

Educación: Una Reforma Impostergable

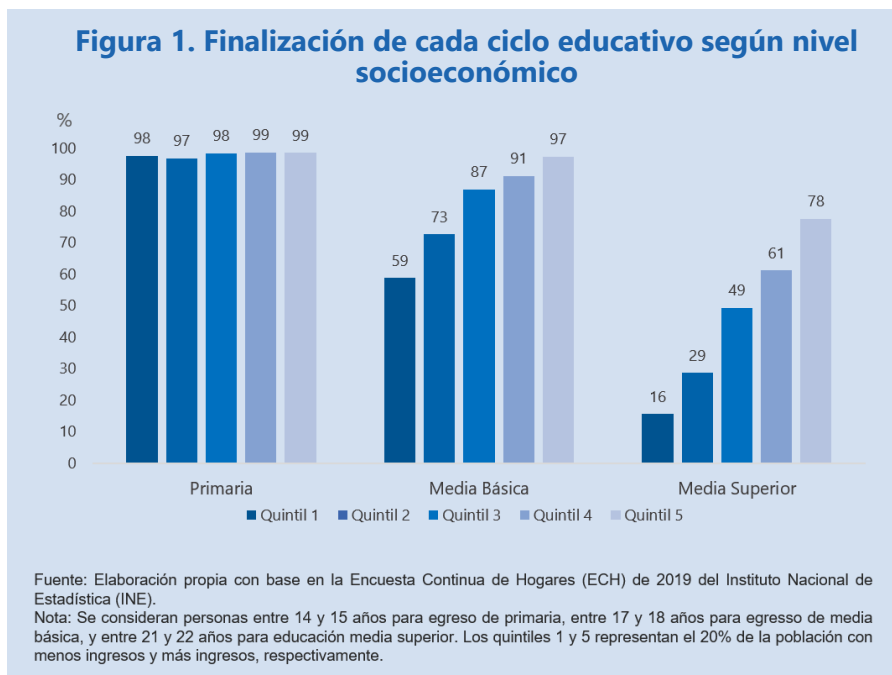
Es un problema, pero también una oportunidad; y una urgencia. La educación en Uruguay acusa problemas que se generalizan y agravan. La empobrecida calidad de la enseñanza y las altas tasas de desvinculación del sistema educativo dificultan la inserción de los jóvenes en la economía y favorecen una mayor desigualdad social. Esto implica una fuerte restricción para el desarrollo de Uruguay: la calidad en la formación de las nuevas generaciones es de los principales determinantes para mejorar el nivel de vida del país. Afortunadamente, existen espacios públicos y privados que ofrecen educación de mejor calidad y que son respaldados por especialistas de diferentes corrientes de opinión. Se trata de experiencias concretas de alto impacto, aunque de escaso alcance. El debate ha girado en torno a los recursos financieros volcados al sistema, pero está demostrado que estos no son un obstáculo para mejorar el servicio y los resultados. Es necesario generar los incentivos adecuados para que los buenos docentes puedan desarrollar todo su potencial. La postergación de reformas conspira contra el desarrollo socioeconómico y condena a familias de menores ingresos a que sus hijos no tengan una buena inserción laboral y progreso personal. Se sabe lo que hay que hacer y no se puede tardar más. De eso trata este CERES Analiza.

Resultados negativos

Las tasas de egreso en Uruguay son preocupantes: si bien en las últimas décadas han mejorado los niveles de finalización de educación media, todavía siguen siendo muy bajos: apenas 40% en el año 2019.

En primaria, los niveles de egreso son cercanos al 100%, lo que contrasta con los niveles de educación secundaria (Figura 1), que se agravan en los contextos socioeconómicos más vulnerables y a medida que se avanza en la enseñanza media. Esta es una clara debilidad del sistema, que se origina en la transición entre educación primaria y educación media básica, lo que determina que la desigualdad persista, e incluso se incrementa.

