

Un enfoque alternativo para mejorar la educación pública en contexto vulnerable

Mejorar la calidad de la educación pública para niñas, niños y adolescentes de hogares carenciados, es condición necesaria para un crecimiento inclusivo y sostenido. Este informe analiza el rol de la insuficiente adaptación de la enseñanza pública en contexto vulnerable en los magros resultados de aprendizaje. Se proponen reformas en la gestión del Plan CAIF y una estrategia de cambio gradual en enseñanza primaria y secundaria basada en medición de costos y resultados, tutorías en primaria y secundaria, experimentación con modelos de educación pública gestionados por organizaciones de la sociedad civil, introducción de competencia en la educación dirigida a los sectores más desfavorecidos y descentralización dando un rol más activo a los gobiernos departamentales en la gestión de los centros de educación. La modernización del sistema requiere mayor descentralización y transparencia en información, priorizando la optimización de recursos sobre el aumento indiscriminado del gasto.

CONTENIDO

1. Diferencias socioeconómicas entre hogares y diferencias en resultados
2. ¿Qué hacer?
3. Reflexiones finales

Introducción

El mayor desafío para Uruguay hoy es lograr una mayor tasa de crecimiento económico, que ese crecimiento sea sustentable, y que sus beneficios sean compartidos por la mayoría de la población. Para que sea sustentable y compartido el crecimiento tiene que estar basado en aumento de la productividad y en inversión en capital físico y humano. Es aquí donde comienzan los desafíos: la inversión privada en Uruguay es históricamente baja; la inversión extranjera está localizada en zonas francas y en actividades intensivas en capital, la inversión privada nacional esta desalentada por el clima de relaciones laborales y, con excepción de la construcción, solamente ocurre en sectores intensivos en capital. Esto implica que la demanda por trabajo no calificado va a seguir cayendo, mientras que la demanda por trabajo calificado va a ir en aumento. Pero ¿de qué depende que aumente la oferta de trabajo calificado?

La formación de capital humano depende fundamentalmente del hogar en donde nacen y crecen las niñas y niños; sin embargo, cuando esos hogares tienen carencias de capital humano e ingreso también depende de la efectividad de programas remediales que son en su mayoría financiados con gasto público y donaciones.

Durante las primeras seis décadas del siglo XX Uruguay fue pionero en la región en la calidad de su educación pública; sin embargo, desde hace décadas existe conciencia que la educación en Uruguay está en problemas. Sólo el 40% de los jóvenes demuestra suficiencia en pruebas diseñadas para medir su capacidad para insertarse en el mercado de trabajo y ejercer su rol de ciudadanos;¹ y sólo el 41% de jóvenes culmina la enseñanza media superior (EMS) sin rezagos de edad. A su vez, los resultados de las pruebas Aristas 2023 para estudiantes de tercer y sexto grado de escuela primaria muestran que “Las diferencias entre los porcentajes de alumnos que se encuentran... en los contextos muy desfavorable y muy

favorable varían entre 30 y 50 puntos porcentuales en todas las pruebas.”²

La primera parte de este documento analiza el rol de diferencias socioeconómicas entre los hogares en las diferencias en resultados educativos y la falta de adaptación de la enseñanza pública a las necesidades de los hogares de contexto crítico.³ La segunda parte propone cambios graduales para mejorar la gestión del gasto público en educación dirigida, principalmente, a hogares de contexto crítico. Entre las principales medidas están:

- Medir costos y resultados en todos los niveles de la educación.
- Priorizar la mejora de la gestión de los centros educativos que atienden a la población en contexto crítico.
- Redefinir en primera infancia la interfaz entre el estado y el Plan Centros de Atención a la Infancia y a la Familia (CAIF).
- Descentralizar el seguimiento de la gestión de los centros de enseñanza en territorio en los gobiernos departamentales.
- Implementar programas de tutoría en enseñanza primaria y secundaria durante todo el año escolar dirigidos a apoyar la trayectoria educativa de niñas, niños y adolescentes provenientes de hogares en contexto crítico.
- Implementar programas piloto con modelos alternativos tanto en contenido como en gestión dirigidos a niñas, niños y adolescentes en contexto crítico.
- Introducir competencia entre centros gestionados directamente por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y centros que ofrecen los mismos contenidos, pero gestionados por organizaciones de la sociedad civil (OSC).

Por último, la tercera sección presenta reflexiones finales.

¹Las evaluaciones de rendimiento realizadas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –conocidas como pruebas PISA, Programme for International Student Assessment– miden la suficiencia en matemáticas, ciencia y comprensión lectora.

²Aristas 2023: Informe de Resultados de Tercero y Sexto de Educación Primaria, Pp 283, INEED.

³Para los propósitos de este documento los hogares en el primer y segundo quintil de ingreso se consideran de contexto crítico.



1

Diferencias socioeconómicas entre hogares y diferencias en resultados

Las razones que explican los pobres resultados de la educación pública son complejas: por un lado, está que el 59% de los menores de 18 años nace y se forma en hogares de bajo ingreso y capital humano; por otro lado, están deficiencias en la gestión de la educación pública. El Cuadro 1 muestra la distribución de la población por tramo de edad y nivel de ingresos del

hogar; abarcando desde la primera infancia (0-4 años) hasta los 30 años o más, y clasificando los hogares en quintiles de ingreso del más bajo (quintil 1) al más alto (quintil 5). En particular, en la primera infancia, la proporción de niñas y niños en el quintil 1 de ingresos es 37% y 24% en el quintil 2.

Cuadro 1.

Distribución de la población por quintil de ingreso y tramo de edad

	0-4 años	5-14 años	15-17 años	18-20 años	21-23 años	24-29 años	30 años o más	17 años o menos
Quintil 1	36,8%	33,9%	32,3%	27,5%	23,5%	21,6%	13,2%	34,2%
Quintil 2	24,0%	25,6%	24,3%	24,3%	20,3%	19,4%	17,7%	25,0%
Quintil 3	16,1%	16,6%	18,1%	20,4%	21,4%	20,3%	21,1%	16,8%
Quintil 4	12,7%	13,3%	14,6%	15,6%	19,4%	20,4%	23,0%	13,4%
Quintil 5	10,4%	10,7%	10,6%	12,2%	15,5%	18,4%	25,0%	10,6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Fuente: Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2023. Nota: Los quintiles utilizados en todo el documento se construyen en base a la distribución del ingreso total corriente per cápita de los hogares, incluyendo el valor locativo de la vivienda, expandida para representar el total de la población.

A su vez, según el Índice de Pobreza Multidimensional, recientemente publicado por el Instituto Nacional de Estadística (INE), el 46% de la población vive en hogares donde al menos un adulto (mayor de 18 años) presenta

carencias en sus años de escolarización. Esto supone un déficit educativo en el entorno familiar, lo que puede afectar las oportunidades de desarrollo de las nuevas generaciones.

