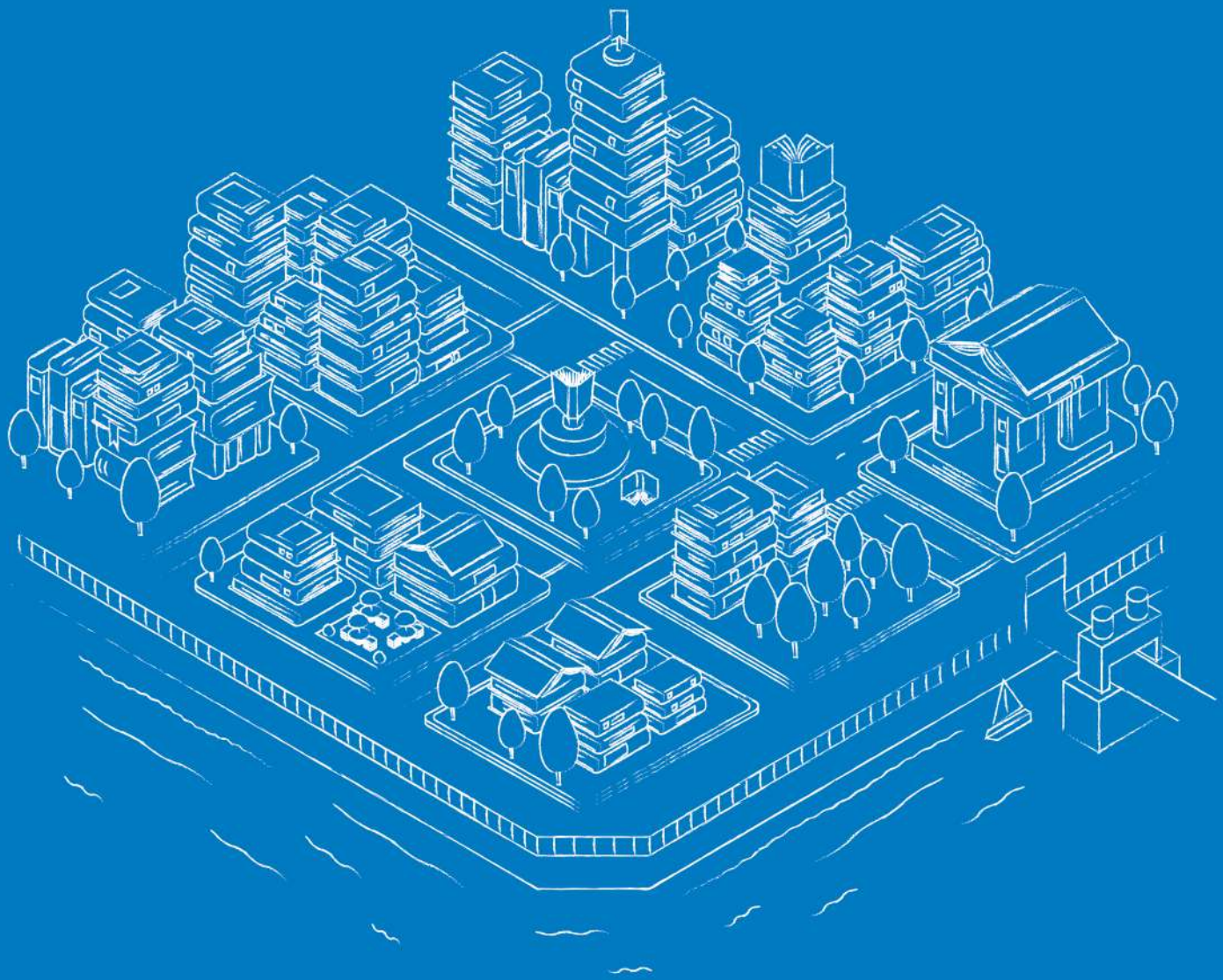
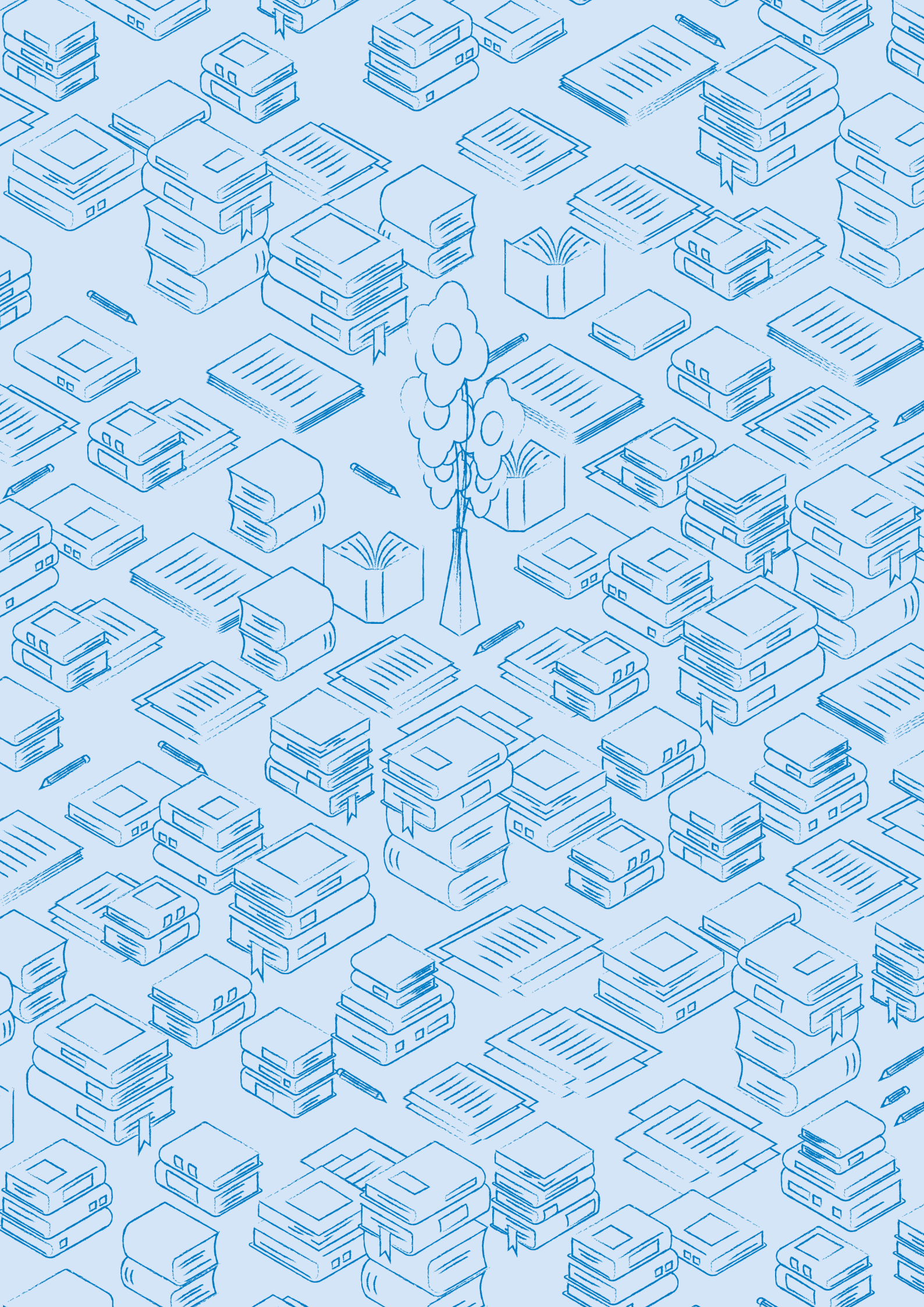
La educación media superior en perspectiva internacional: estructuras, modelos institucionales y consideraciones para el caso del Uruguay



ANEP ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA

unicef
para cada infancia



La educación media superior
en perspectiva internacional:
estructuras, modelos institucionales
y consideraciones para el caso del Uruguay

La educación media superior en perspectiva internacional: estructuras, modelos institucionales y consideraciones para el caso del Uruguay

Administración Nacional de Educación Pública (ANEP)
Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Coordinación por ANEP:
Antonio Romano, Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas

Coordinación por UNICEF:
Alejandro Retamoso

Autora:
Felicitas Acosta

Coordinación editorial:
Área de Comunicación de UNICEF Uruguay

Corrección de estilo:
Susana Aliano Casales

Diseño:
Flavio Velluti

Montevideo, noviembre de 2026

Cómo citar: ANEP, UNICEF (2026): *La educación media superior en perspectiva internacional: estructuras, modelos institucionales y consideraciones para el caso del Uruguay*, Montevideo.

Contenido

- **Prólogo** **6**
- **Resumen ejecutivo** **8**
- **Introducción** **9**
- **1. El modelo institucional de origen: herencia y regulación** **11**
  - 1.1 Atributos del modelo fundacional 11
  - 1.2 La evaluación como regulador de trayectorias 11
  - 1.3 Expansión e incorporación selectiva 12
- **2. Los procesos de expansión en perspectiva histórica y comparada** **13**
  - 2.1 Las reformas comprensivas en Europa 13
  - 2.2 Las combinaciones resultantes 13
  - 2.3 La dinámica de acceso sobre finalización 13
- **3. Modelos contemporáneos de EMS en el mundo** **15**
  - 3.1 Una clasificación operativa 15
    - 3.1.1 Modelo flexible o comprensivo con diversificación tardía 15
    - 3.1.2 Modelo diversificado 15
    - 3.1.3 Modelo estructurado o dual 16
    - 3.1.4 Modelo preuniversitario 16
  - 3.2 Modelos en la práctica: ejemplos seleccionados 16
    - 3.2.1 Polonia: modelo diversificado con alta cohesión curricular 16
    - 3.2.2 Grecia: modelo diversificado con acceso competitivo 17
  - 3.3 Las tasas de finalización y el problema del abandono temprano 18
  - 3.4 La organización académica como variable clave 18
- **4. América Latina: expansión, segmentación y desafíos persistentes** **21**
  - 4.1 La configuración histórica 21
  - 4.2 Los desafíos del siglo XXI 22
  - 4.3 Los modelos de EMS en la región 22
  - 4.4 Entre viejos y nuevos problemas 23
- **5. El caso uruguayo: cuatro hipótesis interpretativas** **25**
  - 5.1 El diagnóstico como punto de partida 25
  - 5.2 Primera hipótesis: la vigencia de la lógica propedéutica 26
  - 5.3 Segunda hipótesis: la especialización disciplinar como organizador institucional 27
  - 5.4 Tercera hipótesis: la persistencia de rasgos selectivos con intentos de flexibilización 28
  - 5.5 Cuarta hipótesis: la universalización compensatoria 29
  - 5.6 La paradoja como punto de llegada: qué dicen las hipótesis en conjunto 30
- **6. Consideraciones para una agenda de fortalecimiento de la EMS en Uruguay** **31**
  - 6.1 El núcleo del problema: el bachillerato como antesala de la universidad 31
  - 6.2 Sistemas pequeños que alcanzaron mayores tasas de finalización: Croacia, Irlanda y Nueva Zelanda 32
  - 6.3 Los atributos que regulan las trayectorias: lectura de las intervenciones en curso 33
  - 6.4 Las condiciones efectivas de escolarización como marco 35
  - 6.5 Los desafíos del horizonte próximo 37
- **7. Conclusiones** **39**
- **Referencias** **41**

Prólogo

La culminación del ciclo de educación media superior (EMS) constituye hoy uno de los desafíos más relevantes para el Uruguay. En un contexto de profundas transformaciones sociales, tecnológicas y productivas, garantizar que todos los y las adolescentes culminen este nivel educativo es una condición indispensable para el ejercicio efectivo de su derecho a la educación, para la proyección de las nuevas generaciones y para asegurar el desarrollo sostenible del país.