Las bajas tasas de egreso son la contracara de altas tasas de desvinculación.¹ La permanencia en el sistema se explica por muchos factores, por ejemplo, la educación de los padres y los ingresos del hogar.² A su vez, la permanencia está estrechamente ligada al producto educativo que se ofrece al estudiante, que no es funcional a sus necesidades, en particular a los de contexto más vulnerable. Existe evidencia de que la permanencia en el sistema educativo en los contextos desfavora-



bles no se traduce en mejoras salariales esperadas en el futuro, por lo que el estudiante puede considerar que desde el punto de vista económico es una buena decisión abandonar el sistema, porque no le aporta valor significativo.³

Las evaluaciones de rendimiento de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE)—que se conocen como pruebas PISA (*Programme for International Student Assessment*) y son diseñadas para me-

dir la capacidad de las nuevas generaciones de ejercer ciudadanía e insertarse en el mundo laboral— muestran que alrededor de la mitad de los alumnos en edad de ingresar al mercado de trabajo no está en condiciones de cumplir con tareas que requieran tomar decisiones complejas. Las pruebas PISA son una auditoría externa al sistema educativo, con estándares comparables a nivel internacional, que se realizan cada tres años en casi 80 países.

Como se observa en la Tabla 1, en 2018, entre los adolescentes del sistema educativo uruguayo que fueron evaluados por PISA (15 años de edad), solo 40% alcanzó niveles mínimos de suficiencia en las tres áreas de la prueba: matemática, ciencia y comprensión lectora. El promedio de este mismo indicador asciende a 53% para todos los países evaluados y 70% para los países de mayores ingresos. Los resultados de Uruguay son solo mejores a los del promedio de América Latina (28%).

¿Qué pasa con los que tienen mejores resultados en las tres áreas de evaluación? Mientras que a nivel global los de mejor resultado son 24 de cada mil, en Uruguay son apenas 2 de cada mil. Este valor contrasta con 9 en Europa del Este, 25 en el Sudeste Asiático y 37 en los países avanzados. Uruguay solo supera al promedio de América Latina, en donde 1 de cada mil logra niveles de excelencia.

Consecuencias económicas y sociales

La realidad del sistema educativo es una fuerte restricción para el desarrollo económico y social del Uruguay. Un mal sistema educativo se refleja en menor crecimiento económico, peores condiciones laborales y mayor pobreza. En las generaciones más jóvenes, es insuficiente la cantidad de personas con enseñanza secundaria y terciaria completa.⁴

El problema no es solo la cantidad, sino la calidad de la educación ofrecida. Y ambas se retroalimentan: más calidad lleva a más cantidad de educación, por ser percibida como más útil para la vida y el trabajo. A su vez, más calidad temprana lleva a más calidad final. La calidad del capital humano es un indicador crítico para explicar el desarrollo.⁵ Hay una fuerte asociación entre los resultados en las pruebas PISA y el desempeño económico de los países (Figura 2).

La OCDE afirma que sin cambios educativos profundos no es posible mejorar significativamente el ingreso de los habitantes del país.⁶ El Banco Mundial muestra evidencia de que la mala calidad educativa genera rezago en la movilidad social intergeneracional; es decir, afecta la posibilidad de los hijos de mejorar la situación socioeconómica de los padres.⁷ También hay estudios que sugieren que una de las principales razones que explican el incremento de la delincuencia en los últimos 15 años son los bajos salarios en los contextos desfavorables, en comparación con el botín asociado a las posibles actividades delictivas.⁸

Tabla 1. Resultados educativos en perspectiva

	Uruguay	Global	Economías Avanzadas	Economías Emergentes		
				América Latina	Sudeste Asiático	Europa del Este
Suficiencia	40%	53%	70%	28%	45%	45%
Excelencia	0,2%	2,4%	3,7%	0,1%	2,5%	0,9%

Fuente: OCDE

Nota: Suficiencia refiere al porcentaje de estudiantes con niveles suficientes en las tres pruebas: Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora. Excelencia refiere al porcentaje de estudiantes con niveles de excelencia en las tres pruebas: Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora. El análisis se limita a los países que participan de PISA. O sea, "Global" son todos los países en los que se aplica la prueba y las "Economías Avanzadas" son los países de OCDE. Los países emergentes que participan del programa se clasifican en tres zonas geográficas: América Latina, Sudeste Asiático y Europa del Este.