El rol del contexto socioeconómico

Las carencias educativas y de ingreso de los hogares en contexto crítico limitan la capacidad de esos hogares para estimular el desarrollo de las habilidades cognitivas⁴ y no cognitivas de niñas y niños en una etapa crítica en su desarrollo.⁵ Un desarrollo insuficiente de habilidades cognitivas limita el acceso posterior a educación avanzada y no puede ser modificada sustancialmente después de los cuatro o cinco años de edad; un desarrollo insuficiente de las habilidades no cognitivas está correlacionado negativamente con el nivel de ingreso futuro cuando esos jóvenes ingresen en el mercado de trabajo y, positivamente, con la

frecuencia de embarazo adolescente y una mayor propensión a delinquir.⁶ Carencias en habilidades no cognitivas pueden ser en parte compensadas por programas remediales en etapas ulteriores de la formación de un individuo, pero solo parcialmente y a un costo elevado.

En ausencia de programas remediales, el futuro de las niñas y niños está en gran parte determinado por circunstancias sobre las que no tienen control alguno, como ser: el bajo capital humano e ingreso de los padres y a menudo una familia de composición inestable.

El rol de la gestión de la educación pública

La oferta de educación ha sido lenta en reconocer la heterogeneidad de la población que demanda enseñanza pública y reaccionar con flexibilidad a sus necesidades. Durante la primera administración del presidente Sanguinetti se introdujeron reformas en la educación y se identificaron las diferencias en resultados entre centros de enseñanza que sirven a niñas, niños y

adolescentes provenientes de hogares con carencias críticas y otros que sirven, fundamentalmente, niñas, niños y adolescentes provenientes de hogares de ingresos medios y altos. Sin embargo, este hallazgo no se tradujo durante las décadas siguientes, en una adaptación de los servicios de ANEP a los cambios de la demanda.

La primera infancia

En 1988 también se fundó el Plan CAIF, un programa de apoyo a la primera infancia que hoy tiene una trayectoria de casi cuatro décadas y está bajo la tutela del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). El Plan CAIF es una experiencia donde el Estado ocupa el rol de rector de la política y deja en manos de OSC, la prestación de la educación. Esta asociación ha perdurado a través de administraciones lideradas por todos los principales partidos políticos.

total de niñas y niños atendidos en la órbita de INAU, con 498 centros en todo el territorio nacional. El resto de la atención de la población de primera infancia financiada por recursos públicos está siendo prestada por jardines de ANEP, Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI); los Centros Comunitarios de Educación Inicial (CCEI) y los espacios de educación y cuidados con sindicatos y empresas (SIEMPRE).⁷ Con excepción de los CAPI y los jardines de ANEP, el resto de los programas operan por convenio entre INAU y organizaciones de la sociedad civil.

En la actualidad los centros CAIF alcanzan al 85% del

⁴El coeficiente intelectual.

⁵Por ejemplo, la perseverancia, autocontrol y la disciplina.

⁶Este párrafo sigue directamente las ideas desarrolladas por Flavio Cunha y James Heckman en The technology of skill formation, Working Paper 12840, January 2007, NBER.

⁷Que de acuerdo al sitio web "son servicios dirigidos a la infancia y la familia que implican un acuerdo de corresponsabilidad entre el actor privado (empresa, sindicato o centro educativo), la comunidad y el Estado. Surgen de una comisión en la que participan INAU, el Sistema de Cuidados, INMUJERES (MIDES) y DINATRA (MTSS)".

El rol de la educación en primera infancia

El énfasis sobre el rol de la educación y salud en primera infancia, que ha golpeado en la puerta del diseño de políticas públicas en las últimas décadas, está basado en dos fuentes. La primera es teórica: hallazgos provenientes de las ciencias naturales han demostrado que los primeros cinco años de vida son cruciales para el desarrollo de habilidades cognitivas y no cognitivas. A su vez, la economía y otras ciencias sociales han arrojado luz sobre el rol de la familia, y los cambios en la familia, en la formación de estas capacidades.

La segunda fuente que respalda la importancia de las intervenciones en primera infancia es evidencia resultante de bases de datos longitudinales que recopilan información sobre ingresos y múltiples aspectos del comportamiento de un individuo desde su niñez hasta su madurez. Proyectos como el Perry Preschool⁸ y Abecedarian⁹, en los Estados Unidos, a comienzos de las décadas de 1960 y 1970, y múltiples estudios posteriores mostraron que intervenciones en la temprana edad pueden tener un impacto positivo en la posterior trayectoria de vida de un individuo nacido en un contexto de pobreza y bajo nivel de educación.

Desde 1988 el Plan CAIF en Uruguay ha implementado intervenciones con objetivos similares a los de los programas mencionados. Si bien la gestión del Plan no ha sido acompañada hasta la fecha de recopilación de información sobre la trayectoria posterior de sus participantes que permita arribar a conclusiones inatacables desde el punto de vista estadístico sobre sus resultados, sí cuenta con fuerte evidencia en su favor a través del respaldo ‘con los pies’ de miles de familias que en los últimos treinta años han enviado a sus hijos a centros CAIF en todo el país.

La ausencia de una interfaz competente, a través de distintos gobiernos, entre la labor de los centros y los recursos públicos, ha imposibilitado la recolección sistemática de información sobre costos y resultados y de allí imposibilitado la evaluación del trabajo; así como dificultado la diseminación de buenas prácticas entre los centros, la identificación de debilidades y retrasado la adopción de medidas correctivas de prácticas ineficaces.

A pesar de sus esfuerzos, el Plan está lejos de alcanzar a la totalidad de los hogares con carencias críticas. Como se observa en el Cuadro 2, el 34% de las niñas y niños

menores de 4 años de hogares con carencias críticas asisten a un CAIF (o CAPI o Nuestros Niños). Así, el recientemente publicado informe de la prueba Aristas 2023 reporta que “la asistencia a educación inicial antes de los 4 años entre los alumnos de tercero y sexto que asisten a centros privados es de alrededor del 95% [mientras tanto]... los alumnos de escuelas aprender registran el menor porcentaje de asistencia a algún centro educativo antes de los 4 años (67% en promedio entre tercero y sexto, frente a cerca de un 80% en los otros tipos de escuelas públicas).”¹⁰

Cuadro 2.

Cantidad de niñas y niños entre 0-3 años y asistencia a centros CAIF, CAPI o Nuestros niños, por quintil de ingreso

	Población total entre 0-3 años	Asiste a CAIF, CAPI o Nuestros Niños	Porcentaje que asiste a CAIF, CAPI o Nuestros Niños
Quintil 1	51.670	16.959	32,8%
Quintil 2	32.370	11.431	35,3%
Quintil 3	21.252	5.270	24,8%
Quintil 4	17.148	2.844	16,6%
Quintil 5	14.187	1.172	8,3%
Total	136.627	37.676	27,6%

Fuente: Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2023.

⁸<https://youth.gov/content/perry-preschool-project>

⁹https://en.wikipedia.org/wiki/Abecedarian_Early_Intervention_Project

¹⁰Aristas 2023 op. cit. Pp149.

¹¹Aristas 2023 op. cit. Pp149.

