnerables. También se argumenta que la provisión de una educación de calidad y una educación que apunte a la diversidad, no son mutuamente excluyentes (OECD, 2000).

Por otro lado, la mayor parte de los sistemas escolares está construida sobre una matriz que exagera las desigualdades de base y tienen un impacto negativo en la motivación de los estudiantes, lo cual puede llevar a la deserción escolar. Por lo tanto, es importante eliminar los obstáculos del sistema, lo cual podría mejorar la equidad, y al mismo tiempo, beneficiar a los estudiantes desaventajados, sin afectar los progresos del resto de los estudiantes. Aquí se mencionan distintas medidas que se pueden tomar para esto (OECD, 2011):

- a) Eliminar la repetición de cursos: La repitencia escolar es costosa y no tiene efectividad alguna en el incremento de los resultados educacionales. Estrategias alternativas para reducir esta práctica son: prevenir la repetición por medio del refuerzo de las materias que estén más débiles durante el año escolar, limitar la repitencia sólo a los ramos que estén más débiles y no al año escolar completo, entre otros. Para apoyar estas estrategias, se necesita tener políticas complementarias que refuercen las capacidades de las escuelas y de los profesores para responder a las necesidades en el aprendizaje de los niños y para proveer un apoyo regular y a tiempo. Además, la reducción de las tasas de retención necesita de un aumento en el conocimiento por parte de las escuelas y de la sociedad de los costos y el impacto negativo que tiene sobre los estudiantes.

- b) Evitar el seguimiento a los procesos de aprendizajes de los estudiantes y diferir la selección hacia fines de la educación media: La selección temprana de los estudiantes tiene efectos negativos en los alumnos con menores rendimientos escolares y exacerban las desigualdades, sin aumentar el promedio de los rendimientos.
- c) Realizar estrategias de financiamiento que respondan a las necesidades de los estudiantes y de las escuelas: Los recursos disponibles y la forma en la que estos se invierten, influyen en las oportunidades de aprendizaje de los niños. Para asegurar la equidad y la calidad en los sistemas educativos, los sistemas de financiamiento deberían garantizar el acceso a una enseñanza de calidad en especial para las familias que se encuentren en desventaja y tener claridad de que enseñar a un estudiante que se encuentra en desventaja es más costoso. Asimismo, es importante balancear la autonomía local de recursos para asegurar el apoyo a las escuelas y los alumnos que se encuentren en mayor desventaja.

Al igual que otros autores, investigadores del Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE) proponen que hay que un factor que mejoraría la calidad de la educación sería el aumento de las horas de jornada escolar diaria, teniendo que el promedio regional se encuentra entre las 4 y 5 horas por día. Esto se debe a que existe una asociación positiva entre una jornada escolar más larga y los resultados de los procesos pedagógicos. Varios países han implementado un aumento de la jornada escolar diaria, las que buscan aprovechar el proceso de enseñanza y aprendizaje en los distintos niveles.

La implementación de la jornada escolar completa, además de aumentar el tiempo de exposición en la escuela, disminuye las horas que los niños pasan en sus casas, lo cual es relevante en especial para aquellos que viven en barrios marginales, ya que *“la extensión de la jornada podría compensar la falta de recursos y estímulos educativos del ambiente familiar, a la vez que disminuye la probabilidad de desarrollar comportamientos riesgosos a los niños que pasan varias horas diarias en la calle”* (Bellei, Poblete, Sepúlveda, Orellana, & Abarca, 2013). Además, el aumento de la jornada escolar beneficia a las mujeres, quienes pueden insertarse en el mercado laboral.

El Síndic de Greuges en Catalunya, propone varias medidas que las administraciones pueden tomar para combatir la segregación escolar, las cuales se detallan a continuación (Síndic, 2008):

1. Durante el proceso de planificación educativa, se debe tener en consideración la segregación escolar para decidir cuál es el mejor lugar para ubicar una escuela. En este sentido, *“la decisión de dónde ubicar una nueva escuela o de dónde abrir nuevas líneas no puede ser exclusivamente una decisión determinada por el espacio disponible”* (Síndic, 2008). En este sentido, se deben tomar en cuenta los factores socio demográficos, y estos deben ser igual o más importante que los criterios urbanísticos a la hora de planificar la ubicación de una escuela.
2. Se deben impulsar modelos de zonificación escolar que favorezcan una composición heterogénea al interior de los colegios.
3. Cierre de los centros segregados a la matrícula viva y apoyo a las comisiones de escolarización. Con esto se quiere decir que cuando llegue nueva población, esta no debe ser ubicada en el centro que posea mayores vacantes, que generalmente corresponden a los centros más segregados, sino que se debe planificar la ubicación de los estudiantes, en función de la composición socio demográfica de los establecimientos.
4. Reducir las desigualdades sociales en el acceso a la información disponible, de modo de que todas las familias puedan recibir información necesaria respecto de la oferta escolar y los procesos de admisión.
5. Optimizar el sistema de información de vacantes disponibles en los establecimientos, y los posibles nuevos cupos durante el año escolar.

