

El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina

Early school leaving, going deep in its main features and how to overcome it. A strange case in Latin America

Adriana Aristimuño ¹

Se presenta un marco conceptual sobre el abandono escolar y se hace foco en sus causas y el cambio en el concepto de "fracaso escolar". Se analiza el singular caso de Uruguay, país con una sociedad integrada y buenos indicadores sociales y económicos, pero un importante problema de extraedad y abandono sobre todo en la educación media. Se presentan algunos programas de prevención y reinserción de adolescentes en la educación formal (Tránsito educativo, Compromiso educativo, Aulas Comunitarias, Liceos con tutorías) y se incluyen varios estudios realizados sobre sus logros e impacto.

Uruguay - Calidad de la educación - Política de la educación

A conceptual frame is included on early school leaving, with special attention to its causes and recent changes in the concept of "school failure". The singular case of Uruguay is presented, a country with positive indicators in the socioeconomic domain, but with problems in early school leaving and retention. Some preventive and relocation

¹ Doctora en Ciencias de la Educación. Licenciada en Ciencias de la Educación. Docente y Directora del Departamento de Formación Humanística, Universidad Católica del Uruguay. Montevideo, Uruguay. E-mail: aaristim@ucu.edu.uy.

DOI: [http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15\(30\)02](http://dx.doi.org/10.22529/dp.2017.15(30)02)



Artículo publicado bajo Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar.
© Universidad Católica de Córdoba. ISSN: 1667-2003 - ISSN: 2524-9274 (en línea)

programs are included, such as "Tránsito educativo", "Aulas Comunitarias" and "Liceos con tutorías". Several studies aimed to assess their achievements and impacts are presented.

Uruguay - Quality of education - Educational policy

El problema

El abandono escolar es un problema central de los sistemas educativos formales, pero en realidad revela un conjunto de fenómenos con implicancias en los planos personal, familiar, de integración social y económico.

En nuestro continente, millones de niños y jóvenes están fuera de los sistemas educativos, aún hoy día, a pesar de los grandes avances en cobertura que han tenido lugar en las últimas décadas. Se trata de 15.6 millones, a los que se agregan unos 9.2 millones en riesgo de abandonar la escuela primaria y 6.4 millones en riesgo de abandonar la secundaria (Unicef, 2012).

El fracaso que implica que un joven abandone su educación formal es atribuible a múltiples factores.

Los factores de la órbita socioeconómica y familiar son evidentes. Hoy existe acuerdo en que la procedencia social de un joven, así como el contexto de su centro educativo inciden directamente en su desempeño como estudiante. El capital cultural de su familia, los recursos materiales de que dispone tanto en casa como en la escuela (libros, apoyo para estudiar y realizar tareas domiciliarias, apoyos didácticos en el aula, acceso a tecnología, oportu-

nidades culturales de su entorno) inciden directamente en su desempeño escolar. También inciden algunos aspectos ligados a su propia historia escolar: haber asistido o no a educación inicial, haber repetido o no algún año previo, o el rezago con que va completando su educación. No haber asistido a la fase inicial, haber repetido algún curso y por tanto presentar rezago en su trayectoria inciden negativamente y pueden provocar el abandono del sistema educativo, lo que le impedirá completar su formación media.

En América Latina, recientes investigaciones que comparan varios países muestran que el fenómeno del abandono no es algo privativo de los contextos pobres, sino que está presente también en contextos medios: en el año 2010, la mitad de los jóvenes de 16 años que había abandonado la escuela secundaria provenía de hogares de estrato medio donde los padres habían completado estudios primarios y valoraban la importancia de la educación en la vida de sus hijos (Itzcovich, 2014; Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2009).

Superar la noción de que el abandono está ligado solo a contextos pobres en que viven los adolescentes y

jóvenes que tienen dificultades para culminar sus estudios también permite ver que no solo cuentan los factores personales o del contexto sociocultural. Una amplia gama de factores relacionados con las características del servicio educativo al que accede el estudiante también pesa en su desempeño y en su trayectoria escolar. El "fracaso escolar" ya no se atribuye solo a factores ajenos al servicio educativo, sino a características bien propias de este. En realidad, gracias a este enfoque, se invierte el peso de la responsabilidad: se considera un fracaso "de la provisión escolar" (Aristimuño, 2015; Faubert, 2012; Pedró, 2012). De esta manera, vale la pena analizar la adecuación del servicio escolar que se provee a las condiciones y características de los estudiantes, y no al revés, como se ha hecho hasta el presente.

¿Qué sucede en las vidas y en las trayectorias escolares de los jóvenes que han logrado incorporarse a los cursos formales de educación pero están al borde del abismo que implica que caigan de ellos? ¿Qué ha sucedido en la vida de los millones que ya han caído? Posiblemente esta caída constituya el primer paso de un camino de exclusión social, dado que perderán contacto con múltiples circuitos de socialización que resultan claves para su futura vida de ciudadanos con pleno goce de sus derechos.

El abandono escolar en Uruguay, un caso singular

Lograr altas tasas de graduación en la educación media constituye uno de los objetivos centrales de todos los sistemas educativos del mundo. En América Latina los logros son bien disímiles, y en algunos casos, sorprendentes, como es el caso de Uruguay. El gráfico 1 presenta el porcentaje de personas, según sus edades, que completaron la secundaria superior, en 5 países de la región, en comparación con el promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (de acuerdo a información de OCDE y de la Encuesta Continua de Hogares de Uruguay). Como puede verse, Uruguay no llega a un 40% de graduación en su población de 25 años, mientras que Chile más que lo duplica. Hace 40 años Chile y Uruguay presentaban cifras similares.²

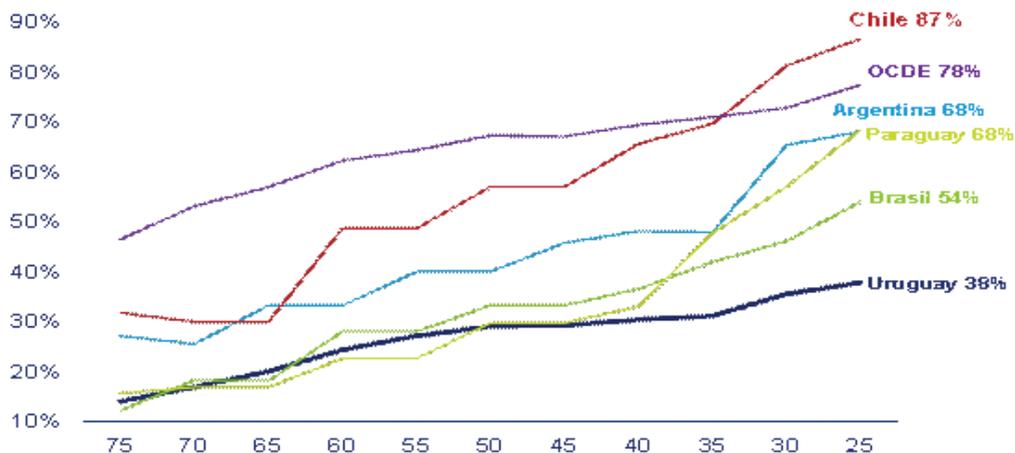
Asimismo, la proporción de estudiantes que están cursando sus estudios en la edad normativa es un indicador importante de la manera en que se desarrolla su trayectoria. En el gráfico 2 se muestran en forma comparada las cifras sobre cursado en edad normativa, graduación y no asistencia de estudiantes al culminar la educación media de 7 países que constituyeron el foco de un amplio estudio sobre las recientes políticas y los resultados educativos que se desarrollaron en la región latinoamericana entre los años 2000 y 2015 (Rivas, 2015).