La Administración Nacional de la Educación Pública

Por su lado, ANEP ha sido lenta en reaccionar al hecho que mientras que la demanda por sus programas es heterogénea, su oferta, es básicamente la misma independientemente de que un centro esté localizado en un barrio donde predominan familias carenciadas o en uno donde predominan hogares de ingresos medios y altos.

Un indicador de la heterogeneidad de la población servida por ANEP es la mayor incidencia de la extraedad. Por ejemplo, "en los centros privados los alumnos con extraedad no alcanzan el 4%, ...en las escuelas públicas ascienden a alrededor del 18% y [en las escuelas Aprender es de 31% en tercero y sexto]."¹¹ ¿Qué estrategias implementa ANEP para tratar las dificultades de estas niñas, niños y jóvenes?

Los resultados de las pruebas Aristas 2023 también revelan serias deficiencias en el desempeño educativo de los estudiantes en Uruguay. Casi el 40% de los alumnos de tercer año de primaria se encuentran en los niveles más bajos (1 y 2 de 5 niveles) en la evaluación de lectura y 45% en la evaluación de matemática. En sexto año, la proporción de estudiantes con bajo desempeño fue casi 20% en lectura y 38% en matemática. Además, los resultados muestran una marcada desigualdad según el contexto socioeconómico, con desempeños significativamente más bajos en los entornos más vulnerables.

Cuadro 3.

Porcentaje de personas con Educación Media Básica (EMB) finalizada sobre el total de personas por tramo de edad y quintil de ingreso

	15-17 años	18-20 años	21-23 años	24-29 años	30 años o más	15 años o más	18 años o más
Quintil 1	57,8%	67,0%	64,0%	50,2%	32,4%	43,3%	41,4%
Quintil 2	73,7%	84,4%	79,9%	67,4%	45,2%	54,5%	53,0%
Quintil 3	79,2%	88,9%	86,4%	81,6%	53,8%	61,5%	60,5%
Quintil 4	84,4%	92,7%	92,5%	89,1%	64,7%	70,2%	69,6%
Quintil 5	88,5%	97,5%	95,7%	96,3%	85,0%	86,8%	86,7%
Total	72,7%	83,4%	82,5%	76,3%	59,8%	64,7%	64,2%

Fuente: Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2023.

La diferencia en resultados educacionales asociadas al origen socioeconómico de los jóvenes es aún más abrupta en la enseñanza media superior (EMS). El porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años que completan la

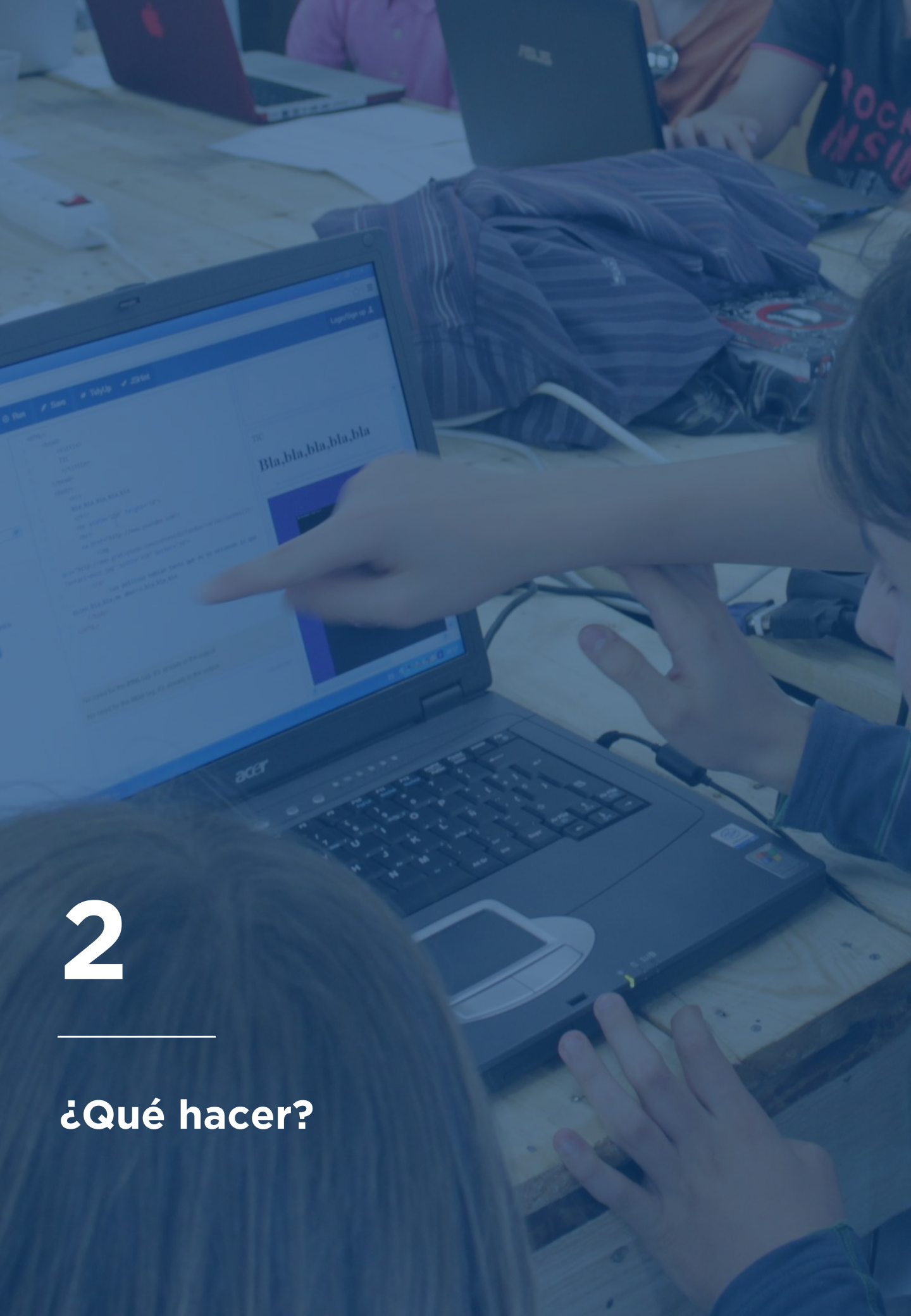
enseñanza media superior (EMS) sin rezagos es de 20% para los jóvenes provenientes de los hogares más pobres y 75% para los jóvenes provenientes de los hogares de mayor ingreso (Cuadro 4).

Cuadro 4.

Porcentaje de personas con Educación Media Superior (EMS) finalizada sobre el total de personas por tramo de edad y quintil de ingreso

	18-20 años	21-23 años	24-29 años	30 años o más	18 años o más
Quintil 1	20,4%	24,7%	14,2%	7,1%	11,1%
Quintil 2	35,6%	39,5%	26,2%	13,9%	18,6%
Quintil 3	45,0%	54,4%	43,7%	22,4%	27,6%
Quintil 4	54,9%	67,6%	62,6%	35,6%	40,5%
Quintil 5	75,0%	84,7%	81,4%	64,8%	67,2%
Total	41,2%	51,6%	44,7%	32,5%	35,3%

Fuente: Encuesta Continua de Hogares (ECH) 2023.