6. Invertir e incentivar a profesionales, para atraer la llegada de docentes mejor preparados a las escuelas más vulnerables. Se *“debe garantizar que la provisión de profesionales de los centros segregados sea consecuente con el nivel de complejidad que gestionan”* (Sindic, 2008). En este sentido, se debe desarrollar un sistema de incentivos para aquellos profesores que opten por escuelas segregadas y pobres. Además de esto, se debe otorgar capacitación y formación para los profesionales que ya se encuentren insertos en el sistema escolar.
7. Promover políticas que busquen atraer a la demanda, como podría ser acompañar a las familias a los centros segregados. En este sentido, las escuelas visitadas por las familias deberán contar con recursos superiores a los estándares establecidos, como por ejemplo, buena infraestructura, computadores, entre otros.

Desde una perspectiva general, López plantea que se deben erradicar las lógicas de mercado en la educación, y para esto, el Estado debe garantizar una educación de calidad. Es así que todos los establecimientos educativos deben ser gestores en la construcción de la educación. *“Un punto clave [...] es la idea de la relación que genera el establecimiento con cada uno de los estudiantes, que es una relación signada no por la simetría de las relaciones comerciales, sino que por la simetría propia de una relación de derecho, donde el sujeto de derecho es el estudiante y el establecimiento es sólo garante de derecho, y frente al estudiante no se reserva ningún derecho”* (López, 2013). De esta forma, para llenar las vacantes en los establecimientos, en vez de aplicar mecanismos de selección, se deben realizar sorteos, donde todos los estudiantes tengan las mismas probabilidades de ser aceptados. Esto tiene que ver con que la visión de un estado garante de derecho se encuentra en oposición con la privatización del sistema público. Es así que se deben erradicar las lógicas privadas del sistema público.

Además, debe asegurarse una inversión estatal en educación que permita que todos los establecimientos puedan entregar educación de calidad. Por otro lado, deben existir políticas que combatan la segregación territorial, ya que las escuelas son un reflejo de los barrios en los cuales están situadas. Esto debe ir acompañado de políticas que fomenten la libre elección de escuelas más allá del territorio (López, 2013).

Elacqua propone prestar atención a la estructura de financiamiento del sistema educativo. Para el caso chileno, plantea que es necesaria la modificación del sistema de subvención, por medio de la entrega de una mayor cantidad de dinero a los colegios cuando estos integren a alumnos de estratos socioeconómicos más bajos, lo cual se estaría implementando en parte en Chile por medio de la ley SEP. Además se debe terminar con el financiamiento compartido ya que, por medio de este mecanismo se crea una barrera de exclusión, donde sólo algunos pueden acceder a los colegios. En tercer lugar, se debe terminar con la selección en todos los niveles educativos. Finalmente, se debe entregar información a las familias sobre el valor agregado de las escuelas, y no sólo darle importancia a los resultados de las pruebas de rendimiento académico estandarizadas, ya que estos resultados se encuentran contaminados por el nivel socioeconómico de los alumnos. Por lo tanto, la información debe girar en torno a la composición de las escuelas. *“con mejor calidad de indicadores educacionales, esperamos que las familias elijan colegios que le están agregando valor y no sólo colegios que tienen un mayor nivel socioeconómico”* (Elacqua, 2013). Esto ayudaría en parte, ya que de acuerdo a lo planteado por Elacqua no es posible quitarles a las familias la libertad de elección de la escuela para sus hijos.

Treviño afirma que mejorar la segregación escolar no es una tarea sencilla en las zonas rurales, ya que además de la segregación residencial entra en juego el aislamiento geográfico, lo que se presentaría como impedimento estructural para la integración educativa. Sin embargo, propone una serie de medidas para disminuir la segregación escolar en las zonas urbanas tales como eliminar todo tipo de cobros a los padres, eliminar la selección en todos los niveles escolares y aleatorizar la llegada de los estudiantes a los establecimientos. Estas medidas reducirían la segregación escolar a los niveles de segregación residencial (Treviño, 2013).

Otra medida que se podría tomar es implementar un sistema de cuotas, donde se tomen escuelas de comunas con diversa composición social, *“podríamos mandar a la mitad de los niños de un nivel socioeconómico para una escuela, y la mitad para la otra”* (Treviño, 2013). Este sistema sería muy

difícil de implementar en Chile por su descentralización, sin embargo, podría ser considerado para países como México o Colombia.

Para Kaztman, la segmentación escolar no puede resolverse a partir de la escuela, sino que debe hacerse desde fuera, lo cual se explica por el hecho de que la segmentación escolar es una consecuencia de la estructura social en sí misma. En este sentido, la segregación residencial sería el principal foco a corregir si es que se quiere lograr la integración escolar. Estos factores escapan al control del sistema educativo, y *“el sistema educativo tiene una frontera más allá de la cual todo lo que puede hacer es muy poquito, y demanda la acción de otros ministerios”* (Kaztman, 2013).