² La singularidad de Uruguay radica en su significativo deterioro de los principales indicadores educativos, como la tasa de graduación de la educación media superior, los altos índices de repetición en la educación media, o el crecimiento del rezago y el abandono. Esto se contraponen claramente con una mejora de todos los indicadores económicos (entre otros, un crecimiento sostenido del producto bruto interno desde 2004 a 2015 o el abatimiento de la pobreza a un 6,2% de la población en 2016) y de los sociales, entre los que destaca el mejor coeficiente de Gini de la región, que se ubica en 0,38.

Gráfico 1. Proporción de personas que completaron la secundaria según edad comparando países de la región y OCDE

Proporción de personas que completaron secundaria

Según edad actual



Fuente: Rosselli, 2015.

Gráfico 2. Población estudiantil al culminar la educación media según condición de asistencia en edad normativa, sobre edad o no asistencia para 7 países de América Latina, año 2011



Fuente: Rivas, 2015, p. 214.

Nota: en el caso de Uruguay la información proporcionada por las autoridades al momento de la realización del estudio comparativo de Rivas era de 2010.

Como puede verse, la región presenta problemas importantes para que su población de estudiantes asista en la edad normativa a los últimos años de educación media (en la mayoría de los países los 17 años constituyen la edad normativa para asistir al último curso de este tramo educativo). Excepto Chile, los porcentajes de no asistencia superan el 20% en todos los países, siendo los países de peor desempeño en este indicador, México, Uruguay y Argentina. La extra edad, aspecto visible del rezago, también constituye un problema en la región, siendo los países de peor desempeño Brasil, Uruguay y Colombia. En Uruguay la autoridad educativa hoy día reconoce que solo el 28.5% de los adolescentes de 17 años culmina en tiempo y forma su educación media superior, ya sea en la variante de la secundaria general, como de la educación técnica (Administración Nacional de Educación Pública [ANEP], 2015). Unos años más tarde en la vida de los jóvenes el porcentaje trepa 10 dígitos y se estanca en dicho techo.

Conocer las causas que inciden en la ocurrencia de un fenómeno aporta elementos importantes para intentar evitarlo. La investigación socioeducativa arroja información útil para construir herramientas de prevención, que pueden ir desde protocolos de identificación de alumnos en riesgo en el nivel de las escuelas, hasta el diseño de programas que forman parte de políticas mayores de abatimiento de la exclusión.

Algunas investigaciones realizadas sobre el fenómeno en Uruguay arrojan luz sobre las posibles causas del abandono.

Tres estudios con base empírica que se focalizan en los aspectos socioculturales del contexto y la familia de los estudiantes que abandonan se sintetizan a continuación y dan cuenta de relevante información acerca de los factores asociados al fenómeno. En otros trabajos (Aristimuño, 2009, 2011) se tratan extensamente las características de estos estudios; aquí se hace foco tan solo en sus resultados, por las pistas que brindan sobre las posibles causas del abandono. En el Cuadro 1 se incluye la información más relevante.

Como se aprecia en el cuadro, la mayoría de los factores identificados en los tres estudios se ubican dentro de la órbita del contexto social y cultural, fuertemente determinado por la familia y las circunstancias del estudiante. De todos modos, pueden identificarse tres factores que tienen que ver con el sistema educativo (aunque puede argumentarse que inclusive estos también se vinculan con el contexto de origen del estudiante), tales como haber asistido a educación inicial, ser repetidor -en dos de los estudios- y asistir a la educación pública. Es de destacar que en el estudio sobre estudiantes de primaria, se constató que el 88% de los desertores había repetido por lo menos una vez y un 70% había repetido dos veces (Moreira, Patrón & Tansini, 2007). Este hallazgo que vincula al fenómeno del abandono con previos episodios de repetición es concluyente con otros estudios nacionales (Aristimuño, 2009, 2015; Bucheli & Casacuberta, 2010; Filgueira, Fuentes & Rodríguez, 2006; Manacorda, 2008) y de la literatura internacional (Freeman & Simonsen, 2015; Mena Martínez, Fernández Enguita & Riviére Gómez, 2012; Rumberger, 1995, entre otros).

En la presentación del problema, se expresó que diversos estudios recientes han comenzado a mostrar que también las características del servicio que se ofrece inciden sobre la decisión de abandonar. En ese sentido, el estudio citado de SITEAL (2009) constituye un aporte concluyente, ya que sistematiza información sobre encuestas de hogares de cinco países de la región (Bolivia, Chile, Costa Rica, Nicaragua y Panamá) y constata

que, entre las edades de 7 y 10 años, las principales razones que inciden sobre esta decisión tienen que ver con dificultades económicas del hogar, pero que a partir de los 13 años comienza a aparecer el desinterés en lo que se les ofrece; el punto máximo se alcanza en las respuestas de los adolescentes de 15 y 16 años, en donde supera inclusive como motivo la maternidad precoz o el cuidado de hermanos pequeños.

Cuadro 1. Factores asociados al abandono, en base a tres estudios empíricos realizados en Uruguay

Estudio de cohorte en estudiantes de escuelas públicas, de 1º a 6º grado
<ul style="list-style-type: none">- pertenecer a un contexto socioeconómico desfavorable- no haber asistido a educación inicial- no vivir con el padre y la madre biológicos- no vivir en hogares con jefatura masculina- pertenecer a un hogar con bajo nivel educativo
Estudio en estudiantes de 3º grado de secundaria básica sobre modelo de predisposición al abandono, con base en Censo Nacional de Aprendizajes 1999
<ul style="list-style-type: none">- pertenecer a una familia cuyo horizonte temporal de estudios para el joven es breve- ser repetidor- percibir baja utilidad a los estudios- pertenecer a un grupo de pares en que la mayoría abandonó o piensa abandonar los estudios
Estudio sobre trayectoria educativa y deserción en jóvenes 12-29 años, a partir de la Encuesta Continua Hogares de 2001
<ul style="list-style-type: none">- ser repetidor- ser padre joven- insertarse en forma temprana al mercado laboral- asistir a la educación pública- ser varón- residir en el interior urbano- tener una opinión desfavorable sobre la educación que se recibe

Fuente: adaptado de Aristimuño, 2009.