2

¿Qué hacer?

Durante la campaña electoral de 2024 las principales fuerzas políticas mostraron coincidencias en cuanto a la prioridad del trabajo en primera infancia y a mejorar los resultados de la educación pública; sin embargo, fueron pocas las voces que pusieron énfasis en que para mejorar la gestión de los organismos de enseñanza es necesario medir costos y evaluar los resultados de la gestión de diferentes programas en forma desagregada. ¿Qué resultados ha tenido el programa de primera infancia? ¿Qué resultados se han obtenido de la

implementación de centros de tiempo extendido y tiempo completo? ¿Por qué no se ha experimentado con la opción de dejar la gestión de un centro María Espínola a una OSC en lugar de mantener la centralización actual? ¿Cómo se compara la gestión de los centros de ANEP con la de los centros administrados por OSC en zonas donde predominan hogares carenciados? Ninguna de estas preguntas tiene hoy respuesta.

Principios generales para mejorar resultados

1. Proceder en forma gradual. La educación pública incluye instituciones como ANEP, INAU y Udelar con culturas y problemáticas diferentes por lo que es necesario proceder en forma gradual y experimentar con distintos modelos antes de proceder a la adopción de un nuevo paradigma. En el caso de ANEP proceder en forma gradual significa expandir programas que ya están funcionando, con financiamiento público, a saber:

- Escuelas y liceos de gestión privada que ofrecen el programa de enseñanza pública y complementos en tiempo completo a niñas, niños y adolescentes provenientes de hogares vulnerables.
- Extender programas de tutoría siguiendo el modelo del Programa +Talentos (P+T)¹² en todos los niveles de la educación formal implementándolo en departamentos del interior del país por medio de convenios entre Intendencias Departamentales, Presidencia de la República y OSC. Una variante de este modelo podría ser que se implementara a través de Clubes Juveniles de INAU.
- Experimentar con centros que siguen el modelo de Tiempo Completo de ANEP, pero con administración delegada a una OSC.

No hay ninguna razón valedera para oponerse a la introducción de pilotos contrafactuales necesarios para identificar con precisión que es lo que está mal y hay que cambiar. Los monopolios son dañinos en cualquier área de actividad, especialmente cuando se prohíbe por ley la entrada de otros posibles oferentes del servicio. La entrada de instituciones de enseñanza superior privadas y públicas no solo no perjudicó a la Udelar, sino que la forzó a ofrecer servicios de calidad en todo el territorio. Obstaculizar la introducción de contrafactuales tan solo es un recurso para defender los intereses de un monopolio.

No hay ninguna razón valedera tampoco para proponer una reforma radical a lo actual sin tener información sobre qué resultados tendría el modelo que se propone. Las transformaciones radicales no son recomendables cuando no existe evidencia sólida sobre los posibles resultados que un nuevo paradigma va a tener. Esta información es hoy, casi por definición, inexistente.

Experimentar con modelos como los mencionados más atrás con gobernanzas diferentes de la de ANEP va a dar rica información sobre qué funciona, qué no funciona y por qué. Una innovación que tiene información y resultados valiosos es la asociación entre la Oficina de Planeamiento y Presupuesto y la Intendencia Departamental de Paysandú, con la anuencia de ANEP, para implementar un programa piloto de tutoría complementario a la educación oficial. Las intendencias departamentales son los niveles de gobierno más cercanos a la población local, lo que crea un incentivo para que velen por los intereses de esta.

2. Tener presente que aumentar el gasto no necesariamente resulta en una mejora de los resultados. Las decisiones de gasto con frecuencia no están basadas en datos duros y en consecuencia los resultados no son conmensurables con lo gastado.

3. Focalizar el esfuerzo en mejorar la educación pública dirigida a niñas, niños y adolescentes de los quintiles más bajos de ingreso. Aunque controversial esto es decisivo; cuando existen restricciones de orden presupuestal es necesario priorizar, en estos quintiles está el 60% del crecimiento poblacional y las mayores carencias en los hogares para apoyar el desarrollo temprano de las habilidades de sus niñas y niños. Esto tiene implicaciones sobre decisiones de apertura y cierre de centros, así como de la propuesta educacional a ser empleada.

4. Medir costos y evaluar resultados. En la actualidad no existe evaluación de resultados para la inmensa mayoría de los programas de gasto público en general y de la educación pública en particular. Las razones para ello varían desde la falta de una definición precisa de productos, las carencias del sistema de contabilidad pública que hace extremadamente difícil identificar costos, la falta de una "cultura" de evaluación de resultados de los programas públicos. Introducir una cultura de evaluación requiere acordar métricas para medir resultados e implementar un sistema de información y contabilidad que facilite la recolección de información sobre asistencia, costos, resultados y otros aspectos de la gestión a nivel desagregado.

¹²En el año 2023 la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) y la Intendencia Departamental de Paysandú (IDP), con la anuencia de ANEP y el apoyo de Ceibal, diseñaron el Programa +Talentos, como un programa piloto de acompañamiento a la trayectoria educativa de jóvenes provenientes de hogares en los dos quintiles más bajos de ingreso, durante los tres años de la enseñanza media superior (EMS).

5. Tener presente que todas las etapas de la educación están concatenadas. Mejorar la calidad de lo que ya se hace hoy en primera infancia es prioritario pero el retorno de mejoras del trabajo en primera infancia depende también de lo que se hace más tarde en la educación formal. De la misma manera las diferencias en el nivel de aprendizaje al comienzo de cada fase escolar deben y pueden ser trabajadas a través de programas de tutoría complementarios a la escuela, centro de UTU o liceo al que asiste la niña, el niño o el joven.

6. Introducir competencia en la educación dirigida a hogares carenciados. En la actualidad ANEP tiene un monopolio de hecho en la oferta de educación primaria y secundaria a la que tienen acceso las niñas, niños y

adolescentes de hogares carenciados. Esto resulta en que (i) los jóvenes de hogares carenciados no puedan optar por emigrar a centros de educación privados como han hecho la mayoría de los jóvenes provenientes de hogares de ingreso medio y alto en las últimas décadas; y (ii) el fortalecimiento de la resistencia sindical a cambios en la gestión de los centros de estudio.

7. Dar a las intendencias departamentales un rol activo en la gestión de los centros de educación pública en su territorio. Las intendencias departamentales y los municipios son los niveles de gobierno con conocimiento directo y profundo sobre la realidad social en su territorio. Esto puede ponerse en marcha en forma experimental y extenderse luego al resto del país.

Primera infancia

Mejorar la calidad del gasto público en primera infancia requiere repensar la interfaz entre el Estado y el Plan CAIF. En la actualidad esa interfaz es INAU, que tiene responsabilidades en un abanico demasiado amplio de temas como para poder cumplir ese rol con eficacia.