El panorama es más complejo al considerar el impacto del avance de la tecnología en el mercado de trabajo: las pruebas PISA sugieren que la mitad de los egresados del sistema educativo uruguayo tienen capacidades fácilmente automatizables. Ante estos desafíos, urge comenzar con una agenda de cambios sustanciales.

El gasto en educación importa, pero no es excusa

Los reportes de PISA muestran que en general los países que más invierten por estudiante son los que tienen mejores resultados. El mayor esfuerzo económico realizado por los países se traduce en un mejor desempeño educativo (ver Figura 3).

Sin embargo, hay excepciones; no es una regla exacta. Hay países que con un gasto mayor que otros no logran buenos resultados porque el sistema no funciona adecuadamente.

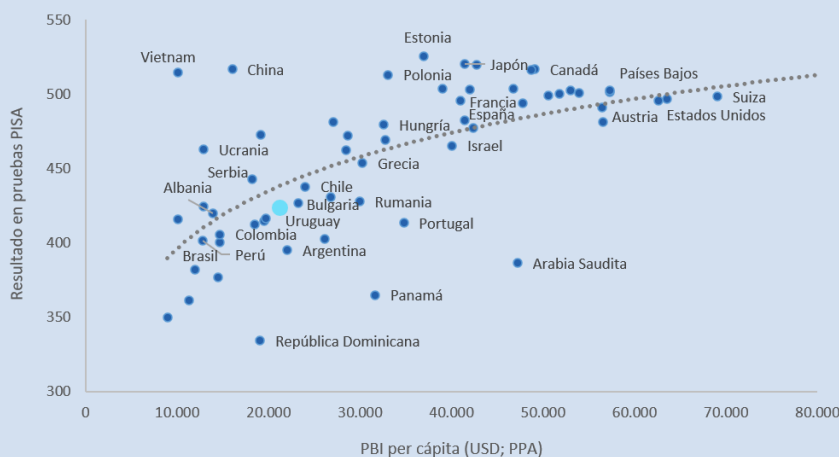
En la Tabla 2 se compara a Uruguay con un conjunto de 8 países que tienen un nivel de ingreso per cápita similar. Los resultados muestran que estos países en promedio, así como también individualmente considerados, tienen un nivel de gasto por estudiante menor que Uruguay y logran mejores resultados en las pruebas PISA. A modo de ejemplo, la inversión por estudiante en Serbia es sustancialmente menor a la de Uruguay y los resultados obtenidos son bastante mejores. Los estudiantes que alcanzan niveles de excelencia en Serbia son 6 de cada mil, mientras que en Uruguay son 2 de cada mil. Los estudiantes que no alcanzan los mínimos estándares de suficiencia son 53 de cada 100 en Serbia, mientras que son 60 de cada 100 en Uruguay.

Con el presupuesto actual de la ANEP (USD 1.800 millones), que se mantendrá para el próximo quinquenio, hay capacidad para avanzar en la agenda de reformas. Es posible redistribuir recursos para obtener mejores resultados. Por ejemplo, 9% del total del gasto de 2019 (USD 140 millones) fue destinado a pagar suplencias por ausencias docentes. Si bien es cierto que se busca evitar que los estudiantes pierdan clases, se debe analizar las razones de fondo del elevado ausentismo. Esto es un problema por atender, y al hacerlo se liberarían recursos.

Se sabe lo que hay que hacer

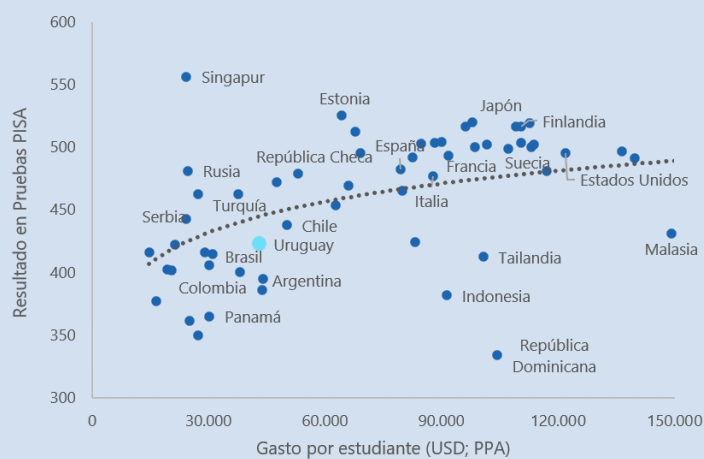
Los investigadores especializados de la OCDE analizaron los sistemas educativos que lograron mejoras significativas

Figura 2. Desarrollo económico y calidad educativa



Fuentes: PISA y Banco Mundial.