Estudios recientes en Uruguay (véase por ejemplo, Fernández, 2010, Cardozo, 2016) han establecido algunas características del abandono. Concentrado en el tramo de la educación media superior, el primero de los estudios encuentra que el abandono se concentra en algunos tramos de edad y no es un fenómeno progresivo. Estos momentos se ubican en las edades de 14 y 15 años y luego en 18 y 19 años. Además, encuentra que entre quienes han experimentado episodios de ausentismo (ausencias prolongadas) entre las edades de 15 a 19 años, el 40% termina abandonando. Por su parte, Cardozo (2010) plantea que las trayectorias de los estudiantes no son lineales sino que alternan períodos de abandono y reinserción. Además, establece que cuanto más edad tiene el estudiante, mayor es la probabilidad de que vuelva a matricularse, dado que está más próximo a la edad normativa correspondiente al curso. También concluye que para adolescentes de 15 años los motivos más importantes para abandonar son: las dificultades académicas, el desinterés y la inserción laboral.

El trabajo de De Melo, Failache y Machado (2015) en base a una encuesta aplicada a 200 jóvenes que ya habían abandonado sus estudios formales resulta iluminador acerca del proceso que los llevó a ello, y de sus factores vinculados. Uno de sus hallazgos más impactantes lo constituye el alto porcentaje que dejó de asistir a un centro de educación formal en forma muy temprana: entre los 11 y los 14 años. A partir de la encuesta queda en evidencia que un 70% se desvinculó de la educación formal en ese tramo de edad.

Según información de la Encuesta Continua de Hogares 2014 (Instituto Nacional de Estadística, 2014) la no asistencia al sistema educativo es un fenómeno intenso, que ocurre en forma concentrada en el tramo de la enseñanza media. Como puede verse en el Cuadro 2, al culminar la escuela primaria a los 12 años, menos de un 2% no asiste; a los 15 años, esa cifra se multiplica por 10; a los 18 años ya está fuera de la educación formal la mitad de los jóvenes, y a los 19, un 60% de los jóvenes del país no está recibiendo ningún tipo de educación formal.

Cuadro 2. Porcentaje de adolescentes y jóvenes que no asisten a ninguna forma de educación formal, por edad. Uruguay, año 2011

Edad	Porcentaje
12	1.8
15	18.4
18	50
19	60

Fuente: adaptado de De Melo, Failache & Machado, 2015.

Cifras más actuales y oficiales reafirman este fenómeno: a la edad normativa para haber culminado la educación obligatoria por ley -17 años- solo el 70% de los jóvenes asiste a la educación formal, con el agravante de que a esa edad solo trabaja el 15% (la mitad de los que no asisten). A los 20 años, menos del 40% de los jóvenes asiste a alguna de las modalidades de educación formal, secundaria, técnica o terciaria (ANEP, 2015, p. 61).

Por otra parte, el fenómeno no es parejo ni por género ni por región geográfica. A los 16 años los varones no asisten en casi un 8% más que las mujeres, y la brecha se amplía hasta llegar a los 19 años en que un 65.1% de los varones no asiste, frente a un 53.2% de las mujeres. El sesgo geográfico es aún mayor: considerando todo el tramo etario (12-19), en la capital del país no asiste un 27%, mientras no lo hace más del 70% de los jóvenes que residen en el resto del país, en su gran mayoría, varones (De Melo et al., 2015).

Un reciente estudio sobre trayectorias educativas ha puesto de relieve lo determinante que es el fenómeno del rezago (provocado por la repetición de cursos) en la efectiva tasa de graduación de los estudios medios, o dicho de otro modo, en el logro de la universalización de la educación obligatoria por ley. El estudio siguió

una cohorte de estudiantes que tenía 15 años en ocasión de las pruebas PISA en su edición 2009. Una de sus conclusiones es prácticamente una condena: "apenas el 6% de los estudiantes que PISA 2009 evaluó con uno o más años de rezago para su edad [...] había logrado acreditar la educación media superior seis años más tarde" (Cardozo, 2016, p. 80).

Lo expuesto anteriormente explica por qué la tasa de graduación de la educación media en Uruguay es una de las más bajas del continente, a pesar de la pequeña escala de su sistema educativo en comparación con sus vecinos latinoamericanos,³ sin etnias indígenas ni lingüísticas, con una educación primaria bien consolidada, una geografía accesible y una de las sociedades más igualitarias del continente. Medido un año después que la edad normativa, es decir, a los 18 años, solo un 28,5% completó la educación media superior. La inequidad del sistema queda patente cuando se considera que en el quintil 1 de la población (el 20% más pobre) solo lo consigue un 11,5% (ANEP, 2015, pp. 87-88).

Como se puede ver, el problema, en cuanto a cantidades y distribución por diferentes atributos (edad, género, región), está inicialmente bien diagnosticado y en la actualidad es particularmente grave en Uruguay. Más complejo es desentrañar las razones por las cuales se produce.

³ En 2016 la educación media (matrícula total de la secundaria general y técnica sumadas) apenas pasaba de 300.000 estudiantes distribuidos en no más de 400 escuelas.

El abandono escolar como un fenómeno con múltiples causas

De acuerdo a lo que se ha venido exponiendo, el abandono no es una decisión aislada, aunque tampoco se produce en forma "desgranada", lineal y progresiva en las diferentes edades. En Uruguay al menos, parecería que hay momentos cruciales en los que se concentra, podría decirse que asociado a los cambios de tramo curricular (14-15 años, al finalizar la secundaria básica, 18-19, al finalizar la superior). Además, tanto estudios regionales como nacionales han comenzado a develar que las causas no están ligadas solamente a factores económicos, sino a otros como el desinterés, y que incluso que los adolescentes estarían abandonando los estudios con el acuerdo de sus familias, familias de clase media que históricamente han otorgado a la educación una fuerte valoración positiva. Esto en sí mismo es un hallazgo de múltiples implicancias. Aquí solo apuntaremos en la dirección de la hipótesis sobre las causas ligadas a las características del servicio educativo que se ofrece, supuesto que se verifica cuando se consulta a los jóvenes las razones por las que han abandonado la escuela (De Armas & Retamoso, 2008; SITEAL, 2009).

Entonces, una mirada hacia los aspectos curriculares y pedagógicos de la oferta de la educación media vale la pena para completar el conocimiento del fenómeno.

Es fundamental hacer foco en las condiciones en que se produce la escolaridad secundaria, en particular en las cuestiones vinculadas con el régimen académico, la cursada, las

materias en bloque, la asistencia día por día. En síntesis, en la imposibilidad de definir trayectos más adecuados a las circunstancias de los estudiantes. (SITEAL, 2015, p. 2)

De Armas y Retamoso (2008) han establecido con claridad para Uruguay que las causas más importantes por las que los estudiantes abandonan los estudios medios, según sus propias respuestas en la Encuesta Continua de Hogares, tienen que ver con el desinterés y la falta de utilidad que atribuyen a este tramo educativo. El primer informe sobre el estado de la educación en Uruguay es coincidente y concluyente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa, 2014): la principal categoría que los estudiantes utilizan para definir su relación con el conocimiento durante su pasaje por la educación media en el país (categoría elegida por ellos mismos) es el *aburrimiento*.