La interfaz entre los centros y el estado debería ser responsable de:

- **Focalización:** esto es, que la población servida por los centros provenga de hogares en los dos quintiles más bajos de ingreso.
- **Información:** disponer de un sistema de información que posibilite el seguimiento de la asistencia diaria, costos y resultados obtenidos a nivel de cada centro.
- **Protocolo de apertura y/o cierre de centros:** el protocolo para aperturas debe fundarse en conocimiento sobre la demanda potencial y la disponibilidad de OSC en distintas partes del territorio.
- **Protocolo para supervisión:** redefinir la supervisión orientándola a mejorar la calidad del trabajo de los

centros y supervisar la gestión en conjunto con la Intendencia Departamental.

- **Protocolo para la evaluación de resultados:** para los resultados obtenidos en cada centro y realizar la evaluación de costos-resultados.
- **Disponer de una contabilidad de costos:** mantener una contabilidad de costos que permita comparaciones a través de los distintos centros.
- **Difusión:** entre los centros de qué funciona, qué no funciona y por qué.
- **Capacitación:** atender a la capacitación del personal de los centros.
- **Fortalecer los Comités departamentales y el Comité nacional del Plan CAIF:** de manera de dinamizar su capacidad de generación de propuestas de mejora, incluyendo la revisión del diseño de la intervención o el abordaje de emergentes planteados por las partes.
- **Resolución de conflictos:** en conjunto con las autoridades de los departamentos y del Plan CAIF.

Rol de programas de tutoría dirigida a hogares de bajos ingresos

En el año 2023 la Oficina de Planeamiento y Presupuesto (OPP) y la Intendencia Departamental de Paysandú (IDP), con la anuencia de ANEP y el apoyo de Ceibal, diseñaron el Programa +Talentos (P+T), como un programa piloto de acompañamiento a la trayectoria educativa de jóvenes provenientes de hogares en los dos quintiles más bajos de ingreso durante los tres años de la enseñanza media superior (EMS).

La motivación detrás de P+T fue la de explorar las ventajas que un programa de acompañamiento mediante tutorías pedagógicas y apoyo socio-

emocional, becas económicas y apoyo alimentario durante los tres años de EMS, implementado por una OSC, puede tener para revertir la elevada tasa de desvinculación de la EMS entre jóvenes de los quintiles más bajos de ingreso; insuficiencia que explica el bajo porcentaje de culminación de esta fase de la educación en el país. Este modelo de gestión tiene antecedentes exitosos en la primera infancia en donde el Estado tiene la responsabilidad de diseñar políticas y evaluar resultados y la prestación de servicios es delegada, a través del Plan CAIF, a organizaciones de la sociedad civil.

El programa P+T estuvo focalizado desde sus inicios en jóvenes que a marzo del 2023 provenían de hogares en los quintiles más bajos de ingreso. Dicha focalización se explica en que estos son los que experimentan los porcentajes más bajos de graduación en EMS. En el año 2023 en Paysandú había aproximadamente 1.000 jóvenes del quintil 1 y quintil 2 cursando el primer año de EMS, el 60% estaba en el liceo y el resto estaba en UTU.

Entre los jóvenes participantes en P+T,¹³ más del 49% de los padres y el 43% de las madres alcanzaron, como máximo, segundo año de enseñanza media básica (EMB). Además, el 28% tenían rezago en la edad escolar, y más de una quinta parte cursa cuarto año de EMS por segunda vez y/o tiene matemática de tercer año de EMB pendiente. En cuanto a las dificultades académicas, 44% identificó como principal obstáculo para culminar la EMS el hecho de “tener dificultades para entender las materias”. Las dificultades en matemática fueron especialmente marcadas: el 77% de las mujeres y el 58% de los hombres señalaron esta materia como el área donde enfrentaban mayores desafíos.

El proceso de selección de los jóvenes participantes en P+T comenzó con un llamado público a interesados,¹⁴ que estando inscriptos en un liceo oficial o centro de UTU de la ciudad de Paysandú, provenían de hogares beneficiarios de AFAM-PE y/o tarjeta TUS. Entre los inscriptos en el llamado realizado por la IDP, 262 jóvenes cumplían con los requisitos de elegibilidad, entre estos, 100¹⁵ fueron sorteados por un procedimiento aleatorio, los restantes 162 constituyeron el grupo de control.

El P+T ofrece tutorías,¹⁶ becas de apoyo económico progresivo y apoyo alimentario. El trabajo de tutoría busca: (i) compensar déficits de formación acumulados en muchos casos desde la temprana edad; (ii) apoyar a los jóvenes a enfrentar dificultades experimentadas en su trayectoria escolar; (iii) abordar las dificultades que los jóvenes tienen en matemáticas; lectura, comprensión de textos y redacción en idioma español;¹⁷ y (iv) exponer a los jóvenes a contenidos adicionales como alfabetización digital e inglés que faciliten su futura inserción en el mercado de trabajo. Uno de los instrumentos que se utiliza es el trabajo en base a proyectos de interés para los jóvenes y para el departamento de Paysandú.

El equipo de tutores cuenta con una coordinación, ocho tutores pedagógicos, dos psicólogos y un educador social, con experiencia en trabajo con jóvenes de hogares vulnerables, para abordar aspectos tales como baja autoestima y menor capacidad para enfrentar obstáculos y frustraciones. A su vez, cabe destacar que los tutores pedagógicos y la coordinadora técnica trabajan a tiempo parcial en liceos y centros de UTU, factor que ha hecho posible un intercambio fluido de información con estos centros.

El P+T hace uso de plataformas educativas brindadas por Ceibal, quien también ha apoyado el programa

facilitando laptops para cada joven, capacitación y acceso a las siguientes plataformas: Aleks (matemáticas), Voxy (inglés), Plataforma de Lengua (idioma español) y Crea. Estas permiten personalizar el aprendizaje, en la medida que cuentan en el caso de Aleks y Voxy con inteligencia artificial que adapta los contenidos al nivel de aprendizaje que cada joven posee. Asimismo, permiten medir objetivamente el progreso en los aprendizajes por contar con pruebas periódicas de verificación de conocimientos.

El P+T tiene hoy ya dos años de experiencia y dos generaciones de jóvenes a servir. A fines del año 2023 se realizó un análisis estadístico de las diferencias en resultados obtenidos por los jóvenes participantes respecto a aquellos en el grupo de control. Algunos resultados de este ejercicio son:

- La edad de los jóvenes es un predictor estadísticamente significativo de diferencias en el capital humano que tenían al comienzo del programa. Esta observación surge en la primera reunión de profesores, al comparar la media de rendimiento de jóvenes de 15 a 16 años con la media de jóvenes de 17 y 18 años.
- La edad de los jóvenes es un predictor estadísticamente significativo de su aprendizaje.
- El nivel de capital humano de los jóvenes de P+T que asisten a su centro de estudios en el horario matutino es mayor que en el turno vespertino.
- El nivel de capital humano de los jóvenes que asisten a UTU en el horario matutino es mayor que en el turno vespertino.
- La media del número de inasistencias a liceos oficiales o centros de UTU es de 18 días, la media de inasistencias a P+T entre el comienzo del programa hasta fines de octubre de 2023 fue de 11 días.
- De los 47 jóvenes para los que se tiene información de inasistencias a centros de ANEP y P+T, 31 tienen menor número de inasistencias a P+T, 3 tienen igual número y el resto tienen menos inasistencias a ANEP.
- El número de inasistencias tiene consecuencias sobre el rendimiento escolar y por sí solo explica un 41% de la varianza del rendimiento.