Para Kaztman, Chile ha tenido grandes logros (comparados con el resto de la región) en materia de viviendas sociales, ya que ha logrado que un gran porcentaje de la población, alcance el umbral de habitabilidad, *“que tiene que ver con sus posibilidades de educación; tener un lugar donde trabajar en la casa, o estudiar, o leer, o tener alguna privacidad”* (Kaztman, 2013). Sin embargo, el principal problema que presentan las viviendas sociales en Chile y el resto de América Latina es que siguen estando segregadas, por lo que no se soluciona el problema por completo. A pesar de lo anterior, pareciera ser que la vivienda tiene factores independientes que ayudan a mejorar la educabilidad de la población.

Siguiendo esta misma línea los sistemas políticos deben reconocer que el principal punto a atacar es la reproducción intergeneracional de la pobreza, ya que si esto no se logra, entonces, surge el problema de cómo disociar el origen social de los logros educativos. Así, hay que darle a la educación un lugar privilegiado para que los ministerios de transporte y vivienda entreguen la infraestructura necesaria para integrar al sistema (Kaztman, 2013).

Bellei afirma que el primer paso que debe tomarse es adoptar políticas que inhiban la segregación, y una vez que esto se ha puesto en marcha, promover políticas que propicien la integración escolar. Para esto concuerda con otros autores mencionados en la idea de que se debe poner fin al financiamiento compartido; la educación debiera ser gratuita. En segundo lugar, se debe terminar *“con esta lógica de que las escuelas tienen que competir como lo hacen los equipos de fútbol de una liga, que compiten por prestigio, que compiten por puntos SIMCE, por PSU [pruebas estandarizadas], por recursos económicos y que compiten por los mejores alumnos y por las mejores familias”* (Bellei, 2013). En este sentido, la idea de que las escuelas por medio de la competencia mejoran no se sostiene, y tampoco mejora la calidad de la educación. En tercer lugar, Bellei propone fortalecer la educación pública, por medio de la eliminación de cualquier mecanismo de selección y de expulsión de alumnos.

Sandoval sitúa sus recomendaciones desde el punto de vista de la generación de políticas transectoriales, enfocados no sólo en la educación sino que también en otros ámbitos tales como la inequidad económica, que no se solucionaría por medio de la implementación de políticas de desegregación. De la misma forma, es necesaria la implementación de políticas que mejoren la calidad de la educación, en especial en las escuelas rurales y las escuelas más pobres, que tienen el problema de que los profesores no quieren trabajar ahí. Además, al nivelar la calidad entre los colegios públicos y privados, *“los padres no van a tener razones académicas, al menos, para mandar a sus hijos a una escuela u otra”* (Sandoval, 2013).

Para promover la integración escolar en Centroamérica, el estado debería hacer convenios con las escuelas privadas para que los alumnos de escasos recursos puedan recibir una educación de mayor calidad, y permitiría también que alumnos de diferentes estratos convivan en una misma sala de clases. Esto se ha hecho con ciertas congregaciones religiosas, pero se sitúan como casos aislados. Además, sería posible establecer algún tipo de subsidio a la demanda para que las familias con menores recursos reciban una ayuda económica que les permita enviar a sus hijos al sector privado (Salamanca, 2013).

Salamanca propone además, la realización de encuentros entre los docentes y directores que trabajan en el sector privado, con aquellos del sector público, de modo que se pueda capacitar a los responsables del sistema público para mejorar la calidad y el sistema administrativo del sector. Sin embargo, es necesario considerar que hay ciertas medidas que se toman en el sistema privado que no son replicables dentro del sistema público porque cuentan con mayores recursos que captan los fondos de los padres. En cambio, el sector público se financia con los impuestos recolectados, que tienden a ser muy

bajos. Es por esto, que se requiere de una mayor asignación presupuestaria que esté dirigida al sistema educativo (Salamanca, 2013).

Para Louzano proponer medidas que se han implementado en otros países como Estados Unidos, para disminuir las tasas de segregación escolar en países Latinoamericanos resulta complejo, ya que han existido reacciones contradictorias respecto de estas medidas. Un ejemplo de ello sería la mezcla obligatoria de alumnos de distintos estratos sociales en las salas de clases. En Brasil estas medidas no serían efectivas ya que el problema principal se presenta en torno a las diferencias de calidad entre los colegios, por lo que un primer paso tendría que ser necesariamente el aumentar la calidad para todas las escuelas, poniendo especial énfasis en aquellas que presentan los peores resultados en las pruebas estandarizadas (Louzano, 2013).

Además, Louzano plantea que es necesario implementar políticas intrasectoriales que no se enfoquen solamente en el mejoramiento de la educación en sí, sino que también den solución a otros problemas tales como la distribución de la renta, la ubicación de las viviendas sociales y la segregación residencial, puesto que *“no se puede pensar que la escuela va a mejorar toda la segregación que va más allá de la escuela”* (Louzano, 2013).

Dussel, al igual que otros entrevistados cree que es necesario fortalecer la calidad de la educación pública para que constituya una alternativa interesante para los sectores medios y altos que optan por colegios privados. Para mejorar la calidad de las escuelas, se debe fortalecer el cuerpo docente. En México, el principal problema que presentan las escuelas públicas es el ausentismo de los profesores en las escuelas, ocasionando que en vez de recibir 5 o 6 horas de instrucción diaria, reciben sólo 3, entonces las diferencias en los aprendizajes entre los alumnos de las escuelas públicas y privadas aumenta.