Un formato curricular rígido (un único plan de estudios para todos los jóvenes), asignaturas aisladas entre sí y alejadas del mundo real en su llegada en las aulas, especialmente en la versión de la enseñanza secundaria general, con horarios y formatos únicos y rígidos, que dejan fuera estudiantes con realidades familiares o personales diferentes a lo prescripto, alejan a miles de estudiantes año a año. Algunas investigaciones ahondan en las características del trabajo en aula, y muestran escaso uso de las tecnologías de la información y la comunicación en el aula, bajo uso de laboratorios para la enseñanza de las ciencias y poca asistencia a otros espacios educativos (tales como parques, museos, espectáculos culturales)

que no sean las monótonas aulas durante todo el año (Aristimuño, Bentancur & Musselli, 2011).

En forma complementaria, en relación a los instrumentos de promoción entre grados, algunas investigaciones han puesto en duda la utilidad y conveniencia de la repetición como mecanismo de certificación de saberes, ya que implica que un estudiante que no logra los saberes prescriptos para su nivel educativo deba volver a pasar por las mismas experiencias dos veces, con el agregado de la desvinculación de su grupo de pares (Filgueira, Fuentes & Rodríguez, 2006; Aristimuño & De Armas, 2012). Uruguay presenta llamativamente altos niveles de repetición en el primer grado de la educación media: en algunos centros educativos trepa al 40%. En cuanto a la extraedad, es un fenómeno instalado en los centros educativos primarios, pero se vuelve crítico en el tramo de educación secundaria y técnica: en algunos centros de la ciudad de Montevideo de contexto social medio llega a valores de más del 50%.

Por otra parte, problemas que derivan de algunos aspectos vinculados a la organización administrativa de la enseñanza y algunos temas vinculados a la gestión curricular por parte de los docentes -como su permanente rotación entre centros educativos, o sus elevados niveles de ausentismo- alejan la posibilidad de generar vínculos cercanos y per-

sonalizados que constituyen uno de los ejes centrales de una relación educativa fecunda (Aristimuño & Lasida, 2003).

En forma complementaria, hay aspectos ligados al formato curricular e institucional de los sistemas educativos que generan algunas consecuencias en las decisiones que toman los jóvenes y sus familias, que podrían estar incidiendo en el abandono. Por ejemplo, el peso específico que tiene la oferta de educación técnica en relación a la educación general.⁴ En los países de muy alto desarrollo humano la oferta de educación técnica es más elevada que en los de alto desarrollo humano (Aristimuño & De Armas, 2012). En los primeros, la educación técnica constituye en promedio el 40% de la oferta, mientras que en los segundos, ronda el 27%. En el segundo grupo de países están varios de los latinoamericanos. Para muchos jóvenes, no poder acceder a una educación técnica de calidad determina que deban forzosamente ingresar a una educación general que no les resulta atractiva ni útil. En Uruguay afortunadamente la oferta de educación técnica ha venido creciendo en los últimos años.

Por tanto, hay abundante investigación que abona la hipótesis de que algunas características del formato escolar y curricular no están dando respuesta a las demandas, intereses y necesidades de los estudiantes. Como queda claro según algunos estudios

⁴ En Uruguay se denomina "educación media" a toda la educación que tiene lugar entre la primaria y la terciaria, incluyendo así tanto la educación media de tipo general (para la que se suele reservar el término de "secundaria") de corte académico general, y la educación media de tipo técnico, de corte profesional y de más inmediata salida laboral. Una y otra son administradas por consejos con jurisdicciones diferentes.

recientes realizados en Uruguay, la desvinculación es muy temprana (entre los 11 y los 14 años se produce el primer y el mayor episodio del fenómeno), ocurre en miles de casos con respaldo de la familia del estudiante, y para estos niños y adolescentes esto determina que la educación primaria sea el último tramo que cursan, y no por razones económicas que los empujen a una temprana inserción laboral. Por tanto, existen importantes sectores de la clase media que abandonan la educación formal, que en proporción son más varones que mujeres, y que en términos de distribución geográfica habitan ciudades y regiones alejadas de la capital del país, lo que implica que la oferta cultural y educativa alternativa al sistema educativo formal a la que acceden es muy limitada. Su futura inserción a la sociedad como ciudadanos que gozan plenamente de sus derechos así como sus posibilidades de tener un trabajo de buena calidad están comprometidas.

Las iniciativas de prevención y reinserción de adolescentes y jóvenes en la educación formal de Uruguay

Dado que el problema del abandono es vasto y complejo, las iniciativas para superarlo se diseñan con diferentes objetivos y formas. En Argentina, Jacinto (2009) ha elaborado una clasificación general de las estrategias que se han diseñado en la región para superar el modelo excluyente de la escuela media, que puede resultar útil a la hora de presentar iniciativas concretas.

Esta autora propone que las diferentes acciones pueden ser de tres ti-

pos: o bien ofrecidas dentro de la oferta regular; en forma alternativa al modelo de escolarización establecido; o a través de una revalorización de la orientación para el trabajo.

Dentro de las primeras están aquellas iniciativas que se ofrecen desde el mismo modelo institucional existente, aunque lo cuestionen, y pueden tomar 5 caminos diferentes (Jacinto & Terigi, 2007): la atención del ausentismo y la extraedad; la reformulación de tiempos de instrucción y/o el régimen académico; las tutorías y la orientación; las que se orientan a la compensación de aprendizajes y las que se centran en la formación para el trabajo.

Las segundas ofrecen servicios alternativos, como cursos a distancia, semi-presenciales o nocturnos. Estos servicios se constituyen en ofertas "de segunda oportunidad" y muchas veces corren el riesgo de ser considerados como un "circuito de segunda opción" (Jacinto, 2009, p. 6). Varias de sus variantes se constituyen en verdaderas alternativas a lo institucional, pero otras son opciones que luego promueven la integración de los jóvenes a algún tramo de la educación formal institucionalizada.

Las terceras se pueden enmarcar en la discusión internacional que se está dando sobre el tipo de currículo que se ofrece. En los últimos años y en el marco de esta discusión, algunos países europeos han llegado a incluir materias prácticas en el tramo de la secundaria general básica. En general estas iniciativas toman la forma de incluir el desarrollo de saberes laborales a través de pasantías, emprendedurismo, y articulaciones con la formación profesional.