Figura 3. Inversión y calidad educativa



Fuentes: PISA.

en las sucesivas ediciones de PISA y encontraron enormes similitudes: i) la distribución de estudiantes de diferentes contextos socioeconómicos en las instituciones educativas, y no concentrados en determinados centros; ii) la detección de dificultades y atención temprana, para corrección puntual; iii) capacitación de docentes que puedan afectar positivamente las expectativas de estudiantes; iv) horario extendido con actividades extracurriculares, y v) fuerte involucramiento de los padres en el proceso de formación.⁹ Todos estos aspectos están presentes en las propuestas de EDUY21, respaldadas públicamente por amplia mayoría del sistema político.¹⁰

Es fundamental generar las condiciones necesarias dentro del sistema educativo para que se cumplan o profundicen los cinco puntos anteriores. Los directores de las instituciones educativas deben contar con autonomía de gestión y, en consecuencia, responder por los resultados que obtienen. Cada centro puede realizar un plan estratégico a futuro y hacer informes en los cuales evalúen si están cumpliendo con los objetivos planteados. También se puede evaluar a los docentes según su desempeño en indicadores específicos para cada centro, considerando especialmente el contexto en el que se encuentran. En la misma línea deberían ir las propuestas sobre asignación de recursos. A su vez, se precisa más foco en el alumno: identificar tempranamente a los estudiantes en riesgo de desvinculación permite atenderlos de forma personalizada y, de esta manera, evitar que finalmente abandonen el sistema. En este sentido, cuando se detecta que tienen dificultades para lograr los resultados esperados, se recomienda implementar un sistema de tutorías o subgrupos contra turno para hacerles un seguimiento. Finalmente, se deben aumentar los incentivos para la participación activa de los padres en el proceso educativo.¹¹

Lo que más importa son los docentes

Un estudio liderado por John Hattie en la Universidad de Melbourne analizó los resultados de más de 65.000 trabajos de investigación sobre los efectos de cientos de intervenciones en el aprendizaje de 250 millones de alumnos.¹² Descubrió que los aspectos que usualmente importan mucho a los padres, como el tamaño de las clases, la infraestructura y los programas de estudio, hacen poca o nula diferencia en el aprendizaje, y que lo que realmente importa es la calidad de los docentes. Eric Hanushek de la Universidad de Stanford, presenta evidencia empírica de que, en un solo año de enseñanza, lo que aprenden los estudiantes con buenos docentes es tres veces superior a lo que aprenden los que tienen malos docentes.¹³

En la Tabla 3 se presentan datos sobre los docentes en Uruguay, en perspectiva internacional.

La cantidad de alumnos matriculados por el total de profesores en el sistema es muy similar en Uruguay al resto del mundo, incluso es menor al promedio de los países de América Latina y el Sud-

este Asiático que participan en PISA. Sin embargo, este número esconde un ausentismo docente muy elevado. Los estudiantes que concurren a centros con problemas de ausentismo docente superan el 60% en Uruguay, un registro muy superior al del resto del mundo, tanto en economías avanzadas como emergentes.

Apenas la mitad de los docentes uruguayos de educación media básica están titulados. No sólo se está por debajo del promedio global (83%), sino que el dato es inferior a lo reportado en promedio por los países de América Latina (69%). A su vez, los profesores con título de maestría son solo el 1% del total en Uruguay, frente a 17% en América Latina y 36% en la comparación global. Esto se asocia en gran medida con que la titulación docente en Uruguay no es de carácter universitario, lo cual limita las posibilidades de realizar estudios de postgrado.