Kaztman, siguiendo esta misma línea, recomienda mejorar el sistema de reclutamiento docente en las escuelas más desfavorecidas. En muchos países de la región, los profesores postulan a las escuelas de preferencia, y aquellos con mayor antigüedad o con mejor desempeño son seleccionados para las mejores escuelas. Lo que sucede es que nadie postula a las escuelas de menores recursos porque se sabe que los alumnos más pobres son más difíciles de educar. Estos umbrales de educabilidad tendrían un claro vínculo territorial y residencial. Para solucionar estos problemas, algunos países han entregado algún tipo de incentivo o de ventaja relativa a los profesores que acepten trabajar en barrios segregados, pero para Kaztman ninguna de estas ventajas es realmente efectiva, ya que los docentes siguen escogiendo las escuelas donde es más fácil enseñar. Uruguay, ha implementado un sistema de incentivos para que los profesores enseñen en los barrios vulnerables. A pesar de esto, el sistema de asignación de profesionales a los centros, lleva a que ellos escojan escuelas de composición social media o alta (Kaztman, 2013).

Además, Dussel cree que en vez de promover políticas desegregadoras, es necesario poner el tema en la agenda nacional y en la opinión pública, *“porque también es una forma de alertar [...] de decir que lo que está pasando aquí no sé, en Argentina los chicos de las villas miseria no conocen el centro de la ciudad, no tienen vínculos con otros chicos”* (Dussel, 2013).

Finalmente, Dussel propone que se deben replicar ciertos elementos de las escuelas charter de Estados Unidos tales como proponer un currículum atractivo para los niños. Esto porque *“las escuelas para los chicos más pobres no son atractivas, ni desde el edificio, ni desde el currículum, ni desde los recursos que ofrecen. Entonces, [las escuelas públicas] tendrían que ser las más lindas, las mejor dotadas, las que tienen los mejores profesores”* (Dussel, 2013). Esto permitiría atraer a poblaciones diferentes y una mayor movilidad a través del espacio urbano.

## Breve reseña de los entrevistados

---

### Andrés Sandoval (México)

Andrés Sandoval tiene una gran experiencia en la investigación dentro del área educativa, siendo autor de numerosos artículos tales como *El programa de Investigación del movimiento de escuelas eficaces: hacia una perspectiva basada en los actores en el contexto de América Latina* (2007). Actualmente, se desempeña en IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), como director de la unidad de análisis e investigación en Alemania. Este organismo realiza estudios comparativos a nivel internacional acerca de desempeño escolar.

### Gregory Elacqua (Chile)

Gregory Elacqua es actualmente el Director del Instituto de Políticas Públicas de la Facultad de Economía y Empresa de la Universidad Diego Portales, desde donde ha llevado a cabo distintas investigaciones sobre políticas educacionales y políticas públicas chilenas y extranjeras. Además se desempeña como miembro del grupo de expertos del Cuestionario de la Prueba PISA-OECD.

### Cristián Bellei (Chile)

Cristián Bellei se desempeña actualmente como investigador en el Centro de Investigación Avanzada en Educación de la Universidad de Chile (CIAE). Es especialista en temas educativos, y sus investigaciones se enfocan en las políticas educacionales, la profesión docente y los factores que inciden en la desigualdad en educación.

### Inés Dussel (Argentina)

Inés Dussel se ha desarrollado como Investigadora Principal del Área de Educación de FLACSO (Argentina). Sus investigaciones se han centrado en las relaciones entre saberes, escuela y política, además de la incorporación de la cultura digital en la escuela.

### Laura Salamanca (El Salvador)

Laura Salamanca es parte de UNICEF en El Salvador, donde desarrolla temas relacionados con niñez y adolescencia. Además, posee un magister en Políticas Públicas.

### Nestor López (Argentina)

Nestor López se desempeña actualmente como Coordinador de Programas del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (UNESCO), en Buenos Aires. Ha desarrollado numerosas investigaciones en el área educativa para América Latina.

### Paula Louzano (Brasil)

Paula Louzano trabaja actualmente como investigadora de la Fundación Lemann en Brasil, coordinando estudios en torno a la formación de maestros, materiales y prácticas docentes en el aula, evaluación de aprendizajes, entre otros. Además, es autora del Informe de Progreso Educativo de Brasil coordinado por PREAL.

### Ernesto Treviño (Chile)

Ernesto Treviño es el Director del Centro de Políticas Comparadas de Educación de la Universidad Diego Portales. Se ha especializado en la evaluación de políticas educativas, y en el análisis de los factores que predicen los aprendizajes y la calidad de la enseñanza.

### Rubén Kaztman (Chile y Uruguay)

Rubén Kaztman es Master en Sociología de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales y PH.D candidate en el departamento de sociología de la Universidad de California (Berkeley). Además fue Director de la Oficina de CEPAL en Montevideo y Oficial Principal de la División de Desarrollo Social de la CEPAL en Santiago. Entre sus principales áreas de investigación, se encuentran la segregación urbana y la exclusión.

