



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA
CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL

Montevideo,

19 AGO 2025

ACTA N° 27

RESOL. N° 2269/025

Exp. 2025-25-1-003446

VISTO: El Proyecto de Presupuesto, Sueldos, Gastos e Inversiones del Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública” y el Plan de Desarrollo Educativo correspondiente al período 2025-2029.

CONSIDERANDO: I) Que este documento se presenta en un solo tomo y su contenido está organizado en torno a un único capítulo, que integra la perspectiva de la Administración Nacional de Educación Pública basada en el eje conceptual del derecho a la educación como política educativa, con la visión de que la acción del Estado debe ser garantía para que esos derechos se cumplan, contemplando muy particularmente la perspectiva de los sujetos a los que van dirigidas las políticas.

II) Que esa premisa es condición para que los niños, niñas y adolescentes, en su tránsito educativo, incorporen y refuercen, más allá de lo estrictamente educativo, otros aspectos de su construcción subjetiva, valorando la importancia de las comunidades educativas en su más amplio sentido, los aportes de las familias y de los distintos actores que están en el territorio.

III) Que su proceso de elaboración expresa una manera de entender la política educativa y ha involucrado a los más diversos actores institucionales.

IV) Que el “Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2025 / 2029” contiene cinco capítulos:

Capítulo 1 - Principios rectores de las políticas educativas.

Capítulo 2 - Situación educativa nacional al inicio del período

Capítulo 3 - Políticas Educativas de la ANEP

Capítulo 4 - Articulado

Capítulo 5 - Anexos

V) Que se estima pertinente proceder a su aprobación.

ATENCIÓN: a lo expuesto y a lo previsto en el Artículo 59, literal e) de la Ley N°18.437;

EL CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL DE LA ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA, resuelve:

Aprobar el Proyecto de Presupuesto del Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública” y el Plan de Desarrollo Educativo, correspondiente al período 2025-2029 que comprende un solo Tomo con cinco capítulos:

Capítulo 1 - Principios rectores de las políticas educativas.

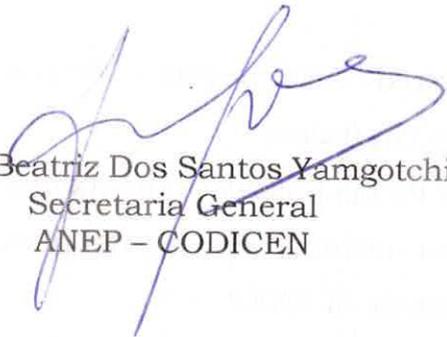
Capítulo 2 - Situación educativa nacional al inicio del período

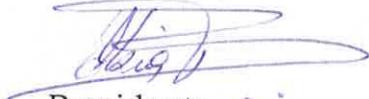
Capítulo 3 - Políticas Educativas de la ANEP

Capítulo 4 - Articulado

Capítulo 5 - Anexos

Comuníquese a la Asamblea General, Oficina de Planeamiento y Presupuesto, Ministerios de Educación y Cultura, Economía y Finanzas, Tribunal de Cuentas de la República, Contaduría General de la Nación, a las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, Secundaria, Técnico Profesional y al Consejo de Formación en Educación, a las Direcciones Sectoriales del Consejo Directivo Central. Publíquese en página web de la ANEP. Cumplido, archívese sin perjuicio.


Dra. Ma. Beatriz Dos Santos Yamgotchian
Secretaria General
ANEP - CODICEN


Presidente a.i.
ANEP - CODICEN
Mtra. Elbia Pereira
Consejera
ANEP - CODICEN



ANEP

ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

Proyecto de Presupuesto
y Plan de Desarrollo Educativo
2025/2029

Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2025/2029



AUTORIDADES



Consejo Directivo Central

PRESIDENTE / Mtro. Pablo Caggiani
CONSEJERA / Mtra. Elbia Pereira
CONSEJERA / Prof.ª Carolina Pallas
CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias
CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni

Dirección General de Educación Inicial y Primaria

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Gabriela Salsamendi
SUBDIRECTORA / Mtra. Selva Pérez

Dirección General de Educación Secundaria

DIRECTOR GENERAL / Prof. Manuel Oroño
SUBDIRECTORA / Prof.ª Sandra Peña

Dirección General de Educación Técnico Profesional

DIRECTORA GENERAL / Prof.ª Virginia Verderese
SUBDIRECTOR / Prof. Wilson Netto

Consejo de Formación en Educación

PRESIDENTE / Prof. Walter Fernández Val
CONSEJERA / Prof.ª Lic. María Laura Donya Rodríguez
CONSEJERA / Mag. Mtra. Martina Bailón Goday
CONSEJERA DOCENTE / Mag. Prof.ª Nirian Carbajal Rodríguez
CONSEJERO ESTUDIANTIL / Joaquín Dauson

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas Codicen

DIRECTOR EJECUTIVO / Dr. en Educación Antonio Romano

Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional Codicen

DIRECTORA EJECUTIVA / Ec. Daniela Corena



ÍNDICE GENERAL

Presentación.....	7	→
Estructura del Documento.....	10	→
Capítulo 1 Principios rectores y ejes orientadores de la política educativa.....	13	→
Capítulo 2 Situación educativa nacional al inicio del período.....	29	→
Presentación		→
Oferta Educativa		→
Matrícula y Cobertura		→
Docentes		→
Aprendizajes		→
Trayectorias y Resultados Educativos		→
Síntesis del capítulo		→
Capítulo 3 Políticas Educativas de la ANEP.....	118	→
Presentación		→
Lineamientos estratégicos, políticas educativas y objetivos estratégicos.		→
LE1. Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes.		→
LE2. Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos.		→
LE3. Políticas para la profesionalización de la enseñanza y la administración.		→
LE4. Descentralización de las políticas educativas en los territorios.		→
LE5. Gobierno democrático de la educación y gestión del sistema educativo.		→
Capítulo 4 Articulado.....	225	→
Presentación		→
Artículos de carácter Presupuestal		→
A. Línea de Base.		→
B. Erogaciones sin financiamiento Permanente.		→
C. Prioridades de Política Educativa.		→
Artículos sin costo presupuestal		→
Anexos.....	268	→
Indicadores y Metas.		→
Plan de Obras de Infraestructura.		→
Plan de Tecnologías de la Información.		→
Plan de Comunicaciones.		→
Información de Estadísticas Presupuestales.		→
Tabla Resumen del Presupuesto Quinquenal.		→



Presentación

El desarrollo de las políticas educativas necesita de un conjunto de acuerdos sociales y políticos contruidos a partir del diálogo sostenido, que permitan establecer objetivos a largo plazo y construir soluciones compartidas a los problemas que enfrenta el país. Esto exige en primer lugar recomponer el papel central del Estado en tanto garante de los derechos y distribuidor de oportunidades. El acceso a la educación y la protección de las trayectorias educativas promueven el ejercicio de otros derechos y el acceso a bienes sociales, culturales y relacionales que impactan de lleno en la vida de las personas, muy especialmente en la vida de niños, niñas, adolescentes y jóvenes. En Uruguay, en 2025, cerca del 30% de niños y niñas se encuentran bajo la línea de pobreza. Revertir esa realidad exige de los mayores esfuerzos institucionales, y la educación deberá entenderse como un bien público de primer orden para construir un país más justo.

El mensaje presupuestal que estamos presentando se basa en el eje conceptual del derecho a la educación como política educativa, con la visión de que la acción del Estado debe ser garantía para que esos derechos se cumplan, contemplando muy particularmente la perspectiva de los sujetos a los que van dirigidas las políticas. Esa premisa es condición para que los niños, niñas y adolescentes, en su tránsito educativo, incorporen y refuercen, más allá de lo estrictamente educativo, otros aspectos de su construcción subjetiva. Pero también, para valorar la importancia de las comunidades educativas en su más amplio sentido, los aportes de las familias y de los distintos actores que están en el territorio.

Este documento tiene algunas características novedosas: por primera vez será presentado en un solo tomo, y su contenido está organizado en torno a un único capítulo que integra tanto la perspectiva de los diferentes subsistemas que componen la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), así como también de sus Direcciones Sectoriales. Más allá de la estructura, el proceso de elaboración de este documento expresa una manera de entender la política educativa y ha involucrado a los más diversos actores institucionales.

Entendemos que el derecho a la educación y la continuidad educativa deben basarse en cuatro políticas centrales: la universalización del acceso a los ciclos educativos -muy especialmente, la universalización del acceso de niños y niñas de 3 años, el acceso a la educación media y la generalización de la educación



terciaria-; la mejora y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva; la continuidad educativa y ampliación de las trayectorias y el mejoramiento de los egresos del ciclo obligatorio.

Estos objetivos deben ir de la mano del mejoramiento y adecuación de la oferta educativa desde una perspectiva inclusiva, para lo que hará falta la ampliación y adecuación de los centros educativos y de la infraestructura necesaria para atender a la diversidad de estudiantes. Además, esta mirada inclusiva nos exige mejorar los niveles de asistencia de todas y todos las/os niñas, niños y adolescentes, extender el tiempo pedagógico, ampliar los apoyos económicos a las familias en becas, bono escolar y alimentación, fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos y profundizar el trabajo entre los ciclos educativos.

El presente mensaje presupuestal también incorpora una visión que supone el mejoramiento de los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos. Este anhelo podrá concretarse en la medida que se desarrollen políticas de mejoramiento curricular, se generen nuevos instrumentos de evaluación e investigación, se fortalezcan los espacios de apoyo en los aspectos curriculares y se centren en los aspectos vinculados a la convivencia y los derechos humanos. Muchos de estos objetivos están asociados a los esfuerzos que se desplieguen para superar las desigualdades en los aprendizajes, y esto exigirá de inversiones prioritarias y diferenciales, así como de la generación de nuevas propuestas de intervención para los centros educativos de los contextos más desfavorecidos.

Por otra parte, este documento plantea la preocupación de esta administración sobre las políticas que deben desarrollarse para la profesionalización de la enseñanza y la mejora de la vinculación, tanto a nivel nacional como entre los subsistemas de la educación pública. En ese sentido, planteamos como políticas prioritarias la creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP; potenciar las formas de organización del trabajo docente en los centros educativos, mejorar las condiciones de trabajo –incluyendo propuestas de formación– de docentes y de los funcionarios y funcionarias de gestión y servicios; y propiciar el desarrollo de una cultura universitaria.

La ANEP es el organismo del estado que involucra a más personas en el país en el despliegue de sus políticas; en ese sentido los esfuerzos presupuestales tienen que atender no solo a su magnitud sino los aspectos vinculados a la descentralización de las políticas educativas en los distintos territorios. Para eso es fundamental fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel de los departamentos, de los propios centros educativos, así como en su rol articulador con otras instituciones del Estado, con la sociedad civil y con referentes comunitarios.

Las políticas planteadas en este mensaje presupuestal y los objetivos asociados a cada una de ellas requieren de la más amplia participación de las partes involucradas en las políticas educativas. La construcción y el fortalecimiento del gobierno democrático de la educación, la promoción de la participación real y genuina, avanzar en la construcción de una nueva institucionalidad de la educación pública, y el fortalecimiento de las capacidades institucionales deben tener como objetivo superior mejorar la vida de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos que conforman nuestras comunidades educativas.

Estamos convencidos que el despliegue y fortalecimiento de las políticas educativas son centrales para enfrentar los principales desafíos que tiene el país en materia de desarrollo, de sustentabilidad, de construcción de un lazo social más firme y una trama colectiva más democrática. ●


Pablo Caggiani
Presidente
ANEP, Consejo Directivo Central



Estructura del documento

Este documento describe, de forma detallada, las principales líneas estratégicas en materia de política educativa para el período 2025 – 2029, las cuales han sido proyectadas de forma articulada por las Unidades que componen la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a saber, Consejo Directivo Central (Codicen), Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), Dirección General de Educación Secundaria (DGES), Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y Consejo de Formación en Educación (CFE). A tales efectos, se explican cada uno de los lineamientos estratégicos imprescindibles para atender las problemáticas sustantivas a las que actualmente se enfrenta el sistema educativo, teniendo como centro a los estudiantes y considerando que los educadores y las educadoras, los funcionarios y las funcionarias son partícipes activos de los procesos educativos.

Para comenzar, en el **Capítulo 1** se exponen los **Principios rectores y ejes orientadores de la política educativa**, que guían el pensamiento estratégico y constituyen la base sólida sobre la cual se sustentan y construyen los compromisos de política educativa que asume esta Institución para el próximo quinquenio.

A continuación, en el **Capítulo 2**, se realiza una descripción de la **Situación educativa nacional al inicio del período**, resaltando como temáticas fundamentales el análisis sobre la oferta educativa por nivel y tipo, variaciones en la composición de la matrícula y el acceso a la educación, evolución del número de grupos y docentes en términos de género y subsistema educativo, resultados en términos de aprendizajes en las evaluaciones realizadas y, por último, el análisis de las trayectorias en virtud de la información disponible en los registros.

Posteriormente, el **Capítulo 3 Políticas educativas de la ANEP**, describe en forma detallada la propuesta de política educativa de la Institución para el quinquenio, articulada en torno a cinco lineamientos estratégicos que guían su accionar. Allí se introduce la fundamentación para cada lineamiento estratégico, se definen las políticas educativas que lo componen y los objetivos estratégicos seleccionados como fundamentales entre la diversidad de alternativas propuestas para abordar las problemáticas encontradas, considerando las particularidades existentes en las Direcciones Genera-

les y Centro de Formación en Educación. Además, se explicitan las principales estrategias y acciones que se entiende necesario desarrollar para viabilizar y contribuir al cumplimiento de los objetivos y políticas. Se integran también, en este capítulo, las políticas educativas transversales, las cuales son llevadas adelante por las Direcciones Sectoriales que funcionan en la órbita del Codicen.

Luego de transmitidos los elementos de política educativa que guían la acción de la Institución durante el próximo quinquenio, en el **Capítulo 4 Articulado**, se presentan los artículos que la Institución propone para consideración y aprobación del Parlamento Nacional, de carácter presupuestal o no, acompañados de su correspondiente fundamentación.

Finalmente, se incorpora un capítulo **Anexos**, en el cual se incluye información detallada, a saber: 1) **Indicadores y Metas** que resultan fundamentales para realizar el seguimiento y evaluación de las políticas educativas implementadas; 2) **Plan de Obras de Infraestructura**, el cual incluye información relacionada a las obras previstas para todas las Unidades Ejecutoras; 3) **Plan de Tecnologías de la Información**, en el que se detallan los proyectos a los cuales se les asigna prioridad para el quinquenio, en el marco de las políticas educativas y objetivos definidos, 4) **Plan de Comunicación**, donde se establecen la estrategia de comunicación y las respectivas acciones como parte de las metas definidas; 5) **Información de Estadísticas Presupuestales**, que recoge información relevante sobre la evolución de la asignación y la ejecución presupuestal de la ANEP, así como la evolución por concepto de gasto para las inversiones, las retribuciones personales y el gasto para el período 1985-2024 y, finalmente, 6) Tabla Resumen del **Presupuesto Quinquenal 2025 – 2029** donde se presenta un detalle de los importes estimados en moneda nacional para el quinquenio. ●

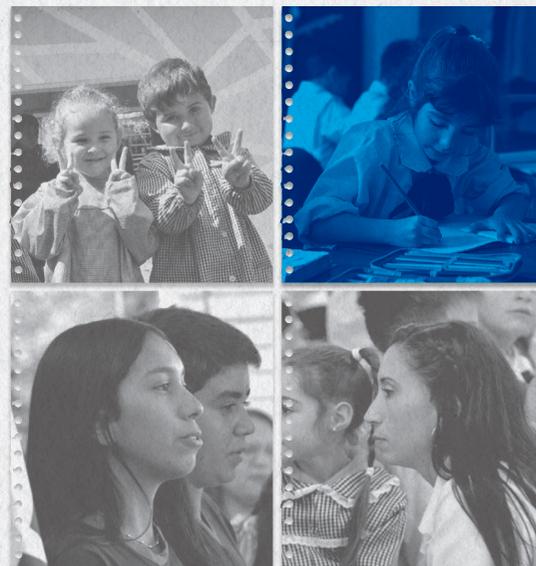




capítulo

1

Principios rectores y ejes orientadores de la política educativa



capítulo
1

En este primer capítulo se desarrollan los principios rectores y los ejes orientadores de la política educativa del período 2025-2029, cuya base teórica se respalda en el Compromiso de Política Educativa Nacional y en la Ley General de Educación (LGE) Nro. 18.437 del 12 de diciembre de 2008. Sobre esta base conceptual se estructura el enfoque de política educativa que incorpora una evaluación de las acciones realizadas, y los lineamientos que permitan resolver adecuadamente los principales desafíos actuales.



Principios rectores de las políticas educativas

capítulo
1



Los principios rectores de la política educativa para el quinquenio 2025-2029 son los establecidos en la mencionada Ley General de Educación y en la Constitución de la República: igualdad, gratuidad, obligatoriedad, laicidad, autonomía y coordinación, libertad de enseñanza y participación. Estos principios fundantes se recogen a su vez en el Compromiso de Política Educativa Nacional¹.

La **igualdad** es un principio vertebrador que está consagrado en el artículo 7 de la Constitución de la República. Este principio establece la igualdad de todos los ciudadanos y ciudadanas ante la ley. Esta afirmación de la ciudadanía igual para todos, para poder ejercerse de forma plena, presupone que los sujetos accedan a la educación como un derecho que el Estado se compromete a garantizar. Por tanto, la educación pública y la igualdad de los ciudadanos son dos condiciones inherentes al ejercicio de la ciudadanía en un Estado de derecho.

Para hacer posible el derecho a la educación en el Compromiso de Política Educativa Nacional se reconoce la existencia de un amplio acuerdo social respecto al papel estratégico que cumple la educación en el desarrollo social y económico, así como herramienta para el bienestar personal y colectivo, ratificando los principios varelianos de gratuidad, obligatoriedad y laicidad².

La **gratuidad**, constituye la primera condición para que todas las personas tengan la oportunidad efectiva de educarse. El Estado, en tanto garante del derecho a la educación, debe responsabilizarse de brindar las condiciones para que esto sea posible. Y para eso deberá hacer los esfuerzos presupuestales necesarios. Durante esta Administración se propone avanzar en apoyos económicos- becas y bonos- así como ampliar la cobertura en alimentación para lograr que este principio continúe efectivizándose.

La **obligatoriedad** es un principio que resulta indisociable al principio de igualdad. Se encuentra establecido en el artículo 7 de la LGE. Allí se determina la extensión de la obligatoriedad a partir de los 4 años hasta la culminación de la educación media superior. Se establece también la corresponsabilidad de las familias en el cumplimiento de este mandato, y del Estado, que a su vez debe brindar garantías para el cumplimiento de este principio, como condición para su pleno goce. Asimismo es fundamental mencionar que el propósito para este quinquenio es procurar la universalización de la educación inicial a partir de los 3 años.

¹ El Ministerio de Educación y Cultura presentó el Compromiso de Política Educativa Nacional en aplicación del Art. 51 literal D) de la Ley Nro. 18.437, en la redacción dada por el Art. 145 de la Ley Nro. 19.889 del 9 de julio de 2020.

² Artículos 15, 16 y 17 de la Ley Nro. 18.347.

La **laicidad**, como principio democrático establecido en el artículo 17 de la LGE, remite al fomento de la formación de una ciudadanía autónoma y libre. Esto implica que desde la enseñanza se brinde a los estudiantes diversas posturas y posiciones sobre los saberes ofrecidos, desarrollando la capacidad de criticarlos. Frente a una concepción restrictiva que dieron lugar a interpretaciones forzadas del principio de laicidad, esta administración enfatiza la dimensión garantista de este principio basado en asegurar la pluralidad de perspectivas en estrecha relación con la libertad de cátedra.

Se ratifica también el principio de **autonomía**, consagrado en el artículo 202 de la Constitución de la República, que asegura la independencia técnica y profesional de los entes de enseñanza: Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), Universidad de la República (Udelar) y Universidad Tecnológica (UTEC). Este es un principio histórico sobre el cual se ha organizado el sistema educativo. Supone un modo de relacionamiento con los otros organismos del Estado que, sin negar la complementariedad de funciones, plantea desafíos importantes vinculados con la construcción de una nueva institucionalidad de la educación pública.

De forma conjunta, en aplicación del mismo artículo, el documento menciona que se promoverá la **coordinación** de la educación, a través del funcionamiento regular de las Comisiones creadas a tales efectos en la Ley General de Educación y en la Ley Nro. 19.889/99 del 9 de julio de 2020. El Compromiso establecido junto con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), refiere a garantizar el funcionamiento regular de estas comisiones y a la realización de acuerdos de política educativa a nivel del sector público en la Comisión Coordinadora de la Educación Pública³, así como en la Comisión Coordinadora de la Educación⁴. En el mismo sentido, el documento alude a que, con igual propósito de facilitar a coordinación y avanzar en la recreación del Sistema Nacional de Educación Pública, en el marco del sistema educativo nacional se convocarán y funcionarán regularmente las Comisiones Coordinadoras Departamentales⁵, el Consejo Coordinador de la Educación en la Primera Infancia⁶, la Comisión Nacional de Educación No Formal⁷ y las sub comisiones en Educación en Derechos Humanos y en Educación Física⁸.

Asimismo, la ANEP afirma lo contenido en los artículos 10 y 11 de la LGE referidos a la **libertad de enseñanza y libertad de cátedra**. La libertad de enseñanza se garantiza para todo el territorio nacional, a la

³ Según la integración y cometidos establecidos en los artículos 187 al 189 de la Ley Nro. 18.889 de 9 de julio de 2020

⁴ Art. 106 de la Ley Nro. 18.437 de 12 de diciembre de 2008.

⁵ Arts. 90 y 91 de la Ley Nro. 18.437 de 12 de diciembre de 2008.

⁶ Arts. 98 al 100 de la Ley Nro. 18.437 de 12 de diciembre de 2008.

⁷ Arts. 92 y 93 de la Ley Nro. 18.437 de 12 de diciembre de 2008.

⁸ Arts. 110 y 111 de la Ley Nro. 18.437 de 12 de diciembre de 2008



vez que, en referencia a la libertad de cátedra, la LGE establece que “el docente, en su condición de profesional, es libre de planificar sus cursos realizando una selección responsable, crítica y fundamentada de los temas y las actividades educativas, respetando los objetivos y contenidos de los planes y programas de estudio. Asimismo, los educandos tienen la libertad y el derecho a acceder a todas las fuentes de información y de cultura, y el docente el deber de ponerlas a su alcance, con un criterio de amplitud, ecuanimidad y balance de puntos de vista que permita a los educandos ejercer su libertad y formarse su propio juicio” (Artículo 11).

En relación a esto último, resulta de fundamental importancia resaltar la capacidad de quien educa de poder seleccionar libremente las fuentes y la bibliografía que se propone usar para el dictado de los contenidos. De la misma manera, este principio supone reconocer la capacidad y el derecho del educador/a para planificar su trabajo de acuerdo a las metodologías que estén más en concordancia con sus convicciones profesionales, y la forma en que se propone abordar los temas a desarrollar.

Tal como lo menciona Díaz⁹, este principio no puede separarse del de laicidad. Según la autora: “Lo que hace laica, en definitiva, a una educación no solo es la selección de contenidos abierta a la diversidad de fuentes culturales, sino también, y principalmente, la actitud tanto del docente como del estudiante y de toda la institución educativa, que no deberían ser autoritarios, dogmáticos o cerrados a la escucha de la diversidad, al pensamiento crítico y reflexivo de las diferentes posturas frente a la realidad.” Esto solo es posible afirmando el valor de la libertad de cátedra como fundamento del ejercicio profesional.

En el documento “Compromiso de Política Educativa”, se establece la **participación** como principio estratégico en las políticas educativas del período. Es así que la LGE en su artículo 9 establece a texto expreso: “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes”. En este mismo documento se menciona que la participación también lo será en lo institucional, incorporando a estudiantes, docentes, familias y comunidad en cada centro educativo, para lo que se promoverá la creación de los Consejos de Participación (artículos 76 al 78 de la mencionada Ley).

En el mismo sentido, se establece que a nivel de ANEP se prestigiará las Asambleas Técnico Docentes (ATD) como órgano asesor en las definiciones técnico-pedagógicas de cada subsistema de la ANEP. También se convocarán los ámbitos técnico-pedagógicos para revisar los aspectos curriculares y reglamen-

⁹ Díaz, A. (2020). Laicidad y libertad de cátedra, dos principios fundamentales de la educación nacional: ¿Cómo entenderlos? Revista Fermentario, 14(1), 28–40.

tarios con el propósito de ajustarlos a las necesidades del desarrollo del conocimiento, a los cambios sociales, culturales y económicos de la sociedad uruguaya en el siglo XXI y permitan contribuir a la felicidad de las personas, el crecimiento económico sustentable, la convivencia y al acceso al conocimiento como democratización imprescindible. En este marco, dado que algunas de las políticas que se desarrollan en clave ANEP involucran a más de un subsistema, se propone generar la institucionalidad necesaria para que existan ámbitos de consulta que contemplen esta situación.

Por otra parte, se menciona que la ANEP, junto con el MEC, se compromete a convocar al **Congreso Nacional de Educación** según los cometidos establecidos en los artículos 44 y 45 de la LGE. Al respecto, el principal objetivo es recoger insumos y propuestas para elaborar una Estrategia Nacional de Educación, que responda a acuerdos sociales e interpartidarios amplios, para garantizar la continuidad en el mediano y largo plazo, así como para abordar la normativa necesaria para ello. Sería deseable que el Congreso tuviera el objetivo concreto de definir qué es lo que se espera que pueda hacer un/una estudiante al finalizar el ciclo de la educación obligatoria, al mismo tiempo que afirmar una lógica garantista que establezca lo que el Estado se compromete a poner a disposición de las nuevas generaciones como derecho a participar en lo común.





Ejes orientadores de las políticas educativas de la ANEP 2025-2029

capítulo
1





a. La educación como un derecho humano fundamental para todas las personas a lo largo de toda la vida

Como queda establecido en el documento “Compromiso de Política Educativa Nacional”, el primer eje directriz que rige la política educativa nacional refiere a los fines y orientaciones generales que están establecidos en la Ley Nro. 18.437 (LGE)¹⁰- Dicha normativa en su artículo primero establece: “Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa”. También se considerará, según expresa el artículo 2, “la educación como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna”.

De esta forma, las políticas educativas se orientarán hacia toda la población y hacia todas las edades, desde la primera infancia hasta la vida adulta, con propuestas de educación formal y no formal, de forma sostenida, planificada y **articulada con otras políticas sociales, económicas, laborales y culturales**. Esta forma de implementar las políticas demandará un trabajo interinstitucional intenso y articulado, para asegurar la culminación de los ciclos educativos obligatorios y oportunidades de formación y acreditación durante toda la vida que amplíen la oferta educativa disponible.

Adicionalmente puede manifestarse que la educación pública es una política que asegura la transmisión intergeneracional de la cultura, configurando la oportunidad para que todas las personas puedan continuar formándose a lo largo de toda la vida. En resumen, el alcance de la política educativa debe posibilitar el pleno goce de otros derechos tales como una vida digna, al trabajo, y el derecho a la salud entre otras dimensiones humanas fundamentales durante la trayectoria vital de una persona.

A su vez, se impulsarán políticas de **descentralización** que transfieran algunas decisiones a las comunidades educativas en cada territorio, en dimensiones tales como la definición de propuestas educativas, la articulación de las propuestas entre diferentes instituciones que tienen a su cargo las infancias y las adolescencias, además de adaptaciones curriculares que se entiendan necesarias. Lo anterior incluye la **coordinación, articulación y planificación entre centros** de diferentes niveles educativos y distintas instituciones del Estado y la sociedad civil.

¹⁰ Título I, Capítulo I de la Ley Nro. 18.437.



Por último, cabe expresar que, desde una perspectiva de la educación como derecho humano, la política educativa de la ANEP se estructura en una serie de componentes centrales que abarcan desde el financiamiento, la accesibilidad y la calidad educativa hasta la participación y la no discriminación. Y, fundamentalmente, tiene como uno de sus ejes el derecho a la educación superior.

b. Educación para la libertad, la justicia social, el crecimiento económico sustentable y la convivencia democrática y el bien común

Las políticas educativas propuestas, junto a un conjunto de otras políticas públicas sectoriales, contribuyen a atender temáticas tales como el crecimiento económico sustentable, la seguridad, la convivencia democrática, la libertad, la justicia social, la igualdad y la promoción de derechos en relación a género, la dimensión étnico-racial y las situaciones de discapacidad. Estas políticas basadas en un enfoque de derechos humanos favorecerán el desarrollo productivo del país y el desarrollo humano de toda la sociedad.

En este sentido, el país aún debe enfrentar desafíos importantes en materia educativa, enfocándose especialmente en la cobertura en las edades más tempranas, en la culminación de los ciclos educativos obligatorios, en la equidad en los aprendizajes y en el acceso a la educación terciaria. No menos importante serán las propuestas educativas destinadas a la población adulta, incluyendo personas privadas de libertad.

A estos desafíos se han sumado fenómenos nuevos que agravaron la situación social y educativa, tales como los efectos generados por la pandemia, el avance de la violencia y el crimen organizado en varias zonas del país y el deterioro de la salud mental en niños, niñas y adolescentes.

Estos fenómenos impactan negativamente en la educación reflejándose en el incremento del ausentismo en los centros educativos, la insuficiencia de mecanismos de apoyo para atender las necesidades de niños, niñas y adolescentes, y la sensación de inseguridad que se vive en muchos espacios educativos. Como consecuencia, resulta necesario articular las políticas educativas con las políticas sociales en general y coordinar con otras instituciones, así como también con las organizaciones de la sociedad civil que tienen expresión en los distintos territorios.



Al mismo tiempo, será necesario asegurar la integralidad en la atención y educación de niños, niñas y adolescentes, incluyendo a las personas en situación de discapacidad, en un trabajo conjunto entre la Comisión Coordinadora de la Educación Pública y la Comisión para la Continuidad Educativa y Socio Profesional para la Discapacidad (CCESPD).

En virtud de lo dicho anteriormente, es necesario orientar las políticas educativas hacia la extensión del tiempo pedagógico en todos los niveles escolares - en la primera infancia, primaria y educación media - con propuestas que abarquen la educación artística, el deporte, la educación física, el aprendizaje de segundas lenguas, la educación científica y tecnológica, y el pensamiento computacional en niños, niñas y adolescentes. Se debe realizar especial énfasis en quienes más lo requieren por su situación social, de discapacidad o dificultades en el aprendizaje. Se trata de establecer un compromiso para que el sistema educativo garantice el acceso a las fuentes de la cultura, como forma de participar en aquello que se considera como común.

Para cumplir con estos compromisos se articularán los dispositivos con los que el Estado cuenta en cada territorio con aquellos propios del sistema educativo. Asimismo, se promoverá su ampliación para mejorar la atención personalizada.

Un elemento de igual nivel de importancia refiere a la promoción de espacios de diálogo y convivencia, en todos los ámbitos, de todos los niveles educativos. Para ello, se procurará desarrollar acciones que fortalezcan el vínculo del centro educativo con el medio social con participación de docentes, funcionarios, familias y organizaciones sociales.

Por lo expuesto se considera prioritario fortalecer los centros educativos otorgándoles mayores capacidades de decisión que favorezcan la inclusión, consideren la diversidad social y se conviertan en espacios donde se practica el aprendizaje de capacidades y habilidades ciudadanas.

Otro elemento sustantivo en esta línea de trabajo alude a políticas educativas que promuevan mecanismos que mejoren la asistencia cotidiana a clase en todos los niveles, articulando los dispositivos señalados anteriormente con la adecuación de los sistemas de información¹¹ y las herramientas que ofrece el Centro Ceibal. También se revisarán y modificarán las reglamentaciones y los controles con el fin de que contribuyan a mejorar la asiduidad. Al mismo tiempo, se realizarán campañas comunicacionales dirigidas a la ciudadanía resaltando la importancia de concurrir regularmente a los centros educativos, no so-

¹¹ Plataforma Gurí de la DGEIP y Sistema de Protección de trayectorias educativas, por ejemplo.



lamente para el aprendizaje, sino para la construcción social y subjetiva de niñas, niños y adolescentes. En cuanto a las políticas educativas priorizadas para la primera infancia, las mismas jerarquizarán la atención y educación de niños y niñas, contribuyendo así a la meta nacional de reducir significativamente la pobreza infantil y a generar condiciones para su desarrollo integral desde el nacimiento. Para ello, el propósito será avanzar en la cobertura universal y la diversificación de la atención y educación en uno y dos años de edad y lograr la universalización a los tres años con propuestas flexibles, adaptadas a las necesidades de familias y los diferentes territorios que construyan puntos de partida más equitativos.

Con respecto a la educación media, se promoverá la articulación entre las instituciones de este nivel, tanto de educación formal como no formal, así como con los centros de educación inicial y primaria. De esta forma se trata de potenciar las formas de cooperación entre los diferentes subsistemas que abarquen desde la realización de propuestas educativas en conjunto, así como también el uso compartido de los espacios físicos. Se procurará ampliar en forma coherente y articulada los dispositivos de apoyo tales como los equipos multidisciplinarios y las tutorías, que se coordinarán territorialmente.

En este nivel educativo también se multiplicará la oferta de becas estudiantiles con el propósito de contribuir -junto con otras políticas sociales y educativas- a la continuidad educativa y a que todas las personas jóvenes de las próximas generaciones culminen el ciclo de educación media superior. Esta tarea estará sustentada en la experiencia acumulada en la Comisión Nacional de Becas¹², el apoyo del Fondo de Solidaridad y las evaluaciones realizadas en diversas instancias. Se procurará que aquellas personas que accedan a una beca dispongan de seguimiento y apoyo, al mismo tiempo que se realizará un monitoreo y evaluación de su verdadero impacto para revisar y ajustar tanto la selección de personas beneficiadas como los mecanismos aplicados. Esta política se desarrollará con el fin de concretar un Sistema Nacional de Becas Estudiantiles, que articule los dispositivos existentes en diversos organismos públicos y niveles educativos.

Es igualmente importante mencionar que las políticas educativas atenderán especialmente las condiciones materiales en que se desarrollan los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Para ello, se elaborará un plan de obras de infraestructura asociado a la construcción y el mantenimiento de infraestructura educativa que tenga en cuenta los procesos ya existentes, las necesidades de cada nivel educativo y las posibilidades presupuestales. Lo mencionado obedece a que, en un escenario de expansión de la educación media superior, es necesario generar las condiciones locativas que permitan albergar a toda la población en edad para cursar.

¹² Prevista en la Ley Nro. 15.851 de 24 de diciembre de 1986, cometidos y funciones establecidas en el Art. 112 de la Ley Nro. 18.437.



Es premisa fundamental de esta administración que la educación deba realizarse en condiciones materiales adecuadas que respeten a quienes aprenden y educan en esos ambientes. Lo anterior incorpora un elemento sustantivo en la educación media básica referida a la alimentación como garantía para la seguridad alimentaria, la convivencia y momentos compartidos en torno a la comensalidad. Para ello se recorrerán estrategias que recogen la larga experiencia del Programa de Alimentación Escolar (PAE) de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.

Se destaca que las definiciones que se establezcan en este período se basarán en estudios diagnósticos y en evidencias que sustenten las acciones a desarrollar. En este sentido, se promoverá la evaluación de programas y políticas, así como los estudios que se realicen en diversos ámbitos. De esta forma, se fortalecerá el vínculo con el INEE y se procurará la articulación de sus estudios con los realizados en otros ámbitos educativos como el MEC, la ANEP y Ceibal tendiendo a crear un sistema de evaluación educativa que fortalezca la complementariedad de las diferentes evaluaciones que existen en nuestro medio.

Asimismo, las políticas educativas se orientarán a extender la cobertura de la educación terciaria, promoviendo la coordinación y articulación de sus propuestas en todo el país. Para ello, se promoverá la constitución del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, procurando la elaboración de una estrategia nacional. Es una apuesta de esta administración el ampliar el concepto del derecho a la educación, no limitándolo al que actualmente se reconoce como el ciclo de educación obligatoria. Las necesidades de desarrollo sustentable, tanto desde el punto de vista productivo como de la formación de una ciudadanía capaz de participar en los desafíos que le plantea el mundo contemporáneo, debería estar acompañado de un esfuerzo que convoque una amplia alianza de grupos sociales, sindicales y empresariales, que promuevan el impulso de la educación terciaria universitaria como parte de un proyecto de país.

Las políticas educativas considerarán especialmente el Centro Ceibal como agencia de innovación educativa, articulada con todo el sistema, especialmente con la ANEP. Se procurará en esa línea de trabajo que la dotación de recursos tecnológicos que se universalizó para los niveles de educación inicial, primaria y media básica se amplíe, especialmente a educación media superior.

Para finalizar este apartado, cabe agregar que se promoverá la educación de la población adulta y el fortalecimiento de un sistema de formación profesional genuino que articule los ámbitos educativos con el mundo del trabajo. En este marco, se articulará con otras instituciones del Estado para colaborar en la educación en contextos de privación de libertad, tanto para la continuidad educativa como para



la educación en diversos planos y aspectos, permitiendo el ejercicio del derecho a la educación para las personas privadas de libertad.

c. Fortalecer y prestigiar la tarea de educar

Este punto, en igual nivel de importancia que los anteriores, resalta que las políticas educativas del período atenderán especialmente a quienes tienen la tarea de educar en cada uno de los niveles educativos. En este sentido, la tarea educadora y docente será reconocida, prestigiada y valorada a través del respeto profesional, su consideración material y formación permanente y de calidad.

Las políticas se sustentarán en la participación de educadores/as y docentes en la elaboración de políticas y en una formación de carácter universitario.

Se promoverá legalmente la reinstalación de los Consejos de Educación en ANEP con la participación de docentes electos por sus pares para que puedan aportar en las definiciones en cada uno de los niveles educativos. También se jerarquizarán los espacios de participación técnico-pedagógicos como las Asambleas Técnico Docentes (ATD)¹³, las Salas Docentes y las Comisiones de Carrera, según los diferentes niveles educativos.

Se trabajará concomitantemente en el marco de la negociación colectiva, para que funcionarias/os, educadoras/es y docentes tengan remuneraciones y condiciones de trabajo acordes pudiendo así asumir sus responsabilidades con el profesionalismo y el compromiso social propios de su labor.

Se propone desarrollar un sistema de formación permanente, en todos los niveles, como oportunidad y derecho de los educadores/as y funcionariado, capaz de acreditar criterios similares en toda la ANEP, y que estimule el crecimiento profesional de los equipos docentes como sujetos activos en el proceso de su formación y como portadores de nuevos saberes requeridos para un ejercicio profesional desafiante. Se trata, por tanto, de ofrecer condiciones que permitan una actualización, tal como lo exigen los constantes avances del conocimiento, asegurando condiciones para que puedan desarrollarse proyectos compartidos, que tenga como fundamento la integración de los aprendizajes del estudiantado en un marco institucional común.

¹³ Art. 70 de la Ley Nro. 18.437.



Para finalizar, se destaca el propósito de avanzar en la consideración de la formación de carácter universitario. Para ello se realizarán los máximos esfuerzos para la creación de la Universidad de la Educación. Con este propósito se comenzará por retomar los avances hacia la creación de una cultura universitaria en formación en educación. Esto se planteará a través de la promoción de la tríada que define a la función docente: la enseñanza, la investigación y la extensión. El propósito es que esta institución funcione de manera articulada con las otras instituciones de educación terciaria, especialmente en el marco del Sistema Nacional de Educación Terciaria Pública, procurando la coordinación y la complementariedad de funciones y recursos. ●





capítulo

2

Situación educativa nacional al inicio del período





Presentación

capítulo
2



Este capítulo analiza el estado actual de la educación en Uruguay, centrándose en las principales tendencias de acceso, cobertura, asistencia y resultados en los distintos niveles del sistema educativo nacional. Busca ofrecer un conjunto de indicadores y herramientas analíticas que contribuyan a la toma de decisiones y acciones de política educativa, basadas en evidencia.

El informe se estructura en cinco temas principales, desarrollados en los apartados 2 al 6.

El apartado 2 **Oferta Educativa** realiza una descripción sobre la oferta educativa de la ANEP, distinguiendo nivel educativo y tipo de oferta, con especial destaque en los centros que cuentan con formatos de extensión del tiempo pedagógico.

El apartado 3 **Matrícula y cobertura** se centra en la evolución de la matrícula y la cobertura educativa; muestra los principales cambios en la composición de la matrícula y el acceso a la educación y destaca la incidencia, en estos procesos, de las transformaciones demográficas del país.

Por su parte, el apartado 4 **Docentes** analiza indicadores vinculados a algunos de los recursos del sistema educativo, en particular: la evolución del tamaño medio de grupo por nivel educativo y el número de docentes, su distribución según género y subsistema educativo.

El apartado 5 **Aprendizajes** entrega una síntesis sobre los principales resultados en materia de aprendizajes, a partir de las distintas evaluaciones estandarizadas de carácter nacional (Aristas) e internacional (ERCE y PISA) que se aplican en el país a nivel de la enseñanza obligatoria.

Por último, el apartado 6 **Trayectorias y Resultados Educativos**, aborda las trayectorias y resultados de los estudiantes, en función de distintos indicadores y fuentes. Entre otros aspectos, se analizan los niveles de aprobación por nivel y subsistema y sus efectos en el rezago escolar; se actualiza la información derivada de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística (INE) sobre las tasas de culminación o egreso de la educación media básica y media superior; se realiza un análisis de trayectorias en la enseñanza media (permanencia y progresión en tiempo), con base en información de registros administrativos de ANEP para sucesivas cohortes de egresados de primaria.

En el apartado final se ofrece una descripción resumida de los principales desafíos que el diagnóstico plantea a la política educativa a desarrollar en el 2025-2029.





2 Oferta Educativa

capítulo
2



En 2024 la ANEP mantuvo activos 2.842 establecimientos educativos (Tabla 2.1)¹: 1.949 (68,6%) escuelas de educación primaria común (muchas de ellas con oferta de educación inicial), 347 liceos (12,2%), 231 jardines de infantes (8,1%), 202 escuelas técnicas (7,1%), 81 escuelas especiales (2,9%) y 32 centros de formación en educación (1,1%).

Tabla 2.1. Establecimientos educativos de la ANEP, según tipo. Cantidad y porcentaje 2024.

Tipo	Cantidad	%
Total	2.842	100,0
Jardines de infantes	231	8,1
Escuelas primarias comunes	1.949	68,6
Escuelas especiales	81	2,9
Liceos	347	12,2
Escuelas técnicas	202	7,1
Centros de formación en educación	32	1,1

Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

2.1 Centros educativos por nivel

Si se desagrega, no ya por tipo de establecimiento, sino por nivel educativo, se observa que 1.793 establecimientos educativos ofertaron educación inicial en 2024. De ellos, 231 fueron jardines, 712 escuelas urbanas -que además de educación primaria ofrecieron educación inicial- y 850 escuelas rurales en la misma situación. Se aprecia entonces que la educación inicial, lejos de restringirse a los jardines de infantes, que representan el 10,6% de los establecimientos, se extiende a la mayor parte de las escuelas urbanas y rurales.

¹ Es preciso aclarar que se entiende por establecimiento educativo a la unidad educativa que brinda servicios educativos y no al edificio escolar. En el caso de la educación primaria, por ejemplo, en un edificio escolar es posible encontrar más de un establecimiento (el caso típico son dos escuelas funcionando en dos turnos en un único edificio). Inversamente, en el caso de la educación técnica, no se considera como establecimientos educativos a las reparticiones que dependen de una misma escuela, razón por la que se cuenta como una unidad. Por lo tanto, en primaria se encontrará más establecimientos que edificios y en educación técnica, más edificios que establecimientos.

Importa subrayar, en tanto, que 337 de los establecimientos que ofrecen educación inicial (el 18,8% del total y el 35,7% de los urbanos) lo hacen bajo alguna modalidad de extensión del tiempo pedagógico (tanto en jardines como en escuelas) (Ver Tabla 2.2). Estos establecimientos atienden a algo más de 22 mil niños, el 31% de la matrícula de ese nivel.

Tabla 2.2. Establecimientos educativos que ofertan educación inicial. Cantidad y porcentaje 2024

Categoría de escuela	Cantidad	%
Total	1.793	100,0
Jardines	231	12,9
Jardín de Infantes	115	6,4
Jardín Aprender	30	1,7
Jardín de Tiempo Completo o Extendido	85	4,7
JICI	1	0,1
Escuelas urbanas	712	39,7
Aprender	162	9,0
Urbana Común	197	11,0
Tiempo Completo	195	10,9
Tiempo Extendido	57	3,2
Práctica o Habilitada de Práctica	101	5,6
Escuelas rurales	850	47,4

Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria, ANEP.

Por su parte, en 2024, 1.937 establecimientos ofertaron educación primaria común; de ellos 936 fueron escuelas urbanas y 1.000 escuelas rurales. También se cuenta un jardín JICI, que incluye niños de 1° y 2° de educación primaria. Del total de los establecimientos urbanos, el 34,8% (326) son de tiempo completo o extendido (Tabla 2.3). Estos establecimientos atienden a casi 58 mil estudiantes, un 24% del total².

² En total, considerando tanto la educación inicial como la educación primaria común, en 2024 hay 80 mil niños en establecimientos con extensión del tiempo pedagógico, un 29% del total.

Tabla 2.3. Establecimientos educativos que ofertan educación primaria. DGEIP. 2024.

Categoría de escuela	Cantidad	%
Total	1.937	100,0
Jardines	1	0,1
Escuelas urbanas	936	48,3
Aprender	234	12,1
Urbana Común	259	13,4
Tiempo Completo	261	13,5
Tiempo Extendido	65	3,4
Práctica o Habilitada de Práctica	117	6,0
Escuelas rurales	1.000	51,6

Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria, ANEP.

En la Tabla 2.4 se presenta la cantidad de establecimientos que ofrecen educación media básica y superior, por dirección. En 2024, se contabilizan para el conjunto de la ANEP un total de 545 centros con educación media básica y/o superior: 347 liceos pertenecientes a la DGES (63,7%) y 198 escuelas bajo la órbita de la DGETP (36,3%). En tanto, 422 establecimientos ofertaron educación media básica (63% en la DGES y 37% en la DGETP) y 409 hicieron lo propio con educación media superior (61,9% en DGES y 38,1% en la DGETP).³

³ La cantidad total de centros de educación media básica y superior no suma el total de centros, debido a que una cantidad importante de establecimientos ofrecen, al mismo tiempo, educación media básica y superior.

Tabla 2.4. Establecimientos educativos que ofertan educación media básica y superior, según Dirección. 2024.

Dirección	Educación Media Básica		Educación Media Superior		Total	
	Cantidad	%	Cantidad	%	Cantidad	%
Total	422	100,0	409	100,0	545	100,0
DGES	266	63,0	253	61,9	347	63,7
DGETP	156	37,0	156	38,1	198	36,3

Fuente: Elaboración propia en base a información proporcionada por el Departamento de Estadística de la DGES y de la DGETP.

Nota: Además de los centros de la DGES y DGETP hay 42 propuestas de escuelas rurales que ofrecen 7°, 8° y 9°. Estos establecimientos están contabilizados en la tabla 2.3.

Por último, cabe precisar que, en 2024, dentro de la oferta de la DGETP, además de los establecimientos con educación media básica y/o superior, hubo 109 centros que ofrecieron educación terciaria, 54 centros con capacitaciones y 3 que impartieron cursos de formación profesional.

A continuación, se presenta la cantidad y el porcentaje de establecimientos educativos de educación media bajo la modalidad rural. En 2024 fueron 24 los liceos rurales y 33 las escuelas agrarias de UTU, representando el 6,9% de los liceos y el 16,3% de las escuelas técnicas (ver Tabla 2.5).

Tabla 2.5. Establecimientos educativos de educación media con oferta rural, según tipo. 2024.

Tipo	Cantidad	%
Total	57	10,5
Liceos	24	6,9
Escuelas técnicas	33	16,3

Fuente: Elaboración propia en base a información proporcionada por el Departamento de Estadística de la DGES y de la DGETP.

Por último, en la Tabla 2.6 se detalla la cantidad y el porcentaje de establecimientos de educación media con alguna modalidad de extensión del tiempo pedagógico. En 2024, 61 liceos (17,6%) y 28 escuelas de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) (14%) ofrecieron extensión del tiempo pedagógico. En su conjunto, estos establecimientos atienden a algo más de 27 mil estudiantes, un 9% de la matrícula de educación media. Una parte importante de estos centros de educación media (26 liceos y 28 escuelas de UTU) se encuentran bajo la órbita del programa María Espínola.

Tabla 2.6. Establecimientos de educación media con extensión del tiempo pedagógico, según tipo. 2024.

Tipo	Cantidad	%
Total	89	16,3
Liceos	61	17,6
Escuelas técnicas	28	14,0

Fuente: Elaboración propia en base a información proporcionada por el Departamento de Estadística de la DGEIP y de la DGETP.



2.2 Síntesis

La ANEP cuenta con una extensa red de establecimientos educativos, distribuidos en todo el territorio nacional, que dan cobertura a la educación pública desde los niveles de inicial y primaria, dependientes de la DGEIP, hasta las diversas modalidades de la educación media, a cargo de la DGETP y de la DGEIP, y los niveles de educación terciaria, tanto técnico-profesional como de formación en educación.

Específicamente, en 2024, funcionaron 2.842 establecimientos de ANEP: 231 jardines de infantes, 1.949 escuelas de educación primaria común -1.000 de ellas, rurales-, 81 escuelas de educación primaria especial, 347 liceos, 202 escuelas técnicas y 32 centros de formación en educación.

A la fecha sumadas propuestas de inicial y educación primaria en modalidad de tiempo completo y extendido representan el 18,8 % del total de centros correspondiente a la DGEIP. En tanto, en 2024 existían 61 liceos de la DGEIP y 43 reparticiones de la DGETP con extensión del tiempo pedagógico con oferta de educación media básica que dan cobertura a unos 18 mil estudiantes un total de 320 mil.

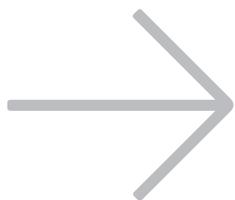




3 Matrícula y Cobertura

capítulo
2





3.1 Matrícula total

La ANEP brindó cobertura a un total de 662.676 estudiantes en 2024. Del total de estudiantes de los ciclos de la educación obligatoria, 72.655 se matricularon en Educación Inicial (11,0%), 243.595 en Educación Primaria (36,8%), 134.887 en Educación Media Básica (20,4%) y 164.368 en Educación Media Superior (24,8%). El resto corresponde a las ofertas de Formación Profesional de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y de Educación Terciaria, tanto de la DGETP como del Consejo de Formación en Educación (CFE).

Tabla 3.1. Estudiantes matriculados en la ANEP, según nivel. Cantidad y porcentaje 2024.

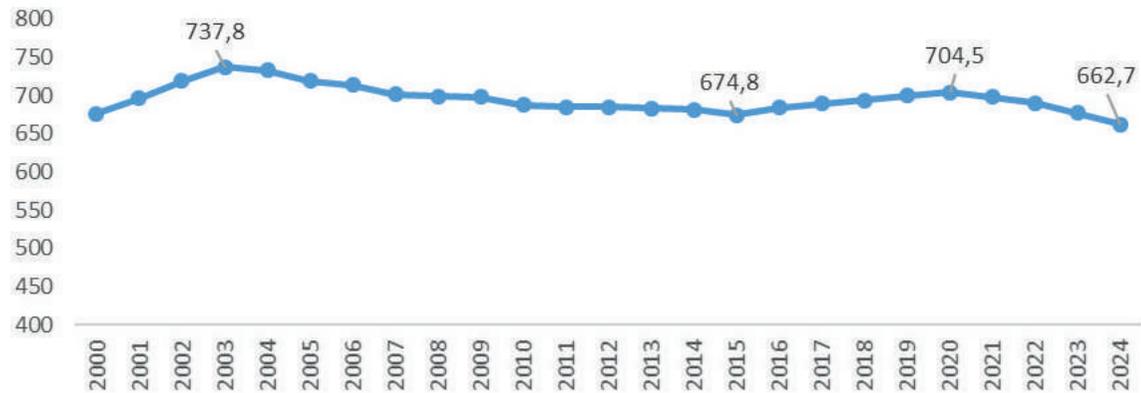
Nivel	cantidad	%
Total	662.676	100,0
Educación Inicial	72.655	11,0
Educación Primaria	243.595	36,8
Educación Media Básica	134.887	20,4
Educación Media Superior	164.368	24,8
Formación Profesional	3.313	0,5
Educación Terciaria DGETP	16.817	2,5
Formación en Educación	27.041	4,1

Fuente: Elaboración propia en base al Informe de matrícula de CFE y monitores educativos de ANEP.

El gráfico 3.1 muestra la evolución del total de estudiantes matriculados en la ANEP. Se destaca una fase de incremento entre 2000 y 2003, año en que se ubica el máximo valor de la serie (737.820 estudiantes). Entre los años 2004 y 2015 sobreviene una fase de caída leve en la matrícula (de 733.064 a 674.777 estudiantes), seguido por un incremento moderado entre 2015 y 2020, período en que la matrícula pasó de 674.777 a 704.519. Desde 2021, en tanto, se verifica una caída de la cantidad de estudiantes matriculados, que en 2024 se ubica en 662.676. El descenso en el número de matriculados en 2024 se registra en todos los niveles educativos, a excepción de la Educación Media Superior, que aumenta ligeramente el número de estudiantes (gráfico 3.2).

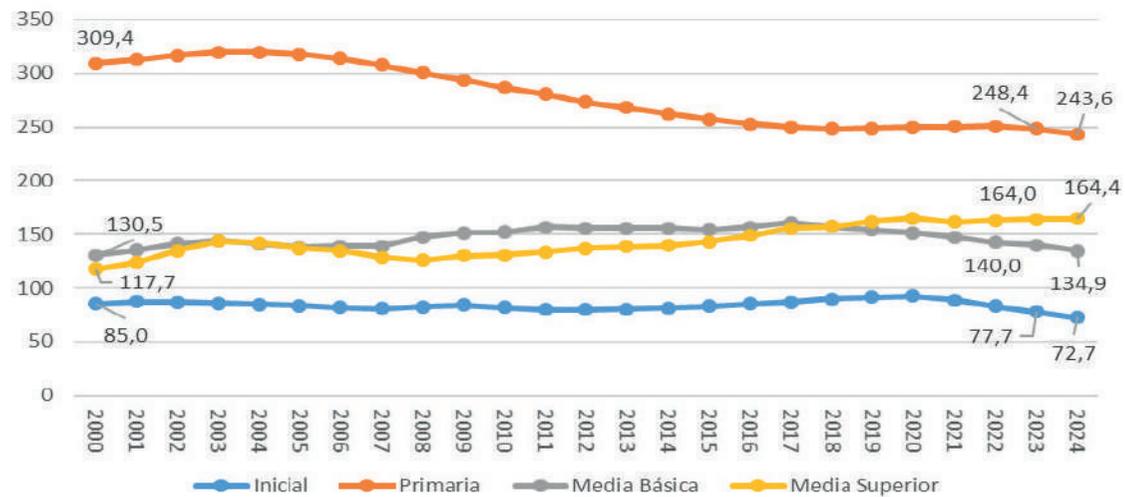


Gráfico 3.1. Estudiantes matriculados en la ANEP. En miles. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

Gráfico 3.2. Estudiantes matriculados en la ANEP, según nivel. En miles. 2000 a 2024.



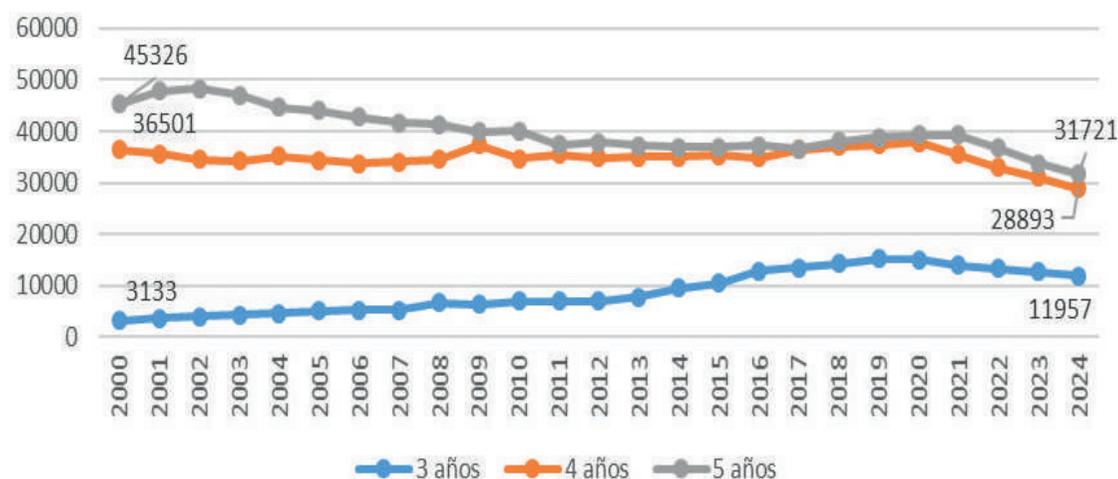
Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

En los apartados que siguen, se presenta un análisis pormenorizado de la evolución de la matrícula por nivel y subsistema. Importa señalar, de antemano, que, tal como se mostrará más adelante, la caída de la matrícula responde esencialmente a dinámicas demográficas y no supone en ningún caso una desmejora en las tasas de cobertura, es decir, en la proporción de niñas, niños y adolescentes que asisten al sistema educativo.

3.2. Educación Inicial

En Educación Inicial, el número total de niños matriculados pasó de 77.580 en el año 2023 a 72.571 en 2024 (decreció un 6,4%). Al analizar la evolución de la última década por nivel (3, 4 y 5 años) se aprecia, una relativa estabilidad de los niveles 4 y 5 años y un incremento sistemático de la matrícula de 3 años hasta 2021, año en el que se registra una caída de 7,2% respecto a 2020, mientras que en 4 años descendió 6,2% y para 5 años se mantuvo estable. En 2024 se registra una reducción significativa de la matrícula de educación inicial por cuarto año consecutivo; entre 2021 y 2024 la reducción fue de 16.279 niños –de 3, 4 y 5 años-, lo que equivale a una caída del 18,3%.

Gráfico 3.3. Estudiantes matriculados en Educación Inicial pública, según nivel. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo de Primaria, ANEP.

La dinámica de cada nivel se asocia a factores demográficos, niveles de asistencia y distribución entre el sector público y privado. El análisis de los niveles de asistencia permite contextualizar la evolución de la matrícula para este nivel educativo. Entre 2002 y 2024, en el nivel 3 años de Educación Inicial se produjo un incremento muy importante de la tasa de asistencia⁴, mientras que en el año 2002, sólo el 35,2% de los niños de 3 años asistía a Educación Inicial (pública o privada), en 2024⁵ asistió el 86,0%. Por lo tanto, el aumento de la tasa de asistencia es el factor que en mayor medida explica el incremento de la matrícula en el período analizado, aunque aún resta incorporar aproximadamente un 14% de niños y niñas para alcanzar la universalización de este grado. Cabe acotar que el crecimiento de la asistencia ha ocurrido en todos los quintiles de ingreso, pero en mayor medida en el más vulnerable. Mientras en el quintil 5 (el de mayores ingresos) la asistencia de los niños de 3 a 5 años pasó de 96,7% a 100% entre 2015 y 2024, en el quintil 1 (el de menores ingresos) los niveles de asistencia aumentaron de 78,9% a 91,2%. Esto indica, además de una mayor cobertura en todo el espectro de ingresos, un acortamiento de las brechas entre los quintiles extremos. A pesar de ello, en el quintil 1 se registra aún un déficit de cobertura.

A partir de 2016 el país ha registrado una caída muy importante en el número de nacimientos; entre 2015 y 2024 los nacimientos anuales pasaron de casi 47.000 a aproximadamente 30.000 (reducción de 38,7% en un período de diez años). El descenso observado desde 2016 comienza a tener efecto en la matrícula cuando los niños nacidos en ese año alcanzan la edad necesaria para matricularse en el nivel 3 de Educación Inicial, lo cual ocurre en el año 2020 para la mayoría de los niños (los que cumplen antes del 30 de abril se comienzan a matricular en 2019 y el resto en 2020). De acuerdo con la proyección de la población en edad escolar realizada por la ANEP, se espera que esta reducción continúe en los próximos años, experimentando la educación inicial una caída del orden del 24% entre 2020 y 2025. Un detalle de esta proyección de población en edad escolar se presenta en un próximo recuadro.

El nivel 4 años, caracterizado por una moderada estabilidad durante el periodo 2000 - 2021, presenta un descenso de la matrícula en 2021 y 2024 (de 35.580 a 28.893, lo que equivale a un descenso de 18,8%). Cabe señalar que la estabilidad precedente se enmarcó en un contexto de ampliación de la cobertura, que entre 2006 y 2024 pasó de 76,6% a 97,7%. Aunque a valores más moderados que en 3 años, en el

⁴ La tasa de asistencia es el cociente entre la cantidad de niños que asisten a la educación formal a una determinada edad y el total de niños en esa misma edad, multiplicado por cien a efectos de su expresión en términos porcentuales.

⁵ Las tasas de asistencia reportadas en el presente informe, en todas las edades y tramos etarios, corresponden al año 2024 y se encuentran publicadas en el Observatorio de la Educación. Este dato se obtiene de la Encuesta Continua de Hogares, de la que está a cargo del Instituto Nacional de Estadística y se ha aplicado de forma ininterrumpida desde 2006 en todo el país, tanto urbano como rural. Sin embargo, desde febrero de 2020 dejó de ser una encuesta presencial *cross section* para convertirse en una encuesta de paneles rotativos.

nivel 4 años también se produjo entonces, desde mediados de la década de los 2000, un importante incremento de la cobertura. También en este caso, se constatan diferencias asociadas con el quintil de ingreso de los hogares, pero de una magnitud mucho menor a las registradas en el nivel 3 años. En tanto en el quintil 5 (mayores ingresos) la asistencia a la educación a los 4 años es del 100% (2024), en el quintil 1 (menores ingresos) alcanza el 94,3%. Al igual que en el nivel 3 años, en el nivel 4 años la matrícula disminuyó en 2023, producto de la caída de los nacimientos ya referida. La proyección con respecto a la matrícula plantea un escenario de descenso continuado hasta mediados de la década de 2030.

Finalmente, en el nivel 5 años se aprecia, si se considera el período 2000-2024, un decrecimiento en el número de estudiantes matriculados del orden del 30,0%; en tanto, si se restringe el análisis a los años comprendidos entre 2021 y 2024, se constata un descenso en la matrícula de 7.559 estudiantes. En cuanto al nivel de asistencia, se observa entre 2006 y 2024 un aumento de la cobertura, que pasa de 95,2% a 99,7%. Aunque aquí el aumento de la asistencia es menor que en los niveles 3 y 4 años, resulta una tendencia esperable, considerando que en 2006 ya se había alcanzado en 5 años niveles muy altos de asistencia y que actualmente prácticamente no existe margen para su incremento. Estas altas tasas de asistencia se constatan para todos los niveles de ingresos. La disminución de la matrícula proyectada en los próximos años también para el nivel 5, será el producto de la disminución observada en el número de nacimientos desde 2016.

3.3. Educación Primaria

Se procederá en lo que sigue a analizar la tendencia de la matrícula de Educación Primaria. En este nivel el número de niños atendidos por la ANEP (educación común y especial) pasó de 309.416 en el año 2000 a 243.595 en 2024, lo que implica una reducción de 65.821 alumnos. Si se considera el último quinquenio, la matrícula de educación primaria se ha mantenido relativamente estable hasta 2022, para disminuir en 2023 y nuevamente en 2024. Tampoco en este nivel, la estabilidad y posterior descenso de la matrícula puede atribuirse a cambios importantes en los niveles de cobertura (que entre 2006 y 2023 se mantuvo estable, en valores superiores al 99%), sino a los factores que se detallan a continuación.

En primer lugar, debe considerarse la incorporación al sistema de cohortes cada vez más pequeñas, producto de la caída de los nacimientos. En segundo término, la mejora en el tránsito por los grados escolares de la Educación Primaria, fruto del descenso sostenido de la repetición -que pasó de superar el 10% al inicio de la década de los 2000, a 2% en el último registro correspondiente al año 2024-, supuso un descenso de la cantidad de alumnos atendidos en todos los grados escolares. Finalmente, es



necesario destacar el escaso margen para el incremento de la cobertura en Educación Primaria, dada la temprana universalización del acceso a este nivel (la tasa de bruta de escolarización⁶ en Educación Primaria alcanza el 100%, mientras que la tasa neta⁷ se ubica en valores cercanos al 95%⁸). La asistencia es además universal en todos los quintiles de ingresos.

3.4 Tamaño medio de grupo en Educación Inicial y Primaria

El tamaño medio de grupo constituye un indicador relevante para la calidad de los procesos pedagógicos, además de incidir en la gestión educativa, ya que orienta la planificación tanto de las necesidades docentes como de infraestructura.

A nivel de la educación inicial y primaria común, el tamaño medio de grupo (TMG) ha registrado una disminución sostenida en el período 2019-2024. El descenso más pronunciado se observa en educación inicial, donde el TMG pasó de 24,6 a 18,7 niños, lo que equivale a una reducción de 5,9 alumnos por grupo. Solo entre 2023 y 2024, el TMG en este nivel disminuyó en 1,1 niños.

En primer grado de educación primaria, aunque el TMG presenta una caída en el período 2019-2024, se registró un leve aumento hasta 2022, seguido de una disminución continua hasta 2024. En términos generales, el TMG en primer grado se redujo en 3,5 alumnos por grupo en el período considerado.

Por su parte, en el conjunto de los grados de 1° a 6°, la reducción fue más moderada, pasando de 22,2 alumnos por grupo en 2019 a 21,3 en 2024. Al analizar el último año (2023-2024), se destaca una baja más acentuada en primer grado, con una reducción de 2 alumnos por grupo, mientras que en el total de grados de 1° a 6° la disminución fue de 0,8 alumnos.

Según los datos del Monitor Educativo de Inicial y Primaria, a comienzos de la década de 2000, la sobrepoblación de las aulas en la educación primaria era identificada como uno de los problemas estructurales del sistema y como un obstáculo para la mejora de los aprendizajes. De manera gradual, el tamaño

⁶ La tasa bruta de escolarización se calcula como el cociente entre la cantidad de asistentes a educación primaria, sin importar su edad, y la población entre 6 y 11 años.

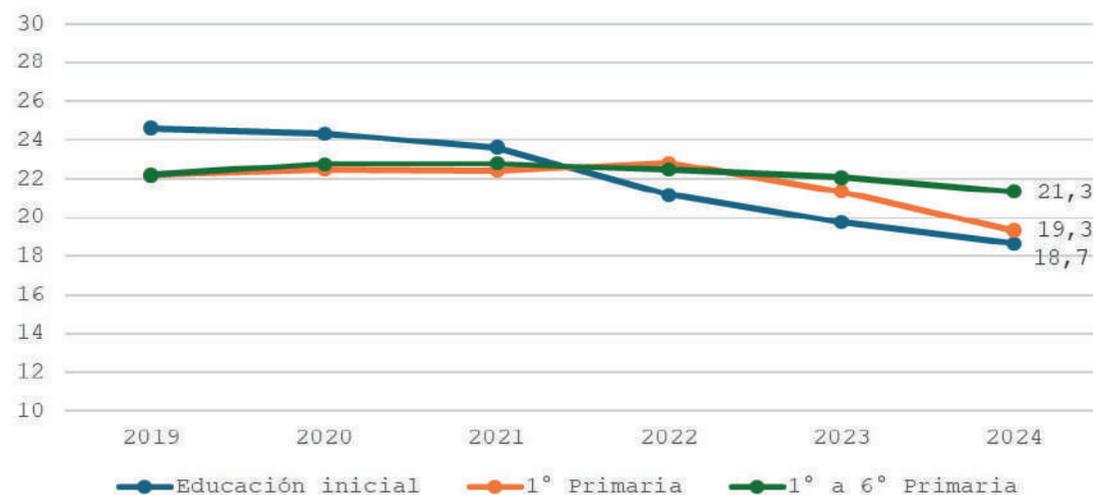
⁷ La tasa neta de escolarización se calcula como el cociente entre la cantidad de asistentes a educación primaria entre 6 y 11 años y la población entre 6 y 11 años.

⁸ Fuente: Observatorio de la Educación <https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/cobertura> a partir de Encuestas Continuas de Hogares, Instituto Nacional de Estadística.

medio de los grupos fue disminuyendo, hasta alcanzar niveles considerados aceptables para el desarrollo de la enseñanza en las distintas modalidades de escuelas.

Al analizar la distribución del indicador según el Nivel de Contexto Sociocultural del centro educativo, se observa que las escuelas pertenecientes a los quintiles más bajos registran un menor tamaño medio de grupo (Estado de situación de Educación Inicial y Primaria 2024). Concretamente, en 2024, las escuelas del quintil más vulnerable tuvieron en promedio un TMG de 19,8 alumnos, en comparación con 23,7 en las del quintil superior.

Gráfico 3.4 Evolución del tamaño medio de grupo en escuelas urbanas de educación inicial y primaria (de 1° a 6° y de 1° año). 2019 a 2024.

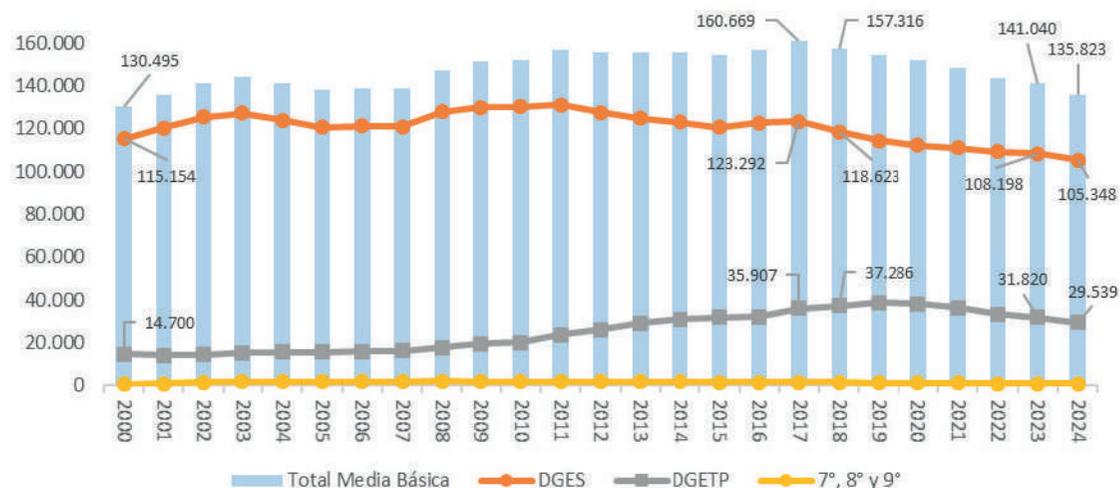


Fuente: DIEE a partir del sistema de Gestión Unificada de Registros e Información (GURI) de la DGEIP.