Durante las últimas décadas Uruguay ha realizado importantes esfuerzos para ampliar el acceso a la educación y construir trayectorias educativas más sostenidas. Sin embargo, persiste un desafío que interpela al conjunto de la sociedad: los niveles de egreso de la EMS continúan siendo insuficientes y las oportunidades educativas siguen estando fuertemente condicionadas por desigualdades socioeconómicas, territoriales y otras situaciones de vulnerabilidad. La mitad de los jóvenes logra finalizar este ciclo de la educación obligatoria, una realidad que exige sostener la reflexión y profundizar la búsqueda de respuestas.

Para el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), contribuir a que todos los adolescentes desarrollen plenamente sus capacidades y ejerzan sus derechos implica promover su acceso, permanencia, aprendizaje y culminación de la educación obligatoria. El Programa de Cooperación 2021-2026 con Uruguay identifica la educación como una de las áreas estratégicas para reducir desigualdades, fortalecer la inclusión y ampliar oportunidades para quienes enfrentan mayores situaciones de vulnerabilidad. Asimismo, para UNICEF colocar a la infancia y la adolescencia entre las prioridades del desarrollo nacional requiere abordar decididamente aquellos factores que limitan el ejercicio efectivo de sus derechos, entre ellos las dificultades para completar la educación media.

Para la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), este desafío está incorporado como una prioridad en el Plan de Desarrollo Educativo 2025-2029. Se aborda desde una hoja de ruta específica que plantea como objetivo el mejoramiento de los egresos de la EMS. Esta prioridad tiene como un componente central la definición de una nueva política curricular que busca repensar el perfil de egreso de la educación obligatoria, avanzando hacia la definición de un horizonte formativo común. Para esto se vuelve imprescindible analizar aquellos aspectos de las ofertas curriculares que pueden potenciar una mayor integración de las tradiciones de cada subsistema.

En ese marco, ANEP y UNICEF han desarrollado una agenda de cooperación orientada a generar evidencia, promover el intercambio de experiencias y contribuir al debate sobre los desafíos que enfrenta la educación uruguaya. Este documento forma parte de ese esfuerzo.

El trabajo, elaborado por Felicitas Acosta, aporta una perspectiva particularmente valiosa para esta discusión. A partir de un análisis histórico y comparado de los modelos de EMS, examina cómo distintos países han organizado este nivel, qué transformaciones introdujeron para enfrentar los desafíos de la masificación y la obligatoriedad, y qué enseñanzas pueden ofrecer para enriquecer la reflexión sobre el caso uruguayo.

Este estudio invita a mirar más allá de los diagnósticos habituales. En lugar de concentrarse exclusivamente en los resultados, propone interrogar las características institucionales que organizan la EMS. Desde esa perspectiva, la pregunta central deja de ser únicamente por qué algunos jóvenes no culminan sus estudios para incorporar otra igualmente relevante: qué aspectos de los modelos educativos facilitan o dificultan que todos puedan hacerlo.

La experiencia internacional muestra que no existen soluciones únicas ni modelos que puedan trasladarse mecánicamente de un contexto a otro. Sin embargo, también muestra que los sistemas educativos que lograron expandir la culminación de la EMS han debido revisar sus estructuras, sus formas de organización académica y los mecanismos mediante los cuales acompañan las trayectorias de los estudiantes. Esa evidencia resulta especialmente pertinente para Uruguay, donde los avances alcanzados conviven todavía con importantes desafíos en términos de permanencia, aprendizaje y egreso.

ANEP y UNICEF presentan esta publicación con la convicción de que los grandes desafíos educativos requieren debate informado, apertura a nuevas perspectivas y disposición a analizar críticamente las propias experiencias. El propósito de este documento no es ofrecer respuestas definitivas ni promover modelos predeterminados, sino aportar evidencia, preguntas y elementos de análisis que contribuyan a enriquecer una conversación necesaria para el futuro del país.

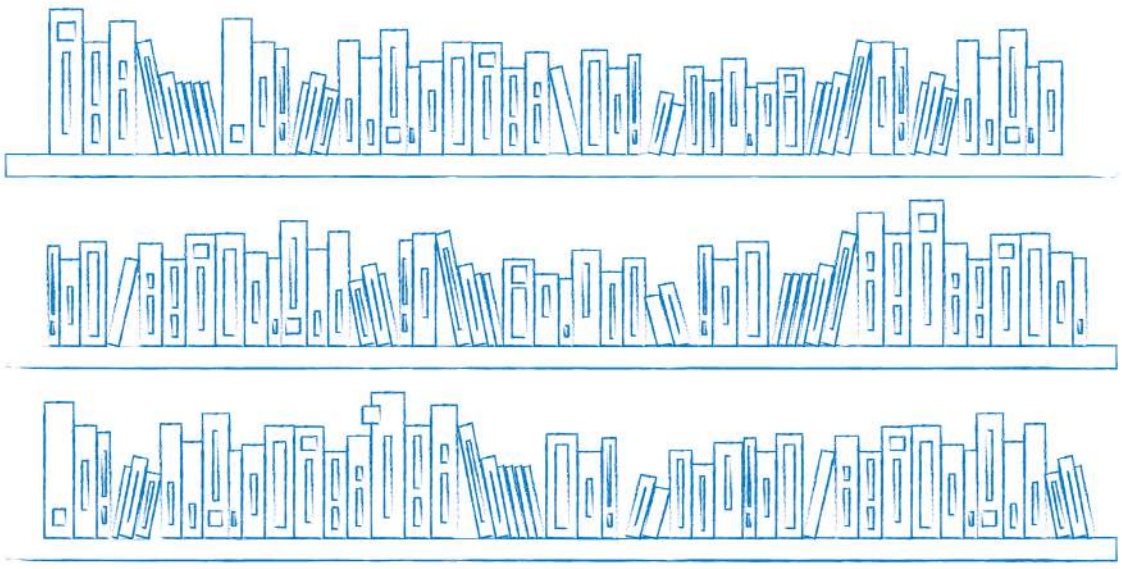
Esperamos que este trabajo contribuya a fortalecer esa reflexión y a ampliar el diálogo sobre los caminos posibles para que cada adolescente y joven en Uruguay pueda desarrollar plenamente su potencial, ejercer sus derechos y construir proyectos de vida con mayores oportunidades.

Resumen ejecutivo

La educación media superior (EMS) en Uruguay enfrenta un desafío persistente y estructural: apenas la mitad de los jóvenes concluye el ciclo obligatorio, con una brecha socioeconómica que compromete gravemente la función democratizadora que la obligatoriedad le impone al Estado.

Este documento analiza la experiencia internacional en relación con las estructuras y los modelos institucionales de la EMS con el propósito de identificar orientaciones para una agenda de fortalecimiento del nivel en Uruguay. El análisis parte de una pregunta estructurante: ¿qué regula la EMS cuando la escolarización se torna obligatoria y masiva? La respuesta requiere una mirada histórica y comparada que permita comprender qué atributos del modelo institucional de origen persisten, cuáles se transformaron y cuáles requieren revisión para responder a las demandas actuales.

A partir del análisis del desarrollo histórico de los modelos de educación secundaria, de los procesos de expansión en Europa y América Latina, de los modelos contemporáneos en el mundo y del examen del caso uruguayo, el documento propone cuatro hipótesis interpretativas sobre la EMS en Uruguay y un conjunto de consideraciones para una agenda de fortalecimiento del nivel. Se organiza en torno a una distinción clave: la identificación de los atributos institucionales que regulan las trayectorias y la preservación de aquellos que otorgan identidad y prestigio al nivel.

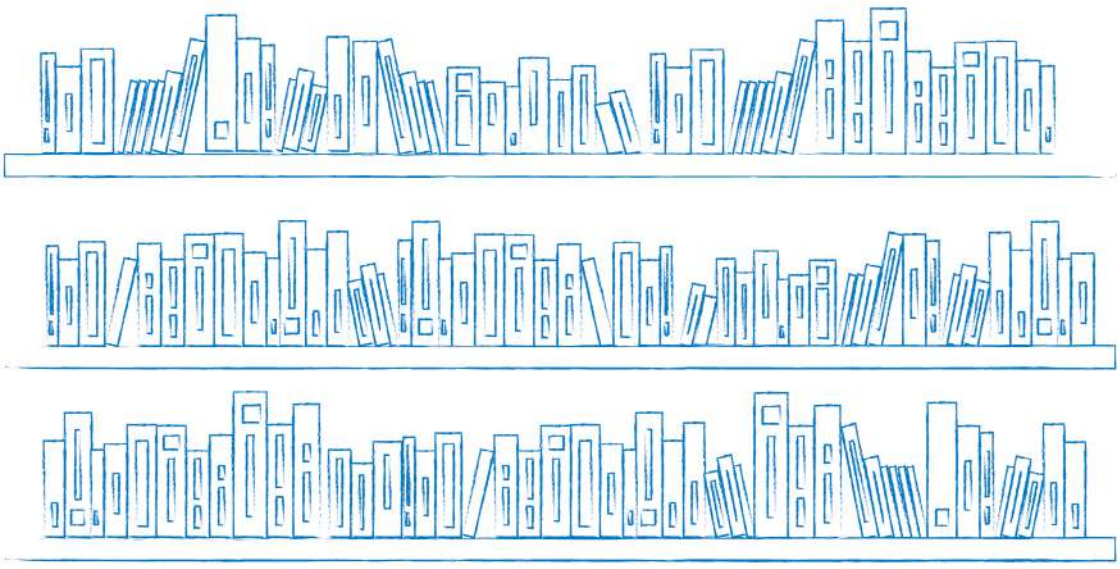


Introducción

El análisis de la educación media superior (EMS) en la actualidad implica asumir una paradoja: se ha dicho mucho, se ha investigado mucho y se ha actuado bastante, pero los problemas persisten. En Uruguay y en la región latinoamericana, el desafío de garantizar que todos los adolescentes y jóvenes culminen el ciclo obligatorio no es nuevo, pero tampoco se ha resuelto. La pregunta que orienta este documento no busca repetir el diagnóstico, sino abrir una perspectiva diferente: ¿qué regula la escuela secundaria en contextos de masificación y obligatoriedad? ¿Qué se ha transformado en los modelos institucionales que la organizan y qué continúa operando como obstáculo para el logro de trayectorias universales y exitosas?

El documento fue elaborado como insumo para el proceso de reflexión, impulsado conjuntamente por la ANEP y UNICEF Uruguay, en torno al modelo de la EMS uruguaya. Se basa en los materiales presentados y discutidos en el taller técnico realizado con equipos de la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas del Consejo Directivo Central (CODICEN) en febrero de 2026 y los articula con una revisión de la literatura y de experiencias internacionales relevantes.

El texto se organiza en seis secciones. La primera reconstruye el modelo institucional de origen de la educación secundaria, identificando sus atributos históricos y su función regulatoria. La segunda examina los procesos de expansión desde una perspectiva comparada, con foco en la experiencia europea. La tercera sistematiza los modelos contemporáneos de EMS en el mundo. La cuarta analiza el desarrollo de este nivel educativo en América Latina y sus desafíos actuales. La quinta propone cuatro hipótesis interpretativas sobre la situación de la EMS en Uruguay. La sexta ofrece un conjunto de consideraciones para una agenda de fortalecimiento del nivel. El documento cierra con una serie de conclusiones sobre el recorrido.