## Bibliografía

---

- Achard, J., Lecoq, T., & Díaz, P. (2011). *Sistemas educativos en Chile y Uruguay: Análisis comparativo*.
- Alegre, M. (2010). Casi-mercados, segregación escolar y desigualdad educativa: una trilogía con final abierto. *Educ. Soc.*, 31 (113), 1157-1178.
- Alegre, M., Benito, R., & González, I. (2008). Procesos de segregación y polarización escolar: La incidencia de las políticas de zonificación escolar. *Profesorado: Revista de currículum y formación del profesorado*.
- Backhoff, E. (2011). La inequidad educativa en México: Diferencias en el aprendizaje de la comprensión lectora en educación básica. *Profesorado*, 15 (3).
- Bailey, C. (2005). Creaming and Social Segregation in the Jamaican School System. *Ideaz*, 61-71.
- Barrera, F., & Domínguez, C. (2006). *Educación Básica en Colombia: Opciones futuras de política*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación.
- Barrera-Osorio, F., Maldonado, D., & Rodríguez, C. (2012). *Calidad de la Educación Básica y Media en Colombia: Diagnóstico y Propuestas*. Bogotá: Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE).
- Bellei, C. (2013, Agosto 2). Segregación escolar en Chile (M. Rossetti, Interviewer).
- Bellei, C. (2013, Marzo). *Segregación socioeconómica y académica en la educación chilena: magnitud, causas y consecuencias*. Retrieved Julio 8, 2013, from Educación para Todos: <http://educacionparatodos.cl/wp/wp-content/uploads/2013/03/Segregaci%C3%B3n-socioecon%C3%B3mica-y-acad%C3%A9mica-de-la-educaci%C3%B3n-chilena-magnitud-causas-y-consecuencias.pdf>.
- Bellei, C., Poblete, X., Sepúlveda, P., Orellana, V., & Abarca, G. (2013). *Situación educativa en América Latina y el Caribe: Hacia la educación para todos 2015*. Santiago: CIAE.
- Carvalho, L. (2010). *La Desigualdad en Costa Rica: Separata del Informe Regional de Desarrollo Humano 2010*. San José: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).
- Castillo, V. (2013). El financiamiento de la educación básica en México. *Replicante*.
- Centro de Recursos para la Atención a la Diversidad Cultural en Educación. (2006). *Administración y gestión del sistema educativo*. Retrieved Julio 10, 2013, from CREADE: <https://www.educacion.gob.es/creade/IrASubSeccionFront.do?id=199>.
- CEPP. (2005). *Evaluación del sistema educativo colombiano*. Buenos Aires: Centro de Estudios en Políticas Públicas.
- Coomans, A. (2011). Dealing with Segregation in Education. In *Festschrift in Honour of Katarina Tomasevski*. University of Lund.
- da Gama, H., & Coelho, G. (2001). *Primary Education and Residential Segregation in the Municipality of Sao Paulo. A Study Using Geographic Information System*. Cambridge: Lincoln Institute of Land Police.