3.5. Educación Media Básica

En Educación Media Básica (EMB) se matricularon en 2024 un total de 141.040 estudiantes, de los cuales 108.198 lo hizo en ofertas de la DGES, 31.820 en la DGETP y los restantes 1.022 en 7°, 8° y 9° de escuelas rurales (Gráfico 3.5).

Gráfico 3.5. Estudiantes matriculados en Educación Media Básica de la ANEP, según Dirección. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

Nota: En el gráfico no se visualiza fácilmente la matrícula de 7°, 8° y 9°, puesto presenta valores muy bajos, alcanzando en 2024 un total de 936 estudiantes.

Entre 2000 y 2024 la matrícula global de la EMB pasó de 130.495 a 135.823 estudiantes, lo que representa un incremento de 4,1%. Sin embargo, entre el inicio y el final de la serie se aprecian dos períodos claramente diferenciados: entre 2000 y 2017 la matrícula del nivel creció sustantivamente (de 130.495 a 160.669: 23,1% de aumento), para luego ingresar en una fase de decrecimiento entre 2018 y 2024 (lapso en que pasó de 157.316 a 135.823 estudiantes, lo que representa una caída de 13,7%). En 2024 se matricularon 5.217 estudiantes menos que en 2023 y 12.625 menos que en 2022. Para explicar la caída en el número de estudiantes matriculados se han ensayado tres hipótesis: la disminución del tamaño de las

cohortes que ingresan al nivel, la reducción de la cobertura y el traspaso de matrícula hacia el sector privado. En lo que sigue, se mostrará que es el primer factor el que explica la tendencia, rechazándose las dos últimas hipótesis.

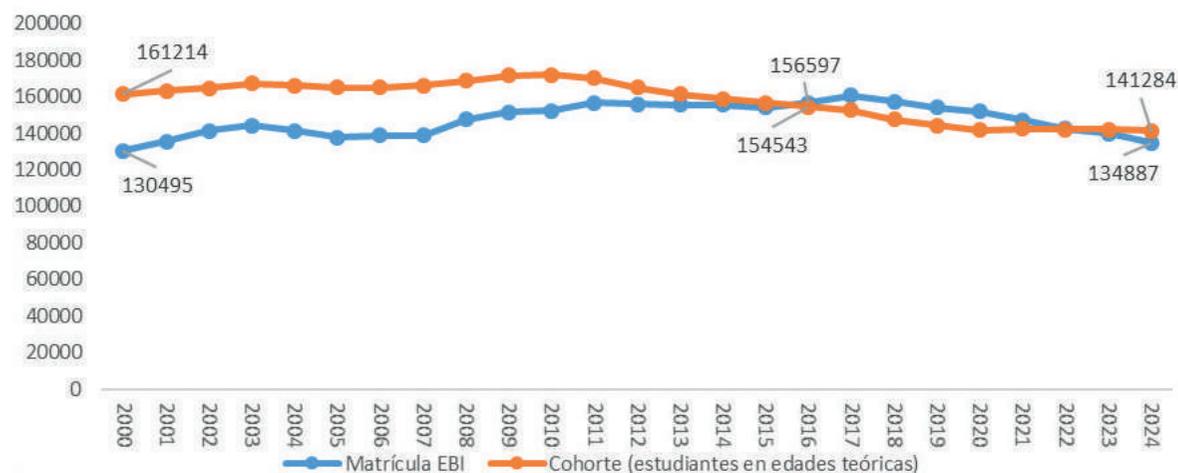
Lejos de haber disminuido, se observa un aumento de la cobertura en EMB. Entre 2006 y 2024 la tasa de asistencia a la educación en el tramo etario comprendido entre los 12 y los 14 años (edad teórica de la EMB) alcanza casi a la totalidad, pasó de 94,7% a 99,2%⁹. Aunque aún persisten diferencias en las tasas de asistencia vinculadas al nivel socioeconómico de los hogares (especialmente a medida que aumenta la edad), la diferencia entre los dos quintiles extremos de ingresos para el tramo etario de 12 a 14 años es baja (0,3 puntos porcentuales en 2024)¹⁰. En tanto, la participación del sector privado en la EMB, como se verá más adelante, no ha sufrido grandes variaciones (pasó de 14,5% a 15,4% entre 2000 y 2024). La disminución de la matrícula en un contexto de aumento de la cobertura, se atribuye entonces al menor tamaño de las cohortes en los últimos diez años.

En el gráfico que sigue se aprecia la evolución de la proyección de la población en edad escolar de la EMB, conjuntamente con la cantidad de estudiantes efectivamente matriculados en EMB. Al inicio del período, las cohortes proyectadas superan ampliamente la cantidad de estudiantes matriculados, lo que se asocia al déficit de cobertura del nivel durante ese período. Ambas líneas convergen a medida que se incrementa la cobertura, hasta que a partir del año 2016 tienden a equipararse e incluso a distanciarse en algo la matrícula del tamaño teórico de la cohorte entre el año 2017 y 2021, expresando la virtual universalización del nivel, junto con los problemas de rezago y retención que aún caracterizan al sistema educativo.

⁹ Observatorio de la Educación de la ANEP

¹⁰ Observatorio de la Educación, ANEP

Gráfico 3.6. Estudiantes matriculados en Educación Media Básica de la ANEP y estudiantes estimados en la edad teórica de cursar el nivel. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración con base en el Observatorio de la Educación de la ANEP y serie de nacidos vivos (INE).

En cuanto a la evolución de la matrícula de Educación Media Básica muestra diferencias según se trate de educación general o de educación técnica. Mientras que, en la DGES, la matrícula del nivel disminuyó en 9.806 estudiantes (-8,5%) entre 2000 y 2024, en el mismo período la matrícula de la DGETP se incrementó en 14.839 estudiantes (109%). En especial, entre 2008 y 2018 (vinculándose con la incorporación de nuevas ofertas de EMB en Educación Técnica) el aumento de la matrícula de Educación Media Básica Técnica constituyó el principal componente dinamizador de la matrícula de Educación Media Básica. Asimismo, se aprecia un aumento en la participación de la Educación Técnica en el total de la matrícula de Educación Media Básica, que pasa de 11,3% a 21,7% entre 2000 y 2024, si bien muestra leves pero sostenidos descensos desde el año 2019. En contraposición, la participación de la Educación Secundaria en el total de la matrícula de la Educación Media Básica ha caído de 88,2% en 2000 a 77,6% en 2024. El gráfico que sigue ilustra esta evolución.

Gráfico 3.7. Estudiantes matriculados en Educación Media Básica de la ANEP, según Dirección. En porcentajes. 2000 a 2024.



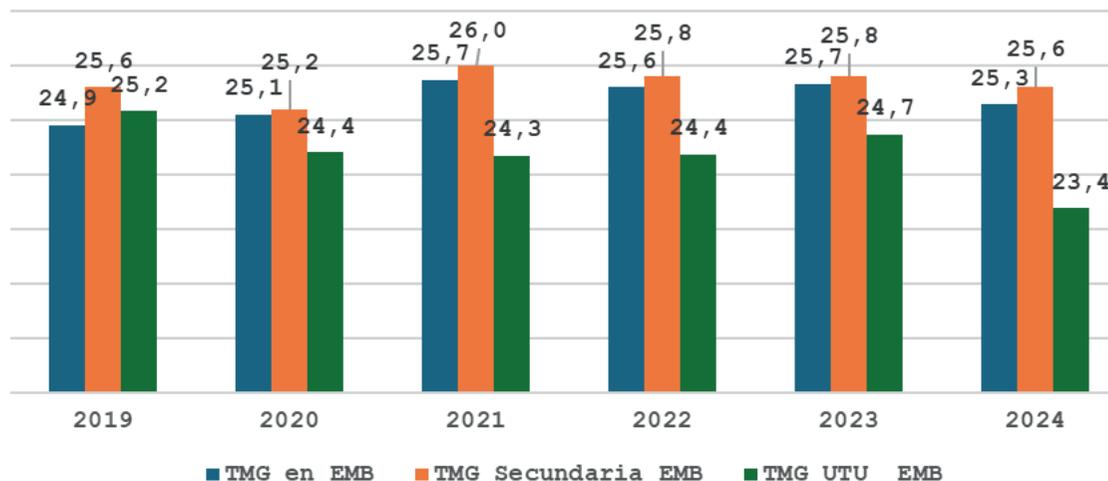
Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

Nota: En el gráfico no se visualiza fácilmente la matrícula de 7°, 8° y 9°, puesto presenta valores muy bajos, alcanzando en 2024 al 0,7% del total de la matrícula de EMB.

3.6 Tamaño medio de grupo en Educación Media Básica

En la educación media básica, la situación difiere de lo observado en la educación inicial y primaria. Entre 2019 y 2024, el tamaño promedio de los grupos mostró un leve aumento de 0,4 estudiantes por grupo. Al analizar los distintos subsistemas, se observa que en la educación secundaria el TMG se mantuvo relativamente estable, siendo además más elevado que en la educación técnica. En esta última, se registra una tendencia sostenida a la disminución del TMG: mientras en 2019 el promedio era de 25,2 estudiantes por grupo, en 2024 descendió a 23,4, lo que implica una reducción de 1,8 estudiantes por grupo en el período considerado.

Gráfico 3.8. Tamaño medio de grupo en Educación Media Básica. 2019 a 2024.



Fuente: DIEE a partir de las unidades estadísticas de los subsistemas DGES y DGETP. Notas: en DGES se utilizó el Plan Reformulación 2006 hasta el año 2022 (incluye CB Rural y Reformulación para estudiantes Hipoacúsicos) y para los años 2023 y 2024 el Plan EBI; en DGETP se utilizó el CBT hasta 2022 y para el 2023 y 2024 el Plan EBI.

3.7. Educación Media Superior

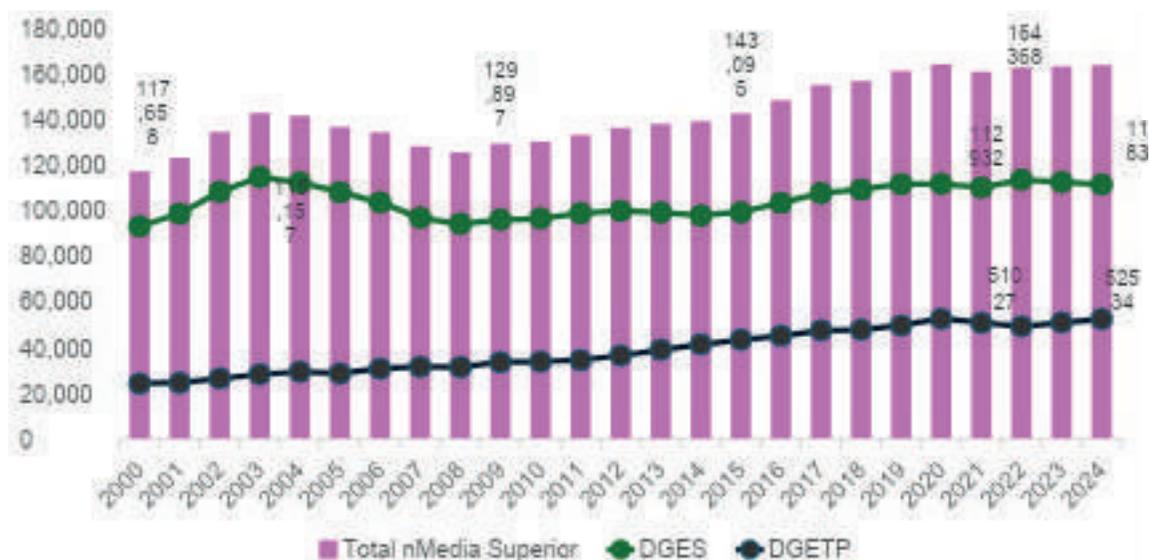
En 2024 se matricularon en Educación Media Superior 164.368 estudiantes, en comparación con los 117.658 que lo habían hecho en 2000. Estos 46.710 estudiantes más, suponen un aumento de 39,6% en la cantidad de matriculados en el nivel. Este incremento es sostenido desde el año 2009 y responde a la mejora en los niveles de cobertura educativa¹¹. Entre 2006 y 2008 la tasa de asistencia a la educación en las edades teóricas de EMS (15 a 17 años) permaneció relativamente estable en torno al 75%. A partir de 2009 la asistencia comienza a ampliarse, hasta alcanzar el 92,9% en 2024. El crecimiento de la matrícula acompaña, por tanto, el aumento de la cobertura del nivel. Aunque en la comparación interanual la matrícula registra una disminución en los años de pandemia (entre 2020 y 2021), se recupera en el año 2022 y se estabiliza en 2023 y 2024.

¹¹ Los datos de cobertura (porcentaje de asistentes a un establecimiento educativo) surgen del Observatorio de la Educación de la ANEP.

Si bien la brecha de asistencia entre quintiles de ingresos ha disminuido, los últimos datos disponibles indican que persisten diferencias importantes en los niveles de asistencia según el nivel de ingresos de los hogares. La asistencia en las edades teóricas de EMS (15 a 17 años) fue en el quintil 1 de 89,6% y la del quintil 5 de 97,4%, lo que marca una diferencia de 7,8 puntos porcentuales.

Del total de la matrícula de Educación Media Superior en 2024, 111.834 estudiantes se encuentran en la DGES y 52.534 en la DGETP. Esto representa, en la variación interanual respecto a 2023, una disminución en el caso de la DGES y un aumento en la DGETP. En términos tendenciales la matrícula de la DGES se expandió un 19,6% entre 2000 y 2024, experimentando ciertas oscilaciones a lo largo del período. Entre 2000 y 2003 tuvo un notorio incremento, luego un descenso hasta 2008, y una relativa estabilidad hasta 2015, cuando retoma su tendencia ascendente, hasta su estabilidad entre 2019 y 2024. En la DGETP, en tanto, se registra un incremento mayor y notorio, más que duplicándose la matrícula entre 2000 y 2024 (una expansión de 116,8%). A diferencia de la oferta de la DGES, la serie de la DGETP no presenta oscilaciones, sino que crece año tras año, hasta el 2021, donde experimenta un leve descenso, situación que se revierte en 2023 y 2024. El gráfico que sigue muestra estas tendencias.

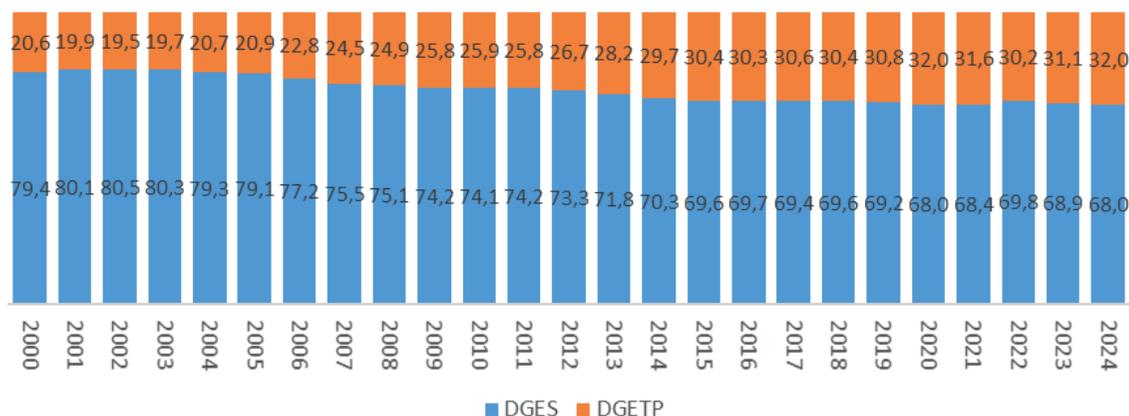
Gráfico 3.9. Estudiantes matriculados en Educación Media Superior de la ANEP, según Dirección. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

En tanto, al igual que en la Educación Media Básica, en la matrícula de Educación Media Superior también se constata un incremento de la participación de la Educación Técnica. Entre 2000 y 2024, la Educación Media Superior ofertada por la DGETP pasó de representar el 20,6% al 32,0% de la matrícula.

Gráfico 3.10. Estudiantes matriculados en Educación Media Superior de la ANEP, según Dirección. En porcentajes. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

3.8. Educación Terciaria

La educación terciaria impartida por la ANEP comprende la Educación Superior Terciaria ofrecida por la DGETP y la Formación en Educación (Consejo de Formación en Educación). En 2024 se matricularon en ANEP 43.858 estudiantes en el nivel Terciario, de los cuales 16.817 (38,3%) lo hicieron en ofertas de la DGETP y 27.041 en Formación Docente (61,7%). Ambas modalidades registraron desde el 2000 un notorio incremento en la cantidad de estudiantes matriculados. En el caso de la Educación Terciaria ofertada por la DGETP, el crecimiento fue casi ininterrumpido durante el período analizado, con cierta estabilidad en la serie a partir del año 2016, pasando de 283 a 16.817 entre 2000 y 2024. Aunque en 2023 se verifica un descenso con respecto a 2022, entre 2021 y 2022 se verificó un incremento importante, al igual que en año 2024.

En cuanto a Formación en Educación, la serie es más oscilante. Sin embargo, si se compara el inicio con el final de la serie, se destaca un incremento de cerca de 15.000 estudiantes, lo que supone un incremento de 98,3%. No obstante, a partir del año 2022 la serie muestra una disminución que se manifiesta en forma continua.

Gráfico 3.11. Estudiantes matriculados Educación Terciaria de la ANEP, según tipo. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

^(a) A partir del año 2015 se registran cambios en la forma de registrar la matrícula. Ese año comenzó a utilizarse el sistema de inscripciones WEB que sustituye el registro basado en la consolidación de planillas electrónicas completadas por cada centro educativo.

En relación a la distribución por carreras de Formación en Educación, es importante destacar la diversificación que ha experimentado la oferta, lo que implicó la duplicación de la cantidad de carreras en las dos últimas décadas. Mientras que Profesorado redujo su participación relativa (de 69,2% en 2010 a 54,1% en 2024), Magisterio incrementó su participación moderadamente de 30,1% a 37,1% entre 2010 y 2024). Lo más destacado de la matriculación en carreras de formación docente es la expansión de la carrera de Maestro/Profesor Técnico, que pasó de 107 estudiantes en 2000 a 1.208 en 2024, junto a la nueva carrera de Educador Social que, con un crecimiento constante, pasó de 1.043 estudiantes en 2015 a 1.377 en 2024, aunque con el registro de disminuciones sucesivas en 2023 y 2024.

Tabla 3.2. Estudiantes matriculados en Formación Docente de la ANEP, según especialidad. Años seleccionados.

Carrera	2000	2010	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Total ^(a)	13.352	20.188	19.666	24.741	24.150	27.184	29.774	32.250	35.240	33.334	30.033	27.041
Magisterio ^(b)	4.581	6.081	5.084	6.451	7.579	8.909	9.901	10.452	11.524	11.391	10.838	10.032
Profesorado	8.664	13.977	12.302	14.322	13.726	15.715	17.037	18.355	20.032	18.428	16.262	14.297
Maestro y Profesor Técnico	107	130	588	715	782	978	957	1.557	1.618	1.650	1.323	1.208
Educador Social	-	-	1.043	1.587	1.516	1.580	1.666	1.769	1.876	1.729	1.514	1.377
Asistente Técnico en Primera Infancia ^(c)	-	-	524	1.475	534	-	-	-	-	-	-	-
Certificaciones en Lenguas Extranjeras ^(d)	-	-	125	191	13	2	213	117	190	136	96	127

Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

^(a) A partir del año 2015 se registran cambios en la forma de registrar la matrícula. Ese año comenzó a utilizarse el sistema de inscripciones WEB que sustituye el registro basado en la consolidación de planillas electrónicas completadas por cada centro educativo.

^(b) Desde 2017 incluye Maestro en Primera Infancia.

^(c) A partir del año 2018, la matrícula de Asistente técnico en Primera infancia (ATPI) se unifica con Magisterio.

^(d) A partir del año 2019 las categorías Certificación en Lenguas Extranjeras y Asistente en Laboratorio de Tecnologías digitales fueron unificadas.

3.9. Educación Privada

Hasta el momento se ha analizado la evolución de la matrícula de educación pública correspondiente a la ANEP. En este apartado, se incorpora información sobre la educación privada. En 2024 se matricularon en la educación privada (centros habilitados o autorizados) 110.587 estudiantes, de los cuales 17,5% corresponden a Educación Inicial, 43,1% a Educación Primaria, y 39,4% a Educación Media (básica y superior). En la comparación interanual (año 2024 respecto al 2023) se aprecia una leve disminución del número total de estudiantes matriculados en educación privada. Al observar la composición de la matrícula por niveles, se constatan disminuciones principalmente en educación inicial y aumentos en educación media básica y superior, ambas con incremento sucesivos desde el año 2022.

Tabla 3.3. Estudiantes matriculados en Educación Privada, según nivel. Años 2020 al 2024 para Educación Inicial, Primaria, Media Básica y Educación Media Superior.

Nivel	2020		2021		2022		2023		2024	
	Cantidad	%								
Total	114.319	100,0%	112.580	100,0%	107.512	100,0%	111.666	100,0%	110.587	100,0%
Educación Inicial	24.540	21,5%	24.120	21,4%	22.487	20,9%	22.526	20,2%	19.378	17,5%
Educación Primaria	51.004	44,6%	50.119	44,5%	45.725	42,5%	47.908	42,9%	47.638	43,1%
Educación Media Básica	23.373	20,4%	22.134	19,7%	22.538	21,0%	23.806	21,3%	24.680	22,3%
Educación Media Superior	15.402	13,5%	16.207	14,4%	16.762	15,6%	17.426	15,6%	18.891	17,1%

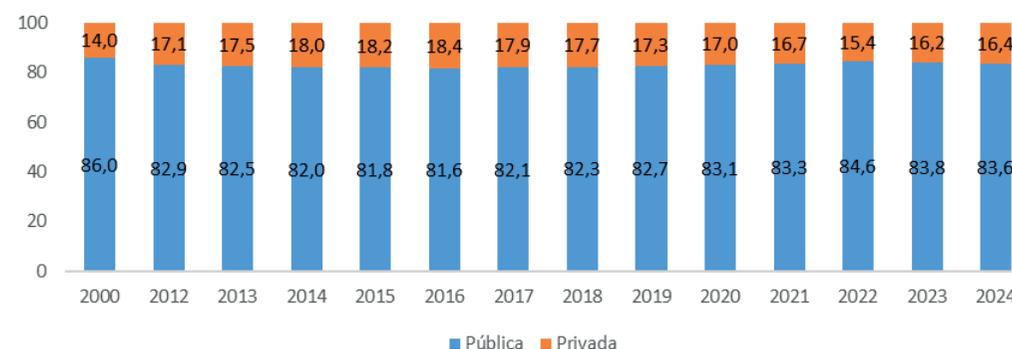
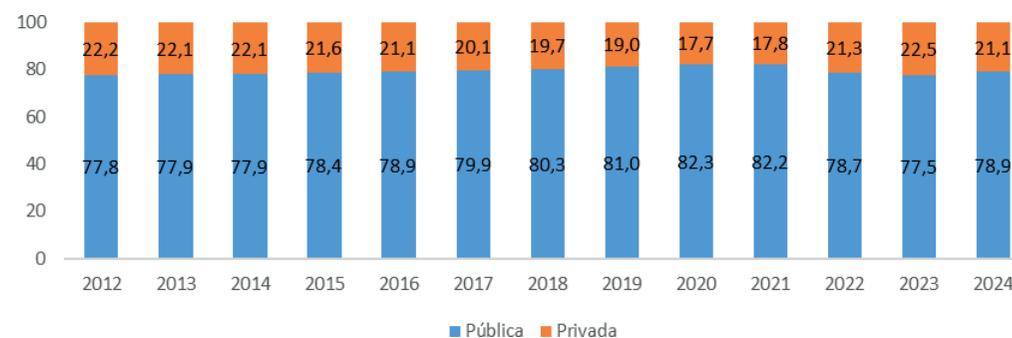
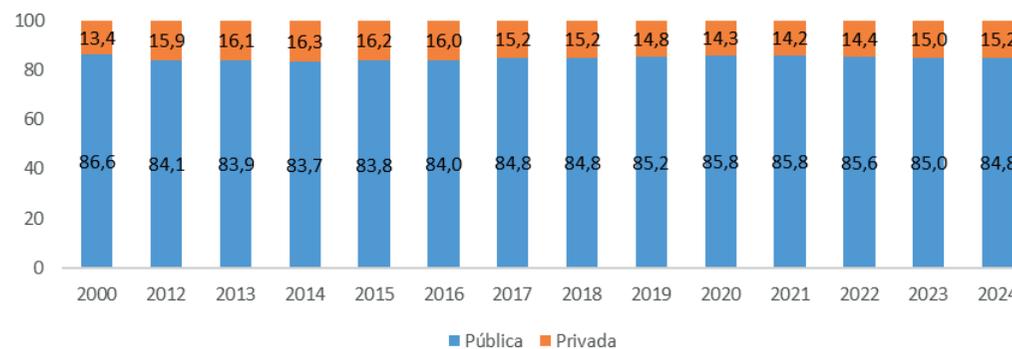
Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

Notas: (i) La matrícula de inicial y primaria corresponde a la matrícula final a diciembre del 2024; (ii) la matrícula de inicial es la sumatoria de nivel 0 a nivel 5 años; (iii) el gráfico no incluye la matrícula de educación especial en centros privados.

En el año 2024 la ANEP dio cobertura al 84,8% del total de la matrícula de Educación Inicial, Primaria, Media Básica o Media Superior del país, mientras que el restante 15,2% fue atendido por ofertas de educación privada. La matrícula de educación privada pasó de 13,4% a 15,2% entre 2000 y 2024. En los últimos años se observa una recuperación de la participación del sector privado, luego del mínimo histórico, registrado en 2021. Educación Inicial es el nivel donde se observa la mayor participación de la educación privada seguido por Educación Primaria (21,1% y 16,4% respectivamente en 2024). La serie que se observa en el gráfico que sigue, muestra, sin embargo, una fuerte estabilidad en el mediano plazo.¹² Si se restringe el análisis a los últimos cinco años, Educación Inicial registra un leve ascenso de la participación del sector privado (de 17,7% en 2020 a 21,1% en el 2024), mientras que en primaria el peso relativo de este sector es relativamente estable.

¹² Datos que surgen del Observatorio de la Educación de la ANEP.

Gráfico 3.12. Porcentaje de estudiantes matriculados en educación pública y privada. Niveles inicial y primaria. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.

Nota: Para educación inicial privada se cuenta información de matrícula a partir del año 2005.



En tanto, la matrícula privada en el año 2024 representa el 15,4% de la Educación Media Básica y el 10,3% de la Educación Media Superior. Esta incidencia se ha mantenido relativamente estable en el mediano plazo; no obstante, a partir del año 2021 la participación de los matriculados en educación media superior del ámbito privado revierte la tendencia decreciente que venía observando desde el año 2014. Por su parte, en la Educación Media Básica se observa para el año 2024 el registro más alto en la participación del sector privado. Si se compara los años extremos de la serie, en Educación Media Básica la participación de la educación privada aumentó en casi 0,9 puntos porcentuales, mientras que la Educación Media Superior se mantuvo en valores similares.

Gráfico 3.13. Porcentaje de estudiantes matriculados en educación pública y privada. Educación media básica y educación media superior. 2000 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Observatorio de la Educación, ANEP.



Recuadro: Estimación y proyección de población en edad escolar 2000-2030

En 2024, la ANEP, con la colaboración de la Universidad de la República, realizó una proyección de la población en edad escolar para el período 2022-2030 a partir de la información provista por las estadísticas vitales recientes (registros de nacimientos y defunciones). El trabajo reconstruye la población en edad escolar (3 a 17 años) para el período 2000 a 2021, analizando la evolución pasada y proyectándola a la siguiente década. Para proyectar la cantidad de nacimientos hasta el 2030 fue necesario la aplicación de un modelo probabilístico basado en la experiencia de otros países que han experimentado un proceso similar en la evolución de la tasa global de fecundidad.

El fenómeno de la reducción de la población en edad escolar esperado tanto en Educación Inicial como Primaria se explica por la caída en los nacimientos observada desde 2016 (25,4% entre 2016 y 2021). En Educación Primaria se puede esperar una recuperación de la población en estas edades recién a mediados de la década del 2030. Tal recuperación, al igual que en Educación Inicial, no será suficiente para compensar la caída anteriormente verificada y la población en estas edades continuará muy por debajo a la registrada una década antes.

Los resultados obtenidos permiten visualizar la evolución de la cantidad de población en las edades teóricas de cada nivel educativo entre el año 2000 y el 2021, y proyectar, con un cierto nivel de confianza, la evolución de la población en cada nivel hasta 2030.

1. Entre 2000 y 2013 se evidencia una caída de la población de edades correspondientes al nivel de Educación Inicial. Desde 2020 a 2027 se espera una nueva etapa de descenso de esta población, cuya magnitud será aún más importante que la registrada con anterioridad (37.780 personas menos, lo que equivale a un descenso de 26,7%). A partir de 2029 se prevé una recuperación de la población en estas edades que, no obstante, se mantendrá hasta el 2030 en valores muy inferiores a los registrados en las dos décadas pasadas. En 2030 la población será 24% menor que en 2020 y 37% menor que en el 2000.
2. La población en las edades correspondientes a la Educación Primaria sufrió un descenso importante entre 2007 y 2017 (51.704 personas, un 15,5% menos). Se espera un nuevo descenso desde 2023, situación que se extenderá hasta el final del período de

análisis (2030), e implicará una reducción de más de 64.000 personas (23%) en ese nivel. Aunque la reducción observada hasta 2017 fue importante, este nuevo descenso será mucho más intenso y se extenderá más allá de 2030.

3. En Educación Media Básica la población en las edades correspondientes al nivel se redujo de forma importante entre 2010 y 2022 (del orden de las 31.000 personas: 18,3%). Se prevé que una nueva fase de caída inicie desde 2029, cuando las generaciones nacidas a partir de 2016 (más pequeñas debido a la caída de los nacimientos) comiencen a cumplir las edades correspondientes a este nivel. Este nuevo descenso, al igual que en Educación Inicial y Primaria, será de una magnitud mayor al registrado diez años atrás y podría extenderse hasta mediados de la década de los treinta.
4. En Educación Media Superior, se estima entre 2013 y 2025 una disminución de la población en las edades teóricas del nivel (de aproximadamente 31.300 personas: 18,3%) y, desde 2028, un incremento de la población, que se extenderá por varios años más. En este nivel no se alcanza a apreciar el impacto de la caída de los nacimientos registrada desde 2016 pero es esperable que desde 2033-2034 comience a operar una reducción asociada a este fenómeno.

Referencia:

(ANEP, 2024) “Estimación y proyección de la población en edad escolar en Uruguay 2000-2030”. Autores del informe: Tania Biramontes (DIEE/ANEP), Andrés Peri (DIEE/ANEP), Ignacio Pardo (FCCSS, Udelar), Daniel Macadar (UNFPA). Disponible en:

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/marzo/220317/Proyeccion%20de%20poblacion%20en%20edad%20escolar%202022%20v3.pdf>

3.10. Síntesis

La evolución de la matrícula de educación pública durante los últimos 20 años refleja, ante todo, el profundo cambio demográfico que ha experimentado el país. La reducción de las cohortes de nacimiento entre 1996 y 2005 afectó a todos los niveles educativos, pero particularmente a aquellos que tenían cobertura universal o casi universal (primaria, niveles 4 y 5 de Educación Inicial y Educación Media Básica). Asimismo, la caída aún más profunda en el número de nacimientos registrada en el país desde 2016 tuvo como conse-



cuencia una disminución de la matrícula de educación inicial desde 2021 y de la educación primaria desde 2023, y tendrá un efecto importante sobre la matrícula de los niveles subsiguientes en los próximos años. La disminución del número de estudiantes no refleja una caída en la cobertura educativa, es decir, en el porcentaje de niñas, niños y adolescentes que asisten a la educación formal en los distintos niveles. Por el contrario, la cobertura ha tenido un incremento significativo en los últimos años, sobre todo al inicio y al fin de la educación obligatoria, donde se encontraba más lejos de la universalización y, por tanto, todavía existía margen para la mejora. Entre 2006 y 2024, el porcentaje de niños y adolescentes que asisten a la educación formal ha aumentado de manera considerable, especialmente en las edades teóricas correspondientes a educación inicial (3 a 5) y a educación media superior (15 a 17).

Este incremento en las tasas de cobertura ha traído aparejado una reducción progresiva en las brechas absolutas de escolarización entre los hogares más y menos pobres, a pesar de lo cual persisten todavía diferencias importantes que implican fuertes desafíos para el país en términos de una igualación de oportunidades todavía mayor.

Por otra parte, durante el período analizado, se ha reducido la diferencia en el peso relativo de las ofertas de la DGES y la DGETP en la matrícula de enseñanza media. Si bien la DGES da cobertura a más de dos tercios del total de la matrícula de este nivel en la actualidad, tanto en la educación media básica como media superior, las ofertas de la DGETP vienen mostrando un aumento de su participación en la matrícula, tanto en términos absolutos como relativos.

Finalmente, la participación de los sectores público y privado, tanto en el total de la matrícula como en cada uno de los niveles considerados por separado, muestra una relativa estabilidad a lo largo del período considerado, más allá de pequeñas oscilaciones de carácter coyuntural.





4 Docentes

capítulo
2



Los docentes constituyen un componente estructural del sistema educativo. Más allá de su rol en el aula, el volumen, la distribución y las características del cuerpo docente definen las condiciones reales de implementación del derecho a la educación. Su presencia territorial y su participación cotidiana en las instituciones los convierte en agentes fundamentales para la implementación de políticas.

En un contexto en el que la matrícula de la ANEP ha comenzado a reducirse en varios niveles —producto principalmente de transformaciones sociodemográficas—, el análisis de la oferta docente adquiere una importancia estratégica. Las decisiones sobre distribución de cargos, formación, renovación generacional y condiciones laborales no pueden desvincularse del modo en que el sistema responde (o no) a sus desafíos contemporáneos.

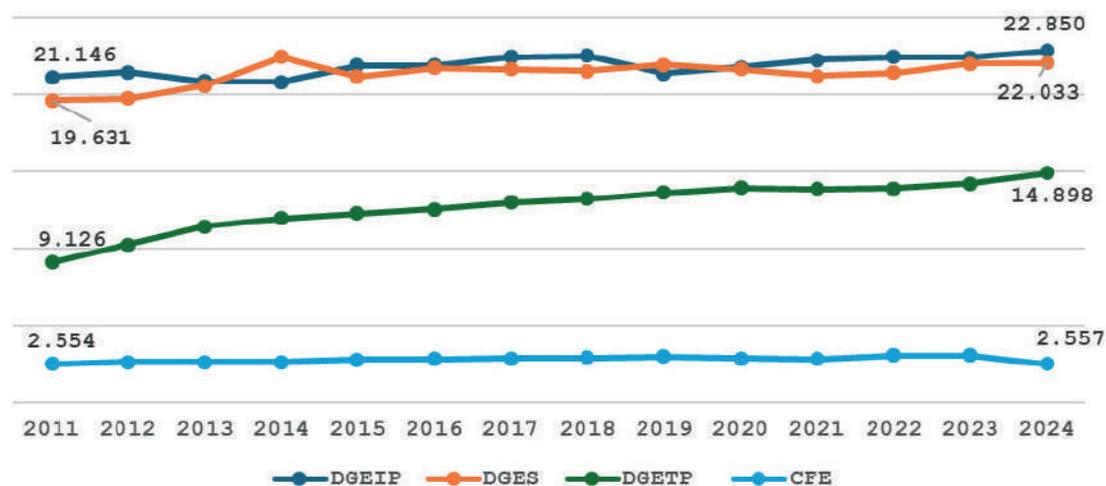
Este apartado presenta una descripción y análisis de la estructura docente de la ANEP entre 2011 y 2024, con foco en los principales subsistemas —educación inicial y primaria (DGEIP), educación media (DGES), educación técnico profesional (DGETP) y formación docente (CFE)—, incorporando dimensiones como la evolución cuantitativa, la estructura etaria y algunas tensiones estructurales que emergen desde una lectura sociológica.

El gráfico 4.1 muestra la evolución del número total de docentes en los subsistemas de ANEP: DGEIP, DGES, DGETP y CFE. A pesar de la caída de matrícula en varios niveles, la oferta docente no ha disminuido de manera proporcional. Esto da cuenta de una política de sostén o incluso expansión relativa del plantel, probablemente como respuesta a necesidades pedagógicas nuevas (grupos más pequeños, trabajo en territorios complejos, tutorías).

La DGEIP se mantiene como el subsistema con mayor cantidad de docentes, pero su crecimiento se desacelera. La DGES y la DGETP presentan oscilaciones, pero muestran un nivel sostenido de dotación en los últimos años. Por su parte, el CFE representa una porción menor, pero estratégica: su estabilidad numérica implica desafíos en la atracción y retención de estudiantes.



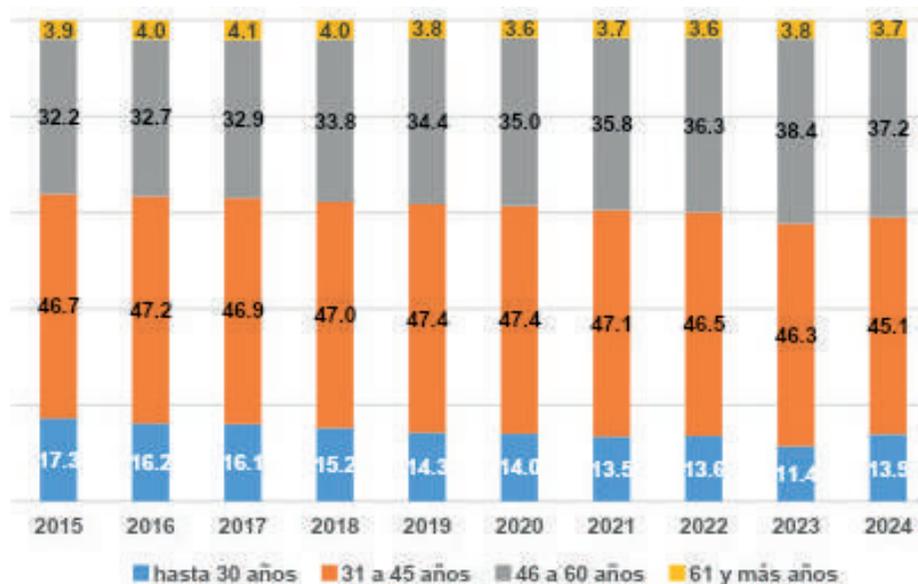
Gráfico 4.1. Cantidad de Docentes de ANEP por año según Subsistema (2011-2024).



Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Dirección Sectorial de Gestión Humana ANEP.

El gráfico 4.2 expone la evolución de la estructura etaria del total de docentes en ANEP. Se observa una disminución de la proporción de docentes menores de 30 años en todo el período, lo que revela dificultades para la renovación generacional. Los tramos intermedios (31 a 45 años) concentran la mayoría, aunque con una leve tendencia a la baja. Aumenta la proporción de docentes mayores de 46 años, consolidando un envejecimiento paulatino del plantel. Este fenómeno puede estar relacionado con una menor atracción de la carrera docente entre las generaciones jóvenes, asociada a condiciones laborales percibidas como precarias o poco atractivas.

Gráfico 4.2. Distribución porcentual de docentes de la ANEP por grupos de edad. Total país, (2015-2024).



Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Dirección Sectorial de Gestión Humana ANEP.

A continuación, se presenta una serie de tablas que permiten caracterizar la evolución de la estructura docente en los distintos subsistemas de la ANEP, según género y grupos de edad. Entre los principales aspectos a destacar se encuentran:

- Marcada feminización del cuerpo docente en la educación inicial y primaria: las mujeres representan en todos los años más del 90% del total.
- Diferencias etarias importantes: los varones están más concentrados en los grupos jóvenes y desaparecen progresivamente en los tramos mayores.
- En DGES, el perfil docente es más heterogéneo que en primaria: la presencia masculina es mayor que en DGEIP, pero sigue siendo minoritaria. También se observa una caída de la proporción de docentes jóvenes (hasta 30 años), y un aumento sostenido del tramo 46 a 60 años.
- La educación técnico profesional presenta particularidades: es el subsistema con mayor proporción de docentes varones, tiene una base más envejecida, con alto peso de los tramos 46 a 60 años y 61 y más.

- En el Consejo de Formación en Educación, se evidencia una estructura etaria envejecida, con muy bajo ingreso de docentes jóvenes. La feminización es alta, aunque con una presencia masculina más estable que en DGEIP. La cantidad total de docentes se mantiene relativamente constante. La baja renovación docente es un dato crítico para pensar el futuro de la profesión y su legitimidad social.

Tabla 4.1. Cantidad de docentes de la DGEIP por género, según grupos de edad (2015-2024).

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Total	21.880	21.886	22.443	22.509	21.377	21.763	22.236	22.317	21.680	22.712
Hasta 30 años	3.160	2.973	3.113	3.060	2.588	2.884	2.926	2.951	2.627	3.171
31 a 45 años	11.158	11.243	11.383	11.352	10.931	10.882	10.874	10.888	10.248	10.438
46 a 60 años	6.984	7.067	7.300	7.526	7.496	7.656	8.095	8.140	8.443	8.692
61 y más años	578	603	647	571	362	341	341	338	362	411
Total varones	1.720	1.755	1.837	1.863	1.805	***	1.964	2.045	1.943	2.110
Hasta 30 años	393	401	431	419	361	396	387	412	321	412
31 a 45 años	933	957	993	1.031	1.018	1.043	1.113	1.127	1.096	1.145
46 a 60 años	335	334	357	367	397	421	441	486	505	526
61 y más años	59	63	56	46	29	23	23	20	21	27
Total Mujeres	20.159	20.130	20.606	20.646	19.572	***	20.272	20.272	19.737	20.602
Hasta 30 años	2.766	2.571	2.682	2.641	2.227	2.488	2.539	2.539	2.306	2.759
31 a 45 años	10.225	10.286	10.390	10.321	9.913	9.839	9.761	9.761	9.152	9.293
46 a 60 años	6.649	6.733	6.943	7.159	7.099	7.235	7.654	7.654	7.938	8.166
61 y más años	519	540	581	525	333	318	318	318	341	384

Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Dirección Sectorial de Gestión Humana ANEP.

Tabla 4.2. Cantidad de docentes de DGES por año y sexo, según grupos de edad (2011-2024).

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Total	21.181	21.715	21.641	21.532	21.912	21.634	21.219	21.390	20.536	21.847
Hasta 30 años	4.256	4.270	4.028	3.667	3.658	3.313	3.115	3.127	2.508	3.332
31 a 45 años	9.746	10.050	10.082	10.146	10.381	10.310	10.137	10.194	9.795	10.010
46 a 60 años	6.519	6.705	6.820	7.023	7.138	7.288	7.248	7.339	7.476	7.741
61 y más años	660	690	711	696	735	723	719	730	757	764
Total varones	6.015	6.277	6.182	6.222	6.461	6.382	6.241	6.435	6.227	6.693
Hasta 30 años	1.276	1.302	1.190	1.088	1.156	1.043	974	1.007	815	1.132
31 a 45 años	2.953	3.097	3.078	3.152	3.249	3.200	3.085	3.135	3.034	3.081
46 a 60 años	1.586	1.653	1.686	1.769	1.838	1.922	1.969	2.054	2.136	2.224
61 y más años	200	225	228	213	218	217	213	239	242	256
Total Mujeres	15.166	15.438	15.459	15.310	15.451	15.252	14.978	14.955	14.309	15.154
Hasta 30 años	2.980	2.968	2.838	2.579	2.502	2.270	2.141	2.120	1.693	2.200
31 a 45 años	6.793	6.953	7.004	6.994	7.132	7.110	7.052	7.059	6.761	6.929
46 a 60 años	4.933	5.052	5.134	5.254	5.300	5.366	5.279	5.285	5.340	5.517
61 y más años	460	465	483	483	517	506	506	491	515	508

Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Dirección Sectorial de Gestión Humana ANEP.

Tabla 4.3. Cantidad de docentes de DGETP por año y sexo, según grupos de edad (2011-2024).

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Total	12.299	12.573	13.022	13.248	13.653	13.970	13.889	13.935	13.523	14.816
Hasta 30 años	2.409	2.292	2.339	2.241	2.145	2.006	1.863	1.805	1.521	1.946
31 a 45 años	5.520	5.698	5.939	6.064	6.329	6.664	6.633	6.703	6.444	7.011
46 a 60 años	3.780	3.939	4.075	4.253	4.442	4.597	4.668	4.745	4.886	5.129
61 y más años	590	644	669	690	737	703	725	682	672	730
Total varones	5.037	5.249	5.401	5.464	5.683	5.724	5.667	5.655	5.440	5.946
Hasta 30 años	885	892	940	892	895	814	743	693	582	765
31 a 45 años	2.182	2.279	2.315	2.362	2.510	2.610	2.590	2.643	2.527	2.735
46 a 60 años	1.641	1.712	1.771	1.810	1.873	1.926	1.953	1.972	1.984	2.081
61 y más años	329	366	375	400	405	374	381	347	347	365
Total Mujeres	7.262	7.324	7.621	7.784	7.970	8.246	8.222	8.280	8.083	8.870
Hasta 30 años	1.524	1.400	1.399	1.349	1.250	1.192	1.120	1.112	939	1.181
31 a 45 años	3.338	3.419	3.624	3.702	3.819	4.054	4.043	4.060	3.917	4.276
46 a 60 años	2.139	2.227	2.304	2.443	2.569	2.671	2.715	2.773	2.902	3.048
61 y más años	261	278	294	290	332	329	344	335	325	365

Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Dirección Sectorial de Gestión Humana ANEP.

Tabla 4.4. Cantidad de docentes de CFE por año y sexo, según grupos de edad (2011-2024).

	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Total	2.816	2.887	2.915	2.966	3.042	2.897	2.877	3.103	3.077	2.554
Hasta 30 años	76	70	57	61	52	37	27	40	31	20
31 a 45 años	872	896	902	895	947	948	957	1.048	1.044	782
46 a 60 años	1.585	1.606	1.624	1.653	1.673	1.592	1.580	1.684	1.679	1.472
61 y más años	283	315	332	357	370	320	313	331	323	280
Total varones	778	809	809	804	815	767	778	854	842	694
Hasta 30 años	36	28	26	23	17	15	7	12	14	6
31 a 45 años	311	331	317	307	320	310	304	333	324	245
46 a 60 años	351	361	358	364	365	364	383	414	410	354
61 y más años	80	89	108	110	113	78	84	95	94	89
Total Mujeres	2.038	2.078	2.106	2.162	2.227	2.130	2.099	2.249	2.235	1.860
Hasta 30 años	40	42	31	38	35	22	20	28	17	14
31 a 45 años	561	565	585	588	627	638	653	715	720	537
46 a 60 años	1.234	1.245	1.266	1.289	1.308	1.228	1.197	1.270	1.269	1.118
61 y más años	203	226	224	247	257	242	229	236	229	191

Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Dirección Sectorial de Gestión Humana ANEP.





5 Aprendizajes

capítulo
2



Las evaluaciones estandarizadas de aprendizaje aportan otra fuente importante de información, complementaria a los indicadores de promoción y egreso, para valorar los logros del sistema educativo, con foco en determinados niveles y grados escolares y en áreas de aprendizaje básicas, como lectura, matemática y ciencias.

Uruguay realiza evaluaciones de aprendizaje en forma sistemática desde la década de 1990, en el nivel de la enseñanza primaria, y desde la década de 2010, en la educación media básica. En la actualidad, estas evaluaciones son diseñadas e implementadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), a través de los ciclos Aristas Primaria y Aristas Media para los grados 3° y 6°, en el primer caso, y 9° en el segundo, en ambos casos con carácter trienal. Además de Aristas, el país participa de dos estudios internacionales, cuya contraparte institucional está alojada en la ANEP:

- PISA, con base en la OECD, comprende a estudiantes de 15 años de todas las modalidades de enseñanza media y se aplica cada tres años desde 2000¹³.
- ERCE, con base en LLECE/Unesco, que evalúa a estudiantes de primaria de los grados 3ero y 6to. Uruguay ha participado de los últimos tres ciclos en 2006, 2013 y 2019.

Los últimos ciclos de evaluación corresponden, por tanto, a Aristas Primaria 2023 y ERCE 2019, en el caso de primaria, y a Aristas Media 2022 y PISA 2022 en el caso de la enseñanza media. En 2025, corresponde la aplicación del ciclo Aristas Media 2025 y PISA 2025.

¹³ Uruguay participó de manera ininterrumpida desde el ciclo PISA 2003.

5.1 Evaluaciones en Enseñanza primaria

5.1.1 ARISTAS Primaria 2023¹⁴

El ciclo 2023 es la tercera edición del estudio Aristas Primaria, luego de los ciclos 2017 y 2020. El estudio, de carácter muestral, evalúa el desempeño en lectura y matemática de estudiantes de 3° y 6° año en escuelas públicas y privadas de todo el país. Junto con las pruebas de desempeño, Aristas recaba información sobre oportunidades de aprendizaje, contexto familiar y escolar, habilidades socioemocionales, y -en esta última edición- percepciones docentes sobre la transformación curricular en curso¹⁵.

Al igual que en ciclos previos, Aristas 2023 muestra un importante nivel de heterogeneidad en los desempeños de los estudiantes de 3° y 6° año y un patrón de desigualdad persistente respecto a la asociación entre logros y contexto socioeconómico y cultural.

Casi el 40% de los alumnos de 3° se ubicó en los dos niveles más bajos de desempeño en la prueba de lectura. Esta proporción alcanza al 45% en matemática, lo cual revela una alta proporción de estudiantes que no alcanzan desempeños satisfactorios en estas áreas de aprendizaje.

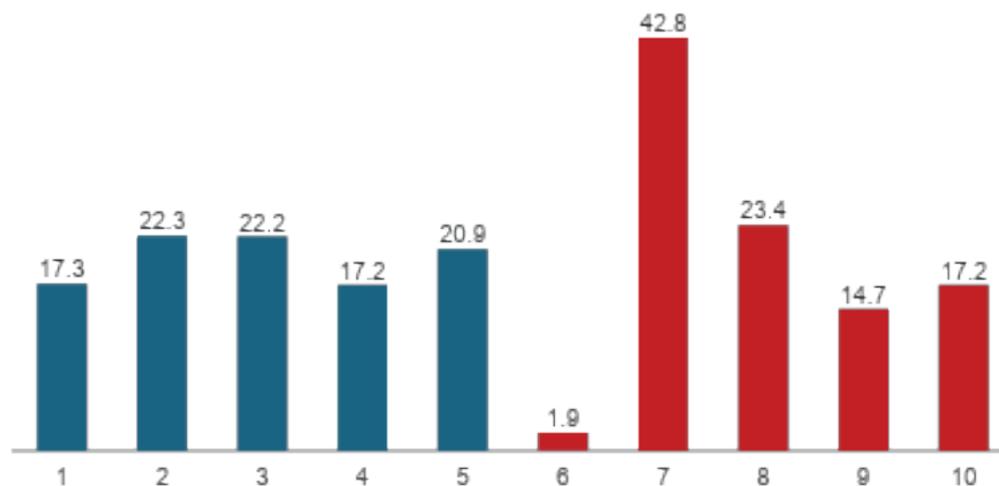
En 6° grado, la proporción de estudiantes con desempeños en los dos niveles más bajos de la escala de Aristas se ubica en 19.6% (lectura) y 37.3% (matemática).

¹⁴ <https://www.ineed.edu.uy/aristas-primaria-2023/>

¹⁵ Si bien la aplicación de Aristas 2023 se desarrolló en el marco de un proceso de reforma curricular, los programas evaluados respondían aún al currículo anterior. Además, este contexto estuvo atravesado por los efectos post-pandemia y por una mayor inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales.

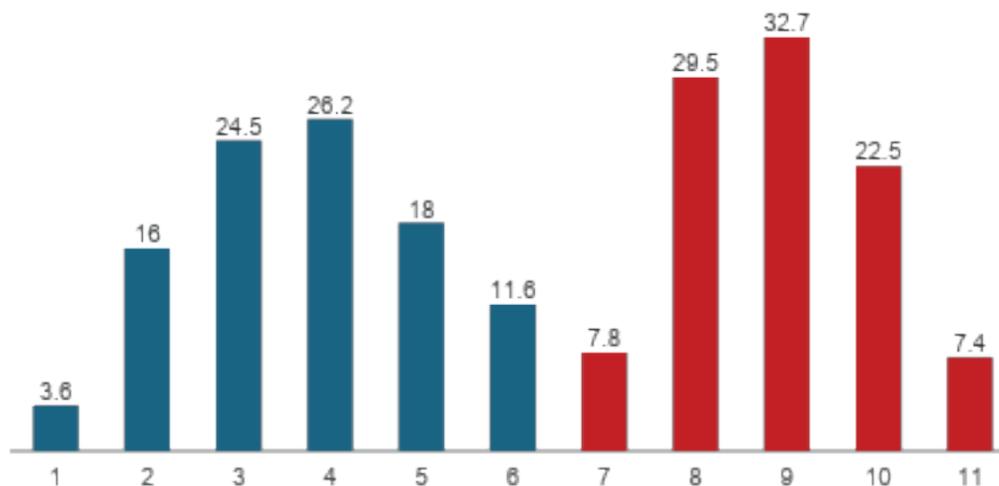


Gráfico 5.1. Porcentaje de estudiantes de 3° año según nivel de desempeño en lectura y matemática.



Fuente: Elaboración propia con base en Aristas Primaria 2023

Gráfico 5.2. Porcentaje de estudiantes de 6° año según nivel de desempeño en lectura y matemática.



Fuente: Elaboración propia con base en Aristas Primaria 2023

Por otra parte, Aristas 2023 confirma profundas diferencias en los aprendizajes de los estudiantes, en ambas áreas y en los dos grados evaluados, vinculadas al contexto socioeconómico y cultural de las escuelas.

Por ejemplo, la proporción de estudiantes de 3° año ubicados en los dos niveles más bajos de desempeño en lectura es de 61.1%, en promedio, para las escuelas de contexto muy desfavorable, en comparación con 17.8% en los centros de contexto muy favorable. En otras palabras, el riesgo de que un estudiante de 3° no logre superar estos niveles de logro es 3.4 veces mayor en el primer caso que en el último. Tal como ilustra la tabla siguiente, se registra un patrón similar para las dos áreas de conocimiento y para los dos grados evaluados.

Tabla 5.1. Porcentaje de estudiantes ubicados en los dos niveles más bajo de desempeño según área de conocimiento y grado, por contexto socioeconómico y cultural de la escuela.

	3° grado		6° grado	
	Lec	Mat	Lec	Mat
(a) Contexto Muy desfavorable	61.1	67.3	34.9	58.6
(b) Contexto Muy favorable	17.8	18.9	19.0	12.3
Riesgo relativo: (a)/(b)	3.4	3.6	1.8	4.8

Fuente: Elaboración propia con base en Aristas Primaria 2023

Por otra parte, de acuerdo al Informe Aristas Primaria 2023, el último ciclo de evaluación mostró una leve, aunque estadísticamente significativa mejora en los desempeños promedio de los estudiantes de 3° grado, en comparación con el año 2017, tanto en lectura como en matemática. En tanto, en 6° año no se registraron diferencias respecto a los dos ciclos anteriores. Por otra parte, el estudio advierte sobre un leve incremento en la inequidad, es decir, en las brechas de aprendizaje entre los alumnos de escuelas de diferente contexto socioeconómico y cultural.

Por otra parte, Aristas no muestra diferencias en los logros de aprendizaje vinculados al sector institucional (público/privado), una vez que se consideran las diferencias en el contexto socioeconómico y cultural de las escuelas y los estudiantes.

5.1.2 El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (Erce) 2019¹⁶

El Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019) es la evaluación comparativa de logros de aprendizaje de estudiantes más importante en América Latina y el Caribe. Está coordinado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago), con la participación de los coordinadores nacionales de los países participantes. Los resultados del ciclo 2019 fueron divulgados públicamente a fines del 2021. Participaron 160 mil estudiantes de tercer y sexto grado de primaria, de 16 países de América Latina y el Caribe: Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

En el ciclo 2019, Uruguay no mostró avances en los aprendizajes respecto a la evaluación anterior (2013), aunque volvió a ubicarse como uno de los países con mejores resultados de América Latina. En un contexto de estancamiento de los aprendizajes en la región, el último ciclo ERCE mostró que Perú, Brasil y República Dominicana son los únicos países que muestran sostenidas mejoras en los desempeños de todas o la mayoría de las pruebas y en ambos grados respecto a TERCE en 2013, mientras que Paraguay presenta avances en algunas áreas. Uruguay alcanza desempeños superiores al promedio de la región en ambos grados y en todas las pruebas. Sin embargo, pertenece al grupo de países que no muestra evidencia de mejoras en los desempeños para ninguna de las pruebas y grados evaluados. Además, en la prueba de matemática 3° alcanzó un desempeño estadísticamente inferior al registrado en TERCE seis años antes (-20). Paralelamente, se registra un aumento en la proporción de estudiantes en el Nivel 1 de desempeño en las pruebas de lectura (3° y 6°) y matemática (3°).

Tabla 5.2. Puntajes promedio alcanzados por los alumnos uruguayos en ERCE 2019 según grado y área de conocimiento, y comparación con el promedio regional y con el ciclo TERCE 2013.

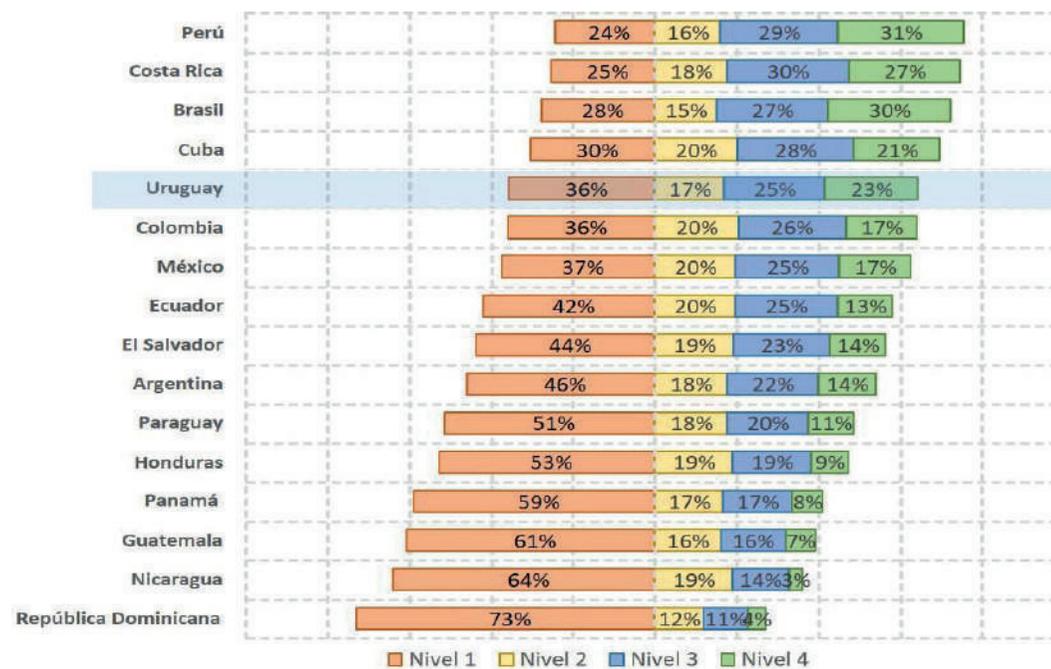
Grado	Área curricular	Puntaje promedio	Comparación con el promedio de la región	Comparación con el ciclo 2013
3° grado	Lectura	723	+26*	-5
	Matemática	722	+24*	-20*
6° grado	Lectura	734	+38*	-2
	Matemática	759	+62*	-6
	Ciencias	731	+29*	+6

*Diferencia estadísticamente significativa al 95% de confianza

Fuente: Elaboración propia con base en ERCE 2019 - OREALC UNESCO/Santiago de Chile

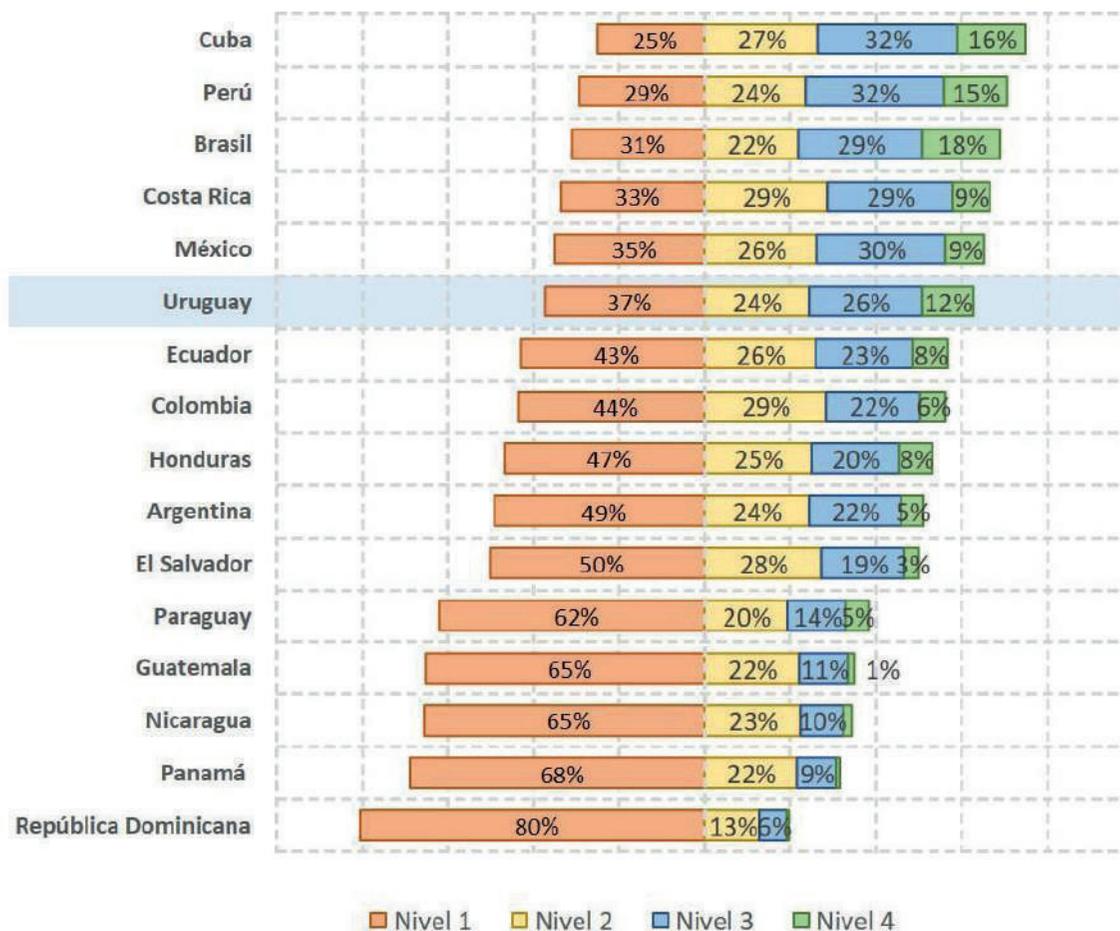
¹⁶ <https://www.anep.edu.uy/llece/erce-2019>; <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380255>

Gráfico 5.3. Niveles de desempeño en lectura ERCE19. Tercer grado.
 Todos los países participantes.



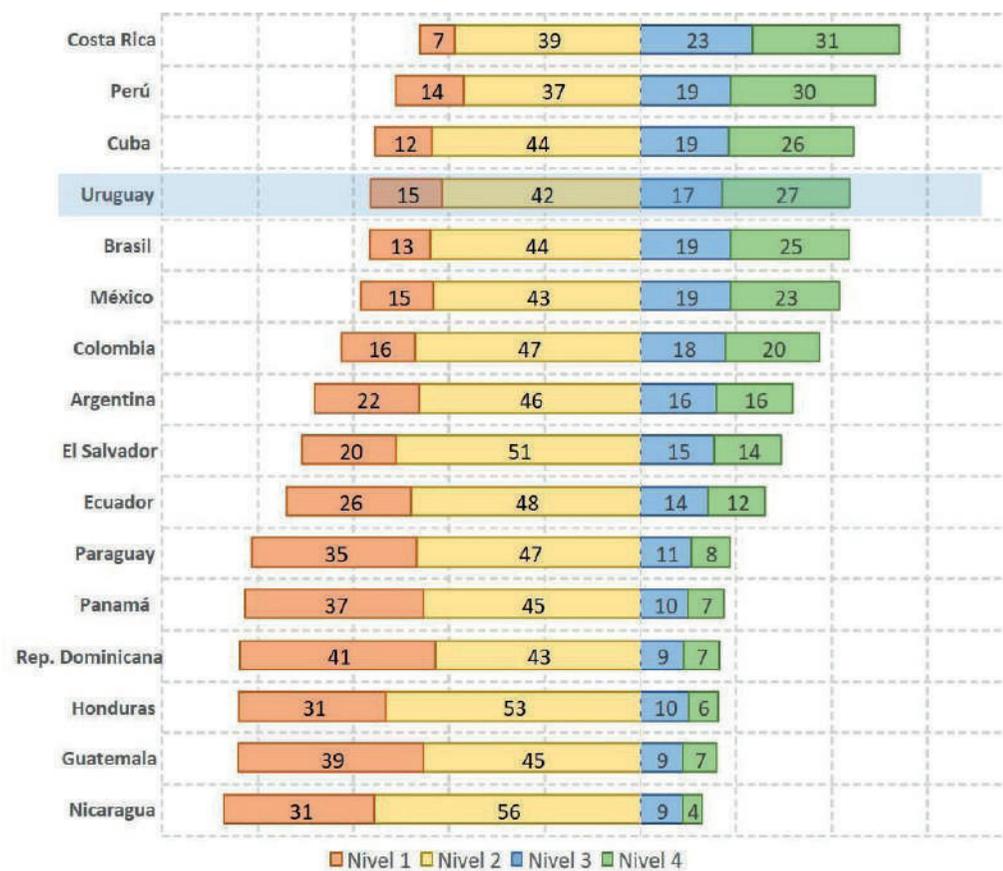
Fuente: Elaboración propia con base en ERCE 2019 - OREALC UNESCO/Santiago de Chile

Gráfico 5.4. Niveles de desempeño en matemática ERCE19. Tercer grado.
Todos los países participantes.



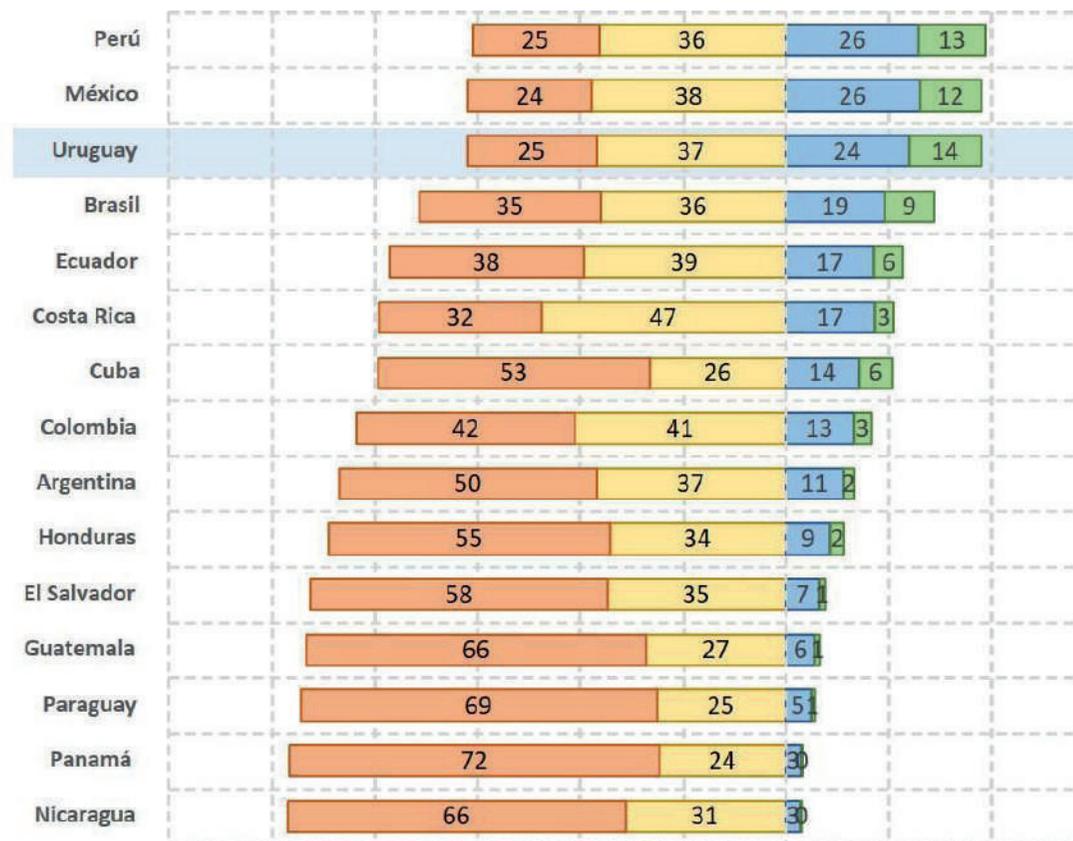
Fuente: Elaboración propia con base en ERCE 2019 - OREALC UNESCO/Santiago de Chile.

Gráfico 5.5. Niveles de desempeño en lectura ERCE19. Sexto grado.
 Todos los países participantes.



Fuente: Elaboración propia con base en ERCE 2019 - OREALC UNESCO/Santiago de Chile.