En años recientes, Uruguay ha puesto en marcha diversas iniciativas que pueden incluirse en las tres categorías, aunque con predominancia de la primera. En el siguiente cuadro se incluyen algunos de los programas que se han puesto en marcha y que ya han sido objeto de seguimiento y evalua-

ción sistemáticos, ya sea en estudios académicos como por parte de las autoridades (sobre estos últimos véase por ejemplo Ministerio de Desarrollo Social [MIDES], 2013a). La información incluida en forma sintética en el cuadro 3 se desarrolla a continuación del mismo en forma más extensa.

Cuadro 3. Selección de programas de prevención y rescate de desertores en curso en la educación media de Uruguay⁵

Nombre y año de comienzo	Preven- ción o rescate	Educa- ción gral. o técnica	Propósito fundamental	Población atendida	Principales resultados
Tránsito educativo 2011	Prevención	Ambas (comienza en la primaria)	Acompañar estudiantes en riesgo de abandono en transición entre la primaria y la media	Transición 2011-2012: 13% de la población total que egresó de primaria, aprox. 6000	2012: se inscribe en educación media básica el 98,5% de la población atendida desde primaria
Compromiso educativo (único para EMS). 2011	Prevención	Ambas	Apoyar estudiantes con becas y mentores, incluye un compromiso del estudiante con metas	2012: 63 centros (21% del total), 4347 becas	Becarios mejoran promoción y bajan inasistencias
Programa Aulas Comunitarias 2007	Rescate de desertores	Ambas	Lograr la revinculación y/o culminación del primer año de EMB de adolescentes entre 12 y 17 años a través de aulas con estrategias alternativas al formato de educación formal	2012: 2026 adolescentes	2012: Aprobación de cursos: 63-55% Tasa de retención el 1er. año: 90%; Tasa re vinculación 1 año desp:64%; 2 años: 35%; 3 años: 20%
Liceos con tutorías y Profesores Coordinadores Pedagógicos 2008	Prevención	General	Acompañar con tutorías grupales a estudiantes con bajo rendimiento para mejor inserción y resultados de aprendizaje	2013: entre 19% y 23% de matrícula total de EMB general participó en tutorías	Alumnos en tutoría mejoran autoestima (desde 2009) y resultados de aprendizaje (constatado a partir de 2013). Destacados buenos resultados en alumnos extra edad. Persiste un grupo que no asiste a tutorías.

Fuente: elaboración propia, en base a Aristimuño, Lasida, Musselli & Rodríguez, 2010 y MIDES, 2013a.

⁵ Uno de los principales programas preventivos del país funciona en el dominio de la educación primaria: el Programa de Maestros Comunitarios, en marcha desde 2005. En 2012, 539 maestros atendieron en forma directa a 15.698 niños (de los 346.334 de matrícula total de primaria en el país), el 4,5% del total. En cuanto a sus resultados: en 2012 un 85,2% de los niños atendidos por Maestros Comunitarios mejoró su rendimiento y la extraedad bajó de un 61,1% inicial en 2005 a un 16% en 2012 (MIDES, 2013a).

Para tener una idea de la dimensión del sistema educativo del que se está tratando, cabe tener presente algunas cifras globales del mismo. La población del Uruguay es una de las más bajas del continente, así como su tasa de crecimiento demográfico, que no llega a la tasa de reemplazo.

En nota anterior se incluyó la cifra de niños que al año 2012 asistían a la educación primaria (346.334). En la educación media, en sus variantes general y técnica, las cifras son sensiblemente menores. En el cuadro 4 se incluyen las cifras más importantes, incluyendo la de extraedad, ya que es un dato relevante para el tema del abandono de los estudios, como ha quedado demostrado en el desarrollo anterior. Es llamativa la alta presencia de estudiantes con extraedad en este tramo educativo (40%).

Tránsito educativo

El programa Tránsito educativo se inicia en 2011 y estuvo presente en la educación primaria y media hasta 2016, especialmente focalizado en la transi-

ción entre primaria y media básica. Todos los estudiantes de las escuelas incluidas en el programa son acompañados durante su último semestre en 6° año escolar; en el mes de febrero siguiente solo un grupo de estudiantes son apoyados (vacaciones), y a partir del comienzo del año lectivo (marzo) continúan siendo apoyados durante todo dicho primer año de educación media.

La población que atendió el programa en su primera edición (2011-2012) fue del 13%: unos 6000 alumnos egresados de escuelas primarias, de un total de 45000 alumnos egresados en todo el país, o 123 escuelas del total de 931 escuelas urbanas del país. Los principales indicadores tomados como referencia para identificar a los usuarios del programa son: repetición, abandono, extraedad al egreso de 6° e inasistencias acumuladas en 6° escolar. Como ilustración de la realidad, en 2011 los alumnos identificados acumulaban un 38,7% de repeticiones previas en primaria, y un 40% de ellos tenía extraedad al egresar de la escuela. Para asistir a la fase de febrero, se seleccionó de esta forma un 20% del to-

Cuadro 4. Matrícula de enseñanza media básica, discriminando educación general y educación técnica y tasa extra edad en modalidad general. Uruguay, año 2013

Matrícula		General	Técnica	Total
		102.292	78.542	181.444
Extra edad	leve	22.19%	s/d	s/d
	severa	18.47	s/d	s/d

Fuente: elaboración propia en base a Ministerio de Educación y Cultura [MEC], 2013.

tal de alumnos incluidos en el programa (unos 1264 del total de 6000 antes mencionado).

Como resultado inicial de la efectividad del programa se toma la inscripción en primer año de la enseñanza media básica de los beneficiarios directos. En esa situación estaba el 98,5% de los estudiantes atendidos por el programa, cifra mayor a la registrada para los egresados de la primaria que no fueron beneficiarios del programa. El restante 1,5% incluyó estudiantes repetidores, que aprobaron primaria pero luego no se inscribieron en la enseñanza media, o estudiantes sobre los que no se tiene información (MIDES, 2013a).

El programa se ubica estratégicamente en uno de los tramos de la trayectoria de los niños en que se produce uno de los episodios de abandono más importante en términos cuantitativos, como se ha visto en los últimos estudios realizados en el país: la transición entre la escuela primaria y los estudios medios básicos, que ocurre entre los 11 y los 14 años.

Compromiso educativo

Se trata de un programa que se ejecuta en la educación media superior (EMS) desde 2011. En 2012 abarcó a 63 centros educativos, en los que otorgó 4347 becas, en 1º y 2º grados de EMS. Los principales componentes del programa son los espacios de referencia donde actúan los referentes pares -de dos

horas de duración por semana-, las becas (de unos USD 270 mensuales), y los acuerdos educativos celebrados entre los estudiantes y el programa.

En cuanto a los resultados, si se compara la población becaria con la población general, los primeros muestran mejores resultados en los resultados de promoción en 2011 (69% y 64% respectivamente para la educación media general y 66% contra 60% para la media técnica) y en la baja de repeticiones por inasistencias (9,7% los becarios frente a 14,8% de los no becarios, para los estudiantes de la educación media general).