1. El modelo institucional de origen: herencia y regulación

Comprender los desafíos actuales de la EMS exige reconocer el peso de sus orígenes. Esta sección reconstruye el modelo institucional con el que la educación secundaria se consolidó en Occidente, identifica los atributos que lo definen y examina la función reguladora que cumple uno de ellos y, en particular, el régimen de evaluación y promoción.

1.1 Atributos del modelo fundacional

La escuela secundaria no nació como un nivel educativo universal. Sus raíces se remontan a la Baja Edad Media, cuando la organización de las Facultades de Artes en torno a las siete artes liberales –el *trivium* (gramática, retórica y dialéctica) y el *quadrivium* (geometría, aritmética, astronomía y música)– estableció las bases de una formación reservada a una minoría. A partir de los siglos XV y XVI, los filósofos del Renacimiento y la Compañía de Jesús introdujeron materias "modernas" como matemáticas, ciencias naturales y lenguas vernáculas, pero el vínculo estrecho con la universidad y la formación de élites se mantuvo con gran fuerza hasta el siglo XX.

Durante un largo período, la segunda enseñanza fue concebida como una etapa preparatoria, previa a la universidad, con la que compartía los mismos principios de conocimiento, cultura y participación en la vida pública que definían la formación de la élite social masculina. El modelo institucional resultante puede sintetizarse en un conjunto de atributos que mantienen su relevancia analítica para el presente: institución heredera de tradiciones humanistas, generadora de un prestigio e identidad asociados a la vida urbana y culta, sobre la base de un currículo con tendencias culturalistas y generalistas, estructurado en torno a la clase como condensación del agrupamiento tiempo-espacio-contenidos y regido por el ritmo de un intenso sistema de calificación y promoción (Acosta, 2023).

1.2 La evaluación como regulador de trayectorias

De los atributos señalados, el del régimen de calificación y promoción merece especial atención, pues incide de manera más directa en las trayectorias de los estudiantes. En algunos países, como los del Cono Sur, en el modelo fundacional del bachillerato, la intensidad de la escolarización estaba esencialmente marcada por el ritmo de la evaluación. Junto con ello, la organización curricular bajo el patrón de la disciplina tuvo un efecto directo en la enseñanza: la estructuración de la oferta en torno a la hora-clase. El carácter de la calificación y la promoción impuso un ritmo de estudio determinado que, junto con la cursada simultánea de varias asignaturas de hora-clase, habría sido uno de los factores que explican el desgranamiento y el eventual abandono.

En este modelo, los conocimientos requeridos para ingresar y permanecer no eran tan determinantes como la posibilidad de sostener el ritmo de estudio bajo el mandato de la evaluación y la promoción. La evaluación regulaba el progreso de los estudiantes en la escuela secundaria.

Junto con el ritmo de la evaluación y la orientación propedéutica del nivel, su definición como etapa preparatoria para la universidad operaba también como regulador, en la medida en que fijaba el sentido del trayecto y el horizonte al que debía conducir. Distintos sistemas educativos quedaron, con el tiempo, regulados por uno u otro de estos atributos. Esta constatación histórica plantea una pregunta específica para el análisis del presente de la EMS: ¿qué regula hoy el recorrido de los estudiantes?

1.3 Expansión e incorporación selectiva

Las presiones para la transformación del modelo se manifestaron ya a finales del siglo XIX, como consecuencia de la extensión efectiva de la educación elemental obligatoria. Sin embargo, recién en el siglo XX la educación secundaria alcanzó a grupos poblacionales más amplios. La historia de su expansión está marcada por una tensión constante: por un lado, la idea de un espíritu democrático y democratizador en la oferta del nivel y, por otro, los rasgos de un modelo institucional que, a través del ritmo de la cursada y las formas de evaluación, configuró un sistema de filtro y selección de estudiantes.

Esta tensión entre la apertura formal del acceso y la selectividad material de las trayectorias es la matriz sobre la que se construyen los desafíos contemporáneos de la EMS. Una reflexión sobre el caso uruguayo demanda comprender cómo distintos sistemas educativos procesaron esta tensión a lo largo del siglo XX y en las primeras décadas del XXI.

2. Los procesos de expansión en perspectiva histórica y comparada

Identificado el modelo institucional de origen, esta sección examina las transformaciones que enfrentaron los sistemas educativos del siglo XX, cuando la escolarización secundaria se hizo masiva y obligatoria, en particular en los países de Europa donde se produjeron variaciones institucionales. La revisión permite formular una hipótesis general que organizará el resto del documento: la ampliación del acceso al nivel no se traduce automáticamente en una mejora de las tasas de finalización.

2.1 Las reformas comprensivas en Europa

La transformación de los sistemas de educación secundaria cobró impulso tras la Segunda Guerra Mundial, en el marco del desarrollo de los Estados de bienestar. Varios países occidentales hicieron obligatoria la educación secundaria inferior, lo que implicó dos cambios fundamentales: la integración en estructuras unificadas y la adopción de modelos institucionales comprensivos. La integración consistió en reducir o eliminar los itinerarios diferenciados, en especial en las etapas más tempranas. El modelo comprensivo, inspirado en la *comprehensive high school* norteamericana de principios del siglo XX, incorporó una educación académica no selectiva orientada a la educación superior, con un currículo amplio diseñado para atender los intereses y aspiraciones de una población estudiantil diversa (Benavot, Resnik y Corrales, 2006; Wiborg, 2009).

Estos procesos coincidieron en varios puntos clave: la incorporación de la obligatoriedad en la educación secundaria, los intentos de diluir las distinciones entre estudios académicos y no académicos ofreciendo mayor variedad de asignaturas, el impulso hacia el desarrollo de escuelas secundarias comprensivas, el incremento de la enseñanza de las ciencias en todos los niveles, los intentos de mejorar la educación técnica a través de la incorporación de materias generales y la reducción de las restricciones al acceso a la educación superior (Benavot, Resnik y Corrales, 2006).

2.2 Las combinaciones resultantes

En Europa, estos procesos dieron lugar a cuatro variaciones principales (Green, 2006): la combinación de una estructura unificada con elementos del modelo comprensivo, como en las escuelas comprensivas escandinavas; el desarrollo del modelo comprensivo junto a la escuela secundaria selectiva tradicional, como en Inglaterra, Australia y Nueva Zelanda; la creación de ciclos educativos no selectivos en la educación secundaria inferior con elementos del modelo comprensivo, como el *collège unique* en Francia o la scuola media en Italia; y el mantenimiento de sistemas diferenciados con trayectorias específicas hacia la educación superior o técnica, como en Alemania, Austria, los Países Bajos y algunos cantones suizos.

La evidencia acumulada señala una relación relevante para el diseño de políticas: a menor ramificación temprana del sistema, menor inequidad en las trayectorias educativas (*less branching, less inequalities*; Green, 2006). Esta constatación no implica que los sistemas muy diversificados sean necesariamente más desiguales en todos sus resultados, pero sí que la elección temprana de itinerarios tiende a reproducir las desigualdades de origen social de los estudiantes.

2.3 La dinámica de acceso sobre finalización

El proceso de expansión de la educación secundaria en el siglo XX produjo un patrón reconocible en distintos contextos: la ampliación del acceso formal no se tradujo en una mejora de las tasas de finalización. Esta dinámica, que puede denominarse *acceso sobre finalización*, expresa una tensión no resuelta entre la apertura de las puertas de entrada al sistema y las condiciones internas que regulan el recorrido y la salida exitosa.

Cuando la obligatoriedad se extiende al tramo superior de la educación secundaria sin que el modelo institucional sea revisado en profundidad, el resultado más frecuente es la incorporación de nuevas cohortes de estudiantes a un sistema que sigue siendo, en su lógica interna, selectivo. Las dificultades de finalización no son, entonces, solo consecuencia de las condiciones externas al sistema, sino también de los atributos reguladores que organizan la experiencia escolar: el régimen de cursada, los sistemas de evaluación y promoción, la organización del tiempo y del espacio, la relación entre docentes y estudiantes. Por ello, es necesario comprender esta dinámica para diseñar políticas que incidan en el origen del problema.

El análisis de los modelos contemporáneos que se desarrolla a continuación permite situar este patrón en relación con las decisiones de política que distintos sistemas adoptaron en las décadas siguientes.

3. Modelos contemporáneos de EMS en el mundo

Esta sección presenta una clasificación operativa de los principales modelos, ilustra algunos de ellos con casos seleccionados e identifica las dimensiones de la organización académica cuya variación incide en forma directa sobre las trayectorias de los estudiantes.

3.1 Una clasificación operativa

A efectos del análisis comparado, es posible identificar cuatro grandes modelos de EMS que coexisten en el mundo contemporáneo, con importantes variantes internas. Esta clasificación no pretende ser exhaustiva, sino ofrecer un marco de lectura que permita situar el caso uruguayo en relación con opciones institucionales exploradas en distintos contextos.

3.1.1 Modelo flexible o comprensivo con diversificación tardía

Se caracteriza por una alta participación del estudiante en la elección de su trayecto y por una especialización escasa o muy tardía. Fomenta la exploración de intereses y el mantenimiento de una base común durante la mayor parte del ciclo. Se ubica en los Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y en los países nórdicos. Finlandia constituye una expresión de este modelo: la educación básica comprensiva se extiende hasta los 15-16 años sin diferenciación de itinerarios, y la EMS es flexible, permite que la educación técnica otorgue acceso directo a la universidad y está diseñada para eliminar los "callejones sin salida" educativos. La organización de la cursada en módulos y la acreditación por créditos permiten que los estudiantes avancen a su propio ritmo, con tiempos mínimos y máximos de duración del nivel.

3.1.2 Modelo diversificado

Establece una diferenciación entre la vía académica y la vía técnica que puede producirse en distintos momentos del ciclo, con mayor o menor permeabilidad entre ambas. Las rutas hacia el empleo o la educación superior están bien definidas, aunque el peso relativo de una sobre la otra varía según el país. Se localiza en España, Francia, Grecia, Polonia y Rusia, entre otros. En estos sistemas, el currículo académico de los programas generales tiende a ser bastante prescripto –el núcleo común de materias obligatorias puede representar casi el 100% del currículo– y los exámenes nacionales al finalizar el ciclo cumplen una función de regulación del acceso a la educación superior (la *Matura* en Polonia, el *Baccalauréat* en Francia, los exámenes Panhelénicos en Grecia).

3.1.3 Modelo estructurado o dual

Integra la educación con el mercado laboral de manera temprana y sistémica. La selección de itinerarios ocurre a edades bastante tempranas (10-12 años) y los estudiantes se vinculan de forma rápida con el aprendizaje basado en el trabajo. El aprendizaje en el lugar de trabajo es casi universal para los graduados de formación profesional. Los casos emblemáticos son Alemania, Austria, Suiza y los Países Bajos. La clave de este modelo no está solo en la articulación temprana con el trabajo, sino en el reconocimiento social y laboral equivalente que reciben los graduados de las vías técnicas respecto de las académicas: la EMS no se define exclusivamente como un paso hacia la universidad, sino como una certificación profesional valiosa en sí misma.

3.1.4 Modelo preuniversitario

Se caracteriza por una función académica predominante y una estructura orientada de manera casi exclusiva a la transición a la educación superior. La selección se realiza de manera competitiva mediante exámenes que clasifican a los estudiantes para acceder a distintos programas. Se encuentra en Japón, Corea del Sur, China y Singapur. En estos sistemas, la evaluación nacional al final del ciclo cumple una función determinante tanto para regular el avance dentro del nivel como para el acceso a la educación superior.

➤ 3.2 Modelos en la práctica: ejemplos seleccionados

La clasificación propuesta en la sección anterior adquiere mayor concreción al analizar cómo se organiza la EMS en casos específicos. A continuación se presentan ejemplos que ilustran variantes del modelo diversificado: Polonia y Grecia.