Mientras que en las aulas de Uruguay 35% de los alumnos recibe clase de profesores que no están preparados para la tarea (según directores de las instituciones en las que trabajan), para el conjunto de los países que participan en PISA son 18%. En las economías avanzadas, eso es 12%. Uruguay está peor que el promedio de América Latina (25%), que el sudeste de Asia y que Europa del Este (ambos 16%).

Recientes investigaciones muestran que la formación docente, si se hace bien, es efectiva.¹⁴ La habilidad docente ha sido considerada durante mucho tiempo como innata. Sin embargo, la evidencia reciente muestra que los buenos docentes se hacen, no solo nacen. Con demasiada frecuencia se les dice a los profesores qué deben mejorar, pero no se les da una orientación clara sobre cómo hacer ese cambio. La formación docente es necesaria, así como también un apoyo profesional y permanente a los docentes, bajo el liderazgo de mentores especializados.

Tabla 2. Inversión en educación y resultados en países comparables

	Gasto acumulado por estudiante (USD)	Carencias en infraestructura	Carencias de materiales	Resultado PISA	Excelencia	Insuficiencia
Uruguay	43.063	47%	31%	424	0,2%	60%
Grupo de Comparación	32.505	32%	39%	445	0,7%	51%

Fuente: OCDE

Nota: Carencias en infraestructura refiere al porcentaje de estudiantes que concurren a centros con carencias de infraestructura. Carencias de materiales refiere al porcentaje de estudiantes que concurren a centros con carencias de materiales. Excelencia refiere al porcentaje de estudiantes con niveles de excelencia en las tres pruebas: Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora. Insuficiencia refiere al porcentaje de estudiantes con niveles de insuficiencia en algunas de las tres pruebas: Matemáticas, Ciencias y Comprensión Lectora. El grupo de comparación incluye a ocho países con ingreso per cápita similar a Uruguay, un nivel de gasto por estudiante igual o menor y mejores resultados en las pruebas PISA: Bulgaria, Chile, Montenegro, Rumania, Rusia, Serbia, Turquía, Ucrania.

Tabla 3. Docentes en perspectiva global

	Uruguay	Global	Economías Avanzadas	Economías Emergentes		
				América Latina	Sudeste Asiático	Europa del Este
Alumnos por Profesor	11	11	12	17	14	11
Centros con Problemas de Ausentismo Docente (*)	61%	19%	17%	35%	11%	13%
Profesores Certificados	53%	83%	90%	69%	73%	72%
Profesores con Maestría	1%	36%	47%	17%	18%	42%
Profesores No Capacitados (*)	35%	18%	12%	25%	16%	16%

Fuente: OCDE

Nota: El análisis se limita a los países que participan de PISA. O sea, "Global" son todos los países en los que se aplica la prueba y las "Economías Avanzadas" son los países de OCDE. Los países emergentes que participan del programa se clasifican en tres zonas geográficas: América Latina, Sudeste Asiático y Europa del Este. (*) Según los directores de las instituciones en las que trabajan.

En este sentido, es importante que se defina qué conocimientos y habilidades debe tener un docente para ejercer de manera exitosa su profesión. Se debe mejorar el sistema de contratación y distribución. A su vez, los docentes necesitan estabilidad en el centro específico, lo que favorece su vínculo con la institución educativa y el entorno en el que está inserto, y mejora el desempeño de los estudiantes. La carrera se debería estructurar para que haya posibilidad de ascender dentro del desarrollo profesional.

También se debe atacar el problema de la titulación de los docentes, para lo que es necesario hacer la carrera docente más atractiva y con reconocimiento universitario.¹⁵ Para los docentes actuales sin titulación, se puede ofrecer la posibilidad de obtenerla, pero reconociendo su experiencia y formación adicional.

El salario que reciben los docentes por su trabajo debe considerar, además de antigüedad, su formación académica adicional al grado y el contexto en el que se encuentra el centro educativo.

La actual oferta educativa en Educación Media

Cerca de 60 mil estudiantes se matriculan en primer año del Ciclo Básico de Educación Media (ver Figura 4).