Evaluaciones cualitativas muestran que el programa se va consolidando en las instituciones en que se pone en práctica. Por otro lado, los indicadores de las estudiantes mujeres son mejores que los del grupo de varones. Algunas de las claves del programa son su flexibilidad y la cercanía que genera con los estudiantes becarios.

El alcance del programa en términos cuantitativos todavía es muy bajo: en 2012 el programa abarcó a 63 centros que significan el 21% de los que imparten EMS en el país. En términos de matrícula, se llegó al 30% de la matrícula de estudiantes de 1 y 2º años de la EMS.

Programa Aulas Comunitarias

Este programa se ejecuta desde 2007, con aulas que funcionan fuera del sistema educativo formal,⁶ orientado a

⁶ Aunque en 2012 se comenzaron a desarrollar algunas experiencias de aulas dentro de centros educativos para facilitar la cercanía y, de este modo, la revinculación con la educación formal.

egresados de primaria (de 12 a 17 años) que o bien no se inscribieron en primer año de la educación media básica (EMB), o bien lo han hecho pero se han desvinculado o están en riesgo de hacerlo. El fin del programa es revincular a los beneficiarios con el sistema educativo, logrando que se inscriban en primer año y/o lo culminen. Las estrategias de trabajo son personalizadas y recurren a elementos lúdicos y recreativos, así como de tratamiento psicopedagógico de situaciones que pueden ser obstáculos para el aprendizaje.

La población objetivo del programa sigue siendo numerosa: en 2012 la Encuesta Continua de Hogares arrojó información contundente: el 20% de los adolescentes de entre 13 y 18 años no estaba asistiendo a ningún centro de educación formal y no tenía culminada la EMB (MIDES, 2013b).

En 2012, el 60% de los asistentes a las aulas tenían entre 14 y 15 años y durante los primeros 5 años del programa, la mayoría ha sido sostenidamente masculina (60%). Más del 70% de los alumnos que asisten pertenecen a contextos socialmente vulnerables (MIDES, 2013a).

El régimen curricular es semestral, con el propósito de ofrecer la oportunidad a los estudiantes de logros de más corto plazo, para retroalimentar su proceso de aprendizaje.

En cuanto a la efectividad del programa, las primeras evaluaciones muestran que los alumnos que han asistido a aulas comunitarias registran mejores niveles de aprobación que sus pares del mismo centro educativo en dos de las tres modalidades de aulas

que se ofrecen, que van de un 63% de aprobación, a un 55%. Si se hace una evaluación longitudinal de sus trayectorias, la retención es elevada durante el año de permanencia en el aula comunitaria (casi 90%), así como la revinculación es del orden del 64% en el primer año inmediato a la asistencia al aula comunitaria, pero al cabo de 2 y 3 años, la tasa de permanencia baja abruptamente a 35% y 20% respectivamente (MIDES, 2013a). Esto pone en evidencia las dificultades que experimenta este perfil de estudiante durante su paso por la modalidad estándar de educación formal.

Queda planteada la pregunta de si el formato de aula comunitaria no debería ser el formato que estos estudiantes deberían transitar durante toda su EMB, en lugar de buscar su reinserción en el formato estándar, que los expulsa una y otra vez.

Liceos con tutorías y profesores coordinadores pedagógicos

En 2008 surge un programa bajo el nombre de Programa de Impulso a la Universalización que es reformulado en 2013 como Proyecto Liceos con tutorías y profesores coordinadores pedagógicos (PCP). Es el programa con mayor cobertura cuantitativa de todos los que se ejecutan en la actualidad. Se trata de espacios de tutorías grupales (8-10 estudiantes) que se desarrollan en los centros de EMB en su modalidad general. Los estudiantes son derivados a los espacios por sus docentes regulares a lo largo del año escolar, y deben permanecer en las tutorías hasta que el profesor tutor estima que ha mejorado

su desempeño, generalmente no supera un año. El proyecto apunta a la mejora en los aprendizajes, a una mejor inserción del adolescente en el centro educativo, y a una más fluida relación de este con la comunidad y las familias vinculadas.

Los espacios de tutoría se han consolidado como de innovación y experimentación pedagógica. Además, los estudiantes en tutoría asisten a un almuerzo o refrigerio otorgado por el centro (únicos estudiantes beneficiarios de este servicio en toda la EMB), lo cual refuerza su pertenencia y oportunidades de socialización con pares y profesores.

Diferentes estudios han analizado los logros y debilidades del programa. Algunos de índole cualitativa (Aristimuño, Lasida, Musselli & Rodríguez, 2010) y otros, con amplio repertorio de instrumentos de relevamiento, como el emprendido por las autoridades de educación pública (Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) Departamento de Investigación y Estadística Educativa (DIEE) y Consejo de Educación Secundaria (CES), 2014).

En cuanto a sus resultados, estos estudios han mostrado que el programa ha logrado mejorar en forma sustantiva aspectos relacionados con la autoestima de los estudiantes, así como su inserción en el centro educativo. Se han logrado importantes niveles de personalización y focalización en las dificultades concretas de los alumnos derivados, los profesores han innovado sus estrategias de enseñanza y experimentado nuevas formas de enseñar. En evaluaciones sobre el im-

pacto en los resultados educativos de los alumnos ha quedado claro que luego de varios años, este se ha vuelto tangible. De hecho, uno de los principales hallazgos ha sido constatar que los estudiantes con extraedad ha sido el subconjunto que más ha remontado sus malos resultados al iniciar su participación en el programa.

En el cuadro 5 se muestran algunos de los resultados de aprendizaje de estudiantes para una muestra de 30 liceos (del total de 101) que estaban aplicando el proyecto en 2013.

Como puede apreciarse en el cuadro, los indicadores de los alumnos derivados que sí asisten a tutorías se acercan a los de los alumnos que no han sido derivados y que pertenecen al mismo centro educativo (son quienes no necesitan de este apoyo), lo cual estaría indicando un impacto positivo en aquellos: la población atendida logra resultados cercanos a quienes no necesitan del programa.

Por otro lado, los resultados de los alumnos que han sido derivados pero no asisten son peores, lo cual confirma la buena focalización del programa (sus pobres resultados confirman que necesitan del apoyo), pero a su vez revela que existe un núcleo de estudiantes que estaría necesitando el apoyo del programa pero no lo está recibiendo.

Pistas de reflexión sobre el problema y los programas que lo combaten

Una primera pista para la reflexión requiere colocar el problema del abandono como tal, en su dimensión dentro

del sistema educativo. En Uruguay es un problema creciente a pesar de la escala del sistema educativo: 180.000 estudiantes en toda la EMB es una cifra pequeña en el marco de los países de la región, sobre todo si se considera que los demás deben lidiar con contingentes de estudiantes mucho mayores. De la información incluida en el gráfico 2 queda claro que Uruguay está entre los 3 países de peor desempeño tanto en no asistencia como en extraedad, al término de la educación media. Por lo tanto, el país tiene un pobre desempeño a pesar de tratarse de una cantidad de estudiantes moderada. En forma complementaria, la información también muestra que hay importantes problemas identificables a partir de altas tasas de repetición y abandono,

todos estos fenómenos relacionados en un complejo círculo vicioso.