Hacia fines de 2024 la OPP reportó resultados preliminares para la generación 2023 (que terminó en 2024 su segundo año de EMS) y para la generación 2024 que completó el primer año de EMS. La OPP reporta “un 96,3% de promoción de 1º de EMS para la generación 2024 y de 89,3% para la generación 2023. Ambos resultados están por encima de los datos históricos presentados en Paysandú”¹⁸ (Gráfico 1 y 2).

Estos resultados son muy promisorios y habrá que esperar la comparación con el grupo de control para tener una visión más precisa del aporte de P+T.

¹³El P+T es un programa de tutorías dirigido a jóvenes de 15 a 18 años, provenientes de hogares en el quintil 1 y 2, desarrollado por la Intendencia Municipal de Paysandú y la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, que procura reducir la deserción en la enseñanza media superior (EMS).

¹⁴Las inscripciones fueron mediante un formulario web o en ventanilla de la IDP.

¹⁵De los 100 sorteados aleatoriamente uno no tuvo interés en participar en el programa. A solicitud de directores de los centros educativos formales, el programa admitió cuatro casos especiales correspondientes a jóvenes en extremo vulnerables (dos inscriptos pero que no resultaron seleccionados por el sorteo y dos que no se habían inscripto) de modo que el número inicial de participantes fue 103.

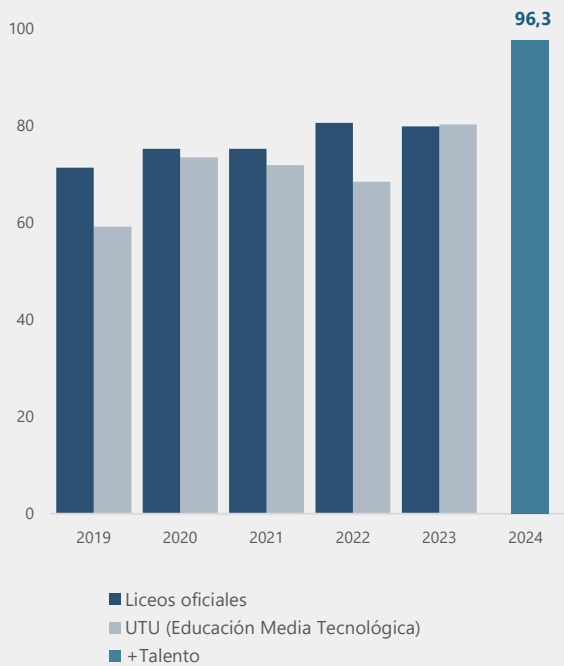
¹⁶Con una dotación de un tutor por cada ocho jóvenes.

¹⁷Esto no excluye la atención personalizada con respecto a los contenidos específicos de cada materia en instancias de exámenes y/o realización de tareas del año en curso.

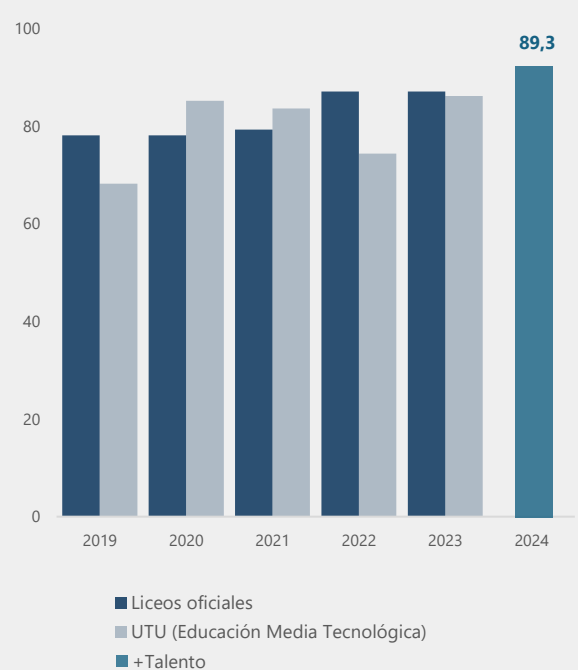
¹⁸División de Propuesta y Diseño de Políticas Públicas. Informe de Avance.

Gráfico 1.

Promoción en 1er año de EMS en Paysandú generación 2024 (%)

**Gráfico 2.**

Promoción en 2do año de EMS en Paysandú generación 2023 (%)



Fuente: División de Propuesta y Diseño de Políticas Públicas. Informe de avance.

El rol de las transferencias

El bajo ingreso de los hogares en los deciles más bajos es una barrera para que inviertan más en sus hijas e hijos aun en el caso en que estas familias tengan un nivel de altruismo comparable con las de mayores ingresos (Becker and Tomes, 1979).¹⁹ Instrumentos para enfrentar este obstáculo utilizados en otros países incluyen: transferencias monetarias a familias de bajos ingresos, posiblemente contingente a que envíen a sus hijas e hijos a la escuela como por ejemplo los programas Progresá en México y Bolsa de Familia en Brasil –la AFAM-PE en Uruguay es una versión de este tipo de instrumento–. Garantías del Estado a créditos otorgados por bancos privados para financiar educación de jóvenes son utilizadas en Estados Unidos para financiar el costo de la educación universitaria con

resultado que son controversiales.²⁰

Las transferencias monetarias a familias de muy bajos ingresos como la Tarjeta Uruguay Social (TUS) son un instrumento valioso para el alivio de la pobreza pero no son un sustituto de programas de educación focalizados en niñas, niños y jóvenes de hogares en los quintiles más bajos de ingreso. La razón detrás de esa realidad es que las transferencias monetarias no afectan la decisión marginal de los hogares sobre cuanto invertir en educación²¹ y si bien pueden contribuir a aliviar problemas de alimentación y salud entre otros, de estar focalizados con precisión, nunca puede sustituir a programas como el Plan CAIF, los centros Aprender, o María Espínola.

¹⁹Becker, Gary and Nigel Tomes (1979). An Equilibrium Theory of the Distribution of Income and Intergenerational Mobility. *Journal of Political Economy* Vol 87, No 6 (Diciembre), Pp 1153-1189.

²⁰La opción de pedir prestado poniendo como colateral del préstamo los ingresos futuros no está desarrollada, en buena parte pues ningún tribunal haría cumplir un contrato en que un individuo hipotecara sus ingresos futuros.

²¹Harberger, Arnold C (1984) Basic needs versus distributional weights in Social Cost-Benefit Analysis. *Economic Development and Cultural Change* Vol. 32 No 3(Abril).