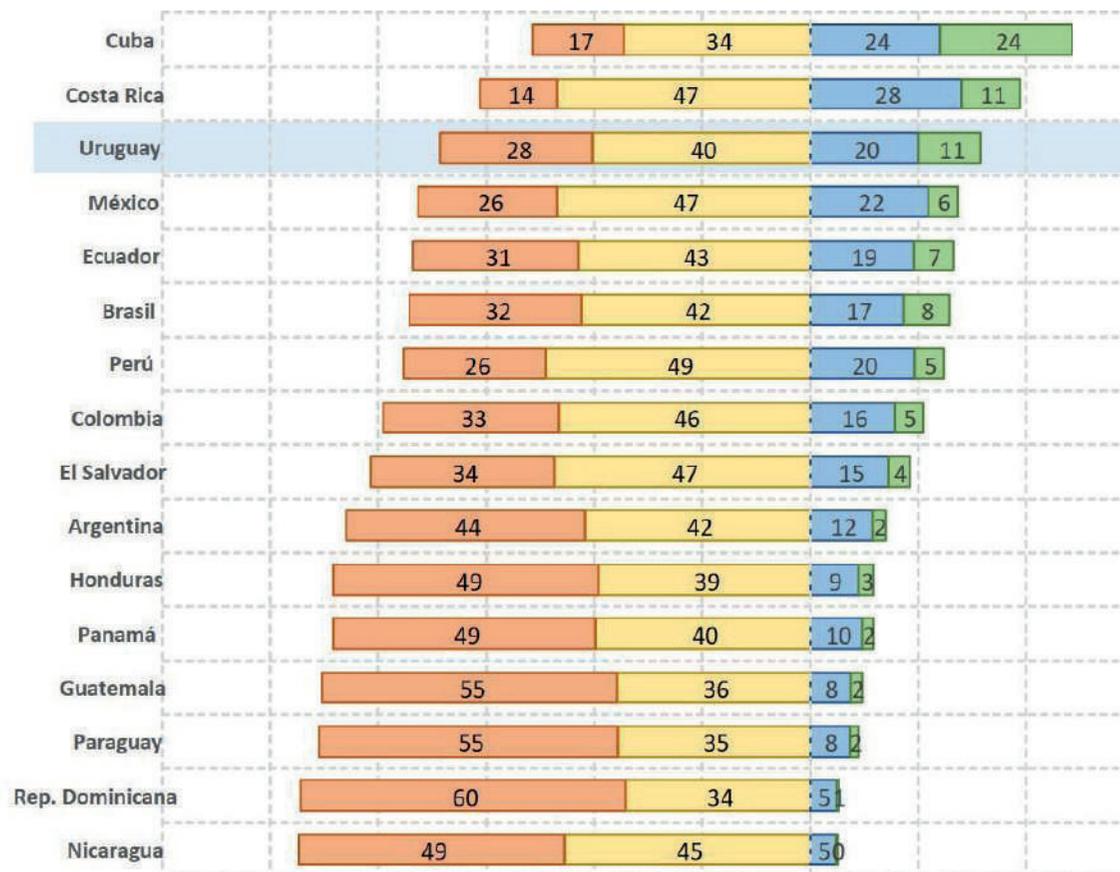
Gráfico 5.6. Niveles de desempeño en matemática ERCE19. Sexto grado.
 Todos los países participantes.



Fuente: Elaboración propia con base en ERCE 2019 - OREALC UNESCO/Santiago de Chile.



Gráfico 5.7. Niveles de desempeño en ciencias naturales ERCE19. Sexto grado.
 Todos los países participantes.



Fuente: Elaboración propia con base en ERCE 2019 - OREALC UNESCO/Santiago de Chile



Al igual que otras evaluaciones de aprendizaje previas, el estudio muestra que Uruguay sigue enfrentando un importante desafío en términos de equidad de los resultados. Además del nivel socioeconómico y cultural de las familias, el ERCE 2019 mostró que los días de estudio semanales, el involucramiento parental y las expectativas de los padres y madres se asocian significativamente a mejores aprendizajes. La repetición y la inasistencia a clases, inversamente, operan como una limitante. Al igual que Aristas Primaria, ERCE no muestra diferencias en los resultados de los estudiantes de escuelas públicas y privadas, una vez que se consideran las diferencias socioeconómicas y culturales.

5.2 Evaluaciones en Enseñanza media

Para el nivel de enseñanza media, existe en Uruguay una menor acumulación de evaluaciones de aprendizaje en comparación con primaria. Los primeros antecedentes se remontan a los estudios de la CEPAL en la primera mitad de la década de 1990 (CEPAL, 1992) y al Censo de Aprendizajes realizado en 1999 para terceros años de secundaria (ANEP-MES y FOD, 2000). Las evaluaciones posteriores a la década de 1990 para este nivel corresponden a la participación de Uruguay en el estudio internacional PISA, que valora los desempeños de los jóvenes de 15 años escolarizados en la enseñanza media, en cualquier modalidad o grado, y el estudio ARISTAS Media a cargo del INEEEd, aplicado a estudiantes de 3er grado de la EMB. En ambos casos, las últimas ediciones corresponden al año 2022.

5.2.1 ARISTAS Media 2022¹⁷

El estudio Aristas 2022, realizado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), es una evaluación nacional de los logros educativos enfocada en tercer año de educación media (equivalente al 9° grado actual). El estudio mostró una importante heterogeneidad en las habilidades de los estudiantes de 9° grado de media básica en las áreas evaluadas. Parte de esta heterogeneidad se expresa, al igual que en primaria, en un porcentaje relativamente importante de jóvenes que se ubican en los niveles más bajos de competencia definidos por la evaluación.

Un 25% de los estudiantes evaluados en 2022 se ubicó en los niveles más bajos de desempeño de lectura (niveles 1 y 2). En la prueba de matemática, este porcentaje fue de 66.2%.

¹⁷ <https://www.ineed.edu.uy/aristas-media-2022/>



El estudio reporta una fuerte asociación de los desempeños con el entorno socioeconómico y cultural de los centros educativos, mostrando un patrón de “desigualdad” similar, incluso algo mayor, al que surge de todas las evaluaciones de aprendizaje precedentes. La trayectoria educativa previa también constituye, en la Educación Media, un factor asociado fuertemente con los aprendizajes. Tanto en la prueba de Matemática como en la de Lectura, el porcentaje de jóvenes ubicados en los niveles más bajos de desempeño se incrementa sustantivamente entre los estudiantes que tienen extraedad para el grado, derivada de experiencias previas de repetición en ciclos o grados anteriores o, eventualmente, por períodos de interrupción del vínculo con la enseñanza formal.

La fuerte estratificación de los resultados en la Educación Media Básica vinculada tanto al nivel socioeconómico y cultural de los estudiantes y de los centros como a las situaciones de rezago escolar, es un resultado altamente consistente con los reportes nacionales de PISA para Uruguay, incluido el informe correspondiente al último ciclo (2022).

Aristas Media no muestra diferencias en los desempeños de los estudiantes que asisten al sector público y privado, una vez que se considera el contexto socioeconómico de los centros y de los estudiantes.

5.2.2 PISA 2022

El Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA, por sus siglas en inglés) es un estudio desarrollado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, por sus siglas en inglés), a través de un consorcio de instituciones. Uruguay participa desde 2003. En el ciclo 2022, fueron evaluados 690.000 estudiantes de 15 años, que representaron, aproximadamente, a 29 millones de jóvenes en 81 países y economías del mundo. En Uruguay, el estudio abarca a estudiantes de liceos públicos y privados, de escuelas técnicas y de escuelas rurales con 7.º, 8.º y 9.º grado¹⁸.

PISA no es una evaluación asociada a los currículos de los países, sino que evalúa las competencias consideradas relevantes y necesarias para la inclusión social y ciudadana en las sociedades contemporáneas. Los marcos de evaluación se orientan a comprender en qué medida los jóvenes de 15 años, próximos a la mayoría de edad y al ejercicio de su ciudadanía, logran aplicar sus conocimientos y activar procesos cognitivos para resolver problemas en situaciones concretas de la vida cotidiana, fuera del marco disciplinar. Las áreas cognitivas evaluadas en todos los ciclos de PISA son la competencia lectora,

¹⁸ <https://pisa.anep.edu.uy/informesnacionales-2022>



la competencia matemática y la competencia científica. El estudio también propone áreas de evaluación transversales, diferentes en cada ciclo, tales como Resolución de problemas (2003 y 2012), Resolución colaborativa de problemas (2015), Competencia global (2018) y Pensamiento creativo (2022).

En Uruguay, el ciclo 2022 consolidó las mejoras en las tasas de cobertura: el 91% de los jóvenes de 15 años se encontraban matriculados en instituciones de educación media, un porcentaje similar al registrado en 2018 y mayor al de los ciclos previos. También se registran mejoras en la progresión en tiempo: 72,5% de los estudiantes uruguayos de 15 años en 2022 cursaba el grado esperado para la edad (1° de EMS).

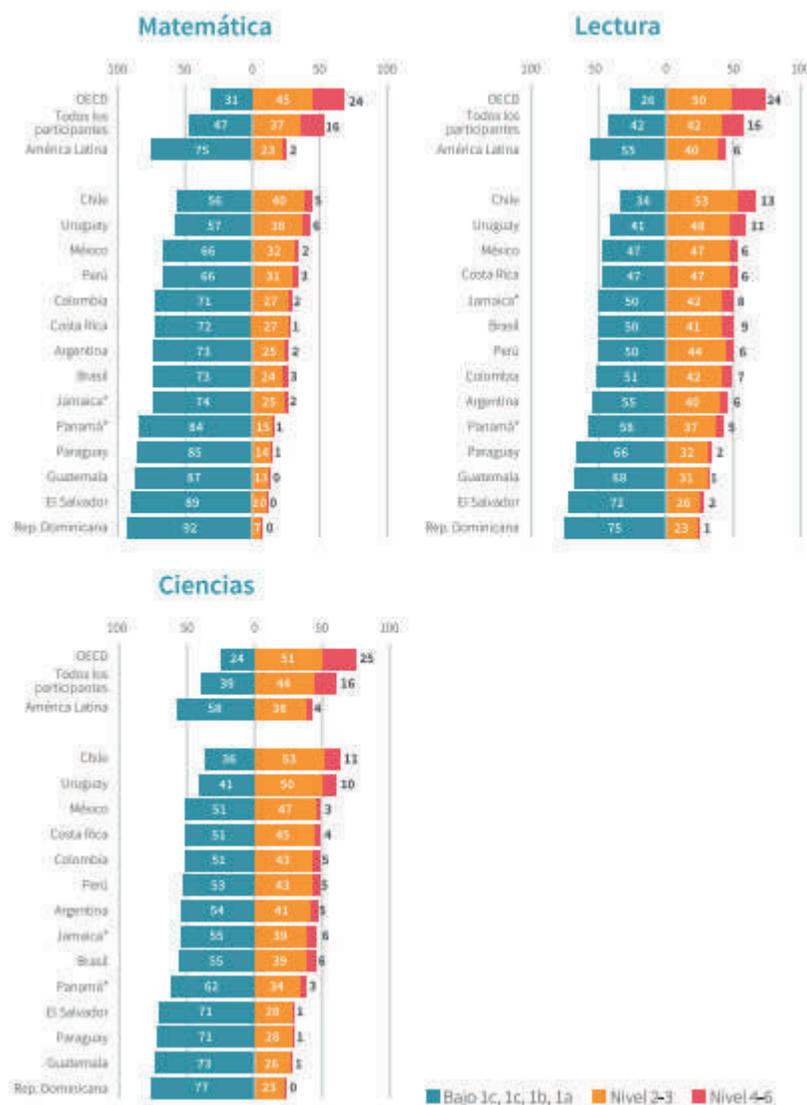
Respecto a los desempeños, los estudiantes uruguayos obtuvieron, en promedio, 409 puntos en la prueba de matemática de PISA 2022. En lectura y ciencias, estos promedios se ubican en 430 y 435, respectivamente. Uruguay alcanza entre 46 y 63 puntos menos en estas pruebas en comparación con el promedio de los países de la OECD y entre 30 y 36 puntos más respecto al promedio de los países latinoamericanos participantes. El análisis en clave de niveles de desempeño, complementario a la lectura de los puntajes promedio, muestra que menos de la mitad de los estudiantes uruguayos de 15 años (44 %) demuestra las competencias matemáticas mínimas definidas por PISA como base para el desarrollo social y ciudadano (nivel 2). Este porcentaje es de 69% en el promedio de la OCDE y de 25% en el promedio de la región. En el otro extremo, solo el 5,8% de los estudiantes uruguayos alcanza desempeño en matemática propios del nivel 4 o superiores (24% en el promedio de los países de la OCDE y 2% en el promedio de América Latina).

Tabla 5.3. Puntajes promedio en matemática, lectura y ciencias a la luz de variables clave, para 2012, 2015, 2018 y 2022.

		2012	2015	2018	2022
% cobertura		84,6	83,9	91,8	90,9
% estudiantes en el grado modal		58,6	62,1	64,0	72,5
Matemática	Puntaje promedio	409,3	418,0	417,7	408,7
	Desvío estándar	88,7	86,6	85,3	83,2
	% estudiantes en nivel 2 o superior	44,2	47,6	49,3	43,5
Lectura	Puntaje promedio	411,3	436,6	427,1	430,4
	Desvío estándar	95,7	96,6	95,9	99,2
	% estudiantes en nivel 2 o superior	53,0	61,0	58,1	58,9
Ciencias	Puntaje promedio	415,8	435,4	425,8	435,4
	Desvío estándar	95,3	86,5	86,5	91,6
	% estudiantes en nivel 2 o superior	53,1	59,2	56,1	59,5

Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2022, OECD, DICE-ANEP y de proyecciones de población del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Gráfico 5.8. Porcentaje de estudiantes en cada nivel de desempeño en matemática, lectura y ciencias en PISA 2022 en grandes regiones y en los países de Latinoamérica.



Fuente: Programa PISA Uruguay, ANEP. Base: PISA 2022, OCDE, DICE-ANEP y de proyecciones de población del Instituto Nacional de Estadística (INE).

Respecto al ciclo 2018, PISA 2022 registra una leve caída en Uruguay en matemática (9 puntos en promedio), una mejora de magnitud similar en ciencias (10 puntos) y una situación de estabilidad en lectura. En el mediano plazo (2012-2022), PISA sugiere una situación de estabilidad en matemática y una tendencia leve de mejora en las otras dos áreas, aunque esta comparación debe hacerse con cautela debido a cambios en la metodología del estudio y en las tasas de cobertura del país. En el plazo más largo (2003-2022), PISA indica una caída leve en los desempeños promedio de los jóvenes uruguayos en el área de matemática, conjuntamente con una pauta de estabilidad en lectura y una tendencia leve de mejora en ciencias. En el escenario internacional, y para el caso de matemática (área foco del ciclo 2022), la mayoría de los países reporta una baja en sus desempeños promedio, tanto en la comparación 2018-2022 como entre 2012 y 2022.

PISA 2022 vuelve a mostrar que el desempeño promedio de los países, incluidos los de Uruguay, está estrechamente asociado a características estructurales expresadas en variables como el Índice de Desarrollo Humano, el PIB per cápita o el gasto que destinan a la educación. Al igual que en ciclos anteriores, se registran pautas y niveles de inequidad persistentes en Uruguay, similares a los observados, en promedio, para los 81 países participantes. Más allá de eso, los resultados del estudio indican que muchas de las metas que el propio país se ha propuesto en pos de una mayor inclusión y de una efectiva igualdad de oportunidades educativas todavía comportan desafíos sustantivos. Entre los factores de inequidad más importantes en Uruguay, el estudio identifica: inequidades de origen socioeconómico, inequidades de género (con signo distinto según el área de evaluación), inequidades asociadas a la trayectoria previa –especialmente, a la acumulación de rezago escolar-, inequidades vinculadas a la condición migratoria y a las necesidades educativas especiales; e inequidades asociadas a la propia oferta. Al igual que en las otras evaluaciones, PISA muestra que, a iguales condiciones socioeconómicas y culturales, los desempeños de los estudiantes del sector público no difieren de los logros registrados en los centros privados.

5.3 Síntesis

Uruguay cuenta con evaluaciones sistemáticas de aprendizaje, con foco en los actuales grados 3°, 6° y 9° (3° de educación media básica) y en las áreas de lectura y matemática. Con características específicas según el caso, estos estudios permiten monitorear los logros de los estudiantes con relación a sus desempeños en estos campos de conocimiento, analizar aspectos vinculados a la equidad en los resultados, analizar las tendencias en el corto y mediano plazo y –en el caso de ERCE y PISA- incorporar una mirada comparativa con otros países, a nivel regional y/o internacional.

Las últimas evaluaciones implementadas en el país (Aristas Primaria 2023, Aristas Media y PISA en 2022 y ERCE 2019) muestran un panorama heterogéneo, caracterizado esencialmente por: a) una importante heterogeneidad entre los estudiantes, en todos los niveles evaluados, respecto a sus aprendizajes, incluido un porcentaje relevante de niños y adolescentes que no alcanzan los logros esperados para su edad o ciclo escolar; b) una pauta fuerte y persistente de inequidad en los desempeños, asociada principalmente a variables socioeconómicas y culturales, pero también, y de manera muy clara, a la trayectoria educativa previa –en particular, a la acumulación de rezago escolar-; c) un panorama de relativa estabilidad con relación a los aprendizajes, tanto en el corto como en el mediano plazo, con leves oscilaciones que no alcanzan a afianzar una tendencia sostenida ni de mejora ni de empeoramiento en los logros de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento evaluadas; d) una situación relativamente destacada de Uruguay en la comparación con la mayoría de los países de la región, pero con logros promedio muy descendidos respecto a los reportados, a nivel internacional, para los países de mayor desarrollo.

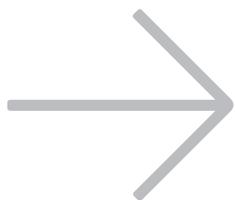




capítulo
2

6 Trayectorias y Resultados Educativos





6.1 Aprobación

En esta sección se analizan los resultados de aprobación y no aprobación de los estudiantes en el sistema educativo. Estos resultados obedecen a múltiples factores, como el rendimiento académico, la asistencia y los requisitos establecidos por cada plan de estudios para determinar la promoción de grado. Según el nivel educativo, esta información suele presentarse como tasas de repetición o de aprobación. En este caso, a efectos de operar con un lenguaje común que pueda implicar al conjunto del sistema, se usará el término “no aprobación”, entendido como el fallo final de un período curricular que obliga al estudiante a recursar el mismo grado al año siguiente. Se trata de un indicador indirecto de flujo, ya que incide directamente en el ritmo con el que los estudiantes transitan por los sucesivos niveles y grados escolares, es decir, en sus ritmos de progresión.

La no aprobación determina un desajuste respecto a la edad teórica en la que se espera normativamente que un estudiante transite por determinado grado escolar, lo que se traduce en situaciones de extraedad, como también se analizará en conjunto con la no aprobación.

6.1.1 No aprobación y extraedad en Educación Primaria

Uno de los cambios más significativos en la educación primaria pública en las últimas dos décadas ha sido la sostenida disminución de las tasas de repetición. En 2024, la tasa global de repetición entre 1° y 6° grado fue de 2%, muy por debajo de los niveles históricos que superaban el 10%. Este valor implicó que 4.828 estudiantes repitieran el grado.

La implementación del nuevo Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE) desde 2023, en el marco de la Transformación Curricular Integral, ha incidido en estos indicadores, aunque la caída de la repetición en primaria responde a un proceso de más larga duración. El porcentaje de alumnos de 1° a 6° repetidores cayó en forma sistemática entre 2002 (10,3%) y 2022 (2,8%), con un pequeño rebote en los años 2020 y 2021, asociados a la pandemia por COVID, revertido en 2022. Desde 2023, el REDE inhabilita la repetición en 1°, 3° y 5° grado. Como consecuencia, en 2023 y 2024 no se registraron repetidores en los grados impares, pero sí se verificó un aumento significativo en los pares, especialmente en 2°, cuya tasa ascendió ese último año a 8,3%.

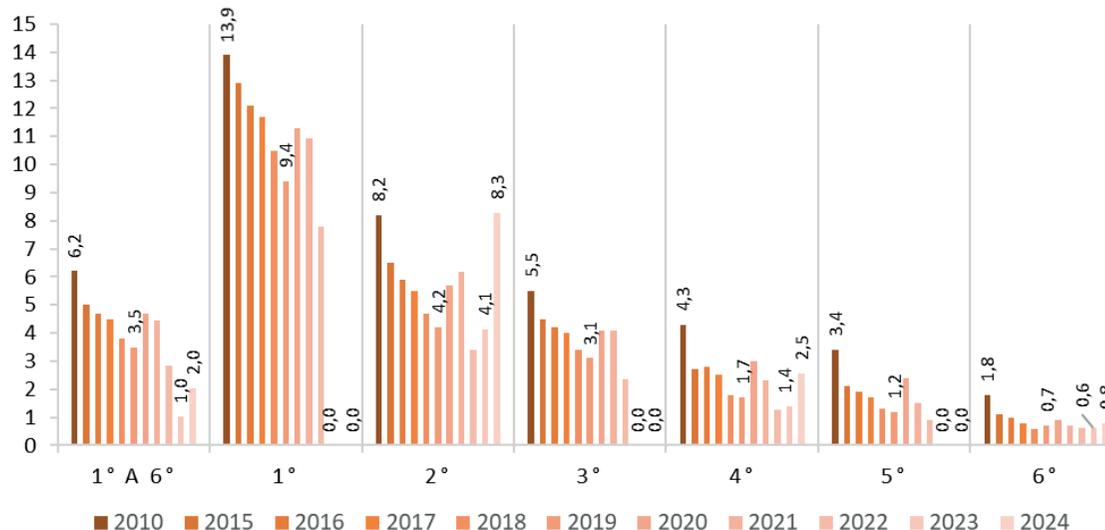
Si bien las modificaciones introducidas en el REDE buscan favorecer el tránsito entre grados, también han generado efectos mixtos. En 2024, además de los estudiantes repetidores, se observó que 7.285



alumnos (3,1%) promovieron con calificaciones insuficientes. En total, un 5,1% del alumnado culminó el año escolar sin alcanzar los niveles esperados de desempeño, lo que plantea desafíos para el seguimiento y apoyo a las trayectorias educativas.

Las brechas sociales y territoriales en la repetición persisten. En 2024, los estudiantes de escuelas de mayor vulnerabilidad social (quintil 1 del índice de Contexto Socio Cultural) presentaron una tasa de repetición 3,7 veces mayor que aquellos del quintil más favorecido (3,8% vs. 1%). A nivel territorial, Montevideo mostró una repetición significativamente más alta que el interior (3,6% frente a 1,3%). Además, los varones continúan registrando un peor desempeño en este indicador: por cada 100 niñas que repitieron, lo hicieron 130 varones.¹⁹

Gráfico 6.1. Porcentaje de estudiantes no aprobados en Educación Primaria pública por grado. 2010 y 2015 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a datos del Monitor Educativo de Primaria.

¹⁹ Administración Nacional de Educación Pública. (2025). Estado de situación de primaria 2024. Departamento de Investigación y Estadística Educativa, ANEP-Codicen. <http://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2024/situacion.pdf>

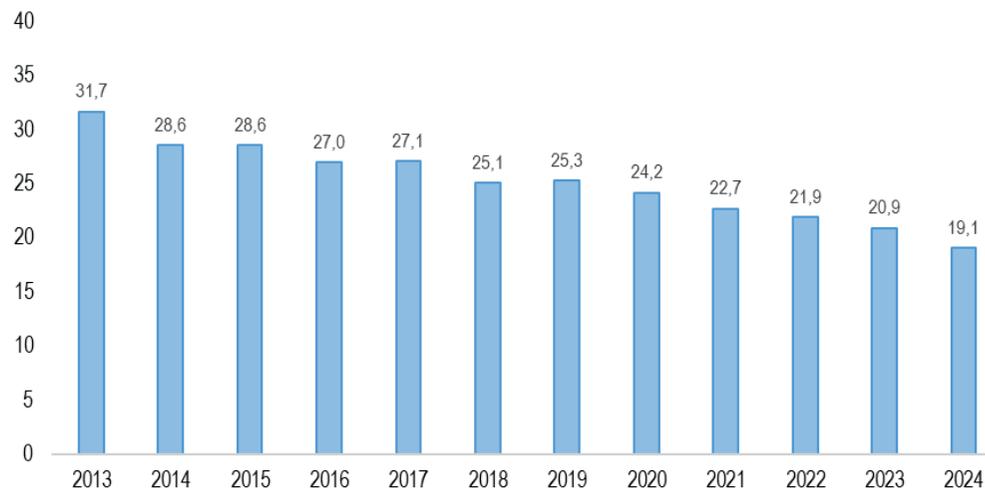
Extraedad acumulada en Primaria

La extraedad acumulada al egreso de un ciclo educativo permite cuantificar la proporción de estudiantes que cursan con uno o más años de rezago respecto a la edad teórica del grado. Se trata de un indicador relevante para monitorear la regularidad de las trayectorias escolares.

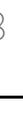
En 2024, casi 1 de cada 5 estudiantes de 6° grado de escuelas públicas presentaban extraedad, lo que representa a 7.649 estudiantes. Esta cifra es el resultado acumulado de trayectorias escolares marcadas por al menos un episodio de repetición, fenómeno históricamente concentrado en los primeros grados. La caída sostenida de la repetición en los últimos 20 años explica, en parte, la reducción de la extraedad. En efecto, la tasa de repetición bajó de forma significativa y, con ello, también disminuyó el porcentaje de egreso con rezago. Como muestra el gráfico 5.2, entre 2013 y 2024, la extraedad en 6° grado se redujo en 12,6 puntos porcentuales (de 31,7% a 19,1%).

Sin embargo, esta mejora convive con marcadas desigualdades. En 2024, el 32,5% de los estudiantes de escuelas del quintil 1 (más vulnerable) egresó con extraedad, frente al 9,5% en el quintil 5 (menos vulnerable).

Gráfico 6.2. Porcentaje de estudiantes de 6° grado de educación primaria pública en situación de extraedad. 2013 – 2024.



Fuente: Monitor educativo de Primaria



6.1.2 No aprobación y extraedad en Educación Media Básica

En esta sección se analiza la no aprobación en la Educación Media Básica²⁰ (EMB). Este nivel es atendido tanto por la DGES como por la DGETP. Con excepción de los programas especiales y liceos nocturnos, la DGES mantiene una única oferta de EMB²¹, mientras que la DGETP ofrece, en términos generales, dos opciones de formación que concentran la mayor parte de la matrícula: Formación Profesional Básica (FPB)²² y Educación Básica Integrada (EBI), anteriormente se denominaba Ciclo Básico Tecnológico (CBT)²³.

Como muestra el gráfico 6.3, la no aprobación en EMB fue de 12,5% en 2024, lo que representa una disminución de 18,4 puntos porcentuales en comparación con 2008 (31%). Tras la baja registrada en 2020 —producto de los cambios en el reglamento de pasaje de grado durante la pandemia—, en 2021 se observa un incremento. Sin embargo, a partir de ese año se retoma una tendencia descendente, alcanzando en 2024 valores por debajo de los de 2019. Esta tendencia se constata en EBI de la DGES, aunque en el caso de FPB, en la comparación interanual 2021 y 2023, la tasa de no aprobación aumenta, y en EBI de la DGETP permanece estable.

20 En el año 2020 se realizaron varios ajustes a la normativa debido a la emergencia sanitaria. En la DGES, en el Ciclo Básico del plan Ref.2006, se promovió con hasta seis asignaturas pendientes, se modificaron períodos de examen y cierres de los cursos. Ver: <http://servicios.ces.edu.uy/monitorces/servlet/modificaciones2020>. En los años 2021 y 2022 se habilitó la promoción con hasta 4 asignaturas pendientes, mientras que se mantuvieron las restantes adaptaciones reglamentarias realizadas en 2020. En la DGETP, en 2020 se habilitó la promoción con hasta seis asignaturas pendientes. En tanto, a partir de 2023, en ambas direcciones, la implementación de EBI supuso la incorporación de un nuevo reglamento del estudiante (REDE), de acuerdo al cual no se admite la repetición en 7° grado, salvo por razones de desvinculación, mientras que en 8° y 9° se habilita la promoción con hasta tres actividades curriculares pendientes de aprobación.

21 Los resultados de la DGES corresponden al Plan Reformulación 2006 hasta 2022 y de EBI desde 2023. Este plan incluye aproximadamente al 90% de la matrícula de EMB de la DGES (2024).

22 El FPB fue inaugurado en 2008 y estaba originariamente definido a estudiantes mayores de 14 años, cuyo máximo nivel educativo alcanzado fuera Primaria. En tal sentido el FPB constituía un programa de segunda oportunidad para aquellos estudiantes que no habían podido transitar exitosamente por el resto de las ofertas de EMB. También contemplaba a aquellos estudiantes que habiendo aprobado Primaria, no habían accedido a la EMB. Desde 2017 hasta el año 2020, el programa se extendió a todos los egresados de primaria, independientemente de su edad. Desde el año 2022 volvió a sus criterios de selección originales, restringiéndose a los estudiantes mayores de 14 años con primaria completa.

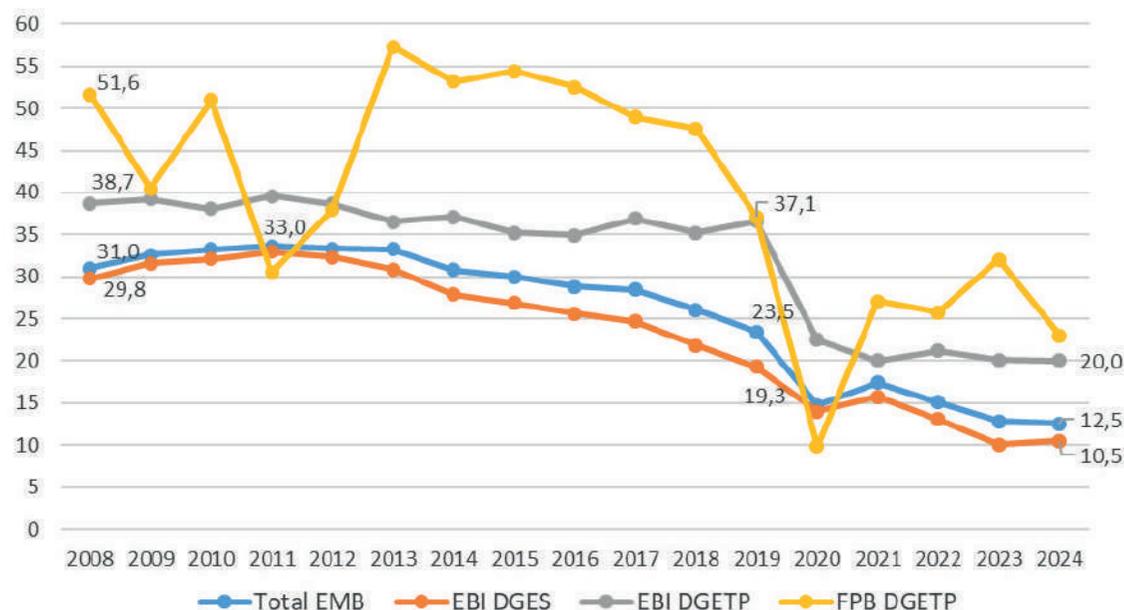
23 Además de EBI (ex CBT) y de FPB, la DGETP ofrece cursos de EMB bajo las modalidades Articulación- Rumbo y Centros Educativos Comunitarios (CEC). Estas ofertas constituyeron algo más del 7% del total de la matrícula de EMB de la DGETP.

En EBI de la DGES, la no aprobación se ubicó en 2024 en 10,5%, un valor prácticamente estable respecto de 2023 (10,1%). Si se analiza la tendencia, luego de registrar el máximo en 2012 (33%) ha descendido de forma sostenida.

En cuanto a la DGETP, el Ciclo Básico presenta valores superiores de no aprobación. En 2024, el indicador se ubicó 9,5 puntos porcentuales por encima del valor registrado en la DGES. Los datos muestran una estabilidad relativa en los niveles de no aprobación en CBT entre 2008 y 2019, y un posterior descenso (20,0% en 2023 frente a 38,7% en 2008). Respecto a FPB, la no aprobación es consistentemente más alta que en el resto de las modalidades de EMB. En FPB, la no aprobación en 2024 estuvo 10,5 puntos porcentuales por encima de la de EMB, 12,5 puntos por encima de la de secundaria y fue 3 puntos mayor que la de EBI de la DGETP. Las diferencias entre subsistemas y modalidades en este indicador reflejan, en buena medida, las diferencias en el perfil académico y social de los estudiantes que asisten a cada una de estas ofertas. Más allá de estas consideraciones, es preciso señalar que en el período 2020–2023 se realizaron varios cambios en las reglas de pasaje de grado, lo que limita las comparaciones y el análisis de las tendencias.

En la comparación entre 2023 y 2024 se observa que la no aprobación ha permanecido prácticamente estable tanto en EBI-DGES como en EBI-DGETP, en torno al 10,5% y 20% respectivamente. Cabe recordar que la matrícula de EMB de la DGES concentra aproximadamente al 80% de los estudiantes de EBI, y el restante 20% corresponde a la oferta de la DGETP.

Gráfico 6.3. Porcentaje de estudiantes no aprobados en Educación Media Básica, según Dirección General. 2008 a 2024. (a) (b)



Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo Liceal y Monitor de la Educación Técnico Profesional.

Notas:

(a) Se presentan datos correspondientes a los resultados educativos de los planes para estudiantes adolescentes.

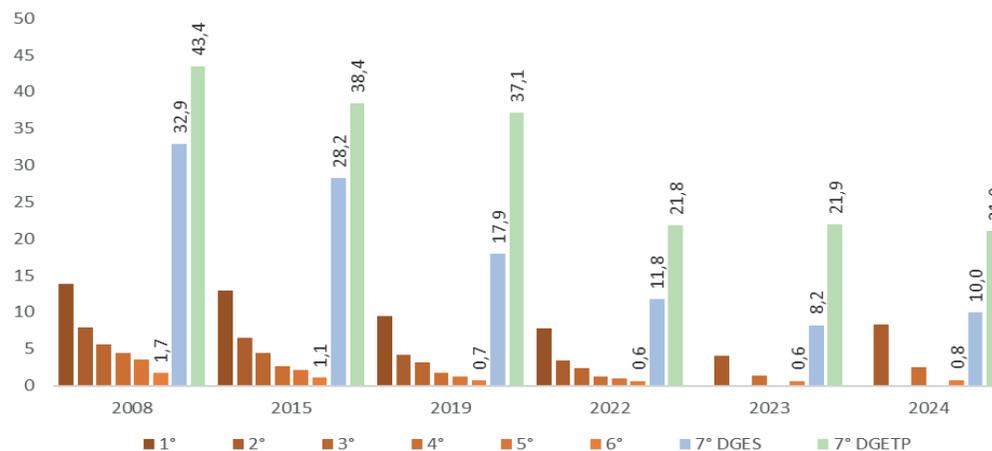
En la DGES, se considera el Plan Reformulación 2006 para el período 2008–2022 y EBI desde 2023. En la DGETP se considera EBI (ex CBT) y FPB. Se excluyen Articulación – Rumbo y los Centros Educativos Comunitarios (CEC), por tratarse de ofertas de segunda oportunidad dirigidas a jóvenes con trayectorias educativas discontinuas.

(b) Los datos consideran los fallos de la reunión de diciembre; los estudiantes pueden rendir exámenes en febrero y/o abril del año siguiente.

Como muestra el gráfico 6.4, se evidencian diferencias marcadas en términos de aprobación y no aprobación entre la Educación Primaria y la Educación Media Básica, especialmente entre los grados contiguos antes y después de la transición entre niveles. En 2024, solo el 0,8% de los estudiantes de 6° grado de Primaria no lograron aprobar el grado. Ese mismo año, el porcentaje de no promovidos en 7° grado de EBI de la DGES fue de 10%, mientras que en 7° grado de la DGETP alcanzó el 21%, a pesar de que el nuevo Reglamento de Evaluación de los Estudiantes incorporó un régimen de promoción casi automática para este último grado.

Efectivamente, desde 2023 rigen nuevas reglas de pasaje de grado para los estudiantes de 7° de EMB. Por esta razón, tanto en 2023 como en 2024, el porcentaje de estudiantes no promovidos se compone mayoritariamente de quienes obtuvieron fallo de “recursa por desvinculación” (según el artículo 74 del REDE) y, en menor medida, de fallos por acreditación condicional.²⁴

Gráfico 6.4. Estudiantes no aprobados por grado en Educación Primaria y Educación Media Básica por Dirección. En porcentajes. Años 2008, 2015, 2019, 2022 y 2023. (a)



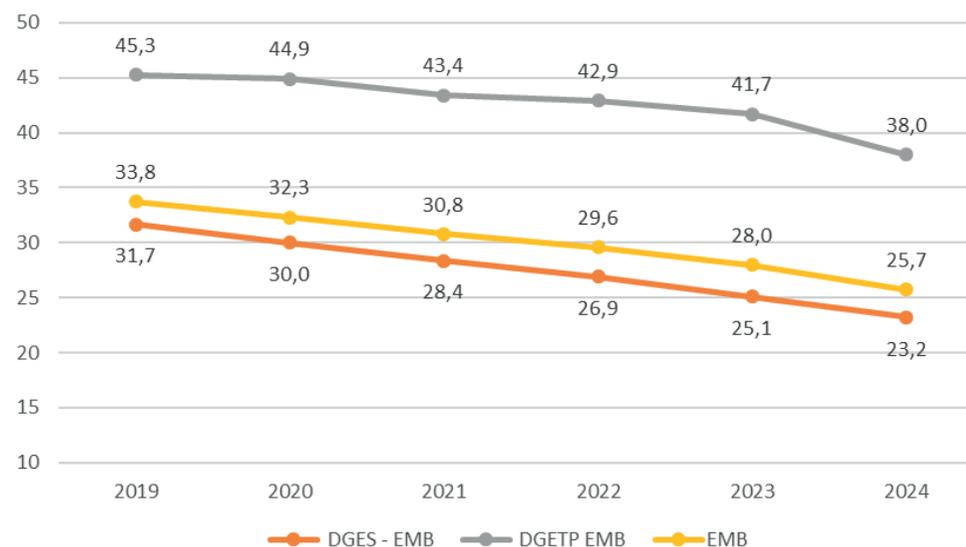
Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo Liceal y Monitor de la Educación Técnico Profesional.

Notas: (a) Los datos de DGES y DGETP corresponden a la reunión final de diciembre de cada año.

²⁴ El REDE establece que no está habilitada la repetición en séptimo grado de EBI a no ser por desvinculación. El artículo 74 establece que un estudiante debe recurrir el grado por desvinculación cuando no asiste a ninguno de los APE (Actividades de Profundización y Evaluación) que le correspondieren. En ese caso, se emitirá el fallo de recursa por desvinculación.

En síntesis, la no promoción continúa siendo una de las principales barreras para el desarrollo de trayectorias educativas continuas, ya que genera altos niveles de rezago y limita las posibilidades de mejora en los niveles de egreso de la Educación Media. Si bien en términos generales se registran avances en las tasas de aprobación en la EMB, cabe subrayar que, según el tipo de oferta, más del 10% de los estudiantes matriculados deben recursar el grado al finalizar el año lectivo, proporción que asciende a aproximadamente 20% en el caso de la DGETP. Estos niveles siguen siendo considerablemente más elevados en comparación con los de la Educación Primaria.

Gráfico 6.5. Porcentaje de estudiantes de EMB en condición de extraedad, según Dirección General. 2019 a 2024.



Fuente: Elaboración propia en base al Monitor educativo de la DGES y DGETP.

Como se señaló anteriormente, una proporción importante de estudiantes ingresa a la Educación Media Básica (EMB) habiendo egresado de primaria con al menos un año de rezago respecto a la edad teórica. En 2024, casi 2 de cada 10 estudiantes que finalizaron 6° grado en escuelas públicas lo hicieron en situación de extraedad.

Estudios de trayectoria educativa²⁵ han identificado la extraedad acumulada en primaria como uno de los principales indicadores de riesgo en la transición hacia la educación media. Esta condición tiende a profundizarse en la EMB, donde se registran mayores niveles de no promoción y trayectorias educativas más irregulares.

Como figura en el gráfico 6.5, a nivel general la extraedad en EMB pasó de 33,8% en 2019 a 25,7% en 2024, lo que representa una reducción de 8 puntos porcentuales. La mejora fue más pronunciada en la DGES, donde la extraedad cayó de 31,7% a 23,2% en el mismo período (-8,5 p.p.), mientras que en la DGETP pasó de 45,3% a 38,0% (-7,3 p.p.). Si se considera solamente el último año, entre 2023 y 2024, también se observa una disminución, aunque más moderada: -2,2 puntos porcentuales en el total de EMB, -1,9 p.p. en la DGES y -3,7 p.p. en la DGETP.

A pesar de esta mejora sostenida, casi 4 de cada 10 estudiantes de la DGETP y aproximadamente 1 de cada 4 en la DGES continúan cursando con rezago. Esto refleja trayectorias educativas marcadas por múltiples interrupciones y desafíos acumulados desde la educación primaria, que se acentúan al avanzar en la educación media básica.

6.1.3 No aprobación en Educación Media Superior

En el gráfico 6.6 se presenta el porcentaje de estudiantes no aprobados en Educación Media Superior (EMS), desagregado por Dirección General y grado, para el período 2016–2024. En 2024, la no aprobación en EMS fue de 18,2% para la DGES y de 36% para la DGETP.

La distribución por grado muestra, en términos generales, una disminución de la no aprobación conforme se avanza en el ciclo, tanto en DGES como en DGETP. En cuanto a la evolución reciente, se destaca que en la DGES la tasa de no aprobación bajó de 31% en 2016 a 18,2% en 2024. En la DGETP, el descenso fue de 40,7% en 2016 a 36% en 2024. Luego del aumento registrado entre 2022 y 2023, se verificó una nueva disminución del indicador entre 2023 y 2024 en todos los grados de DGES y DGETP.

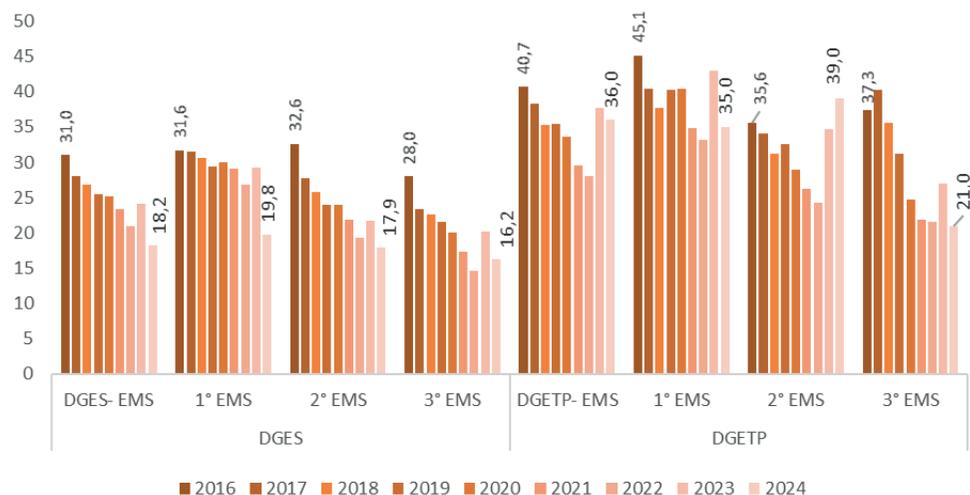
²⁵ ANEP (2020). Transición y trayectorias en la Educación Media Básica en Uruguay. Análisis Longitudinal a partir del Panel TERCE. Montevideo: ANEP.

Alvez Legelén, M. (2024). *Estudio panel sobre los factores asociados a las trayectorias educativas en Educación Media: ¿Es posible construir un sistema de alertas tempranas en Uruguay?* Tesis de maestría inédita. FCS-Udelar.

Cardozo Politi, S. (2016). Trayectorias educativas en la educación media: PISA-L 2009-2014. Montevideo: Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).



Gráfico 6.6. Porcentaje de estudiantes no aprobados en Educación Media Superior, según Dirección General de Educación y grado. 2016 a 2024. (a) (b)



Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo Liceal y Monitor de la Educación Técnico Profesional.

Notas: (a) Para la DGETP no se incluye el 4° grado de EMS, correspondiente a determinadas trayectorias. Sin embargo, dicho nivel fue contemplado en los datos agregados de aprobación total. (b) Los datos correspondientes a 2024 son preliminares, basados en los fallos de la reunión final de diciembre.

Siguiendo el mismo enfoque adoptado para analizar la transición entre Primaria y EMB, el gráfico 6.7 permite observar las diferencias en las tasas de no aprobación entre EMB y EMS en la DGES. Si bien ya se señaló que la no aprobación es más alta en EMS (18,2%) que en EMB (10,5%), un análisis por grado evidencia una brecha clara entre 9° de EBI y 1° de EMS: en 2024, el 12,2% de los matriculados en 9° no aprobó el grado, mientras que el porcentaje ascendió a 19,8% en 1° de EMS. Si bien las mayores brechas se registran en la transición entre Primaria y EMB, la transición entre EMB y EMS también presenta desafíos significativos.

Gráfico 6.7. Porcentaje de estudiantes no aprobados por grado en Educación Media Básica y Superior (DGES). Años 2008, 2015, 2019, 2022, 2023 y 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo Liceal. Para el año 2024 los datos son preliminares.

Respecto a la transición entre EMB y EMS en la DGETP, también se evidencia una brecha importante en los niveles de aprobación. En 2024, el 18% de los estudiantes de 9° de EBI no aprobó el grado, mientras que en ese mismo año el 35% de los matriculados en 1° de EMS no logró promover. De este modo, la DGETP muestra un patrón similar al de la DGES, con un marcado incremento en la no aprobación al momento de pasar de la EMB a la EMS.

Gráfico 6.8. Porcentaje de estudiantes no aprobados por grado en Educación Media Básica y Superior (DGETP). Años 2008, 2015, 2019, 2022, 2023 y 2024.



Fuente: Elaboración propia en base a Monitor Educativo de la DGETP.

Recuadro: Asistencias e inasistencias a clases en educación inicial, primaria y media básica

La asistencia regular a clases es clave para que los niños, niñas y adolescentes puedan ejercer su derecho efectivo a la educación y logren aprovechar los beneficios académicos y no académicos que se esperan de la experiencia escolar. El ausentismo estudiantil, más allá de ciertos umbrales razonables, junto con la asistencia de carácter intermitente o irregular a clases, supone, en cambio, un serio obstáculo para el desarrollo de aprendizajes, para la progresión en tiempo y para la continuidad educativa.

Uruguay presenta niveles altos de inasistencia en todos los niveles del sistema educativo, incluyendo la educación inicial de nivel 3, 4 y 5, la educación primaria y la educación media básica. En otras palabras: un alto porcentaje de los estudiantes pierde un número considerable de jornadas escolares completas -o, en el caso de la educación media, un número considerable de clases²⁶- a lo largo del año lectivo, lo que afecta tanto la intensidad de la escolarización (tiempo total de exposición a las aulas) como la necesaria continuidad que requieren los procesos educativos.

La investigación nacional muestra que el ausentismo constituye un problema relativamente generalizado en Uruguay, aunque se intensifica sustantivamente en los contextos socioeconómicos y culturales más vulnerables, en el sector público en comparación con el privado, y en general, entre los estudiantes que acumulan extraedad. Además, existe evidencia de que el ausentismo a clases suele ser un patrón persistente a lo largo de la trayectoria, de forma que los niños que faltan de manera significativa en los niveles y grados iniciales de la escolarización, suelen registrar alta inasistencia también en las etapas siguientes.

Al igual que en otros países, se ha mostrado que en Uruguay el ausentismo escolar está estrechamente asociado a resultados escolares como la repetición, la desvinculación prematura de los estudios y un nivel descendido de aprendizajes en áreas básicas como lectura y matemática.

Los problemas de ausentismo estudiantil no son recientes: su evolución en el corto y mediano plazo muestra, por el contrario, que se trata de un fenómeno de carácter estructural,

²⁶ A diferencia de la enseñanza inicial y primaria, en la enseñanza media la asistencia se registra por clase, lo que supone que no todas las faltas reflejan la pérdida de una jornada completa.

relativamente estable en el tiempo, aunque con desmejoras leves en los años que siguieron a la pandemia de COVID en 2020 y 2021.

Durante el año 2024, los alumnos de educación inicial (niveles 3, 4 y 5) y de educación primaria común (1° a 6°) del sector público asistieron en promedio al 76% y al 84% de las clases, respectivamente, lo que supone una pérdida de aproximadamente 45 días, en el primer caso, y de 20 en último. Estos niveles de asistencia son similares, e incluso algo más bajos, a los registrados en los tres últimos años previos a la crisis sanitaria.

Tabla 6.1. Tasa de asistencia en educación inicial y primaria. 2017 a 2024

	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Inicial	75,8	78,0	77,9	66,9	63,1	73,4	76,1	76,0
Primaria	86,6	86,1	86,2	50,0	72,7	84,2	84,7	84,4

Fuente: Monitor Educativo de educación inicial y primaria.

En la educación media básica la situación es similar, con indicadores de ausentismo incluso mayores que en primaria, si bien debe considerarse que, en media, no todas las faltas corresponden a la pérdida de una jornada escolar completa, puesto que la asistencia se registra por materia.

En 2024, el 20.7% de los alumnos de educación media básica de la DGES faltó a 50 clases o más en el año. En las ofertas técnico-profesionales, este valor es de 36.7%, casi dos veces superior. Además, en cualquiera de las dos modalidades, el indicador presenta señales de agravamiento en su evolución reciente. Estos resultados se ubican muy lejos de las metas establecidas por la ANEP para 2024, que implicaban reducir el porcentaje de estudiantes con 50 faltas o más a 5%.

Tabla 6.2. Porcentaje de alumnos de 1° a 3° de educación media básica con 50 faltas o más (justificadas o no justificadas) en el año lectivo.

	2019	2020	2021	2022	2023	2024
DGES	14.2	-.-	-.-	17.8	17.4	20.7
DGETP	13.7	-.-	-.-	22.3	27.7	36.7
Total	14.1	-.-	-.-	18.8	19.7	24.2

Fuente: estadísticas de DGES y de DGETP.

En definitiva, los niveles de ausentismo constituyen un obstáculo directo para la concreción plena del derecho a la educación. La presencia regular de los niños, niñas y adolescentes en las aulas es una condición necesaria, un prerrequisito, para el desarrollo de los aprendizajes esperados, para el sostenimiento de las trayectorias escolares y, en general, para que la educación logre tener los impactos que de ella se esperan.

6.2 Egreso en Educación Media Básica

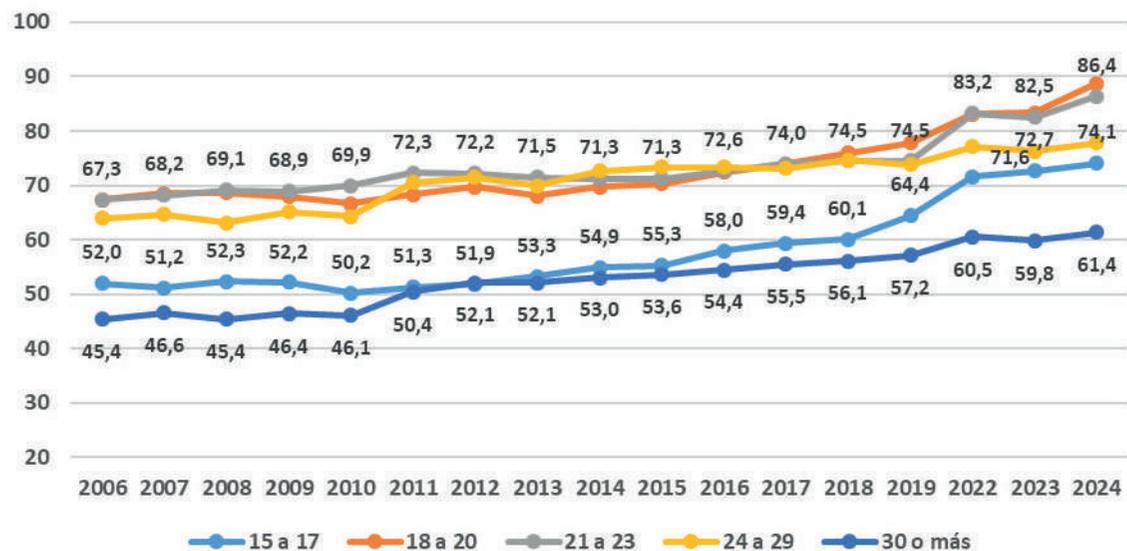
El egreso en la educación media —tanto en ciclo básico (EMB) como superior (EMS)— es un indicador clave para valorar el desempeño del sistema educativo uruguayo y sus tensiones estructurales. Más allá del acceso, la culminación de los ciclos educativos revela la capacidad del sistema para garantizar trayectorias completas, sostenidas y equitativas.

Esta sección se basa en datos provenientes de la Encuesta Continua de Hogares (ECH-INE). El abordaje se centra en la evolución temporal del egreso, sus variaciones por edad y nivel socioeconómico, y cierra con un breve esbozo sobre las transformaciones recientes en la estructura educativa de la población uruguaya.

Egreso en enseñanza media por nivel

El siguiente gráfico muestra una evolución positiva en la finalización del ciclo básico de educación media (EMB de aquí en más) entre 2006 y 2024. Es plausible considerar que el crecimiento sostenido refleja una ampliación del acceso y progresos en las políticas de obligatoriedad educativa (programas de tutorías y acompañamientos, entre otros).

Gráfico 6.9. Porcentaje de personas mayores de 14 años que completaron la educación media básica. Total país (2006-2024).

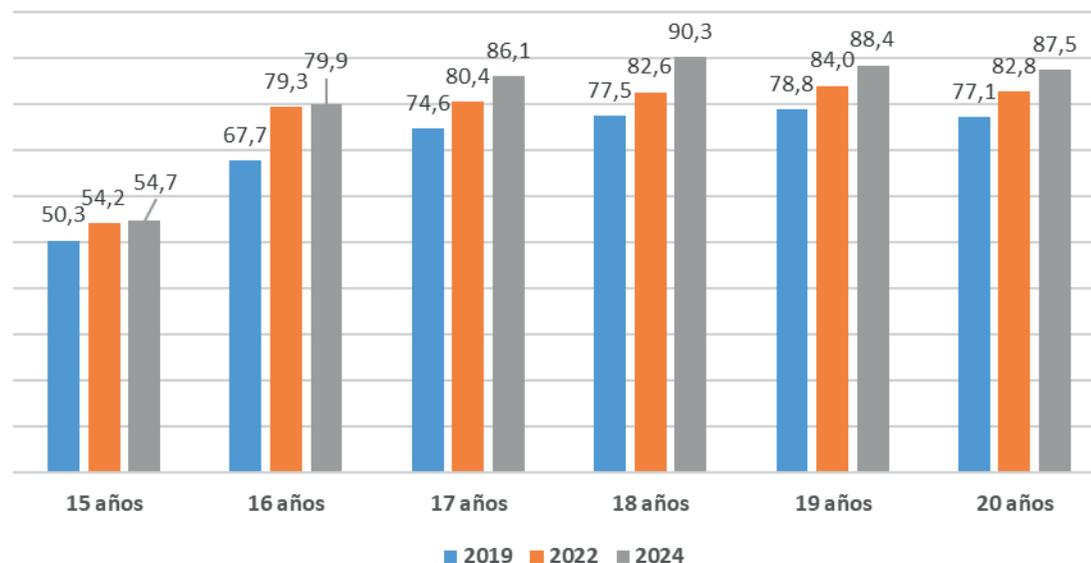


Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

El gráfico a continuación, permite observar avances en la culminación del ciclo básico en edad normativa entre diferentes cohortes recientes de estudiantes. Entre 2019 y 2024, se incrementa el egreso en los grupos de 15 a 17 años, lo que sugiere un fortalecimiento de las trayectorias escolares sin tanto rezago. Sin embargo, también se aprecia que la finalización se distribuye de manera desigual entre edades, lo que indica que aún existe un núcleo significativo de estudiantes que egresan con extraedad, arrastrando

dificultades desde primaria o primeros años de secundaria. De todas formas, y a pesar de las mejoras señaladas, un 20% de los jóvenes de 16 años y un 14% de los de 17 no habían completado este nivel educativo en 2024, lo que constituye un desafío importante para el país.

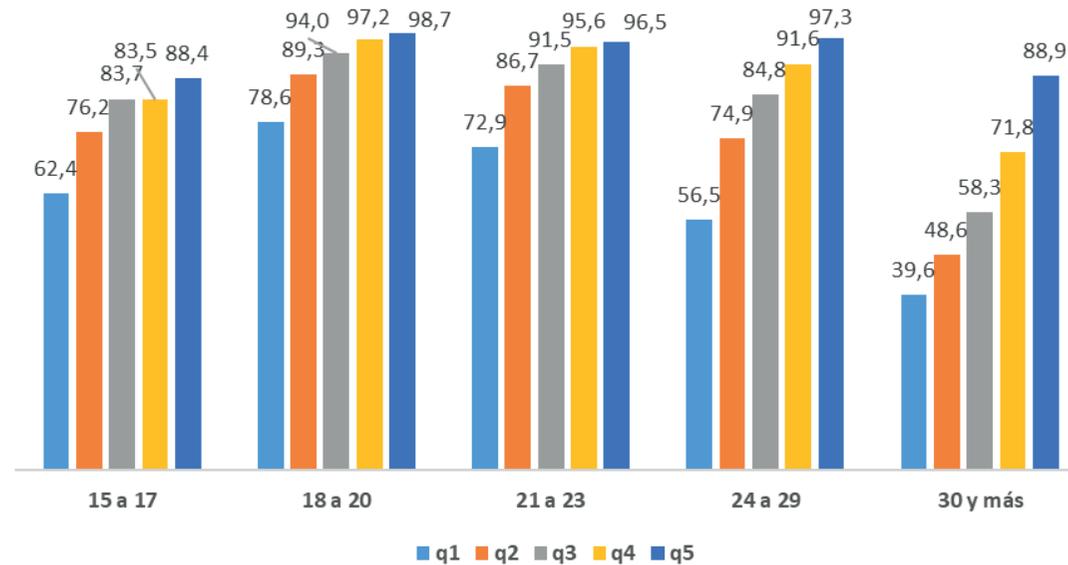
Gráfico 6.10. Porcentaje de personas que completaron la educación media básica. Edades simples de 15 a 20 años. Total país, años seleccionados 2019-2022 y 2024



Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

El siguiente gráfico expone con claridad la estratificación del sistema educativo uruguayo, con relación a este indicador de logro. Mientras que entre los jóvenes pertenecientes a los hogares de mayores ingresos el egreso de la educación media básica está próximo a la universalización, en los quintiles más bajos las tasas son significativamente menores: quienes provienen de contextos socioeconómicos más vulnerables enfrentan mayores obstáculos estructurales para la continuidad educativa.

Gráfico 6.11. Porcentaje de egreso de la EMB por tramos etarios según quintiles de ingreso de los hogares. Total País, año 2024

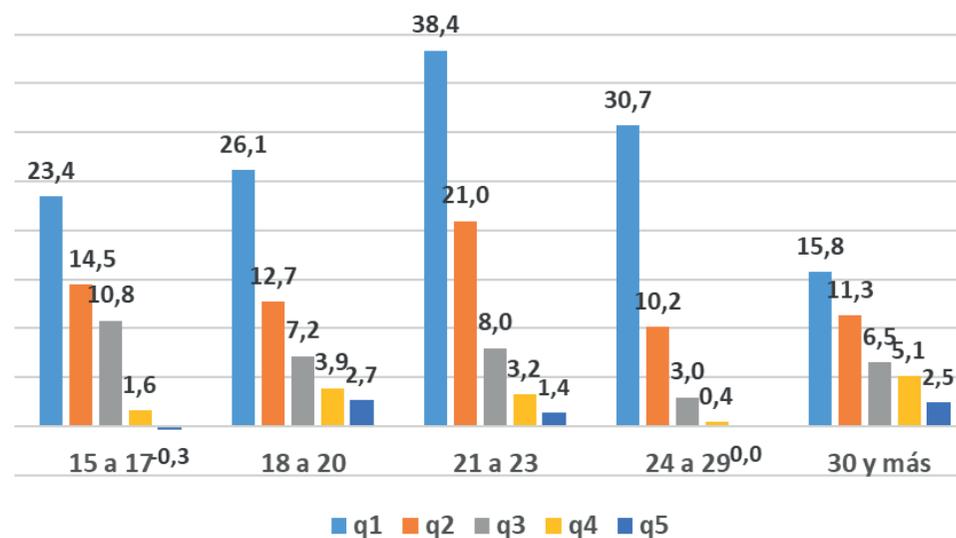


Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

A continuación, se destacan los cambios en la tasa de egreso por quintil de ingresos, entre 2019 y 2024, tomando en cuenta la variación porcentual relativa para cada grupo. El siguiente gráfico representa el crecimiento relativo del egreso, es decir, el cambio porcentual entre 2019 y 2024 respecto al valor base de 2019. Este tipo de análisis permite identificar en qué grupos se dieron los avances más significativos en proporción al nivel previo.

Si bien todos los quintiles mejoran, los incrementos más importantes se producen en los sectores bajos. Aquí se observa una mejora particularmente marcada en los quintiles de menores ingresos (Q1 y Q2).

Gráfico 6.12. Porcentaje de variación relativa en el egreso de la EMB entre 2024 y 2019.



Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.



Recuadro: Egreso por Acredita EBI

Acredita EBI es la prueba de acreditación del tercer ciclo de la Enseñanza Básica Integrada (EBI) –ex educación media básica- en la que los postulantes tienen una oportunidad para demostrar saberes que han adquirido a lo largo de su vida mientras han transitado otros espacios, por ejemplo, el laboral.

Como lo señala la resolución del Codicen en la que se aprueba el documento marco de la propuesta (Nro. 1, Acta 25 del 30 de octubre de 2019), Acredita EBI está dirigida a ciudadanos mayores de 21 años con educación primaria aprobada.

Con esta propuesta se busca garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos para culminar la Educación Media Básica, a la vez que ofrece oportunidades para la continuidad educativa y la mejora de las condiciones de empleo de los postulantes.

La prueba de acreditación propone actividades a resolver aplicando conocimientos y habilidades que se consideran indispensables para la culminación de la enseñanza media básica por lo que se ha tomado en cuenta el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN) de ANEP (2017) y el reciente Marco Curricular Nacional (MCN) de ANEP (2022).

Se realizan anualmente en todo el territorio nacional y en centros educativos de la ANEP, iniciándose con la edición del año 2020. Desde ese momento se llevan realizadas cinco ediciones, con un total de 42.480 inscripciones validadas y 16.635 aprobaciones.

Es importante resaltar que, desde la segunda edición del año 2021, el dispositivo se amplió a lo que se conoce como Acredita Accesible. Se trata de la misma prueba, pero con adaptaciones de accesibilidad para los postulantes en situación de discapacidad, dislexia y personas internadas en unidades de reclusión.

En la tabla que sigue se muestra la dimensión que adquiere la propuesta en función del número de inscriptos, número de pruebas realizadas y número de personas que culminaron la Educación Media Básica por esta modalidad en este ciclo de 5 años.



Tabla 6.3. Indicadores de participación y aprobación en Acredita EBI 2020-2024

Ciclo de Prueba	1ra. edición	2da. edición	3ra. edición	4ta. edición	5ta. edición	Total
Fecha de aplicación	20/2/2020	9/10/2021	14/5/2022	1/7/2023	20/7/2023	
Inscriptos	7.298	12.005	7.285	9.771	11.690	48.049
Validados	5.883	10.221	6.527	8.568	11.281	42.480
Asistentes	3.604	6.447	4.432	5.628	6.204	26.315
Aprobados	2.490	4.132	2.672	3.631	3.710	16.635
% validados	80,6%	85,1%	89,6%	87,7%	96,5%	88,4%
% asistentes	61,3%	63,1%	67,9%	65,7%	55,0%	61,9%
% aprobados	69,1%	64,1%	60,3%	64,5%	59,8%	63,2%

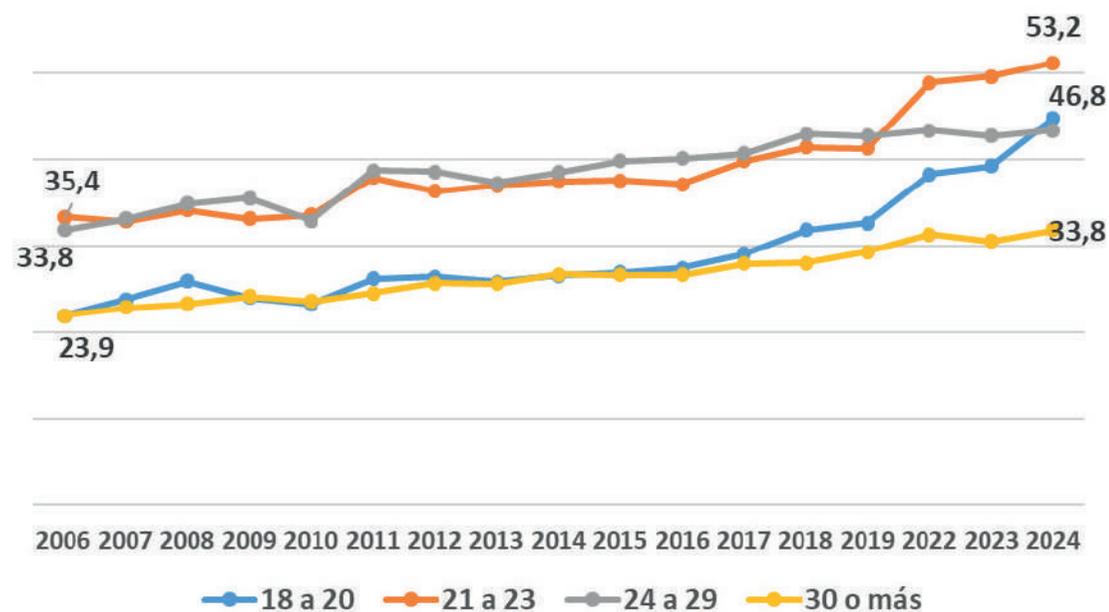
Fuente: DIEE-Codicen

6.3 Egreso en Educación Media Superior

El gráfico siguiente reporta la evolución del porcentaje de jóvenes que culminaron la educación media superior (EMS) en el período 2006-2024, para distintos tramos de edad.

Este indicador, que desde 2008 corresponde a la finalización del último tramo obligatorio de educación, muestra una tendencia moderada de mejora en el mediano plazo. De todos modos, en 2024, aproximadamente la mitad de los jóvenes uruguayos no alcanza a completar la EMS y una proporción importante de quienes logran egresar, lo hacen con al menos un año de extraedad. El egreso de la EMS es de 46,8% en el grupo de 18 a 20 años y llega a 53,2% para el tramo de 21 a 23. Las cifras en 2006 se ubicaban en 23,9% y 35,4%, respectivamente.

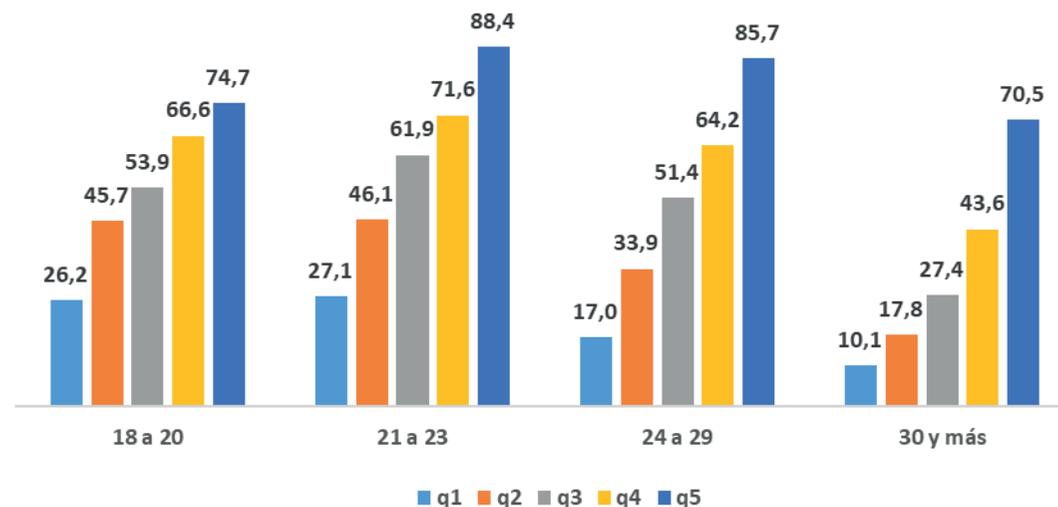
Gráfico 6.13. Porcentaje de personas mayores de 17 años que completaron el segundo ciclo de educación media. Total país (2006-2024).



Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

El siguiente gráfico expone con nitidez la desigualdad estructural en el egreso de EMS. La diferencia según quintiles de ingreso de los hogares es más amplia que la registrada para la EMB. El egreso de la EMS apenas alcanza al 26,2% de los jóvenes de 18 a 20 años con origen en el quintil más pobre, en comparación con 74,7% en el quintil de mayores ingresos. En las edades 21-23, en tanto, las cifras se ubican en 27,1% y 88,4%, lo que supone una brecha incluso mayor.

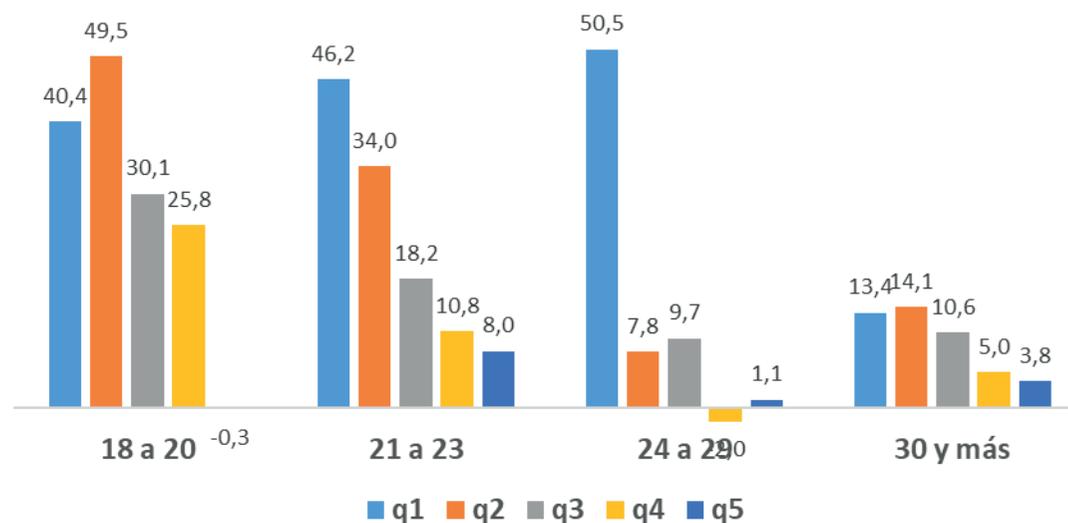
Gráfico 6.14. Porcentaje de egreso de la EMS por tramos etarios según quintiles de ingreso de los hogares. Total país, año 2024



Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

En el siguiente gráfico se muestra dónde se concentra el avance en el egreso de la EMS. Los mayores aumentos relativos se dan sistemáticamente en los quintiles más bajos (Q1 y Q2), en todos los tramos etarios. El crecimiento en Q5 es muy bajo, e incluso negativo en algunas franjas, lo cual sugiere que los sectores altos ya tenían niveles elevados de egreso en 2019, con poco margen de mejora. Esto indica una tendencia positiva en términos de equidad: los sectores históricamente más excluidos son los que más han progresado proporcionalmente en los últimos cinco años. Sin embargo, es necesario matizar esta lectura: los niveles absolutos de egreso siguen siendo más bajos en Q1 y Q2, por lo que, aunque la mejora es significativa, la desigualdad estructural no ha sido revertida.