Una segunda pista refiere a lo que la investigación revela sobre las características del servicio educativo en la educación media. Diversos estudios han puesto en evidencia a nivel regional que el desinterés y el aburrimiento, la escasa relevancia y la baja utilidad percibida son elementos que explican el abandono, en forma complementaria y a veces superando las causas asociadas al contexto sociocultural de origen. Los adolescentes y jóvenes de clase media comienzan también a abandonar la EMB, y lo hacen con el apoyo de sus familias, sin estar impelidos por necesidades económicas. Se desenganchan de los circuitos de

Cuadro 5. Resultados educativos para 30 liceos que desarrollan el proyecto de Liceos con tutoría y PCP, año 2013

	Alumnos que no fueron derivados a tutoría	Alumnos derivados que NO asisten	Alumnos derivados que SÍ asisten
Promedio de calificaciones (puntaje máx. 12)	6.3	4.6	5.8
Cantidad de asignaturas insuficientes	3.4	6.2	4
Porcentaje de alumnos con 6 o más asignaturas insuficientes (riesgo de no aprobar curso)⁷	27.1	53.6	31.8

Fuente: adaptado de ANEP-DIEE y CES, 2014.

⁷ En 2011 el porcentaje a nivel nacional de aprobación para toda la EMB fue de 67% (MIDES, 2013). En 2015 se encontraba en 73% para los primeros 3 años de la variante de educación general (Monitor Educativo Liceal, Consejo de Educación Secundaria, s/f).

socialización y sus familias no buscan caminos alternativos. Aquí aparece una oportunidad importante para la política social, dado que el trabajo con las familias de los sectores de estudiantes más vulnerables es algo incipiente, en lo relativo al fortalecimiento de la importancia de la educación como algo sustantivo en la vida de los adolescentes, cuya obligatoriedad es inquestionable.

Una tercera pista tiene que ver con el amplio escenario generado por los programas que los sistemas educativos ofrecen. En Uruguay los hay de diferentes tipos: preventivos, de rescate o segunda oportunidad, con elementos más alejados o más cercanos a la oferta educativa curricular.

En la sección anterior se mostró un repertorio de los más significativos. El más importante en términos de la cantidad de adolescentes atendidos es el de Liceos con tutorías y PCP, que recién comienza a mostrar impacto en los aprendizajes. De todos modos, no debe perderse de vista que el máximo de estudiantes atendidos llegó a un 23% de la matrícula total de la EMB general, no llegando a la técnica.

El otro programa que tiene una cobertura relativamente importante y ha generado resultados auspiciosos es el de Tránsito educativo, que comienza en el último semestre del último año de la educación primaria y procura acompañar la difícil transición entre la escuela y la EMB. Atender al 13% de los egresados de la escuela en un país con tan altas tasas de abandono en niños y adolescentes entre 11 y 14 años resulta a todas luces insuficien-

te. De todos modos, debe recordarse que este programa dejó de aplicarse a partir de 2016.

Los programas Compromiso y Aulas Comunitarias son de muy escasa incidencia numérica, aunque en sus modalidades contengan gérmenes interesantes que puedan dar pistas sobre las características de una educación media que atienda a la problemática del abandono en su profunda complejidad.

Inclusive los mismos responsables de ejecutar y evaluar estos programas reconocen la parcialidad del alcance de estos programas:

Debe destacarse que existe consenso académico, y más difuso de otros actores sociales, en que los programas socioeducativos desarrollados no son la solución última a los problemas de las poblaciones más vulnerables en el sistema educativo, ni mucho menos del sistema educativo en sí, sino atenuantes de problemas estructurales de éste. (MIDES, 2013a, p. 228)

Una de las principales debilidades que la información precedente ilustra es la discontinuidad en la aplicación de las políticas. Como ejemplo, considérese que la suspensión del programa Tránsito no ha podido ser paliada por las iniciativas que intentan atacar el problema de origen: el pasaje de la primaria a la media. Esto requiere una mirada mucho más completa que la meramente curricular o asistencial: requiere de planteos que involucren la relación entre las administraciones de los tramos primario y medio, y hasta la política de construcción de edificios escola-

res, con la visión de centros o enclaves educativos integrados por un conjunto de edificios, que abarquen toda la educación obligatoria como un continuo.

Otra debilidad importante de la ejecución de los programas analizados ha sido su baja cobertura numérica, lo cual está directamente ligado a una baja priorización dada por las autoridades al asignarles recursos por debajo de sus necesidades. Esta es una debilidad importante, que en futuras aplicaciones de programas educativos de rescate o de segunda oportunidad, requiere un enfoque completamente diferente.

En realidad el problema es más profundo y se refiere a las características de la oferta educativa y a las condiciones de su implementación. Una oferta única, alejada de la realidad de los jóvenes, que se desarrolla en centros educativos donde es difícil establecer relaciones cercanas con los estudiantes por parte de docentes que rotan permanentemente y donde impera la lógica del funcionario por encima de la del profesional en el personal adulto, constituye una propuesta que ya no resulta atractiva, ni operativa, ni viable. Cada vez resulta más evidente para quienes analizan las características del problema y la índole de las respuestas que se ofrecen:

La diversificación de respuestas, dispositivos e instituciones no pretende y menos logra dar cuenta de la diversidad de necesidades, demandas y expectativas de los ado-

lescentes. Por el contrario no se observa ninguna lógica sistémica y la única racionalidad que se ras- trea es justamente la acumulación desarticulada de organismos, con competencias cruzadas y superpuestas, que incentivan la competencia y el bloqueo entre múltiples actores con fuerte poder de veto y bajo poder de decisión sobre el conjunto de la política. (Lasida, 2015, p. 93)

Los programas vienen a paliar una crisis que requiere de medidas más de fondo, que posiblemente impliquen un nuevo diseño curricular para toda la enseñanza media, tanto general como técnica, y con innovadoras condiciones de puesta en práctica, diferentes a las actuales. Centros educativos con ofertas diversas para estudiantes diversos, salidas y entradas flexibles al sistema, y educadores que dominen tanto el conocimiento como las diferentes maneras que se requieren para establecer relaciones cercanas con sus estudiantes, apoyándolos en su pasaje por la educación media en forma armónica y significativa. También deberán aparecer nuevas formas de educarse, fuera del sistema educativo formal, que permitan luego una certificación para acreditar la culminación de la educación media.

Original recibido: 22-03-2017

Original aceptado: 07-09-2017

Referencias bibliográficas

Administración Nacional de Educación Pública (2015). *Proyecto de presupuesto. Período 2015-2019. Tomo I - Exposición de motivos*. Montevideo: Autor.