- Duarte, J., Bos, M., & Moreno, M. (2012). *Calidad, igualdad y equidad en la educación colombiana*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Duru Bellat, M. (2004). La ségrégation sociale á l'école: faits et effets. *Diversité* (139).
- Dussel, I. (2013, Agosto 14). Segregación Escolar en América Latina (M. Rossetti, Interviewer). Education International. (2013). *Trinidad y Tobago*. Retrieved Agosto 7, 2013, from Barómetro de la Internacional de la Educación sobre los Derechos Humanos y Sindicales en la Educación.
- Elacqua, G. (2013, Julio 24). Segregación Escolar en Chile (M. Rossetti, Interviewer).
- Elacqua, G. (2012). The impact of school choice and public policy on segregation: Evidence from Chile. *International Journal of Educational Development*, 32, 444-453.
- Elacqua, G., Martínez, M., & Santos, H. (2001). *Geografía de las oportunidades educativas en Chile*. Santiago: Instituto de Políticas Públicas.
- Espíndola, M. ((S/F)). *El Sistema Educativo Argentino. Tendencias actuales y desafíos futuros*. Buenos Aires: PROLATINA.
- Estado Nación. (2011). *Informe III - Estado de la Educación 2011*. Retrieved Julio 17, 2013, from Estado Nación Costa Rica: <http://www.estadonacion.or.cr/biblioteca-virtual/costa-rica/educacion/informe-actual/informe-por-capitulo>.
- Farley, R. (1975). *Residential Segregation and its implications for school integration*. North Carolina: Duke University.
- Filgueira, F., & Bogliccini, J. (2005). *La descentralización de la educación en el cono sur de América Latina: una evaluación de sus promesas y riesgos*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Flores, C. (2008). *Residential segregation and the geography of Opportunities: a spatial analysis of heterogeneity and spillovers in education*. Ann Arbor: ProQuest.
- Fornazarc, J. (2012). Procesos Segregatorios y Segmentación Educativa. *Síntesis* (3).
- Fornazarc, J. (2012). *Procesos Segregatorios y Segmentación Educativa*. Córdoba: UNC.
- Forschungsbereich. (2013). *Segregation at primary schools in Germany: The effect of parental choice of school*. Retrieved Julio 7, 2013, from Sachverständigenrat deutscher Stiftungen: <http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/06/Executive-Summary-Segregation-at-Primary-Schools-in-Germany.pdf>.
- Gajardo, M. (2010). Nuevas formas de financiamiento de la educación. *PREAL*, 2 (4).
- Garner, R. (2012, Septiembre 11). UK schools the most 'socially segregated' in the world. *The Independent*.
- Gasparini, L., Jaime, D., & Vázquez, E. (2011). La segregación escolar en Argentina. Reconstruyendo la evidencia. *CEDLAS*, 41 pg.
- Gibbons, S., & Telhaj, S. (2006). *Peer Effects and Pupil Attainment: Evidence from Secondary School Transition*. Londres: Centre for the Economics of Education.
- Herrera, M. (2004). *El sistema educativo Venezolano*. Retrieved julio 11, 2013, from Centro de Investigaciones Culturales y Educativas: <http://www.cice.org.ve/descargas/Sistema%20Educativo%20Venezolano.pdf>.
- Ibarra, R. (2007). Segregación socio-espacial en ciudades turísticas: El caso de Canela (RS), Brasil. *Estud. Perspect. tur*, 195-215.
- Instituto de Estadística de la UNESCO. (2012). *Construyendo Estadísticas de Financiamiento Educativo. Lecciones de la experiencia de tres países de América Latina*. UNESCO.
- International Bureau of Education. (2010). *Datos Mundiales de Educación: Uruguay*. UNESCO.
- Jackson, K. (2010). Do students benefit from attending better schools? Evidence from rule-based student assignments in Trinidad and Tobago. *The Economic Journal*, 1399-1429.
- Jenkins, S., Micklewright, J., & Schnepf, S. (2006). *Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries?* Southampton: University of Southampton.
- Jiménez, J., & Morduchowicz, A. (2009). *Políticas de Financiación de la Educación que Favorecen la Cohesión Social*. Buenos Aires: CIEP.
- Jiménez, J., Morduchowicz, A., & Astorga, A. (2009). *Políticas de financiación de la educación que favorecen la cohesión social*. Santiago: CEPAL y UNESCO.
- Karsten, S. (2010). School Segregation. In OECD, *Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants* (pp. 193-206). Bruselas: OECD.
- Kaztman, R. (2013). *Segmentaciones y cohesión social en América Latina*. Santiago.
- Kaztman, R. (2013, Agosto 21). Segregación Escolar en América Latina (M. Rossetti, Interviewer).
- Kaztman, R., & Retamoso, A. (2006). *Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa*. Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- López, N. (2013, Julio 31). Segregación escolar en América Latina (M. Rossetti, Interviewer).