Gráfico 6.15. Porcentaje de variación relativa en el egreso de la EMS entre 2024 y 2019.



Fuente: Elaborado por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares del Instituto Nacional de Estadística.

6.4 Trayectorias Educativas

La ANEP realiza periódicamente un análisis de trayectorias educativas en la educación media, para las cohortes sucesivas de egresados de la educación primaria pública entre 2013 y 2024. El análisis se focaliza en dos indicadores en particular: la *permanencia dentro del sistema educativo* (PSE) y la *progresión en tiempo* (PRT) por los grados escolares.

Permanencia dentro del Sistema Educativo (PSE)²⁷

El indicador PSE mide la proporción de estudiantes que, tras egresar de la primaria pública, permanecen matriculados en cualquier oferta educativa (pública o privada) en los períodos sucesivos. Al comparar las cohortes con igual tiempo transcurrido desde el egreso, se registran mejoras sostenidas en los niveles de permanencia hasta 2019. En 2020 y 2021, en el contexto de pandemia, se observa una caída, seguida de una recuperación en 2022 y una nueva disminución para la cohorte que egresó en 2023. Aunque este estancamiento puede considerarse moderado dada la coyuntura, representa la primera interrupción de la tendencia positiva observada previamente. No obstante, en 2023 y 2024 se advierten mejoras en el indicador de permanencia.

A modo de ilustración y tal como surge de la tabla siguiente, el 95% de los estudiantes de las cohortes más recientes siguen matriculados en la educación media tres años después del egreso de primaria (cohorte 2022) y casi el 80% al sexto año de la culminación de ese nivel (cohorte 2018)²⁸. Estos valores eran de 89% y 71% para la cohorte que egresó de primaria en 2013.

²⁷ Cabe señalar que este indicador sólo considera la matrícula, sin reflejar la asistencia efectiva ni la promoción.

²⁸ Los valores corresponden al año calendario 2024, pero refieren, en cada caso, a la cohorte de egreso más reciente que llegó a estar expuesta a esa cantidad de años luego de la finalización de la educación primaria.

Tabla 6.4. Permanencia dentro del Sistema Educativo (PSE) por cohorte, según años transcurridos desde el egreso de educación primaria pública (Año de egreso de primaria=t), con destaque por color en las cohortes de los últimos cuatro años.

Período curricular	Cohorte										
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
T	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
t+1 (7° EMB)	93,2	94,3	95,4	98,4	98,4	98,6	99,3	98,9	98,6	99,2	98,7
t+2 (8° EMB)	88,9	92,0	95,3	95,1	95,9	97,1	96,7	96,0	95,7	96,5	
t+3 (9° EMB)	86,7	91,9	91,5	92,4	94,8	94,5	94,6	93,8	94,3		
t+4 (1° EMS)	86,6	87,4	88,6	90,1	90,0	90,1	90,7	90,6			
t+5 (2° EMS)	79,9	82,0	86,3	83,5	83,6	85,4	86,8				
t+6 (3° EMS)	70,8	76,0	76,6	74,0	75,8	78,1					

Año 2020
 Año 2021
 Año 2022
 Año 2023
 Año 2024

Fuente: DIEE a partir de bases de datos de estudiantes matriculados (DSIGC, Codicen).

Progresión en tiempo dentro del sistema educativo (PRT)

Si bien la permanencia es condición necesaria para la progresión en tiempo, esta última requiere además el tránsito normativo por los sucesivos grados. Lo contrario indica situaciones de rezago educativo. Para dar cuenta de este fenómeno, se formuló el indicador PRT. Éste muestra una disminución sistemática en la progresión en tiempo de los estudiantes a lo largo de los períodos curriculares. En las cohortes más recientes, el 81% de los estudiantes logró avanzar hasta 3er año de EMB en tiempo (cohorte 2021), el 74% hasta 1ero de EMS (cohorte 2020), el 55% hasta 2do de EMS (cohorte 2019) y el 46% hasta 3ero de EMS (cohorte 2018). Para la cohorte más antigua, estos valores fueron, respectivamente, de 71%, 61%, 50%, 40% y 33%. En otras palabras, al igual que en el indicador de permanencia, las cohortes más recientes vienen mostrando mejores resultados de progresión en tiempo respecto a las cohortes previas,

un resultado que refleja los avances del sistema educativo en la reducción de la desvinculación y de la repetición, a pesar de lo cual, una parte sustantiva de los estudiantes sigue sin poder sostener trayectorias continuas y de avance en tiempo.

Las transiciones más críticas son entre 7° y 8° grado de EMB, con una caída del 16% en la progresión en el promedio de las cohortes, y entre 1° y 2° de EMS, con una caída de más del 20%.

Tabla 6.5. Progresión en Tiempo dentro del Sistema Educativo (PRT) por cohorte, según años transcurridos desde el egreso de primaria (Año de egreso de primaria=t), con destaque de años de por color en las cohortes de los últimos cuatro años interés.

Período curricular	Cohorte										
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
T	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
t+1 (7° EMB)	92,8	94,0	94,8	96,5	97,6	95,4	98,6	96,6	97,8	98,6	98,0
t+2 (8° EMB)	71,4	74,5	76,6	80,0	81,2	83,8	82,0	86,7	86,8	89,6	
t+3 (9° EMB)	60,9	64,3	66,8	70,7	73,2	73,3	78,4	78,6	80,6		
t+4 (1° EMS)	50,0	53,0	56,0	57,4	61,2	64,3	69,0	73,9			
t+5 (2° EMS)	39,5	42,3	46,0	44,2	48,1	54,7	54,5				
t+6 (3° EMS)	33,4	36,6	38,4	37,8	43,6	45,7					

Año 2020
 Año 2021
 Año 2022
 Año 2023
 Año 2024

Fuente: DIEE a partir de bases de datos de estudiantes matriculados (DSIGC, Codicen).

A pesar de que la culminación de la Educación Primaria es prácticamente universal, el análisis de trayectorias muestra que un porcentaje significativo de estudiantes llega al final de este ciclo con rezago: en 2024 casi uno de cada cinco estudiantes culmina la Educación Primaria con al menos un año de extraedad. Este rezago, generado principalmente en los primeros grados -especialmente en 1° y 2°-, afecta las condiciones de partida hacia la Educación Media, impactando negativamente tanto en la permanencia como en la progresión en tiempo. Sin embargo, la tendencia descendente en las tasas de repetición ha contribuido en los últimos años a reducir el porcentaje de estudiantes con extraedad al culminar la pri-

maria. Esta mejora en las trayectorias iniciales, sumada a los avances en la retención y en la promoción en media, se vincula positivamente con los indicadores PSE y PRT. De todos modos, el análisis de la serie para los últimos once años da cuenta todavía de desafíos muy importantes.

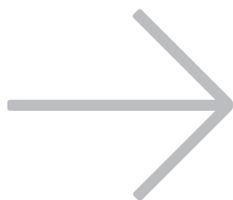




Síntesis del capítulo

capítulo
2





Aprobación

El sistema educativo uruguayo ha mostrado avances sostenidos en la reducción de la no aprobación, especialmente en la educación primaria pública, donde la tasa global de repetición descendió a 2% en 2024, impactada por el nuevo Reglamento de Evaluación (REDE) que limita la repetición a grados pares. Sin embargo, persisten desafíos importantes: la concentración de la no aprobación en 2º grado, junto a la promoción con calificaciones insuficientes, revelan tensiones en los mecanismos de evaluación y promoción. Además, las brechas sociales, territoriales y de género continúan marcando las probabilidades de no aprobación, afectando en mayor medida a estudiantes de sectores vulnerables, de Montevideo y a varones.

En la educación media básica (EMB), aunque la no aprobación descendió a 12,5%, se mantiene como desafío estructural, con diferencias marcadas según modalidad y dirección general. La educación técnico-profesional (DGETP) y la formación profesional básica (FPB) presentan los niveles más altos de no aprobación, lo que impacta negativamente en la continuidad y culminación de trayectorias educativas.

Asistencia a clases

El ausentismo continúa siendo un problema estructural que atraviesa todos los niveles educativos y afecta de manera particular a estudiantes de contextos en situación de mayor vulnerabilidad y con extraedad. Si bien los niveles de asistencia en inicial y primaria recuperaron cifras previas a la pandemia (76% y 84%, respectivamente), en EMB persisten altos niveles de inasistencia, con un 24% de estudiantes que registran más de 50 faltas anuales, especialmente en la modalidad técnico-profesional. Estas cifras reafirman que la asistencia regular es una condición indispensable para garantizar aprendizajes sostenidos, progresión en tiempo y continuidad educativa.

Egreso

Entre 2006 y 2024 se constata una mejora sostenida en las tasas de egreso, especialmente en EMB. Sin embargo, el egreso de la educación media superior continúa siendo el principal cuello de botella del sistema, con tasas bajas y profundamente estratificadas por nivel socioeconómico. Aunque las gene-



raciones más jóvenes de sectores en situación de mayor vulnerabilidad muestran avances en sus tasas de culminación, estas mejoras no logran revertir las desigualdades estructurales, que persisten en los tramos superiores de la educación media, reforzando la segmentación social en el acceso a títulos educativos.

Trayectorias

El seguimiento de trayectorias educativas evidencia mejoras en la permanencia en el sistema (PSE) y la progresión en tiempo (PRT) en relación a cohortes anteriores, aunque persisten puntos críticos en las transiciones entre niveles, especialmente entre primaria y educación media básica y dentro de esta última. Cerca del 20% de los estudiantes egresan de primaria con extraedad, lo que condiciona negativamente sus trayectorias posteriores. Si bien la retención ha mejorado y la repetición se redujo, los rezagos se acumulan en los tramos más exigentes, comprometiendo la continuidad en tiempo y forma, particularmente en educación media superior.

Este capítulo presentó un panorama general sobre el estado de situación de la educación uruguaya al comienzo del actual período de gestión. El trabajo abordó seis dimensiones generales: la oferta de establecimientos (apartado 2), la evolución de la matrícula y de la cobertura educativa (apartado 3), los recursos docentes (apartado 4), los logros de aprendizaje (apartado 5) y las trayectorias y resultados de asistencia, promoción y progresión en tiempo y culminación (apartado 6).

En todos los casos, los análisis se han focalizado en el último año calendario cerrado, 2024, pero han considerado la evolución reciente y en el mediano plazo de los principales indicadores, a modo de contextualización. En cada capítulo, se ha procurado presentar la situación para cada uno de los niveles educativos cubiertos por ANEP (inicial, primaria, media básica, media superior y terciaria) y, en el caso de la educación media, para las distintas modalidades (esencialmente, secundaria y técnico-profesional).

Las tendencias reseñadas, los logros y desafíos pendientes, no son el resultado de la evolución natural del sistema educativo, sino que están impactados, directa o indirectamente, por el contexto social, demográfico y económico más general y, naturalmente, por los énfasis y por las estrategias que fueron definiendo las continuidades y cambios de las políticas educativas llevadas adelante en los sucesivos períodos de conducción de la ANEP. La evidencia presentada da cuenta de un conjunto relevante de avances del sistema educativo, algunos de carácter más reciente y otros que suponen la progresiva con-

solidación de procesos de más largo aliento. Entre otros, se destacan la reducción de los niveles históricamente altos de repetición, tanto en la educación primaria como en la educación media, la mejora en la retención y en la progresión en tiempo por los grados y ciclos escolares de las cohortes más recientes –que redundan en mejoras en las tasas de escolarización y en niveles menores de extraedad en cada nivel- conjuntamente con un leve incremento en la culminación o egreso de la educación media básica y, en menor medida, de la educación media superior.

Complementariamente, el estado de situación también muestra áreas en las que el sistema educativo no ha registrado avances sustantivos o, al menos, en las que los desafíos pendientes todavía aparecen como muy importantes. Entre otros, cabe mencionar los bajos niveles de culminación de la educación media, los cuales, a pesar de las mejoras, todavía se ubican muy lejos de las metas nacionales y en valores muy bajos en la comparación internacional y regional. También, los altos niveles de inasistencia a clases, desde el nivel inicial hasta la enseñanza media, la inequidad o desigualdad en los resultados educativos vinculada a variables como el nivel socioeconómico de las familias o el contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos. La mirada de mediano y largo plazo muestra que, en todos estos casos, el sistema educativo enfrenta retos de carácter altamente persistente.

En una visión muy sintética, el estado de situación muestra que el sistema educativo uruguayo está bien encaminado a resolver el acceso a la educación formal en todos sus niveles obligatorios, ha mejorado, pero está lejos de resolver, las dificultades vinculadas a la progresión en tiempo, un problema que se acumula desde los primeros años de la enseñanza primaria y que tiende a agravarse en los niveles superiores, enfrenta dificultades serias para asegurar la asistencia regular y continua a clases de sus estudiantes, en todas las edades y etapas de la escolarización –aunque con rasgos específicos en cada caso- y, muy especialmente, muestra un desempeño muy malo respecto a la culminación de los ciclos que el propio estado ha definido como obligatorios. Aunque varias de estas dificultades están lejos de ser rasgos específicos de la educación uruguaya, existen algunas particularidades y contradicciones del caso uruguayo que deben subrayarse y que pueden servir de guía para la definición de estrategias de mejora. Uruguay se destaca en la región por sus logros vinculados al acceso temprano y a sus tasas de escolarización de niños, niñas y adolescentes; se ubica entre los países de Latinoamérica con mejores niveles de aprendizaje –a pesar de las dificultades señaladas antes-, tanto en primaria como en media, pero ocupa también los primeros lugares entre los sistemas educativos que generan mayor rezago o extraedad durante la trayectoria, presenta tasas comparativamente muy altas de ausentismo a clases y niveles de culminación de los ciclos obligatorios sensiblemente inferiores a los de la mayoría de los países latinoamericanos, incluidos varios de menor desarrollo humano y mayor desigualdad social y económica. ●

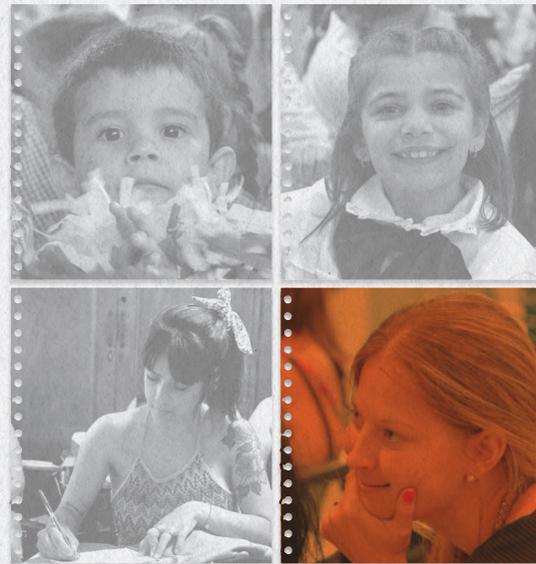






Políticas Educativas de la ANEP

capítulo 3





Presentación

capítulo
3



Pensar la proyección de las políticas educativas de esta administración, implica realizar un balance acerca de las acciones que se vienen desarrollando como parte de un proceso histórico que no puede atribuir los resultados exclusivamente al desarrollo de tendencias naturales. Tal como fue señalado en el capítulo anterior, en una lectura de largo alcance, nuestro país se destaca por los logros vinculados al acceso temprano y altas tasas de escolarización; se ubica entre los mejores niveles de aprendizaje respecto a la región; pero también es de los países que genera mayor rezago durante la trayectoria; tiene tasas comparativamente muy altas de ausentismo y niveles de culminación de los ciclos obligatorios sensiblemente inferiores a los de la mayoría de los países latinoamericanos.

Durante la administración anterior se propuso avanzar en una Transformación Curricular Integral (TCI) que colocó el cambio curricular como principal instrumento de política para revertir los problemas señalados. Sin embargo, luego de que transcurrieron estos cinco años de la TCI, las tendencias que caracterizan a estos nudos problemáticos no se modificaron en forma significativa. Si tomamos como indicadores los niveles de repetición o los egresos de educación media superior, el país sigue ubicándose en los últimos lugares de la tabla.

Esta reforma se sostuvo en la necesidad de “insertar cambios con el propósito de mejorar los aprendizajes a efectos de que se relacionen con las necesidades existentes” (ANEP, 2022: 22), identificando estas necesidades con las “necesidades e intereses de los estudiantes” (ANEP, 2022: 24). En otras palabras, la hipótesis desde la cual se partió fue que el desacople entre lo que ofrece el sistema educativo y las necesidades del mercado de trabajo generaban en los estudiantes un desinterés que en el mediano y largo plazo tendía a provocar la desafiliación educativa. Este énfasis en las cuestiones curriculares como el fundamento de la política educativa que permite ajustar aquello que está desacoplado, pone en un segundo plano el reconocimiento de otras variables que también inciden en la continuidad de las trayectorias.

La política de la actual administración se propone avanzar en una dirección diferente. Su política curricular, no puede ser efectiva si no está acompañada de otras acciones que generen las condiciones materiales que hacen posible el sostenimiento y apoyo a las y los estudiantes. De ahí la importancia que se le otorga a la elección de diversos instrumentos de apoyo económico, tales como las becas escolares como una forma de estimular la continuidad educativa. La permanencia de los estudiantes no se sostiene exclusivamente en la relevancia de los conocimientos sino también en el apoyo económico para su manutención. Las becas operan en un doble sentido: por un lado, ofrecen un apoyo para cubrir necesidades materiales y, por otro lado, son un estímulo adicional al aprendizaje para sostener la trayectoria cuando se fragiliza.



Además, la política curricular se sostiene en otros fundamentos que aquellos que definió la Transformación Curricular Integral. Según se establece en el documento Memoria de gestión (2020-2024), el currículo se organizó en función de tres supuestos: “qué aprendizajes deben adquirir los estudiantes, por qué deben aprenderlos y de qué manera (ANEP, 2022)”. Es importante mencionar que la consideración acerca de la existencia de una manera determinada en que deben enseñarse los conocimientos, entra en contradicción con una política que afirma la libertad de cátedra y una perspectiva pluralista de la enseñanza.

Por otro lado, el desplazamiento hacia el aprendizaje que supuso la centralidad del discurso competencial condujo a no jerarquizar adecuadamente la importancia de la enseñanza y los contenidos como aspectos claves de una política educativa garantista.

Por esta razón esta Administración, consciente de la importancia de la función democratizadora del conocimiento, coloca nuevamente en un primer plano la revisión de los programas y planes, proceso que continuará posteriormente con el resto de las piezas que integran el ecosistema curricular (marco curricular, perfiles de egreso y tramo, progresiones de aprendizaje, reglamentos de pasaje de grado entre otros). Es importante destacar que el modo en que se construyeron en la TCI, a través de una integración vertical, subordina todos los componentes al marco curricular como su fundamento. La perspectiva que se propone recorrer, al jerarquizar tanto la enseñanza como el aprendizaje, establece que los diferentes componentes no se relacionan verticalmente sino como piezas complementarias que tienen funciones diferentes en virtud de su especificidad; algunos documentos más centrados en organizar el aprendizaje como los marcos curriculares, los perfiles y las progresiones; y en otros más perfilados a la enseñanza como los planes y los programas.

Un currículum, para que oficie como eje estructurador de qué queremos enseñar en las aulas, debe ser incorporado por los docentes y ser parte de un acuerdo intersubjetivo. La forma en que se planteó la reforma, y sus tiempos, claramente conspiraron contra ese objetivo. Se deberá avanzar en una discusión colectiva que, desde los diferentes subsistemas, incluya como actores fundamentales a los docentes, estudiantes, familias y comunidades, identificando con claridad los cambios curriculares en los puntos que haya que hacerlo. Por supuesto que esto no excluye la posibilidad de diseñar nuevas propuestas curriculares, aunque la tónica dominante del período debería ser revisión permanente y potenciar las ofertas, tendiendo a flexibilizar los procesos de navegabilidad y la centralidad del educando en la toma de decisiones sobre su proceso de formación.



Desafíos para el quinquenio

En consonancia con los aprendizajes recogidos y con el ánimo de sumar al proceso de acumulación positiva que viene recorriendo el sistema educativo en los últimos 20 años, se entiende necesario explicitar los desafíos aún pendientes que serán materia de trabajo para esta Administración.

Siguiendo las dimensiones presentadas en el **Capítulo 2 Situación educativa nacional al inicio del período**, es importante reconocer en primer lugar que, respecto al acceso, como producto de un proceso de adelantamiento de la escolarización de varias décadas, nuestro país se ubica como pionero en la región. Es de destacar la universalización de la educación inicial de nivel 4 y 5 y el muy importante ensanchamiento de la cobertura de los niños de tres años. También se ha logrado incrementar y casi universalizar las tasas de matriculación de la población entre 3 y 17 años, en la actualidad casi la totalidad de niños, niñas y adolescentes previos a la mayoría de edad están matriculados en alguna oferta de enseñanza formal. Hoy, el desafío es incorporar al sistema educativo formal a cerca de 4.500 niños y niñas de tres años, predominantemente de los sectores de menores ingresos.

A su vez, se asume fuertemente el desafío de mejorar los niveles especialmente altos de inasistencia en la educación inicial, primaria y educación media, además de desarrollar estrategias que contribuyan a disminuir sustantivamente el porcentaje de niños y niñas que culminan la educación primaria con rezago. Otro desafío de suma relevancia refiere a la transición entre primaria y media, dónde todavía persisten dificultades vinculadas a la necesidad de proteger las trayectorias de estudiantes con necesidades educativas específicas y, en particular, en situación de discapacidad.

Como se ha desarrollado con mayor profundidad en el capítulo anterior, si bien el país muestra una situación relativamente buena en comparación con la mayoría de los sistemas educativos de la región, un desafío pendiente es asegurar que los y las estudiantes logren aprendizajes de mayor calidad. Conjuntamente con las políticas que se proponen el mejoramiento desde lo curricular, el desarrollo de los aprendizajes también debe pensarse como el resultado acumulado de una escolarización oportuna (vinculada al acceso temprano) y una trayectoria sostenida y protegida. A lo que se suma el desafío de que logren progresar en tiempo,¹ es decir, a través de los sucesivos grados y ciclos que estructuran la

¹ A pesar de la reducción sustantiva de las tasas de repetición, una proporción muy elevada de los estudiantes uruguayos se rezaga durante los seis años de primaria (el egreso con extraedad se ubica todavía cerca del 20%) y durante la enseñanza media. Los estudios comparados como PISA ubican todavía a Uruguay entre los países con mayor porcentaje de estudiantes de 15 años en condición de extraedad para el grado.

trayectoria escolar obligatoria. En este sentido, las políticas de ampliación del tiempo pedagógico junto a los apoyos económicos y acompañamientos académicos y socioeducativos se entienden cruciales.

Desde esta perspectiva, asegurar los aprendizajes implica al menos avanzar en tres niveles complementarios: primero, se debe continuar protegiendo las trayectorias de las y los estudiantes durante todo el ciclo escolar; segundo, se trata de apoyar en forma complementaria la tarea de enseñanza y producir insumos que permitan que los estudiantes puedan aprender de acuerdo a lo que ya saben independientemente del grado en el que se encuentren; y tercero, democratizar la distribución de los saberes, a través de la modificación del régimen académico y otros mecanismos heredados de la universidad que persisten y que han traducido el mandato histórico del sistema educativo de cumplir una función de carácter propedéutico.

En cuanto al egreso, Uruguay ha consolidado el egreso universal de primaria desde hace décadas y ha mostrado incrementos de los egresos de la educación media básica² y media superior. No obstante, casi la mitad de los jóvenes de cada generación no logra culminar la educación media superior, último nivel obligatorio por Ley. Si bien los egresos de todo el ciclo para el año 2024 marcan un avance de diez puntos porcentuales respecto al año 2019 (53% y 43%) en el tramo de 21 y 23 años, el país se encuentra aún muy lejos de la universalización y muy por debajo de la mayoría de los países de la región. Además, si se toma en cuenta la diferencia por quintiles, diferencia entre el porcentaje de jóvenes pertenecientes al quintil más pobre y más rico de ingresos, esta brecha³ es de 61 puntos (27.1% y 88.4%, respectivamente). A su vez, como se describió anteriormente, nos encontramos entre los primeros lugares en los resultados de aprendizaje de acuerdo con las evaluaciones internacionales, sin embargo la brecha absoluta en el porcentaje de estudiantes de 15 años que logró superar el umbral de competencias matemáticas básicas en el estudio PISA 2022⁴, entre los jóvenes del quintil superior e inferior del nivel socioeconómico fue de 51 puntos porcentuales (74% y 23%, respectivamente). El patrón de desigualdad en lectura y ciencias es similar. De modo que, *los y las estudiantes uruguayas aprenden más que otros estudiantes latinoamericanos de 15 años, pero estos aprendizajes se distribuyen más desigualmente. Además, egresan mucho menos, y también de una forma bastante desigual.*

² Los egresos de la EMB (actual EBI) son sensiblemente más altos, pero siguen lejos de las metas educativas del país: se ubicaron en 86% en 2024 entre los jóvenes de 18 a 20 años.

³ Para el caso de educación media básica la brecha absoluta es de 20 puntos (78.6% y 98.7, respectivamente).

⁴ El estudio regional ERCE para primaria, así como las diversas evaluaciones nacionales que desde la década de 1990 se realizan en el país muestran resultados análogos de manera persistente.



Estos problemas siguen estando presentes a pesar de las reformas que se han implementado. Los aprendizajes de la política sugieren que ninguna dimensión abordada en forma aislada es suficiente para revertirlos. El sistema educativo no ha logrado desmontar dinámicas tendientes a reproducir las desigualdades socioeconómicas de las familias. Es decir, el hecho de que no exista una correlación entre los niveles de aprendizaje -que comparativamente a nivel regional son buenos- y los resultados de egreso de educación media superior cuando se observan comparativamente, pone en evidencia su matriz selectiva. En otras palabras, los mecanismos que regulan el tránsito de los estudiantes están balizados por criterios que no tienden a reconocer lo que los estudiantes saben, sino sobre todo en función de exigencias impuestas por estándares que responden a una lógica propedéutica o de selección de los mejores para su acceso a los estudios superiores.

Es así que, desde la política educativa se plantea que modificar la forma en que se piensa la continuidad educativa hacia la educación terciaria y universitaria es uno de los principales factores que tracciona cambios para revertir esta matriz de funcionamiento. Se piensa en esto por dos razones, primero porque ofrece un horizonte de sentido para la continuidad educativa de los y las estudiantes, al tiempo que se trata de incluir a los sujetos en un proyecto de desarrollo de país en el que el sistema educativo debe estar incluido para el desarrollo integral de las personas. Segundo, porque este horizonte de continuidad coloca la posibilidad de repensar el sentido de la obligatoriedad del ciclo para el que necesariamente deberán promoverse nuevas prácticas y arreglos institucionales.

Ahora, si bien se ha planteado el problema del egreso de todo el ciclo como una forma de abordar ciertos rasgos estructurales de nuestro sistema, garantizar el derecho a la educación supone hacerlo en cada momento, para cada nivel y para todos los sujetos. En este sentido el desafío debe ser promover un sistema más igualitario para el que corresponde desarrollar acciones relativas a todos los indicadores asociados a resultados y logros educativos. Esto supone al menos dos planos para intervenir: el primero, asociado a una distribución más igualitaria de los aprendizajes que permita superar diferencias que se producen por los contextos socio-económicos de las familias de los estudiantes; el segundo asociado a la distribución de recursos materiales a las diferentes instituciones acorde a sus necesidades.

Es por esto que, dentro de las diversas líneas de acción que se proponen para el período algunas tendrán una vocación universal dirigida a la ampliación de las experiencias educativas de todas y todos los estudiantes, mientras que otras se focalizan específicamente en las escuelas, jardines, liceos y escuelas técnicas pertenecientes a los quintiles de mayor vulnerabilidad socioeconómica.



A lo anteriormente expresado se adicionan dos características más de la política educativa de este quinquenio. Por un lado, la profundización de la descentralización a nivel territorial, que revierta el proceso de centralización que se experimentó en la Administración anterior. La hipótesis acerca de que el cambio en las formas de gobernanza iba a permitir resolver los principales problemas del sistema educativo no se confirmó en la realidad. El sistema educativo al tiempo que en la larga duración desarrolló procesos de integración que permitieron planificar políticas en clave ANEP, no requería forzar tendencias centralizadoras, sino de integración que articularan las propuestas y culturas institucionales de los diferentes subsistemas. Se propone avanzar en esta dirección tratando de acompañar esos procesos con la búsqueda de lograr la interoperabilidad de los sistemas de información que produzcan información en clave ANEP. Esto permitirá lograr mayores niveles de coherencia en las intervenciones educativas que reflejan la idea que la trayectoria de un estudiante es una sola, aunque transite por diferentes ciclos.

Este proceso de descentralización que se propone llevar adelante esta Administración, tiene como cometido trasladar capacidad de decisión de los actores para poder intervenir a nivel departamental y local. Se trata de estimular a los actores territoriales para lograr articulaciones tanto dentro de la ANEP como en acuerdo con otras instituciones locales de la sociedad civil y de otros organismos del Estado. Para esto también es necesario desarrollar un conjunto de decisiones que generen las condiciones para que los actores puedan actuar atendiendo a los desafíos que se presentan a nivel local. Un aspecto primordial para esto es disponer de mecanismos de producción de información a nivel de centro, departamental y regional desde una perspectiva integrada, pero con un tipo de información que pueda reflejar los que está sucediendo mientras se planifica la política. Esto supone lograr también niveles de articulación mayor dentro de la ANEP y en las instituciones educativas entre los diferentes subsistemas. Una de las características de la gestión durante el período refiere a la integración entre las propuestas educativas, espacios físicos y sistemas de información que corresponden a subsistemas diferentes.





Lineamientos estratégicos,
políticas educativas
y objetivos estratégicos.

capítulo
3



El conjunto de políticas educativas que la ANEP llevará a cabo en el quinquenio que inicia, se organizan para su planificación, descripción y desarrollo, en torno a Lineamientos estratégicos (LE), Políticas educativas propiamente dichas (PE) y Objetivos estratégicos (OE) que luego se explicitan en estrategias concretas. En términos de planificación estratégica, los lineamientos refieren a los postulados fundamentales para la administración, las políticas aluden a los aspectos centrales de los lineamientos en los que se pondrá foco. Por su parte, los objetivos logran por su parte logran un mayor nivel de especificidad permitiendo definir los propósitos y tiempos de ejecución. Por último, las estrategias explicitan cómo se lograrán alcanzar dichos objetivos en términos de herramientas e instrumentos.

LE 1. Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes

PE: Universalización del acceso a los ciclos educativos

- OE 1.1 Universalizar el nivel de 3 años.
- OE 1.2 Lograr el acceso universal de la Educación Media Básica y Educación Media Superior.
- OE 1.3 Generalizar la educación terciaria.

PE: Mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva

- OE 1.4 Ampliar y adecuar los centros educativos contemplando la diversidad estudiantil.
- OE 1.5 Actualizar las propuestas y modalidades educativas existentes contemplando la diversidad estudiantil.

PE: Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias

- OE 1.6 Incrementar la asistencia regular en el ciclo obligatorio.
- OE 1.7 Incrementar la cobertura de extensión de tiempo pedagógico.
- OE 1.8 Incrementar la cobertura de apoyos económicos: becas en educación media y bonos en educación inicial y primaria.
- OE 1.9 Ampliar la cobertura de alimentación en educación media básica (DGES y DGETP).
- OE 1.10 Fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos.
- OE.1.11 Profundizar el trabajo en los interciclos en el marco de la protección de las trayectorias educativas.

PE: Mejoramiento de los egresos de todo el ciclo educativo (EMS)

- OE1.12 Ampliar y diversificar la oferta de cursada y finalización de propuestas educativas de EMS.
- OE1.13 Mejorar los procesos de transición hacia la educación terciaria y universitaria.
- OE1.14 Implementar dispositivos de acreditación y reconocimiento de saberes.

LE 2: Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en la perspectiva de derechos humanos

PE: Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación

- OE 2.1 Desarrollar políticas de cambio curricular.
- OE 2.2 Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias.
- OE 2.3 Potenciar y producir nuevos instrumentos de evaluación e investigación.
- OE 2.4 Fortalecer tutorías y espacios de apoyo en lo curricular.

PE: Superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes

- OE 2.5 Ampliar el repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos.
- OE 2.6 Modificar los regímenes académicos que refuerzan la reproducción de desigualdades.

PE: Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos

- OE 2.7 Promover la convivencia y fortalecer la participación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- OE 2.8 Impulsar los aprendizajes en educación sexual integral (ESI) a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.

LE 3: Políticas para la profesionalización de la enseñanza y la administración

PE: Creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores/as de la ANEP

- OE 3.1 Impulsar políticas de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP.
- OE 3.2 Crear un sistema de acreditación de formación permanente.
- OE 3.3 Promover la titulación docente.
- OE 3.4 Promover políticas de formación para directores/as e inspectores/as.

PE: Mejora de las condiciones de trabajo de los docentes y funcionarios de gestión

OE 3.5 Promover la carrera de los y las docentes de la ANEP.

OE 3.6 Promover la carrera del funcionariado de gestión de gestión.

PE: Profundización de las condiciones para el desarrollo de una cultura universitaria

OE 3.7 Desarrollar las funciones de enseñanza, investigación, extensión y prácticas pre profesionales.

OE3.8 Definir e implementar una política de posgrados de la formación en educación.

PE: Adecuación de la formación del funcionariado de gestión

OE3.9 Definir e implementar una política de capacitación para funcionarios/as de la ANEP.

LE 4: Descentralización de las políticas educativas en los territorios

PE: Profundización de los procesos de descentralización dentro de la ANEP

OE 4.1 Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel departamental.

OE 4.2 Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los centros educativos.

OE 4.3 Avanzar en el trabajo integrado entre instituciones de la ANEP en los territorios.



PE: Desarrollo de políticas de descentralización y articulación con otras instituciones

OE 4.4 Mejorar los procesos de articulación con otras instituciones del Estado, la sociedad civil y actores de las comunidades.

LE 5: Gobierno democrático de la educación y gestión del sistema educativo

PE: Construcción de un gobierno democrático de la educación

OE 5.1 Promover la participación como parte del proceso de fortalecimiento de la comunidad educativa.

OE 5.2 Apoyar la construcción de la nueva institucionalidad de la educación pública.

PE: Fortalecimiento de las capacidades institucionales

OE 5.3 Mapear, analizar y optimizar procesos.

OE 5.4 Mejorar los sistemas de información.

OE 5.5 Analizar y adecuar la organización a nivel territorial.

LE1 Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes

El eje conceptual desde el cual se estructura el mensaje presupuestal del quinquenio se apoya en la centralidad del derecho a la educación como política educativa. En este sentido, se trata de una apuesta garantista donde la acción del Estado es concebida como responsable del cumplimiento del principio enunciado.

El *derecho de la educación* no solo implica garantizar el acceso, sino que supone un cambio de perspectiva para pensar la educación. Por tanto, asumir el derecho a la educación como punto de partida, es sinónimo de contribuir a ubicar el punto de vista del aprendiz como el lugar desde el cual pensar la política educativa (Garcés, 2020). El Estado debe garantizar el derecho de ese niño, niña, adolescente o joven. Contemplar cómo se efectiviza ese derecho supone tener presente su perspectiva.

Siguiendo esta línea conceptual Isabelino Siede, plantea que este enfoque comienza desde la primera infancia. Para el pedagogo “La participación infantil se construye desde esas decisiones pequeñas: si puede elegir con qué jugar, si se tiene en cuenta su ritmo, si sus gestos son leídos con sensibilidad. Allí empieza una ciudadanía que no espera a la adultez.”⁵

En razón de lo antedicho, el derecho a la educación no solo se garantiza cuando los sujetos pueden desarrollar en el tiempo previsto su tránsito por el sistema educativo, sino en la medida en que se logra que la experiencia del o de la estudiante gane en significación personal y refuerce el sentido de pertenencia a un espacio común donde se tramita la transmisión intergeneracional de la cultura y el trabajo; en otras palabras, que se produzca el lazo que anuda a un sujeto a un mundo compartido (Frigerio, 2017).

Al respecto, se trata de estructurar esta trayectoria teniendo en cuenta las dos direcciones en que se expresa: vertical ligada a la continuidad educativa y horizontal que supone la ampliación del acceso a los bienes culturales y experiencias compartidas.

En la primera dirección este lineamiento vinculado al ciclo vertical se proponen cuatro políticas centra-

⁵ https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2025/7/isabelino-siede-la-primera-infancia-y-la-educacion-como-encuentro-escuchar-al-otro-como-interlocutor/?utm_source=newsletter&utm_medium=email&utm_campaign=manana

les: 1) *universalización del acceso a los ciclos educativos*; 2) *mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva*; 3) *continuidad educativa y ampliación de trayectorias* y 4) *mejoramiento de los egresos del ciclo obligatorio*.

Profundizando lo anteriormente expresado, se resaltan dentro de la primera política, como objetivos estratégicos, la *universalización de 3 años*, el *acceso universal a la educación media*, tanto básica como superior, y el avance también hacia la *generalización de la educación terciaria*.

Adicionalmente, desde el punto de vista horizontal, se propone el *mejoramiento y adecuación de la oferta educativa desde una perspectiva inclusiva*. Esta perspectiva alude a la ampliación y adecuación de los centros educativos y de la infraestructura necesaria para atender a la diversidad de estudiantes, así como a la actualización de propuestas y modalidades educativas existentes con igual fin integrador.

Enfatizando lo expuesto, el propósito de consolidar la permanencia y continuidad educativa de los estudiantes se plantea desde una perspectiva de *continuidad y ampliación de las trayectorias* y de las experiencias educativas compartidas entre los estudiantes. Esto supone superar una perspectiva centrada en el individuo hacia una visión colectiva en la que se piense cómo mejorar las formas de habitar los centros educativos y donde los espacios de aprendizaje se desarrollan junto con otros/as.

Para ello se plantean como objetivos: *mejorar los niveles de asistencia de todas y todas las/os niñas, niños y adolescentes, extender el tiempo pedagógico, ampliar los apoyos económicos a las familias en becas, bono escolar y alimentación, fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos y profundizar el trabajo entre los ciclos educativos*.

Es de subrayar que la línea de *extensión del tiempo pedagógico* tiene como supuesto desplazar la mirada desde los formatos hacia la experiencia estudiantil. Para esto se proponen dos movimientos: primero, apoyarse en la acumulación de experiencias que se vienen desarrollando, corrigiendo y reorientando a partir de la valoración y evaluación de los formatos existentes. Lo segundo que se propone es extender el tipo de experiencias que el sistema quiere desarrollar para ampliar y profundizar los recorridos, reconociendo la significación que estas propuestas pueden tener para el desarrollo de la experiencia escolar de cada estudiante.

En cuanto a viabilizar la prioridad referida a la mejora de los egresos del ciclo educativo, que como medida resumen se sintetiza en elevar los egresos de la educación media superior, se delinean como objetivos estratégicos: *profundizar en la oferta existente de programas de revinculación, ampliar y diversificar las*

formas de transitar la educación media superior así como mejorar los procesos de transición hacia la educación terciaria y universitaria y la promoción de mecanismos de acreditación y reconocimiento de saberes.

PE: Universalización del acceso a los ciclos educativos

La historia del sistema educativo puede hacerse a partir de los procesos de universalización de los diferentes ciclos educativos. La consolidación de una nueva institucionalidad para la educación primaria a fines del siglo XIX, recién logra la universalización del acceso de este ciclo durante la década del 60 del siglo pasado, según la información disponible por la CIDE (1965); esto es, casi un siglo después de que se decretó su obligatoriedad. La universalización del acceso a la educación media básica se produjo muy recientemente con la instalación y desarrollo del sistema de protección de trayectorias a comienzos del 2018, más de un siglo después de la ley de 1908 que consagra la existencia de la educación secundaria como diferenciada del bachillerato. Por otro lado, la universalización del acceso al bachillerato aún está pendiente, aunque más del 80 por ciento de los estudiantes logra culminar el ciclo de la educación media básica.

Algo similar ocurre con la universalización del acceso a la educación inicial. La universalización de los niveles 5 y 4 años fue un objetivo de la política en forma cercana, al comienzo del siglo XXI. La universalización de los tres años es un objetivo muy reciente de la política educativa.

Resulta más que pertinente que el país se plantee como objetivo de la política educativa la necesidad de alcanzar la universalización de los egresos de los ciclos educativos. Pero no siempre la política se planteó la preocupación acerca del acceso al ciclo, casi estableciendo una suerte de asociación entre obligatoriedad establecida por ley y acceso efectivo que se produce por defecto. No obstante, incluso en el caso del sistema de educación primaria, que surge con el mandato de obligatoriedad, logra este resultado casi un siglo después. Para el caso de la educación inicial y la educación media básica y superior, este mandato es bastante reciente en la historia del país. La preocupación por establecer estos guarismos es el primer indicador acerca de la relevancia que adquiere este objetivo.

Sin embargo, si el objetivo de universalizar el acceso no va acompañado de acciones específicas, difícilmente este pueda conseguirse por efecto de la sanción de la obligatoriedad o por efecto de la acumulación en el tiempo. Es a través del diseño de instrumentos de intervención pedagógica y sistemas de información adecuados, que se logró el objetivo del acceso universal a educación media básica, en la medida que permitió identificar a cada uno de los estudiantes que no se encuentran incluidos en el ciclo.



Esta innovación fue el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (STPE) (Ley General de Educación, art. 24), que es el que permitió detectar no solamente los desfases entre los egresos y los ingresos al nivel educativo siguiente, sino también identificar a los/as estudiantes que se encuentran en una situación de no inscripción para desarrollar un conjunto de estrategias y lograr su inclusión en el sistema educativo. Construcción de instrumentos de información y diseño de la política educativa son dos caras de una misma moneda. En este período se plantea la expansión del sistema de protección de trayectorias tanto al ciclo inicial de tres como a la educación media superior. También se plantea como posibilidad pensar este sistema como interfase para potenciar el puente hacia la educación terciaria universitaria.

OE 1.1 Universalizar el nivel de 3 años

La universalización de la educación a partir de los 3 años supone atender la relevancia del desarrollo infantil temprano y garantizar el acceso a ambientes que estimulen aprendizajes oportunos, generando las condiciones de escolarización que favorezcan una trayectoria escolar que al tiempo que permita la extensión del sistema de cuidados a la primera infancia, también garantice el derecho de las niñas a un aprendizaje acorde con su grado de desarrollo. La educación en primera infancia requiere de la creación de ambientes que promuevan el bienestar de los niños y niñas y la participación de las familias y comunidades en las propuestas. Según la Ley 18.437: “la educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural” (Ley general de educación, art. 24).

Diversas investigaciones señalan que la educación temprana puede contribuir a una mejor escolarización en el nivel primario, y que los problemas que se detectan en los primeros años escolares podrían prevenirse con intervenciones oportunas. Investigaciones nacionales han señalado que la concurrencia a un centro educativo en los primeros años de vida, tiene efectos positivos para el desarrollo lingüístico y en la posterior permanencia de los estudiantes en el sistema educativo (ANEP-DGEIP, 2019, 10 Claves educativas en el siglo XXI)

La educación en los primeros años de vida pretende generar vínculos afectivos seguros y estables. Busca propiciar ambientes de bienestar para la infancia, en los que promover hábitos de vida saludables, como ser la adecuada alimentación, el autocuidado, el juego, el disfrute y el descanso en un entorno de alegría y seguridad. Tomando en consideración la plasticidad y el desarrollo característico de esta etapa, resulta fundamental promover aprendizajes oportunos y pertinentes en ambientes enriquecidos. (CCEPI-OPP-UCC, 2017).



Entre 2002 y 2023, en el nivel 3 años de Educación Inicial se produjo un incremento muy importante de la tasa de cobertura: mientras que en el año 2002 solo el 35,2% de los niños de 3 años asistía a Educación Inicial (pública o privada), en 2023 asistió el 83,2% (ECH, INE). Los datos sugieren que aproximadamente el 15%, entre 4000 y 4500 niños y niñas de esa edad no están escolarizados. Se trata de incorporar este grupo etario que amplíe el ciclo de escolarización obligatoria, asumiendo éste como el punto de comienzo de su recorrido escolar que puede contemplar la continuidad en la modalidad de la que viene participando o bien, ingresar a un jardín o a una propuesta de educación inicial.

Para esto resulta fundamental asegurar las plazas e identificar los espacios en donde pueda existir demanda no atendida. Para este análisis resulta clave la coordinación interinstitucional de manera de tener en cuenta las instituciones presentes en cada territorio.

Se presume que la no escolarización de quienes actualmente no asisten a educación inicial, está asociada a la falta de plazas escolares, a definiciones familiares relacionadas con pautas de crianza, arreglos familiares o una relativización de la importancia de la función de la escolarización a esta edad.

Desde Codicen se ha trazado una hoja de ruta para dar cumplimiento a este objetivo “Hoja de ruta: tender a la universalización de nivel 3”⁶. Se propone trabajar en dos líneas simultáneas: en primer lugar, en la identificación de niños y niñas de 3 años sin escolarizar para garantizarles una propuesta educativa, y, en segundo lugar, difundir la importancia de la escolarización temprana y sus efectos positivos en desarrollo infantil y a lo largo de la vida.

Por otro lado, el sistema educativo debe contar con los y las educadoras que hacen posible sostener esa ampliación de la cantidad de ingresos nuevos al proceso de escolarización en este nivel.

Estrategias

Para garantizar el acceso se vuelve un requerimiento indispensable asegurar las plazas escolares de niños y niñas en este nivel, de modo que:

- Mapear la oferta educativa y la demanda de familias, articular las ofertas existentes y relevar las necesidades de infraestructura, resultan acciones de primer orden.

Para promover la escolarización, se entiende pertinente:

- Realizar acciones de difusión y acompañamiento de inscripciones, identificar a los niños y niñas no inscriptos/as no inscriptos y desarrollar diversas estrategias comunicacionales dirigidas a las familias.

⁶ Acta N°12, Res. N°1237/025

- Identificar a niños y niñas en esta franja etaria que no están inscriptos y desarrollar estrategias tendientes a contactar a las familias y acompañar el proceso de inscripción. Se utilizará como instrumento el Sistema de Protección de Trayectorias

Para impulsar la formación de educadores/as especializados para cubrir el compromiso de universalización de los 3 años desde el CFE se plantea:

- Fortalecer la carrera de Maestra/o en Primera Infancia.
- Recuperar la tecnicatura (título intermedio) en Primera infancia.
- Desarrollar propuestas de formación permanente y posgrados que aporten a las especificidades adecuadas y necesarias al campo profesional.
- Acreditación de la trayectoria de formación de Educadores/as en Primera Infancia del Centro de Formación y Estudios del INAU.

OE 1.2 Lograr el acceso universal de la Educación Media Básica y Educación Media Superior

La importancia del acceso universal a la educación media básica y media superior se sustenta en diversos pilares. En primer lugar, en el derecho a la educación como derecho humano fundamental, con políticas fundamentadas en marcos jurídicos que prohíban la discriminación y garanticen la igualdad de oportunidades. Este objetivo tiene uno de los puntos de apoyo en el cumplimiento de lo que establece la ley general de educación en su artículo 7 que plantea: “Es obligatoria la educación inicial a partir de los cuatro años de edad, la educación primaria y la educación media.”

En segundo lugar, entender como un principio central la justicia curricular, enfatizando la necesidad de eliminar barreras y promover la plena participación de todas las personas en el sistema educativo, entre otras aquellas en situación de discapacidad, poblaciones vulnerables, minorías étnicas, migrantes, población LGBTIQ+. Se reconoce, especialmente, abogar por aquellas medidas que promueven la igualdad de género.

La educación inclusiva permite que cada niño, niña, adolescente, joven y adulto alcance su máximo potencial mediante intervenciones educativas pertinentes y oportunas. Esto incluye la identificación y eliminación de las barreras que impiden el acceso, el aprendizaje y la plena participación.

Para implementar con éxito una educación sobre estas bases es necesario que se incluyan adaptaciones en el entorno y la organización escolar, priorizando las estrategias inclusivas para el aula y el apoyo



sistémico de la administración para la gestión educativa. Asimismo, la ANEP fortalecerá aquellas estrategias que se enfocan en la continuidad educativa, con énfasis en los interciclos y en la gestión del proceso de inscripción, garantizando de este modo el acceso para todas y todos a través del sistema de protección de trayectorias.

Estrategias

Para educación media básica

- Identificación de barreras de acceso y permanencia, con énfasis en el entrelazamiento de desigualdades y situaciones vinculadas a discapacidad, movilidad humana, diversidad sexual, conflicto con la ley penal, estudiantes con hijos/as, entre otros.
- Generación de información del estado de situación de la educación inclusiva en la ANEP, con énfasis en la sistematización de experiencias de “centros educativos inclusivos”.
- Desarrollo del módulo de discapacidad en la Ficha Única del Estudiante (FUE) de ANEP, incorporación de indicadores sobre el tema en los monitores educativos de ANEP y desarrollo de estudios específicos.
- Reiniciar el ciclo de la Propuesta 2016, con ajustes y actualizaciones en siete centros educativos⁷.

En el caso de educación media superior

- Analizar la oferta existente y la distribución de las distintas propuestas de educación media superior en el territorio nacional.
- Desarrollar procesos de articulación intra ANEP e interinstitucional, para asegurar la disponibilidad y adecuación de la oferta, atendiendo a las particularidades territoriales y de cada cohorte.
- Diseño del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas adecuado al ciclo de EMS y territorialización de su implementación.
- Analizar y redefinir los mecanismos de organización de las orientaciones de bachillerato que respondan más a una lógica acorde con la educación obligatoria que con una lógica propedéutica.

⁷ La Propuesta 2016 está dirigida a un sector de adolescentes de 13 a 17 años que, habiendo egresado de Educación Primaria, no registra matriculación en Educación Media, transita a un ritmo diferente su experiencia escolar o de desvinculación en primer año de Ciclo Básico. Con el propósito de asegurar las trayectorias educativas, el diseño apunta a incorporar otras formas de acercamiento al conocimiento y la cultura, otros saberes, así como mayor soporte y seguimiento de los estudiantes en su permanencia en las instituciones

OE 1.3 Generalizar la educación terciaria

En el diagnóstico acerca de los modos en que se concibe como lograr el incremento en los niveles de egreso de educación media superior se plantea como estrategia la continuidad de los estudios terciarios y universitarios. Por eso contribuir a la universalización de la educación terciaria constituye una forma de intervenir para resolver la continuidad en los ciclos de escolaridad obligatoria, en la medida que el estímulo para fortalecer una trayectoria también está relacionado con las expectativas de continuidad educativa. Las coordinaciones en el marco del Sistema Nacional de Educación Pública deberían tener como objetivo aumentar las posibilidades que los y las estudiantes puedan continuar en propuestas en el nivel educativo siguiente.

La oferta de educación terciaria universitaria involucra a otros actores con mayor peso de la matrícula como la Udelar. No obstante, la ANEP también incluye propuestas terciarias que ofrecen la DGETP y el CFE. En este marco, desde la educación técnica se propone aumentar la oferta educativa terciaria en un 50%, incorporando 9.000 nuevos alumnos. Se buscará continuar desarrollando propuestas de educación terciaria técnica y tecnológica de calidad, diversa y con un fuerte anclaje territorial y sectorial.

Desde el CFE, la democratización del acceso a la educación superior es un aspecto clave, especialmente atendiendo su descentralización. Para ello, será fundamental fortalecer la articulación interinstitucional, con enfoque territorial y proyección regional e internacional. También la expansión de las becas para estudiantes del CFE resultan un instrumento privilegiado para sostener las trayectorias, tal como lo revelan los datos disponibles⁸.

Estrategias

En el marco del fortalecimiento y desarrollo de la educación terciaria de la DGETP, entre las acciones planteadas, se encuentran:

- Diseñar nuevas propuestas educativas terciarias en áreas de desarrollo tecnológico y productivo del país, considerando la matriz regional, particularmente de ciencia y tecnología.
- Profundizar en la integración de modalidades híbridas con componente virtual en las carreras ter-

⁸ “De acuerdo al último informe de egresos del CFE, los estudiantes que recibieron becas tienen una Tasa Neta de Eficiencia Terminal (TNeET) aproximadamente tres veces mayor que aquellos que no las recibieron. En las cohortes analizadas, transcurrido un año posterior a la duración teórica de las carreras de grado, los becados alcanzaron entre 31.4% y 35.3% de egresos, mientras que los no becados se situaron entre 10.9% y 12.7%.” Informe de la División de Información y Estadística del CFE, 2025.



ciarias con la finalidad de flexibilizar la cursada y atender las particularidades de las y los estudiantes en clave de descentralización.

- Promover acciones de acreditación para la inclusión de personas trabajadoras.
- Ampliar las experiencias de carreras en modalidad de educación en ámbitos de trabajo, generando orientaciones para la implementación y adecuando los procedimientos para facilitar el desarrollo de la modalidad.
- Crear una oferta de microcertificación pos bachilleratos que fortalezca el vínculo con el mundo del trabajo, a través de una certificación intermedia, que al mismo tiempo acredite en la carrera terciaria que el/la estudiante vaya a desarrollar.
- Consolidar la validación de formación para la continuidad educativa en el nivel terciario de la educación tecnológica.
- Profundizar la articulación binacional en carreras terciarias en diversas áreas en el marco de los acuerdos internacionales ya celebrados (MERCOSUR, entre otros) y potenciar alianzas con otros países con experiencias de educación superior tecnológicas.

Asimismo, se establece:

- Flexibilizar los mecanismos de ingreso a carreras de nivel terciario universitario que puedan admitir asignaturas previas de la educación media superior, tanto de la DGETP como de la DGES.
- Se continuarán e impulsarán nuevos dispositivos a través de los diferentes actores institucionales que aporten al acompañamiento de las trayectorias estudiantiles a través de apoyos específicos y proyectos institucionales.
- Se promoverá una estrategia de planificación y ejecución de la gestión que atienda tanto a los lineamientos de la política educativa nacional como a los aportes de los ámbitos académicos y de cada uno de los órdenes institucionales.

Desde CFE las principales estrategias son:

- Desarrollar una política de construcción de la oferta educativa de carácter regionalizado.
- Implementar estrategias de difusión de las ofertas educativas de la educación terciaria y superior, en especial de las carreras de formación en educación y sus perfiles de egreso.
- Diseñar políticas de ingreso diversificadas (ingreso directo, con evaluación diagnóstica, cursos complementarios optativos, admisión especial para grupos en situación de vulnerabilidad) de acuerdo a los distintos perfiles de estudiantes.
- Planificar un ciclo inicial flexible y adaptativo a los perfiles de ingreso en las carreras del CFE (con continuidad) para promover el acceso a la formación terciaria y también acordado con las otras instituciones terciarias universitarias.



Por otro lado, será central seguir desarrollando los mecanismos que hagan posible la navegabilidad en la educación superior.

- Articular con el sistema de educación superior pública mecanismos que permitan avanzar en la navegabilidad en la educación superior
- Desarrollar y armonizar sistemas de seguimiento académico y orientación que facilite y que aporte al tránsito entre carreras y niveles.
- Avanzar en carreras conjuntas de pregrado, grado y postgrado con Udelar y UTEC.
- Formar a Docentes Orientadores Educativos (DOE) para fortalecer la orientación a estudiantes en decisiones académicas y trayectorias estudiantiles.
- Actualizar y difundir los recursos digitales existentes que reúnen las opciones de trayectorias y sus requisitos.

PE: Mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva

Adoptar la perspectiva de la educación como derecho humano supone pensar la interrelación entre igualdad y diferencia, y en este sentido integrar en el proceso de construcción de la política educativa diferentes abordajes sobre la vulneración de derechos: antirracismo, feminismos, derechos para personas en situación de discapacidad, o personas privadas de libertad. En este marco, se propone abordar las desigualdades educativas que atraviesan distintos colectivos desde una mirada tendiente a problematizar perspectivas hegemónicas y desarrollar acciones que contribuyan a la construcción de una educación más justa e igualitaria.

Este enfoque implica el diseño e implementación de propuestas educativas que aseguren el acceso equitativo al conocimiento, al tiempo que contempla la contextualización y los ajustes razonables necesarios para responder adecuadamente a las diferentes realidades de los y las estudiantes, abordando críticamente las razones que producen esta situación.

Estas acciones incluyen dimensiones simbólicas y materiales. Entre estas últimas se encuentran la ampliación y adecuación de los centros educativos desde el punto de vista de la infraestructura, de forma tal que la accesibilidad favorezca la inclusión de estudiantes con limitaciones de diferente naturaleza. Entre las primeras se encuentra la actualización de las propuestas y modalidades existentes contemplando el punto de vista reparatorio respecto de las minorías que resultan víctimas de diferentes formas de discriminación.

OE1.4 Ampliar y adecuar los centros educativos contemplando la diversidad estudiantil

Los espacios constituyen una dimensión fundamental a la hora de plantear las condiciones que hacen posible que se puedan desarrollar las acciones en las instituciones educativas. La accesibilidad es una condición básica para garantizar el derecho a la educación de quienes tienen algún impedimento físico, pero también para acondicionar los lugares de estudio como espacios que permitan un adecuado bienestar para todas y todos los estudiantes.

Por eso una de las condiciones para asegurar el derecho a la educación tiene relación con la necesidad de implementar un plan estratégico (Plan de Obras) relativo a la infraestructura de los locales educativos. Este permitirá atender las carencias existentes que impiden garantizar el acceso universal y la integración de todas las personas en propuestas educativas. En virtud de ello, se vuelve imprescindible diseñar aspectos relacionados a la construcción de nuevos locales, sustitución de existentes, ampliación, rehabilitación y mejora, así como el mantenimiento de la infraestructura disponible y la accesibilidad, desde una perspectiva integral. En tal sentido, la propuesta considera la adecuación y creación de espacios que permitan desarrollar propuestas educativas diversas y de cuidado, áreas de acceso inclusivas, salas de lactancia, aprovechamiento de espacios para fines múltiples.

A fin de llevar adelante lo anteriormente expresado, el Plan de Obras se ha diseñado tomando en consideración datos relacionados al nivel de vulnerabilidad de la población que accede al centro, la necesidad de contar con espacio de comedor, matrícula escolar y oferta educativa, estado actual de la infraestructura edilicia, adecuación a la política educativa, espacios disponibles para la construcción o ampliación, entre otros. Éstos son algunos de los aspectos aplicados a la construcción de un índice que permite identificar y ordenar las necesidades prioritarias en un contexto en el cual existe un deterioro manifiesto de la infraestructura edilicia que impide implementar una oferta educativa adecuada. Por tanto, ha sido necesario priorizar aquellas obras emergentes, sin desconocer que los requerimientos de aulas y mejoramiento edilicio son ampliamente superiores.

Es necesario hacer una mención especial al proyecto de construcción de Centros Educativos Asociados (CEA), una propuesta curricular que implementa el ciclo básico tecnológico de la Dirección General de Educación Técnico Profesional en el mismo predio donde también funciona un centro educativo de Educación Primaria. Esta modalidad de aprendizaje hace énfasis en mejorar la transición entre ciclos educativos fortaleciendo el sentido de pertenencia al entorno escolar y mejorando el desempeño académico. En esta línea, esta administración tiene el desafío de llevar adelante esta propuesta, apostando a la incorporación gradual de los mismos durante el quinquenio, adquiriendo infraestructura móvil provista de aulas adecuadas a las necesidades educativas actuales.

Estrategias

Lo expresado anteriormente se implementará, bajo la coordinación de la Dirección Sectorial de Infraestructura (DSI) del Consejo Directivo Central, a través de las oficinas responsables del Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación (PAEMFE), Programa de Apoyo a la Educación Pública Uruguaya (PAEPU), la oficina de arquitectura de la propia DSI mencionada, la Corporación Nacional para el Desarrollo mediante el fideicomiso de Infraestructura Educativa Nro.51173/2011, y las oficinas responsables de Infraestructura de las Direcciones Generales y del Consejo de Formación en Educación. En relación a lo expresado, es importante destacar la presencia de los equipos técnicos y profesionales referentes en la materia en todo el territorio, los cuales alertan sobre situaciones a resolver, realizan un monitoreo permanente del estado de situación de los locales y un seguimiento de las obras y de las acciones de mantenimiento en curso.

Con la estructura organizativa mencionada se trabajará en:

- Cronograma de ejecución que permita atender las prioridades definidas para el presente quinquenio.
- Atender a la realización de obras de construcción nuevas, sustitución, ampliación y rehabilitación.
- Implementar acciones de mantenimiento y adecuaciones que se requieran para mantener la gestión educativa habitual.
- Implementación de herramientas informáticas que posibiliten un seguimiento en tiempo real de la ejecución financiera y de gestión de las obras y mantenimientos.
- Instalar instancias regionales de intercambio para realizar un seguimiento sobre la solución de emergentes que surgen de forma permanente en temas de mantenimiento edilicio, y atender problemáticas que se presentan.

OE 1.5 Actualizar las propuestas y modalidades educativas existentes contemplando la diversidad estudiantil

La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha desarrollado una diversidad de dispositivos, programas y planes educativos orientados a dar respuesta a las condiciones y necesidades emergentes del estudiantado. Estudiantes en situación de discapacidad, estudiantes con condicionantes de salud, estudiantes en el medio rural, adolescentes con hijos/as, estudiantes migrantes, pueden presentar barreras que impiden un acceso regular, integral, completo al sistema educativo formal.



Las herramientas digitales y las plataformas educativas han experimentado un desarrollo significativo orientado a fortalecer la inclusión con sentido educativo. Estas tecnologías han sido incorporadas tanto como complemento a la enseñanza presencial como en el diseño e implementación de propuestas híbridas, ampliando las oportunidades de acceso, participación y continuidad en los procesos educativos. A través de plataformas virtuales, recursos digitales personalizados y modelos de enseñanza híbrida, Ceibal ha contribuido a generar entornos pedagógicos más accesibles, ampliando las posibilidades de participación y continuidad educativa para estudiantes en situación de vulnerabilidad.

La educación para las personas en contexto de encierro, y en particular para adolescentes y jóvenes, constituye un componente fundamental en el acompañamiento de sus procesos socioeducativos y en la preparación para una mejor inserción social al momento del egreso. La articulación sinérgica de los distintos actores y recursos institucionales, tanto a nivel central como territorial, resulta clave para el desarrollo de propuestas educativas pertinentes, contextualizadas y adaptadas a las particularidades de las personas privadas de libertad, contribuyendo así al ejercicio pleno del derecho a la educación y a la inclusión social.

Estrategias

- Instalar la perspectiva del reconocimiento, la multiculturalidad y el respeto a la diversidad como parte de la política curricular, procurando asimismo sensibilizar en temáticas relacionadas a ascendencia étnico racial, migración, género.
- Revisión y mejora de acuerdos y procedimientos para el egreso, inscripción temprana y continuidad en Educación Media de adolescentes y jóvenes con discapacidad, en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.
- Ampliación y profundización del trabajo interinstitucional que aporte a la caracterización de cada cohorte incluyendo y adecuación de la oferta contemplando la diversidad estudiantil.
- Fortalecimiento de los centros de Recursos CeR y CERESO de la DGES⁹ para estudiantes en situación de discapacidad y en articulación con la DGETP para avanzar hacia una estrategia común de atención a la discapacidad.
- Transformación de los CLE y otros materiales de ProLEE accesibles a través de IA. Este proyecto se realiza en conjunto con Ceibal, UNICEF, CERESO y la DPL.

⁹ Los centros CeR (Centro de recursos, para estudiantes con discapacidad visual, baja visión y sordoceguera) y CERESO (Centro de desarrollo accesible, para estudiantes sordos e hipoacúsicos) se enmarcan en el principio de educación inclusiva, generando, entre otras finalidades recursos educativos en diferentes formatos que contemplen los distintos estilos de aprendizajes de los estudiantes, acompañando sus trayectorias educativas a través de apoyos y recursos para la inclusión y equidad educativa.



- Multiplicar la formación en lengua de señas uruguayas para las comunidades educativas.
- Introducción de cursos de inglés Sin Límites en Escuelas Especiales dependientes de la DGEIP. Se plantea alcanzar el 100% de dichas escuelas en este quinquenio.
- Cursos de español como segunda lengua o lengua extranjera para inmigrantes no hablantes del español. Por otro lado, se dictan talleres a docentes para promover un trabajo efectivo con estudiantes para los que el español es una segunda lengua o una lengua extranjera.
- Fortalecer los Programas de Exploración Pedagógica a partir de la detección de necesidades educativas de los territorios.
- Fortalecimiento y promoción de propuestas educativas híbridas o en línea¹⁰, en particular “Con vos en línea”¹¹.
- Expandir propuesta de educación en cárceles con el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR).

PE: Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias

En el marco de las políticas nacionales de educación, la ANEP desarrollará una estrategia de complementariedad de la oferta educativa que optimice los recursos de las diferentes Direcciones generales, en particular entre Secundaria y Técnica, para diversificar las propuestas educativas en todo el territorio nacional. Es importante reconocer como un antecedente de cooperación intra institucional, la creación de los Centros Educativos Asociados, que fueron una política que involucró a la DGETP y a la DGEIP

10 Las propuestas híbridas y en línea de la DGE han permitido el acceso a la educación media en territorios y/o situaciones en los que no es posible la asistencia presencial regular a un centro educativo. A su vez, han posibilitado garantizar la continuidad, el egreso y la revinculación de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad y/o rezago. Estas propuestas se adaptan a diversas situaciones sociales, geográficas y personales (embarazo, trabajo, movilidad, contextos de encierro, etc.) y permiten fortalecer las trayectorias interrumpidas mediante formatos más flexibles y centrados en el estudiante.

11 La propuesta está orientada a ofrecer un dispositivo en línea que se dirige a estudiantes que, por diversas razones encuentran barreras para el acceso presencial: salud, movilidad, situación de privación de libertad (entre otras circunstancias). Para incorporarse en esta modalidad, las características del estudiantado deben estar debidamente explicitadas, poniendo énfasis en las razones presentes en el diseño actual que impiden la concurrencia presencial al liceo vulnerando el derecho a la educación y la posibilidad de sostener la trayectoria. Se pretende ofrecer a estudiantes de toda la educación media que requieran un formato de cursada no presencial flexible para mantener su trayectoria educativa sin interrupciones. La incorporación de un estudiante a esta modalidad de cursado es transitoria, culminando al cesar las barreras que impiden la asistencia presencial a un centro educativo. A modo de ejemplo, la propuesta se dirige a estudiantes que se encuentran en alguna de las siguientes situaciones (entre otras): (a) Enfermedades crónicas o internaciones hospitalarias/domiciliarias. (b) Embarazo en riesgo o primeros meses de maternidad. (c) Padecimiento psíquico y/o desajustes psicoafectivos (ej.: fobias). (d) Contextos familiares o legales excepcionales (ej.: medidas judiciales).

En cambio, el objetivo de lograr la integración entre los dos subsistemas de educación media es fuerte dicho así pero tiene una larga historia de fracasos. Desde el plan 1986 que estableció un Ciclo Básico Único que no logró sostenerse en el tiempo, pasando por la creación de un Consejo de Educación Media Básica como lo establecía la LGE de 2008, hasta la propuesta de Educación Básica Integrada del plan 2023 que solo logró integrar verticalmente pero no entre los dos tipos de formaciones complementarias que proponen los subsistemas, este objetivo ha estado presente en las políticas educativas implementadas desde la ANEP. Durante esta administración las dos Direcciones Generales proponen desarrollar un conjunto de acciones que van desde la cooperación para la utilización de los locales para desarrollar propuestas hasta la implementación de propuestas de formación de bachillerato en conjunto.

Una primera aproximación a la extensión del tiempo pedagógico(ETP) como dimensión a ser abordada desde la política educativa permite identificar diferentes perspectivas desde las cuales considerarla. El panorama actual y la evidencia asociada a él, da cuenta del modo en que el desarrollo de la extensión del tiempo pedagógico en Uruguay ha ocurrido principalmente por vía de programas y formatos (Escuelas de Tiempo Extendido, Escuelas de Tiempo Completo, Centros Educativos Asociados, Centros María Espínola, entre otros). Esto deja un escenario de vacancia en términos de la producción de una política educativa referida a la extensión del tiempo pedagógico, con carácter integral, considerando las trayectorias educativas a través de los diferentes ciclos, basada en evidencia y en clave territorial.

La actual administración asume como una de sus prioridades superar esa ausencia de política integral. La producción de esa política parte de una pregunta fundamental para dar respuesta a ella a partir de un proceso de codiseño, en clave territorial: ¿qué tipo de actividades, temáticas, entornos y experiencias entendemos, como sociedad, que deben formar parte de aquello a lo que accede cada niño, niña y adolescente a lo largo de sus trayectorias educativas, desde educación inicial hasta la finalización de educación media superior?

Entonces, plantear que la integración de la educación básica no se realice a expensas de lo que la educación técnica y tecnológica tiene para ofrecer, supone ampliar la perspectiva de lo que se considera la educación básica, de forma tal que contribuya a ampliar la experiencia de los y las estudiantes. En la misma lógica se plantea la extensión del tiempo pedagógico; no se trata de plantear tanto la duplicación de las experiencias de extensión del tiempo pedagógico existentes, sino de ampliar las experiencias educativas de los y las estudiantes. Algo similar ocurre con los apoyos económicos de las becas. No se trata solamente de garantizar las condiciones materiales para que puedan solventar gastos básicos que las familias tienen dificultad de cubrir para que sus hijas e hijos puedan asistir a los centros educativos, sino también de convertir la beca en un estímulo económico para lograr la continuidad de los estudios.



La política se implementa bajo el supuesto de que, para poder proteger el tránsito por el sistema educativo, lo que incluye desde el acceso, la continuidad y el egreso de los diferentes ciclos, es necesario ampliar las trayectorias escolares que permitan a los y las estudiantes mayores posibilidades de encontrar un sentido personal en alguna de las actividades de las cuales participa.

La extensión del tiempo pedagógico como forma de democratización cultural y de afirmación del más pleno derecho a la educación, responde a un modo de concebir el derecho a la educación. Es también una ampliación de los sentidos, las formas y modalidades en que la política educativa concibe y concreta la ampliación del tiempo educativo, a partir de determinar qué tipo de recorridos y experiencias educativas son importantes para las y los estudiantes.

La ampliación del tiempo pedagógico permite ofrecer a más estudiantes experiencias educativas enriquecedoras, como deportes, recreación, educación artística, lenguas, ciencia y tecnologías, participación ciudadana, circulación social, educación ambiental, entre otras. Estas actividades complementan la propuesta curricular y contribuyen al desarrollo integral, asegurando que el acceso a ciertas oportunidades y experiencias educativas sea parte de lo que ofrece la educación pública en sus diferentes ciclos.

Para ampliar las posibilidades de realizar actividades educativas que conecten mejor con los intereses de las y los adolescentes se desarrollará una estrategia de complementariedad de la oferta educativa de la ANEP que haga posible la diversificación de las propuestas educativas en todo el territorio nacional.