Administración Nacional de Educación Pública, Departamento de Investigación y Estadística Educativa y Consejo de Educación Secundaria. (2014). *Informe de seguimiento, monitoreo y resultados del Proyecto "Liceos con horas de tutorías y PCP" 2013*. Montevideo, Uruguay: Autor.

Aristimuño, A. (2009). El abandono de los estudios del nivel medio en Uruguay: un problema complejo y persistente. Revisión de la investigación reciente y de las estrategias de intervención. *Revista Electrónica Iberoamericana de Investigación sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, REICE, 7(4)*, 181-197. (<http://www.rinace.net/reice/números/arts/vol7num4/art9.pdf>)

Aristimuño, A. (2011). La inclusión como objetivo ante el fracaso escolar en la secundaria básica de Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 5(2)*, 59-81.

Aristimuño, A. (2015). El fracaso escolar, ¿fracaso de quién? La modificación del concepto de fracaso. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva, 9(1)*, 109-124.

Aristimuño, A., Bentancur, L. & Musselli, S. (2011). *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy? Una mirada cualitativa sobre prácticas educativas en cuatro liceos de Montevideo*. Montevideo: Unicef.

Aristimuño, A. & De Armas, G. (2012). *La transformación de la educación media en perspectiva comparada*. Montevideo: Unicef.

Aristimuño, A. & Lasida, J. (2003). *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: IIPÉ-Unesco.

Aristimuño, A., Lasida, J., Musselli, S. & Rodríguez, F. (2010). *Las tutorías como herramienta clave de la inclusión educativa, en el marco de las políticas de universalización de la Educación Media*. Montevideo: MIDES. Fondos Concursables. Eje: Políticas de primera infancia, infancia y adolescencia.

Bucheli, M. & Casacuberta, C. (2010, 13-15 de septiembre). *Asistencia a instituciones educativas y actividad laboral de los adolescentes en Uruguay, 1986-2008*. Presentado en IX Jornadas de Investigación de la Facultad de Ciencias Sociales, UdelAR, Montevideo.

Cardozo, S. (2010). El comienzo del fin: las decisiones de abandono durante la Educación media y su incidencia en las trayectorias. En T. Fernández (Coord. y

ed.), *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 65-83). Montevideo: CSIC- Universidad de la República.

Cardozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009.2014*. Montevideo: INEEd - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo.

De Armas, G. & Retamoso, A. (2008). *La universalización de la educación media*. Montevideo: Unicef.

De Melo, G., Failache, E. & Machado, A. (2015). *Adolescentes que no asisten a ciclo básico: caracterización de su trayectoria académica, condiciones de vida y decisiones de abandono*. Montevideo: Serie Documentos de Trabajo, DT 04/2015. Instituto de Economía, Facultad de Ciencias Económicas y Administración, Universidad de la República.

Faubert, B. (2012). A Literature Review of School Practices to Overcome School Failure. *Education Working Papers*, N° 69, OECD Publishing. Recuperado el 29 de septiembre de 2017 de: http://www.oecd-ilibrary.org/education/oecd-education-working-papers_19939019?page=2.

Fernández, T. (2010). Incidencia y trayectorias de la desafiliación. En T. Fernández (Coord. y Ed.), *La desafiliación en la educación media y superior de Uruguay: conceptos, estudios y políticas* (pp. 51-64). Montevideo: CSIC-Universidad de la República.

Filgueira, C. Fuentes, A. & Rodríguez, F. (2006). Viejos instrumentos de la inequidad educativa: repetición en primaria y su impacto sobre la equidad en Uruguay. En PREAL, *Educación y brechas de equidad en América Latina, Tomo II* (pp. 457-542). Santiago de Chile: PREAL.

Freeman, J. & Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and Completion Rates. A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.

Instituto Nacional de Estadística. (2014). *Principales resultados. Encuesta continua de hogares 2014*. Montevideo: Autor.

Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Montevideo: Autor.

Itzovich, G. (2014). *La expansión educativa en el nivel medio. América Latina, 2000-2010*. Buenos Aires: IPE-UNESCO.

Jacinto, C. (2009). *Consideraciones sobre estrategias de inclusión con calidad en la escuela secundaria*. Debate 7 de SITEAL "Universalizar el acceso y completar la educación secundaria. Entre la meta social y la realidad latinoamericana". Buenos Aires: SITEAL, IPE-UNESCO y OEI.

Jacinto, C. & Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Buenos Aires: IIPE-UNESCO, Santillana.

Lasida, J. (2015). *Una modalidad innovadora en educación básica y laboral: aportes para una política de educación media inclusiva en Uruguay*. Tesis de doctorado inédita [en elaboración]. Universidad Autónoma de Madrid. Doctorado en Justicia Social y Educación.

Manacorda, M. (2008). *The Cost of Grade Retention. CEP Discussion Paper, 878*. Londres: London School of Economics and Political Science.

Mena Martínez, L., Fernández Enguita, M. & Riviére Gómez, J. (2012). Desenganchados de la educación: procesos, experiencias, motivaciones y estrategias de abandono y del fracaso escolar. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 119-134.

Ministerio de Desarrollo Social. (2013a). *Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2011-2012*. Montevideo: Ministerio de Desarrollo Social, Dirección Nacional de Evaluación y Monitoreo.

Ministerio de Desarrollo Social (2013b). *Reporte social 2013. Principales características del Uruguay social*. Montevideo: Autor.

Ministerio de Educación y Cultura. (2013). *Avances y problemas de la educación uruguaya: 15 avances, 7 desafíos y acciones para el 2014*. Montevideo: Autor.

Monitor Educativo Liceal, Consejo de Educación Secundaria (s/f). Recuperado el 29 de septiembre de 2017, de: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/portada>.

Moreira, M., Patrón, R. & Tansini, R. (2007). *La escuela pública: "puede y debe rendir más..."*. Resultados escolares de la cohorte de alumnos que cursaban 1er año en las escuelas públicas de Montevideo 1999-2005. Montevideo: ASDI, Universidad de la República.

Pedró, F. (2012). Políticas públicas sobre apoyo y refuerzo educativo: evidencias internacionales. *Revista de Educación, número extraordinario: Políticas públicas de apoyo y refuerzo educativo*, 22-45.

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

Rosselli, P. (2015). *La enseñanza media en Uruguay. Algunas reflexiones*. Presentación en la Reunión Anual de Enseña Uruguay. Montevideo.

Rumberger, R.W. (1995). Dropping Out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 583-625.

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] (2009). *Dato destacado 28 ¿Por qué los adolescentes dejan la escuela?* Buenos Aires: SITEAL, IPE-Unesco y OEI.

Sistema de Información de Tendencias educativas en América Latina [SITEAL] (2015). *Conversación con Flavia Terigi. La inclusión en la escuela media ante la persistencia del modelo escolar tradicional.* Buenos Aires: SITEAL, IPE-Unesco y OEI.

Unicef (2012). *Completar la escuela. Un derecho para crecer, un deber para compartir.* Panamá: Unicef.