3.2.1 Polonia: modelo diversificado con alta cohesión curricular

El sistema polaco de EMS (*szkoła ponadpodstawowa*) combina altas tasas de acceso (98%) y de finalización (90%) con una estructura obligatoria hasta los 18 años. Los estudiantes ingresan a los 15-16 años y cursan entre cuatro y cinco años según la modalidad elegida. La oferta se organiza en dos tipos principales de instituciones: el Liceum *ogólnokształcące* (LO), de cuatro años, orientado a la universidad, y el Technikum (T), de cinco años, con perfil técnico-profesional. Ambas modalidades preparan para la misma prueba de egreso nacional, el *Egzamin Maturalny* (Matura), cuyo certificado es requisito de acceso a la educación superior. Cabe destacar que la primaria es de 8 años a partir de los 7 años de edad, con un grado previo obligatorio y un examen final a la salida de ese nivel educativo (European Commission, 2025).

Varios rasgos del caso polaco son relevantes para la discusión sobre Uruguay. Primero, la coexistencia de una vía académica y una vía técnica no implica una jerarquía social insalvable entre ellas, dado que ambas habilitan el acceso universitario mediante la misma prueba. Segundo, el núcleo curricular común es elevado: las materias obligatorias representan la mayor parte del tiempo de cursada en ambas modalidades, lo que asegura una base compartida. Tercero, la tasa de abandono escolar prematuro es una de las más bajas de la Unión Europea, por debajo del 4% (Eurostat, 2026b), lo que sugiere que la combinación de estructura diversificada, base curricular común y certificación unificada puede ser funcional para sostener las trayectorias escolares.

3.2.2 Grecia: modelo diversificado con acceso competitivo

El *Lyceum* griego presenta una estructura de tres años con ingreso a los 15-16 años, tras la finalización del *Gymnasio* obligatorio. La EMS no es formalmente obligatoria en Grecia, la obligatoriedad termina a los 15 años, aunque la tasa de acceso alcanza el 95% y la de finalización el 90%. La oferta se organiza en dos tipos: el *Geniko Lykeio* (GEL, de perfil general) y el *Epangelmatiko Lykeio* (EPAL, de perfil vocacional), bajo un currículo nacional unificado que limita las diferencias entre modalidades en los contenidos troncales.

El elemento más distintivo del sistema griego es la función de los exámenes Panhelénicos al finalizar el ciclo: constituyen el mecanismo central de acceso a la educación superior y operan como regulador de toda la experiencia del tramo superior. El certificado de egreso (*Apolytirio Lykeiou*) más el puntaje en los exámenes Panhelénicos determinan las posibilidades de continuidad educativa de los estudiantes. Este diseño concentra la presión selectiva al final del ciclo, lo que podría contribuir a explicar la alta tasa de finalización pese a la existencia de una selección real en el acceso a la universidad (European Commission, 2025).

La comparación entre Polonia y Grecia ilustra que es posible alcanzar tasas elevadas de finalización dentro del modelo diversificado, siempre que la certificación del nivel sea relativamente independiente de la selección para la educación superior y que el currículo del tramo mantenga suficiente base común para no fragmentar los trayectos de forma temprana.

3.3 Las tasas de finalización y el problema del abandono temprano

La obligatoriedad de la EMS varía según la legislación de cada país. Según la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), existe obligatoriedad completa hasta finalizar el ciclo en 14 de sus sistemas miembros, entre ellos Bélgica, Chile, Finlandia, Francia, Alemania, Israel, Países Bajos y Portugal, mientras que en 23 países la participación es obligatoria al menos durante los primeros años del ciclo superior (OCDE, 2023, datos de 2021).

Los datos de Eurostat permiten situar el desafío uruguayo en el contexto internacional. Las tasas de finalización en el grupo de 20 a 24 años con al menos EMS muestran niveles cercanos a la universalidad en algunos países: Croacia, Grecia e Irlanda registran los valores más altos de la Unión Europea, todos por encima del 95%, frente a un promedio europeo del 85,7% (Eurostat, 2026a). El abandono escolar prematuro (*Early School Leaving*, ESL) promedia un 9,1% en la Unión Europea en 2025, con valores que oscilan entre el 2,1% de Croacia y el 15,5% de Rumanía (Eurostat, 2026b).

Estos datos permiten dos observaciones: por un lado, que niveles de finalización muy altos son alcanzables con distintos tipos de modelos institucionales; por otro, que la relación entre modelo institucional, condiciones de escolarización y tasas de finalización es mediada por factores históricos, sociales y culturales que invalidan transferencias directas de experiencias.

3.4 La organización académica como variable clave

Más allá de la tipología de modelos, el análisis de la experiencia internacional permite identificar un conjunto de dimensiones de la organización académica cuya variación incide directamente sobre las trayectorias de los estudiantes. Estas dimensiones son: la estructura curricular (organización por disciplinas, por áreas o por proyectos, y grado de opcionalidad), el agrupamiento de los estudiantes (por grado, por nivel de logro en la asignatura, por módulos), los regímenes de asistencia, la evaluación y acreditación, y los sistemas de promoción.

El estudio comparado de casos como Argentina (Escuelas de Reingreso), Colombia (40x40), Corea del Sur, Escocia, Finlandia y Nueva Zelanda (UNICEF, 2017) ilustra la diversidad de combinaciones posibles en estas dimensiones. Un hallazgo relevante es que se observan diversas formas de agrupamiento de los estudiantes que rompen con la noción de grupo-clase simultáneo por año de escolarización. Estas formas incluyen la oferta de la asignatura en diferentes niveles (Argentina), la organización por grado base combinada con agrupamientos en espacios de elección (Colombia), la distribución por niveles de logro en asignaturas centrales (Corea del Sur y Nueva Zelanda) y la cursada por módulos en la EMS (Finlandia).

La organización curricular flexible guarda relación directa con el régimen de promoción: posibilita el avance según el ritmo del estudiante y, con ello, diferencias en el momento de la finalización. En Finlandia y en las Escuelas de Reingreso argentinas, por ejemplo, se establece un tiempo mínimo y máximo de duración de la EMS de acuerdo con el avance individual del estudiante. Esta flexibilización requiere, a su vez, sistemas de seguimiento individualizados de las trayectorias: la experiencia de Nueva Zelanda, que cuenta con un sistema de gestión del estudiante que facilita el diseño de recorridos particulares, es una referencia en este sentido.

En cuanto a la evaluación, en todos los casos analizados el paso por la educación secundaria está ligado a exámenes nacionales que cumplen distintas funciones: regular el avance dentro del nivel (Escocia), certificar la aprobación del nivel (Finlandia), otorgar cualificaciones estandarizadas a nivel nacional (Nueva Zelanda) o regular el acceso a la educación superior (Colombia, Escocia, Nueva Zelanda, Corea del Sur). Esta articulación entre la evaluación interna, la evaluación nacional y la certificación del nivel es una dimensión que merece atención en el diseño de políticas para la EMS, ya que actúa como atributo regulador de este nivel educativo. También cabe advertir que, en contextos de obligatoriedad total y "espíritu democratizador", estas formas pueden provocar exclusión entre los sectores más vulnerables.

El análisis comparado internacional ofrece un marco de referencia para examinar las trayectorias específicas que la región latinoamericana siguió en el desarrollo de su EMS.

4. América Latina: expansión, segmentación y desafíos persistentes

Las dinámicas analizadas hasta aquí adquieren rasgos específicos en América Latina, donde el desarrollo de la educación secundaria atravesó procesos diferenciados respecto de los europeos. Esta sección reconstruye la configuración histórica del nivel en la región, presenta los datos disponibles sobre los desafíos contemporáneos de la EMS, caracteriza los modelos institucionales vigentes y examina la relación entre las recomendaciones de política formuladas en distintos momentos históricos y los problemas que persisten en la actualidad.

4.1 La configuración histórica

En América Latina, los sistemas educativos se organizaron principalmente bajo el modelo del Estado docente (Ossenbach, 1993). La educación secundaria se estructuró en torno al colegio o liceo, que siguiendo un patrón humanista y preparatorio para la universidad, también formaba a los jóvenes para el ejercicio de la administración estatal, constituyéndose como símbolo de distinción social y cultural. En paralelo, se desarrollaron escuelas normales y técnicas dirigidas a las clases medias y bajas, lo que generó trayectorias paralelas y segmentadas desde el origen.

El ritmo y las características de la expansión de la educación secundaria en la región fueron muy dispares. El proceso fue largo: aunque la matrícula creció de manera constante desde la década de 1960, la universalización del nivel no se alcanzó hasta las décadas siguientes. Desde los años sesenta se introdujeron reformas para lograr estructuras más unificadas: mediante la extensión de los ciclos de educación general en los años sesenta y setenta, y a través de la expansión de la educación básica acompañada de políticas de renovación curricular en los años noventa. Persiste, sin embargo, una segmentación horizontal mediante las tradicionales vías de especialización (secundaria común y técnica) o modalidades orientadas a grupos específicos.

Los esfuerzos por transformar los modelos institucionales de origen, de carácter más selectivo, no se acompañaron de reformas comprensivas de la envergadura de las que se produjeron en Europa. Es probable que esto haya contribuido a mantener el patrón de diferenciación social de la oferta escolar (Green, 2006). A diferencia de los países que comenzaron su modernización educativa más temprano, los países latinoamericanos desarrollaron formas de segmentación en la provisión de la educación secundaria sin lograr una mejora sostenida y equitativa en los indicadores de finalización.

4.2 Los desafíos del siglo XXI

Durante el siglo XXI se extendió la obligatoriedad de la secundaria inferior en toda América Latina, con excepción de Nicaragua, mientras que 13 países la extendieron a la secundaria superior. Esto planteó, al menos, tres desafíos: completar la expansión del acceso, garantizar trayectorias universales y exitosas, y proveer una oferta equitativa que garantice la inclusión social y educativa con niveles de calidad adecuados.

Los datos disponibles muestran avances significativos pero también la persistencia de brechas importantes. Las tasas de finalización de la educación secundaria superior han mejorado de manera sostenida en la región durante las últimas dos décadas, pasando de alrededor del 36% en 2000 a valores superiores al 54% en 2022 (CEPAL, citado en Trucco y Acosta, 2024). Sin embargo, las dificultades de graduación afectan, en particular, a los sectores más vulnerables: en 2022, mientras que el 90% del quintil de mayores ingresos completó la educación secundaria superior, solo el 54% del quintil más pobre lo logró. La brecha se ha reducido, pero sigue siendo de casi 36 puntos porcentuales.

El análisis de los puntos de abandono revela que los momentos de transición son especialmente críticos. Entre los jóvenes de 18 a 20 años que no completaron la educación secundaria, el 14% abandonó antes de terminar la primaria, el 15% después de la primaria, el 21% durante la secundaria básica, el 27% después de esta y el 22% durante la secundaria superior. Este patrón indica que el abandono no ocurre solo en los momentos de transición entre niveles, sino que se distribuye a lo largo de todo el ciclo secundario (Scasso, 2024).

Además, la evidencia señala el peso de la repitencia como factor de riesgo de abandono. Según PISA 2022, los estudiantes latinoamericanos que repitieron un grado obtuvieron 70 puntos menos en matemáticas que quienes no lo hicieron, equivalente a más de un año de aprendizaje. Esta brecha se profundiza con repeticiones sucesivas, incluso en los niveles más altos de ingreso: entre los estudiantes del quintil más rico, los repetidores obtuvieron casi 100 puntos menos que los no repetidores. La repitencia, lejos de ser un mecanismo de refuerzo del aprendizaje, opera como un factor de expulsión encubierta (Acosta y Vinacur, 2025).