El 55,6% de los estudiantes matriculados en primer año de Ciclo Básico Público (un poco más de 33 mil adolescentes) reciben una enseñanza que no es funcional a sus necesidades actuales y futuras. El ciclo básico tradicional se encuentra prácticamente incambiado desde hace mucho tiempo.

El 22,7% de los estudiantes (un poco menos de 14.000 adolescentes) se matricularon en primer año de Educación Técnica Pública, que incluye Ciclo Básico Tecnológico (CBT; 7.000 alumnos), Formación Profesional Básica (FPB; 5.300 alumnos), Ciclo Básico Agrario

(900 alumnos) y Centros Educativos Comunitarios (CEC; 680 alumnos). A estos se le suman 880 adolescentes matriculados en primer año de CBT de Centros Educativos Asociados (CEA), que representan solamente el 1,5% del total. Estos centros fueron creados por la ANEP para combinar en un mismo predio una escuela de educación primaria con un centro técnico-profesional de UTU.

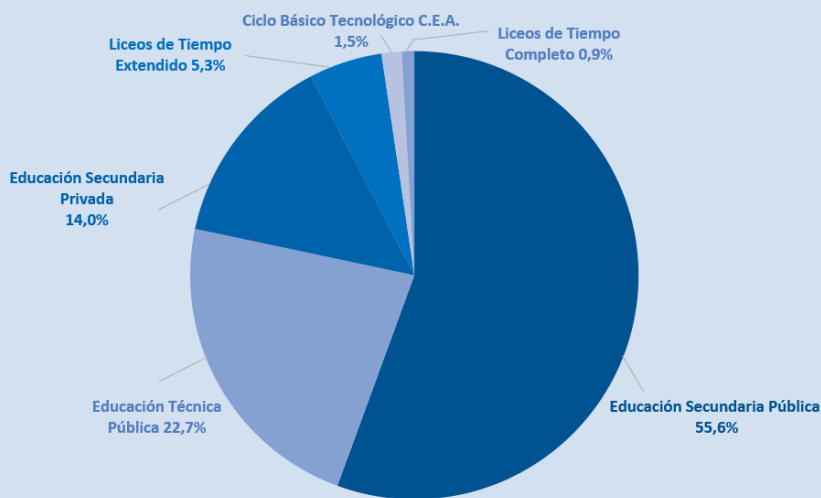
Estas propuestas estimulan el trabajo interdisciplinario y la flexibilidad e incluyen talleres extracurriculares y actividades didácticas relacionadas, en muchos casos, al mundo del trabajo. En los tiempos extracurriculares ofrecen tutorías y talleres que permiten personalizar la enseñanza y adecuarse a las dificultades de cada estudiante. Los talleres se desarrollan en un marco de autonomía diferente al del plan regular.

También incluyen horas de autoevaluación docente para mejorar la calidad de las horas en el aula.

Finalmente, 14% de los alumnos matriculados en primer año de Educación Media en 2019 asiste a educación privada (alrededor de 8.500 alumnos). En los contextos socioeconómicos más desfavorables, existen experiencias públicas de gestión privada exitosas.

En definitiva, solamente la quinta parte de los adolescentes que inician educación media tienen acceso a experiencias educativas que buscan acercarse a lo

Figura 4. Estudiantes matriculados en el primer año de Educación Media



Fuente: Departamento de Estadística del Consejo de Educación Secundaria y Monitor UTU.

El plan busca generar un vínculo entre padres, estudiantes y educadores, en un mismo espacio físico y asegurar la continuidad entre niveles educativos. El esquema contempla una interacción entre la dirección de la escuela y de la UTU para la toma de decisiones. Estas experiencias han sido positivamente valoradas por expertos, aunque hay coincidencias en que hay espacio para mejorar la oferta curricular.

Apenas 6,2% de los estudiantes que se inscriben en educación media (alrededor de 3.700 estudiantes) van a liceos de tiempo completo y de tiempo exten-

que hoy se requiere. Los 8.500 estudiantes que pueden acceder a liceos privados, los 3.200 que acceden a liceos públicos de tiempo extendido, los 550 que acceden a liceos de tiempo completo y los 880 que acceden a los CEA son privilegiados en relación con resto, que asiste a Educación Secundaria o Educación Técnica Pública en su concepción más tradicional.