Por otro lado, y a partir del estudio de demandas educativas y disponibilidad edilicia, se propone coordinar entre DGES y DGETP la radicación de oferta educativa de un subsistema en espacios edilicios del otro. Esto permitirá optimizar la infraestructura disponible para una oferta amplia que ofrezca propuestas diversas y atractivas tendientes a incidir en la revinculación a la educación media, la continuidad educativa terciaria y las capacitaciones.

Esta política se apoya en varias hojas de ruta y plantea como objetivos estratégicos: mejorar la asistencia en el ciclo obligatorio, extender el tiempo pedagógico, ampliación de los apoyos económicos (becas y bono escolar), ampliar la cobertura de alimentación en educación media, fortalecer los acompañamientos y profundizar el trabajo interciclos.

OE1.6 Incrementar la asistencia regular en el ciclo obligatorio

Uruguay presenta niveles altos de ausentismo de los estudiantes a las propuestas educativas. Si bien no se trata de un problema nuevo para el país, existe preocupación por el incremento de los niveles de ausentismo en los últimos años, particularmente después de la pandemia (ANEP, 2024, INEEEd, 2024; Cardozo, 2025).

El ausentismo es alto en todos los niveles educativos, pero se acentúa especialmente en la educación media, en comparación con los últimos grados de la educación primaria. El patrón de inasistencias a lo largo de la trayectoria de los estudiantes presenta una forma de “U”, es decir, con picos especialmente altos en educación inicial y media básica (Cardozo, 2025).

El ausentismo afecta especialmente a los estudiantes más pobres y a quienes asisten a centros educativos en entornos de mayor vulnerabilidad social (INEEd, 2024; INEEEd 2024b; Cardozo, 2025). También afecta en mayor medida a quienes tienen rezago en sus trayectorias educativas, a quienes asisten a liceos públicos –frente a los privados-, a quienes cursan secundaria pública en el turno vespertino -frente al matutino- y a quienes cursan educación media básica en la DGETP - frente a la DGES- (INEEd, 2023; Cardozo, 2025). No obstante, es un problema relativamente generalizado con niveles altos también para los estudiantes que no son vulnerables social ni académicamente. El ausentismo afecta de forma similar a estudiantes varones y mujeres. (ANEP- DICE 2024, INEEEd, 2024 b; Cardozo, 2025).

Las causas del ausentismo, según estudios nacionales, se suelen asociar a factores individuales, familiares e institucionales entre los que se destacan: los hábitos y concepciones sobre la educación, el transporte y la accesibilidad, los problemas de salud, el ingreso de los hogares, los factores climáticos, la inestabilidad residencial, la precariedad laboral, las situaciones de violencia, las percepciones sobre la convivencia escolar y aspectos de la oferta educativa. El análisis de las pruebas PISA 2022 sugiere que la percepción sobre la inseguridad y la violencia –tanto dentro, como fuera de los centros educativos- podría tener incidencia en una menor asistencia a clases (Cardozo, 2025).

El ausentismo problemático implica una menor exposición de los estudiantes a la educación y se asocia al aumento del riesgo de repetición, a menores aprendizajes y a un mayor ausentismo en los grados siguientes. La repetición es virtualmente nula entre quienes presentan una asistencia regular y toma valores más altos entre quienes presentan mayor cantidad de inasistencias (Cardozo, 2025).



De acuerdo al reporte de PISA 2022, Uruguay es de los 3 países latinoamericanos con mayores niveles de ausentismo (sobre un total de 15 países) y de los 20 del ámbito internacional (sobre un total de 80 países) (Cardozo, 2025).

Estrategias

A partir de los estudios mencionados y de la sistematización de la información reportada por los distintos subsistemas, la ANEP estableció una “Hoja de ruta: Mejora de la Asistencia Regular”¹² para abordar integralmente la mejora de la asistencia en la educación obligatoria. Dada la naturaleza multifactorial del problema, se ha optado por una metodología de Intervenciones por Niveles de Respuesta, lo que implica el diseño y la implementación de políticas universales orientadas a toda la población estudiantil. A su vez, se contempla la necesidad de desarrollar un conjunto de medidas adicionales, dirigidas a grupos específicos, con el fin de generar impactos positivos en los sectores más afectados.

En este sentido, las acciones de política educativa orientadas a mejorar la asistencia a clase comprenden un conjunto amplio y articulado de intervenciones, diseñadas con propósitos específicos según las características de las poblaciones destinatarias. Esta estrategia busca consolidar un enfoque coordinado, efectivo y sostenible frente a una problemática que compromete la equidad y la calidad del sistema educativo.

Por su parte, en el marco del afianzamiento de un sistema de soportes a las trayectorias educativas en los ciclos obligatorios, el desarrollo de un nuevo modelo y régimen de becas y las acciones de acompañamiento socioeducativo y comunitario asociadas, serán estrategias que apoyen el impacto en la mejora de los niveles de asistencia en educación media.

OE1.7 Incrementar la cobertura de extensión del tiempo pedagógico

La duplicación del acceso de niños, niñas y adolescentes a ofertas educativas de tiempo extendido y tiempo completo, es parte de los compromisos de gobierno para el período 2025-2029. En base a ello, ANEP aprueba en el mes de mayo de 2025 la “Hoja de ruta de Extensión del Tiempo Pedagógico 2025-2029”¹³, como parte de las prioridades de las políticas educativas para el período. Allí se establece la meta específica con miras a la duplicación de la oferta. La meta consiste en alcanzar la duplicación de la

¹² Acta N°13, Res. N°1239/025,

¹³ Acta N°15, Res. N°1406/025,

oferta pasando de 50.000 niños y niñas participando en propuestas de ampliación de tiempo educativo, a 100.000 y, en el caso de educación media, el aumento de centros que cuenten con actividades de ampliación del tiempo educativo (creciendo de 61 a 122).

La propuesta de la ANEP se basa en una visión amplia del derecho a la educación, que incluye no solo el acceso a la educación, sino también a experiencias educativas enriquecedoras que permitan a los y las estudiantes desarrollar sus potencialidades y construir proyectos de vida significativos. En este sentido, la Extensión del Tiempo Pedagógico (ETP) se concibe como una estrategia para ampliar las oportunidades de aprendizaje, diversificar las modalidades educativas, fortalecer la articulación entre la escuela, las familias y la comunidad, y promover la participación ciudadana en la educación.

Para lograr este objetivo es necesario identificar los tipos de articulación interinstitucional que permitan ampliar y fortalecer el tipo de experiencias educativas. De la mano de esa pregunta central, emerge otra subsidiaria: ¿qué capacidades y recursos a nivel territorial, permiten identificar tanto oportunidades como necesidades para desarrollar las mejores y más adecuadas modalidades de extensión del tiempo y las experiencias educativas?

La articulación interinstitucional es clave en el proceso de disponibilizar los entornos y recursos más adecuados para dar respuesta a la pregunta anterior. La extensión del tiempo pedagógico que se promoverá no debe limitarse a aumentar las horas en el centro educativo, sino que debe incluir diversas modalidades que enriquezcan la experiencia educativa. Para ello es determinante desarrollar actividades en espacios físicos adecuados y variados, aproximarse y participar de las actividades en los entornos más propicios para su realización, participar de los ambientes, escenarios, uso de materiales, prácticas e interacciones que están presentes allí donde suceden esas actividades, allí donde están las condiciones dadas para el mayor y mejor desarrollo de cada propuesta. A modo de ejemplo, podemos mencionar: plazas de deportes, bibliotecas y centros culturales, espacios públicos, entornos naturales, centros educativos en los que se desarrollen formaciones asociadas a las temáticas de las propuestas en cuestión (otros centros educativos de educación primaria y media con especificidad en áreas, centros educativos de nivel terciario). No se trata solamente del acceso y uso de espacios o instalaciones, por ello, el impulso y concreción de acuerdos interinstitucionales incorporará también la participación de referentes y equipos técnicos que lleven adelante las propuestas, en articulación con referentes del centro educativo que aseguren el acompañamiento necesario para la participación de las y los niños, niñas y adolescentes.



Estrategias

La propuesta de la ANEP reconoce la necesidad de revisar y resignificar la Extensión del Tiempo Pedagógico (ETP) para lograr una mayor cobertura y un mayor impacto en la calidad de la educación, y propone un proceso de trabajo estructurado en tres fases para lograr estos objetivos:

Relevamiento y diseño de la estrategia de ampliación (2025):

- Identificación y caracterización de las modalidades y experiencias actuales de ETP,
- Relevamiento de las necesidades de infraestructura y recursos,
- Diseño de un modelo de variedades posibles para la ETP adaptable a los contextos locales,
- Definición de criterios para la selección de nuevos centros educativos.

Implementación (2026-2029):

- Selección y adecuación de centros educativos,
- Formación de los integrantes de los equipos educativos
- Monitoreo y evaluación de la ejecución y los avances por centro educativo.

Consolidación, rendición de cuentas y sostenibilidad (2029):

- Producir insumos y articulaciones institucionales necesarias para la integración y continuidad del modelo de ETP,
- Evaluar el desarrollo y ejecución de la ampliación de cobertura,
- Disponer de condiciones presupuestales e institucionales para la continuidad de la política de ETP en 2030.

OE1.8 Incrementar la cobertura de apoyos económicos: becas en educación media y bonos en educación inicial y primaria

El sistema educativo uruguayo ha sido históricamente desigual. Esta diferencia se percibe en el clivaje entre educación pública y educación privada, donde la oferta de esta última se concentra mayoritariamente entre los sectores sociales más altos en poder socioeconómico. Si bien esto se visualiza en un conjunto grande de indicadores tanto de acceso, como de asistencia, permanencia y progresión, su faceta más dramática está en la gran diferencia de culminación de la educación obligatoria entre el quintil 1 y el quintil 5 de la distribución de ingresos. Según la última medición de la ECH 2024, el porcentaje de culminación de la EMS del quintil 1 es de apenas 27,1% frente al 88,4% del quintil 5 entre los que tienen 21 a 23 años.

A medida que se avanza en el sistema educativo, este gradiente de desigualdad se acentúa. Mientras que es prácticamente inexistente en educación primaria, empieza a ser visible entre los que culminan la educación básica, y se acentúa notablemente en la educación media superior. Pasados los 15 años, en una edad crítica donde se comienza la transición hacia la adultez, la presión sobre los adolescentes de sectores populares para contribuir a tareas de cuidado o de trabajo remunerado, comienza a afectar su capacidad de concentrarse y avanzar en el sistema educativo.

Por eso se considera imprescindible apoyar económicamente a los estudiantes en situación de vulnerabilidad para que puedan acumular más años de estudio lo que será beneficioso en su inserción laboral futura. El programa de becas que se propone junto con el Ministerio de Educación y Cultura y el Ministerio de Desarrollo Social pretende estimular la asistencia y la permanencia de los estudiantes para que puedan avanzar en el sistema educativo y se comiencen a cerrar las brechas de culminación de la educación media superior que históricamente ha tenido Uruguay.

La estrategia de las becas se complementa con el bono escolar para las familias de los estudiantes de la educación pública en todas sus modalidades. Al comienzo del año, las familias de los y las estudiantes enfrentan gastos adicionales para asegurar que sus hijos comiencen el año con todos los recursos para enfrentar el año lectivo. El bono escolar de 2500 pesos al inicio del año es un apoyo a las familias que eligen a la educación pública para comenzar el año lectivo.

Para este quinquenio se propone multiplicar por cinco la cantidad de Becas Butiá para estudiantes de centros educativos públicos de educación media (pasando de 14700 beneficiarios a 70000). Desde ANEP, se comparte la idea de que toda política de becas debe tener asociados dispositivos de acompañamiento y seguimiento que apoyen la articulación con la continuidad y culminación de las trayectorias educativas de las y los estudiantes. De acuerdo a esto, se avanzará en el fortalecimiento de dispositivos y recursos necesarios para el acompañamiento socioeducativo de las y los estudiantes, en el marco del seguimiento y apoyo a la continuidad de la beca.

Estrategias

- Creación de un Sistema Nacional de Becas
- Desarrollo de sistemas de información para gestión y seguimiento de becas
- Fortalecer la articulación entre las políticas de asignación de becas, tutorías y orientación pedagógica.
- Fortalecer los programas de acompañamiento socioeducativo y apoyo pedagógico para estudiantes, con miras a la continuidad educativa y la finalización de ciclos.



- Articular con otras instituciones y organizaciones que brindan becas en los distintos niveles educativos.

OE1. 9 Ampliar la cobertura de alimentación en educación media básica (DGES y DGETP)

Según los datos del Instituto Nacional de Estadística, para 2024 el entorno de un 27,5% de adolescentes en Uruguay, vive en situación de pobreza. Esta cifra alarmante determina la necesidad de establecer acciones que permitan mitigar la situación de vulneración que actualmente atraviesan muchos jóvenes. En este sentido, la falta de alimentación atenta directamente sobre el rendimiento académico y la trayectoria de las y de los jóvenes profundizando las inequidades. Por tanto, la ANEP se propone atender la alimentación diaria de adolescentes que concurren a centros educativos de enseñanza media, de los quintiles socioeconómicos más bajos, mediante la creación de un Programa de Alimentación Escolar (PAE) para educación media. Este objetivo busca atender aproximadamente a 20.000 adolescentes en todo el país.

Para llevar adelante tal desafío se prevé la construcción de espacios físicos adecuados para Educación Secundaria y Educación Técnico Profesional. Dicha obra tiene el objetivo de instalar unos 60 locales denominados comedores-cocina que albergarán a un cupo de alumnos a determinar en cada instancia. Además de lo expresado, se implementarán estrategias de aprovisionamiento de los alimentos que considerarán los lugares geográficos elegidos y matrícula estudiantil, entre otros.

Adicionalmente, es necesario brindar apoyo a través de profesionales que asesoren para proporcionar la alimentación apropiada a las necesidades nutricionales de los y las estudiantes.

Estrategias

Se pretende concretar el objetivo propuesto a través de múltiples estrategias que se describen a continuación:

- Realizar llamado para la ejecución de las obras previstas de instalación de los comedores-cocinas en el menor plazo posible para permitir atender a los jóvenes rápidamente.
- Adecuar las instalaciones del entorno que pueden verse impactadas (por ejemplo, asegurar la existencia de gabinetes higiénicos).
- Realizar contrataciones para la provisión de los alimentos con las características nutricionales requeridas.

- Articular con otras Instituciones diversos aspectos procurando el fortalecimiento del Programa y la cobertura de los servicios necesarios
- Establecer protocolos de actuación del personal docente responsable para el cuidado del espacio destinado a la alimentación

OE1.10 Fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos

A partir de 2015 las políticas educativas en nuestro país han tenido avances importantes en términos de enfoque acerca de la continuidad y culminación de los ciclos obligatorios y el rol del Estado en la concreción de ello. A partir del afianzamiento de una política desde el enfoque de trayectorias educativas (Terigi, 2006), se extiende la idea compartida de que la efectivización del derecho implica la corresponsabilidad. Acceder, continuar y finalizar no son asuntos de exclusiva responsabilidad individual de las y los estudiantes y sus familias, sino que el sistema educativo tiene responsabilidad en ello. Reconocer que todos y todas tienen derecho a ser parte es asumir la heterogeneidad de las trayectorias y la diversidad de las personas. A partir de ese compromiso, la política educativa deberá propiciar en sus variados asuntos la articulación de estrategias y acciones que son para todos y todas, con otras que son para cada uno, cada una. Hay aquí un aspecto central de los desafíos actuales. El contexto educativo actual se caracteriza por la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico y socioeducativo que permitan potenciar y proteger las trayectorias escolares, reconociendo su heterogeneidad. Las estrategias que se desarrollen en este sentido son fundamentales no sólo para mejorar el rendimiento académico, sino también para garantizar el derecho a una educación integral, inclusiva y significativa.

Tomando en cuenta la multifactorialidad que incide en las trayectorias, el acompañamiento socioeducativo requiere de intervenciones que reconozcan todas las dimensiones de la “exclusión educativa”, incluidas las que refieren a los procesos de reproducción de la misma incorporando un enfoque que aborde la dimensión institucional, comunitaria y colectiva, poniendo atención y buscando herramientas para sortear los determinantes sociales que generan este proceso. Para esto debe trabajarse en la transformación de algunas prácticas sociales e institucionales, y esto implica la articulación entre diferentes organizaciones e instituciones del estado y no gubernamentales, en clave territorial.

Así, el acompañamiento pedagógico y socioeducativo no pueden ser un acto puntual, sino una estrategia sostenida e integral que articule dimensiones vinculadas al aprendizaje y las relaciones con lo cultural en sentido amplio, las particularidades y condicionantes de las circunstancias de cada estudiante, los soportes y fortalezas con las que cuenta a nivel individual y de referentes socio-afectivos, así como di-



mensiones institucionales y comunitarias necesarias para fortalecer apoyos, recursos y remoción de barreras. Implica, además, un compromiso ético con la equidad y la inclusión, asumiendo que acompañar y enseñar se ligan al cuidado, la comprensión y habilitación de oportunidades para todos los estudiantes. En este sentido, tomando en cuenta el camino recorrido, podrán considerarse diversas estrategias, figuras y actividades, así como lo que surge de la evidencia disponible para su revisión.

El acompañamiento socioeducativo necesario requiere de referencias directas, de acciones de cercanía, cotidianas y enmarcadas en procesos continuos, con abordajes que, necesariamente, tendrán parte de su quehacer en el centro educativo y parte fuera de él, a nivel comunitario y en coordinación e interacción con referentes familiares y de otras instituciones. El presente objetivo estratégico contempla la necesidad de fortalecer y conformar los equipos pertinentes para la realización de procesos de acompañamiento socioeducativo de acuerdo a lo referido, contemplando recursos (en horas semanales, perfiles y funciones específicas) necesarios para abordar el volumen significativo de incremento que compromete la nueva política de becas.

Estrategias

- Creación y fortalecimiento de figuras de acompañamiento socioeducativo y comunitario, con formación profesional específica e inserción en centros de educación media.
- Fortalecimiento de figuras ya existentes como Maestros comunitarios en educación primaria, figura de Referente Par y equipos de acompañamiento para maestros comunitarios, CECAP y Áreas Pedagógicas, en educación secundaria.
- En el caso del Programa de Maestros Comunitarios (PMC), se pretende profundizar la política no sólo en términos de cobertura sino también renovar su enfoque territorial.
- Ampliar la figura del Referente Par en educación secundaria. Actualmente el programa Referentes pares se desarrolla en 29 liceos y se propone llegar a 54 (25 más al final del quinquenio), a razón de 5 centros por año.
- En el caso de la DGETP, se requiere revisar y fortalecer las figuras de acompañamiento que integran las propuestas educativas de niveles EBI y EMS. En este marco, se propone especialmente fortalecer la figura de educador/a, con énfasis en su perfil comunitario y en su vínculo con estudiantes y familias. Asimismo, se propone repensar la figura del adscripto/a con énfasis en su dimensión pedagógica.



OE. 11 Profundizar el trabajo en los interciclos en el marco de la protección de las trayectorias educativas

La preocupación y atención a los procesos de articulación dentro de ANEP es parte de los cometidos centrales de esta administración. Dos ejes son estructurantes de las estrategias y acciones con miras a ellos: la territorialización de la política educativa y la concreción de estrategias y acciones de articulación intra ANEP, orientadas a superar lógicas históricas de fragmentación entre DGEIP, DGEIS y DGETP sobre las que se ha avanzado desde 2015 en un proceso de acumulación positiva.

Estos ejes convergen y se expresan con claridad en el propósito de disponibilización y adecuación de la oferta educativa, considerando particularidades y diversidades tanto en la dimensión territorial como en lo referido a las cohortes y a las y los estudiantes. Parte de las políticas de integración educativa que viene desarrollando la ANEP tienen en la Dirección Sectorial de Integración Educativa, a través del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, un área que expresa y refleja logros, acuerdos y avances en términos de enfoque, de articulación intrainstitucional y de acuerdos que, bajo la forma de procedimientos y prácticas, materialicen acciones de afirmación y ampliación del derecho a la educación para niños, niñas y adolescentes. El Sistema de Preinscripción, en el marco del proceso de Inscripción Temprana vinculado al pasaje de Educación Primaria a Educación Media Básica y el Módulo de Asistencia (que incluye las Alertas Tempranas automáticas y manuales), son ejemplos de lo anterior.

La información disponible de lo realizado en los diez años de continuidad de la DSIE y el SPTE permiten identificar dimensiones constitutivas, logros y también, desafíos. Esto es remarcado en evidencia local reciente que aborda aspectos de la intersección de las estrategias y acciones de protección de trayectorias educativas y las necesidades de información, desde la perspectiva de los actores. Las conclusiones reportan una serie de desafíos o aspectos en los que sería necesario mejorar y avanzar: la necesidad de actualizar y ampliar el alcance del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (más allá de su concentración en el interciclo de egreso de educación primaria e ingreso a educación media), el equilibrio entre tareas de registro y producción de información y tareas estrictamente vinculadas a acciones de acompañamiento a las y los estudiantes y la revisión de tópicos y temporalidades de la información disponible para los referentes en los centros, son algunas de ellas (INEEd, 2024).

En base a ello, se asume en este período un desafío claro ligado a la proyección y ampliación del alcance del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, extendiéndose hacia Educación Media Superior. Esto supone avanzar en el diseño de un modelo y estrategias que requieren ser creadas, adecuadas a las



particularidades del ciclo educativo y de las y los estudiantes que participan de él. No se trata de replicar lo pensado para el interciclo EP-EMB, ni lo que se haya avanzado en estrategias intraciclo en EMB, sino de partir de estos antecedentes, analizar sus aportes y, particularmente, considerar experiencias vinculadas al fortalecimiento de las trayectorias educativas y la finalización de EMS que ya están presentes en las prácticas de los equipos y en los procesos territoriales. La ampliación de estrategias, recursos y procesos vinculados a la continuidad y culminación en clave de protección de trayectorias educativas debe proyectarse en los años siguientes identificando los antecedentes mencionados, potenciándolos y avanzando en el diseño y ejecución de un modelo de protección de trayectorias educativas, adecuado a los requerimientos y especificidades del ciclo y del trayecto vital de las y los estudiantes.

La universalización y efectiva concreción del derecho a la educación requiere de la articulación de acciones y transformaciones institucionales, sus estructuras y sus culturas, en consonancia con abordajes, acciones y atención a la dimensión individual, a las formas particulares que cada estudiante requiere para poder estar en el centro educativo, aprender y participar en él. Por ello, avanzar desde el enfoque de educación inclusiva conlleva la necesidad de orientar las estrategias y acciones hacia la consolidación de centros educativos inclusivos, que contemplen pero que trasciendan los abordajes individuales.

Estrategias

- Extensión del Sistema de Preinscripción y proceso de Inscripción Temprana, a los diferentes inter-ciclos y ciclos de Educación Media.
- Implementación del proceso de Inscripción Temprana universal a 1° año de Educación Media Básica, con mejoras y adecuaciones (orientación educativa, preinscripción, distribución, confirmación y seguimiento de cohorte).
- Intensificación y profundización de los procesos y acciones de orientación educativa y la toma de decisiones para la continuidad intra e inter-ciclos.
- Mejora de mecanismos que permitan disponibilizar la oferta educativa a nivel territorial, tomando como base “Elijo estudiar”.
- Impulso de proyectos y procesos territoriales que fortalezcan el trabajo inter-ciclos.
- Generación de espacios de acompañamiento al egreso en tránsito en conjunto entre DGES y DGETP para estudiantes que están transitando la oferta terciaria de DGETP y aún no han aprobado hasta 3 asignaturas de Educación Media.



PE: Mejoramiento de los egresos de todo el ciclo educativo (EMS)

Como se ha señalado en el capítulo 2 referido al estado de la situación educativa nacional el egreso de la educación media superior continúa siendo el principal cuello de botella del sistema, con tasas bajas y profundamente estratificadas por nivel socioeconómico. Frente a esta problemática, el sistema educativo ha implementado diversas estrategias para ofrecer soluciones, incluyendo intervenciones en los planes de estudio y la creación de programas y dispositivos que generen nuevas oportunidades para los y las estudiantes.

Reconocer la diversidad de los estudiantes y la heterogeneidad de las trayectorias escolares, implica pensarlas desde una perspectiva no lineal (Terigi, 2010), atendiendo a que los estudiantes no transitan la escuela de manera uniforme, necesario generar dispositivos que ofrezcan apoyos diferenciados según las necesidades de cada sujeto, flexibilizando la lógica de la “normalidad escolar” que castiga la diferencia, para construir una escuela que reconozca las diversas formas de aprender y de estar en el mundo. Atender a las particularidades de las trayectorias reales y las condiciones propuestas por el sistema educativo a través de sus formas de organización, gradualidad y anualización, implica considerar el “riesgo educativo” como atributos de la situación pedagógica en dicha interacción, y “no en términos de propiedades subjetivas -individuales o colectivas, de sujetos determinados o de grupos identificados por algún rasgo o condición de vida-” (Terigi, 2009). Por tal motivo, respecto resulta necesario valorar que “la preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos.” (Terigi, 2009, p. 21).

En este sentido, se valora la capacidad de generar el acercamiento y la confianza necesarias, especialmente en contextos de vulnerabilidad y fragmentación. “Acompañar no es solo enseñar, sino también habilitar condiciones de posibilidad para que el estudiante permanezca vinculado a la experiencia escolar, especialmente en contextos de incertidumbre o desigualdad” (Dussel y Southwell, 2021, p. 30). Esto implica mirar al estudiante de manera integral, reconociendo sus contextos de vida y las múltiples barreras que pueden interferir en su trayectoria, no limitando el apoyo a lo académico, sino atendiendo también los aspectos que configuran dicha experiencia.

En este marco, se han desarrollado iniciativas con distintos niveles de intervención, tales como la elaboración de planes de estudio, la modificación del régimen académico y la creación de dispositivos orientados a promover el egreso.

OE1.12 Ampliar y diversificar la oferta de cursada y finalización de propuestas educativas de EMS

Antecedentes de investigación de carácter longitudinal sobre las trayectorias de estudiantes uruguayos, señalan que en la educación media se produce un desgranamiento progresivo de la matrícula del estudiantado uruguayo, se observan dificultades para la progresión oportuna de los estudiantes y niveles bajos de egreso en el tiempo previsto normativamente (Álvez, 2024). Las trayectorias de una proporción importante de estudiantes de educación media enfrentan problemas derivados de las características de su escolarización primaria, como ser el egreso de dicho nivel con extraedad y el insuficiente desarrollo de habilidades cognitivas –en áreas como la lectura o el razonamiento lógico– (Cardozo, 2016). Estos aspectos suponen una vulnerabilidad educativa en los primeros años de educación media (ANEP-UNICEF-El abrojo, 2024).

La desvinculación temprana requiere de diversas intervenciones que tengan en cuenta la singularidad de las trayectorias de los y las estudiantes, su tiempo de desvinculación y su máximo nivel educativo alcanzado. Una de las estrategias previstas para la revinculación de los estudiantes que se encuentran excluidos de las propuestas de educación media es la ampliación de la oferta educativa existente.

Asimismo, las tutorías del Programa Uruguay Estudia de la ANEP, vigentes desde hace varios años, han contribuido de manera significativa al egreso de estudiantes con hasta cuatro asignaturas pendientes, fortaleciendo los procesos de revinculación y culminación educativa.

Estas experiencias evidencian la existencia de una trayectoria institucional en el diseño y aplicación de programas y dispositivos que han buscado promover el egreso efectivo de la educación media. En paralelo, los distintos subsistemas de educación media han desarrollado una oferta educativa específica dirigida a personas en situación de rezago o desvinculación, a través de planes y programas orientados a la culminación de la educación obligatoria.

En este contexto, y a partir del análisis de los componentes clave identificados en las evaluaciones de planes dirigidos a jóvenes y personas adultas —tales como la semestralización, la flexibilidad en la organización de la cursada, la implementación de modalidades presencial, semipresencial y virtual, la adecuación del currículo a los intereses y trayectorias de los estudiantes, y su vinculación con el mundo del trabajo— se plantea la necesidad de consolidar y proyectar estos enfoques en el ámbito de la Educación Media Superior (EMS).

Las propuestas educativas que desarrolla la Dirección Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) integran a jóvenes y adultos que se encuentran en diferentes situaciones que han dificultado la culminación de los



ciclos educativos obligatorios. En este sentido, los y las estudiantes de la DEJA acceden a propuestas que habilitan la alfabetización, el fortalecimiento (competencias y habilidades que fortalecen la continuidad educativa) y la culminación de ciclos. Estas propuestas educativas se desarrollan en distintos contextos: Centros de Adultos (11 centros en Montevideo, Rivera, y San José), en espacios territoriales, los cuales se implementan en acuerdo con instituciones del estado y/o con organizaciones de la sociedad civil (OSC) y en contextos de privación de libertad (INISA e INR).

Estrategias

- Ampliación de la oferta del Plan Culminar Educación Media (CEM)¹⁴. Actualmente la propuesta del CEM está disponible en 9 liceos del país. Para el próximo quinquenio se prevé la extensión de la propuesta a 15 nuevos centros educativos, posibilitando la oportunidad de la culminación de educación media básica en lugares en donde no existe una propuesta destinada a esta población.
- Ampliación del Plan 94 Libre asistido con apoyo de la virtualidad. La propuesta actual de Plan 94 LAAV está limitada en lo referido al número de liceos y grupos, lo que ha supuesto la existencia de listas de espera con cientos de estudiantes. Se propone ampliar el Plan 94 Libre asistido virtual e incorporarlo a la oferta educativa desde el inicio del año lectivo.
- Estrategia de apoyo al egreso. Tiene como población objetivo estudiantes que cursaron 3°EMS en el año lectivo anterior al año en curso y que tienen hasta dos asignaturas pendientes de aprobación del mencionado curso para su egreso. Consiste en un curso bimodal a cargo de un/a docente tutor/a en línea de una duración de 10 semanas, más una prueba presencial simultánea en liceos de todo el país. En dicho trayecto se brinda la posibilidad de aprobar la asignatura. Se realizan dos ediciones anuales. La DGES se propone ampliar esta estrategia de apoyo al egreso incorporando a estudiantes del Plan 94 y a estudiantes de Educación en Contextos de Encierro.
- Curso bimodal de acreditación. Está destinado a estudiantes de planes diurnos, promovidos en el año lectivo anterior al que está en curso pero que no pudieron inscribirse en el curso superior por adeudar asignaturas de dos años anteriores. También pueden participar estudiantes que cursan 3ro. EMS que adeudan una asignatura de 1ro.EMS. El objetivo de esta propuesta es habilitar que

14 El Plan Culminar Educación Media Básica (CEM) está dirigido a jóvenes y adultos. Contribuye a consagrar el derecho a la educación de quienes, por motivos laborales, de salud o de privación de libertad no encuentran oportunidades para el goce de este derecho. El Plan CEM Básica presenta dos modalidades: 1) Presencial flexible: los cursos se organizan en forma semestral con una duración de 1 año y medio y los/las estudiantes tendrán dos oportunidades de incorporarse a los cursos: marzo y julio. 2) Bimodal: tiene como destinatarios a estudiantes adultos que quieran culminar estudios de ciclo básico y que estén condicionados por distintas circunstancias para la asistencia regular requerida en los cursos presenciales. Es una propuesta semipresencial semestral con dos encuentros obligatorios (presenciales o virtuales) como mínimo y trabajo asincrónico en una plataforma educativa.



quienes no pudieron inscribirse en un curso de la DGES en el año lectivo vigente, lo puedan hacer al año siguiente. A su vez, posibilita que los estudiantes de 3.º EMS con materias pendientes del 1.º EMS se encuentren en mejores condiciones de aprobar el año lectivo. Estos/as estudiantes han pasado o debieron pasar por numerosas instancias de evaluación que no han podido superar, por lo que se entiende que esta propuesta es una alternativa válida al examen tradicional.

- Continuidad de los programas Uruguayos por el mundo,¹⁵ En Carrera¹⁶ y ProCES¹⁷.

OE1.13 Mejorar los procesos de transición hacia la educación terciaria y universitaria

La ampliación y continuidad educativa en el nivel terciario y universitario se inscriben en el marco del derecho a la educación a lo largo de la vida. En una sociedad en la que el conocimiento y la tecnología se han consolidado como fuerzas productivas clave, la educación superior adquiere un valor estratégico para el desarrollo económico y social de los países. Sin embargo, el acceso a este nivel educativo continúa siendo privilegio de sectores medios y altos, reproduciendo desigualdades sociales históricas. Ampliar el acceso a la educación terciaria no constituye únicamente un acto de justicia social, sino una estrategia esencial para incrementar la movilidad social, reducir la desigualdad y dar respuesta a las demandas de las sociedades contemporáneas. En ese sentido, también es fundamental para el desarrollo tanto individual como colectivo.

Diversas investigaciones revelan que el ingreso a la educación terciaria marca un punto de inflexión en la trayectoria educativa. Es una etapa en la que muchos/as estudiantes reconstruyen su recorrido formativo e identifican los factores que les permitieron superar obstáculos. Sin embargo, el acceso por sí solo

15 La propuesta Uruguayos por el mundo se dirige a estudiantes uruguayos residentes en el exterior que mantienen estudios secundarios incompletos cursados en Uruguay. Consiste en una tutoría virtual con una duración de 10 semanas y una prueba final presencial en un consulado uruguayo.

16 El público objetivo son estudiantes deportistas que deben ausentarse del país por períodos prolongados, becados por la Secretaría Nacional de Deporte para perfeccionarse en extranjero. Consiste en designar a un docente en el liceo donde el estudiante tiene radicada su inscripción para que lleve a cabo el nexo con sus pares y sus docentes mientras dure su beca. Esta propuesta busca facilitar la continuidad del proceso de aprendizaje de estos estudiantes y su reinserción al regreso, con la intención de complementar una política positiva para el estudiante, su entorno y el centro educativo.

17 El Programa para la Culminación de Estudios Secundarios (ProCES) es un programa que responde a las necesidades educativas de los trabajadores adultos en Uruguay que no han culminado sus ciclos educativos. Dicho programa se desarrolla en dos modalidades, presencial y semipresencial, y se ha apostado a la descentralización con sedes en otro departamento del interior del país, pudiendo llegar a trabajadores de gran parte del territorio nacional.



no garantiza la permanencia: para algunos, se convierte en una “puerta giratoria” que los/as expulsa por no contar con las herramientas académicas, sociales o económicas necesarias para sostener su trayectoria. Esta situación es especialmente crítica en estudiantes en situación de vulnerabilidad o que integran la primera generación de su familia en acceder al nivel superior.

En este contexto, resulta imprescindible fortalecer el tránsito desde la educación media hacia la superior mediante estrategias múltiples y articuladas. Esto incluye mejorar la conexión entre ambos niveles a través de una oferta educativa territorialmente equitativa, un seguimiento sistemático de las trayectorias estudiantiles mediante sistemas de información integrados, y el desarrollo de programas que actúen como puentes —o rampas de acceso— para facilitar la transición educativa, promover la finalización de la educación media y garantizar un ingreso sostenido a la formación terciaria.

En Uruguay, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) ha desarrollado en los últimos años una serie de programas y dispositivos orientados a acompañar el egreso de la educación obligatoria y el ingreso a estudios superiores. Entre ellos se destacan los talleres de orientación vocacional y los espacios de consultoría del Programa de Respaldo al Aprendizaje (Progresá, CSE-Udelar), así como la figura del Referente Par en coordinación con el Consejo de Formación en Educación. A su vez, se han implementado cursos propedéuticos, micropasantías de bachillerato en articulación con el Programa de Desarrollo de las Ciencias Básicas (Pediciba), y diversas instancias de coordinación interinstitucional promovidas por la Comisión Mixta ANEP-Udelar-UTEC.

Cabe destacar también dos programas recientes que han incorporado componentes de apoyo académico y financiero con una lógica integral: el Programa Integral de Apoyo (PIA) al Ingreso, Permanencia y Egreso (Udelar), y el programa Trama (UTEC), que además introduce la posibilidad de creditizar cursos realizados antes del ingreso formal a la formación terciaria, integrándose posteriormente a la carrera elegida.

La evaluación y análisis de estas experiencias resulta fundamental para su eventual ampliación y consolidación. En esta línea, es clave promover una articulación coherente entre los programas existentes, potenciando sinergias, evitando superposiciones y optimizando los recursos disponibles. Asimismo, avanzar hacia un sistema educativo más navegable y electivo, que contemple la posibilidad de créditos articulados entre niveles, permitiría reconocer aprendizajes adquiridos en experiencias previas, facilitando la movilidad y personalización de las trayectorias.

Otros componentes estratégicos a considerar en el fortalecimiento del tránsito hacia el nivel superior incluyen la perspectiva de género, para identificar y eliminar barreras específicas que enfrentan mujeres y diversidades en el acceso y permanencia, los espacios de orientación vocacional, asesoría académica y acompañamiento en la toma de decisiones desde la educación media y la atención integral al estudiante, incluyendo salud mental, apoyo académico, servicios de cuidado infantil y redes de contención.

Estrategias

- Desarrollar espacios de complementariedad entre DGES y DGETP es el acompañamiento al egreso en tránsito. En esta línea se propone el diseño de dispositivos de acompañamiento educativo para estudiantes que están transitando la oferta terciaria de DGETP y aún no han aprobado hasta 3 asignaturas de Educación Media.
- Generar guías y circuitos pedagógicos para salidas didácticas, concretando nuevas formas pedagógicas y curriculares destinadas a dialogar con la elección vocacional. Cuenta con la coordinación de las Direcciones sectoriales de DDHH, DSIE en articulación con el MEC.
- Fortalecimiento de los equipos de acompañamiento a las trayectorias del egreso de Nivel II DGETP para su continuidad educativa terciaria. Se propone la redefinición de los perfiles de estos referentes, la generación de espacios de coordinación en los que participen estos referentes, junto con docentes y equipos multidisciplinarios, para lo cual es preciso garantizar un tiempo institucional para ese trabajo colectivo. Una línea posible para fortalecer la continuidad educativa es la vinculación de los proyectos de egreso de EMS con las carreras de educación terciaria de la DGETP.
- En el CFE se entiende necesaria una política de construcción de la oferta educativa de carácter regionalizado que atienda a las realidades de cada territorio. Asimismo, diseñar políticas de ingreso diversificadas que atiendan las necesidades del estudiantado para garantizar su ingreso y permanencia. Planteamos las siguientes estrategias:
 - Promover experiencias de integración de las funciones sustantivas de la Formación en Educación que atiendan a la navegación interciclos.
 - Vincular el programa de referentes pares con las prácticas a los efectos de integrar la problemática de la continuidad en los interciclos en la formación inicial.
 - Implementar estrategias de difusión de las ofertas educativas de la educación terciaria y superior y en especial de las carreras de formación en educación y sus perfiles de egreso.
 - Planificar un ciclo inicial flexible y adaptativo a los perfiles de ingreso en las carreras del CFE (con continuidad) para promover el acceso a la formación terciaria.



OE1.14 Implementar dispositivos de acreditación y reconocimiento de saberes

La educación a lo largo de toda la vida implica aprovechar las posibilidades de formación que la sociedad ofrece para responder al reto de un mundo que cambia rápidamente. El reconocimiento de las diversas trayectorias de aprendizaje es una forma de concretar el derecho a la educación de las personas jóvenes y adultas con responsabilidades laborales y/o familiares. Para ello, es necesario establecer nuevos mecanismos que atiendan un gran número y diversidad de situaciones.

Para la ANEP es un imperativo lograr una validación de los conocimientos y saberes adquiridos por las personas en el ámbito laboral, social, cultural, así como en el marco de iniciativas educativas que se desarrollan, por ejemplo, en la educación no formal. Así lo establece el artículo 39 de LGE al plantear que el Estado podrá validar para habilitar la continuidad educativa, los conocimientos, habilidades y aptitudes alcanzados por una persona fuera de la educación formal, que se correspondan con los requisitos establecidos en algún nivel educativo¹⁸.

Los dispositivos de acreditación y reconocimiento de saberes permiten superar lógicas tradicionales de certificación, habilitando formas más justas, inclusivas y contextualizadas de evaluar el aprendizaje. Esta práctica se fundamenta en enfoques pedagógicos que reconocen la diversidad cultural, las trayectorias discontinuas, la experiencia vital como fuente legítima de conocimiento, y la necesidad de una educación transformadora.

La educación técnico-tecnológica tiene un acumulado en la generación de conocimiento sobre el reconocimiento y acreditación de saberes que ha facilitado el avance en la trayectoria escolar de jóvenes y adultos/as. Las unidades de validación y acreditación de saberes se crearon en los subsistemas con el fin de realizar el estudio de la situación de estudiantes que a demanda solicitaron el reconocimiento de los saberes adquiridos en otros ámbitos, fuera de la educación formal. Esto permitió a muchos jóvenes y adultos/as avanzar en sus trayectorias escolares, culminar la educación obligatoria y continuar estudios. En especial, se reseña la experiencia de la UTEC que desde su unidad de acreditación de saberes habilitó el ingreso de estudiantes que no culminaron el bachillerato, para acompañarlos en su trayectoria educativa y contribuir con su culminación a través de los estudios superiores.

¹⁸ En Uruguay, se reconocen un conjunto de propuestas educativas relativamente cercanas en el tiempo, para la acreditación y validación de saberes en la Enseñanza Media Básica (EMB) y Superior (EMS). En la DGETP, ejemplo de ello son, entre otras, el Programa Acreditación de Saberes, el Programa Rumbo, y el Programa Trayectos para la culminación de la EMS. Asimismo, en la DGES se han desarrollado propuestas diversas, entre ellas, el Plan 2009 libre tutorado modalidad B para la acreditación de la EMB en un año y el Programa ProCES.



Asimismo, la experiencia desarrollada desde el año 2019, con la prueba AcreditaCB (luego AcreditaEBI), muestra que existe una gran proporción de personas que no culminaron el ciclo educativo obligatorio y que, ante la posibilidad de reconocer sus saberes por medio de una prueba, pueden llegar a finalizar la EMS y continuar estudiando en educación terciaria o insertarse en mejores condiciones en el mercado de empleo. También para muchos ciudadanos/as, la posibilidad de culminar el proceso educativo formal es una forma de potenciar la autoestima y de mejorar su valoración social.

Extender este modelo hacia la EMS constituye hoy un imperativo estratégico. Las trayectorias con extraedad o desvinculaciones parciales configuran un cúmulo de saberes y competencias que, de no mediar dispositivos adecuados, quedan invisibilizados y desaprovechados como capital cultural y productivo. Implementar un dispositivo de acreditación de la EMS a través de una evaluación generalista, alineada a perfiles de egreso por competencias, permitiría certificar aprendizajes transversales —lectura crítica, producción escrita, razonamiento científico-matemático, inglés y ciudadanía— sin exigir el tránsito secuencial y completo por el currículo tradicional.

Para su desarrollo, se requiere avanzar en marcos normativos y técnicos robustos: definición precisa de competencias, construcción de bancos de ítems calibrados, pilotos psicométricos rigurosos, y dispositivos de orientación que acompañen el proceso de acreditación. Asimismo, es indispensable fortalecer los sistemas de información que aseguren la trazabilidad y la interoperabilidad de certificaciones, incluyendo su articulación con vías de ingreso a la educación superior, como lo habilita el artículo 34 de la Ordenanza de Grado de la Udelar.

Estrategias

- Diseñar e implementar un instrumento de acreditación para la EMS, Acredita EMS. Para ello es necesario:
 - Avanzar en marcos normativos y técnicos robustos: definición precisa de competencias, construcción de bancos de ítems calibrados, pilotos psicométricos rigurosos, y dispositivos de orientación que acompañen el proceso de acreditación.
 - Fortalecer los sistemas de información que aseguren la trazabilidad y la interoperabilidad de certificaciones, incluyendo su articulación con vías de ingreso a la educación superior.
 - Acordar la definición del perfil de egreso de EMS.
- Continuar y fortalecer las modalidades de acreditación vinculado al mundo del trabajo.
- Utilizar y difundir el mecanismo establecido en el artículo 34 de la ordenanza de grado de la Udelar que permite acceder a las carreras universitarias por reconocimiento de notoria competencia en un área del saber.



LE2 Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos.

La preocupación del mejoramiento de los aprendizajes tiene que ver con el lugar desde el cual la política educativa se ubica: el punto de vista del aprendiz. La política de protección de trayectorias educativas que el sistema educativo viene implementando desde el 2015 ha contemplado esa perspectiva, poniendo el acento en aspectos más relacionados con la inscripción y la continuidad, pero que hasta el momento no había impactado en la política curricular. Durante el período 2020-2024 la política curricular no tuvo conexión con la protección de trayectorias, sino que se plantearon como dos perspectivas diferentes que coexistieron con hipótesis de intervención poco articuladas.

El objetivo de la presente administración supone lograr una síntesis superadora que permita pensar las trayectorias escolares como momentos en que la intervención curricular profundice sobre todos los aprendizajes poniendo un foco en las estrategias de enseñanza. Se trata de cambiar el enfoque articulando la política para hacerla más eficiente, apoyándose en una teoría del cambio educativo que desplaza la centralidad del currículo para incorporar otras dimensiones relevantes de la práctica educativa, al tiempo que instala la revisión de los contenidos como parte de una dinámica de funcionamiento permanente.

Este lineamiento se propone fijar tres políticas centrales 1) Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes e instrumentos de evaluación 2) superar las inequidades en aprendizajes, así como la distribución desigual de los saberes 3) Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos.

Para la consecución de la primera política, se plantean como objetivos estratégicos el desarrollo de diferentes políticas tendientes al cambio y mejoramiento curricular, el fortalecimiento de los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias, la producción de nuevos instrumentos de evaluación e investigación, así como la implementación de tutorías y espacios de apoyo en esta dimensión.

Respecto a superar las inequidades en los aprendizajes el objetivo estratégico, refiere a la ampliación y focalización del repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos. Para propiciar una mayor igualdad en la forma en que el sistema educativo distribuye los saberes se plantea como segundo objetivo la revisión y el cambio de los regímenes académicos que producen resultados que acentúan la desigualdad.



Para potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos se establece como primer objetivo la promoción de lógicas de convivencia y participación que propicien el bienestar de estudiantes y educadores/as. El segundo objetivo propone impulsar aprendizajes en educación sexual integral a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.

PE: Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación

Las políticas de mejoramiento curricular están relacionadas con una teoría del cambio que las sustenta y que explica cuál es el lugar del currículum en el contexto de la modificación de las prácticas educativas. Una visión lineal de la política curricular supone que el carácter prescriptivo del texto curricular tiene consecuencias desde el punto de vista de la enseñanza. Sin embargo, una teoría del cambio apoyada en la experiencia supone tomar en cuenta que los actores docentes intervienen en el proceso de traducción del texto curricular pudiendo bloquear o intervenir en el sentido contrario de lo que los cambios que se proponen.

Una visión más integrada de la política educativa ubica las diferentes piezas que integran el ecosistema curricular como parte de un conjunto de dispositivos que tienden a orientar su acción en un sentido convergente, pero que le reconoce capacidad de agencia a los educadores que son quienes deben interpretar el texto curricular para ponerlo en acción en el contexto de un aula. Y por tanto debe reconocer que los procesos de cambio curricular requieren ciertos niveles de acuerdo entre los actores para lograr los resultados esperados.

Las estrategias de la política que fueron desplegadas en el lineamiento anterior (L1), como los apoyos socioeconómicos que pueden significar las becas, bonos y la alimentación escolar, debe acompañarse con otras acciones que tiendan a modificar las dinámicas de funcionamiento escolar, fortalecer los aprendizajes, establecer los mecanismos de evaluación adecuados y producir los acompañamientos pedagógicos que permitan sostenerse en una lectura de los instrumentos de evaluación.

Para esto se propone avanzar en una perspectiva de intervención que se sostenga en generar las condiciones para alterar la forma en que se desarrolla la enseñanza. Desde la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas se promoverá la articulación que integre en forma más coordinada la evaluación con el diseño curricular y con la producción de materiales y programas para la enseñanza. De ahí que el apoyo al trabajo de enseñanza se convierta en un aspecto clave, con la intención de que interpele al cuerpo docente como un actor profesional con capacidad de decisión acerca de las mejores formas de poner

en circulación el conocimiento en el aula. Se pondrá especial énfasis en los denominados aprendizajes fundamentales: escritura, lectura, matemáticas y ciencias naturales.

Por otro lado, si bien se plantea fortalecer los aprendizajes en estas disciplinas, la actual administración plantea una serie de líneas transversales referidas a la promoción de la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible, la educación artística, la educación científica y humanística, la educación a través del trabajo, educación para la salud, educación sexual y la educación en derechos humanos. Dimensiones que, en el marco de una política de extensión del tiempo pedagógico, suponen ofrecer las oportunidades que permitan ampliar las experiencias de los y las estudiantes profundizando también sus vínculos con las instituciones educativas.

Para el logro del mejoramiento de los niveles de aprendizajes la política curricular se propone lograr una articulación virtuosa entre los perfiles de tramo o de ciclo, la redefinición de los instrumentos de evaluación formativa que tiendan a poner el acento en lo que los estudiantes son capaces de hacer más que lo que no saben y la elaboración de materiales adaptados a los diferentes niveles de aprendizaje de la situación de cada estudiante, más que del grado escolar en que se encuentra. Estas acciones se van a galvanizar con las políticas de formación permanente (Lineamiento estratégico 3) que tenderán a alinear la perspectiva del trabajo docente desde este ángulo apostando hacia una didáctica multigrado en todos los niveles de la educación obligatoria.

OE2.1 Desarrollar políticas de cambio curricular

Desde el punto de vista de la política educativa el ecosistema curricular está integrado por el marco curricular, los perfiles de tramo y de egreso, las progresiones de aprendizajes, los planes y los programas. La política curricular de esta administración comienza la revisión de los programas en la medida que jerarquiza la importancia de los contenidos como recortes culturales que son ofertados a los/as estudiantes. A diferencia de la administración anterior, que procedió desde el marco curricular para definir las competencias que posteriormente estructuraría a los programas, para la actual política curricular no existe una relación de jerarquía entre el marco curricular y los programas, sino que son componentes diferenciados que buscan regular la política educativa. En un plazo de dos años se continuará con el proceso de revisión de los otros componentes de la política curricular, involucrando a las ATD y los planeamientos de las diferentes Direcciones Generales y al Consejo de Formación en Educación.



Los planes deberán ser ajustados al diseño de políticas públicas generales en coordinación de distintas instituciones como el Sistema Nacional de Educación Pública y con una perspectiva de ampliación de la formación ciudadana, como la educación en convivencia ciudadana, la Educación Sexual Integral y la formación en DDHH. Así también, se implementarán propuestas de grado y posgrado que apunten a incorporar una formación permanente situada, interdisciplinaria e inclusiva en coordinación con ANEP, UTEC, MEC, INAU y Udelar, entre otros.

El marco curricular desde una perspectiva garantista pone el acento en aquello que se espera que los estudiantes puedan hacer y aprender durante su trayectoria educativa asegurando coherencia en todo el ciclo de la escolaridad. Los programas son el recorte cultural de aquello que el Estado se compromete a ofrecer a los estudiantes como parte de su derecho a la educación en cada grado y ciclo de la trayectoria escolar. Los perfiles y las progresiones son las piezas que permiten poner en relación el marco curricular y las progresiones, pero no desde una perspectiva vertical, sino de una traducción acerca de lo que contribuya a apoyar el trabajo docente.

La revisión se plantea como parte de una estrategia de abordaje curricular que se plantea como objetivo el desarrollo de una didáctica que asume la diversidad de puntos de partida de los estudiantes, más allá del grado en que se encuentren. Para tender hacia una “didáctica multinivel” (Santos, 2018), más importante que los programas, es una articulación virtuosa de materiales de enseñanza, evaluaciones y estrategias de enseñanza que puedan partir de lo que los estudiantes saben.

La política curricular abordará los dos momentos de la trayectoria educativa de un estudiante: la educación básica integrada y la educación media superior. En relación a la educación media básica se avanzará en una revisión que logre una mayor integración del componente técnico-tecnológico, así como otras dimensiones que puedan lograr un mayor nivel de coordinación entre las diferentes asignaturas. En cuanto al bachillerato se propondrá avanzar en un mayor nivel de integración entre las diferentes orientaciones, tendiendo a reducir a la máxima expresión el carácter propedéutico para lograr la concreción del mandato que establece la ley de incluir este ciclo como parte de la formación obligatoria.

Estrategias

Revisión participativa de la política curricular. En ese marco cada una de las Direcciones¹⁹ ha comenzado a constituir grupos de trabajo y reuniones con las ATD a estos efectos.

- Revisión de los programas y planes de estudio en una primera etapa.
- Revisión curricular abordando el REDE y el REMS en una segunda etapa.
- Revisión del marco curricular y las progresiones de aprendizajes en una tercera etapa.
- Revisión permanente de los instrumentos curriculares a partir de los resultados que surgen de las evaluaciones y del ajuste en función de las políticas que se definen como prioritarias.
- Redefinición las funciones de la Unidad de Diseño y Desarrollo Curricular (UDDC) en el marco de la DSPE.
- Creación de una comisión para rediseño de una nueva propuesta educativa de Educación Media Básica (EMB) dirigida a adolescentes de 12 a 15 años que incorpore un taller que opere como eje transversal en torno al cual se organiza el currículum.
- Creación de una comisión de revisión sobre el bachillerato. Está comisión establecerá contactos con actores extra ANEP, como las Academia, la Universidad de la República y otras organizaciones de profesores.
- Desarrollo de experiencias de multinivel a nivel de educación media, tomando como base las propuestas que se desarrollan en el ámbito rural.

OE 2.2 Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias

Las últimas evaluaciones implementadas en el país (Aristas Primaria 2023, Aristas Media y PISA en 2022 y ERCE 2019) muestran un panorama heterogéneo de los aprendizajes de los/as estudiantes uruguayos caracterizado esencialmente por: a) una importante desigualdad en todos los niveles evaluados, incluido un porcentaje relevante de niños, niñas y adolescentes que no alcanzan los logros esperados para su edad o ciclo escolar; b) una pauta fuerte y persistente de inequidad en los desempeños, asociada

¹⁹ Desde DGETP se propone, por un lado, diseñar una propuesta educativa de Educación Media Básica que incorpore la integralidad en la organización del conocimiento y contemple la especificidad de la educación técnico-tecnológica. Por otro lado, se plantea la revisión y ajuste de las siguientes propuestas educativas: FPB 2021, Rumbo 2010, BTP 2022 y BT 2023. El CFE Además se plantea la revisión para la mejora de la modalidad semipresencial de formación inicial docente, que abarca estos aspectos: (i) Evaluar e investigar la modalidad semipresencial, (ii) fortalecer los dispositivos de gestión de la modalidad semipresencial; (iii) crear y mantener actualizadas guías y pautas pedagógicas para las modalidades híbridas y semipresenciales, (iv) Diseñar e implementar mejoras a la modalidad semipresencial, (v) formar docentes en estrategias específicas para las modalidades híbridas y semipresenciales.



principalmente a variables socioeconómicas y culturales, pero también, y de manera muy clara, a la trayectoria educativa previa –en particular, a la acumulación de rezago escolar-; c) un panorama de relativa estabilidad con relación a los aprendizajes, tanto en el corto como en el mediano plazo, con leves oscilaciones que no alcanzan a afianzar una tendencia sostenida ni de mejora ni de empeoramiento en los logros de los estudiantes en las distintas áreas de conocimiento evaluadas; d) una situación relativamente destacada de Uruguay en la comparación con la mayoría de los países de la región, pero con logros promedio muy descendidos respecto a los reportados, a nivel internacional, para los países de mayor desarrollo.

Frente a esta caracterización de la situación de inequidad de aprendizajes, que tienen una fuerte relación con los quintiles a los que pertenecen las familias, la política educativa se propone articular tres aspectos que se consideran estrechamente relacionados: el diseño de nuevos instrumentos de evaluación que estén en relación con la idea de una didáctica que permita intervenir de acuerdo al grado de aprendizaje de un o una estudiante independiente del grado en que cursa, el diseño de materiales adaptados en función de los niveles de logro de cada estudiante, y una estrategia de formación que tienda a fortalecer el uso de los materiales y las evaluaciones correspondientes.

Estos aspectos se complementarán con convenios con instituciones de investigación y académicas para favorecer el contacto de los estudiantes con la producción de conocimiento como los que existen actualmente con la Udelar y la UTEC, que podrán ampliarse con otros organismos del Estado o instituciones privadas con estos perfiles.

Estrategias

- Creación de equipos de trabajo, uno para ciencias, otro de matemática y otro para lengua, con el objetivo de producir materiales de enseñanza vinculados a estas áreas del conocimiento.
- Elaborar materiales educativos para los diferentes niveles y en diversos formatos, y revisar los existentes, tendiendo a incorporar una perspectiva interdisciplinaria.
- Fortalecer los espacios de construcción de conocimiento de los colectivos docentes, basado en sus experiencias y espacios para poder compartirlo.
- Elaborar propuestas de participación estudiantil en ámbitos de exposición, colaboración e intercambio propios y/o con docentes, o con instituciones específicas en particular en construcción del conocimiento (por ejemplo, conveniar pasantías en centros de investigación), y también combinando espacios multidisciplinarios.
- Crear fondos concursables a presentar por los centros educativos, en temáticas interdisciplinarias y combinando aspectos del saber con las líneas transversales.
- Monitorear y evaluar diferentes propuestas.

OE2.3 Potenciar y producir nuevos instrumentos de evaluación e investigación

El país cuenta con una trayectoria consolidada en materia de evaluación de los aprendizajes que se remonta a inicios de la década de los noventa. Desde la creación de la Unidad de Resultados Educativos (UMRE), Uruguay incorporó un enfoque de monitoreo sistémico de los aprendizajes mediante evaluaciones muestrales representativas, combinando progresivamente evaluaciones sumativas “del aprendizaje” con evaluaciones formativas “para el aprendizaje”, según la distinción ampliamente aceptada en la literatura educativa.

Este recorrido se profundizó con la creación del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), que permitió especializar las evaluaciones nacionales en una perspectiva de rendición de cuentas, mientras la ANEP se concentró en diseñar dispositivos con orientación pedagógica directa, apuntalando la mejora continua dentro del aula. Así surgió el Sistema de Evaluación de los Aprendizajes (SEA)²⁰, desarrollado en el marco del Plan Ceibal, que hoy cubre desde tercero hasta noveno año de la educación básica integrada (EBI).

Además de sus propósitos directos —sumativos y formativos según corresponda—, las evaluaciones de aprendizajes constituyen insumos esenciales para la investigación educativa, desempeñando un papel dual. Por un lado, ofrecen una medición estandarizada, validada y confiable de los logros alcanzados en áreas críticas como lenguaje, matemáticas o ciencias, aportando evidencias objetivas para el seguimiento del sistema. Por otro, constituyen una variable clave para desarrollar intervenciones educativas ajustadas para acompasar las propuestas de enseñanza con los conocimientos adquiridos por los y las estudiantes.

La ANEP ha acumulado un volumen significativo de estudios de carácter longitudinal, que integran datos de evaluaciones estandarizadas con información sobre continuidad, rezago, egreso y desvinculación.

20 Todos los años, el SEA dispone una evaluación diagnóstica a inicio de año en educación media y una evaluación formativa a mitad de año en primaria. Esta dinámica brinda a los docentes la posibilidad de analizar en tiempo real las fortalezas y debilidades de sus grupos, una vez que el último estudiante finaliza la prueba, permitiendo reafirmar conocimientos adquiridos e identificar lagunas para reorientar la enseñanza en el mismo año lectivo. Un avance clave ha sido la incorporación de evaluaciones adaptativas, que permiten que cada estudiante entre tercero y sexto recorra un banco calibrado en una misma métrica, mostrando su nivel real de desempeño. Este enfoque supera la lógica de la prueba única y ofrece diagnósticos mucho más significativos para el docente actual y para el que recibirá al grupo al año siguiente, además de permitir analizar la ganancia educativa entre grados, constituyendo así una referencia valiosa para valorar el impacto de distintos programas o formatos escolares.

Estos análisis han permitido conocer con mayor profundidad el funcionamiento de las trayectorias escolares reales en Uruguay. Además, este enfoque brinda una herramienta flexible para valorar el efecto de diversas políticas orientadas a mejorar los aprendizajes y tender a superar las brechas de desigualdad. Sobre esta acumulación se propone un salto cualitativo: conformar en este quinquenio un sistema nacional de evaluación de los aprendizajes que combine las capacidades instaladas en la ANEP y el INEED. Este sistema permitirá articular la perspectiva de rendición de cuentas con la función pedagógica directa, construyendo una visión integral que beneficie a todos los niños, niñas y adolescentes. Al mismo tiempo se propone también incorporar un tipo de evaluación que dé cuenta de lo que los/as estudiantes pueden hacer, generando condiciones más propicias para desarrollar intervenciones pedagógicas pertinentes.

Esta última supone pensar los aprendizajes desde el punto de vista del aprendiz, más que desde el punto de vista de los estándares que el sistema educativo espera que adquieran los y las estudiantes en determinado grado y a determinada edad. Avanzar en el sentido de desarrollar una didáctica multigrado supone generar nuevos instrumentos de evaluación que la acompañen.

Estrategias

Fortalecimiento y expansión del Sistema de Evaluación de los Aprendizajes (SEA)

- Consolidar la plataforma SEA como herramienta central del sistema nacional de evaluación, ampliando su cobertura en todos los subsistemas y garantizando su articulación con los perfiles de egreso definidos en los marcos curriculares vigentes.
- Ampliar la aplicación de pruebas adaptativas en lectura, escritura y matemática a nuevos grados y niveles, garantizando su equivalencia métrica y continuidad técnica entre ciclos.
- Extender el uso de pruebas adaptativas de inglés entre cuarto y noveno año, articulándose con los estándares de evaluaciones internacionales y generando reportes alineados a marcos de referencia comunes.
- Fortalecer la infraestructura técnica y operativa del SEA para garantizar devoluciones automáticas, reportes personalizados y visualizaciones comprensibles para docentes, direcciones, inspectores y demás actores técnico-educativos.
- Diseñar dispositivos de acompañamiento pedagógico para la interpretación de resultados del SEA y su uso en la planificación docente y el diseño de intervenciones focalizadas.

Producción y uso de evidencia para el monitoreo de trayectorias y la toma de decisiones

- Desarrollar estudios longitudinales que integren resultados de aprendizaje, variables socioeducativas y trayectorias escolares en todos los subsistemas, con énfasis en la enseñanza media.
- Implementar sistemas de alerta temprana basados en modelos predictivos para identificar estudiantes en riesgo de rezago, desvinculación o no egreso, e informar acciones preventivas.

- Profundizar el análisis de las trayectorias educativas en los distintos tramos de EBI y EMS, identificando puntos críticos en la progresión educativa y vinculándolos con logros de aprendizaje.
- Generar tableros de monitoreo integrados que articulen indicadores de aprendizaje, asistencia, egreso y desvinculación para uso técnico en las inspecciones, direcciones generales y centros educativos.

Evaluación de impacto y efectividad de políticas educativas

- Diseñar y aplicar evaluaciones de impacto de políticas orientadas a la permanencia, asistencia y egreso en media, tales como becas, tutorías, acompañamiento y otros dispositivos de tiempo pedagógico ampliado.
- Incorporar diseños experimentales y cuasi-experimentales, combinados con metodologías cualitativas, que permitan valorar el efecto de distintas políticas sobre los resultados educativos.

Desarrollo de estudios cualitativos y enfoques mixtos centrados en las trayectorias

- Implementar estudios cualitativos con jóvenes, docentes y familias, focalizados en identificar los factores que inciden en la desvinculación, el rezago, la revinculación y el egreso en los diferentes contextos educativos.
- Promover el análisis institucional situado, que permita comprender los procesos escolares más allá de los resultados de aprendizaje.
- Fomentar el trabajo conjunto entre equipos de evaluación, inspecciones y comisiones descentralizadas para construir una mirada integral de los procesos educativos a nivel de centro y a nivel regional.

OE2.4 Fortalecer tutorías y espacios de apoyo en lo curricular

El acompañamiento pedagógico es una estrategia que, empleada en el campo de la educación, resulta clave para promover la inclusión, “se convierte en una herramienta esencial para promover la inclusión educativa, ya que permite atender la diversidad de los estudiantes y facilitar su permanencia y éxito en la escuela secundaria” (Torres, 2017, p. 85).

La elasticidad que brinda esta forma de seguimiento y apoyo a los estudiantes, permite una mayor adaptación a las diversas realidades sociales, culturales, geográficas, tendiendo a fortalecer el vínculo entre quien estudia, el/la docente y la institución. El acompañamiento pedagógico es fundamental porque contribuye de manera significativa a mejorar las trayectorias educativas, fortalece la inclusión y potencia los aprendizajes de los estudiantes.

En primer lugar, cabe destacar el abordaje de la diversidad, en tanto se atiende la heterogeneidad de los/as estudiantes -en términos de estilos de aprendizaje, intereses, contextos socioeconómicos y niveles académicos previos. Permite adaptar las estrategias de enseñanza a estas diferencias, promoviendo una educación más inclusiva y equitativa. El trabajo personalizado y contextualizado hace posible identificar las necesidades específicas de cada estudiante y brindar apoyos adecuados.

Finalmente, los dispositivos de acompañamiento pedagógico cooperan con el fortalecimiento de una cultura institucional colaborativa, en la que docentes, estudiantes y familias participan activamente en el proceso educativo fomentando una identidad institucional sólida y un ambiente de convivencia positiva, dentro y fuera del aula.

Estrategias

Para la educación primaria se plantea

- Desarrollar tutorías focalizadas en aquellos estudiantes que, según diferentes evaluaciones, presentan niveles de desempeño descendidos o experiencias de rezago que comprometan su trayectoria.
- Fortalecer los espacios de apoyo para la mejora de los aprendizajes. Ello comprende: (i) el impulso del Programa de Maestros Comunitarios; (ii) el desarrollo de tutorías académicas con foco en la enseñanza de matemática y lengua, (iii) la implementación del programa de Trayectorias Protegidas de las escuelas Aprender a partir de proyectos que son presentados por las propias comunidades educativas que permiten potenciar procesos de enseñanza y de aprendizaje, (iv) el diseño de nuevos Proyectos de Mejora de los Aprendizajes (PMA) de las escuelas Aprender con foco en la atención de necesidades de aprendizaje para lo cual las comunidades educativas presentan los proyectos correspondientes.

Desde la DGETP, con el fin de fortalecer los aprendizajes y favorecer la continuidad educativa, se propone

- Desarrollar un conjunto de estrategias tendientes al acompañamiento grupal para EMB. Se creará un espacio de fortalecimiento académico, en el que la modalidad de trabajo docente será con permanencia en el centro educativo, trabajando en formato multigrado y generando subgrupos en base a las necesidades de este apoyo.
- Realizar, para EMS, tutorías se realizarán tutorías en función de las necesidades de cada centro educativo.
- Desarrollar experiencias de educación virtual para situaciones específicas (a modo de ejemplo, aulas hospitalarias, estudiantes puérperas, entre otras).



En el caso de la DGES propone

- Contar con una nueva figura pedagógica para primer año de educación media superior. Se trata de un Docente Asistente²¹ de asignatura que será pareja pedagógica en la misma disciplina que su titular²².
- Desarrollar un plan de tutorías “A mi ritmo” que prevé ampliar y complementar los espacios de acompañamiento a las trayectorias educativas, desde un punto de vista general, sin descuidar la especificidad de los saberes, con el objetivo de acompañar a los/as estudiantes que tengan asignaturas pendientes en todos los grados, con especial atención al pasaje de 7° a 8° de EMB y de 1° a 2° de EMS.
- Ampliar la oferta de la propuesta pedagógica con el objetivo de llevar adelante espacios extracurriculares que impulsen la permanencia en 50 liceos de Ciclo Básico de mayor vulnerabilidad²³.

Por su parte el CFE propone

- Fortalecer los programas de acompañamiento socioeducativo y apoyo académico para estudiantes a través del diseño de rutas integradas que garanticen las trayectorias educativas y la permanencia y la implementación de un dispositivo integrado por Docentes Orientadoras/es Educativas (DOEs), Docentes Orientadoras/es en Tecnología (DOTs) y Biblioteca, con funciones de orientación, asesoría y acompañamiento pedagógica en las trayectorias estudiantiles.

21 La inclusión de estas figuras se realizará de acuerdo al siguiente esquema: (i) Implementación de la figura, en 229 liceos, de forma gradual, en un período de 4 años, (ii) En los dos primeros años se introducirá esta figura en 30 liceos, tomando otros 30 como liceos “testigo” con el objetivo de poder evaluar el impacto de la aplicación de este proyecto, (iii) En el tercer año, a los liceos ya considerados, se les suman 30 nuevos con sus respectivos “testigos”, totalizando 60 liceos y, finalmente, en el cuarto año se suman los otros para totalizar los 229 liceos en los que esta propuesta se aplicará. Para la elección de los liceos, en cada etapa de implementación, se tomará en cuenta el porcentaje de desvinculación de 1° EMS del año 2024 y la vulnerabilidad de las y los estudiantes.

22 Tendrá las funciones de acompañar al titular, dar seguimiento del proceso de aprendizaje de los estudiantes, colaborar en la mejora de los aprendizajes y la convivencia del grupo, aportar propuestas, ideas y participar, activamente, en la elaboración de recursos destinados a contemplar las características particulares del estudiantado. También serán parte de sus funciones la planificación y el dictado de clases, así como cubrir al profesor titular en caso de ausencia. Además de mejorar las condiciones para el aprendizaje la inclusión de esta figura favorecerá las prácticas docentes, así como la atención de las particularidades del estudiantado.

23 Estos espacios son concebidos como una grilla permanente del centro educativo, a desarrollarse de manera simultánea, paralela y multigrado, en una modalidad que podrá recibir tanto a estudiantes que, por diversos motivos, no tengan clases durante su turno, como a estudiantes que participen de los talleres a contra turno.



A estas acciones de los subsistemas se suman propuestas que provienen de la Dirección de Políticas Lingüísticas de la ANEP. En particular, para la educación primaria se plantea la inclusión de talleres interinstitucionales de segundas lenguas y ciencias, que combinan el uso de las segundas lenguas y las lenguas extranjeras con propósitos específicos combinado con la enseñanza de las ciencias.

PE: Superación de las inequidades de los aprendizajes y de la desigual distribución de saberes

Existe una larga tradición intelectual que desde los años 70 plantea la asociación entre los resultados educativos de los estudiantes y el contexto sociocultural de sus familias (Bourdieu y Passeron, 1970, Coleman, 1988, Carnoy 2005). Más recientemente, propuestas que se inscriben en esta perspectiva han señalado los límites de los sistemas educativos en compensar las diferencias de origen del alumnado. Si bien las instituciones no pueden eliminar la desigualdad preexistente en la sociedad, sí pueden disminuir las brechas en los resultados educativos para lo que se requiere de una apuesta mayor en los sectores más vulnerables.

Además de esta dimensión que sugiere la relación entre variables sociales y educativas, los propios sistemas educativos producen desigualdades al mantener funcionado “un modelo institucional que, históricamente, ha cumplido funciones de selección social” (Acosta y Vinocur, 2025: 8), los resultados tienden a impactar más desfavorablemente en los estudiantes de familias pertenecientes a sectores más pobres. En este segundo sentido, no se trata tanto de que se tengan que desarrollar políticas compensatorias para atender variables contextuales como tender a modificar la dinámica de funcionamiento escolar que perjudica a los estudiantes de mayor vulnerabilidad “generando efectos de segmentación educativa que resultan incompatibles con las demandas actuales de ampliación de derechos.” (Acosta y Vinocur, 2025: 8).