4.3 Los modelos de EMS en la región

La información disponible sobre la región permite caracterizar los sistemas entre dos tendencias: la de la extensión de la educación secundaria en ciclos comunes y la de la extensión a partir de la segmentación horizontal mediante estructuras diferenciadas. Estas corresponden a formas propias de los procesos de expansión, similares a las observadas en Europa a mediados del siglo XX. La estructura de la educación secundaria plantea desafíos distintos para las políticas educativas, dado que la literatura internacional evidencia una relación entre una mayor integración, lo que implica una menor elección temprana y una menor inequidad.

Se encuentran estructuras más y menos integradas: desde las que proponen la educación secundaria como un ciclo conjunto hasta las que la diferencian en dos tramos con acceso mediado, como en México, mediante exámenes de ingreso. Los países de la región presentan diferencias asociadas a dinámicas históricas y sociales propias, lo que exige una contextualización atenta en las comparaciones entre casos. Lo que la evidencia comparada sí permite afirmar es que la segmentación temprana de los itinerarios tiende a reproducir las desigualdades de origen y que las políticas de fortalecimiento de la EMS que no trabajan sobre esta dimensión estructural corren el riesgo de perpetuarlas.

4.4 Entre viejos y nuevos problemas

Una revisión histórica de las recomendaciones de política educativa para la educación secundaria en la región revela que muchos de los desafíos contemporáneos no son, en realidad, nuevos. En la Recomendación del Seminario Interamericano de Educación Secundaria de 1955, la División de Educación de la Unión Panamericana señalaba que, para hacer efectiva la igualdad de oportunidades educativas, los Estados debían asumir plenamente la responsabilidad de compensar los efectos de las diferencias socioeconómicas y geográficas, y asegurar la gratuidad de la educación secundaria. La lista de servicios recomendados para acompañar la escolarización (orientación educativa y vocacional, asistencia social, transporte, alimentación, becas) anticipa, paradojalmente, las agendas de política contemporáneas.

> **“Para hacer efectiva la aplicación del principio de igualdad de oportunidades educativas, los Estados asuman plenamente la responsabilidad de remover los efectos de las diferencias de nivel socioeconómico y de los factores geográficos que restringen dicha igualdad y aseguren la gratuidad de la educación secundaria.” (Unión Panamericana, 1955, p. 21).**

No hay ninguna novedad: esto ya estaba formulado en 1955 y, sin embargo, continúa siendo un problema vigente en la región. Pero en el contexto de la extensión de la obligatoriedad, indica un giro. Si la educación secundaria es obligatoria pero la región aún no puede garantizar la finalización para todos, la intención democratizadora de la escolarización puede transformarse en un mecanismo de producción de nuevas desigualdades. Es decir, se estaría construyendo una nueva forma de elitización, ya no basada en el modelo de élites del siglo XIX y los comienzos del XX (Labaree, 2020), sino en la distinción entre quienes obtienen el título secundario y quienes no. Se trataría de una forma de elitización propia del siglo XXI, promovida por la extensión de la obligatoriedad.

5. El caso uruguayo: cuatro hipótesis interpretativas

Uruguay presenta una combinación de atributos que, en la literatura comparada, se asocian a altas tasas de finalización de la educación secundaria: es un sistema educativo pequeño y bastante homogéneo, un país de renta media con niveles de integración social superiores al promedio regional, con tradición de educación gratuita y universal desde las primeras décadas del siglo XX y con una institucionalidad educativa que ha mostrado capacidad de innovación a lo largo de su historia.

A esto se suma que el país ha implementado, durante las últimas dos décadas, una serie de reformas e intervenciones orientadas a mejorar las trayectorias y la navegabilidad entre subsistemas.

Sin embargo, apenas la mitad de los jóvenes culmina el ciclo obligatorio. La pregunta es por qué persiste la dinámica de acceso sobre finalización a pesar de las condiciones favorables y de las reformas implementadas. Si las condiciones externas del sistema (tamaño, recursos, tradición institucional, gratuidad) no alcanzan para explicar la persistencia de las bajas tasas de finalización, entonces la explicación debe buscarse en lo que ocurre dentro de la propia oferta. En las páginas que siguen se presenta el diagnóstico y cuatro hipótesis sobre el caso uruguayo en relación con otros modelos de EMS.

5.1 El diagnóstico como punto de partida

Uruguay presenta uno de los problemas de graduación de la EMS más agudos de la región. Según los datos más recientes de CODICEN-ANEP (2024), cerca de la mitad de los jóvenes no culmina el ciclo. El egreso alcanza el 46,8% entre los jóvenes de 18 a 20 años. Las brechas socioeconómicas son pronunciadas: mientras que el 74,7% de los jóvenes del quintil de mayores ingresos completa la EMS, solo el 26,2% del quintil más pobre lo hace. Las trayectorias muestran, además, un alto nivel de rezago: solo 4 de cada 10 estudiantes progresan en el tiempo previsto por la normativa. Los dos primeros años del nivel se consideran el período más crítico de abandono.

Este diagnóstico, que el sistema educativo uruguayo conoce y reconoce, ha motivado iniciativas diversas desde comienzos del siglo XXI: la formulación de planes curriculares conforme a las trayectorias de los adolescentes y jóvenes, el desarrollo de la educación media tecnológica, la expansión de los liceos de tiempo completo, el fortalecimiento del sistema de tutorías y acompañamiento académico, y programas como Uruguay Estudia para la revinculación de jóvenes excluidos del sistema. Más recientemente, el Nuevo Plan de EMS (2024) busca dar continuidad a la educación básica integrada facilitando la navegabilidad entre subsistemas y permitiendo trayectos más flexibles.

Sin embargo, como señalaron los participantes del taller técnico de febrero de 2026, la persistencia histórica de ciertos rasgos institucionales obliga a identificarlos con precisión antes de proponer transformaciones. El problema no es solo reformar, sino comprender qué atributos del modelo siguen regulando el nivel y cuáles, quizás, sea valioso mantener por su peso en la regulación del sistema.

5.2 Primera hipótesis: la vigencia de la lógica propedéutica

La primera hipótesis es que la EMS en Uruguay mantiene una fuerte función preparatoria para estudios universitarios, a pesar de los cambios formales en su diseño. El bachillerato sigue siendo el trayecto simbólicamente legítimo hacia la Universidad de la República, y esta función propedéutica opera como un organizador tácito del sentido que el sistema atribuye al nivel. En esa medida, regula el recorrido de los estudiantes: define para quiénes el trayecto tiene sentido y para quiénes se vuelve ajeno. Incluso en la expansión de la educación técnica a través de la DGETP-UTU, la certificación conserva valor en clave de continuidad académica.

El grado de vigencia de esta hipótesis es alto. Sus implicaciones para las políticas son relevantes: si la EMS sigue siendo percibida como una preparación para la universidad, los estudiantes que no aspiran (o no aspiran en ese momento) a continuar estudios superiores encuentran escaso sentido en el trayecto. Las voces de adolescentes y jóvenes uruguayos recogidas en estudios recientes son elocuentes al respecto:

> **“Yo no me bancaba el liceo, levantarme retemprano para ir a estudiar algo que no entendés y que no tiene sentido, porque no es aplicable a nada de la realidad.” (Grupo focal, estudiante de DGETP-UTU, Montevideo; Acosta, 2021)**

Esta orientación propedéutica tiene consecuencias directas sobre la experiencia escolar: el tiempo de cursada se organiza en función de los contenidos evaluados en los exámenes de acceso o requisitos para la universidad, y el valor simbólico del nivel queda atado a esa función de pasaje.

Sin embargo, en la tercera sección se observó que el sistema griego alcanza tasas de acceso (95%) y de finalización (90%) elevadas, con una de las menores tasas de abandono escolar prematuro de Europa, por debajo del 4% en 2025 (Eurostat, 2026b). Esto sugiere que la orientación propedéutica, cuando se combina con un currículo común sólido y una certificación al final del ciclo que no excluye a lo largo de él, no es incompatible con altas tasas de finalización.

La pregunta que el caso griego plantea para Uruguay es si la lógica propedéutica opera como una función que organiza el nivel en su conjunto, con las consecuencias de sentido que eso genera para quienes no aspiran a continuar estudios superiores o si es posible construir, dentro de esa misma lógica, dispositivos que la amplíen sin desplazarla. Es decir, esto no implica que la EMS deba abandonar su función de puente hacia la educación superior, sino que esa función no sea la única que organice el nivel si se aspira a mejorar la graduación.

La elaboración del nuevo perfil de egreso de la EMS, considerada estratégica en el proceso de revisión curricular en curso, ofrece un escenario en el que esta tensión se vuelve explícita. Lo que el sistema defina como egresado de la EMS condiciona los contenidos, las orientaciones, los modos de articulación con la educación técnica y, en última instancia, la función que se atribuye al nivel en el sistema educativo y en la sociedad (DGES, 2025). Es, en términos analíticos, el lugar donde se decide qué función organiza el nivel.

5.3 Segunda hipótesis: la especialización disciplinar como organizador institucional

La segunda hipótesis señala que las orientaciones del bachillerato (Humanístico, Científico, Biológico, entre otras) organizan el recorrido de los estudiantes con una lógica de especialización disciplinar que funciona más como organizador institucional y cultural que como requisito funcional. Existe una identidad disciplinar sólida en el tramo superior, pero muchas carreras no exigen una orientación específica, lo que evidencia cierta desarticulación entre la identidad que la EMS construye y los requerimientos reales del sistema superior.

El grado de vigencia es moderado-alto. En perspectiva comparada, la especialización temprana puede tener efectos no deseados sobre la equidad, dado que los estudiantes de los sectores más vulnerables suelen tener menos información y apoyo para elegir la orientación más adecuada a sus trayectorias futuras.

En la sección 3, la descripción del sistema polaco de EMS destacaba como rasgo central de su diseño que las modalidades académica y técnica convergen en la misma prueba nacional de egreso, cuyo certificado es requisito para el acceso a la educación superior independientemente de la vía cursada. Esta unificación de la certificación final reduce la jerarquía simbólica entre ambos trayectos y les otorga una equivalencia formal en cuanto a acceso.

Para Uruguay, el caso polaco invita a preguntarse sobre la posibilidad de una especialización real, pero más porosa: ¿qué pasaría si las orientaciones del bachillerato mantuvieran su identidad disciplinar pero convergieran en un sistema de certificación que equiparara formalmente sus trayectos, reduciendo la jerarquía entre la vía académica y la técnica?

El proceso de revisión curricular iniciado en Uruguay en 2025 aporta más evidencia sobre la vigencia de esta hipótesis. La nueva malla curricular de secundaria, anunciada por la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) para el año lectivo 2026, incluye la anualización de asignaturas científicas y artísticas, la reincorporación de Astronomía y Geografía, la diversificación de orientaciones y la ampliación del Espacio de Autonomía Curricular (DGES, 2025). La medida expresa una recuperación de la especificidad disciplinar como organizadora del nivel, después de un intento de organizar la enseñanza en torno a competencias transversales, y muestra que la identidad disciplinar opera como un atributo institucional sólido al que el propio sistema vuelve cuando se le presentan dificultades de implementación.

Una orientación equivalente hacia la especificidad se observa en la educación técnico-profesional durante el mismo período, con la reescritura de sus propios planes de formación (DGETP-UTU, 2025).

La pregunta también lleva a pensar en función de qué se diversifica en la EMS y qué mecanismos regulan esa diversificación. Como plantea la evidencia europea, la diversificación dentro de una estructura comprensiva tiende a producir mejores resultados en términos de equidad que la diversificación entre estructuras jerarquizadas.