3

Reflexiones finales



Reflexiones finales

Modernizar la educación pública de modo que sirva a la realidad de los hogares pobres requiere gestionar mejor más que legislar. Gestionar mejor significa tener información sobre costos y resultados de lo que se hace y que los ciudadanos, las organizaciones sociales, institutos de investigación y universidades tengan acceso a la misma de modo de poder analizar lo actuado y evaluar resultados. Hoy día eso no existe y debe ser cambiado. ¿Cómo puede ser que a casi cuatro décadas de la fundación del Plan CAIF, INAU no tenga información sobre cuántas niñas y niños asisten a clase diariamente? ¿Cómo puede ser que ANEP no haga pública la información sobre asistencia de profesores y estudiantes a clase en forma diaria?

En las últimas cuatro décadas el modelo centralizado de la enseñanza pública no ha sido capaz de adaptar la gestión y programas de la enseñanza en Uruguay a la realidad de jóvenes que son diferentes por el solo hecho de haber nacido en un hogar de menores recursos. Parte de la resistencia al cambio es resultado de la extrema ideologización de todo lo que

hace un gobierno, ideologización que fomenta la inacción.

Modernizar la educación de modo que sirva a la realidad de esas niñas, niños y jóvenes requiere fortalecer el rol de ANEP como rector de la política educativa y en forma paralela descentralizar la gestión dando un rol a los gobiernos departamentales; experimentar con modelos alternativos tanto en contenidos como en gestión e introducir competencia entre los centros financiados con gasto público, sean estos administrados directamente por ANEP o por una organización de la sociedad civil cualquiera. Solo una cultura de gestión y evaluación va a mejorar los resultados actuales.

Nadie tiene en sus manos la posibilidad de cambiar durante un periodo de gobierno la realidad de los hogares de menor ingreso, pero sí se puede y debe implementar pilotos y cambios comenzando por repensar la interfaz del Plan CAIF, escalar la experiencia del P+T a más departamentos y extender el programa a enseñanza primaria y enseñanza media básica. ■

Anexo 1. Experiencias actuales en educación media

Según datos de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), hay 174.000 jóvenes en edad de cursar educación media (es decir, entre 12 y 17 años), con primaria completa, que pertenecen a hogares de los quintiles 1 y 2 de ingresos. Esta cifra contrasta con los 34.263 estudiantes matriculados (20%) en centros educativos especializados en atender a personas en situación de vulnerabilidad socioeconómica. De este modo, se observa una brecha significativa entre la cantidad de jóvenes de bajos recursos y la oferta de centros especializados.

Si bien los organismos oficiales establecen las pautas de funcionamiento de estos centros, persiste el debate sobre su capacidad para cumplir con sus objetivos. Además, se carece de estudios que evalúen de manera

rigurosa su impacto directo en las trayectorias educativas.

Centros educativos especializados

La ANEP, a través de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y la Dirección General de Educación Técnica-Profesional (DGETP), ofrece diversas propuestas educativas dentro de contextos socioeconómicos vulnerables.

A su vez, el Consejo de Educación Secundaria tiene la facultad de habilitar centros privados que brindan educación media,²² algunos de ellos están orientados a sectores desfavorecidos en el que proveen este servicio de forma gratuita.

²²Uruguay (2009). Ley N° 18437. Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Los Centros María Espínola (CME), en funcionamiento desde 2021 bajo la órbita de la DGES y la DGETP, buscan reducir la inequidad educativa y la desvinculación del sistema, mejorar el desempeño académico y la promoción en los sectores más vulnerables. Para ello, implementan jornadas de ocho horas, basadas en proyectos comunitarios, currícula flexible, desarrollo profesional docente y provisión de espacios y recursos de alimentación.²³

Los Centros Educativos Asociados (CEA) integran escuelas y centros de UTU, optimizando recursos y favoreciendo la continuidad educativa a través de un ciclo básico tecnológico. Su objetivo es garantizar el acceso a la educación media en zonas con escasa oferta, adaptada a las necesidades y características de cada territorio, facilitando la transición entre primaria y secundaria, y buscando promover la permanencia estudiantil.²⁴

Los Centros Educativos Comunitarios (CEC), dentro de la DGETP, están dirigidos a jóvenes de 12 a 17 años que han abandonado el sistema educativo o presentan disconformidad con su trayectoria, brindándoles la oportunidad de reincorporarse a la educación formal. Permiten la permanencia hasta 18 meses, priorizando el desarrollo personal y la reinserción.²⁵

Los liceos de Tiempo Completo (TC) anteceden a los CME. Los mismos extienden la jornada y promueven enfoques pedagógicos interdisciplinarios. Su modelo incluye tutorías personalizadas, tiempo de recreación, alimentación, orientación sociofamiliar y un currículum flexible para el desarrollo integral de los estudiantes.²⁶

Por otro lado, el modelo de Liceo de Tiempo Extendido (TE) combina educación formal y no formal mediante talleres extracurriculares en recreación, arte, tecnología y formación laboral. Su flexibilidad metodológica busca favorecer el aprendizaje, y la cooperación con actores comunitarios, ampliar los recursos y oportunidades educativas.²⁷

Por otra parte, los Liceos Gratuitos de Gestión Privada (LGGP), tales como Impulso, Jubilar, Los Pinos, Ánima, Espigas y Providencia, son instituciones educativas financiadas por aportes de empresas y particulares. Su gestión es independiente del sistema público, aunque siguen los programas oficiales establecidos por la ANEP. Además de la formación académica, suelen ofrecer apoyo integral a los estudiantes, incluyendo alimentación, actividades extracurriculares y tutorías personalizadas.

Otros programas de apoyo

Además de los centros especializados, existen una serie de programas destinados a atender a los adolescentes en situaciones más vulnerables, así como becas que brindan apoyo económico y de alojamiento.

Cantidad de centros educativos especiales por tipo y matriculados (2023)

Tipo	Centros	Matrículas
CEA	14	1.545
CEC	6	601
CME	23	5.998
Total DGETP	43	8.144
TE	34	18.932
TC	4	987
CME	19	4.310
Total DGES	57	24.229
LGGP	6	1.890
Total Educación Media	106	34.263

Fuente: Rendición de cuentas de ANEP, Monitor Educativo Lical e información de LGGP.