Para dar respuesta a ambos aspectos, se proponen dos objetivos estratégicos. Mientras que el primero pretende focalizar las acciones de política en las poblaciones de quintiles más bajos, el segundo se orienta a revisar y modificar los regímenes académicos entendidos como “reglas del juego” de lo escolar y por lo tanto de vocación universal, que son los que regulan las formas en que los y las estudiantes transitan por el sistema educativo. Uno de los elementos que explica el desfasaje de Uruguay como país comparado con otros de la región entre los niveles de aprendizaje en las áreas fundamentales y el egreso de la educación media está vinculado con este punto.



OE2.5 Ampliar el repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos

La ANEP ha avanzado en esta dirección en las últimas décadas. Por ejemplo, la ampliación del tiempo pedagógico se ha hecho concentrando estas escuelas en los dos quintiles más bajos. Si bien los centros María Espínola se han transformado siguiendo este lineamiento, al 2025 recién abarcan el 40% de la matrícula de los estudiantes de los quintiles 1 y 2. Para ello será necesario ampliar las propuestas de extensión de tiempo en distintas modalidades, así como otros instrumentos de política que contribuyan a lograr equidad en los resultados educativos. Algo similar ocurre con las escuelas de tiempo completo en Primaria donde también existe una tendencia de concentrarse en los quintiles más bajos. A su vez, ya no quedan escuelas comunes en los quintiles 1 y 2 ya que todas o son de Tiempo Completo o son Escuelas Aprender, que tienen un sinnúmero de programas adicionales para reforzar la experiencia educativa de los y las estudiantes.

El fuerte impulso al programa de becas va también en esta dirección, así como otras medidas para potenciar el plantel docente donde las circunstancias donde las circunstancias son más complejas y desafiantes.

De modo que la estrategia general para llevar a cabo esta línea de acción, consistirá para esta administración, en la priorización de las políticas centrales descritas en este lineamiento y en el anterior (L1) en los centros educativos de quintiles más bajos.

Estrategias

- Continuar desarrollando y ajustando los mecanismos de caracterización de los centros educativos, atendiendo especialmente los centros de educación media.
- Desarrollar propuestas de comedor en aquellos centros donde se detectan dificultades de acceso al derecho a la alimentación de adolescentes en educación media.
- Articular la propuesta de ampliación del tiempo educativo con la caracterización del centro, teniendo a que estén contemplados centros y estudiantes que atraviesan situaciones de vulnerabilidad definiendo formas de acompañamiento específicas como se planteó en L1.

OE2.6. Modificar los regímenes académicos que refuerzan la reproducción de desigualdades

Cómo lo sostiene la literatura académica, una de las formas a través de las cuales se producen los mecanismos de reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo es a través de los regímenes académicos. Según Rivas: “Los regímenes académicos son las reglas de juego para el aprendizaje de los alumnos. Son políticas claves. Definen que tan segmentado a nivel vertical está un sistema. Que tipos de flujos permite o propone, cuanto demarca o no el accionar de los docentes.” (Rivas, 2015: 101). En el mismo sentido, Ravela, (2006) plantea que en un sistema educativo todo puede faltar, menos los exámenes y las calificaciones.

La importancia que tiene regular los flujos de estudiantes en forma vertical, tiene que ver con “generar las condiciones para que todos entren, sigan una trayectoria acorde y egresen en tiempo y forma. (...) En definitiva, los regímenes académicos tratan acerca de la distribución de los alumnos en el sistema, su integración, lo que se les exige y lo que les permite en relación con el estudio y la acreditación de los aprendizajes. Por eso, son un componente central en los modelos de justicia de los sistemas educativos.” (Rivas, 2015: 101-2).

Partiendo de este presupuesto es que se propone no solamente revisar los componentes de los REDE y REMS que fueron modificados por la TCI sino avanzar en un proceso que tiende a reducir el carácter preuniversitario de los mecanismos de evaluación, que pretenden certificar conocimientos en una disciplina, más que en garantizar el acceso al conocimiento y la capacidad de pensar por parte de las y los estudiantes.

Estrategias

- Realizar un estudio comparativo regional sobre las formas de evaluación y pasaje de curso en educación media y media superior en la región.
- Realizar un análisis comparativo acerca de la evolución de las diferentes formas de aprobación que se han utilizado a lo largo de los años en nuestro país.
- Organizar un seminario para la discusión sobre las formas de evaluación y pasaje de grado a nivel regional.
- Convocar un grupo de trabajo integrado por las diferentes direcciones de educación media, inspecciones y los planeamientos a los efectos de avanzar en el diseño de una propuesta alternativa a los reglamentos existentes.

PE: Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos

Las políticas educativas dirigidas a la promoción de lógicas de convivencia que propicien el bienestar de estudiantes y educadores/as no pueden pensarse escindidas de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto significa que no solo deben ser concebidas como condición necesaria para que estos procesos ocurran, sino como parte constitutiva de la relación con el saber: aprender no puede separarse de las formas en que nos relacionamos con otros (Charlot, 2008).

La convivencia escolar es una temática que interpela al sistema educativo en su totalidad. En la cotidianidad de las aulas asistimos a un conjunto de desafíos que ponen en jaque las formas de habitar el espacio escolar, diverso, dinámico y a veces insurrecto. En este sentido la política educativa tiene por delante un desafío de fortalecer la construcción de espacios educativos más humanos donde se efectivice el goce de los derechos de niñas, niños y adolescentes. Para ello, es preciso una política educativa que restituya el derecho a la educación desde una perspectiva de igualdad y justicia. Esto implica pensar la política educativa como la posibilidad de generar las condiciones que habilitan la construcción de prácticas pedagógicas alternativas que revitalizan la vida de los centros, el sentido de pertenencia y la participación de las y los adolescentes, niñas y niños.

Esta política contiene dos objetivos estratégicos: promover la convivencia y fortalecer la participación e impulsar los aprendizajes en educación sexual integral a lo largo de toda la trayectoria educativa.

OE2.7 Promover la convivencia y fortalecer la participación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Los procesos de construcción de la convivencia escolar suponen el desarrollo de formas de vivir y estar con otros reconociendo la existencia de conflictos para encontrar formas de resolución democrática (Núñez, Litichever, Fridman, 2019). ¿Cómo se expresa y qué relación guardan las tendencias punitivas con la política educativa de la convivencia? Aunque los/as adolescentes más vulnerables se han incorporado paulatinamente al sistema educativo en los últimos cuarenta años, una de las mayores dificultades radica en las penurias observadas para sostener su asistencia y romper los circuitos de la fragmentación cultural. Ello está íntimamente asociado a la cuestión del bienestar en la experiencia escolar.

El problema de la convivencia, - el de la economía política que subyace al modo en que se procesan las modalidades de estar y de participar en la escuela o de ser excluido de ella- está intrínsecamente

asociado al de su democratización. Siguiendo a Tiramonti (Tiramonti, Montes, 2008), la fragmentación se manifiesta en las modalidades por las cuales las comunidades excluyen, limitan o condicionan el acceso a determinados recursos al resto de los miembros de la comunidad. Se trata de un modelo de segregación que afecta la distribución de «ciertos bienes sociales» o impide un acceso abierto a recursos «socialmente valorados».

La cuestión de la convivencia se asocia a los modelos de segregación y remite a la importancia de prestar atención a los procesos de criminalización del conflicto escolar o de la protesta juvenil, a los sentimientos colectivos y a los temores que genera el problema de la convivencia escolar para comprender las dinámicas que operan sobre los centros educativos. En un contexto de progresiva masificación de la escuela secundaria, junto con su obligatoriedad y sanción de normativas que reconocen derechos juveniles, los sentidos y expectativas sobre las experiencias educativas muestran dificultades para habilitar la participación y promover políticas de convivencia (Litichever, 2019; López, Morales, 2019).

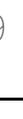
Estrategias

Desde la Dirección de Derechos humanos del Codicen se establecen tres líneas de acción:

Convivencia y Participación

Interesa especialmente el desarrollo de acciones participativas en la comunidad de los centros de enseñanza.

- Promover, a nivel de la educación primaria, la creación de los consejos de niños y se procurará que su instalación sea concebida como un acto educativo integrador (junto a municipios, intendencias, sociedad civil)
- Promover un proyecto de participación especialmente orientado a los estudiantes de enseñanza media básica focalizado en la participación en territorio. Se avanzará en la formación de adolescentes promotores de derecho. Se consolidará el diálogo con los representantes de gremios de estudiantes en enseñanza media superior y formación docente.
- Elaborar un Plan de Convivencia a partir de los insumos surgidos en encuentros regionales con el objetivo de fomentar la integración, la socialización y el intercambio de ideas respecto a la realidad de los centros educativos desde la mirada y la perspectiva de los estudiantes.
- Generar con los colectivos docentes, espacios de discusión de los colectivos docentes la propuesta contempla la generación de espacios de discusión de carácter regional, dirigidos a diversos colectivos de la ANEP.



Esta propuesta se desarrollará en articulación con las direcciones generales, las inspecciones departamentales, las comisiones descentralizadas, las direcciones de los centros educativos y los colectivos docentes. Asimismo, se contará con la articulación de los referentes territoriales, quienes impulsarán y dinamizarán la implementación de las acciones previstas en el marco de la construcción del Plan. Estos referentes serán estudiantes avanzados de las carreras de formación docente del CFE, educadores sociales y estudiantes de la Universidad de la República (Udelar), con radicación en los territorios correspondientes.

Se conformará también la Comisión de Convivencia y Participación de la Dirección de Derechos Humanos con referentes designados por subsistemas.

Humanización del trato en el abordaje del conflicto y atención a la vulneración de derechos

Desde la ANEP se entiende que uno de los principales problemas que la educación enfrenta en el presente es cómo se da tratamiento a los conflictos. A partir de las situaciones que aparecen como demandas por derechos vulnerados por parte de estudiantes, familias, docentes, referentes, asociaciones civiles y organismos del Estado, se propone la creación de una unidad especializada en la órbita de la Dirección de Derechos Humanos. Se ha acordado también en diálogo con la Secretaría de Derechos Humanos de Presidencia, la conformación de un Observatorio de situaciones de vulneración de derechos.

Esta administración ha adoptado la decisión de avanzar en el marco institucional de protección al derecho a la igualdad y no discriminación de género, en virtud de lo cual se creará la Unidad Especializada en Género y Diversidad (UEGD)²⁴.

Para encuadrarse en esta disposición legal, la unidad cumplirá con los siguientes objetivos:

- Profundizar la inclusión de la perspectiva de género en la currícula de todos los niveles de educación, inicial y primaria, educación media y formación docente.
- Progresar en la inclusión de la diversidad sexual en clave de derechos, la protección de trayectorias educativas, evitando situaciones de discriminación y estigmatización.

²⁴ La ley 19.846 de 19/12/2019, establece la creación en los diferentes organismos estatales de Unidades Especializadas en Género, como parte del sistema nacional para la igualdad de género. Es así que, a nivel del estado, se desarrolla un marco institucional que tendrá importantes funciones que posibiliten alcanzar la igualdad y evitar la discriminación entre mujeres y varones. La Administración Nacional de Educación Pública ha realizado un camino en esta materia, con la creación de una comisión de trabajo, integrada por todos los subsistemas y representantes del INMUJERES, denominada Red de Género. Este equipo de trabajo ha realizado una importante labor desde el año 2009.



- Profundizar la sensibilización y formación de docentes, inspectores y referentes de centros educativos en relación a la perspectiva de género y diversidad.
- Fortalecer las acciones de prevención y un adecuado abordaje de las situaciones de violencia basada en género (VBG) en los centros educativos.
- Establecer un sistema de registro, con una gestión y actualización permanente, respecto del personal de las instituciones de educación formal, con antecedentes administrativos o penales en situaciones de violencia hacia NNA, considerando que ello genera una inhabilitación para la función docente (Ley 19.580).

Desarrollo del área de Memoria y territorio en perspectiva de diversidad e interculturalidad

Esta línea supone el trabajo en las temáticas de memoria y derechos humanos con miras a fortalecer la participación y el conocimiento de la comunidad a la vez que contribuir a fortalecer la continuidad educativa. Se apunta a construir una pedagogía de la memoria en torno a la relación la comunidad local, el pasado reciente y la memoria en articulación con las Direcciones de Derechos Humanos del MEC y la Secretaría de Presidencia para el pasado reciente.

Los ejes de trabajo sobre la memoria son:

- Desarrollar circuitos de memoria, como parte de la pedagogía de la memoria y participación, enlazando diferentes sitios de memoria (desaparecidos, centros de resistencia, centros de tortura, vínculo con patrimonio) se promoverá la participación de estudiantes de educación media básica.
- Identificar y consolidar archivos y acervos de memoria en cada subsistema educativo. Creación del archivo de memoria y biblioteca Ibero Gutiérrez.
- Instalar la Comisión de Memoria sobre la Educación de la ANEP. Se proyecta que en cada subsistema se consolide una estrategia que permita el trabajo interseccional entre memoria, diversidad y género (afrodescendencia, discapacidad, movilidad humana, conflicto social).
- Realizar líneas de trabajo sobre pedagogía de la memoria en coordinación con Secretaría de Derechos Humanos y pasado reciente de Presidencia, Derechos Humanos del MEC, Derechos Humanos de Mides.

Respecto al trabajo sobre violencias en los territorios y Derechos Humanos:

- Trabajar sobre la concientización social por la situación de violencias vividas por infancias y adolescencias en territorios vulnerables a la violencia social (Campaña de sensibilización sobre “vidas que importan”). Atención a la problemática de la muerte no natural (homicidio y suicidio).



- Crear mapas de seguridad en la escuela y articulación con ministerio del interior para la campaña y el fortalecimiento de la presencia de policía comunitaria en territorios sensibles a la violencia. Junto con INAU, MSP y MIN, MEC, UNFPA.
- Crear la Biblioteca Paulina Luisi. Integra diversos recursos sobre derechos humanos.²⁵

Fortalecer el trabajo educativo desde una perspectiva de derechos implica reconocer también los Derechos Humanos como campo de conocimiento. En este sentido, resulta crucial fomentar el debate en la formación, en los procesos de enseñanza, en las prácticas preprofesionales, en la investigación y en la extensión; y concretamente desde la formación en educación, elaborar estrategias que fomenten la producción de conocimiento situado junto con el perfeccionamiento continuo.

OE2.8 Impulsar los aprendizajes en educación sexual integral (ESI) a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad

La educación sexual es un derecho de niños, niñas, adolescentes y jóvenes consagrado en múltiples compromisos legales, tanto a nivel nacional como internacional. Es un componente esencial en la educación para el desarrollo integral y empoderamiento de una ciudadanía activa y responsable. Es una dimensión clave en la educación como factor protector del bienestar físico, emocional y social de niños, niñas, adolescentes y jóvenes.

Tal como lo estableció la Comisión de Educación Sexual de la ANEP (2005), la sexualidad es “una dimensión constitutiva de los seres humanos, integradora de la personalidad y en estrecha conexión con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas que se proyecta y expresa en las relaciones sociales y en los diversos vínculos que establecen los integrantes de la sociedad en un momento histórico, económico, social y cultural determinado” (ANEP-Codicen Resolución N°4 Acta Ext. N°35 14/12/2005).

²⁵ Prevé cuatro colecciones. (a) Colección “Stella Cerruti Basso” dedicada a la ESI. (b) Colección “Ibero Gutiérrez”, destinada a la memoria, a la reflexión sobre la violencia social e institucional y al pasado reciente. (c) Colección “Marcelo Viñar” dedicada a la convivencia, la promoción de derechos y el bienestar en la educación; herramienta de trabajo colaborativa para el proyecto “Participá” (previando la generación de productos digitales vinculados a comunidad, territorio y adolescencias) y al proyecto “Investiga(te)” en colaboración con la Udelar, destinado a generar productos de investigación sobre los temas priorizados en las campañas con tutores pares referentes de educación terciaria (Udelar, CFE). (d) Colección “Rosa Luna” dedicada a la diversidad.



En el 2025, en la Dirección de DDHH se crea el Área de Educación Sexual Integral. Desde esta se plantea impulsar y garantizar la institucionalización y fortalecimiento sostenible de la ESI como espacio pedagógico en toda la educación pública en un marco de Derechos Humanos, de Convivencia y de Derechos Sexuales y Derechos Reproductivos, con perspectiva de género y diversidad, en articulación con todos los subsistemas de la ANEP. Así como profundizar acciones que garanticen el principio de transversalidad de la ESI en todos los ciclos y niveles de la educación obligatoria y de la formación docente.

Estrategias

- Impulsar y sistematizar la revisión integral de la currícula y enseñanza de la Educación Sexual en todos los subsistemas, identificando ámbitos, prácticas pedagógicas, contenidos curriculares, personal docente y no docente abocado y vinculado a la educación sexual.
- Reinstalar la Comisión de Educación Sexual de la ANEP como unidad articuladora, impulsora y garante encargada de diseñar, acompañar, evaluar y consolidar la implementación de la ESI en ANEP.
- Impulsar el diseño participativo de una Estrategia de ESI (EESI) en ANEP con el propósito de mejorar la calidad, el alcance y la cobertura de esta formación.
- Conformar un Comité Asesor con representantes de ATD, sindicatos docentes, academia y cooperación internacional para el diseño, monitoreo y evaluación de la Estrategia de ESI en ANEP.
- Impulsar y concretar las acciones que garanticen la institucionalización de la ESI como espacio pedagógico en ANEP en todo el territorio nacional.
- Reactivar la formación permanente del personal docente y no docente en ESI, la producción de conocimiento y los centros de referencia en todo el territorio nacional.
- Concretar las articulaciones intrainstitucionales e interinstitucionales que garanticen la implementación, monitoreo y evaluación de la Estrategia de ESI en ANEP.
- Impulsar la construcción de una línea de formación de posgrado en ESI en ANEP con énfasis en lo didáctico y pedagógico.

Para fortalecer el acceso a la ESI desde la DGES, se entiende necesario

- Ampliarla al conjunto de los centros diurnos, así como a los centros educativos nocturnos, Áreas Pedagógicas e Instituto Nacional de Rehabilitación.
- Se piensa también la redefinición de la figura docente Referente de educación sexual, respecto al equilibrio entre dos tareas: el trabajo en aula con la población estudiantil abordando contenidos de ESI establecidos en el programa curricular y el trabajo en espacios de coordinación institucional, articulando con toda la comunidad educativa.

Desde la formación en educación, se cree prioritario

- Incorporar la educación sexual integral en todas las carreras de pregrado y grado, así como en la oferta de formación permanente y de posgrado ofrecida por el Consejo.

- Diseñar módulos curriculares comunes, formar a docentes referentes y trabajar con organismos especializados en la temática.
- Asegurar la incorporación de la perspectiva de igualdad de género en las propuestas educativas, así como en la formación de docentes y funcionarios en esta línea.
- Trabajar en torno a los estereotipos de género para evitar la segregación en la elección de propuestas formativas, problematizando las elecciones de orientaciones con el fin de promover también la inclusión de las mujeres en las áreas de ciencia y tecnología.
- Trabajar en torno a las situaciones de acoso, violencia basada en género y discriminación.



LE3 Políticas para la profesionalización de la enseñanza y la administración

El desarrollo de una política para la profesionalización de la enseñanza y la administración que vincula a la actividad docente a nivel nacional y en cada uno de los diferentes subsistemas de la ANEP, aporta a la construcción de un sistema educativo más integrado y con niveles de coherencia mayor entre los lineamientos estratégicos que se definen como prioritarios y la forma particular de traducción que esto supone a nivel de los centros educativos y, más en particular, a la escala del aula.

Por supuesto que existen mediaciones que complejizan la relación entre los diferentes niveles de implementación, que requiere reconocer que cada ámbito tiene su propia especificidad y que no sólo reproducen, sino que producen diferentes maneras de interpretar los lineamientos propuestos. Una política de formación permanente que abarque tanto educadores como funcionarios/as de gestión, implica ubicar a los actores educativos desde un lugar que les reconozca capacidad de agencia.

Se parte de una concepción de la formación permanente como aquella que trasciende la formación de grado y que incluye la reflexión sobre la práctica, así como sobre los espacios y ambientes en los cuales se desarrolla la educación. En este sentido, se plantean una serie de dispositivos y condiciones que suponen la formación como parte del desarrollo de la tarea docente, como un espacio de fortalecimiento de la formación docente contextualizada a cada grupo, cada centro educativo y enmarcada en los aspectos de carácter general de la política educativa.

Cuatro son las políticas centrales que guían este lineamiento. 1) la creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP 2) Mejora de las condiciones de trabajo de docentes y funcionarios/as de gestión, 3) Profundización de condiciones para el desarrollo de una cultura universitaria y 4) Formación de funcionarios/as de gestión y de servicio.

Respecto a la primera política y en el entendido de que la creación de un sistema de formación permanente implica políticas de formación, acreditación y titulación, se proponen como objetivos estratégicos: el impulso de políticas de formación permanente para docentes y educadores, la promoción de políticas de formación para directores e inspectores; la implementación de un programa de formación



continua para docentes de Formación en Educación. También son objetivos estratégicos de esta política la creación de un sistema de acreditación y las acciones tendientes a promover la titulación docente.

Mejorar las condiciones de trabajo de docentes y funcionarios/as de gestión, refiere principalmente a aspectos relacionados con el desarrollo de la carrera.

La profundización de condiciones para el desarrollo de una cultura universitaria, refiere principalmente al CFE, y se define como objetivo estratégico el generar una estructura académica para el desarrollo de la enseñanza, la investigación, la extensión y las prácticas en el pregrado, grado, formación permanente y posgrados.

PE: Creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP

La importancia de la creación de un sistema de formación permanente parte del supuesto de reconocer que la formación continua es un imperativo que se vincula a la forma de entender el ejercicio de la tarea docente. Esto no significa que el ejercicio de la docencia como otros oficios, requiere niveles de actualización permanente por la caducidad de los conocimientos que se ponen en circulación en un espacio educativo, sino porque difícilmente pueda un docente, maestro o educador transmitir su pasión por el conocimiento si no existe el deseo por conocer más. Este es un aspecto que trasciende el contenido específico de los cursos, refiere a la dimensión profesional de lo que significa participar de ese oficio tan antiguo como desafiante que es la aventura de educar. De ahí la centralidad de la formación como parte de las políticas docentes: no es posible planificar una política educativa que no vaya acompañada del despliegue de acciones de formación que la acompañen.

Estas políticas de formación permanente pueden ser más o menos instrumentales, y pueden resultar más o menos sistémicas. No obstante, hay un conjunto de principios que pueden concebirse como orientadores de un Sistema de Formación Permanente. Estos son:

- Reconocer la formación permanente como derecho de los docentes.
- Concebir la formación permanente acompañando el ejercicio profesional.
- Basarse en los lineamientos establecidos en las líneas de política educativa de la ANEP y en cada Dirección General y el CFE donde los docentes desarrollan sus actividades.
- Construir de manera participativa y en diálogo con la realidad de los diferentes contextos educativos.

- Su implementación requiere la construcción de una oferta pertinente, mixta (descentralizada y centralizada) y viable, con financiamiento que permita el sostenimiento en el tiempo de las propuestas institucionales, así como la universalización de las acciones de fortalecimiento institucional en todo el país.
- Se basa en reconocer que la ANEP ha tenido trayectoria en la formación permanente, en sus subsistemas y especialmente en el CFE mientras ha sostenido alianzas y se ha apoyado en la cooperación profesional de otras entidades y/o referentes.

Estos principios reconocen diferentes dimensiones que componen el sistema. En el caso particular de la ANEP, supone garantizar la coherencia y economía de esfuerzos entre las acciones de formación que desarrollan las Direcciones Generales y el Codicen. Las Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria y Educación Técnico Profesional, con diferente grado de magnitud, han desarrollado propuestas de formación desde sus ámbitos específicos. En el caso de Primaria tiene un grado de institucionalidad importante: el Centro de Formación Permanente. El ámbito efector de las propuestas educativas históricamente ha sido el CFE. Sin embargo, en la administración pasada como parte de los procesos de centralización, las propuestas se implementaron desde Codicen.

Otra tensión que caracteriza al sistema de formación permanente es la relación entre la definición de las propuestas de formación a nivel central y la respuesta a las necesidades locales de formación. Una propuesta muy centralizada de formación tiene la ventaja de lograr mayores niveles de coherencia entre lo que se propone realizar la política y la formación que se requiere para poder llevarla adelante, pero tiene como consecuencia una importante distancia entre las necesidades de formación que demandan los centros en función de su propia problemática o los proyectos que se proponen implementar, y la definición que se propone desde Codicen.

En este sentido, consideramos necesaria una formación en clave ANEP que se plantee la “equidad territorial”, que tenga una mirada nacional sobre la profesión docente, sin descuidar las particularidades de las formaciones específicas de los subsistemas, ni las singularidades de los territorios, construyendo el compromiso del sistema con saberes situados a la vez que universales.

El sistema tiene que poder garantizar articular la formación, la acreditación y la carrera docente, ofreciendo la posibilidad de avance en función de la propia situación profesional. A su vez, la formación debería reconocer la experiencia de los docentes en ejercicio que no se encuentran titulados y ofrecer las posibilidades a través de mecanismos de validación de saberes y cursos específicos, de continuar avanzando en la carrera docente obteniendo la titulación por otros mecanismos que no sea la forma-

ción inicial. Por último, la acción de acompañamiento docente que realizan los directores y supervisores debiera estar en consonancia con los objetivos de formación que se propone la Administración.

OE3.1 Impulsar políticas de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP

En el ámbito de la formación inicial docente, distintos países han avanzado en procesos de actualización curricular para alinear sus planes de estudio con las necesidades reales de los centros educativos. La evidencia muestra que esta formación inicial, en muchos contextos, no es suficiente para abordar los desafíos complejos de la práctica pedagógica contemporánea. En este sentido, las propuestas de formación continua deben considerar no solo el fortalecimiento de conocimientos, sino también el desarrollo profesional en el marco de un enfoque que contemple los requerimientos del mundo actual, ligados a una perspectiva de DDHH, atención a estudiantes en situación de discapacidad, educación ambiental, entre otros.

Asimismo, se vuelve imprescindible articular las estrategias de formación docente con el fin de fortalecer la observación de prácticas, la reflexión pedagógica conjunta y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje contextualizadas (Fryer, 2017). También resulta de vital importancia la formación de otras figuras que se encuentran en contacto con los estudiantes, además de los docentes de aula - sobre todo aquellas que acompañan, apoyan y realizan el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes - otorgando coherencia a otras estrategias que se proponen para mejorar los aprendizajes y mantener el vínculo de los jóvenes con la institución educativa.

Algunos planes educativos nacionales han comenzado a estructurar sistemas integrales de desarrollo profesional docente, organizados en áreas estratégicas como: política curricular, acompañamientos pedagógicos, evaluación formativa, trabajo docente, investigación y práctica reflexiva, y políticas docentes. Los planes de formación continua pueden articular instancias propuestas y organizadas completamente por la ANEP, con las de otros organismos de cooperación e instituciones del sistema educativo y de la sociedad civil; esto, asegurando que las ofertas formativas estén alineadas con las prioridades nacionales y respondan a las características del territorio. Esta coordinación intersectorial es crucial para garantizar que docentes y directivos cuenten con herramientas pertinentes y contextualizadas, que fortalezcan sus competencias profesionales y contribuyan a la mejora de los aprendizajes.

Asimismo, un plan de formación continua debería mantener una estrecha relación con otros aspectos del desarrollo de la carrera funcional de los docentes, de manera que constituya un incentivo para el perfeccionamiento del docente como profesional de la educación.



Estrategias

- Relevar la demanda y las propuestas que se ofrecen en diferentes Direcciones Sectoriales, CFE y las Direcciones Generales.
- Elaborar una propuesta para ser considerada en instancias de trabajo con referentes de Direcciones Sectoriales, CFE y Direcciones Generales de la ANEP para integrarse al Sistema de Formación Permanente.
- Actualizar y fortalecer la comunicación y visibilización del Sistema de Formación Permanente que promuevan dispositivos descentralizados y locales con formatos diversos, contando con el apoyo de Ceibal.
- Estudiar las condiciones necesarias para la articulación de la formación permanente con el ejercicio de la profesión. Relevar, analizar las condiciones en cada subsistema, sistematizar experiencias, reconocer fortalezas y debilidades aún pendientes de atender.
- Establecer mecanismos de monitoreo y evaluación participativa de las propuestas de formación permanente con encuestas de satisfacción, análisis de impacto en la práctica docente y revisión anual de resultados.
- Realizar experiencias piloto de formación permanente en las áreas de Matemática, Ciencias y Lengua, a nivel pedagógico didáctico y ajustar los dispositivos antes de su generalización.
- Potenciar las estrategias de relacionamiento con Ceibal para el diseño e implementación de estos cursos u otros cursos que puedan pensarse de futuro.

OE3.2 Crear un sistema de acreditación de formación permanente

La construcción de un sistema de acreditación de la formación permanente en la ANEP se sustenta en la necesidad de asegurar la coherencia, la calidad y la transparencia de las trayectorias de desarrollo profesional de las y los docentes, directores e inspectores. Este sistema debe garantizar el reconocimiento de la formación adquirida a lo largo de la vida profesional, valorando tanto la ofrecida por la ANEP como por otras instituciones formativas, siempre que respondan a criterios de calidad definidos institucionalmente.

La creación de una comisión en el CFE encargada de acreditar todas las propuestas de formación permanente de la ANEP permitirá establecer un sistema de créditos que unifique criterios de validación y fomente la comparabilidad y acumulación de trayectos formativos. Un sistema de acreditación estructurado contribuye a reconocer el carácter complejo y dinámico del saber docente, integrando distintas dimensiones (conocimientos pedagógicos, disciplinares, contextuales y experienciales).

La formulación de normativa y protocolos específicos resulta clave para dotar de legitimidad y claridad al proceso de reconocimiento. Avanzar hacia un formato común para la presentación de méritos, que tenga validez en toda la ANEP, es una estrategia que favorece la transparencia y permite que los distintos recorridos formativos de los y las docentes puedan articularse, ser reconocidos y valorados de manera homogénea.

Por su parte, el desarrollo de un sistema de información institucional que registre y certifique los trayectos de formación permanente —coordinado con la base de datos del CVUy— permitirá construir trayectorias profesionales más completas, accesibles y verificables. Este tipo de sistemas de información son clave para sostener procesos de mejora continua, al brindar datos que faciliten la toma de decisiones tanto a nivel individual como institucional.

Estrategias

- Crear una comisión en el CFE que tenga como cometido acreditar todas las propuestas de formación permanente de la ANEP estableciendo un sistema de créditos que unifique los criterios de validación de los cursos que se implementan.
- Formular la normativa y protocolos a aplicar para el reconocimiento y acreditación de formación permanente en ANEP.
- Avanzar en el establecimiento de un formato común de presentación de los méritos que tengan validez en toda la ANEP.
- Desarrollar un sistema de información institucional de reconocimiento y certificación de trayectos de formación
- Crear una base de datos coordinada con el CVUy.

OE 3.3 Promover la titulación docente

A su vez, será imprescindible avanzar en el diseño de dispositivos de acreditación de saberes y experiencias obtenidas a lo largo de los años, como merecido reconocimiento de las trayectorias. Esto deberá transitar paralelamente a mecanismos de titulación basados en la experiencia de docentes (no titulados) en ejercicio, junto al aseguramiento de que el proceso de acreditación no reproduzca la lógica de formación inicial que no resultó en su caso, sin que esto implique desconocer la importancia de los componentes de ésta.

- Instrumentar mecanismos diferenciales de titulación que reconozcan la trayectoria y experiencia de los y las docentes en ejercicio no titulados.
- Implementar tutorías académicas y asesoramiento personalizado para la finalización de carrera (Diseñar un programa específico de tutorías. Asignar referentes institucionales. Monitorear avance individual.)
- Avanzar en el diseño de dispositivos de acreditación de saberes y experiencias.
- Generar programas de finalización de carrera.
- Difundir ampliamente los programas de titulación existentes.

OE 3.4 Promover políticas de formación para directores e inspectores

Promover políticas de formación para directores e inspectores resulta un objetivo ineludible en el marco de las políticas para la mejora de la enseñanza que sean capaces de desplazar el sentido de la función de las figuras de directores e inspectores. Esto, a nivel general, implica generar formaciones que impriman coherencia con los principios, prioridades y lineamientos establecidos por la política educativa de la ANEP, permitiendo que actores de diferentes subsistemas puedan desarrollar su formación en un espacio común que promueva la apropiación de miradas diferentes para pensar tanto el centro educativo como la supervisión.

En lo específico, como se menciona en el Lineamiento 4, se requiere más allá de las temáticas concretas de las diversas formaciones, una mirada que fortalezca la dimensión pedagógica en el quehacer cotidiano de estos actores. Esto, en tanto la presente administración pretende caminar hacia modelos colectivos de gestión que a su vez doten a los centros de un mayor poder de agencia.

Estrategias

- Diseñar e implementar un programa regular de formación para aspirantes a Dirección, orientado al fortalecimiento de una mirada pedagógica y de gestión requeridas para el desempeño en cargos de Dirección y Subdirección de toda la ANEP. Aproximadamente entre 350 y 400 Directores por año
- Diseñar e implementar un programa regular de formación orientado a aspirantes a cargos de Inspección, que aborde de manera integral sus diferentes dimensiones desde el cual se entiende la función. Aproximadamente 150-200 Inspectores por año
- Promover la profesionalización de los equipos directivos y técnicos de los Campus de DGETP, con énfasis en el desarrollo territorial.

PE: Mejora de las condiciones de trabajo de los y las docentes y funcionarios/as de gestión.

Para el cumplimiento de los propósitos expresados en las políticas educativas y objetivos, resulta de vital importancia que los y las funcionarios/as (docentes y no docentes) estén comprometidos con el desempeño de su tarea. Para ello, es necesario que la ANEP genere las condiciones y ambiente de trabajo que satisfaga las necesidades de los trabajadores en los diferentes ámbitos y espacios en los que se desempeñan, como una manera de jerarquizar de su función.

En este sentido, la ANEP se plantea dos objetivos fundamentales orientados a promover y mejorar la carrera de los funcionarios: 1) Promover la carrera de los y las docentes y 2) Promover la carrera de funcionarios y funcionarias de gestión.

OE3.5 Promover la carrera de los y las docentes de la ANEP

La construcción y fortalecimiento de una carrera docente sólida y coherente es uno de los aspectos centrales para la mejora educativa y la profesionalización docente. La ANEP se propone avanzar hacia un modelo de carrera docente que privilegie el reconocimiento de la formación, la capacitación, y las trayectorias profesionales y los méritos notorios del ejercicio docente. Asimismo, la propuesta de diseño de mecanismos de elección de horas que incentiven la permanencia del cuerpo docente en los centros educativos permite construir equipos pedagógicos más estables, lo que favorece la cohesión institucional, la implementación de proyectos educativos de largo plazo y la mejora sostenida de los aprendizajes de las y los estudiantes. La literatura sobre este tema reconoce que la estabilidad de los equipos docentes es un factor determinante para promover culturas escolares colaborativas, innovación pedagógica y compromiso profesional.

Los concursos deben ser concebidos como parte de una estrategia más amplia de profesionalización que contemple el desarrollo profesional permanente. En este sentido, la elaboración de una estrategia de concursos alineada con las necesidades específicas de cada subsistema, contribuye a garantizar procesos de selección más previsibles, transparentes y ajustados a las demandas del sistema educativo.

En conjunto, estas acciones buscan fortalecer la carrera docente en la ANEP, orientadas al desarrollo profesional, articulando méritos, desempeños y formación continua.



Estrategias

- Diseñar una carrera docente que privilegie el reconocimiento de la formación, la experiencia y el desempeño en la función, más que la antigüedad.
- Establecer mecanismos de evaluación periódicos para que todos/as los/as docentes puedan presentarse a concurso con sus méritos actualizados.
- Definir y promover mecanismos de elección de horas que incentiven la permanencia del docente en el centro educativo.
- Asegurar la coherencia entre el sistema de formación permanente y la carrera docente.
- Elaborar un plan de concursos de ingreso y ascenso para el quinquenio, contemplando las necesidades de los subsistemas y la disponibilidad presupuestal.
- Ejecutar y monitorear el cumplimiento del plan de concursos y llamados.

OE 3.6 Promover la carrera de funcionarios y funcionarias de gestión

La carrera de los/as funcionarios/as de gestión se rige por la Ley Nro. 15.809 del 8 de abril de 1986, cuyas disposiciones limitan el desarrollo de una carrera administrativa adecuada a las necesidades actuales de la ANEP.

Por otra parte, la ANEP no cuenta con una estructura de cargos uniforme para todo el sistema educativo, adecuada a los requerimientos del organismo para el desarrollo de las políticas educativas y que asegure la equidad salarial a la interna de la ANEP.

En este marco, se propone avanzar en forma gradual en el diseño e implementación de una carrera del funcionariado que permita dar respuesta a las necesidades de la ANEP, así como el desarrollo efectivo de la carrera de los/as funcionarios/as. Esto permitiría nivelar los concursos en los distintos programas, dar cabida a nuevas especializaciones, insertas en la carrera administrativa y no como estructuras paralelas y posibilitará el acceso del funcionariado en un plazo razonable a los puestos que les corresponde, con estructura salarial fija (cada puesto de trabajo tiene el mismo valor para toda la ANEP).

Estrategias

- Análisis y ajuste de normativa que regula la carrera de los/as funcionarios/as, de modo que se facilite el desarrollo efectivo de la carrera de los/as funcionarios/as, atendiendo a las necesidades dinámicas del organismo.
- Creación de un sistema único integrado de estructura de cargos y remuneraciones para la ANEP, planificados de acuerdo a las necesidades de la organización y funcionales a la carrera adminis-

trativa, con trayectorias de carrera más claras y flexibles para los/as funcionarios/as, en base a méritos y adquisición de competencias y con un esquema salarial acorde y transparente.

- Definir estructura de cargos mínima necesaria para las dependencias y centros educativos.
- Elaborar un plan de concursos y llamados para el quinquenio
- Implementación de concursos de oposición y méritos como forma de asignar cargos y funciones
- Dar seguimiento y evaluación al plan de concursos y llamados en relación a la estructura funcional.

PE: Profundización de las condiciones para el desarrollo de una cultura universitaria

Uno de los principales desafíos de la formación docente inicial es avanzar en el proceso de transformación institucional hacia la Universidad Nacional de Educación (UNED). No se trata solamente de un cambio formal de denominación sino de generar las condiciones para que las prácticas universitarias puedan desarrollarse en un contexto favorable para el estímulo de las funciones de extensión, investigación, además de la enseñanza. La incorporación de las funciones no se realiza solamente a través del currículum, sino que supone la existencia de programas específicos que lo promuevan, y actividades en torno a las cuales los estudiantes puedan acreditar su participación como parte de su proceso de formación.

Ligado a la promoción de las funciones universitarias debería ir acompañada con cambios en la carrera docente que operen como una política que fortalezca su desarrollo a través del reconocimiento de los méritos como condición para avanzar en el cambio de grado. En este sentido, se asume que la institución del concurso se transforme en el principal mecanismo de acceso a los cargos, dónde se considerarán como condición para la valoración de los méritos la realización de posgrados. Por tanto, el desarrollo de la cultura universitaria debería estar acompañado de una política de posgrados.

OE 3.7 Desarrollar las funciones de enseñanza, investigación, extensión y prácticas pre profesionales.

Para avanzar en el desarrollo de una estructura académica universitaria es imprescindible la promoción de la investigación, extensión, prácticas preprofesionales y políticas de posgrados. Esto supone salir de una matriz isomórfica en la formación en educación que reproduce en el nivel de formación las características del modo de funcionamiento del ciclo de destino.



Estrategias

- Diseñar y fortalecer la estructura académica en el CFE.
- Definir líneas prioritarias para investigación y extensión.
- Implementar concursos y carrera docente que permita consolidar una estructura académica con un diseño escalafonario de carácter universitario-
- Planificar, organizar y actualizar las prácticas preprofesionales.

OE3.8 Definir e implementar una política de posgrados de la formación en educación

Para fortalecer el desarrollo de una política integrada de educación superior que ubique los desafíos de la formación en educación, es necesario promover mayores niveles de coordinación y articulación con instituciones del sistema terciario nacional, regional e internacional. Esto debiera desarrollarse como parte de un ecosistema de la formación universitaria en el que fuera posible desarrollar la complementariedad de funciones mediante la existencia de programas de posgrados en conjunto.

Esta formación debería incorporar un tipo de formación permanente situada, interdisciplinar e inclusiva, mediante el diseño de una estrategia de formación y especialización en el ámbito de la Formación en Educación en articulación con distintos organismos (ANEP, MEC, Udelar, UTEC, entre otros).

Estrategias

- Reestructurar el funcionamiento y cometidos del Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores.
- Profundizar la formación didáctica, ciencias de la educación y formación específica y su enseñanza.
- Rediseñar y crear propuestas de formación de posgrados
- Participar en espacios de articulación tales como la Comisión Mixta, el sistema nacional de educación terciaria pública y el Mercosur Educativo.

PE: Adecuación de la formación de funcionarios y funcionarias de gestión

Una política de mejoramiento de la calidad en la atención de las niñeces y las adolescencias de la ANEP no debiera excluir de una política de formación al conjunto de los/as funcionarios/as que integran la institución. El personal no docente de ANEP cumple un rol fundamental en el quehacer de la educación

pública. Desatender su formación implica no mirar al sistema educativo desde su integralidad. Dentro del personal no docente hay necesidades formativas según las tareas que desarrollan. Impulsar una formación en este sentido es fundamental para poder impactar en la mejora de la calidad de su trabajo.

OE3.9 Definir e implementar una política de capacitación para funcionarios/as de la ANEP

En este marco, se propone definir e implementar un plan de formación en clave ANEP para funcionarios/as profesionales, técnicos/as, administrativos/as y de servicio. A tales efectos, se requiere de una fuerte articulación para generar una oferta de formación integrada entre los distintos subsistemas, evitando superposiciones para lograr una mayor eficacia y eficiencia de la formación.

El plan de formación considerará los requerimientos específicos de capacitación de acuerdo a la función, apuntando al desarrollo de competencias clave para la gestión orientada a la implementación de la política educativa (procesos administrativos y de apoyo, sistemas de información para la gestión, descentralización de políticas educativas). A efectos del diseño e implementación del plan será necesario diagnosticar necesidades de capacitación por área y tipo de función, coordinar con otras instituciones para el desarrollo de la formación, generar planes de formación anuales, implementar el plan (desarrollo de cursos, talleres y formación continua) y evaluar la efectividad de la formación.



Estrategias

- Desarrollar planes de capacitación acorde a las necesidades del personal administrativo, de gestión y servicio
- Diagnosticar necesidades de capacitación por área y tipo de función
- Coordinar con otras instituciones para el desarrollo de la formación.
- Diseñar y calendarizar planes de formación anuales.
- Implementar cursos, talleres y formación continua para el personal.
- Evaluar los planes de capacitación.
- Orientar las políticas de financiamiento de la formación de los/as funcionarios/as en relación a los lineamientos institucionales
- Estimular la carrera funcional y la formación en derechos humanos con perspectiva de género, diversidad en el marco de los cursos en la línea de “Formación para la igualdad” (junto a MEC e INMUJERES).

LE4 Descentralización de las políticas educativas en los territorios.

Este lineamiento estratégico incluye dos políticas que lo componen: por un lado, los procesos de descentralización dentro de la ANEP y por otro lado el desarrollo de políticas de articulación con otras instituciones. Estas son dos dimensiones de un mismo proceso que apunta a modificar la lógica de funcionamiento fuertemente centralizada y autocentrada que tiene la ANEP.

Esta política que enfatiza la capacidad de agencia en los diferentes niveles, se ha nombrado de diferentes formas, aunque tales denominaciones vienen señalando el mismo problema: la escasa capacidad de los actores a nivel de los centros educativos para la toma de decisiones. Uruguay está incluido dentro de los países que presentan menos posibilidades de los centros en la toma de decisiones de acuerdo con la evaluación Pisa.²⁶

Sin embargo, consideramos que este enfoque resulta bastante limitado, puesto que hace referencia solamente a la capacidad de los actores del sistema educativo de incidir en la definición política sobre lo que se hace en los centros educativos. El problema de la descentralización no solo tiene que ver con lo que los actores a nivel local pueden hacer, sino con qué grado de apertura existe en relación a la coordinación con otros organismos del Estado y con la sociedad civil organizada.

El sentido de un enfoque de política que dialoga con las capacidades de los actores a nivel local, tiene que ver con la “creatividad del territorio”, es decir, con la posibilidad de que los actores educativos del centro puedan encontrar condiciones adecuadas para acompañar a las políticas de infancia y adolescencia en el contexto en el cual se encuentran insertas junto con otros organismos del Estado y la sociedad civil.

²⁶ De los 81 países que participaron en el estudio, Uruguay tiene el lugar más bajo relativo al índice de autonomía de centro, “Uruguay en PISA 2022. Volumen 8 Recursos y gestión de los centros educativos en perspectiva comparada”, pag.34.

PE: Profundización de los procesos de descentralización dentro de la ANEP

Profundizar los procesos de descentralización a la interna de la Anep implica tres niveles de acción, por una parte, fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel departamental y por otra lograr esto mismo a nivel local, con los centros educativos como protagonistas de sus territorios. Un tercer desafío se plasma en lograr un avance sustantivo en la integración de las instituciones de la ANEP a nivel local.

Para el trabajo a nivel departamental y regional, se visualiza a los dispositivos institucionales de la Dirección Sectorial de Integración Educativa como recursos de particular relevancia en la promoción, puesta en marcha y dinamización de procesos y estrategias conjuntas entre los diferentes subsistemas de ANEP, con los equipos de los centros educativos y con otras instituciones.

En el segundo nivel, la ANEP promoverá que los centros educativos tomen sus decisiones respecto a las formas de organización del trabajo docente priorizando la mirada pedagógica para lo que será necesario avanzar en procesos de desconcentración de la gestión académica y administrativa.

El tercer aspecto referido al fortalecimiento de las relaciones entre instituciones educativas de los diferentes subsistemas refiere a la construcción y afianzamiento de diversos procesos de integración que prioricen una visión común y unificada de los territorios tanto en el análisis como en requerimientos e intervenciones.

OE4.1 Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel departamental

Con el propósito de afianzar la integración territorial de las políticas educativas, se trabajará en la promoción de la intersectorialidad a nivel territorial y en el fortalecimiento de la descentralización basada en articulación y coordinación intra ANEP. Para ello se visualiza a las Comisiones Descentralizadas y las Unidades Coordinadoras Departamentales de la Dirección Sectorial de Integración Educativa como recursos centrales.

Para el quinquenio se propone continuar avanzando en el proceso de descentralización, profundizando en la construcción de una política integrada y de articulación a partir de los aportes de los actores educativos a nivel departamental, particularmente a través de las Comisiones Descentralizadas. Para

ello es necesario seguir fortaleciendo su conformación y organización, así como favorecer su profesionalización, de modo de consolidar el trabajo coordinado de la ANEP en cada uno de los departamentos y jurisdicciones involucradas.

Los actuales cometidos de las Comisiones Descentralizadas brindan un marco amplio de trabajo para profundizar los procesos a nivel departamental, en tanto promueven el anclaje territorial de los procesos de articulación y coordinación, el estudio de la realidad local para la toma de decisiones conjuntas en clave ANEP, y la promoción del vínculo educación y comunidad para el desarrollo de proyectos de mejora continua.

En este sentido, se continuará aportando al análisis de la realidad educativa departamental y al diseño de estrategias en clave ANEP, complementando miradas, capacidades y propuestas con los aportes de cada uno de los actores en territorio. Al mismo tiempo, se promoverá el diseño e implementación de planes y proyectos de mejora educativa departamental en consonancia con los lineamientos estratégicos de la administración.

Por otra parte, se entiende central fortalecer las capacidades de la ANEP para una gestión descentralizada de las políticas educativas. Esto requerirá la adecuación del diseño organizacional de la ANEP a nivel departamental, la racionalización y mejora de los procesos educativos y de gestión que suceden en el territorio, así como la formación del personal para el desempeño de las funciones vinculadas a la implementación de políticas educativas en el territorio.

Estrategias

Como estrategias específicas de alcance transversal que se impulsarán desde el Codicen, se destacan:

- Impulsar el afianzamiento y desarrollo de las Mesas Locales de Educación Inclusiva.
- Impulsar y consolidar los procesos de articulación territorial desde las Unidades Educativas Territoriales (UET)²⁷.

²⁷ “Se entiende la Unidad Educativa Territorial en tanto ámbitos sistemáticos de coordinación, como espacio de encuentro, articulación y trabajo conjunto de instituciones ANEP en un territorio dado (localidad o barrio). La UET tendrá una integración prioritaria de la ANEP no descartando la integración de instituciones y organizaciones educativas, sociales, deportivas y culturales del territorio. Objetivo general de la UET: analizar los principales problemas, así como posibles soluciones, relacionados con el acceso, permanencia y aprendizajes de calidad a todos los estudiantes al sistema educativo en clave de educación inclusiva, en el marco de las líneas de acción priorizadas por la ANEP.” Acta N° 45, Resolución N° 3478/024 de Codicen, del 18 de diciembre de 2024.



- Promover, acompañar y monitorear el desarrollo de propuestas asociadas a fondos descentralizados, particularmente aquellos vinculados a la extensión del tiempo pedagógico, la mejora de la asistencia, la finalización de la EMS y la educación inclusiva.
- Desarrollar acciones de articulación y coordinación con subsistemas, Direcciones Sectoriales y Direcciones del Codicen para la descentralización, particularmente desde la coordinación de la Comisión de Apoyo a la Descentralización²⁸ (CAD).
- Monitorear y sistematizar el trabajo de territorialización y apoyo a la descentralización de las políticas de integración educativa que realizan las Unidades Coordinadoras Departamentales de Integración Educativa (UCDIEs).²⁹
- Desarrollar sistemas de información que permitan relevar aspectos centrales de la política educativa para la toma de decisiones.

28 En el marco del Acta N° 23, Resolución N° 11 de Codicen, del 3 de mayo de 2017, que aprueba la propuesta de apoyo a la política de descentralización, con el objetivo de “aportar a la implementación, desarrollo y funcionamiento de las Comisiones Descentralizadas, entendidas éstas como nuevos formatos organizacionales responsables de la proyección, contextualización, implementación, seguimiento de las políticas educativas de la ANEP en clave departamental y regional”, se crea la Comisión de Apoyo a la Descentralización (CAD). La misma, “será responsable del seguimiento y apoyo a las Comisiones Descentralizadas, brindando la asistencia que requiera el proceso de desarrollo y funcionamiento de las mismas”. Dentro de sus cometidos están: “asistir a las CDs en aquellos aspectos que permitan potenciar su funcionamiento, especialmente en lo relacionado con la generación del plan territorial y proyectos que presenten para su departamento o jurisdicción; generar articulaciones con los diferentes niveles de la organización, aportando a la consolidación de un modelo de descentralización de la gestión educativa; desarrollar una estrategia de monitoreo y sistematización con el fin de generar insumos que permitan la retroalimentación del proceso de descentralización y la propuesta de ajustes a dicho proceso; elaborar informes al Codicen que den cuenta de los avances que cada CD ha alcanzado; participar de las sesiones del Codicen con las Direcciones Generales de los Consejos Desconcentrados, siempre que se le requiera y en oportunidad del tratamiento de los planes territoriales o proyectos que las CDs presenten.”

29 Como parte del proceso de descentralización de la ANEP, en 2015 se resuelve crear las Unidades de Coordinación Departamental de Integración Educativa (UCDIE) dependientes de la DSIE, con el cometido de aportar a “fortalecer el establecimiento de acuerdos territoriales para la mejora de las condiciones educativas de su localidad, contribuyendo a la concreción de las metas establecidas por la ANEP”, así como a “contribuir a la generación de una política de integración educativa con un fuerte anclaje territorial, promoviendo el desarrollo de estrategias, acuerdos y acciones que estimulen la participación de los actores de la comunidad, la capacidad de organización y la rendición de cuentas compartida” (Acta N° 96, Resolución N° 10 de Codicen del 9 de diciembre de 2015). “Los cometidos de dichas unidades están vinculados con los de la DSIE aportando a la articulación de una red interinstitucional socioeducativa que, tanto a nivel departamental como local, avance en las políticas establecidas en el Codicen, principalmente en aquellas que refieren a los procesos de inclusión de la población entre 12 y 17 años, seguimiento de las trayectorias y ampliación del tiempo escolar”. A la fecha, están conformadas las 22 UCDIE en todo el país, una por departamento, a excepción de Montevideo y Canelones, donde funciona una UCDIE por jurisdicción (este, oeste y centro), y los departamentos de Flores y Durazno, que cuentan con una unidad que trabaja en ambos territorios.

- Promover y apoyar el trabajo de territorialización y la articulación intersectorial e intra ANEP contribuyendo a afianzar y garantizar el derecho a la Educación Sexual Integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en todo el territorio nacional.
- Relevar diferentes informaciones vinculadas a la vulneración de derechos, la convivencia y la participación.
- Articular acciones junto a los equipos multidisciplinarios de los centros educativos y los equipos y técnicos de la Dirección Sectorial de Salud, los referentes de convivencia y las UCDIE para trabajar en la resolución de vulneración de derechos y el acompañamiento en la resolución de situaciones conflictivas con el objetivo de proteger la continuidad educativa.
- Coordinación de referentes territoriales con funciones de articulación y orientación a equipos y figuras de acompañamiento socioeducativo y comunitario de cada centro educativo.

Más allá de las acciones mencionadas a nivel central, la Dirección General de Educación Técnico Profesional, que ha iniciado este proceso en el año 2005³⁰, proyecta:

- Profundizar los procesos de descentralización de la institución creando un Programa de Descentralización. Este, propone el trabajo conjunto entre la Dirección General y Direcciones de Programa con actores de la comunidad para el desarrollo de líneas de trabajo institucional en los territorios (formación, convenios, acuerdos, recursos, entre otros).
- Acompañar y fortalecer el trabajo de los Campus y el desarrollo de los Polos Educativos Tecnológicos, creando nodos de innovación, concebidos como espacios para el desarrollo de propuestas vinculadas a las áreas de conocimientos de su especialidad. Durante el período se buscará consolidar a dicho Programa como actor institucional, con la potencialidad de articular y coordinar acciones para una retroalimentación sistemática con la centralidad.

30 El proceso de descentralización en DGETP tiene su origen a partir de 2005. En las memorias del quinquenio 2005-2009 se manifestaba la necesidad de comenzar los procesos de descentralización de la educación técnica y tecnológica. La administración 2010-2014 recupera estos desafíos y crea los Campus Regionales de Educación Tecnológica (Resolución 642/13). Este proceso tuvo continuidad en las administraciones siguientes, en la administración 2015-2019 se aprueba el documento “Campus Regionales de Educación tecnológica del CETP” (Resolución 762/15) y en la administración 2020-2024 se desarrolla una “adecuación de la estructura institucional” (Resolución 2478/21) donde se adecuan las funciones y cometidos de las Direcciones de los Campus Regionales de Educación Tecnológica.



OE4.2 Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los centros educativos

En el marco de la descentralización de las políticas educativas, resulta de vital importancia que los centros educativos puedan manejar una oferta de propuestas educativas pertinentes y oportunas, que contemplen la contextualización y los ajustes necesarios para dar respuestas adecuadas a las diferentes realidades y necesidades locales, así como a las condiciones particulares de los y las estudiantes.

Para la presente administración resulta relevante habilitar y promover a los centros educativos a construir singulares y variados acuerdos institucionales que se orienten a la mejora de las formas de organización del trabajo docente. Es necesario abordar dos problemas para avanzar en una política superadora de la manera en que se organiza el sistema de derivación.

En primer lugar, la superposición de tareas que realizan un conjunto de actores educativos, sobre todo en los centros de educación media, que tienen definida las funciones específicas y que se suman a los que ya existen, sin que se pueda lograr una adecuada coordinación del trabajo. Una parte importante de este asunto, tiene que ver con la existencia de una lógica de la derivación. Cuando surge un problema en un centro educativo se suele definir una nueva función para un nuevo actor al cual se deriva el o la estudiante que se identifica como incluida dentro de la descripción de la problemática. Se trata de que el sistema identifica las disfunciones como propias de los sujetos y no como conflictos que emergen en el contexto del aprendizaje de la convivencia con otros.

En segundo lugar, algo similar ocurre con la forma en que se concibe la dirección de la institución educativa. El énfasis en el liderazgo y la gestión que durante las últimas décadas se ha planteado en relación a la forma de dirigir una escuela, un liceo o una escuela técnica ha tenido como consecuencia la escisión entre la forma en que se concibe la función directiva ligada a la gestión poniendo en un segundo plano a distancia, la dimensión pedagógica. Se trataría de que el proyecto pedagógico de la institución sea capaz de articular lo pedagógico con la organización del trabajo docente, poniendo este último al servicio del primero. Para esto se plantea como una necesidad la posibilidad de avanzar en el diseño de nuevos instrumentos para la toma de decisiones y la necesidad de fortalecer los equipos directivos para que actúen colectivamente. Parecería existir una enorme distancia entre lo que ocurre en la dirección del centro y lo que pasa en las aulas. Volver más permeables los muros del aula a los proyectos de la institución supone continuar con el desplazamiento de la función del equipo de dirección que logre articular un proyecto pedagógico en la institución que tome diferentes insumos que deben ser provistos por un reporte para el centro que pueda cruzar datos relativos a niveles de asistencia de los estudiantes, niveles de rendimiento junto con asistencia docente y otros datos vinculados a la existencia de diferentes

recursos con que cuenta la institución. El trabajo de planificación de centro es una herramienta privilegiada para avanzar en esta dirección, pero también es importante contar con horas de coordinación para poder pensar colectivamente la forma de abordar el problema. El asunto no está puesto tanto en la capacidad de liderazgo del director como en la construcción colectiva de los docentes como cuerpo, capaces de asumir el proyecto de la institución como aquello que organiza también su trabajo de aula.

Para lo antedicho, se entiende necesario también avanzar en la efectiva desconcentración y descentralización de los procesos de gestión académica y administrativa y la toma de decisiones, lo cual requiere de una ampliación de la autonomía de los equipos docentes para gestionar los recursos y tomar decisiones a nivel local.

En este sentido se considera fundamental contar con los apoyos que permitan a las instituciones convenir con otros actores a nivel local para ofrecer otras maneras de organizar las propuestas educativas que no solo se apoye a los equipos de la institución, sino también contar con otros actores que pueden emerger como parte de los acuerdos: profesores de educación física con las plazas de deportes, educadores de clubes de niños o de jóvenes, entre otros. Las modificaciones de las formas de trabajo en la institución se reorganizan a partir del modo en que se coordina el trabajo hacia afuera superando las lógicas de la derivación. Se trata de otra manera de concebir el trabajo, más allá de la especificidad de la función que desempeñe cada uno.

Estrategias

- Promover y habilitar nuevos arreglos institucionales, contemplando la incorporación de nuevas figuras y/o la redefinición de perfiles, para lo que se desarrollarán las siguientes acciones:
 - Efectuar el mapeo de los cargos/funciones existentes a nivel departamental, regional y de centros educativos en los distintos subsistemas y modalidades que conforman la oferta de la ANEP, así como en el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.
 - Revisar la normativa interna en relación a los cargos/funciones existentes.
 - Elaborar una propuesta para la reorganización y uniformización de cargos/funciones a nivel de la ANEP, que incluya la identificación del cargo, descripción de funciones/tareas, ámbito/lugar de desempeño y ámbitos para el desarrollo de la complementariedad y trabajo conjunto en el territorio y los centros educativos.
 - Implementar la propuesta: Realizar llamados a partir de las definiciones de la propuesta aprobada y efectuar el acompañamiento desde la formación para la función.
 - Construcción de nuevos indicadores para los centros educativos que determinen las dife-



- rentes figuras que existen, cantidad de horas y otra información para que el equipo docente pueda organizar en otra lógica el proyecto pedagógico de la institución.
- Ofrecer la información en el nuevo monitor de centro en el cual se presenta en forma integrada los resultados educativos con las características del personal que está asignado a la institución.
 - Diseñar e implementar un modelo de gestión colectivo, que apoye e impulse una mayor capacidad de agencia de los centros educativos para la gestión académica y administrativa, promoviendo acuerdos con actores de la sociedad civil. Para esto se plantea considerar tres dimensiones fundamentales a efectos de asegurar una gestión pedagógica efectiva: estructura organizacional, procesos sustantivos (todos lo relacionados con lo pedagógico) y de apoyo (los relacionados con la gestión administrativa y de recursos) y personas (perfiles requeridos, tanto para las funciones pedagógicas como de gestión).
 - Potenciar las funciones pedagógicas de los equipos de dirección y de otras figuras pedagógicas de los centros, coordinando y delegando funciones administrativas a personal administrativo que se incorpore a tales efectos.
 - Ampliar los espacios formales de intercambio y articulación pedagógicos en los centros educativos (salas docentes en DGEIP, espacios de coordinación docente en DGES y DGETP), que permitan el diseño de estrategias integrales y transversales a todas las asignaturas para la mejora de los aprendizajes. Esta estrategia será desarrollada por un equipo de trabajo conformado por referentes de todos los subsistemas/idades ejecutoras (direcciones de Planeamiento de los subsistemas, Dirección Sectorial de Integración Educativa, Dirección Sectorial de Planificación Educativa, Dirección de Derechos Humanos, Dirección Sectorial de Salud, Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional), coordinado por la DEPE.

OE4.3 Avanzar en el trabajo integrado entre instituciones de la ANEP en los territorios

Tal como se mencionó como en el LE1, particularmente en el capítulo referido a la política de Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias, la articulación entre las propuestas de DGES y DGETP se plantean como una dimensión central de la política educativa de este quinquenio. En este marco se proponen diferentes tipos de cooperación entre las dos direcciones tanto desde el punto de vista de las propuestas educativas como desde el punto de vista de la infraestructura. No obstante, la lógica de esta coordinación tiene como un punto fuerte al anclaje de la cooperación a nivel territorial.

Atendiendo a la relevancia de esta perspectiva para la gestión de la política educativa resulta necesario profundizar el fortalecimiento de las capacidades de los equipos para el abordaje y el desarrollo del trabajo interinstitucional asumiendo al territorio como unidad de análisis e intervención, generando y/o fortaleciendo los procesos de integración de los centros educativos.

El trabajo integrado de la ANEP en los territorios debe contemplar la dimensión contextual y singular para consolidar estrategias colaborativas y de trabajo en red, lo cual implica el fortalecimiento de los mapas de actores y la consolidación de alianzas a nivel local. El trabajo a la interna de la ANEP debe abordar los distintos niveles organizacionales para construir socios y conformar equipos de trabajo que establezcan lazos estratégicos a nivel territorial.

Se propone potenciar las capacidades y recursos del sistema educativo, evitando superposiciones y promoviendo la complementariedad, de modo de garantizar el acceso a los centros, promoviendo que los mismos sean cada vez más inclusivos y que generen propuestas que amplíen la extensión del tiempo pedagógico en modalidades diversas. Para esto resulta fundamental conjugar esfuerzos integrando a las instituciones y territorios a partir de acciones complementarias, así como generando ámbitos de coordinación, como lo son las Unidades Educativas Territoriales (UET). Promover y generar una mirada coordinada de la educación en territorio trabajando integradamente entre los centros educativos, implica articular acciones centradas en los estudiantes y sus procesos, promoviendo su participación activa e involucrando a otros actores institucionales para garantizar el derecho a la educación.

La integración de las instituciones de la ANEP en territorio a través de las UET ha demostrado buenos resultados en términos de mejoras en la continuidad educativa, construcción de estrategias territoriales para la protección y acompañamiento a las trayectorias educativas, así como la construcción de respuestas puntuales a problemáticas locales de barreras para el acceso y/o continuidad educativa.

Estrategias:

- Impulsar y consolidar los procesos de articulación territorial desde las Unidades Educativas Territoriales (UET).
- Instalar y/o fortalecer los espacios de articulación intra ANEP para el abordaje de temas de la realidad educativa local.
- Actualizar y socializar los registros de recursos institucionales existentes y disponibles para la atención de las necesidades a fin de garantizar el derecho a la educación.
- Generar una agenda y diseño de planes de acción territorial para el abordaje de las barreras a fin de garantizar el derecho a la educación.

- Generación de estrategias que habiliten la coordinación sistemática desde la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos con las Comisiones Descentralizadas (integradas por referentes de los subsistemas y coordinador de UCDIE) con el objetivo de fortalecer el diseño y desarrollo de las propuestas destinadas a Jóvenes y Adultos desde una perspectiva situada, contextualizada y desde una impronta de articulación sostenida intra ANEP.
- Coordinación que permita el desarrollo de acciones y estrategias definidas de manera conjunta para:
 - La definición de la oferta en los diferentes territorios y espacios educativos en donde se desarrollan las propuestas de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.
 - El abordaje de situaciones de desvinculación educativa desde una perspectiva de protección de trayectorias.
 - La planificación de diferentes estrategias que habiliten el fortalecimiento de condiciones que favorezcan la continuidad educativa y la culminación de ciclos.
 - La generación de espacios de formación e intercambio que profundicen el desarrollo de prácticas educativas desde una perspectiva de educación inclusiva.

PE: Desarrollo de políticas de descentralización y articulación con otras instituciones

La implementación de políticas públicas educativas no puede comprenderse únicamente como una etapa técnica o secuencial que sigue al diseño, sino como un proceso político-institucional complejo, en el que intervienen múltiples actores con intereses, capacidades y recursos diversos. Desde la perspectiva de Van Meter y Van Horn (1975), la implementación implica el tránsito entre el marco simbólico de la formulación de políticas y la realidad concreta de su ejecución. En ese trayecto, emergen tensiones, resistencias, descoordinaciones y múltiples contingencias, lo que requiere fortalecer los mecanismos de articulación institucional, territorial y social para sostener procesos eficaces de cambio.

En el caso de las políticas educativas en Uruguay, en particular aquellas orientadas a la inclusión y permanencia, se evidencia la presencia de actores estatales, organizaciones de la sociedad civil y referentes comunitarios que operan en distintos niveles y territorios, lo que plantea el desafío de la gobernabilidad en un sistema con estructuras burocráticas jerarquizadas y tensiones derivadas de la coexistencia de agendas e intereses distintos (Tiramonti, 2018). La articulación con otros sectores del Estado y con actores locales no es, entonces, un complemento, sino una condición estructural para garantizar políticas más integrales, eficaces y legítimas.

El comportamiento de los actores está condicionado por las reglas formales e informales de las instituciones. Por tanto, mejorar los procesos de articulación implica también modificar estos marcos institucionales para generar condiciones de cooperación sostenida. Como señala Repetto (2005), la coordinación pro-integralidad requiere no solo sinergia de voluntades, sino también de reglas claras, incentivos compartidos, legitimidad institucional y capacidades técnicas que permitan construir marcos estables de colaboración entre organismos públicos, actores sociales y comunitarios.

La articulación intersectorial, además, permite abordar de forma más adecuada las causas múltiples y complejas de los problemas educativos. Cunill Grau (2005) destaca que la intersectorialidad, al integrar objetivos, procesos y recursos de distintos sectores, posibilita intervenciones más comprehensivas y ajustadas a las realidades sociales -esto es especialmente relevante en contextos de alta desigualdad y fragmentación-. La inclusión de actores comunitarios y organizaciones sociales permite incorporar saberes situados, favorecer la apropiación de las políticas y generar vínculos de confianza que son esenciales para la sostenibilidad de los procesos de mejora educativa.

OE4.4 Mejorar los procesos de articulación con otras instituciones del Estado, la sociedad civil y actores de las comunidades

Recuperar la dimensión territorial y local de las políticas —como proponen Trujillo (2009) y Repetto (2005)— implica reconocer que muchos de los procesos de articulación se juegan en los espacios descentralizados, donde confluyen actores de distintos sectores que requieren marcos de gobernanza flexibles, mecanismos de concertación y capacidad para adaptarse a realidades cambiantes. En esta línea, el desarrollo de dispositivos institucionales articuladores, como mesas territoriales, unidades intersectoriales o referentes comunitarios, puede constituir una vía estratégica para construir agendas comunes y fortalecer la eficacia de la acción pública.

Mejorar los procesos de articulación con otras instituciones del Estado, la sociedad civil y los actores comunitarios es una apuesta estratégica para que el plan educativo no quede atrapado en las lógicas fragmentadas de la burocracia sectorial ni en diseños desconectados de las realidades territoriales. Implica comprender la implementación como un campo de fuerzas en disputa (Repetto, 2005), donde el diálogo, la concertación y la construcción de sinergias son elementos claves para lograr transformaciones educativas sostenibles, legítimas y contextualizadas.



Estrategias:

- Fortalecer la articulación interinstitucional a nivel departamental, regional y de centros educativos, a partir de la consolidación y sistematización del trabajo en los espacios existentes (CD, UET, Consejos de Participación) o la creación de nuevos ámbitos que se consideren necesarios.
- Realizar el mapeo territorial de organizaciones públicas, privadas, de la sociedad civil y las comunidades que puedan constituirse en socios estratégicos para el desarrollo de las políticas educativas.
- Generar un registro de recursos disponibles en el territorio para la atención de las necesidades para garantizar el derecho a la educación.
- Diseñar e implementar planes y proyectos educativos departamentales para la implementación de las políticas educativas que garanticen el derecho a la educación, con un abordaje intersectorial e interinstitucional.
- Celebrar acuerdos marco con instituciones de la Administración Central, empresas públicas, Intendencias Departamentales, Municipios y organizaciones de la sociedad civil, que puedan aportar al desarrollo de programas educativos (al modo de “Mi escuela mi barrio” con el Municipio B).
- Formular las normas y protocolos que habiliten y promuevan la articulación y gestión a nivel departamental y de centro educativo, con las instituciones y actores de la comunidad local.
- Articular acciones de mejora de la infraestructura junto a actores de la comunidad local.
- Ampliar la participación y acceso de estudiantes de la ANEP de diversos niveles educativos a los recursos locales para actividades socio-educativas con miras a la extensión del tiempo pedagógico.
- Participar de programas intersectoriales que fortalezcan la integración educativa en comunidades vulnerables (tal como el Plan “Cuenca Casavalle”).
- Impulso del proyecto “Participá” (DGES) y “Formación de promotoras y promotores, y red de jóvenes con voz/s” junto a la Red de Municipios y Comunidades Saludables en EM con el objetivo de identificar servicios y recursos que brinda la sociedad de forma pública y privada habilitando a los estudiantes tanto la formación en y promoción de derechos como el acceso a otro tipo de actividades recreativas que podrán solventar con el apoyo de las becas previstas para los estudiantes de ANEP.