5.4 Tercera hipótesis: la persistencia de rasgos selectivos con intentos de flexibilización

La tercera hipótesis reconoce que la EMS uruguaya históricamente sostuvo altos estándares de acreditación, y que el rezago, la repetición y la extraedad han sido fenómenos estructurales. No obstante, en las últimas décadas se introdujeron flexibilizaciones curriculares y regímenes de evaluación más integradores. El Nuevo Plan de EMS (2024) define la asistencia como factor de protección, establece tutorías académicas y organiza el avance en una escala de cinco niveles.

El grado de vigencia de los rasgos selectivos es medio: la selectividad no desaparece, pero convive con intentos genuinos de flexibilización. La pregunta que surge de la perspectiva comparada no es si estas intervenciones son positivas; en general, lo son y pueden tener efectos significativos para segmentos importantes de la población. El problema radica en la no alteración de los atributos de regulación del nivel o en si operan como capas adicionales sobre una gramática escolar que permanece casi invariada.

El caso de Corea del Sur ofrece un contraste útil. Su sistema de EMS combina alta orientación al logro académico con promoción automática entre años y baja incidencia de repitencia. La selectividad no opera a lo largo del ciclo mediante el desgranamiento, sino que se concentra al final mediante una prueba nacional de acceso a la universidad que determina con alta precisión las posibilidades de continuidad de cada estudiante. La diferenciación es intensa, pero se administra de una manera que no expulsa a los estudiantes del nivel.

La distinción que el caso coreano ilumina para Uruguay es la que existe entre dos formas de selectividad: la que opera por exclusión a lo largo del ciclo (rezago, repetición, abandono) y la que opera por diferenciación al final de este. Lo que muestran los datos uruguayos es que el sistema podría estar combinando ambas: filtro a lo largo del ciclo y jerarquización en la salida. La pregunta que esto abre va más allá de la flexibilización de la organización académica: ¿es posible reducir la selectividad que opera por exclusión a lo largo del ciclo sin abordar de manera simultánea los mecanismos que producen la jerarquización en la salida? Pareciera que los sistemas que lograron reducir el abandono sin generar nuevas formas de exclusión son aquellos que revisaron ambas dimensiones al mismo tiempo: la lógica del cursado y la función de la certificación.

5.5 Cuarta hipótesis: la universalización compensatoria

La cuarta hipótesis es que Uruguay ha construido, a lo largo de las últimas décadas, una estrategia de universalización compensatoria: la estructura disciplinar básica se mantiene, y las políticas recientes apuntan a dispositivos de apoyo, trayectorias protegidas, tutorías y acreditaciones alternativas para quienes quedan al margen del modelo regular. La expansión no implicó una transformación radical del modelo institucional, sino la incorporación de mecanismos compensatorios que conviven con la gramática escolar heredada.

Esta hipótesis va un paso más allá: describe un movimiento activo del sistema en una dirección específica en tanto se construyó una arquitectura paralela de segunda y tercera oportunidad que sostiene a quienes el modelo regular no logra sostener. Un problema potencial no es la existencia de esta arquitectura, sino su función sistémica: cuando los dispositivos compensatorios se consolidan como respuesta principal ante la no finalización, el modelo que los produce deja de estar bajo presión de cambio. Como sostiene la teoría del cambio implícita en la propia propuesta uruguaya de mejora del egreso, el esfuerzo principal debe centrarse en mejorar el cursado regular para evitar que los estudiantes interrumpan sus trayectorias o pierdan intensidad desde el comienzo.

El caso finlandés ilumina este punto por contraste. La EMS en Finlandia no organiza a los estudiantes en grupos-clase fijos por año ni opera con el concepto de repitencia: los estudiantes eligen módulos entre una oferta de contenidos obligatorios y optativos, avanzan a su propio ritmo dentro de tiempos mínimos y máximos, y acreditan módulo a módulo hasta que cuatro exámenes nacionales certifican la aprobación del nivel.

Para Uruguay, la pregunta que este contraste abre es si la consolidación de la arquitectura compensatoria no opera como un factor que reduce la urgencia de transformar esa gramática. Un sistema que tiene respuesta para quien interrumpe su trayectoria tiene menos presión para preguntarse por qué lo hace. La universalización compensatoria puede ser, en este sentido, funcionalmente eficiente a corto plazo y estructuralmente conservadora a largo plazo.

5.6 La paradoja como punto de llegada: qué dicen las hipótesis en conjunto

Las cuatro hipótesis permiten ir más allá del diagnóstico de las tasas y formular una lectura del tipo de problema que enfrenta la EMS uruguaya. Tomadas en conjunto, describen un sistema que reúne varias de las condiciones que la evidencia comparada asocia con buenas tasas de finalización y que, a pesar de ello, no las alcanza. No es un problema de falta de cobertura o de ausencia de políticas. Es un problema de modelo institucional: la lógica que organiza la experiencia escolar en el bachillerato conserva atributos de los estudios preparatorios pensados para una minoría. El bachillerato académico conserva su prestigio como antesala de la universidad, mientras que la educación técnica no logra posicionarse como alternativa. Se construyeron capas de intervención para amortiguar estos atributos (tutorías, apoyos, revinculación, acreditaciones alternativas) sin lograr modificar la lógica que los produce.

Cabe advertir que no se trata de una fatalidad estructural. Hay sistemas educativos de tamaño y tradición comparables al uruguayo que enfrentaron dilemas similares y los procesaron con resultados distintos. Irlanda reformó su modelo propedéutico sin abandonar el *Leaving Certificate*, el examen que organiza la identidad del nivel, sino ampliándolo: introdujo modalidades alternativas de certificación que coexisten con la vía académica sin jerarquía formal y sin destruir lo que el nivel tenía de valioso. Croacia, con una población comparable a la de Uruguay y un modelo diversificado, alcanza la tasa de finalización más alta de la Unión Europea, gestionando la diferenciación entre vías de modo que ninguna se convierta en un callejón sin salida. La experiencia argentina advierte, en cambio, sobre los riesgos del camino contrario. La dilución del colegio nacional como institución (sin una identidad alternativa que ocupara ese lugar) produjo una mayor inclusión cuantitativa, pero debilitó el sentido institucional del nivel para docentes, directivos y estudiantes.

La pregunta para Uruguay gira en torno a qué cambiar y qué sostener para que el cambio produzca tracción entre quienes habitan el sistema de forma cotidiana. La distinción entre los atributos que regulan las trayectorias y los que otorgan identidad al nivel es clave para pensar una agenda de fortalecimiento que logre resultados más decisivos en la finalización.

6. Consideraciones para una agenda de fortalecimiento de la EMS en Uruguay

El análisis comparado, articulado con las hipótesis interpretativas sobre el caso uruguayo presentadas en la sección anterior, permite organizar un conjunto de consideraciones para una agenda de fortalecimiento de la EMS en Uruguay. Las páginas que siguen ofrecen un esquema de lectura que parte del núcleo identitario del bachillerato uruguayo, recurre a la experiencia de otros sistemas, revisa los atributos que regulan las trayectorias en diálogo con las intervenciones en curso, y sitúa todo ello en el marco más amplio de las condiciones efectivas de escolarización y los desafíos del horizonte próximo.

6.1 El núcleo del problema: el bachillerato como antesala de la universidad

Las cuatro hipótesis formuladas en la sección anterior convergen en un punto: el modelo institucional del bachillerato uruguayo fue diseñado como una institución cuyo valor principal es facilitar el acceso a la Universidad de la República. Esta función propedéutica organiza la identidad del nivel: los docentes se forman y se reconocen como especialistas disciplinares cuya función es transmitir el saber de su disciplina y la calidad de la enseñanza se evalúa con criterios que remiten, en última instancia, a esa función preparatoria. Esta función reguló históricamente la EMS, pero es probable que no construya sentido escolar para el conjunto que hoy accede al ciclo.

En este marco, la extensión de la obligatoriedad introduce una paradoja estructural: cuanto más se universaliza el acceso al nivel, más estudiantes ingresan a una institución cuyo diseño no fue pensado para ellos. Las reformas implementadas en las últimas dos décadas intentaron resolver esa paradoja sin desmontar el modelo que la genera.

Esta paradoja es clave para orientar las políticas. Uruguay avanzó en la universalización del acceso y en la construcción de una arquitectura de apoyos, pero no alteró la gramática del bachillerato. Revisar el modelo institucional del bachillerato implica preguntarse qué certifica el nivel, para quién y con qué propósito. Esa revisión toca el vínculo entre el bachillerato y la universidad, que es lo que le otorga al nivel su prestigio social.

6.2 Sistemas pequeños que alcanzaron mayores tasas de finalización: Croacia, Irlanda y Nueva Zelanda

La perspectiva comparada permite identificar sistemas educativos que comparten con Uruguay algunas características estructurales relevantes (tamaño pequeño, tradición de Estado fuerte en educación, renta media o media-alta) y que alcanzaron tasas de finalización superiores. Tres casos resultan particularmente instructivos para la discusión local.

Croacia presenta el desempeño más alto del grupo. Con una población total comparable a la de Uruguay, registra la tasa de finalización más alta de la Unión Europea, superior al 95% (Eurostat, 2026a), y la tasa de abandono escolar prematuro más baja, del 2,1% (Eurostat, 2026b). Su modelo de EMS es diversificado, con una vía académica (*gimnazija*) y una vía técnica-profesional. La clave del modelo croata radica en una gestión particular de la diferenciación que impide que ninguna de las vías opere como un callejón sin salida. La educación técnica habilita el acceso a estudios superiores, los estándares nacionales son comunes a todas las modalidades y el Estado asume un rol activo en la orientación temprana de los estudiantes hacia los trayectos disponibles.

Irlanda, con una población y renta superiores a la uruguaya, atravesó un proceso de reforma especialmente relevante para la discusión local. Su sistema de EMS (*Senior Cycle*) mantuvo históricamente una fuerte orientación propedéutica centrada en el *Leaving Certificate*, un examen nacional de egreso que condiciona el acceso a la educación superior. Sin abandonar ese examen, que sigue siendo central para la identidad del nivel, Irlanda introdujo de manera progresiva modalidades alternativas de certificación, programas de vinculación con el mundo del trabajo (*Transition Year*, *Leaving Certificate Vocational Programme*, *Leaving Certificate Applied*) y flexibilizaciones en la evaluación. La tasa de finalización supera el 95% (Eurostat, 2026a). Lo notable del caso irlandés es que la reforma no destruyó la identidad del *Senior Cycle*: la amplió. El *Leaving Certificate* sigue existiendo y otorgando prestigio y ya no constituye la única forma de acreditar el nivel.

Nueva Zelanda ofrece un ejemplo distinto. Muestra que un sistema puede organizar la EMS con alta flexibilidad y mantener al mismo tiempo estándares nacionales exigentes. El *National Certificate of Educational Achievement* (NCEA) organiza la certificación del nivel en tres niveles de logro, con acreditación por créditos que los estudiantes acumulan a lo largo de los años 11, 12 y 13. Existe un grupo base, pero los estudiantes avanzan por niveles de logro en cada asignatura y la evaluación combina estándares internos evaluados por la escuela con estándares externos evaluados a nivel nacional. Este diseño permite que cada estudiante avance a su ritmo, que la repetición del año completo carezca de sentido y que la certificación refleje lo que el estudiante efectivamente sabe y puede hacer. El sistema de gestión individualizada de trayectorias es la condición técnica que permite esta organización.