Por ejemplo, Re-Vuelta Educativa, ejecutada por ANEP e implementada por la organización de la sociedad civil El Abrojo, atiende a estudiantes en riesgo de desvinculación de los CME a través de una estrategia de acompañamiento integral por intermedio de estrategias pedagógicas como tutorías y aprendizajes, que involucra tanto a los alumnos como a sus familias. En sus primeras tres ediciones (2021-2023) este plan atendió a 600 estudiantes.²⁸

Las Becas Butiá, impulsadas por el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), constituyen un apoyo económico dirigido a estudiantes de educación media en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con el objetivo de favorecer su continuidad educativa. Los estudiantes adjudicatarios de la beca reciben un total de \$10.000 anuales con la condición del cumplimiento de ciertos compromisos, tales como mantener la vinculación con el centro educativo, sostener un rendimiento aceptable y una conducta adecuada. Este programa beneficia anualmente a casi 15.000 estudiantes y se planea a futuro ampliarlo a 70.000 estudiantes.²⁹

Además, INEFOP ofrece becas de \$4.138 mensuales entre marzo y noviembre destinadas a personas de entre 15 y 20 años que busquen culminar sus estudios de bachillerato. También, diferentes intendencias ofrecen becas de financiamiento y alojamiento con alimentación a estudiantes de educación media básica y superior.³⁰

Por otra parte, los Centros Juveniles de INAU que atienden a jóvenes de entre 12 y 17 años, dentro de sus cometidos, buscan proteger sus trayectorias educativas promoviendo la permanencia o reinserción en el sistema formal. Para ello, cuentan con diferentes planes y convenios con organismos dentro de la Educación Media que permiten culminar Ciclo Básico en tiempos abreviados.³¹

²²Uruguay (2009). Ley N° 18437. Ley General de Educación. Disponible en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

²³Administración Nacional de Educación Pública (2020). Centros educativos María Espínola.

²⁴Dirección General de Educación Inicial y Primaria (2019). *Vecinos y socios*. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/prensa/2661-vecinos-y-socios/>

²⁵Dirección General de Educación Técnico Profesional (s. f.). *Centro Educativo Comunitario (CEC)*. Disponible en: <https://www.utu.edu.uy/media-basica/centro-educativo-comunitario-cec>

²⁶Consejo de Educación Secundaria. Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (s. f.). *Extensión del tiempo pedagógico*.

²⁷Consejo de Educación Secundaria. Dirección de Planeamiento y Evaluación Educativa (s. f.). *Extensión del tiempo pedagógico*.

²⁸Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2024). *Evaluación del programa Re-vuelta Educativa*. Montevideo.

²⁹Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). *Beca Butiá*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/acercarbutia>

³⁰Ministerio de Educación y Cultura (s. f.). *BecasUY*. Disponible en: <https://becas.edu.uy/>

³¹Instituto del Niño y Adolescente (2024). Perfil Centro Juvenil.

Anexo 2. Literatura nacional sobre evaluaciones de impacto de políticas en educación media

A nivel local no existe una densa producción académica que se centre en evaluaciones de impacto de las políticas educativas que se han implementado en los últimos años, tanto en primera infancia como en educación primaria y media. No obstante, existen algunas contribuciones valiosas que permiten tener un mayor entendimiento acerca de qué proyectos logran impactos positivos para los jóvenes, en especial en contextos desfavorables.

Centrándose en la educación media, Balsa y Cid (2015) plantean una evaluación de impacto para el Liceo Jubilar,³² una institución gratuita de orientación católica³³ y de gestión privada para más de 400 alumnos que provienen de un contexto crítico a los que se le brinda una oferta educativa de tiempo extendido. Manteniendo la propuesta educativa estandarizada que se aplica a nivel país y salarios docentes equivalentes a los observados en otros liceos públicos de alrededor, el Liceo Jubilar presenta libertad para la contratación de su personal y procura fortalecer un ambiente basado en la disciplina, la cooperación pacífica, el esfuerzo y el involucramiento de las familias.

Los principales resultados indican que el Liceo Jubilar es exitoso en la capacidad de retener estudiantes a lo largo del año, puesto que disminuye la tasa de abandono estudiantil si se compara con los estudiantes de iguales características que se encuentran en los liceos públicos de la zona, denominados como grupo de control. Asimismo, los resultados evidencian que los estudiantes del Jubilar obtuvieron mayores tasas de promoción, a pesar de contar con grupos de estudiantes en promedio más grandes que pueden implicar un menor control del profesorado al alumnado. Otro resultado relevante indica que los alumnos bajo esta modalidad presentan mayores expectativas para terminar sus estudios, así como también lo presentan sus padres, a la vez que muestran mayores niveles de respeto hacia el equipo docente y hacia sus compañeros, factor que aumenta la seguridad dentro de la institución.

Otra contribución a entender el efecto causal generado

en adolescentes de contextos desfavorables es realizada por Balsa, Cid y Zardo (2019).³⁴ En este caso se estudia el impacto para tres liceos privados de tiempo completo en barrios carenciados de Montevideo que ofrecen una carga horaria de entre nueve a diez horas diarias, a diferencia de las cinco horas que son ofrecidas en los liceos públicos estándares. Además, estos liceos implementan un modelo de enseñanza personalizado a través de tutorías a la vez que mantienen una cultura organizacional que se basa en altas expectativas en los estudiantes.³⁵

En cuanto a los resultados observados, se logra demostrar que los estudiantes que asisten a estos liceos tienen un 40% más de probabilidad de cursar el año escolar que les corresponde de acuerdo con su edad, también es menos probable que repitan el grado y tienen la mitad de las chances de abandonar la educación media básica en algún punto durante los tres años. A su vez, la investigación encuentra que los estudiantes presentan menores niveles de ansiedad y de trastornos mentales, así como también presentan mayores expectativas académicas en comparación con los estudiantes en el grupo de control. Por otra parte, se concluye que las prácticas que se llevan a cabo en estos liceos privados, donde se ha demostrado con evidencia sólida la mejora integral de la condición de los estudiantes, no son exclusivas para liceos privados y pueden ser perfectamente adaptadas en las instituciones públicas.

Finalmente, la ANEP en conjunto con el BID (2021) realizaron una evaluación de impacto de la experiencia de los liceos de Tiempo Completo (TC) y Tiempo Extendido (TE).³⁶ En esta evaluación se logra apreciar que estos liceos logran mantener inscriptos en el programa educativo a más estudiantes durante los tres años de educación media básica. Además, cuando se mide la cantidad de estudiantes que avanzan dentro del tiempo esperado entre el primer y el segundo año se logra apreciar que quienes asisten a liceos de TC y TE tienen una progresión moderadamente positiva.

³²Balsa, A; Cid, A. (2015). *A randomized impact evaluation of a tuition-free private school targeting low income students in Uruguay*.

³³El financiamiento de la institución se logra en su mayoría a partir de donaciones privadas. A los padres se le requiere una contribución, pero éstos no explican el financiamiento de la institución.

³⁴Balsa, A.; Cid, A.; Zardo, A. (2019). *Providing academic opportunities to vulnerable adolescents: a randomized evaluation of privately managed tuition-free middle schools in Uruguay*.

³⁵Administración Nacional de Educación Pública; Banco Interamericano de Desarrollo. (2021). *El Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación. Informe de progreso semestral. Año 2020*.

³⁶De acuerdo a la literatura internacional, a partir de 40 años de investigaciones cualitativas, Dobby y Fryer (2011, *Are High-Quality Schools Enough to Increase Achievement among the Poor? Evidence from the Harlem Children's Zone*. *American Economic Journal: Applied Economics*) plantean que existen cinco políticas efectivas para mejorar el rendimiento escolar: tiempo extendido, cultura de altas expectativas, enseñanza personalizada a través de tutorías, proveer feedback a los docentes y el uso de datos sobre el rendimiento de los estudiantes. En este sentido, los 3 liceos de Montevideo cumplen con tres de estas políticas.