LE5 Gobierno democrático de la educación y gestión del sistema educativo

La Ley General de Educación Nro. 18.437, en su artículo 9 del capítulo II establece que: “La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas”.

Para asumir el mandato que la ley establece, es que se plantea como política que se establezcan las condiciones institucionales para que la participación sea un principio fundante y estructurante de los modos en que se organiza la ANEP.

Plantear que se toma el punto de vista del aprendiz para pensar la política supone que no puede evitarse tener en cuenta al educando como un protagonista de su proceso de formación. En este contexto adquiere sentido la participación, más allá de las condiciones particulares que ésta adquiera en cada situación educativa. La normativa establece diferentes formas en que los actores educativos, otros colectivos sociales y la ciudadanía en general toman parte, pero el principio debería guiar la forma en que se concibe el lugar de cada uno de los que participan en cada situación particular.

Este lineamiento reúne dos políticas, las acciones necesarias relativas a la promoción de la participación para fortalecer una visión democrática del gobierno educativo y otra relativa al fortalecimiento de las capacidades institucionales, entendiendo a esta última al servicio de la anterior, que, estando alineada a las prioridades de esta administración pone el acento en los sujetos.

PE: Construcción de un gobierno democrático de la educación

Limitar la participación a los espacios que consagra la ley o la normativa de cada Dirección es un enfoque muy restrictivo, pero al mismo tiempo si no existen canales institucionales en los cuales esta se pueda expresar puede convertirse en un principio puramente declarativo. Es así que se conciben como parte de un gobierno democrático de la educación la promoción de la participación docente en las ATD,

los docentes, las familias y los estudiantes en los Consejos de Participación, de las comunidades educativas en el marco de la definición de las propuestas de Extensión del Tiempo Pedagógico, de la ciudadanía en general a través del Congreso de la Educación, entre otros. Estos espacios se consideran los soportes desde los cuales se puede concebir un nuevo plan nacional de educación que tenga como norte la redefinición de lo que actualmente la sociedad uruguaya considera que debiera ser aquello que debe ofrecer a las futuras generaciones, así como también la construcción de una nueva institucionalidad de la educación pública que es la que tiene la tarea de llevarlo adelante.

OE 5.1 Promover la participación como parte del proceso de fortalecimiento de la comunidad educativa

Afianzar un gobierno democrático de la educación implica pensar la participación en un sentido amplio, considerando a los protagonistas del quehacer educativo, a las comunidades y a la ciudadanía en general, en varios niveles.

En primer lugar, desde la ANEP, tal como lo establece el artículo 70 de la Ley Nro. 18.437 se prestigian a las Asamblea Técnico Docentes (ATD) como órgano asesor en las definiciones técnico-pedagógicas de cada subsistema. Como fue mencionado en el LE2, estos ámbitos técnico-pedagógicos asumen un rol central en la revisión de aspectos curriculares y reglamentarios con el propósito de ajustarlos a las necesidades del desarrollo del conocimiento, a los cambios sociales, culturales y económicos de nuestra sociedad.

En segundo lugar, se promoverá la participación de estudiantes, docentes, familias y comunidad vía Consejos de Participación, institucionalidad ya creada en la misma Ley General de Educación Nro. 18.437 en sus artículos del 76 al 78. Como se mencionó el objetivo estratégico relativo a la promoción de la convivencia y la participación (OE 2.5) interesa especialmente la promoción de los Consejos de niños en educación primaria en todas las regiones del país procurando enlazarlos con actores locales: municipios, intendencias, sociedad civil. Para la educación media, además de los mencionados Consejos se promoverá la participación de estudiantes en territorio, avanzando en la formación de adolescentes promotores de derecho.

Un tercer nivel, refiere a la participación comunitaria. Como fue mencionado en el LE4, la extensión del tiempo pedagógico en su dimensión de ampliación de las experiencias educativas de los estudiantes requiere de un fuerte involucramiento de los diferentes actores locales. Afirmar estas acciones implica ampliar la invitación a ser parte de estas experiencias educativas comunitarias.

En cuarto término, se plantea la participación de la ciudadanía en general en el futuro Congreso Nacional de Educación, al que el Ministerio de Educación y Cultura y la ANEP se han comprometido a convocar. El principal cometido de este Congreso será recoger insumos y propuestas para elaborar una Estrategia Nacional de Educación que responda a acuerdos sociales e interpartidarios amplios. Además, esta instancia de diálogo social, es una instancia crucial de la participación de las comunidades mencionada anteriormente, permitiendo pensar la intervención educativa en territorio desde la intersectorialidad, la interinstitucionalidad y la transdisciplinariedad.

Estrategias

- Apoyar la conformación de los Consejos de Participación de los centros educativos: se promoverán los Consejos de Participación como espacios de diálogo y convivencia democrática de la comunidad educativa. Se desarrollarán acciones hacia los centros educativos que favorezcan su vínculo con el medio social con participación de docentes, estudiantes, funcionarios, familias, y propiciando la comunicación con organizaciones barriales, deportivas y sociales.
- Promover los Consejos de Educación con representación docente: se promoverá la participación de docentes electos por sus pares para que puedan aportar en las definiciones en cada uno de los niveles educativos. A partir de la iniciativa legal de los organismos que corresponda, la ANEP colaborará con su creación generando las condiciones para ello.
- Promover la conformación de Comisiones Consultivas en los órganos de dirección de la ANEP: tanto el Codicen como los sistemas que lo componen tendrán la potestad de conformar Comisiones Consultivas de representación de estudiantes, familias, funcionarios, organizaciones sociales y de diferentes sectores de trabajadores y productivos con el fin de escuchar y recibir propuestas en los temas específicos de su ámbito.
- Consolidación de los mecanismos preceptivos por la normativa vigente -las ATD. como órgano asesor en las definiciones técnico-pedagógicas y su carácter propositivo-, que permite involucrar al cuerpo docente en los ámbitos de decisión de cada Dirección General y del CFE. También se jerarquizan los espacios de participación técnico-pedagógicos como las Salas Docentes y las Comisiones de Carrera u otras, según los diferentes niveles educativos.
- Participación de la ANEP en la convocatoria y en todas las instancias necesarias para la realización del Congreso de la Educación en articulación con el Sistema Nacional de Educación.

OE 5.2 Apoyar la construcción de la nueva institucionalidad de la educación pública

La concepción de la educación pública en su conjunto, se constituye a partir de ámbitos y desafíos específicos en los que la ANEP es parte participante. En este sentido se identifica la participación del ente fundamentalmente en tres procesos de alcance nacional: la creación de la Universidad Nacional de Educación (UNED), el desarrollo de la Institucionalidad del Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) y la elaboración conjunta de un Plan Nacional de Educación.

Universidad Nacional de Educación (UNED)

Participar en el proceso de conformación de la UNED involucra desde la ANEP, que el Consejo de Formación en Educación avance en la creación de las condiciones necesarias para implementar una formación docente de carácter universitario. Así como promover el adecuado funcionamiento de los Institutos y Departamentos Académicos, de manera de avanzar en el desarrollo de una estructura académica que desarrolle plenamente las funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, la práctica pre profesional y la gestión académica.

Asimismo, ha de considerarse la implementación de una estructura docente basada en cargos, horas y grados académicos, estableciendo para ello funciones, formas y requisitos de ingreso, y permanencia en el grado dependiendo de las necesidades de la organización académica y de la disponibilidad presupuestal. Con respecto a la política de posgrados se hace necesario profundizar el desarrollo académico y profesional de los docentes, fomentando la puesta en marcha de especializaciones, maestrías y doctorados, que apunten a la creación de conocimiento sobre cómo educar en nuestro país, considerando el contexto histórico y social. En tal sentido será necesario garantizar la instalación y funcionamiento de los ámbitos y espacios académicos pertinentes. La investigación y la extensión deberán institucionalizarse partiendo de los antecedentes en el CFE y proyectando su desarrollo en articulación con el sistema nacional de educación pública terciaria. Esto requiere generar articulación con otras instituciones para el financiamiento de proyectos de investigación en principio con Universidades públicas nacionales y regionales, para la realización de Posgrados y generación de cupos.

Para ir construyendo esta transición, desde el CFE se proponen como acciones concretas:

- Instalar una Comisión UNED en el CFE
- Generar las condiciones administrativas, normativas y presupuestales para avanzar en el proceso de transición hacia la creación de la UNED.
- Realizar un censo de docentes y egresados del CFE como insumo para la UNED.

Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP)

La ANEP forma parte del SNEP junto con el Ministerio de Educación y Cultura, la Universidad de la República y demás entes autónomos de la educación pública estatal. Tal como lo fija la Ley General de Educación Nro. 18.437 (LGE), los Consejos Directivos Autónomos y los demás organismos que actúen en la Educación Pública deben coordinar sus acciones con el fin de cumplir con los principios, las orientaciones y los fines de la educación establecidos en la Constitución de la República y la Ley.

Participar del SNEP, vía la Comisión Coordinadora de la Educación Pública, implica:

- Velar por el cumplimiento de los fines y principios establecidos en la Ley General de Educación Nro. 18437.
- Coordinar, concertar y emitir opinión sobre las políticas educativas de la educación pública e impartir recomendaciones a los entes.
- Promover la planificación de la educación pública.
- Cumplir con los cometidos expresamente señalados en la LGE.
- Promover la aplicación de los principios, fines y orientaciones generales que emanan de la LGE.
- Convocar al Congreso Nacional de Educación.
- Conformar comisiones de asesoramiento y estudio de distintas temáticas educativas.

Plan Nacional de Educación

El Plan Nacional de Educación es el instrumento de política educativa que formula una manera de plantear los cambios en educación en una perspectiva incrementalista, y que está sujeto a un proceso de reajuste permanente en función de los principios que lo estructuran. A su vez define horizontes con distinto grado de temporalidad para la implementación de líneas de acción. Y se concibe como parte de un proceso de consulta que involucra a actores educativos, organizaciones de la sociedad civil y ciudadanía en general. Un hito que resulta fundamental para la construcción de este Plan, es la realización del Congreso Nacional de Educación.

PE: Fortalecimiento de las capacidades institucionales

Es de destacar el enorme compromiso que asume esta Institución para el quinquenio, definiendo políticas educativas que requieren el trabajo articulado de todas las personas que la integran, en sus diferentes roles, en todos los rincones del territorio nacional. En este sentido, para el cumplimiento de las políticas y objetivos estratégicos propuestos, se requiere fortalecer las capacidades institucionales actuales para acompañar los procesos de transformación del sistema educativo público.

Por tanto, a dichos efectos se abordarán tres dimensiones transversales en las cuales se focalizan los recursos disponibles: 1) el mapeo, análisis y optimización de los procesos, 2) el rol fundamental de las tecnologías de la información y 3) el análisis y la adecuación del diseño organizacional.

El trabajo en estas tres dimensiones mencionadas se desarrollará de manera dinámica y articulada aprovechando la experiencia y conocimiento de quienes conocen la organización, generando un compromiso sostenible con los lineamientos estratégicos definidos para el quinquenio, que permita avanzar hacia un modelo de gobierno democrático, más participativo, justo, eficiente y centrado en las personas.

OE 5.3 Mapear, analizar y optimizar procesos

En el camino hacia el efectivo cumplimiento de las orientaciones de las políticas educativas, es necesario adoptar decisiones para producir un cambio en la dinámica de la gestión, que permita brindar respuestas ágiles, oportunas y pertinentes, centradas en los y las estudiantes como centro de todas las políticas. En este contexto, adquiere especial relevancia la revisión de los principales temas que implican adecuar procesos educativos y administrativos, teniendo como fin optimizar la gestión y la toma de decisiones autónomas, descentralizadas y oportunas.

En este sentido, los siguientes temas se consideran fundamentales por el impacto que generan en el cumplimiento de las políticas y objetivos definidos por la Administración, a saber:

- 1) la revisión y adecuación de los diversos componentes asociados a la Oferta Educativa,
- 2) la gestión operativa y administrativa de los Centros Educativos,
- 3) la planificación, gestión y seguimiento, en las dimensiones presupuestal y financiera, de gestión humana y de salud, de tecnologías de la información, de infraestructura edilicia, de adquisiciones y logística de las distintas dependencias.

Estos procesos relevantes mencionados, requieren un análisis multidisciplinario que permitirá identificar oportunidades de mejora y procesar cambios en puntos claves que hoy presentan dificultades en la gestión. Adicionalmente, se considera que para optimizar dichos procesos se requiere la aplicación de un repertorio amplio de estrategias, entre las cuales se resaltan la unificación de criterios en temáticas relevantes, la automatización, el uso de aplicaciones para el análisis de datos, el fortalecimiento de las capacidades y de recursos, la focalización de recursos hacia la mejora de gestión en el territorio, entre otros.

Estrategias

- Unificación de criterios para la ejecución de procesos en clave ANEP. Esta estrategia se relaciona con la necesidad de definir un marco común de gestión para procesos clave o temáticas consideradas sustantivas. Implica definir un conjunto de criterios comunes para guiar la ejecución de dichos procesos, así como el establecimiento de objetivos y metas claras en cada uno de ellos. Las Direcciones Sectoriales de Codicen en coordinación con sus pares de todos los Subsistemas serán las responsables de plantear las temáticas claves que requieren tratamiento prioritario, relevar e integrar las propuestas, considerando aquellas particularidades que deban ser consideradas para lograr la mejor gestión.
- Automatización de procesos. Es fundamental para mejorar aspectos operativos de los procesos, generar información confiable y oportuna para la toma de decisiones a partir de softwares disponibles que liberan tiempo necesario para el análisis. Lo anteriormente mencionado permitirá además definir herramientas de análisis de datos que contribuyan al monitoreo y seguimiento de los procesos. En este sentido, si bien existen diferentes grados de avance en la incorporación de tecnología para realizar seguimiento, es necesario ampliar el grado y alcance en la automatización de éstos.

Es de esperar, entonces, que la automatización de procesos clave permita mejorar la eficiencia de la ANEP en su conjunto, reduciendo los tiempos de ejecución de los procesos y mejorando el acceso en tiempo real a datos e información relevante para la gestión y la toma de decisiones a nivel territorial.

- Fortalecimiento de capacidades y de recursos. En esta línea se busca fortalecer los recursos - en un sentido amplio del término - optimizando procesos y logrando aportes innovadores que agreguen valor a la tarea apuntalando la gestión del conocimiento. Se pretende generar actividades para identificar brechas existentes y oportunidades de mejoras. El análisis de las brechas, será un insumo clave para, entre otras cuestiones, elaborar un plan de capacitación y consolidación de conocimiento del personal y/o detectar necesidades de contratación, desarrollo y/o movilidad de personas para fortalecer equipos, procesos y optimizar resultados.

- Focalización de los recursos hacia la mejora de la gestión en el territorio. En el marco de los lineamientos establecidos para el quinquenio, es sustantivo apuntar hacia la mejora de los procesos que se desarrollan a diario especialmente en los centros educativos en todo el territorio. Así también en las actividades transversales que colaboran con la optimización de las acciones para alcanzar los objetivos fundamentales de la ANEP. En este sentido, se abordará la mejora de los siguientes procesos transversales: gestión del personal, manejo de fondos, provisión de materiales y otros insumos, mantenimiento de la infraestructura edilicia, servicios fundamentales tales como limpieza, seguridad, alimentación, entre otros. Asimismo, es de vital importancia fortalecer los dispositivos para prevenir y atender diversos aspectos relacionados a la salud de los estudiantes y de quienes educan, detectarlos y abordarlos eficazmente para asegurar condiciones óptimas para su aprendizaje, entre otras variantes. Una mención especial merecen los procesos vinculados a la gestión de las personas y equipos de trabajo, resaltando que se procurará fortalecer la gestión avanzando en el dimensionamiento de cargos y puestos de trabajo a nivel de cada unidad organizativa, la definición de perfiles de cargo, la uniformización de criterios y mecanismos de ingreso y ascenso en clave ANEP y la definición de planes de formación que vayan de la mano del desarrollo de carreras y herramientas útiles, oportunas y adecuadas para poder responder a la coyuntura actual que faciliten la labor tanto educativa como de gestión. Asimismo, se avanzará en la automatización de aquellas actividades vinculadas a la gestión humana que permitan una gestión más eficiente, optimice los tiempos y se disponga de menor carga administrativa, liberando tiempos para dedicarle a tareas más sustantivas.
- En cuanto a infraestructura edilicia, se continuarán implementando mejoras informáticas y logísticas en el proceso de atención y respuesta de problemas emergentes en los edificios educativos, de modo de incrementar la efectividad en la resolución de los mismos. Además, se seguirá avanzando en el desarrollo informático en cuanto al seguimiento financiero y presupuestal del Plan de Obras para toda la ANEP.
- También importa resaltar las estrategias en el área de la salud, teniendo como objetivo fundamental la transversalización de las políticas de salud en clave ANEP, a través de varios ejes temáticos. Para ello, es necesario asignarle a la salud una perspectiva sistémica, interdisciplinaria y con enfoque de derechos, para profundizar la coordinación y articulación especialmente entre los equipos de los subsistemas que actúan en los territorios. Por otro lado, se definirán políticas de salud con foco en la promoción, prevención y sensibilización, dirigidas a funcionarios docentes y no docentes, alumnos y su entorno, que se abordarán de forma integral en dimensiones como salud mental, salud bucal, dificultades de aprendizaje y desvíos del desarrollo, adicciones, medioambiente, convivencia, género, prácticas laborales saludables, entre otros. Esto tiene como eje fundamental la articulación de estrategias dentro de ANEP y con diversas instituciones públicas, científicas y de la sociedad civil que trabajan en la temática de salud.

Para finalizar, mencionar que las estrategias mencionadas no se agotan en sí mismas, sino que convocan al análisis y aplicación de todas aquellas acciones que permitan abordar los temas expuestos donde es necesario analizar y revisar exhaustivamente procurando la optimización de los procesos.

OE 5.4 Mejorar los sistemas de información

La búsqueda hacia el cumplimiento de los lineamientos estratégicos propuestos para el quinquenio trae consigo la participación ineludible del área de Tecnologías de la Información. En este sentido, la incorporación estratégica de tecnologías digitales en la gestión educativa representa una herramienta clave para fortalecer las capacidades institucionales, garantizar derechos y acompañar los procesos de transformación del sistema educativo público. Esta perspectiva, alineada con los cinco lineamientos estratégicos del quinquenio, permite avanzar hacia un modelo de gobernanza más justo, eficiente y centrado en las personas.

Desde una visión integral basada en los derechos humanos, la tecnología amplía el acceso a propuestas educativas contextualizadas, facilita el seguimiento de trayectorias escolares y permite intervenciones oportunas, contribuyendo a garantizar el derecho a la educación para todas y todos. La disponibilidad de datos confiables en tiempo real mejora la toma de decisiones, optimiza la asignación de recursos y fortalece la equidad territorial.

La automatización de procesos administrativos — como la inscripción, la gestión de asistencias y calificaciones, o el mantenimiento de infraestructura— libera recursos para tareas pedagógicas, profesionalizando la gestión y aumentando la capacidad de respuesta institucional. A su vez, los sistemas digitales integrados permiten a los territorios adaptar sus acciones a realidades locales, promoviendo una descentralización efectiva sin perder coherencia con las políticas nacionales.

La tecnología también habilita canales de comunicación más accesibles y transparentes, comunicando las partes en tiempo real y fortaleciendo el gobierno democrático de la educación. Plataformas interactivas fomentan la participación ciudadana, institucionalizan la consulta pública y promueven la oportuna toma de decisiones.

Adicionalmente, para consolidar una gobernanza sólida, es necesario desarrollar una arquitectura tecnológica interoperable, segura y escalable, que facilite el intercambio de información entre organismos y respalde una gestión basada en evidencia. Este enfoque permite anticipar riesgos, focalizar políticas y evaluar su impacto con mayor precisión, especialmente en contextos de vulnerabilidad.

Estrategias

- Se proyecta la ejecución de pilotos tecnológicos destinados a validar y automatizar modelos de registro y análisis de la asistencia estudiantil, con el propósito de optimizar los sistemas de alerta temprana ante situaciones de desvinculación con el propósito de realizar intervenciones oportunas. Estas instancias permitirán ajustar procedimientos, criterios de registro y herramientas tecnológicas antes de su implementación a escala nacional.
- Se avanzará en plataformas que apoyen el acompañamiento socioeducativo, integrando información sobre becas, trayectorias escolares y necesidades individuales, entre otras, para potenciar el trabajo de los equipos en territorio y extender el tiempo pedagógico destinado a cada estudiante.
- En materia de comunicación con las familias, se promoverá la ampliación del uso de tecnologías digitales actualmente disponibles en inicial y primaria a todos los niveles. Esto permitirá mejorar el vínculo entre las instituciones educativas y los hogares, facilitando el acceso a información relevante sobre la trayectoria de los estudiantes y promoviendo una mayor participación de las familias en los procesos educativos.
- Se avanzará en la integración de sistemas de información institucionales y plataformas de gestión educativa funcionales a las necesidades de los territorios y de los centros educativos. Esta integración permitirá consolidar una visión sistémica facilitando el análisis y la toma de decisiones basada en evidencia.
- Se desarrollarán herramientas de visualización y monitoreo de indicadores clave, orientadas a los equipos de gestión a nivel central, regional y local. Estas herramientas permitirán el acceso en tiempo real a datos sobre asistencia, rendimiento y participación, habilitando intervenciones focalizadas y oportunas en función de criterios previamente definidos.

OE 5.5 Analizar y adecuar la organización a nivel territorial

Para la consecución de las políticas y los objetivos quinquenales definidos, es de suma importancia adecuar el diseño organizacional con una perspectiva sistémica y sostenible, que se adapte a la dinámica institucional. En esta línea, es sustantivo procurar herramientas que fortalezcan la cultura organizacional y promuevan un clima laboral saludable, generando ambientes de trabajo fuertes.

En virtud de lo expresado, el diseño de la estructura organizativa debe acompañar y facilitar la implementación de las propuestas desde una perspectiva que priorice la gestión teniendo presente siempre que el estudiante es el principal destinatario de las políticas educativas.

Por lo tanto, es necesario analizar las condiciones existentes para conservar las fortalezas e identificar aspectos a mejorar con el fin de procesar rápidamente los cambios y adecuaciones necesarios.

Estrategias

- Análisis de la estructura organizativa. En esta línea se pretende trabajar en acciones de mejora sobre aquellos aspectos funcionales que requieren fortalecimiento, en virtud de la necesidad de agilizar los procesos de toma de decisiones para cumplir con las metas previstas. En este punto, es de resaltar que las estrategias para la construcción de un nuevo diseño organizacional utilizarán insumos elaborados a partir del trabajo detallado en los objetivos anteriormente expresados. Por tanto, resulta prioritario presentar un análisis integrando aspectos multidisciplinarios, que permita proponer mejoras alineadas a los objetivos del quinquenio.
- Adecuación del diseño organizacional. Se elaborarán propuestas de diseño organizacional orientadas a apoyar y facilitar la descentralización y desconcentración de la gestión, así como una mayor capacidad de agencia de los centros educativos, teniendo como marco el trabajo conjunto y articulado de referentes en la materia de todos los subsistemas. Al respecto, se pretende construir en conjunto un plan de implementación gradual de las mejoras, acompañando distintas estrategias que faciliten la gestión del cambio organizacional, acompañando paulatinamente el proceso de adaptación y adecuación a las nuevas lógicas institucionales y reflejando el compromiso con las metas propuestas para el quinquenio. ●



Referencias bibliográficas

- Acosta, F. y Vinocur (2025) El futuro de la educación secundaria en Argentina. Una lectura a nivel nacional, regional e internacional. BID. División Educación.
- Álvez, M. (2024b) Estudio panel sobre los factores asociados a las trayectorias educativas en Educación Media ¿Es posible construir un sistema de alertas tempranas en Uruguay?
- ANEP (2025) Memoria de gestión ANEP 2020-2024 <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2025/noticias/marzo/250321/ANEP%20Memoria%20de%20gestio%CC%81n%202020-2024.pdf>
- ANEP-DGEIP. (2019) 10 Claves educativas en el siglo XXI. Educación inicial.
- ANEP- DIEE (2025) Monitor Educativo de Primaria 2024: Desafíos en asistencia y repetición.
- ANEP- UNICEF y El Abrojo. (2024). *Re-Vuelta Educativa: Acompañamiento socioeducativo en educación media básica*. Recuperado de <https://www.elabrojo.org.uy/re-vuelta-educativa/>
- Cabrera, D., & Sánchez, S. (2020). Convergencia entre teoría y práctica en formación docente: Análisis de clases de práctica preprofesional en un curso de magisterio en Uruguay. *Páginas de Educación*, 13(1), 126–145. <https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1922>
- Cardozo, Santiago (2025) Ausentismo en educación secundaria básica. Un problema que compromete las trayectorias educativas. UNICEF. Pro-fundación para las Ciencias Sociales.
- Cardozo, Santiago (2016), Trayectorias educativas en la educación media PISA-L 2009- 2014, INEEed - Grupo de estudios sobre Transiciones Educación-Trabajo (TET), Montevideo.
- CCEPI-OPP-UCC (2017) Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años.

- Charlot, B. (2008). *Las relaciones con el saber. Elementos para una teoría*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- CIDE (1965). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay*. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1533>
- Cunill-Grau, N. (2005). *Contraloría social y derechos sociales: El desafío de la integralidad*. *Gestión y Política Pública*, 18(1), 1–22. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/41805160_Contraloria_social_y_derechos_sociales_El_desafio_de_la_integralidad
- Dussel, I., & Southwell, M. (2005). ¿Qué es una buena escuela? *El Monitor de la Educación*, (4), 26–33. Recuperado de https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.10759/pr.10759.pdf
- Frigerio, G. (2017). *La escuela, entre la inclusión y la exclusión: una mirada desde la subjetividad*. Noveduc.
- Garcés, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- INEEd (2024). Trayectorias educativas de los estudiantes: herramientas y necesidades de información para su acompañamiento desde los centros educativos. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Trayectorias-educativas-estudiantesherramientas-necesidades-información-acompanamiento-centroeducativos.pdf>
- INEEd (2024). *Egreso de media: nuevas cifras, viejas conclusiones*. <https://www.ineed.edu.uy/publicaciones/egreso-de-media-nuevas-cifras-viejas-conclusiones>.
- INEEd (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/publicaciones/informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-uruguay-2021-2022>
- Litichever, L. (2019). Dinámicas de la convivencia: nuevos modos de resolver los conflictos en las escuelas. En P.F. Núñez, L. Litichever & D. Fridman (Comps.), *Escuela secundaria, convivencia y participación* (pp. 145–168). Buenos Aires: Eudeba.
- Morales, M., & López, V. (2019). Políticas de convivencia escolar en América Latina: Cuatro perspectivas de comprensión y acción. *Education Policy Analysis Archives*, 27(5), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.3800>



- Núñez, P.F., Litichever, L. & Fridman, D. (Eds.) (2019). *Escuela secundaria, convivencia y participación*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Eudeba
- Pérez Gómez, A. I. (2019). Ser docente en tiempos de incertidumbre y perplejidad. *Márgenes. Revista de Educación de la Universidad de Málaga*, 0(0), 3–17. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v0i0.6497>
- Ravela, P. (2009) Consignas, devoluciones y calificaciones: los problemas de las evaluaciones en las aulas de educación primaria en América Latina. *Páginas de educación*, Vol 2, 49-89, Montevideo: Universidad Católica del Uruguay.
- Repetto, M. N. (2004). *El rol de la escuela en el escenario futuro argentino*. Buenos Aires: Fundación Price Waterhouse.
- Rivas, A. (2015) *América Latina después de PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (200-2015)*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC.
- Terigi, F. (2007). Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En *Fundación Santillana (Ed.), Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy* (pp. 161–178). Fundación Santillana
- Terigi, F. (2009). *El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional*. *Revista Ibero-Americana de Educação*, 50, 23–39
- Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares*. Conferencia presentada en Santa Rosa, La Pampa. Recuperado de http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf
- Tiramonti, G. (2018). *El gran simulacro: El naufragio de la educación argentina*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Tiramonti, G., & Montes, N. (Comp.). (2008). *La escuela media en debate: Problemas actuales y perspectivas desde la investigación*. Buenos Aires: Manantial/FLACSO.
- Torres, C. A. (2017). *Fundamentos teóricos y empíricos de la educación crítica para la ciudadanía global*. Routledge.

- Tyak, David y Cuban, Larry (2001) *En busca de la utopía. Un siglo de las reformas de las escuelas públicas*. México FCE
- Van Meter, D. S., & Van Horn, C. E. (1975). The policy implementation process: A conceptual framework. *Administration & Society*, 6(4), 445–488. <https://doi.org/10.1177/009539977500600404>





capítulo

4

Articulado





Presentación

capítulo
4



El presente documento traduce en formato de articulado la planificación estratégica de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) para el quinquenio 2025 – 2029, expresando los requerimientos presupuestales y no presupuestales indispensables para concretar los lineamientos de política educativa descriptos en detalle en el Capítulo 3 “Políticas Educativas de la ANEP”.

En este sentido, se cuantifican en términos monetarios, en la denominada “Línea de Base”, los recursos presupuestales anuales necesarios y su fundamento a fin de posibilitar las acciones que esta Administración se encuentra desarrollando en el marco de sus competencias. Lo antedicho se presenta en el artículo 1 de este capítulo.

Cabe destacar la presentación realizada en los artículos siguientes, artículos 2 a 5, en los cuales se detallan los requerimientos de créditos necesarios para financiar erogaciones que iniciaron en el quinquenio anterior y aún se están ejecutando. A continuación, a partir del artículo 6 hasta el artículo 20 se presentan las solicitudes de financiamiento incremental para políticas educativas estratégicas traducidas en acciones que se implementarán a partir del año 2026. Las mismas, como se mencionó, se desarrollan en profundidad en el mencionado Capítulo 3 “Políticas Educativas de la ANEP”.

Es de fundamental importancia expresar que los recursos presupuestales solicitados por la Administración Nacional de Educación Pública, priorizan estrategias en materia educativa de suma relevancia, acordadas de forma articulada entre los diferentes subsistemas. Dichas estrategias permitirán cumplir los lineamientos y objetivos estratégicos trazados por el organismo en el marco de un escenario de incremento de la participación del Gasto Público en Educación (GPE) en el Producto Interno Bruto (PIB). En este sentido, se aspira a alcanzar el 6% del PIB al final del período, mediante incrementos graduales durante el transcurso del mismo, manteniendo la ANEP su participación actual en el GPE, la cual se aproxima al 67%.

Cabe aclarar que, en todos los artículos donde se hace referencia a la estructura presupuestal los importes solicitados se encuentran cuantificados a valores de 1° de enero de 2025 y están expresados en pesos uruguayos.

Finalmente, igualmente relevante resultan los artículos 21 a 28, los cuales proponen modificaciones normativas con el objetivo de adecuar o generar condiciones legales que la Administración entiende necesarias para el desarrollo adecuado de sus cometidos. ●





capítulo
4

Artículos de carácter presupuestal





A Línea Base

Artículo 1.- Línea Base

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, en las Financiaciones que se indican, a partir del Ejercicio 2026, las siguientes partidas presupuestales anuales, en moneda nacional, expresadas a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Financiación			Total
	Rentas Generales	Recursos con Afectación Especial	Endeudamiento Externo	
Servicios Personales	99.862.117.235	53.499.479	-	99.915.616.714
Gastos corrientes	1.805.385.538	5.420.693.892	39.152.477	7.265.231.907
Suministros	1.438.105.108	4.925.919	-	1.443.031.027
Inversiones	1.701.793.457	36.031.245	559.282.156	2.297.106.858
Total	104.807.401.338	5.515.150.535	598.434.633	110.920.986.506

Fundamentación

Los montos expuestos responden a las pautas establecidas en el documento “Metodología para la elaboración del Presupuesto Nacional 2025-2029”, elaborado por parte del Ministerio de Economía y Finanzas.

Adicionalmente, se le incluye un importe de \$ 169.659.943 (pesos uruguayos ciento sesenta y nueve millones seiscientos cincuenta y nueve mil novecientos cuarenta y tres), en la Financiación 1.1 “Rentas Generales y \$2.032.290.531 (pesos uruguayos dos mil treinta y dos millones doscientos noventa mil quinientos treinta y uno) en la Financiación 1.2 “Recursos con Afectación Especial”.

En relación al incremento de la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, el mismo deriva de los montos que se otorgaban por concepto de Certificados de Crédito para el pago de la totalidad de los impuestos que surgen de los contratos financiados con endeudamiento externo, del Proyecto de Apoyo a la Escuela

Pública Uruguaya (PAEPU) y el Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación (PAEMFE), respectivamente, en virtud del cambio normativo verificado. También se incluyen en esta fuente de financiamiento las asignaciones correspondientes a la atención integral en primera infancia por un monto de \$66.400.000 (pesos uruguayos sesenta y seis millones cuatrocientos mil) como parte del Fondo de Infancia creado por la Ley Nro. 20.212 de 6 de noviembre de 2023.

En lo relativo a la Financiación 1.2 “Recursos con Afectación Especial” se incluye el monto correspondiente al incremento presupuestal solicitado en el presente ejercicio al amparo del Artículo 5 de la Ley Nro. 19.333 de 31 de julio de 2015, con destino al pago de las erogaciones de gastos e inversiones de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, a ser financiado con la recaudación del Impuesto de Enseñanza Primaria.

Los valores de servicios personales corresponden al crédito presupuestal permanente del ejercicio 2025, vigente al 31 de mayo de 2025.

Para finalizar, cabe indicar que adicionalmente a los recursos expuestos en la línea base, la Administración Nacional de Educación Pública en el Inciso 24 “Diversos créditos”, Unidad Ejecutora 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, financiación 1.1 “Rentas Generales”, cuenta con asignaciones presupuestales destinadas a atender las erogaciones emergentes de los contratos en ejecución bajo la modalidad de Proyectos de Participación Público Privada (PPP). Dicha habilitación se realiza al amparo de lo establecido en el Artículo 320 de la Ley 19.670 en la redacción dada por el Artículo 464 de la Ley 20.075. Los montos correspondientes a la habilitación realizada en el ejercicio 2025 en Unidades Indexadas, ascienden a UI 137.089.745 en Inversiones (Programa 608, Proyecto 802), y UI 153.652.342 en gastos corrientes (Programas 602, 603, 605, y 606; Proyectos 202, 203, 204 y 211), lo cual totaliza la suma de UI 290.742.087.



B Erogaciones sin financiamiento permanente

La solicitud de recursos presupuestales que se realiza en esta sección responde a la necesidad de regularizar erogaciones de carácter permanente para dar cumplimiento a compromisos asumidos, financiados oportunamente con cargo al “Fondo de Inasistencias” (artículo 195 de la Ley Nro. 16.462 de 11 de enero de 1994), con economías coyunturales existentes y a través de partidas por única vez –refuerzo de créditos-.

Por lo expuesto, se propician los siguientes artículos a fin de posibilitar la continuidad de estas erogaciones, en virtud de que las fuentes de financiamiento utilizadas previamente no poseen carácter permanente.



Artículo 2.- Recursos para financiar necesidades del Consejo de Formación en Educación asociadas a los Planes de Estudios aprobados en el año 2022

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública” las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, a valores 1° de enero de 2025, con destino a financiar las necesidades del Consejo de Formación en Educación, producto de la implementación de los últimos Planes de Estudios aprobados en el quinquenio anterior:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios Personales	418.051.198	418.051.198	418.051.198	418.051.198
Gastos Corrientes	28.784.035	28.784.035	28.784.035	28.784.035
Total	446.835.233	446.835.233	446.835.233	446.835.233

Fundamentación

En el año 2022, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) aprobó los nuevos planes de formación de Maestro de Educación Primaria, Maestro de Primera Infancia, Profesor de Educación Media, Maestro Técnico y Profesor Técnico, así como de Educador Social.

Estos planes fueron el resultado del trabajo en la órbita del Consejo de Formación en Educación (CFE), aprobados por el Consejo Directivo Central.

Dichos planes de estudio se caracterizan por un enfoque competencial, con una muy elevada carga horaria para los estudiantes. A su vez, dichos planes fueron acompañados de un régimen de trabajo docente (Unidades Horarias de Desempeño Docente), que sumado a la excesiva carga horaria de los Planes 2023, han ocasionado un aumento significativo del déficit en el CFE. Esta situación no es posible de revertir actualmente pues significa un perjuicio para aquellos estudiantes que están en plena cursada del Plan. Por lo tanto, es sumamente necesario disponer anualmente de los recursos presupuestales para sostener los cursos, aunque oportunamente en un futuro los programas deberán ser revisados.

Los recursos para dar financiamiento a esta transformación curricular que inició en marzo del año 2023, fueron solicitados por la ANEP en anteriores Rendiciones de Cuentas no siendo otorgados.

Artículo 3.- Recursos para financiar la continuidad de las horas de acompañamiento en todos los niveles.

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública” las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, a valores 1° de enero de 2025, con destino a financiar la continuidad de las acciones de acompañamiento de los estudiantes de los diferentes niveles educativos en todo el país:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios Personales	755.114.143	755.114.143	755.114.143	755.114.143

Fundamentación

En el quinquenio anterior se desplegó un programa de tutorías y acompañamientos a estudiantes de todos los niveles educativos con el objetivo de disminuir los niveles de rezago, fortalecer sus trayectorias educativas y mejorar sus aprendizajes.

Dicho Programa se ha venido implementado a partir del año 2023, a través de diferentes acciones, en especial la asignación de horas para tutorías, figuras de acompañamiento y fortalecimiento de figuras educativas ya existentes.

En este sentido, es de resaltar que la asignación presupuestal para estas acciones se ha financiado con cargo al “Fondo de Inasistencias” (artículo 195 de la Ley Nro. 16.462 de 11 de enero de 1994). Por lo expuesto, considerando que dicha fuente de financiamiento no es permanente, y que esta línea de trabajo ya se encuentra desplegada y en funcionamiento en los centros educativos, es necesario solicitar el crédito incremental para abonar las horas en tanto se realiza una revisión de los impactos que el Plan ha generado a partir de su aplicación en el quinquenio anterior.



Artículo 4.- Recursos para financiar la actual oferta educativa de la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública” las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, a valores 1° de enero de 2025, con destino a complementar el financiamiento de la oferta educativa actual de la Dirección General de Educación Técnico Profesional:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios Personales	232.137.449	232.137.449	232.137.449	232.137.449

Fundamentación

Los recursos presupuestales solicitados en este artículo refieren a la necesidad de financiar con carácter permanente la ampliación de la oferta educativa de la DGETP, que opera en el ejercicio 2025 siendo financiada transitoriamente con cargo al Fondo de Inasistencias (art. 195 Ley Nro.16.462 de 11 de enero de 1994).

En este sentido, durante el año 2025 se produjo un incremento de casi 6.000 horas asignadas a Educación Media Superior asociadas a la navegabilidad educativa y, a su vez, más de 1.300 horas en Educación Superior Tecnológica, mayormente Cursos Técnicos Terciarios. Esto generó un impacto presupuestal elevado al cual la Dirección General de Educación Técnico Profesional no pudo hacer frente por no disponer de los créditos necesarios, por lo que debió ser asistida presupuestalmente con fuentes de financiamiento no permanentes.

Por tanto, resulta fundamental sostener la oferta actual debido al compromiso ya asumido, cuyo no cumplimiento implica poner en riesgo la continuidad de la trayectoria de los estudiantes en los cursos en los cuales se inscribieron. Adicionalmente, permitiría su acceso a la educación terciaria, mejorando las tasas de egreso de la educación media superior.



Artículo 5.- Recursos para dar continuidad a los gastos de servicios de vigilancia y limpieza

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública” las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, a valores 1° de enero de 2025, con destino a financiar gastos de limpieza emergente y el sistema de monitoreo y vigilancia:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Gastos corrientes	250.000.000	250.000.000	250.000.000	250.000.000

Fundamentación

La solicitud se encuadra en el artículo 372 de la Ley Nro. 20.075 de 20 de octubre de 2022 (sustitutivo del art. 260 de la Ley Nro. 18.996 de 7 de noviembre de 2012), mediante el cual se amplía la autorización a la ANEP para la utilización de hasta un 25% del Fondo de Infraestructura Educativa Pública creado por el art. 672 de la Ley Nro. 18.719 de 27 de diciembre de 2010, para el financiamiento de servicios de limpieza integral y seguridad destinadas a centros educativos.

En dicho marco, se recibieron recursos por única vez para el financiamiento de los servicios de vigilancia y limpieza, mediante un refuerzo de créditos (no permanente) en el año 2022. Los mencionados créditos fueron transferidos a dicho Fondo de Infraestructura Educativa Pública, habiéndose utilizado en su totalidad.

Por lo expuesto, se resalta la necesidad de continuar financiando dichos gastos en virtud de la relevancia de garantizar las condiciones de higiene y limpieza, así como la seguridad de los activos y bienes de los centros educativos.



C Prioridades de política educativa

Artículo 6.- Bono de apoyo económico a familias de niños y niñas de la Educación Inicial y Primaria de escuelas públicas

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, Programa 610 “Administración de la educación”, Proyecto 201 “Administración de la educación”, Unidad Ejecutora 001 “Consejo Directivo Central”, Financiación 1.1 “Rentas Generales”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del Ejercicio 2026, expresadas en moneda nacional, a valores de 1° de enero de 2025, para el otorgamiento de un bono de apoyo económico a las familias de niños y niñas de la Educación Inicial y Primaria de escuelas públicas:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Gastos corrientes	823.415.394	823.415.394	823.415.394	823.415.394

La Administración Nacional de Educación Pública comunicará a la Contaduría General de la Nación, la apertura de los créditos que se asignan.

Fundamentación

El monto incremental solicitado se estima considerando una matrícula de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, del entorno de 305.798 niños y niñas (dato abril 2025), de todas las escuelas públicas del país, y permitirá otorgar un bono de apoyo económico a cada uno/a, por un monto anual de \$2.500 (dos mil quinientos pesos uruguayos) a partir del año 2026.

Dicho importe considera las transferencias a realizar a niños y niñas, así como, los importes asociados a gastos administrativos, comisiones, así como, ajustes en los sistemas para el seguimiento de las partidas entregadas, entre otros.

Artículo 7.- Nueva operación de préstamo para el Programa de Fortalecimiento de la Asistencia Escolar en la Educación Media (PASEEM)

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, en las financiaciones que se indican, a partir del Ejercicio 2026, las siguientes partidas presupuestales anuales, en moneda nacional, expresadas a valores de 1° de enero de 2025 correspondientes a la nueva operación del préstamo UR-L1209, para el fortalecimiento de la asistencia escolar en la educación media (PASEEM), en el marco de la Línea de Crédito condicional para proyectos de inversión (CCLIP) UR- 01151 otorgada por el Banco Interamericano de Desarrollo:

Financiación	Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
1.1 Rentas Generales	Gastos Corrientes	80,000,000	17,500,000	48,750.000	80.000.000
	Inversiones	14.500.000	116.375.000	85.125.000	53.875.000
Total Rentas Generales		94.500.000	133.875.000	133.875.000	133.875.000
2.1 Endeudamiento Externo	Gastos Corrientes	310.000.000	414.000.000	310.000.000	102.000.000
	Inversiones	68.000.000	121.500.000	225.500.000	433.500.000
Total Endeudamiento Externo		378.000.000	535.500.000	535.500.000	535.500.000

Fundamentación

El nuevo préstamo denominado Programa de Fortalecimiento de la Asistencia Escolar en la Educación Media (PASEEM), se enmarca en la Línea de Crédito Condicional para Proyectos de Inversión (CCLIP) UR-01151, otorgada por el Banco Interamericano de Desarrollo. El mismo tendrá por objetivo contribuir a la mejora de los niveles de asistencia, permanencia y egreso de los y las estudiantes de la Educación Media de Uruguay, con especial énfasis en los estudiantes más vulnerables.

Este nuevo Programa estará integrado por tres componentes los cuales contribuirán en forma significativa y articulada a los lineamientos estratégicos establecidos por la presente Administración, a saber:

- **Componente 1:** Apoyo al programa de incentivo económico y socioeducativo para la asistencia de estudiantes en situación de vulnerabilidad de la Educación Media, atendiendo al compromiso del gobierno uruguayo de quintuplicar durante el quinquenio, la cantidad de becas otorgadas actualmente. Este componente se implementará en coordinación con los representantes de la Comisión Coordinadora del Sistema Nacional de Becas.

- **Componente 2:** Fortalecimiento de la oferta de programas de extensión de la jornada escolar en Educación Media, con énfasis en infraestructura, equipamiento, formación de agentes educativos (orientada al fortalecimiento de programas de acompañamiento) y ampliación y diversificación de estrategias pedagógicas y espacios en la jornada extendida o completa.
- **Componente 3:** Apoyo a la implementación de un Programa de Alimentación Escolar (PAE) para estudiantes de Educación Media, particularmente en centros con jornada extendida o completa.



Artículo 8.- Universalización del nivel educativo de 3 años

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	157.848.740	189.418.488	189.418.488	189.418.488

Fundamentación

La atención a las infancias es una prioridad de gobierno y tiene varios ejes fundamentales entre los que se encuentra el objetivo de incorporar al sistema educativo público a niños y niñas de tres años, quienes hoy no están escolarizados y, según se estima, ascienden aproximadamente a cuatro mil quinientos. En ese sentido es necesario fortalecer la atención que se les brindará, procurando equipos técnicos sólidos y bien conformados.

En ese sentido, se solicitan recursos presupuestales para la creación de cargos de Asistentes Técnicos en Primera Infancia (ATPI), quienes son personal no docente que de forma ineludible debe trabajar en el aula conjuntamente con el Maestro de Educación Inicial. Para ellos es necesario cubrir los grupos de educación inicial que así lo requieren actualmente. Asimismo, también se solicitan créditos incrementales para fortalecer ese objetivo mediante la creación de cargos de maestros de educación inicial.

Artículo 9.- Fortalecer los servicios de alimentación en educación media

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, un importe de \$ 590.000.000 (quinientos noventa millones de pesos uruguayos), anuales, a partir del ejercicio 2026, con cargo al Programa 610 “Administración de la educación”, Proyecto 201 “Administración de la educación”, Unidad Ejecutora 001 “Consejo Directivo Central”, Financiación 1.1 “Rentas Generales”, en gastos corrientes, con destino al fortalecimiento de los servicios de alimentación de educación media en los centros en los que se implementarán las actividades de extensión del tiempo pedagógico.

La Administración Nacional de Educación Pública comunicará a la Contaduría General de la Nación, la apertura de los créditos que se asignan.

Fundamentación

La presente solicitud se ampara en la necesidad de atender, durante el año curricular, la alimentación diaria de aproximadamente un máximo de veinte mil estudiantes de la Educación Media Básica de centros educativos de la Dirección General de Educación Secundaria y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional, en los cuales se implementarán las actividades de extensión del tiempo pedagógico.



Artículo 10.- Extensión del Tiempo Pedagógico

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, a partir del Ejercicio 2026, expresadas a valores de 1° de enero de 2025 para la implementación de acciones tendientes a la extensión del tiempo pedagógico:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios Personales	456.753.214	945.699.130	1.285.449.892	1.554.277.599
Gastos corrientes y Suministros	77.174.970	171.454.895	289.314.820	343.989.790
Inversiones	152.503.165	291.759.482	1.935.904.512	1.653.964.553
Total	686.431.349	1.408.913.507	3.510.669.224	3.552.231.942

Fundamentación

Los recursos solicitados se aplicarán en la implementación de un conjunto de estrategias y acciones articuladas, cuyo objetivo será incrementar la cantidad de niños, niñas y adolescentes en centros educativos, en propuestas de extensión del tiempo pedagógico.

A estos efectos, dichos recursos se destinarán a fortalecer los servicios educativos en términos de servicios personales, gastos de alimentación y transporte e inversiones en obras que permitan la adecuación y ampliación de espacios educativos (aularios y comedores). Asimismo, se propone la creación de Centros Educativos Asociados, que impactan positivamente, favoreciendo el interciclo entre enseñanza primaria y media básica, debido a la proximidad física y articulación entre Centros Educativos (DGEIP y DGETP).

Cabe aclarar que las estrategias descriptas en este artículo, se articulan con otras acciones sustantivas que viabilizan la extensión del tiempo pedagógico, ya detalladas en los componentes 2 y 3 del Préstamo PASEEM (artículo 7 del presente capítulo).

Se detallan a continuación, las diferentes líneas de trabajo para cuya implementación se solicitan los importes incrementales.

En el caso de la Educación Inicial y Primaria los montos solicitados permitirán incrementar la cobertura de niños y niñas en diversas modalidades de Extensión del Tiempo Pedagógico. Para este subsistema se costean necesidades asociadas a gastos de alimentación y de transporte, creación de cargos de maestros y profesores y maestros de segundas lenguas, extensión de la jornada laboral para profesores de educación artística, cargos de profesores de educación física y extensión temporal de la función de los maestros comunitarios.

Con respecto a la Educación media, esta Administración priorizará acciones en materia de extensión del tiempo pedagógico que impacten de forma estratégica en las problemáticas que presentan los y las estudiantes en términos de asistencia, aprendizajes, continuidad intra e inter ciclos y egresos.

En el caso de la Dirección General de Educación Secundaria, para implementar la extensión del tiempo pedagógico se solicitan recursos a efectos de desplegar en todo el territorio estrategias que prioricen centros de mayor vulnerabilidad. Entre ellas se destacan el incremento de la cantidad de liceos existentes en modalidad de tiempo extendido, aumento de horas de tutorías por asignaturas para atender rezagos, desvinculación y apoyar la promoción, así como, la asignación de horas para la ampliación pedagógica con el fin de llevar adelante propuestas extracurriculares. Además, también se prevé la asignación de horas para referentes pares, restitución de horas de algunos espacios extracurriculares, continuidad de las escuelas de educación artística para educación media básica y la creación de acompañantes pedagógicos a contraturno en liceos de tiempo completo y Centros María Espínola.

Para la Dirección General de Educación Técnico Profesional se prevé la creación de hasta treinta Centros Educativos Asociados (CEAs). Estos centros educativos inician su actividad en el año 2017. Se trata de una propuesta educativa que desde el punto de vista pedagógico implica la coordinación entre DGEIP y la DGETP generando sinergias que redundan en el fortalecimiento de los aprendizajes mediante apoyaturas y proyectos, la formación continua de los equipos docentes y un grupo de evaluación y monitoreo para dar seguimiento a la trayectoria de los estudiantes. Asimismo, desde el punto de vista edilicio se optimizan los recursos compartiendo espacios, tales como la instancia de alimentación, lo que promueve la convivencia. Los estudiantes cuentan con talleres optativos curriculares que complementan su desarrollo y contribuyen a su formación integral técnica y tecnológica. Cabe destacar, que estos centros también facilitan el tránsito del ciclo de la enseñanza primaria a la educación media básica, protegiendo así las trayectorias, contribuyendo a la culminación de ciclos. En este artículo se propone la creación de hasta 26 Centros Educativos Asociados, mientras que los otros cuatro se estima su construcción en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Asistencia Escolar a la Educación Media (PASEEM) incluido en el artículo 7.

Para ambos subsistemas que imparten educación media, se prevé realizar acompañamientos personalizados de docentes a los estudiantes que concurran a centros con extensión de tiempo pedagógico, en particular a aquellos beneficiarios de las becas mencionadas en el artículo 7. Dichos docentes articularán en el territorio con los diferentes dispositivos existentes.

Adicionalmente, es de destacar que esta política de extensión de tiempo pedagógico requiere una complementariedad de recursos incrementales para destinar a la ampliación y el fortalecimiento del servicio de alimentación brindado en la educación media básica que es solicitado por el artículo 9. A su vez, se requiere para dicha implementación recursos relacionados con gastos de funcionamiento y creación de los cargos necesarios para llevar adelante el servicio, en particular nutricionistas, auxiliares de cocina y ecónomos.

En lo relativo a inversiones, se resalta la necesidad de solicitar recursos para atender los requerimientos que demandan las actividades previstas en los Centros Educativos en los cuales se realizará la extensión del tiempo pedagógico. En este sentido, se ha previsto, por un lado, la construcción o instalación de aularios que posibiliten extender la jornada educativa para la realización de actividades a contraturno y extracurriculares, así como la adecuación o ampliación de espacios educativos, totalizando veintiún aularios para el final del quinquenio. Por otro lado, es de fundamental importancia, como se mencionó, la construcción de Centros Educativos Asociados (CEAs), en una cantidad de hasta treinta al finalizar el quinquenio. En ambos casos se ha incluido también los importes asociados a gastos de funcionamiento requeridos para la gestión habitual de los centros.

Artículo 11.- Avanzar en la generalización de la educación terciaria

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	108.939.009	239.665.820	550.931.131	717.765.642

Fundamentación

La educación terciaria se encuentra en este período con un desafío significativo, por un lado, incrementar la cantidad de estudiantes y a la vez, es necesario rediseñar su estructura académica y organizacional.

En este sentido, los recursos solicitados permitirán dar financiamiento a dos líneas de acción. Por un lado, la ampliación de la oferta terciaria, cuyo objetivo persigue el incremento, en forma gradual durante el quinquenio, en un 50% de la oferta terciaria actual de la Dirección General de Educación Técnico Profesional, atendiendo a las diversas estrategias propuestas en el Capítulo 3 Políticas Educativas de la ANEP.

Por otro lado, se solicitan recursos para la Transformación de la Estructura de la Educación Terciaria. Se requiere para cumplir con este objetivo, promover y fortalecer la investigación, extensión y el vínculo con el medio, desde una perspectiva técnica y tecnológica.

Por lo anteriormente expuesto, se complementan los recursos presupuestales anteriormente mencionados, con el financiamiento para el análisis de las propuestas educativas. Se generarán figuras y espacios (departamentos académicos, técnicos – tecnológicos) que aseguren el desarrollo de propuestas educativas terciarias de calidad, considerando su articulación con el entorno social y productivo.

Asimismo, se pretende rediseñar, potenciar y ampliar los alcances del “Campus Virtual” de la institución, para que los cursos terciarios incorporen la virtualidad como herramienta.

Artículo 12.- Políticas educativas para la inclusión de estudiantes atendiendo a la diversidad

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, a partir del Ejercicio 2026, las siguientes partidas presupuestales anuales, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresada a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	61.775.750	69.915.689	69.915.689	69.915.689

Fundamentación

Los importes presupuestales incrementales solicitados se destinarán al fortalecimiento de la atención a situaciones de discapacidad, así como para abordajes específicos que contribuyan a la inclusión educativa en los diferentes subsistemas.

Se solicitan recursos para el financiamiento de la creación de 12 cargos de maestros de educación especial para la Dirección General de Educación Inicial y Primaria y para fortalecer el Centro de Recursos para estudiantes con discapacidad visual (CeR) y del Centro de Recursos para estudiantes Sordos (CERESO), los cuales se encuentran bajo la órbita de la Dirección General de Educación Secundaria y que en conjunto con la Dirección General de Educación Técnico Profesional coordinan acciones para atender la inclusión.

Con respecto al Centro de Recursos (CeR), es de fundamental importancia incrementar la cantidad de personas con formación en la temática para fortalecer los equipos en todo el territorio nacional. En ese sentido, es necesario incorporar cargos de referentes itinerantes regionales (para Montevideo, Canelones y zona este), referentes en Tiflotecnología, en Braille, Prácticas Educativas de Autonomía, Matemáticas, Inglés, Espacio Musical Inclusivo, Física, Química y fortalecer la carga horaria del referente de juegos inclusivos. Asimismo, se debe crear un cargo de coordinador/a del área de Tiflotecnología, fortalecer la carga horaria para el rol de psicólogo/a e incorporar un docente de Educación Física.

En el caso del Centro de Recursos para estudiantes Sordos (CERESO), se solicitan recursos para el financiamiento de cargos de intérpretes regionales de Lenguas de Señas en el Uruguay (LSU) y horas para cubrir vacantes de intérpretes remotos e institucionales en todo el país, aumento de la carga horaria para docentes de Idioma Español y la creación de cargos docentes para Matemáticas, Física y Química.

Adicionalmente, se solicita incremento presupuestal para fortalecer el trabajo de los técnicos en producción de recursos educativos basados en tecnología y accesibilidad que permitan el desarrollo de plataformas y aplicaciones que garanticen la usabilidad para todos y todas.



Artículo 13.- Ampliación de los programas de Educación en Contexto de Encierro

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales a partir del Ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresada a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	38.858.059	80.413.983	101.834.910	112.545.373

Fundamentación

En el marco del “*Plan Nacional de Alfabetización en Cárceles*”, se considera prioritario asignar recursos que permitirán ampliar la cantidad de horas docentes y horas de apoyo para atender a más personas privadas de libertad, fortaleciendo así el programa de educación para personas en contexto de encierro.

En este sentido, se propone duplicar en forma gradual la cantidad de estudiantes que alcanza el Programa durante el quinquenio, para lo que se requiere fortalecer los equipos de gestión, creando cargos de Coordinador Regional; Profesor Referente Territorial (PRT) y adscriptos en unidades con más de trescientos cincuenta estudiantes, así como otros roles en los liceos referentes para la coordinación y articulación de las acciones del programa.

Artículo 14.- Educación Sexual Integral

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025 para el financiamiento de Servicios Personales:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	74.107.636	156.756.710	156.756.710	156.756.710

Fundamentación:

Desde la Administración Nacional de Educación Pública se plantea como objetivo estratégico el acompañamiento de las trayectorias educativas a través de múltiples dimensiones, entre ellas la Educación Sexual Integral (ESI). En este sentido, se resalta el compromiso asumido mediante la creación de un Área de Educación Sexual Integral para articular entre los Subsistemas la temática y garantizar la ESI como espacio pedagógico en todos los ciclos y niveles de la educación obligatoria y de la formación docente.

Por tanto, es de resaltar en educación media el rol de Referente de Educación Sexual, quien trabaja en articulación con el colectivo docente de las diferentes unidades curriculares, el cual se propone fortalecer a nivel presupuestal, mediante extensión horaria, en los centros educativos diurnos, nocturnos, Áreas Pedagógicas e Instituto Nacional de Rehabilitación (INR). También adquiere especial relevancia extender la carga horaria para lo/as coordinadore/as de ESI quienes acompañan al colectivo mencionado anteriormente en los más de trescientos centros educativos de educación media.

Adicionalmente, se incluyen en la solicitud la creación de 23 referentes para educación sexual integral para desempeñarse en todas las regiones del país, en forma transversal.

Artículo 15.- Fortalecimiento del plan de becas para estudiantes del Consejo de Formación en Educación

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del Ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, a partir del ejercicio 2026, expresadas a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Gastos corrientes	167.101.430	244.069.844	334.100.826	489.315.346

Fundamentación

El incremento presupuestal propuesto para el Consejo de Formación en Educación, tiene por objetivo consolidar y ampliar la cantidad de estudiantes que acceden a las becas.

Dicho objetivo se dirige a contribuir a la reducción de las brechas de desigualdad en términos socio económico y educativo de las y los estudiantes. Se fundamenta esta iniciativa en estadísticas y diagnósticos elaborados por el CFE que evidencian que aquellos estudiantes que reciben las becas presentan mejores resultados educativos y mejores tasas de egreso que el resto de los estudiantes.

Dado que el 76% de los estudiantes son mujeres y a su vez, el 71% del total concurren a centros del interior del país, se destaca la relevancia de la beca como herramienta para reducir inequidades. Adicionalmente, mencionar el impacto que esta herramienta tiene en relación a la mejora de los egresos, contribuyendo así al aumento de la titulación docente.

Es de resaltar que en la actualidad la matrícula alcanza aproximadamente a 26.000 estudiantes, de los cuales, en el entorno de un 5,5% accede a la beca. Por lo tanto, el objetivo propuesto es incrementar gradualmente la cantidad de beneficiarios/as en forma de alcanzar la duplicación al finalizar el quinquenio.

Artículo 16.- Reformulación y nuevas estrategias pedagógicas en Educación Media

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	166.709.251	255.031.479	637.358.920	713.038.974

Fundamentación

En el presente artículo se solicitan los recursos presupuestales para ambas instituciones de educación media. En cuanto a la Dirección General de Educación Técnico Profesional, se proponen varios objetivos. Por un lado, la Propuesta de reformulación de la Formación Profesional Básica (FPB), la cual se orienta hacia adolescentes mayores de 14 años que en un plazo de dos años deberían culminar la educación media básica, incorporando conocimientos relacionados a un área técnica y tecnológica. Asimismo, promover la revinculación de adolescentes en situación de vulneración socioeconómica a través de Propuestas comunitarias. También se proyecta la creación de los nodos de innovación como espacios para desarrollar propuestas vinculadas a diversas áreas de conocimiento. Finalmente, se incluyen los recursos para la implementación del Bachillerato Acelerado, propuesta educativa diseñada para que personas adultas puedan finalizar la educación media superior en un tiempo máximo de un año.

Con respecto, a la Dirección General de Educación Secundaria, se propone la solicitud de los recursos para dar financiamiento a la ampliación del Plan Culminar Educación Media Básica (CEM) dirigido a jóvenes y adultos, quienes, por motivos laborales, de salud o de privación de libertad no encuentran oportunidades para el goce de este derecho. En su modalidad presencial flexible con una duración de un año y medio, se propone incorporar nuevos centros a lo largo del quinquenio.

Artículo 17.- Inversiones y gastos de funcionamiento asociados a la ejecución del Plan de Obras

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025 con destino a financiar servicios personales, gastos corrientes e inversiones, asociados al Plan de Obras de la Administración Nacional de Educación Pública:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	173.058.474	237.247.136	251.196.675	251.196.675
Gastos corrientes y suministros	4.907.394	28.766.829	33.676.940	33.676.940
Inversiones	150.816.670	695.666.672	1.936.620.004	4.245.809.248
Total	328.782.538	961.680.637	2.221.493.619	4.530.682.863

Fundamentación

En el Anexo “Plan de Obras de Infraestructura” se detalla el listado de obras que la Administración Nacional de Educación Pública pretende realizar para dar cumplimiento a sus lineamientos estratégicos para el quinquenio. El financiamiento necesario para posibilitar la ejecución de dicho Plan, se organiza a través de las solicitudes formuladas en el presente, así como en los artículos 7 y 10.

La solicitud presupuestal relativa a este artículo en particular, considera tres componentes.

En primer lugar, el financiamiento para atender los gastos de funcionamiento e inversiones (equipamiento), de carácter permanente, necesarios para la puesta en funcionamiento de los centros educativos de las Direcciones Generales de Educación Secundaria y Técnico Profesional próximos a inaugurarse. A saber: a) Escuela Técnica Ciudad del Plata, Escuela Técnica Casavalle y la Escuela Técnica Florida N°2, b) Liceo N°3 Flores, Liceo N°2 Paso Carrasco y Liceo N°8 Salto.

En segundo lugar, los recursos para posibilitar la ejecución de las obras de infraestructura, de acuerdo a lo establecido en el primer párrafo, que son la mayor parte de los considerados en este artículo. Cabe señalar, que las necesidades presupuestales requeridas para hacer frente a los gastos de funcionamiento asociados a estas obras, se tramitarán en futuras instancias. El tipo de obra que se prevé ejecutar en



el período, refiere a obra nueva, ampliaciones, rehabilitación y sustituciones de centros educativos, así como la adecuación de espacios educativos considerando el principio de accesibilidad.

En tercer lugar, se incluyen los recursos indispensables para realizar las acciones de mantenimiento preventivo y correctivo, necesarias para asegurar las condiciones requeridas para llevar adelante los servicios educativos de la ANEP.



Artículo 18.- Fortalecimiento de equipos multidisciplinarios para acompañamiento pedagógico y socioeducativo de los estudiantes

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	68.178.400	293.723.060	568.470.820	885.850.668

Fundamentación

Se solicitan recursos presupuestales destinado a la contratación y extensión de carga horaria de profesionales para la atención a estudiantes con el objetivo de la detección, acompañamiento y abordaje primario de situaciones de salud, psicosociales, de convivencia, entre otros, que requieran apoyo profesional destinados a desarrollar actividades en educación primaria y media.

En cuanto a la Dirección General de Educación Primaria, dichos recursos permitirán fortalecer el Programa Escuelas Disfrutables a través de la extensión de horas e incremento de cargos de psicólogos y asistentes sociales. En cuanto a la Dirección General de Educación Secundaria, se requiere fortalecer los centros educativos con equipos de psicólogos, psicopedagogos, educadores sociales y licenciados en trabajo social. Por último, en la Dirección General de Educación Técnico Profesional, se prevé reforzar los equipos con psicólogos y asistentes multidisciplinarios de varias profesiones.

Artículo 19.- Fortalecimiento institucional

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025 para el financiamiento de horas y cargos docentes, así como cargos de gestión, y otras partidas salariales:

Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Servicios personales	198.265.202	1.901.278.347	4.092.646.787	7.246.335.165

Fundamentación

Actualmente, la Administración Nacional de Educación Pública, en múltiples áreas de Codicen, Direcciones Generales y Consejo de Formación en Educación, presenta una situación de debilitamiento de su estructura en relación a la escasa conformación de equipos para el desarrollo de las tareas. En ese sentido, es necesario disponer de recursos presupuestales que permitan financiar el fortalecimiento institucional a nivel de toda la ANEP, tanto en lo concerniente a dispositivos para el territorio, creación de cargos docentes y de gestión - de diversas disciplinas - para la implementación de actividades relacionadas a los cometidos asignados o nuevos proyectos educativos.

En cuanto a la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, los requerimientos más importantes se asocian a las partidas adicionales que se necesitan para los Maestros Adscriptores que tutorizan alumnos de 2do, 3er, 4to, educación física y primaria infancia. Adicionalmente, es necesario disponer de Salas Ceibal en inglés para más de 3.500 maestros asistentes y salas docentes comunes para más de 10.000 maestros asistentes. También se estima la realización anual de tutorías docentes y tutorías de trayectorias protegidas entre el 15 agosto y el 15 diciembre. A su vez, se prevé reforzar el equipo de maestros comunitarios con mayor cantidad de integrantes en los años 2028 y 2029, como también anualizar la función. También se requieren recursos para financiar el proceso de pasaje de grado docente, de acuerdo a lo establecido en el Estatuto Docente.

Con respecto a la Dirección General de Educación Secundaria, en virtud de la necesidad de fortalecer los centros educativos, se requieren recursos incrementales para la creación de cargos de adscriptos, preparadores de laboratorio, Subdirectores de centros educativos de 3ra. categoría que debieran disponer de esos cargos, Profesor Orientador Bibliográfico (POB), Profesor Orientador Pedagógico (POP),



horas para docentes asistentes en el aula que contribuyan a la mejora de los aprendizajes. En particular, en cuanto a la creación de cargos de adscriptos, tiene por objetivo reducir la cantidad de grupos que actualmente abarca pasando de cuatro a tres grupos, siendo éste un rol clave en el acompañamiento cotidiano de los estudiantes, en el seguimiento de las trayectorias, intervención temprana ante riesgos de desvinculación, fortalecimiento de la convivencia y trabajo articulado con docentes y familias. Adicionalmente, mencionar que se ha previsto el incremento de los espacios de coordinación para fortalecer la articulación docente interdisciplinar, mejorar el seguimiento de trayectorias e implementar proyectos entre colegas, entre otros.

En relación a la Dirección General de Educación Técnico Profesional el incremento de los recursos solicitados está destinado a la creación de cargos de adscriptos, quienes tienen un rol fundamental en el acompañamiento diario de los estudiantes, en virtud del aumento de la oferta de educación media y del crecimiento oferta de educación terciaria. También es necesario fortalecer los equipos adicionando cargos de referentes de políticas transversales, recreadores, Inspectores de Área y de Asignatura e Inspectores Regionales. Estos requerimientos obedecen también a la articulación con otras Instituciones en el territorio, en el marco de la ejecución de políticas transversales.

En cuanto al Consejo de Formación en Educación la solicitud de créditos obedece a la incorporación de cargos de Docente Orientador en Tecnologías (DOT), Docente Orientador Educacional (DOE) y Docente Orientador de Laboratorio (DOL), para el apoyo y acompañamiento a estudiantes durante su trayectoria en la carrera y egreso. También el rol de DOT acompaña o asiste al profesor en las tecnologías de información digitales para el uso eficiente de las herramientas disponibles en el aula, garantizando así la optimización de las mismas en materia educativa. Resulta fundamental mencionar aquí también la inclusión de la reestructura académica de la formación en educación y el desarrollo previsto en cuanto a las carreras de pos grado.

Es de resaltar también la necesidad de ANEP de fortalecer las áreas de gestión, las cuales tienen un rol clave para la mejor provisión de los servicios educativos. En este sentido se propone la creación de cargos de auxiliares de servicio, administrativo/as, profesionales, técnico/as, secretarios de liceos rurales, entre otros, para fortalecimiento de las oficinas y centros educativos.

Además, dentro del fortalecimiento de la estructura ANEP otro elemento refiere a la recomposición de la carrera funcional que permita la nivelación de compensaciones actuales y extensiones horarias para la mejor provisión de los servicios de apoyo del personal de gestión. También se prevé la realización de

concursos para ingresos de personal para lo cual se requieren créditos adicionales para la realización de tribunales de concursos de ingreso y de ascenso en los diferentes subsistemas.

Por último, otro aspecto fundamental del fortalecimiento de la gestión refiere a la necesidad de disponer de recursos para la realización de los planes de capacitación previstos en todos los subsistemas.



Artículo 20.- Otras inversiones y gastos corrientes prioritarios para el funcionamiento de la ANEP

Asígnase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública”, las siguientes partidas presupuestales anuales, a partir del ejercicio 2026, en moneda nacional, en la Financiación 1.1 “Rentas Generales”, expresadas a valores de 1° de enero de 2025:

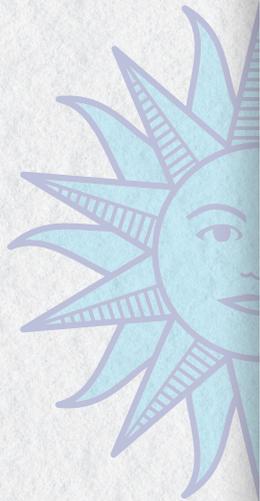
Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Gastos corrientes	23.000.000	237.680.000	373.709.008	648.750.953
Inversiones	172.065.836	328.331.123	482.669.032	946.247.944
Total	195.065.836	566.011.123	856.378.040	1.594.998.897

Fundamentación

En este artículo se agrupan los requerimientos de la Administración Nacional de Educación Pública, en todos sus subsistemas, en relación a necesidades emergentes de inversión, adicionales al Plan de Obras con destino al mantenimiento edilicio, reparaciones y adecuaciones. También se consideran necesidades de recursos para la actualización de equipamiento informático, tecnológico y de laboratorios, renovación y adquisición de vehículos y mobiliario, entre otras.