Los tres casos combinaron transformaciones estructurales en los dispositivos que organizan la experiencia escolar con el mantenimiento de los atributos que otorgan identidad al nivel. Es decir, mantuvieron la función de la EMS mediante la ampliación de las formas de transitarla dentro de un marco institucional reconocible para todos los actores.

6.3 Los atributos que regulan las trayectorias: lectura de las intervenciones en curso

Antes de analizar las intervenciones en curso, conviene retomar la pregunta que organiza este recorrido: ¿qué regula hoy las trayectorias de los estudiantes en la EMS? Las voces de los propios estudiantes uruguayos, recogidas en el estudio para la CEPAL (Acosta, 2021), permiten responderla desde la experiencia cotidiana del nivel, porque nombran, en sus propias palabras, lo que regula su recorrido. El currículo compartimentado y la evaluación como filtro se expresan cuando describen que cursar doce o trece materias les genera un desorden difícil de sostener, o que aprobar consiste en reproducir de memoria lo que dio el profesor. La especialización temprana aparece en la angustia de elegir una orientación a los 16 años. La gramática escolar heredada se manifiesta cuando califican el sistema como arcaico y señalan que no les enseña a pensar. La selectividad que opera a lo largo del ciclo se manifiesta en el relato del desgranamiento, cuando un estudiante dice que, de a poco, fue pensando que no iba a poder terminarlo.

Los atributos reguladores que el análisis identifica en el modelo de origen no son una abstracción histórica: son lo que los estudiantes describen como su experiencia diaria. El análisis comparado permite identificar un conjunto de atributos institucionales cuya operación incide directamente en las trayectorias de los estudiantes en la EMS. Cabe aclarar que el sistema uruguayo ha avanzado, en particular con el Nuevo Plan de EMS aprobado en 2024, en la formulación de respuestas a varios de ellos.

Un primer atributo es el régimen de promoción organizado en torno al año completo. En la mayoría de los sistemas que muestran tasas de finalización superiores a la uruguaya, el avance se acredita por asignatura, módulo o crédito, lo que evita que la dificultad en una materia obligue a atrasarse en las demás. Se particulariza el ritmo del recorrido mediante el cambio de la unidad de acreditación. Finlandia, Nueva Zelanda y las Escuelas de Reingreso argentinas comparten este rasgo, aunque con diseños y resultados distintos. El Nuevo Plan uruguayo introduce una escala de cinco niveles de logro y la asistencia como factor de protección, lo que constituye un primer paso en esta dirección. Cabe advertir, sin embargo, que estas prácticas son muy complejas de implementar si no se cuenta con los recursos adecuados para el acompañamiento de las trayectorias. La reciente experiencia en algunas provincias de Argentina da cuenta de ello.

Un segundo atributo es la organización del agrupamiento de los estudiantes. El grupo-clase que avanza junto por todas las asignaturas del año tiene un valor reconocido en términos de pertenencia y socialización, pero impone un ritmo único que tensiona la heterogeneidad real de las trayectorias. Los sistemas analizados en la sección 3 introdujeron formas alternativas de agrupamiento que no eliminan el grupo de pertenencia, sino que lo combinan con espacios de cursada diferenciados: la oferta de la misma asignatura en distintos niveles de logro en Corea del Sur y Nueva Zelanda, la organización por módulos electivos en Finlandia, la convivencia entre grupo base y agrupamientos flexibles en Colombia.

La discusión técnica uruguaya ha avanzado en torno a la noción de trayectorias diferenciadas, pero la organización cotidiana del nivel sigue, en lo sustantivo, regida por el agrupamiento clásico. Una transformación efectiva en este plano requiere repensar la unidad de cursada misma. La condición operativa para que el cambio se sostenga es la existencia de sistemas de gestión individualizados de las trayectorias, capaces de procesar la complejidad organizativa que la diversificación introduce. El fortalecimiento del Espacio de Acompañamiento y Orientación (EAO) en los centros, identificado en la propia propuesta uruguaya, es un elemento que opera en esa dirección.

Un tercer atributo es la función que desempeña la evaluación a lo largo del ciclo. En el modelo institucional de origen, según se analizó en la primera sección, la evaluación regulaba el recorrido produciendo un desgranamiento continuo. La pregunta que plantea la perspectiva comparada es si esa función se mantiene en lo sustantivo o se ha transformado. La evidencia internacional muestra un abanico de posibilidades. En sistemas como el griego o el coreano, la evaluación a lo largo del ciclo cumple una función formativa y la selección se concentra en una prueba al final. En Finlandia, la evaluación es continua, pero la acreditación por módulos impide que el fracaso en una parte comprometa el conjunto de la trayectoria. En Nueva Zelanda y Escocia, la combinación de estándares internos y externos permite certificar competencias sin que la evaluación funcione como filtro de exclusión.

Uruguay ha introducido modificaciones a través de la escala de cinco niveles del Nuevo Plan y mantiene un examen presente a lo largo del ciclo. La pregunta abierta es qué consecuencias tiene la evaluación sobre la trayectoria del estudiante y cómo se articula con la certificación final del nivel. La distinción entre evaluación formativa de aula, certificación del nivel y prueba de acceso a la educación superior es relevante para el diseño, dado que los sistemas que articulan estos planos con claridad tienden a sostener mejor las trayectorias.

Un cuarto atributo es la jerarquía simbólica entre las vías académica y técnica. Cuando el bachillerato académico es la vía socialmente legitimada y la educación técnica se percibe como una segunda opción, el sistema no ofrece alternativas reales a los estudiantes que no se identifican con el trayecto académico. Las voces de los propios estudiantes uruguayos, recogidas en estudios recientes, confirman esta percepción al señalar la persistencia de prejuicios sobre la educación técnico-profesional (Acosta, 2021). El sistema educativo uruguayo ha trabajado de manera activa en este punto. La expansión de la educación media tecnológica y la búsqueda de navegabilidad entre subsistemas en el Nuevo Plan son intervenciones que apuntan a este mecanismo.

De todas maneras, el propio proceso de revisión de la Transformación Curricular Integral iniciado en 2025 ilustra la fragilidad de los avances en este plano. Mientras la DGES avanzó en una revisión que recupera la especificidad disciplinar de las asignaturas y de las orientaciones del bachillerato, la DGETP desarrolló una reescritura curricular autónoma que reafirma la identidad propia de la educación técnico-profesional, con ritmos y enfoques distintos a los del resto del sistema (DGES, 2025; DGETP-UTU, 2025). Este análisis pareciera indicar que Uruguay se perfila hacia una definición más dual del nivel secundario, con un rumbo paralelo entre los planes y programas de educación secundaria y técnico-profesional.

La equivalencia simbólica entre vías se consolida, según los casos examinados, cuando ambas convergen en una misma certificación de egreso, como ocurre en el caso polaco con el *Liceum* y el *Technikum*, unificados en torno al examen final, o cuando ambas habilitan por igual el acceso a la educación superior, como en Finlandia e Irlanda. La construcción de esa equivalencia exige una articulación curricular y pedagógica efectiva entre las vías, más allá de la navegabilidad administrativa entre subsistemas que el Nuevo Plan ya orienta.

Los cuatro atributos señalados no agotan el análisis de la regulación del nivel, pero permiten organizar la conversación sobre las intervenciones en curso y orientar las decisiones que el sistema enfrenta en la tensión entre cambio e identidad.

➤ 6.4 Las condiciones efectivas de escolarización como marco

Más allá de los atributos, la experiencia internacional permite afirmar que la finalización universal del nivel secundario es, ante todo, una cuestión de condiciones efectivas de escolarización, entendidas como un entramado de garantías institucionales, sociales, económicas, políticas y pedagógicas que sostienen la experiencia escolar a lo largo del tiempo. Estas condiciones tienen una dimensión material, expresada en el financiamiento, la infraestructura y los recursos disponibles, y una dimensión simbólica, expresada en la valoración de los procesos y de los actores que los llevan adelante (Acosta y Vinacur, 2025).

La sostenibilidad de estas condiciones depende de un Estado con legitimidad política, técnica y financiera para articular los subsistemas y asegurar la coherencia de las políticas en el tiempo. La discusión técnica realizada en febrero de 2026 en el marco de los talleres con la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas identificó uno de los obstáculos centrales para esa sostenibilidad: la proliferación de planes piloto sin evaluación sistemática ni escalamiento posterior. Construir líneas de base, sostener sistemas de monitoreo consistentes y evaluar con rigor las políticas en curso es la vía para acumular conocimiento sobre qué funciona, para quiénes y en qué contextos. La propuesta uruguaya de medir el éxito del nivel a través del porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años que culminan la EMS es un avance en esa dirección.

El financiamiento opera como condición estructural de toda la agenda. Ninguna reforma curricular ni cambio del régimen académico puede sostenerse sin recursos suficientes para asegurar la cobertura, los materiales adecuados y las condiciones laborales del cuerpo docente.

Las dificultades de finalización tampoco son enteramente educativas. Expresan la incidencia de la pobreza y de la vulnerabilidad social sobre las trayectorias escolares. Los programas de transferencias económicas, becas, alimentación escolar y transporte tienen efectos inmediatos y positivos sobre la permanencia y el rendimiento. La experiencia comparada muestra que estas medidas funcionan mejor cuando son universales para los estudiantes de los sectores más vulnerables, cuando están integradas a la política del nivel y cuando se sostienen en el tiempo, antes que cuando operan como intervenciones paralelas y dispersas.

La articulación entre la educación básica y la media superior, y entre los subsistemas al interior del nivel, constituye una dimensión sustantiva de esta agenda. El análisis de los puntos de abandono presentado en la sección 4 mostró que los momentos de transición concentran el riesgo. El Nuevo Plan de EMS uruguayo avanza en esta dirección con la búsqueda de continuidad respecto de la educación básica integrada y de navegabilidad entre subsistemas. Los casos analizados indican que el efecto de esta articulación se consolida cuando se extiende del plano administrativo a los planos curricular y pedagógico.

La centralidad de los adolescentes como sujetos de derecho es, en cierto modo, la dimensión que articula las anteriores. Reconocerlos como actores del proceso educativo no implica subordinar la transmisión del conocimiento a sus preferencias inmediatas. La escuela sigue siendo un espacio de transmisión de saber y la voz adulta, estructurante y abierta al diálogo, es la que orienta ese proceso. Las voces de los adolescentes uruguayos recogidas en los estudios señalan que algo de la experiencia escolar que el sistema les propone no los convoca (Acosta, 2021). Esta es una señal para el trabajo técnico y político que requiere la agenda de fortalecimiento del nivel.

6.5 Los desafíos del horizonte próximo

El análisis comparado permite anticipar algunos desafíos que, sin ser completamente nuevos, adquieren una relevancia creciente y que cualquier agenda de fortalecimiento de la EMS deberá considerar en los próximos años.

Uno de ellos es la densidad de la experiencia escolar. La inasistencia crónica se consolidó como problema en varios países durante el período pospandemia, y la competencia de opciones más atractivas del mercado laboral, en particular para los jóvenes de los sectores más vulnerables, plantea la pregunta de si está emergiendo un patrón de no finalización distinto al del abandono clásico. Sería un patrón en el que la presencia formal del estudiante coexiste con un desvinculamiento real respecto de la propuesta escolar, lo que erosiona la finalización por una vía que el sistema todavía no termina de captar.

Otro desafío es la presencia creciente de las plataformas digitales y de la inteligencia artificial generativa como actores en el proceso de enseñanza y aprendizaje. La pregunta sobre quién estructura la clase ya no admite una respuesta simple, dado que la tecnología, el mercado y el saber pedagógico compiten por ese lugar. Evitar lo que Greene (2021) denomina la *doctrina del acceso*, es decir, la ilusión de que basta con distribuir dispositivos para resolver la pobreza educativa sin alterar las estructuras que la sostienen, es una precaución metodológica y política que la experiencia comparada avala.