- Lopez, N., Pereyra, A., & Sourrouille, F. (2007). *Disparidades urbanas y rurales en América Latina*. Buenos Aires: IIEP.
- Los vouchers escolares: ¿una alternativa para Venezuela?* (1996, Diciembre). Retrieved Julio 18, 2013, from Venezuela Analítica: <http://www.analitica.com/archivo/vam1996.12/g96.htm>.
- Louzano, P. (2013, Agosto 1). Segregación Escolar en Brasil (M. Rossetti, Interviewer).
- Magnusson, K. (2008). *Educating a New US: School Segregation, Awareness, and InteGreat*. Saint Paul: Macalester College.
- Makles, A., & Schneider, K. (2011). *Segregation in primary schools - Do school districts really matter?* Wuppertal: Schumpeter School of Business and Economics.
- Mancebón, M., & Pérez, D. (2010). Una valoración del grado de segregación socioeconómica existente en el sistema educativo español. Un análisis por comunidades autónomas a partir de PISA 2006. *Regional and Sectorial Economic Studies*, 10 (3), 129-148.
- Marchesi, A. (2000). Un sistema de indicadores de desigualdad educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*.
- Marmissolle, G. (2012). Maestros en disputa: los conflictos del magisterio bonaerense en el gobierno de Daniel Scioli. *Revista Argentina de Humanidades y Ciencias Sociales*.
- Massey, D., & Denton, N. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 281-315.
- Ministerio de Educación. (2009). *El sistema Educativo*. Retrieved julio 9, 2013, from Ministerio de Educación Presidencia de la Nación: <http://portal.educacion.gov.ar/sistema/preguntas-frecuentes/>.
- Ministerio de Educación Argentina. (2013, Junio 18). *El sistema educativo*. Retrieved Julio 18, 2013, from Ministerio de Educación: <http://portal.educacion.gov.ar/>.
- Ministerio de Educación de Guatemala. (2006). *Situación del sistema educativo guatemalteco*. Ciudad de Guatemala: MINEDUC.
- Ministerio de Educación Nacional, República de Colombia. (2011). *Organización del Sistema Educativo*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Ministry of Education Jamaica. (2013). *About Us*. Retrieved agosto 7, 2013, from Ministry of Education: <http://www.moe.gov.jm/node/16>.
- Ministry of Education Trinidad. (2004). *National Report on the Development of Education in Trinidad and Tobago 2004*. Puerto España: Ministry of Education Trinidad.
- Moreno, Y., Viera, M., & Pérez, S. (2011). *La Repitencia y la Deserción Estudiantil*. Montevideo: Instituto de Profesores Artigas.
- Narodowski, M. (2000). *Segregación socioeconómica en el sistema educativo argentino. Elección de escuela sin "vouchers"*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes y Fundación Gobierno y Sociedad.
- Navarro, A. (2007). *Descripción Sistema Educativo*. Santiago.
- OECD. (2011). *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*. Estocolmo: OECD.
- OECD. (2000). *School Factors Related to Quality and Equity*. OECD.
- OEI. (n.d.). *Costa Rica*. Retrieved Julio 18, 2013, from Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.org.co/quipu/costrica/index.html>.
- \_\_\_\_\_. OEI. (n.d.). *Sistemas Educativos Nacionales: Argentina*. Retrieved Julio 18, 2013, from Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/quipu/argentina/index.html>.
- \_\_\_\_\_. OEI. (n.d.). *Sistemas Educativos Nacionales: Brasil*. Retrieved Julio 18, 2013, from Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/quipu/brasil/index.html>.
- \_\_\_\_\_. OEI. (n.d.). *Sistemas Educativos Nacionales: México*. Retrieved Julio 18, 2013, from Organización de Estados Iberoamericanos: <http://www.oei.es/quipu/mexico/>.
- Ong, P., & Rickles, J. (2013). The Continued Nexus between School and Residential Segregation. *Berkeley Journal of African-American Law & Policy*, 6 (2).
- Ordaz, J. (2009). *México: impacto de la educación en la pobreza rural*. México D.F: CEPAL.
- Orfield, G., & Lee, C. (2005). Why Segregation Matters: Poverty and Educational Inequality. *The Civil Rights Project*.
- Paasche, E., & Fangen, K. (2011). *Ethnic School Segregation: Effects and Policies*. Oslo: EUMARGINS.
- Pérez, J. (2011). *Sistema Educativo en Brasil*. Caracas: Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Pink, W., & Noblit, G. (2007). *International Handbook of Urban Education*. Berlín: Springer.
- Prensa CDCH-UCV. (2012, Febrero 29). *En Venezuela hay más desigualdad educativa que en Pakistán*. Retrieved Julio 16, 2013, from Universidad Central de Venezuela: <http://cdch-ucv.net/contenido/3462>
- Pulido, O., Heredia, M., & Ángel, C. (2010). *Las Desigualdades Educativas en Colombia*. Bogotá: FLAPE.
- Robert, P. (2007). The Influence of Educational Segregation on Educational Achievement. *European Forum 2006/2007*.

- Rodrigo, L. (2010). *La eficacia de las escuelas públicas y privadas en Argentina: Un análisis a partir de los datos del estudio PISA*. Madrid: Simposio Políticas educativas y gestión de sistemas escolares.
- Rodriguez, J., & Arriagada, C. (2004). Segregación Residencial en la Ciudad Latinoamericana. *EURE*, 30 (89), 5-24.
- Rothstein, R. (2013). Why Our Schools Are Segregated. *Educational Leadership*, 70 (8), 50-55.
- Sabatini, F. (1999). Tendencias de la segregación residencial urbana en Latinoamérica: reflexiones a partir del caso de Santiago de Chile. *Latin America: Democracy, markets and equity at the Thresfold of New Millenium*. Suecia: Universidad de Upsala.
- SABER. (2006). El sistema educativo y el trabajo en Venezuela. *SABER*, 19 (2), 1-25.
- Salamanca, L. (2013, Julio 31). Segregación Escolar en Centroamérica (M. Rossetti, Interviewer).
- Sandoval, A. (2013, Agosto 7). Segregación Escolar en México (M. Rossetti, Interviewer).
- Schindler, B. (2007). Living and learning separately? Ethnic segregation of school children in Copenhagen. *Urban Studies*, 44 (7), 1329-1354.
- Schmidt, J. (2008). *Segregación e Inequidad Educacional en Chile*. Retrieved Julio 4, 2013, from Ong Vínculos: [http://www.ongvinculos.cl/doc\\_trab/schmidt/segregacion.pdf](http://www.ongvinculos.cl/doc_trab/schmidt/segregacion.pdf).
- SEP Gobierno Federal (2011). *La Estructura del Sistema Educativo Mexicano*. Ciudad de México: SEP.
- SEP Gobierno Federal (2011). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México: SEP Gobierno Federal.
- Síndic. (2008, mayo 15). El Síndic denuncia que la administración no aprovecha lo suficiente el margen de actuación que tiene para combatir la segregación escolar. *Síndic*.
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (2011). *Cobertura relativa de la educación pública y privada en América Latina*. SITEAL.
- Terigi, F. (2009). Segmentación Urbana y Educación en América Latina. Aporte de seis estudios sobre políticas de inclusión educativa en seis grandes ciudades de la región. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7 (4).
- The Ministry of Education, Youth and Culture Jamaica. (2004). *National Report of Jamaica*. The Ministry of Education, Youth and Culture Jamaica.
- Treviño, E. (2013, Julio 25). Segregación escolar en Chile (R. M, Interviewer).
- UNESCO. (2010/11). *World Data on Education: Guatemala*. UNESCO.
- Uribe, C., López-Córdova, E., Mancera, C., & Barrios, M. (2012). *Mexico: Retos para el Sistema Educativo 2012-2018*. Ciudad de México: BID.
- Valenzuela, J. (2009). *Evolución de la Segregación Socioeconómica de los Estudiantes Chilenos y su Relación con el Financiamiento Compartido*. Santiago: Departamento de Estudios y Desarrollo del Ministerio de Educación.
- Valenzuela, J., Bellei, C., & De los Ríos, D. (2010). Segregación Escolar en Chile. In S. Martinic, & G. Elacqua, *Cambio en la Gobernanza del Sistema Educativo* (pp. 209-232). Santiago: UNESCO.
- Vargas, L., & Robles, C. (2013). *Sistemas de protección social en América Latina y el Caribe*. Santiago: CEPAL.
- Vazquez, E. (2012). Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *CEDLAS*, 1-26.
- \_\_\_\_\_. Vazquez, E. (2012). Segregación escolar por nivel socioeconómico. Midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *CEDLAS*.
- Veleda, C. (2008). *Regulación estatal y segregación educativa en la Provincia de Buenos Aires*. Buenos Aires: Universidad de San Andrés.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18 (1), 17-35.
- Vivas, H. (2007). *Educación, Background Familiar y Calidad de Iso Entornos Locales en Colombia*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Waissbluth, M. (2013, Mayo 8). Yo puse a mis hijos en colegios particulares. *La Tercera*, p. [http://blog.latercera.com/blog/mwaissbluth/entry/yo\\_puse\\_a\\_mis\\_hijos](http://blog.latercera.com/blog/mwaissbluth/entry/yo_puse_a_mis_hijos).
- West, E. (1998). Un Estudio sobre Principios y Prácticas de los Voucher Educativos. *PREAL*, 1-24.
- World Educational Services. (2012). *Jamaica: Educational overview*. Retrieved Agosto 7, 2013, from WES: <http://www.wes.org/ca/wedb/jamaica/jmedov.htm>.