Qué se propone hacer

Los programas de gobierno de la campaña electoral 2019, que son compromisos políticos de los partidos, incluyeron cambios sustanciales en el sistema educativo. Los programas electora-

les de los partidos de la Coalición Multicolor reconocen y hacen referencia explícita al trabajo realizado por EDUY21. Los cambios necesarios en el sistema educativo para impulsar a los estudiantes de contextos más vulnerables ante el avance de la tecnología están omnipresentes en los programas.

Entre las propuestas presentadas se incluye: i) cambios en el gobierno de la educación, que dote de responsabilidad e iniciativa política al Ministerio de Educación y de capacidad rectora a la ANEP en su Consejo Directivo Central; ii) un marco curricular común para el ciclo educativo de 3 a 18 años con el consiguiente efecto sobre la revisión y flexibilización de grillas de áreas de aprendizaje, contenidos curriculares, estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y evaluación, tanto en la enseñanza básica como en media, la orientación por competencias y conocimientos, la profundidad y progresión curricular y la personalización de la educación y de los aprendizajes; iii) un nuevo estatuto docente que favorezca la excelencia y dignificación de la carrera docente; iv) un estatuto de centro dotado de autonomía con rendición de cuentas, que pueda desarrollar su proyecto institucional, curricular y pedagógico alineado con el marco curricular de 3 a 18 años; v) un sistema universitario de formación docente que combine robustez y flexibilidad, y que contemple un abanico amplio de ofertas de grados y postgrados con diversidad de proveedores.

Gran parte de estas reformas de la estructura de la organización del sistema educativo fueron aprobadas en la Ley de Urgente Consideración (Ley 19.889).

La ANEP recientemente presentó el “Plan de Desarrollo Educativo 2020-

2024” con profundos desafíos para el futuro del país. La ANEP asume la “imperiosa necesidad de mejorar los aprendizajes que logran los estudiantes en todos los niveles educativos, los cuales, se han mantenido en el mejor de los casos, y han descendido en otros, como lo demuestran las evaluaciones nacionales e internacionales”. También reconoce que “la formación de todos los profesionales continúa sin tener carácter universitario y miles de docentes reclaman una formación permanente que no llega, imprescindible para su profesionalización”; y que “los centros educativos no tienen potestades para tomar decisiones importantes en el marco de sus tareas, ni cuentan con herramientas de gestión que les permitan un trabajo integrado y de mayor autonomía en torno a objetivos comunes, sumado a la necesidad de formación profesional de los equipos directivos largamente postergada”.

En este documento la ANEP se compromete a ampliar el acceso, la retención y el egreso de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación con aprendizajes de calidad. A su vez, se propone reducir la inequidad interna del sistema educativo con una sustancial mejora de los aprendizajes de los estudiantes de contextos socioeconómicos más vulnerables. Para lograrlo se buscará i) mejorar la propuesta curricular en todos los niveles educativos; ii) promover comunidades integradas en los centros educativos; iii) definir una política nacional docente que incluya la formación inicial, desarrollo y carrera profesional, así como condiciones de trabajo; iv) profesionalizar la gestión de todo el sistema educativo.

Reflexión final

Está claro que Uruguay enfrenta un problema en el sistema educativo, lo que tiene un costo económico y social, que es más duro para las familias más pobres. Hay experiencias valiosas para replicar y amplificar, y si bien es importante contar con recursos amplios, la restricción fiscal no es excusa para hacer las reformas necesarias, que están delineadas en la dirección correcta y tienen apoyo parlamentario.

Más de 70% de los estudiantes que ingresan en ciclo básico no reciben una formación acorde a las necesidades actuales y futuras.

Hasta ahora, el trabajo de los docentes ha sido minimizado en discusiones sobre cambios de programas y fundamentalmente sobre estructuras de poder, que son irrelevantes si no cambian la forma y la intensidad con la que los alumnos aprenden. Y para ello, lo que realmente importa son los buenos docentes. Ahí es donde se juega realmente el partido: lograr un sistema que genere incentivos necesarios para que los buenos docentes puedan florecer, en un marco presupuestal acorde en esfuerzo y modalidades de asignación de recursos, con seguimiento y evaluación de objetivos, metas e impactos, y transparente.