Un desafío adicional es el de la ampliación del contexto de transmisión (Acosta y Graizer, 2022). La escuela secundaria nació como institución de formación de élites, atravesó el período de la escuela de masas y ahora enfrenta presiones hacia una hiperindividualización de las trayectorias. La pregunta sobre qué distingue la experiencia escolar es clave y demanda una afirmación positiva del valor de la institución escolar como espacio de transmisión de saberes comunes, de encuentro intergeneracional y de construcción de ciudadanía.

7. Conclusiones

El análisis de la experiencia internacional sobre estructuras y modelos institucionales de la EMS, articulado con el examen del caso uruguayo, permite sintetizar un conjunto de conclusiones que ofrecen insumos para una agenda de fortalecimiento del nivel.

La primera conclusión es que los problemas de la EMS en Uruguay no son únicos. El patrón de acceso sobre finalización es una dinámica que se registra en múltiples sistemas educativos que extendieron la obligatoriedad sin transformar en profundidad el modelo institucional heredado. La perspectiva comparada permite identificar las dimensiones del modelo que requieren revisión y las que mostraron mayor potencial de mejora.

La segunda conclusión es que las tasas de finalización más altas se asocian con sistemas que combinaron transformaciones estructurales del modelo (integración, flexibilización del régimen académico, reducción de la ramificación temprana) con una inversión sostenida en las condiciones de escolarización.

La tercera conclusión es que las cuatro hipótesis interpretativas sobre el caso uruguayo (propedéutica, especialización, selectividad y universalización compensatoria) no son deficiencias internas del sistema, sino expresiones de tensiones históricas derivadas de la expansión del nivel. La agenda de fortalecimiento de la EMS en Uruguay tiene más posibilidades de sostenerse si parte de un diagnóstico preciso de qué atributos del modelo regulan hoy las trayectorias, cuáles tienen valor y cuáles operan como obstáculos.

La cuarta conclusión es que el desafío es garantizar la finalización con equidad, revisando los atributos que regulan las trayectorias. Los participantes del taller técnico realizado en febrero de 2026 identificaron prioridades: fortalecer la evaluación de las políticas existentes, consolidar líneas de base, sostener estrategias sistémicas antes que multiplicar intervenciones aisladas y mantener el foco en la escolarización regular, donde se juega la posibilidad de prevenir el rezago, la repetición y la interrupción de las trayectorias antes de que sea necesario activar dispositivos de segunda oportunidad.

La conclusión final vuelve sobre la pregunta que abrió el documento: ¿qué regula hoy la EMS? En el caso uruguayo, la herencia que sigue regulando el nivel no es tanto el ritmo de la evaluación, sobre el que las reformas recientes introdujeron flexibilizaciones, como la lógica propedéutica. El bachillerato organizado como antesala de la universidad tracciona a quienes aspiran a continuar estudios superiores y le resta sentido al trayecto para quienes no, lo que contribuye a las bajas tasas de finalización.

La experiencia comparada muestra que, en los sistemas con mayor finalización, esa función reguladora la cumple una articulación entre evaluación y certificación que le otorga valor al trayecto para el conjunto de los estudiantes: la certificación del propio nivel, el examen de acceso a la educación superior o la equivalencia entre los certificados de saberes de la EMS y las cualificaciones laborales.

Esa no es la tradición uruguaya, más democrática en el acceso, donde la herencia propedéutica siguió regulando el sentido del nivel sin ser reemplazada por otro atributo. Definir qué puede regular la EMS en Uruguay de un modo coherente con su identidad histórica es una decisión que corresponde al propio sistema, y el taller técnico de febrero de 2026 y este documento constituyen puntos de partida para la deliberación que esa decisión exige.

Referencias

Acosta, F. (2023). *La matriz de la escuela secundaria en la Argentina: análisis histórico comparado entre el siglo* XIX *y el siglo* XX. Buenos Aires: TeseoPress. https://www.teseopress.com/laincorporacionyexpulsionsimultaneadealumnos/

Acosta, F. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina*. Documentos de Proyectos (LC/TS.2021/106). Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/06cc5176-2430-4cc4-830c-c2189a39084c/content

Acosta, F. y Graizer, O. (2022). Una lectura crítica sobre la desigualdad educativa entre escuelas secundarias de gestión estatal y privada: aportes de la ENPCP 2020-2021, *Propuesta Educativa*, 57(1).

Acosta, F. y Vinacur, T. (2025). *El futuro de la educación secundaria en Argentina: una lectura a nivel nacional, regional e internacional*. Nota Técnica IDB-TN-03155. Banco Interamericano de Desarrollo. https://doi.org/10.18235/0013595

Benavot, A.; Resnik, J. y Corrales, J. (2006). *Global Educational Expansion: Historical Legacies and Political Obstacles*. Cambridge: American Academy of Arts and Sciences. https://www.amacad.org/sites/default/files/publication/downloads/Benavot.pdf

CODICEN-ANEP (2024). *Propuesta para la mejora del egreso de la educación media superior*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Montevideo.

DGES (2025). *Informe del Grupo de Trabajo para la Revisión de la Transformación Curricular Integral*. Dirección General de Educación Secundaria, ANEP. Montevideo. https://www.dges.edu.uy/sites/default/files/2025-07/ATD%2023_7%20_0.pdf

DGETP-UTU (2025). *Plan de Formación Profesional Básica y avances del Plan de Educación Media Básica Tecnológica*. Dirección General de Educación Técnico Profesional, ANEP. Montevideo. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2026-02/PLAN_EMBT.pdf

Eurostat (2026a). *Educational attainment statistics*. Statistics Explained, datos extraídos en abril de 2026. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Educational_attainment_statistics

Eurostat (2026b). *Early leavers from education and training*. Statistics Explained, datos extraídos en abril de 2026. Comisión Europea. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Early_leavers_from_education_and_training

European Commission/EACEA/Eurydice (2025). *National Education Systems*. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia

Green, A. (2006). Comprehensive Schooling and Educational Inequality. En A. Green, J. Preston y J. G. Germen (eds.). *Education, Equality and Social Cohesion* (pp. 118-140). New York: Palgrave MacMillan.

Greene, P. (2021). *The Doctrine of Access and What It Misses*. Fordham Foundation.

Labaree, D. F. (2020). How Schools Came to Democratize Merit, Formalize Achievement, and Naturalize Privilege: The Case of the United States. IJHE *Bildungsgeschichte: International Journal for the Historiography of Education*, 10(1): 29-41.

OCDE (2023). *Education at a Glance* 2023. OECD Indicators. OCDE. https://doi.org/10.1787/e13bef63-en

Ossenbach, G. (1993). Estado y educación en América Latina a partir de su independencia (siglos XIX y XX). *Revista Iberoamericana de Educación*, 1. https://doi.org/10.35362/rie101243

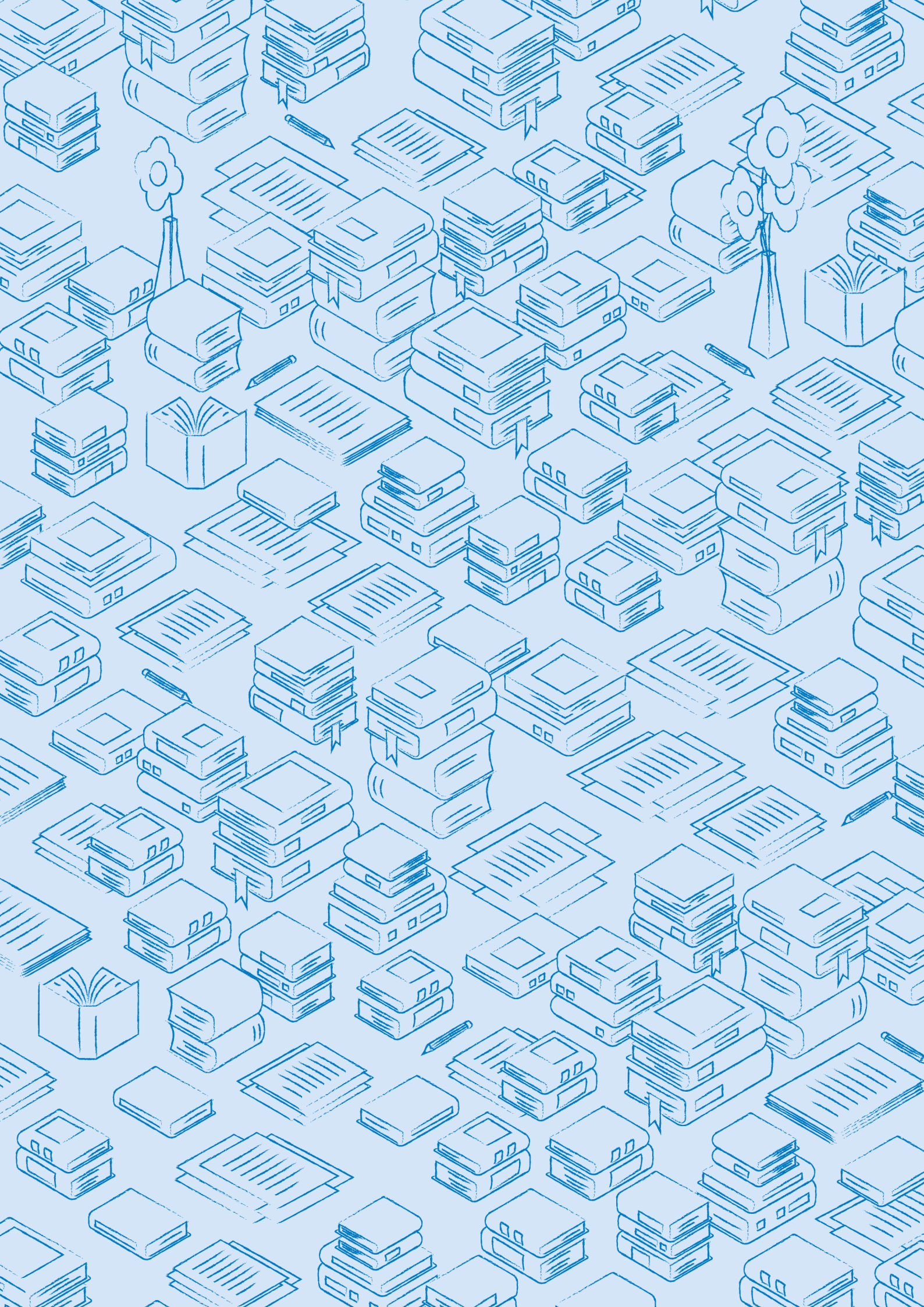
Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares. La educación secundaria en América Latina*. Buenos Aires: Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE-UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000390698

Trucco, D. y Acosta, F. (2024). *La educación secundaria en América Latina: entre límites y posibilidades*. [Diapositivas de Power Point]. Seminario Regional "Los desafíos en la lectura y la escritura en el ingreso al nivel secundario. Un problema del que se habla poco". UNICEF Argentina.

UNICEF (2017). *Modelos de organización académica de la educación secundaria: análisis comparado de experiencias*. UNICEF Argentina.

Unión Panamericana (1955). *La educación secundaria en América. Memoria del Seminario Interamericano de Educación Secundaria*. Santiago, Chile 1954-1955. División de Educación Unión Panamericana. Gráfica Panamericana.

Wiborg, S. (2009). *Education and Social Integration: Comprehensive Schooling in Europe*. New York: Palgrave Macmillan.



La educación media superior
en perspectiva internacional:
estructuras, modelos institucionales
y consideraciones para el caso del Uruguay