**Serie****CEPAL****Políticas Sociales**

## Números publicados

Un listado completo así como los archivos pdf están disponibles en

[www.cepal.org/publicaciones](http://www.cepal.org/publicaciones)

199. La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad, Magdalena Rossetti, (LC/L. 3845), 2014.
198. El analfabetismo funcional en América Latina y el Caribe: panorama y principales desafíos de política, Rodrigo Martínez, Daniela Trucco, Amalia Palma (LC/L.3841), 2014.
197. Equidad y protección judicial del derecho a la salud en Colombia, Rodrigo Uprimmy y Juanita Durán (LC/L.3829), 2014.
196. A relação entre o público e o privado e o contexto federativo do SUS: uma análise institucional, Telma Maria Gonçalves Menicucci (LC/L.3828), 2014.
195. La segregación escolar público privada en América Latina, Leonardo Gasparini, Guillermo Cruces y otros (LC/L.3827), 2014.
194. El impacto distributivo del salario mínimo en la Argentina, el Brasil, Chile y el Uruguay, Roxana Maurizio (LC/L.3825), 2014.
193. La evolución de las estructuras familiares en América Latina, 1990-2010: los retos de la pobreza, la vulnerabilidad y el cuidado, Heidi Ullmann, Carlos Maldonado, María Nieves Rico (LC/L.3819), 2014.
192. La construcción del sistema de cuidados en el Uruguay: en busca de consensos para una protección social más igualitaria, Rosario Aguirre, Fernanda Ferrari (LC/L.3805), 2014.
191. El espacio normativo de la autonomía como realización de la igualdad, Gustavo Pereira (LC/L.3792), 2014.
190. Adolescentes: derecho a la educación y al bienestar futuro, María Nieves Rico y Daniela Trucco (LC/L.3791), 2014.
189. De la retórica a la práctica: el enfoque de derechos en la protección social en América Latina, Magdalena Sepúlveda (LC/L.3788), 2014.
188. Hacia un modelo de protección social universal en América Latina, Fernando Filgueira (LC/L.3787), 2014.
187. Seguridad alimentaria y nutricional en cuatro países andinos. Una propuesta de seguimiento y análisis, Rodrigo Martínez y Amalia Palma (LC/L.3750), 2014.
186. Protección social para la infancia y la adolescencia en la Argentina: Retos críticos para un sistema integral, Fabián Repetto y Virginia Tedeschi (LC/L.3698), 2013.
185. Income inequality in Latin America: Data challenges and availability from a comparative perspective, Verónica Amarante (LC/L.3695), 2013.

POLÍTICAS  
SOCIALES

199

POLÍTICAS  
SOCIALES

## POLÍTICAS SOCIALES

Series

C E P A L

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE  
ECONOMIC COMMISSION FOR LATIN AMERICA AND THE CARIBBEAN  
[www.cepal.org](http://www.cepal.org)