El problema educativo es muy serio y tiene larga data; sin cambios profundos la mayoría de los estudiantes quedarán con escasas posibilidades de mejora social sustantiva, y el país en su conjunto sin posibilidades de mayor desarrollo futuro, lo que hace impostergable la reforma. ■

Entrevistas realizadas para este informe:

Robert Silva – Presidente del Codicen de la ANEP; Juan Antonio Gabito – Consejero del Codicen de la ANEP; Pablo Caggiani – Comisión Directiva INEE; Miguel Bonomi – Subdirector Liceo El Pinar 2, Plan 2012; Pablo Pellegrini – Liceo N°2 Toledo; Sebastián Gadea – Escuela Rural N°38 Rincón de Cololo; José Olivera – Secretario General de FENAPES; Gonzalo Baroni, director de Educación del Ministerio de Educación y Cultura; Claudio Sapelli – Director del Instituto de Economía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Notas

¹ Ver Aristimuño, A. (2017): “El abandono escolar, afinando el conocimiento sobre sus características y cómo superarlo. Un caso raro en América Latina”, *Diálogos Pedagógicos*, 13(30), 37-59.

² Ver Méndez, L. y Ramos, X. (2019): “Selection and educational attainment: Why some children are left behind? Evidence from a middle-income country”. Serie Documentos de Trabajo, DT 01/2019. Iecon, FCEA, Universidad de la República.

³ Ver Patrón R. (2011): “When More Schooling is Not Worth the Effort: Another Look at the Dropout Decisions of Disadvantaged Students in Uruguay”, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

⁴ Ver Sapelli, C. y Bukstein, D. (2011): “El estancamiento de la inversión en capital humano en Uruguay: un análisis de cohortes”, *Revista de Economía del Banco Central del Uruguay* 18(1).

⁵ Ver Hanushek, E., y Woessmann, L. (2015): “The Knowledge Capital of Nations: Education and the Economics of Growth”, The MIT Press.

⁶ Ver OCDE (2016): “Multi-dimensional Review of Uruguay. Volume 2. In-depth Analysis and Recommendations”, París.

⁷ Ver Banco Mundial (2013): “La Movilidad Económica y el Crecimiento de la Clase Media en América Latina”, Washington DC.

⁸ Ver Munyo, I. (2015): “The Juvenile Crime Dilemma”, *Review of Economic Dynamics* 18, 2001-2011.

⁹ Ver OCDE (2016): PISA 2015 Results (Volume II) Policies and Practices for Successful Schools. París.

¹⁰ Ver EDUY21 (2018): “Libro Abierto: Propuestas para apoyar el acuerdo educativo”. Montevideo.

¹¹ Estudios puntuales para Uruguay demuestran que programas extracurriculares logran mejorar el rendimiento académico cuando los estudiantes tienen padres comprometidos en el proceso. Ver Cid, A. (2014): “Giving a Second Chance: An After-School Program in a Shanty Town Interacted with Parent Type. Lessons from a Randomized Trial”. *Educational Research and Evaluation*. 20(5), 348-365.

¹² Ver Hattie, J. (2008): “Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement.” NY: Routledge.

¹³ Ver Hanushek, E., Piopiunik, M. y Wiederhold, S. (2019): “The Value of Smarter Teachers: International Evidence on Teacher Cognitive Skills and Student Performance.” *Journal of Human Resources* 54 (4), 857-899; Hanushek, E. (2020): “Education Production Functions.” *Economics of Education*, 2nd Edition, Steve Bradley and Colin Green (ed.).

¹⁴ Ver el artículo “How to make a good teacher” publicado en la edición del 11 de junio de 2016 de la revista *The Economist*.

¹⁵ Ver Vaillant, D. (2019): “Formación Inicial del Profesorado de Educación Secundaria en América Latina - Dilemas y Desafíos”, *Profesorado*, 23(3).