Adicionalmente, se destacan los recursos para horas de desarrollo de los sistemas de información y arrendamiento de licencias, imprescindibles para apoyar las diversas líneas de acción propuestas. Asimismo, se incluyen otras necesidades de los diferentes subsistemas de la ANEP, entre las que se encuentran: compra de ropa de trabajo, insumos para asignaturas (materiales para biología, instrumentos de química, física, astronomía y educación musical e insumos para educación física), materiales de oficina, sets para alumnos/as, arrendamiento de gimnasios, pautas publicitarias, servicios de seguridad, portería y vigilancia para centros educativos e Institutos, ampliación de la cobertura de emergencias móviles en centros educativos, servicios de limpieza y servicios de alimentación adicionales para Residencias estudiantiles del Consejo de Formación en Educación, adquisición de elementos básicos de protección contra incendios, entre otros gastos. ●





Artículos sin costo presupuestal

capítulo
4





Artículo 21.- Habilitación para el uso de créditos volcados al Fondo de Infraestructura Educativa Pública

Autorízase al Inciso 25 “Administración Nacional de Educación Pública” a utilizar con destino al grupo 0 “Servicios Personales”, un monto anual de hasta \$ 300.000.000 (trescientos millones de pesos uruguayos) a partir del ejercicio 2026 y hasta el ejercicio 2029 inclusive, que habiéndose originado en excedentes de crédito de ejercicios anteriores hubieren sido volcados al Fondo de Infraestructura Pública, creado por el artículo 672 de la Ley N° 18.719, de 27 de diciembre de 2010, en la redacción dada por el artículo 256 de la Ley N° 18.996, de 7 de noviembre de 2012.

Los montos referidos serán reintegrados a la Financiación 1.1 “Rentas Generales” por parte de la Corporación Nacional para el Desarrollo.

Autorízase a la Contaduría General de la Nación a habilitar los créditos presupuestales necesarios para dar cumplimiento a lo dispuesto en el inciso primero, en el grupo 0 “Servicios Personales” de la Financiación 1.1 “Rentas Generales”.

La Administración Nacional de Educación Pública comunicará a la Contaduría General de la Nación la apertura de los créditos correspondientes en cada ejercicio.

Fundamentación

La presente solicitud tiene por motivación dar continuidad a lo dispuesto por el Art. N° 470 de la Ley Nro. 20.212 de 6 de noviembre de 2023, por la que se autorizaba a la Administración Nacional de Educación Pública la utilización de hasta un monto anual de \$240.000.000 (doscientos cuarenta millones de pesos uruguayos) con destino al grupo 0 “Servicios Personales” en los ejercicios 2024 y 2025, originados en excedentes de crédito de ejercicios anteriores volcados al Fondo de Infraestructura Educativa Pública.

En este sentido, se solicita la autorización que habilite a disponer, de un monto anual de hasta \$ 300.000.000 (trescientos millones de pesos uruguayos), a partir del año 2026 y por todo el período presupuestal, con el objetivo de atender erogaciones específicas, no permanentes en servicios personales que permitan fortalecer y desarrollar diversas acciones que se implementan por parte del Inciso, en el marco de los lineamientos y objetivos estratégicos establecidos por la administración para el período.



Artículo 22.- Herencias Yacentes –Persona pública estatal beneficiaria

Sustitúyase el artículo 669 de la Ley Nro. 16.170 de 28 de diciembre de 1990, en la redacción dada por el artículo 650 de la Ley Nro. 20.212 de 6 de noviembre de 2023, el que quedará redactado de la siguiente manera:

Artículo 669.- (Persona pública estatal beneficiaria y procedimiento en caso de herencia yacente). Declárese que la persona pública estatal mencionada por el artículo 430.2 del Código General del Proceso (Ley N° 15.982 del 18 de octubre de 1988) es la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). El producto de las herencias yacentes se destinará, íntegra y exclusivamente, a atender programas de gastos e inversiones de la ANEP.

Antes de disponerse por el tribunal competente la venta de los referidos inmuebles, deberá recabarse el pronunciamiento del Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. Dentro del término de cuarenta y cinco días de haber sido notificado en los respectivos autos, dicho Consejo deberá expresar al tribunal si se decide por la venta judicial de los inmuebles o si opta por que los mismos ingresen en su patrimonio. La falta de pronunciamiento dentro del plazo indicado se entenderá como decisión a favor de la venta judicial.

Todos los bienes no inmuebles y demás activos que integren el acervo sucesorio y formen parte del patrimonio yacente pertenecerán a la Administración Nacional de Educación Pública.



Artículo 23.- Herencias Yacentes – Notificaciones

Sustitúyase el artículo 671 de la Ley N°16.170 en la redacción dada por el artículo 651 de la Ley N° 20.212, el que quedará redactado de la siguiente manera:

Art. 671: “La providencia que recaiga sobre toda denuncia de herencia yacente se notificará a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), en su domicilio legal, bajo pena de nulidad insubsanable (artículos 87, 110 y siguientes y 429 del Código General del Proceso).

A partir de esa notificación, la referida persona pública estatal será considerada como interesada en esos procedimientos a todos sus efectos.

Asimismo, desde esa notificación, cesará toda actuación o intervención del Ministerio Fiscal, en dicho proceso.

Lo que antecede es sin perjuicio de lo que dispone el artículo 432 del mencionado Código, respecto del Ministerio Público.”



Artículo 24.- Herencias Yacentes – Administración del patrimonio de la yacencia

“Sustitúyase el artículo 673 de la Ley N°16.170 en la redacción dada por el artículo 420 de la Ley N° 19.889 del 9/07/2020, el que quedará redactado de la siguiente manera:

Art. 673: “En cualquier etapa del proceso de herencia yacente, el tribunal a solicitud de la Administración Nacional de Educación Pública o de oficio, podrá encargar a dicha persona pública estatal la administración del patrimonio de la yacencia. En tal caso y simultáneamente, se dispondrá el cese del curador que se hubiere designado, al que se le abonarán los honorarios causados por la tarea efectivamente realizada (artículo 430 del Código General del Proceso).”

Fundamentación

Reintegrar a la Administración Nacional de Educación Pública la potestad concedida por la Ley Nro. 16.170 de 28 de diciembre de 1990, en el sentido de que el producto de las herencias yacentes se destine a atender las acciones que se vinculen directa o indirectamente a la atención de todos los estudiantes.



Artículo 25.- Donaciones Especiales

Sustitúyase el literal A) del numeral 1) del artículo 99° del Texto Ordenado versión 2023, Título 4 – Impuesto a las Rentas de las Actividades Económicas (IRAE), Capítulo XIV – Donaciones Especiales, el que quedará redactado de la siguiente manera:

1) Consejo Directivo Central, Educación Primaria, Secundaria, Técnico-profesional y Formación docente:

A) Todas las dependencias y Direcciones del Consejo Directivo Central, de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, de la Dirección General de Educación Secundaria, de la Dirección General de Educación Técnico-Profesional y del Consejo de Formación en Educación y equipos técnicos universitarios interdisciplinarios, que funcionen en el marco de proyectos dirigidos a mejorar la calidad educativa, previamente estudiados y aprobados por las autoridades del Consejo Directivo Central. La Administración Nacional de Educación Pública informará respecto de la conveniencia de los proyectos, así como de la distribución de los fondos provenientes de las donaciones comprendidas en el presente literal.

Fundamentación

Esta solicitud se basa en la necesidad de que todas las áreas de la Administración Nacional de Educación Pública puedan acceder a la posibilidad de recibir las donaciones especiales, cuyo cupo le asigne el Ministerio de Economía y Finanzas, con destino a la ejecución de planes y programas de políticas educativas o transversales, cuyos destinatarios sean directa o indirectamente los estudiantes.



Artículo 26.- Habilitación para que docentes jubilados integren equipos de investigación o asesoramiento técnico

Agréguese al artículo 8° del Decreto-Ley N°15.167¹ de 6 de agosto de 1981, el siguiente literal:

e) Los docentes jubilados que fueran llamados con carácter ocasional o esporádico para que integren equipos de investigación o asesoramiento técnico en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública.

Fundamentación

Esta solicitud se basa en permitir que docentes jubilados puedan transmitir su vasta experiencia en temas relacionados con la educación pública, y que su participación en los equipos de investigación o en tareas de asesoramiento técnico permita contribuir en la generación de conocimiento.

1 Decreto – Ley N°15.167, artículo 8°. El escalafón docente, comprende exclusivamente:

- a) Los cargos presupuestales creados por ley con tal característica;
- b) Aquellas funciones que tienen asignadas horas de clase escalafonadas por impartir docencia;
- c) Los cargos de investigación creados por ley de los Institutos Especializados del Inciso 26 - Universidad de la República.
- d) Los docentes jubilados que fueran llamados con carácter ocasional o esporádico en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública, para integrar tribunales de concurso o tener a su cargo curso de formadores. (*) Derógase el artículo 159° de la ley 12.803, de 30 de noviembre de 1960.

(*) Notas: Ver vigencia: Ley N° 19.438 de 14/10/2016 artículo 2.

Literal d) agregado/s por: Ley N° 19.438 de 14/10/2016 artículo 115



Artículo 27.- Extensión del plazo para realizar altas de actividad en BPS

Sustitúyese el artículo 121 de la Ley Nro. 19.438 de 14 de octubre de 2016, el cual quedará redactado de la siguiente forma:

La Administración Nacional de Educación Pública comunicará las altas de su personal a la Oficina de Gestión de Afiliaciones del Banco de Previsión Social, en el plazo máximo de seis días hábiles a contar de la fecha del efectivo ingreso del trabajador.

Fundamentación

Esta solicitud obedece a la complejidad que presenta el ente en cuanto a su plantilla de trabajadores de más de noventa mil vínculos en todo el territorio nacional, lo cual complejiza la tramitación de altas ante el Banco de Previsión Social en los plazos establecidos por dicho organismo. En este sentido, la ANEP tiene un sistema de elección de cargos y horas docentes escalafonadas que se realiza a finales de año y principio del siguiente. Considerándose el año lectivo entre el 1ro de marzo y el 28 de febrero, fechas en las cuales deben realizarse bajas y altas para cada uno de los docentes del organismo. Por tanto, para efectivizar la nueva realidad de cada docente en el nuevo año lectivo, se debe gestionar la efectiva toma de posesión 1ro de marzo, con la documentación presentada, cuya revisión y procesamiento requiere un plazo adicional al establecido.



Artículo 28.- Extensión del plazo para realizar bajas en BPS de funcionarios con actividad abierta

Las multas por bajas de actividad y afiliación mutua en el Banco de Previsión Social se aplicarán a los sesenta días de producirse la baja de actividad, para las Unidades Ejecutoras de la Administración Nacional de Educación Pública, siempre que el funcionario cuente con actividad abierta dentro de esa Administración.

Fundamentación

La solicitud se basa en el antecedente vigente, dado por el art. 189 de la Ley Nro. 19.535 de 3 de octubre de 2017, en el cual se concedió dicho plazo para altas a funcionarios que posean algún vínculo activo en la ANEP.

En esta oportunidad se solicita el mismo tratamiento antedicho para las bajas, igualando el plazo en ambos casos, en virtud de la multiplicidad, diversidad y complejidad de actividades del Inciso 25, así como la dispersión geográfica de sus servicios, lo cual hace que muchos de sus funcionarios se desempeñen en forma simultánea en más de una Unidad Ejecutora. Con este artículo se propone que en los casos en que el funcionario posea algún vínculo activo en ANEP, no se generen multas por baja tardía en otra de sus actividades en el organismo. ●





capítulo

5

Anexos





Indicadores y Metas

capítulo
5



En virtud de la presentación realizada en el **Capítulo 3 Políticas Educativas de la ANEP**, se exponen en este apartado, los indicadores y metas seleccionados, los cuales acompañarán el monitoreo y seguimiento de las estrategias y acciones planificadas.

Para cada año, se relevará la información en cuanto al grado de cumplimiento de las metas fijadas, lo que permitirá evaluar el alcance e impacto en la gestión educativa, aportando datos para la identificación oportuna de ajustes.

La variedad de indicadores seleccionada contempla diferentes niveles, indicadores de resultado, de procesos, de gestión interna, así como la consecución de hitos relevantes en relación a la concreción de proyectos y procesos.

En relación a las fuentes de información consideradas, se utilizarán las estadísticas regulares generadas por la ANEP, así como datos producidos por otros organismos, tales como aquellos que se relevan en la Encuesta Continua de Hogares (ECH) en el Instituto Nacional de Estadística (INE), datos generados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd), información producida a partir de diferentes fuentes por la Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas (DEPE), entre otros.





Indicadores y Metas

capítulo
5

LE 1 Garantizar el derecho
a una educación
para todas y todos los estudiantes

LE 1 - Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
1.1. Universalizar el nivel de 3 años	Porcentaje de niños y niñas de 3 años que asisten a la educación	(Cantidad de niños de 3 años que asisten a establecimientos educativos/ Cantidad de niños de 3 años) *100	ANEP en base a ECH-INE	2024	86	n/c	92	94	96	98	Hoja de ruta aprobada por Codicen, Acta N°12, Resolución N° 1237 del 6 de mayo de 2025.
1.2. Lograr el acceso universal de la Educación Media Básica y Educación Media Superior	Porcentaje de jóvenes de 15 a 17 años que asisten a la educación obligatoria	(Cantidad de jóvenes de 15 a 17 años que asisten a educación formal/ cantidad de jóvenes de 15 a 17 años) *100	ANEP en base a ECH-INE	2024	92,9	93	94	95	96	97	
1.3. Generalizar la educación terciaria	Estudiantes matriculados en cursos de educación terciaria de la DGETP	Cantidad de estudiantes matriculados en cursos de educación terciaria de la DGETP	DIEE - DGETP	2024	16.817	18.617	19.417	21.217	24.017	25.817	
1.4. Ampliar y adecuar los centros educativos contemplando la diversidad estudiantil	Centros Educativos con ampliaciones y/o adecuaciones	Cantidad de Centros Educativos con obra nueva, ampliaciones y/o adecuaciones realizadas	DEGI			12	71	A definir	A definir	A definir	Se considera obra nueva, sustitución, ampliación, y rehabilitación de centros educativos. Las metas para los años 2027 a 2029 se consideran a definir en virtud del análisis de información censal sobre población y del presupuesto a ser aprobado para el quinquenio.
1.5. Actualizar las propuestas y modalidades educativas existentes contemplando la diversidad estudiantil	Implementación de propuestas y modalidades educativas para la inclusión	2026: Relevamiento de propuestas existentes (1) 2027: Formulación de propuestas que consideren la diversidad (1) 2028 y 2029: Implementación de propuestas	DEPE- DSPE	n/c	n/c	n/c	1	1	60%	90%	Revisión integral de la inclusión de estudiantes en situación de discapacidad aprobada por Codicen, Acta N°12, Resolución N° 1144 del 6 de mayo de 2025. Revisión de mecanismos para la integración efectiva de estudiantes en situación de movilidad humana aprobada por Codicen, Acta N°12, Resolución N° 1146 del 6 de mayo de 2025. El relevamiento permitirá diseñar propuestas y dispositivos para los estudiantes en situaciones que requieren abordajes específicos para su inclusión educativa

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
1.6. Incrementar la asistencia regular en el ciclo obligatorio	Porcentaje de estudiantes de educación inicial (NI3 a NI5) con más del 80% de asistencia	(Cantidad de estudiantes de educación inicial que asisten a más del 80% de los días/Matrícula de educación inicial)*100	DSPE-DIEE	2024	51	51	53	56	58	60	Elaboración de propuestas para la mejora de la asistencia regular en la educación obligatoria, con la participación de los subsistemas de ANEP Direcciones Sectoriales del Codicen y Ceibal, aprobado por Codicen, Acta N°13, Resolución N° 1259 del 13 de mayo de 2025.
	Porcentaje de estudiantes de educación primaria común con más del 80% de asistencia	(Cantidad de estudiantes de educación primaria que asisten a más del 80% de los días/Matrícula de educación primaria)*100	DSPE-DIEE	2024	74	76	78	80	82	84	
	Porcentaje de estudiantes de educación media básica de DGES con más del 80% de asistencia	(Cantidad de estudiantes de EMB de la DGES que asisten a más del 80% de los días/Matrícula de EMB de la DGES)*100	DSPE-DIEE	2024	65	66	67	68	69	71	
	Porcentaje de estudiantes de educación media básica de la DGETP con más del 80% de asistencia	(Cantidad de estudiantes de EMB de la DGETP que asisten a más del 80% de los días/Matrícula de EMB de la DGETP)*100	DSPE-DIEE	2024	45	46	47	48	49	50	
	Porcentaje de estudiantes de 1° de educación media superior de DGES que asisten a más del 80% de las clases	(Cantidad de estudiantes de 1° de EMS de la DGES que asisten a más del 80% de los días/cantidad de estudiantes de 1ero de EMS de la DGES)*100	DSPE-DIEE	2024	60	61	62	63	64	65	
	Porcentaje de estudiantes de 1° de educación media superior de DGETP que asisten a más del 80% de las clases	(Cantidad de estudiantes de 1° de EMS de la DGETP que asisten a más del 80% de los días/cantidad de estudiantes de 1ero de EMS de la DGETP)*100	DSPE-DIEE	2024	25	27	29	31	33	35	



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
1.6. Incrementar la asistencia regular en el ciclo obligatorio	Elaboración de indicador de asistencia en 2do y 3ro de EMS de la DGES	Elaboración de indicador de asistencia en 2do y 3ro de EMS de la DGES	DIEE-DGES	n/c	n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	
	Elaboración de indicador de asistencia en 2do y 3ro de EMS de la DGETP	Elaboración de indicador de asistencia en 2do y 3ro de EMS de la DGETP	DIEE-DGETP	n/c	n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	
	Porcentaje de alumnos de 3° de primaria sin extra edad	(Cantidad de alumnos de 3° año de educación primaria pública que tienen la edad prevista (o menos) para el grado escolar que cursan/ Total de alumnos de 3° grado)*100	DSPE-DIEE	2024	86.1	87	88	89	90	91	
	Porcentaje de alumnos de 6° de primaria sin extra edad	(Cantidad de alumnos de 6° año de educación primaria pública que tienen la edad prevista (o menos) para el grado escolar que cursan/ Total de alumnos de 6° grado)*100	DSPE-DIEE	2024	80,9	82	84	86	88	90	
	Porcentaje de alumnos de 9° grado sin extra edad	(Cantidad de alumnos de 9° grado público que tienen la edad prevista (o menos) para el grado escolar que cursan/ Total de alumnos de 9° grado)*100	DSPE-DIEE	2024	68.3	69	70	71	72	73	Estudiantes hasta 20 años de todos los planes.
	Porcentaje de alumnos de 3ro. EMS sin extra edad	(Cantidad de alumnos de 3ro. EMS grado público que tienen la edad prevista (o menos) para el grado escolar que cursan/ Total de alumnos de 12° grado)*100	DSPE-DIEE	2024	51.8	53	54	55	56	57	Estudiantes hasta 25 años de todos los planes.



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
1.7. Incrementar la cobertura de extensión de tiempo pedagógico	Proporción de niños y niñas en escuelas públicas en propuestas de Extensión del Tiempo Pedagógico (1° a 6° año)	(Cantidad de niños y niñas en escuelas públicas que asisten a propuestas de extensión del tiempo pedagógico / Cantidad de niños y niñas en escuelas públicas)*100	DSPE-DIEE	2024	24,4	28	32	38	45	50	Hoja de ruta para la Ampliación del Tiempo Pedagógico, para el relevamiento y el diseño de estrategias de ampliación, su implementación y evaluación, aprobada por Codicen, Acta N°15, Resolución N° 1406 del 27 de mayo de 2025.
	Proporción de estudiantes en centros con Extensión del Tiempo Pedagógico en EMB	(Cantidad de estudiantes en centros de EMB que asisten a propuestas de Extensión del Tiempo Pedagógico / Cantidad de estudiantes en centros de EMB)*100	DSPE-DIEE	2024	18.7	22	25	29	33	37	
	Proporción de estudiantes en centros con Extensión del Tiempo Pedagógico en EMB de quintil 1 y 2	(Cantidad de alumnos en centros de EMB del quintil 1 y 2 que asisten a propuestas de Extensión del Tiempo Pedagógico / Cantidad de alumnos en centros de EMB del quintil 1 y 2)*100	DSPE-DIEE	2024	34.4	39	46	54	63	70	Se trata de quintiles generales (secundaria y técnica) del IVS 2023.
	Proporción de niños y niñas en escuelas públicas en propuestas de Extensión del Tiempo Pedagógico del quintil 1 y 2	(Cantidad de niños en escuelas públicas en propuestas de Extensión del Tiempo Pedagógico del quintil 1 y 2 / Cantidad de niños que asisten a centros públicos de primaria en quintiles 1 y 2) *100	DSPE-DIEE	2024	24,5	28	32	38	45	50	Se considera únicamente TC y TE. En 2025 se redefinirá el concepto de Extensión del Tiempo Pedagógico, por lo cual las metas podrán requerir ajustes en función de las definiciones adoptadas.
1.8. Incrementar la cobertura de apoyos económicos: becas en educación media y bonos en educación inicial y primaria	Porcentaje de niños que reciben el bono escolar al inicio de clases (transferencias realizadas)	(Cantidad de niños que reciben el bono escolar (transferencias efectivamente realizadas))/ Matrícula de educación inicial y primaria pública del año t)*100	DEGI	2025	n/c	37,4%	100%	100%	100%	100%	Para el valor base 2025, se considera un total de 114.337 transferencias para quintiles 1 y 2 en relación a la matrícula 2025 de la DGEIP (305.798 niños y niñas en abril).



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
1.8. Incrementar la cobertura de apoyos económicos: becas en educación media y bonos en educación inicial y primaria	Cantidad de estudiantes de EMB y EMS que reciben becas en el año	Cantidad de estudiantes beneficiarios/as de las becas	DSPE-DIEE	2025	14.700	14.700	21.643	35.000	50.000	70.000	Se incluyen estudiantes de DGES y DGETP.
1.9. Ampliar la cobertura de alimentación en educación media básica (DGES y DGETP)	Estudiantes que acceden a servicios de alimentación en educación media básica	Cantidad de estudiantes que acceden a servicios de alimentación en educación media básica	DEGI	2024	16.913	16.913	33.000	35.000	36.000	37.000	
1.10. Fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos	Cantidad de referentes socioeducativos y comunitarios dependientes de la DSIE	Cantidad de referentes socioeducativos y comunitarios dependientes de la DSIE	DEPE-DSIE	n/c	n/c	50	54	75	135	250	
1.11. Profundizar el trabajo en los interciclos en el marco de la protección de las trayectorias educativas	Porcentaje de estudiantes que aprueban 9° y que se inscriben en 1° de EMS al año siguiente	(Cantidad de estudiantes que aprobaron 9° EBI en "t" y que se inscriben en 1° de EMS en "t+1" / Cantidad de estudiante que aprobaron 9° en "t") * 100	DEPE - DSIE	2024	90,2	91	92	92	93	95	Se opta por el interciclo de 9° de EBI a 1° de EMS porque es el más crítico. En el año base, se consideran a todos los egresados en 2023 de 9° grado público (DGES y DGETP) que se inscribieron en 1° EMS tanto en el sector público como en el privado
1.12. Ampliar y diversificar la oferta de cursada y finalización de propuestas educativas de EMS	Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años de edad egresados de la EMS	(Cantidad de jóvenes de 21 a 23 años que completaron la EMS / Cantidad de jóvenes de 21 a 23 años) * 100	DEPE - DIEE ECH (INE)	2024	53,2	55	60	65	70	75	Diseñar estrategias y modalidades diferentes para la culminación de la EMS, articulando con otros organismos, realizar su monitoreo y evaluación, aprobado por Codicen, Acta N°19, Resolución N° 1644 del 24 de junio de 2025.
1.13. Mejorar los procesos de transición hacia la educación terciaria y universitaria	Porcentaje de egresados de EMS que se inscriben en alguna oferta de educación terciaria al año siguiente	(Cantidad de egresados de EMS pública en "t" que se inscriben en educación terciaria pública en "t+1" / Cantidad de estudiantes egresados de EMS pública en "t") * 100	DSPE - DIEE	2023	64	66	68	70	72	78	Se consideran cursos terciarios de la DGETP, CFE, Udelar, UTEC



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
1.14. Implementar dispositivos de acreditación y reconocimiento de saberes	Cantidad de personas que postulan a la prueba de Acredita EMS	Cantidad de postulantes a la prueba de Acredita EMS	DSPE - DIEE	n/c	n/c	n/c	5.000	6.000	6.500	7.000	La prueba de Acredita EMS comenzará a implementarse en el año 2026
	Cantidad de personas que postulan a Acredita Básica	Cantidad de postulantes a la prueba de Acredita Básica	DSPE - DIEE	2025	9.194	9.194	9.500	9.500	9.500	9.500	





Indicadores y Metas

capítulo
5

LE 2 Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos

LE 2 - Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
2.1. Desarrollar políticas de cambio curricular	Documentos Curriculares	Hito 1 (2025): revisión de planes, programas, REDE y REMS realizada (1) Hito 2 (2026): Revisión marco curricular y progresiones de aprendizaje realizada (1) 2027 a 2029: Elaboración de nuevos documentos curriculares	DEPE-DSPE		n/c	1	1	30%	70%	100%	
	Producción de materiales educativos	Hito 1 (2025 y 2026): Diseño y elaboración Hito 2 (2027 a 2029): Entrega de materiales a estudiantes y docentes	DEPE-DSPE		n/c	Hito 1 50%	Hito 1 100%	Hito 2 50%	Hito 2 70%	Hito 2 100%	
2.2 Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias	Porcentaje de estudiantes en 3° por encima del nivel 2 en Lectura ARISTAS	(Cantidad de alumnos/as de 3° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en lectura / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año) *100	DSPE - DIEE	2023	60,3	n/c	63	n/c	n/c	66	Creación de grupos de trabajo con orientaciones y líneas de acción para la mejora de los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias desde una perspectiva integral y orientado a la superación de las inequidades en la distribución de los saberes, aprobado por Codicen, Acta N°24, Resolución N° 2134 del 29 de julio de 2025.
	Porcentaje de estudiantes en 3° por encima del nivel 2 en Matemática ARISTAS	(Cantidad de alumnos de 3° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en matemática / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año) *100	DSPE - DIEE	2023	55,3	n/c	58	n/c	n/c	62	

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
2.2 Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias	Porcentaje de estudiantes en 6° por encima del nivel 2 en Lectura ARISTAS	(Cantidad de alumnos de 6° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en lectura / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año) *100	DSPE - DIEE	2023	80,3	n/c	82	n/c	n/c	85	
	Porcentaje de estudiantes en 6° por encima del nivel 2 en Matemática ARISTAS	(Cantidad de alumnos de 6° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en matemática / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año) *100	DSPE - DIEE	2023	62,6	n/c	65	n/c	n/c	68	
	Porcentaje de estudiantes en 9° por encima del nivel 2 en Lectura ARISTAS	(Cantidad de alumnos de 9° año de EMB por encima del nivel 2 de desempeño en lectura / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año) *100	DSPE - DIEE	2022	75,2	77	n/c	n/c	79	n/c	
	Porcentaje de estudiantes en 9° por encima del nivel 2 en Matemática ARISTAS	(Cantidad de alumnos de 9° año de EMB por encima del nivel 2 de desempeño en matemática / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año) *100	DSPE - DIEE	2022	33,8	36	n/c	n/c	39	n/c	
	Porcentaje de estudiantes 15 años por encima del umbral - Lectura PISA	(Cantidad de jóvenes de 15 años por encima del umbral de competencias definido por PISA (Nivel 2) en la prueba de lectura / Total de alumnos evaluados)*100	DSPE - DIEE	2022	58,9	61	n/c	n/c	n/c	64	



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
2.2 Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias	Porcentaje de estudiantes de 15 años por encima del umbral - Matemática PISA	(Cantidad de jóvenes de 15 años por encima del umbral de competencias definido por PISA (Nivel 2) en la prueba de matemática / Total de alumnos evaluados)*100	DSPE - DIEE	2022	43,5	46	n/c	n/c	n/c	50	
	Porcentaje de estudiantes en 3° por encima del nivel 2 en Lectura ERCE	(Cantidad de alumnos de 3° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en lectura / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año)*100	DSPE - DIEE	2019	47,4	50	n/c	n/c	n/c	n/c	
	Porcentaje de estudiantes en 3° por encima del nivel 2 en Matemática ERCE	(Cantidad de alumnos de 3° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en matemática / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año)*100	DSPE - DIEE	2019	38,3	41	n/c	n/c	n/c	n/c	
	Porcentaje de estudiantes en 6° por encima del nivel 2 en Lectura ERCE	(Cantidad de alumnos de 6° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en lectura / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año)*100	DSPE - DIEE	2019	43,8	46	n/c	n/c	n/c	n/c	
	Porcentaje de estudiantes en 6° por encima del nivel 2 en Matemática ERCE	(Cantidad de alumnos de 6° año de educación primaria por encima del nivel 2 de desempeño en matemática / Total de alumnos evaluados en la prueba en ese año)*100	DSPE - DIEE	2019	38	40	n/c	n/c	n/c	n/c	



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
2.2 Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias	Mejora de los niveles de logro en ciencias al finalizar la EMS	2026: Elaboración de propuesta e indicadores de evaluación 2027: Testeo y aplicación de la propuesta	DSPE - DIEE		n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	
2.3 Potenciar y producir nuevos instrumentos de evaluación e investigación	Nuevos instrumentos de evaluación e investigación elaborados en Lectura y Escritura.	Hito 1 (2026): análisis y elaboración de propuesta (50%) Hito 2 (2027): aplicación de nuevo instrumento de evaluación (25%) Hito 3 (2028) : elaboración de informe de resultados (25%)	DSPE - DIEE	n/c	n/c	n/c	50%	75%	100%	n/c	
2.4. Fortalecer tutorías y espacios de apoyo en lo curricular	Diagnóstico, evaluación y propuesta de fortalecimiento para las modalidades de tutorías y apoyo curricular	Hito 1 (2025): Diagnóstico y evaluación elaborado (100%) Hito 2 (2026): Propuesta de fortalecimiento de modalidades de apoyo curricular (100%)	DEPE- DSPE	n/c	n/c	100%	100%	n/c	n/c	n/c	
2.5. Ampliar el repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos	Brecha de aprendizajes entre quintil 5 y 1 en 6° de primaria- Lectura ARISTAS	Porcentaje de estudiantes en 6° por encima del nivel 2 del Quintil 5 menos Porcentaje de estudiantes en 6° por encima del nivel 2 del Quintil 1 - Lectura ARISTAS	DSPE - DIEE	2023	29,4	n/c	27	n/c	n/c	25	
	Brecha de aprendizajes entre quintil 5 y 1 en 9° - Lectura ARISTAS	Porcentaje de estudiantes en 9° por encima del nivel 2 del Quintil 5 menos Porcentaje de estudiantes en 9° por encima del nivel 2 del Quintil 1 - Lectura ARISTAS	DSPE - DIEE	2022	34,2	32	n/c	n/c	30	n/c	



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
2.5. Ampliar el repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos	Brecha en el egreso de EMB de jóvenes de 18 a 20 años entre el quintil 5 y 1	Porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años que egresaron de EMB del quintil 5 - Porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años que egresaron de EMB del quintil 1.	DSPE - DIEE	2024	20,1	19	17	15	13	11	
	Brecha en el egreso de EMS de jóvenes de 21 a 23 años entre el quintil 5 y 1	Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años que egresaron de EMS del quintil 5 - Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años que egresaron de EMS del quintil 1.	DSPE - DIEE	2024	61,3	60	58	56	54	52	
2.7. Promover la convivencia y fortalecer la participación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje	Plan Nacional de Convivencia en el territorio elaborado	Plan Nacional de Convivencia en el territorio elaborado	DEPE-DDHH	n/c	n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	La construcción del plan se realizará con la participación de estudiantes, docentes y familias, en instancias que se desarrollarán durante 2025 y 2026. El plan incluirá el conjunto de acciones para trabajar en las instituciones educativas.
2.8. Impulsar los aprendizajes en educación sexual integral (ESI) a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.	Incorporar la ESI en la currícula en todos los niveles educativos	2026: Reincorporación curricular en los grados faltantes de DGES y DGETP 2027: Incorporación curricular en CFE 2028: Incorporación curricular en Dirección de Jóvenes y Adultos	DEPE-DDHH	n/c	n/c	n/c	100%	100%	100%	n/c	Revisión de la currícula y enseñanza de la ESI y relevamiento de prácticas pedagógicas y personal abocado a esta temática, aprobado por Codicen, Acta N°12, Resolución N° 1145 del 6 de mayo de 2025.
	Cantidad de referentes en Educación Sexual Integral	Cantidad de referentes en Educación Sexual Integral	DEPE-DDHH	2025	320	320	436	462	481		En 2026 además de incorporar 116 referentes más se espera aumentar las horas de los 320 existentes en 50% más. En 2027 el aumento corresponde a referentes en el INR y en 2028 en la DEJA



Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
2.8. Impulsar los aprendizajes en educación sexual integral (ESI) a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.	Reinstalar Centros de Referencia y Documentación de ESI	Cantidad de Centros de Referencia y Documentación de ESI instalados	DEPE-DDHH	n/c	n/c	n/c	11	12	n/c	n/c	Serían 23 Centros a nivel país





Indicadores
y Metas

capítulo
5

LE 3 Políticas para
la profesionalización de la enseñanza
y la administración

LE 3 - Políticas para la profesionalización de la enseñanza y la administración

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
3.1. Impulsar políticas de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP	Porcentaje de docentes y educadores que completan cursos de formación permanente	(Cantidad de docentes formados /Cantidad de docentes a formar según Plan de Formación permanente)*100	DEPE	n/c	n/c	n/c	100%	100%	100%	100%	Se formarán docentes y educadores de acuerdo al Plan de Formación Permanente de ANEP aprobado para el quinquenio.
3.2. Crear un sistema de acreditación de formación permanente	Implementación del sistema de acreditación	Hito 1 (2025): Sistema de acreditación diseñado y aprobado (50%) Hito 2 (2026): Sistema de acreditación en funcionamiento (50%)	DEPE	n/c	n/c	50	100	n/c	n/c	n/c	
3.3. Promover la titulación docente	Tasa Bruta de Eficiencia Terminal por persona	(Estudiantes que egresaron en el año "t" /Estudiantes inscriptos por primera vez a la carrera en el año "t"- (Dc+1))*100	CFE	2023	34.6	35.5	37	38	39	40	Mide la proporción de egreso de una "cohorte aparente" luego de transcurrido el tiempo teórico de duración del grado, más un año. (Dc+1) Dc: Duración carrera
3.4. Promover políticas de formación para directores e inspectores	Aspirantes a Directores e inspectores que participan en las instancias de formación	Cantidad de aspirantes a directores e inspectores que participan en las instancias de formación	DEPE-DSPE	n/c	n/c	n/c	600	600	600	600	En 2025 se realizará una reformulación de la propuesta de formación. A partir de 2026 se desarrollarán instancias de formación anuales para 400 aspirantes a Directores y 200 aspirantes a Inspectores.
3.5. Promover la carrera de los y las docentes de la ANEP	Diseño e implementación de carrera docente	Hito (2026): Carrera docente diseñada y aprobada	DEPE-DEGI	n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	n/c	Propuesta: concursos para efectivización al menos cada dos años
3.6. Promover la carrera de funcionarios y funcionarias de gestión	Diseño e implementación de carrera para funcionarios de gestión	Hito (2026): Carrera funcionarios de gestión diseñada y aprobada	DEPE-DEGI	n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	n/c	Propuesta: concursos para efectivización al menos cada dos años
3.7. Desarrollar las funciones de enseñanza, investigación, extensión y prácticas pre profesionales.	Programas de desarrollo de la investigación y la extensión implementados	Cantidad de programas de desarrollo de la investigación y la extensión implementados	CFE	2024	3	15	15	15	20	20	

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
3.8. Definir e implementar una política de posgrados de la formación en educación	Estudiantes cursando Posgrados, Maestrías y Doctorados.	Cantidad de estudiantes cursando Posgrados, Maestrías y Doctorados	CFE	n/c	n/c	n/c	160	160	160	160	
3.9. Definir e implementar una política de capacitación para funcionarios/as de la ANEP	Porcentaje de funcionarios capacitados	Cantidad de funcionarios capacitados / Cantidad de funcionarios a capacitar según Plan de Capacitación anual	DEGI-DEPE	n/c	n/c	n/c	90%	90%	90%	90%	





Indicadores
y Metas

capítulo
5

LE 4 Descentralización
de las políticas educativas
en los territorios

LE 4 - Descentralización de las políticas educativas en los territorios

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
4.1. Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel departamental.	Porcentaje de Comisiones descentralizadas constituidas y en funcionamiento	(Comisiones Descentralizadas constituidas y en funcionamiento/ Comisiones descentralizadas previstas)*100	DEPE-DSIE	2025	70%	100%	100%	100%	100%	100%	Cantidad total de comisiones 23=100%
	Porcentaje de Comisiones Descentralizadas con plan de desarrollo anual desarrollados	(Cantidad de Comisiones Descentralizadas con plan de desarrollo anual/Cantidad de comisiones descentralizadas)*100	DEPE-DSIE	2024	0	40%	60%	80%	100%	100%	Se prevé que las comisiones descentralizadas elaboren planes de desarrollo anuales. Se requiere realizar un curso de formación para esto.
4.2. Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los centros educativos	Porcentaje de Centros Educativos que utilizan sistemas de gestión disponibles	(Cantidad de centros educativos que utilizan sistemas de gestión / Cantidad de centros educativos)*100	DEGI-DEPE			n/c	100%	100%	100%	100%	Se consideran: 1) sistemas de información para la toma de decisiones en materia de políticas educativas a nivel local, 2) sistemas para la gestión administrativa, de recursos humanos y financieros a nivel de centro educativo.
4.3. Avanzar en el trabajo integrado entre instituciones de la ANEP en los territorios	Comisiones Descentralizadas (CD) que cuentan con al menos un proyecto inter- subsistema implementado	Cantidad de CDs que cuentan con al menos un proyecto inter- subsistema implementado	DSIE	2024	n/c	n/c	23	23	23	23	En cada una de la CDs se aspira que al menos cuenten con un proyecto de trabajo coordinado entre subsistemas (23 en total)
4.4. Mejorar los procesos de articulación con otras instituciones del Estado, la sociedad civil y actores de las comunidades.	Centros que tienen al menos una propuesta que se desarrolla en el marco de Acuerdos/ Convenios	2026: Aprobación de normativa 2027: implementación de propuestas.	DSIE	n/c	n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	





Indicadores
y Metas

capítulo
5

LE 5 Gobierno democrático
de la educación y gestión
del sistema educativo

LE 5 - Gobierno democrático de la educación y gestión del sistema educativo

Objetivos Estratégicos	Indicador	Forma de cálculo	Fuente	Año base	Valor base	Meta 2025	Meta 2026	Meta 2027	Meta 2028	Meta 2029	Comentarios
5.1. Promover la participación como parte del proceso de fortalecimiento de la comunidad educativa	Porcentaje de Centros Educativos con Consejos de Participación instalados	(Cantidad de Centros Educativos con Consejos de Participación instalados/ Cantidad de Centros Educativos)*100		n/c	n/c	n/c	n/c	100%	n/c	n/c	2025: Relevamiento de Consejos de Participación en funcionamiento 2026: Trabajo con las comunidades educativas sin Consejos de Participación funcionando 2027: Duplicar la cantidad de centros con Consejos de Participación en funcionamiento
	Congreso Nacional de Educación implementado	Congreso Nacional de Educación implementado		n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	n/c	La ANEP participará en la implementación del Congreso Nacional de Educación.
5.4. Mejorar los sistemas de información	Sistemas de información con mejoras incorporadas según plan de TICs	Cantidad de sistemas de información con mejoras incorporadas	DEGI	n/c	n/c	n/c	5	n/c	n/c	n/c	Para 2026 el Plan de TICs incluye: Ficha Única del Estudiante, Inscripciones Digitales, Comunicación con las Familias, SIGUE, Actualización tecnológica SGE-SGD.
5.5 Analizar y adecuar la organización a nivel territorial	Diagnóstico para identificar áreas clave para el fortalecimiento de la descentralización	Diagnóstico elaborado	DEPE -DEGI	n/c	n/c	n/c	1	n/c	n/c	n/c	Se prevé adecuar y fortalecer la organización a nivel departamental para facilitar la descentralización.





Plan de obras de Infraestructura

capítulo
5



En el marco de las políticas educativas explicitadas en el **Capítulo 3 Políticas Educativas de la ANEP**, en este apartado se presenta el listado de las obras que se planifica llevar adelante durante el próximo quinquenio. El mismo se ha formulado mediante un análisis riguroso en términos técnicos, financieros y de gestión, de manera articulada entre las autoridades del Consejo Directivo Central (Codicen), la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP), la Dirección General de Educación Secundaria (DGES), la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) y el Consejo de Formación en Educación (CFE) en el entendimiento de que la mejora de la calidad de la infraestructura es un pilar fundamental en la educación de niños, niñas y adolescentes en nuestro país. Dicha articulación se realizó con el objetivo principal de identificar, priorizar y atender las necesidades sustantivas de infraestructura edilicia para brindar respuesta efectiva a los requerimientos emergentes de las políticas educativas, las proyecciones de crecimiento de matrícula, las estrategias de acción territorial, las demandas específicas de cada comunidad educativa y de otros factores relevantes que condicionan la prestación del servicio educativo.

En cuanto a la viabilidad de llevar adelante este Plan, la misma se encuentra sujeta en primer lugar a la disponibilidad de créditos aprobados en el mensaje presupuestal 2025 - 2029. Adicionalmente, de acuerdo a lo anteriormente mencionado, la ejecución concreta de las obras dependerá de los análisis específicos que surjan en los informes técnicos definitivos al realizar los proyectos técnicos para cada caso.

Es de destacar que la realización de las obras se sustenta en la articulación entre las oficinas ejecutoras técnicas y los actores e instituciones en el territorio y contempla cinco categorías de intervención, a saber, la Ampliación, Ampliación – Rehabilitación, Nueva obra, Rehabilitación y Sustitución. Cada uno de los cinco tipos de intervención mencionados requiere la elaboración previa de un proyecto técnico-arquitectónico, desarrollado conforme a los estándares establecidos por la normativa vigente y las especificaciones funcionales del sistema educativo.

Con respecto a la responsabilidad en la formulación, licitación y ejecución de los proyectos, la misma estará a cargo de la Dirección Sectorial de Infraestructura (DSI) de Codicen, el Programa de Apoyo a la Educación Media y a la Formación en Educación (PAEMFE) en el marco del Contrato con BID Nro. 5337/OC-UR y el Programa de Apoyo a la Educación Pública Uruguaya (PAEPU) en el marco del contrato PAE-PU - ANEP/BIRF 9331-Uy. A su vez, participa también la Corporación Nacional para el Desarrollo en la licitación y ejecución de los mismos, en el contrato de Fideicomiso de Inversiones.

Por último, cabe mencionar que para la planificación de las obras que se detallan a continuación, se han considerado criterios técnicos definidos sobre la base de aspectos tales como la disponibilidad de te-



rreno, la categorización según quintil socioeducativo del centro, disponibilidad de servicio de comedor escolar, el estado actual de la infraestructura edilicia y las prioridades de política educativa establecidas en los lineamientos estratégicos definidos para el presente quinquenio. La priorización de las obras estará condicionada también por los estudios realizados en el ámbito de la ANEP originados en el procesamiento de información procedente del último Censo de Población y Viviendas. Por tanto, el Plan de Obras presentado podría sufrir modificaciones en virtud de variaciones determinadas por alguno/s de los aspectos antes explicitados.

Finalmente, debe destacar que el presente Plan de Obras ha sido elaborado sobre la base de los valores al 1ro. de enero de 2025, por lo cual podría sufrir modificaciones en virtud de la posible variación de precios futura.



Listado de obras a ejecutar							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Modalidad	Tipo de obra	Monto estimado \$
1	DGEIP	Canelones	Aeroparque	Escuela n.º 264	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	40.000.000
2	DGEIP	Canelones	Las Piedras	Escuela n.º 65	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	39.700.000
3	DGEIP	Canelones	Las Piedras	Escuela n.º 157	Aprender	Rehabilitación	9.100.000
4	DGEIP	Canelones	Las Piedras	Escuela n.º 286	Aprender	Rehabilitación	9.100.000
5	DGEIP	Canelones	Paso Carrasco	Escuela n.º 145	Aprender	Rehabilitación	9.100.000
6	DGEIP	Cerro Largo	Melo	Escuela n.º 135	Aprender	Rehabilitación	25.000.000
7	DGEIP	Colonia	Carmelo	Escuela n.º 114	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	39.000.000
8	DGEIP	Colonia	Carmelo	Escuela n.º 11	Aprender	Rehabilitación	8.600.000
9	DGEIP	Colonia	Carmelo	Escuela n.º 117	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	27.400.000
10	DGEIP	Colonia	El Cerro	Escuela n.º 51	Aprender	Rehabilitación	4.600.000
11	DGEIP	Colonia	Rosario	Escuela n.º 91	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	17.300.000
12	DGEIP	Durazno	Pueblo Centenario	Escuela n.º 39	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	22.800.000
13	DGEIP	Durazno	Villa del Carmen	Escuela n.º 4	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	12.000.000
14	DGEIP	Lavalleja	Minas	Escuela n.º 54	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	17.104.754
15	DGEIP	Maldonado	Piriápolis	Escuela n.º 85 "Colonia de Vacaciones"	Colonia Escolar	Rehabilitación	150.000.000
16	DGEIP	Maldonado	Rincón de Olivera	Escuela n.º 44	Tiempo Completo	Ampliación - Rehabilitación	59.238.520
17	DGEIP	Montevideo	Barrio Sur	Escuela n.º 131	Tiempo Completo	Ampliación - Rehabilitación	45.000.000
18	DGEIP	Montevideo	Brazo Oriental	Escuela especial n.º 387	Educación especial	Rehabilitación	20.000.000
19	DGEIP	Montevideo	Casavalle	Escuela n.º 320	Aprender	Rehabilitación	6.900.000
20	DGEIP	Montevideo	Cordón	Escuela n.º 4	Tiempo Completo	Rehabilitación	40.000.000
21	DGEIP	Montevideo	Flor de Maroñas	Escuela de Música - Ex Escuela n.º 181	Urbana Común	Rehabilitación	6.000.000
22	DGEIP	Montevideo	Montevideo	Sede central de la DGEIP	Local DGEIP	Rehabilitación	25.000.000
23	DGEIP	Montevideo	Peñarol	Escuela n.º 191	Aprender	Sustitución	54.000.000
24	DGEIP	Rio Negro	Young	Escuela n.º 34	Aprender	Rehabilitación	10.400.000
25	DGEIP	Rivera	Rivera	Escuela n.º 115	Aprender	Rehabilitación	18.300.000
26	DGEIP	Rivera	Rivera	Escuela n.º 116	Aprender	Rehabilitación	9.100.000



Listado de obras a ejecutar							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Modalidad	Tipo de obra	Monto estimado \$
27	DGEIP	Rivera	Rivera	Escuela n.º 129	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	22.800.000
28	DGEIP	Rocha	La Pedreta	Escuela n.º 83	Tiempo completo	Ampliación - Rehabilitación	20.000.000
29	DGEIP	Rocha	Rocha	Escuela n.º 45	Aprender	Rehabilitación	17.104.754
30	DGEIP	Salto	Parada Herrería	Escuela n.º 16	Aprender	Rehabilitación	7.300.000
31	DGEIP	Salto	Pueblo Lluberas	Escuela n.º 17	Aprender	Rehabilitación	20.000.000
32	DGEIP	Salto	Salto	Escuela n.º 131	Tiempo Completo	Rehabilitación	13.000.000
33	DGEIP	San José	San José de Mayo	Escuela n.º 106	Urbana Común	Sustitución	20.000.000
34	DGEIP	Tacuarembó	Barrio Godoy	Escuela n.º 94	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	30.000.000
35	DGEIP	Tacuarembó	Barrio López	Escuela n.º 50/146	Urbana Común	Ampliación	18.328.247
36	DGEIP	Tacuarembó	Los Molles	Escuela n.º 157	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	35.000.000
37	DGEIP	Tacuarembó	Paso de los Toros	Escuela n.º 141	Aprender	Rehabilitación	25.000.000
38	DGEIP	Treinta y Tres	Treinta y Tres	Escuela n.º 57	Aprender	Rehabilitación	8.600.000
39	DGEIP	Treinta y Tres	Treinta y Tres	Escuela n.º 32	Aprender	Rehabilitación	32.309.509
40	DGEIP	Treinta y Tres	Villa Sara	Escuela n.º 28	Aprender	Ampliación - Rehabilitación	30.000.000
41	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
42	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
43	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
44	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
45	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
46	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
47	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
48	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
49	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
50	DGEIP	A definir	A definir	Escuela	Tiempo Completo	Nueva	140.000.000
51	DGES	Artigas	Artigas	Liceo n° 4	Educación Media Básica	Sustitución	120.422.400
52	DGES	Canelones	Las Piedras	Liceo Las Piedras n° 3	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000



Listado de obras a ejecutar							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Modalidad	Tipo de obra	Monto estimado \$
53	DGES	Canelones	Salinas	Liceo n.º 2	Liceo	Rehabilitación	24.046.915
54	DGES	Cerro Largo	Isidoro Noblía	Liceo Isidoro Noblía - Comedor	Educación Media Básica	Ampliación	15.000.000
55	DGES	Cerro Largo	Melo	Liceo n.º 4	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
56	DGES	Durazno	La Paloma	Liceo de La Paloma	Educación Media Básica	Sustitución	85.745.520
57	DGES	Durazno	La Paloma	Liceo de la Paloma	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
58	DGES	Durazno	Sarandí del Yí	Liceo Sarandí del Yí	Educación Media Superior	Ampliación - Rehabilitación	104.500.000
59	DGES	Flores	Trinidad	Liceos n.º 1 y 2 de Trinidad	Liceo	Rehabilitación	2.440.000
60	DGES	Maldonado	La Barra	Liceo la Barra	Educación Media Básica	Ampliación	30.000.000
61	DGES	Maldonado	Piriápolis	Liceo n.º 2	Educación Media Básica	Nueva	130.000.000
62	DGES	Maldonado	San Carlos	Liceo n.º 3	Educación Media Básica	Nueva	111.800.000
63	DGES	Montevideo	Aguada	Liceo n.º 21	Educación Media Básica	Sustitución	72.716.313
64	DGES	Montevideo	Capra	Liceo Barrio Capra	Educación Media Básica	Nueva	120.000.000
65	DGES	Montevideo	Flor de Maroñas	Liceo n.º 37	Educación Media Básica	Sustitución	120.422.400
66	DGES	Montevideo	Manga	Liceo Barrio Manga	Educación Media Básica	Nueva	120.000.000
67	DGES	Montevideo	Melilla	Liceo n.º 44	Educación Media Básica	Sustitución	87.360.000
68	DGES	Montevideo	Montevideo	Liceo n.º 67	Educación Media Básica	Rehabilitación	40.000.000
69	DGES	Montevideo	Montevideo	Liceo n.º 71	Educación Media Básica	Rehabilitación	13.000.000
70	DGES	Montevideo	Piedras Blancas	Liceo n.º Tiempo Completo Piedras Blancas	Tiempo Completo	Nueva	124.008.540
71	DGES	Paysandú	Paysandú	Liceo n.º 6	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
72	DGES	Paysandú	San Félix	Liceo n.º 9 San Félix	Educación Media Básica	Sustitución	120.000.000
73	DGES	Rocha	Castillos	Aulario compartido con DGES y DGETP	Educación Media Básica	Ampliación - Rehabilitación	140.000.000
74	DGES	Salto	Colonia Lavalleja	Liceo de Colonia Lavalleja	Educación Media Básica	Sustitución	139.700.000
75	DGES	Salto	Salto	Liceo n.º 3	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
76	DGES	Salto	Salto	Liceo n.º 6	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
77	DGES	San José	Delta del Tigre	Liceo de Delta del Tigre	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
78	DGES	San José	Rincón de la Bolsa	Liceo de Rincón de la Bolsa	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000



Listado de obras a ejecutar							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Modalidad	Tipo de obra	Monto estimado \$
79	DGES	San José	Rincón de la Bolsa	Liceo Rincón de la Bolsa	Liceo	Rehabilitación	30.000.000
80	DGES	Tacuarembó	Ansina	Liceo de Ansina	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
81	DGES	Tacuarembó	San Gregorio de Polanco	Liceo de San Gregorio de Polanco	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
82	DGETP	Canelones	Las Piedras	Escuela Técnica de Las Piedras	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
83	DGETP	Cerro Largo	Fraille Muerto	Escuela Agraria	Agraria	Rehabilitación	15.000.000
84	DGETP	Cerro Largo	Melo (Norte)	Escuela Técnica Melo Norte	Escuela Técnica	Rehabilitación	6.000.000
85	DGETP	Colonia	Carmelo	Escuela Técnica Carmelo	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
86	DGETP	Durazno	Sarandí del Yí	Escuela Técnica de Sarandí del Yí	Escuela Técnica	Ampliación - Rehabilitación	54.000.000
87	DGETP	Montevideo	Colón	Escuela Técnica de Colón	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
88	DGETP	Montevideo	La Teja	Escuela Técnica de La Teja	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
89	DGETP	Montevideo	Los Boulevares	Escuela n.º 407	Centro Educativo Asociado	Nueva	110.000.000
90	DGETP	Montevideo	Villa García	Escuela n.º 408	Centro Educativo Asociado	Nueva	110.000.000
91	DGETP	Montevideo	Villa García - Manga Rural	Escuela n.º 404	Centro Educativo Asociado	Nueva	110.000.000
92	DGETP	Rivera	Rivera	Escuela Técnica Superior Rivera	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
93	DGETP	Rivera	Tranqueras	Escuela Técnica Tranqueras	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
94	DGETP	Rocha	Barra del Chuy	Escuela n.º 74	Centro Educativo Asociado	Nueva	130.000.000
95	DGETP	Rocha	Barrio Hipódromo	CEA Hipódromo	Centro Educativo Asociado	Sustitución	120.000.000
96	DGETP	Rocha	Chuy	Escuela Técnica del Chuy	Escuela Técnica Superior	Nueva	150.715.610
97	DGETP	Salto	Belén	Escuela Técnica Belén	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
98	DGETP	San José	San José de Mayo	Escuela Técnica San José - Parte 2	Escuela Técnica Superior	Rehabilitación	11.545.168
99	DGETP	Tacuarembó	Caraguatá	Escuela Agraria Caraguatá (Anexo)	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
100	DGETP	Tacuarembó	Paso de los Toros	Escuela Técnica Paso de los Toros	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
101	DGETP	Tacuarembó	Tacuarembó	Escuela Técnica Superior Tacuarembó	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
102	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
103	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
104	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000

Listado de obras a ejecutar							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Modalidad	Tipo de obra	Monto estimado \$
105	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
106	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
107	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
108	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
109	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
110	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
111	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
112	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
113	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
114	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
115	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
116	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
117	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
118	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
119	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
120	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
121	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
122	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
123	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
124	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
125	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
126	DGETP	A definir	A definir	Centro Educativo Asociado	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	110.000.000
127	DGETP	Canelones	Barros Blanco	Escuela n° 151	Centro Educativo Asociado	Nueva	110.000.000
128	DGETP	Río Negro	Young	Escuela Técnica de Young	Escuela Técnica	Nueva	145.000.000
129	CFE	Artigas	Bella Unión	Anexo Bella Unión	Anexo CFE	Sustitución	115.000.000



Listado de obras a ejecutar							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Modalidad	Tipo de obra	Monto estimado \$
130	CFE	Flores	Trinidad	IFD de Trinidad	Instituto de Formación Docente	Ampliación	20.100.000
131	CFE	Flores	Trinidad	Casa Habitación IFD Trinidad	CFE	Ampliación	10.000.000
132	CFE	Soriano	Mercedes	IFD de Mercedes - Parte 2	Instituto de Formación Docente	Rehabilitación	4.200.000
133	Codicen	Montevideo	Montevideo	Dirección Políticas Lingüísticas (Agraciada 3253)	Local Codicen	Rehabilitación	12.000.000
134	Codicen	Montevideo	Montevideo	Dirección Sectorial de Salud	Local Codicen	Rehabilitación	28.916.497
135	Codicen	Montevideo	Montevideo	Sede central del Codicen	Local Codicen	Rehabilitación	25.000.000
136	Codicen	Montevideo	Montevideo	Sede central del Codicen - Circ. Verticales	Local Codicen	Rehabilitación	33.781.466
137	Codicen	Montevideo	Montevideo	Sede Codicen - Piso 10	Local Codicen	Rehabilitación	19.997.650
138	Codicen	Montevideo	Montevideo	Suministros y Unidad de Mantenimiento	Local Codicen	Ampliación - Rehabilitación	51.096.267
139	Codicen	Montevideo	Barrio Brazo Oriental	Centro de Lenguas	Local Codicen	Rehabilitación	9.611.151
140	DGEIP/DGES	Montevideo	Montevideo	Escuela n.º 157 y liceos n.º 3 y 52	Escuela/liceos	Rehabilitación	11.000.000
141	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
142	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
143	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
144	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
145	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
146	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
147	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
148	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
149	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
150	A definir	A definir	A definir	Polideportivo	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	95.000.000
151	A definir	A definir	A definir	Piscina	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	65.000.000
152	A definir	A definir	A definir	Piscina	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	65.000.000
153	DGETP/DGES	A definir	A definir	Aulario a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000



Listado de obras a ejecutar							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Modalidad	Tipo de obra	Monto estimado \$
154	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Aulario a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
155	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Aulario a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
156	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Aulario a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	90.000.000
157	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Comedor a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	22.000.000
158	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Comedor a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	22.000.000
159	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Comedor a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	22.000.000
160	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Comedor a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	22.000.000
161	DGETP/ DGES	A definir	A definir	Comedor a definir	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	22.000.000

Nota: Se han incluido en el Plan todas las obras para cuya ejecución las fuentes de financiamiento provienen de Rentas Generales, Endeudamiento Externo o Participación Público Privada

Listado de obras que actualmente se encuentran en ejecución							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Tipo de centro	Tipo de obra	Monto presupuestado \$
1	CFE	Salto	Salto	CERP del Litoral	CERP	Ampliación	75.928.030
2	DGEIP	Durazno	Cerro Chato	Escuela n.º 68	APRENDER	Ampliación - Rehabilitación	58.719.462
3	DGEIP	Montevideo	Pajas Blancas	Escuela n.º 190	APRENDER	Ampliación - Rehabilitación	107.757.420
4	DGEIP	Rivera	Rivera	Escuela n.º 114	Tiempo Completo	Ampliación - Rehabilitación	75.530.251
5	DGES	Canelones	Paso Carrasco	Liceo n.º 2 Paso Carrasco	Educación Media Básica	Nueva	97.826.649
6	DGES	Montevideo	La Teja	Liceo n.º 47	Educación Media Básica	Sustitución	103.395.674
7	DGES	Montevideo	Lezica-Colón	Liceo de Lezica-Colón	Educación Media Básica	Sustitución	103.395.674
8	DGES	Rivera	Tranqueras	Liceo n.º 1 Tranqueras	Tiempo pedagógico extendido	Ampliación	85.474.030
9	DGES	Salto	San Antonio	Liceo de San Antonio	Educación Media Básica	Rehabilitación	117.687.643
10	DGETP	Canelones	El Pinar	Escuela Técnica El Pinar	Educación Media Básica	Nueva	102.372.575
11	DGETP	Florida	Florida	Escuela Técnica Florida	Educación Media Básica	Nueva	98.210.037
12	DGETP	Montevideo	Casavalle	UTU Casavalle	Educación Media Superior	Nueva	98.377.672
13	DGETP	San José	Ciudad del Plata	CEA n° 89	Tiempo pedagógico extendido	Nueva	99.867.537

Aclaración: Los créditos a ejecutar provienen de las fuentes de Financiamiento 1.1 "Rentas Generales" y 2.1 "Endeudamiento Externo".



Listado de obras que se encuentran actualmente en proceso licitatorio							
N°	Subsistema educativo	Departamento	Localidad	Nombre del centro educativo	Tipo de centro	Tipo de obra	Monto presupuestado \$
1	DGEIP	Cerro Largo	Melo	Escuela n.º 130	Educación Especial	Sustitución	109.651.989
2	DGEIP	Flores	Trinidad	Escuela n.º 2	Tiempo Completo	Ampliación - Rehabilitación	95.548.817
3	DGEIP	Maldonado	Base Aérea L.S	Escuela n.º 64	APRENDER	Ampliación	36.567.556
4	DGEIP	Montevideo	Flor de Maroñas	Escuela n.º 181 Cochabamba y Sebastopol	Tiempo Completo	Nueva	169.076.181
5	DGEIP	Montevideo	Hipódromo	Escuela n.º 129/186	APRENDER	Ampliación - Rehabilitación	115.157.884
6	DGEIP	Montevideo	Sayago	Escuela n.º 161	Tiempo Completo	Ampliación - Rehabilitación	118.542.779
7	DGEIP	Rivera	Rivera	Escuela n.º 75	APRENDER	Ampliación - Rehabilitación	80.000.000
8	DGES	Flores	Trinidad	Liceo n.º 3	Educación Media Superior	Nueva	109.925.135
9	DGES	Rivera	Rivera	Liceo n.º 8	Educación Media Básica	Sustitución	107.047.507
10	DGES	Rocha	La Coronilla	Liceo de La Coronilla	Educación Media Básica	Ampliación	19.895.272
11	DGES	Salto	Salto	Liceo n.º 8	Educación Media Básica	Nueva	139.963.632
12	DGETP	Durazno	Sandú	Escuela Técnica Durazno n.º 2	Tiempo pedagógico extendido	Sustitución	121.575.429

Aclaración: Los créditos a ejecutar provienen de las fuentes de Financiamiento 1.1 "Rentas Generales" y 2.1 "Endeudamiento Externo". ●





Plan de tecnologías de la información

capítulo
5



Es de resaltar el rol de las Tecnologías de la Información como protagonista fundamental en la construcción de las herramientas necesarias para relevar información veraz y oportuna para la toma de decisiones en materia de políticas educativas. En este sentido, hay acuerdo a nivel de la Institución en cuáles son las principales temáticas o pilares sobre los cuales deben apoyarse las prioridades en materia educativa, resaltando al estudiante como centro de las políticas. Por tanto, todas las acciones planificadas para el presente quinquenio, articuladas entre las Direcciones Generales, Consejo de Formación en Educación y Codicen, se enfocan en el rol activo de la Institución hacia la resolución de problemáticas actuales a las que se enfrentan hoy en materia educativa niños, niñas y adolescentes.

Para ello, se ha formulado un Plan de Tecnologías de la Información en el cual hay una participación sustantiva y articulada de las áreas homónimas de Codicen, de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, de la Dirección General de Educación Secundaria, de la Dirección General de Educación Técnico Profesional y del Consejo de Formación en Educación. Dicha articulación considera, entre las temáticas fundamentales, los principales compromisos asumidos por el gobierno, entre los que destacan la universalización del nivel 3 años para brindar atención a niños y niñas de educación inicial que hoy no están transitando por el sistema educativo. Por otro lado, es de resaltar la importancia de la asistencia en todos los ciclos educativos y que los estudiantes transiten adecuadamente entre ciclos. A la vez, generar herramientas para brindar información atendiendo a implementar las políticas definidas en torno a la reducción de las brechas existentes en términos de aprendizajes, aunque también en relación a detectar aspectos vinculados a las condiciones de vulneración de los y las estudiantes. Y, por tanto, también es una preocupación la atención a las bajas tasas de egreso de los estudiantes de la educación media, procurando la implementación activa de políticas orientadas hacia la mejora de una oferta de educación terciaria.

De fundamental importancia resulta también mencionar aspectos tecnológicos que permitan mejoras en la eficiencia de la gestión laboral de docentes y no docentes en todas las etapas del proceso educativo. Para ello, se han relevado requerimientos en toda la Institución en cuanto a las mejoras en procesos administrativos, de gestión humana, de presupuesto, de la gestión educativa a nivel de centros y en los diversos ámbitos de participación.

En virtud de lo expuesto anteriormente, se ha establecido foco en aquellas mejoras o nuevos desarrollos de softwares que tengan como principal destinatario de las políticas educativas al estudiante y sus familias.



Proyecto	Descripción	Aspectos Clave Asociación Lineamientos	Beneficios Clave
Ficha Única del Estudiante	Plataforma única para todos los niveles educativos que centraliza información identificatoria, socioeconómica, familiar y vinculada a condiciones de salud (situación de discapacidad entre otras) y funcionalidad.	LE1: Equidad y acceso; LE2: Intervenciones integrales; LE5: Transparencia y participación y gobernanza basada en datos	<ul style="list-style-type: none"> . Mejora la trazabilidad educativa . Facilita el análisis integral orientado a la toma de decisiones basada en evidencia . Facilita políticas inclusivas y potencia el acompañamiento personalizado de los y las estudiantes
Inscripciones Digitales	Mejora del sistema digital integral para la gestión de inscripciones en todos los niveles educativos, optimizando procesos administrativos y ampliando la cobertura territorial.	LE1: Derecho universal a la educación; LE4: Descentralización; LE5: Gestión eficiente y transparente	<ul style="list-style-type: none"> . Simplifica la matriculación y facilita la gestión de las familias . Amplía el acceso . Mejora la planificación con datos en tiempo real
Registro de Asistencia	Modernización del sistema de control de asistencia mediante la incorporación de tecnologías avanzadas, como georreferenciación, que fortalecen la precisión, el seguimiento por cohortes/grupos/estudiantes y la eficiencia operativa.	LE2: Mejora seguimiento y permanencia; LE5: Información para gestión educativa	<ul style="list-style-type: none"> . Facilita comunicación . Mejora los tiempos de la gestión . Contribuye a aumentar el compromiso de estudiantes, familias y docentes y reducir riesgos de deserción
Visualizaciones de Asistencia	Desarrollo de interfaces digitales intuitivas y adaptadas a docentes, familias y estudiantes, que promueven la comprensión de la información y el seguimiento efectivo de los procesos educativos.	LE2: Enfoque integral al aprendizaje; LE5: Participación activa de la comunidad	<ul style="list-style-type: none"> . Facilita comunicación . Mejora los tiempos de la gestión . Contribuye a aumentar el compromiso de estudiantes, familias y docentes y reducir riesgos de deserción
Sistema de Acompañamiento	Modernización y mejora de la plataforma de gestión orientada a la identificación temprana y al acompañamiento de estudiantes en situación de vulnerabilidad, mediante acciones territoriales coordinadas e integradas con otros sistemas sociales y educativos.	LE1: Inclusión y prevención de la desvinculación; LE2: Atención integral; LE4: Intervenciones territoriales contextualizadas	<ul style="list-style-type: none"> . Mejora el vínculo comunitario y agiliza respuestas preventivas . Fortalece las estrategias de prevención frente a la desvinculación . Contribuye a mejorar indicadores de inclusión, permanencia, rendimiento escolar y equidad
Monitores o Cuadros de Mando	Desarrollo de herramientas de visualización de datos personalizadas y tableros analíticos para referentes institucionales, territoriales y de centros educativos. Estas soluciones se integran con plataformas existentes y priorizan la accesibilidad, la interoperabilidad y la visualización intuitiva de indicadores educativos.	LE3: Profesionalización gerencial; LE4: Autonomía territorial; LE5: Gobernanza basada en evidencia	<ul style="list-style-type: none"> . Facilita la interpretación de datos clave impulsando la mejora de la inteligencia institucional . Fortalece y optimiza la toma de decisiones estratégicas y operativas, incrementando la eficiencia . Facilita el seguimiento de políticas
Comunicación con las Familias	Extensión del sistema de comunicación con los referentes de Inicial y Primaria (GURI Familia) al nivel de Educación Media, con el objetivo de fortalecer el vínculo entre las familias y las instituciones educativas, promoviendo una participación activa y sostenida en los procesos formativos de los adolescentes.	LE2: Acompañamiento integral; LE4: Adaptación territorial; LE5: Participación ciudadana activa	<ul style="list-style-type: none"> . Favorece entornos de corresponsabilidad y acompañamiento entre hogar y escuela . Permite reforzar el compromiso familiar . Mejora la comunicación y fortalecer la detección temprana de problemas . Contribuye a mejorar indicadores de asistencia, permanencia y rendimiento académico



Proyecto	Descripción	Aspectos Clave Asociación Lineamientos	Beneficios Clave
Atención a la Ciudadanía	Modernización de los canales de atención ciudadana mediante la incorporación de inteligencia artificial, sistemas digitales interoperables, que agilizan la gestión de consultas y reclamos, superando las limitaciones del canal telefónico tradicional. Estas herramientas permiten la categorización automática de demandas, optimizan los tiempos de respuesta y mejoran la trazabilidad de procesos.	LE5: Transparencia y participación ciudadana y mejora de la capacidad de respuesta	<ul style="list-style-type: none"> Reduce tiempos de atención, mejora accesibilidad y aumenta satisfacción ciudadana Contribuye a elevar los niveles de satisfacción ciudadana mediante una experiencia más ágil, accesible y eficiente
Integración al sistema Integral de Becas MEC	Integración de información estratégica para la gestión digital de becas económicas (selección de beneficiarios, seguimiento y pago transparente). Se incorporará automatización en la evaluación de criterios, visualización de indicadores de impacto y mecanismos de control, garantizando eficiencia administrativa, trazabilidad, equidad en la asignación de recursos y fortalecimiento de la transparencia institucional.	LE1: Igualdad de oportunidades; LE2: Apoyo a la asistencia, continuidad y desempeño académico y egreso de ciclos	<ul style="list-style-type: none"> Sistematiza procesos, mejora seguimiento y optimiza administración.
Gestión Alimentación Escolar	Sistema extendido para el registro y monitoreo de los servicios de alimentación en la Educación Media, que permite administrar eficientemente el presupuesto asignado, garantizar trazabilidad en la provisión de alimentos y generar indicadores sobre cobertura, calidad nutricional e impacto en la permanencia estudiantil.	LE1: Bienestar y desarrollo integral; LE4: Adaptación territorial	<ul style="list-style-type: none"> Mejora la transparencia, controla recursos y contribuye al rendimiento estudiantil Analiza los costos asociados a la alimentación como complemento en todos los procesos de acompañamiento al estudiante para mejorar la atención que se brinda
Portales de Funcionarios	Desarrollo de portales institucionales integrados para centralizar información clave, recursos operativos y programas de capacitación dirigidos a funcionarios, con acceso segmentado según roles y niveles jerárquicos. Las plataformas incorporan funcionalidades de trazabilidad de procesos, evaluación de desempeño vinculada a instancias formativas, y visualización intuitiva de indicadores de gestión, promoviendo eficiencia administrativa, actualización continua y fortalecimiento de la inteligencia institucional.	LE3: Profesionalización del personal; LE5: Eficiencia institucional	<ul style="list-style-type: none"> Simplifica trámites, facilita formación y potencia productividad.

Otros proyectos			
Proyecto	Descripción	Aspectos Clave Asociación Lineamientos	Beneficios Clave
Sistema de Gestión Humana ANEP	Sistema para la centralización y gestión eficiente de la información. Permite consolidar las diversas dimensiones de la gestión humana de la organización en una única plataforma. Mediante un enfoque modular, integra componentes clave como la gestión de vínculos interinstitucionales.	LE5: Fortalecimiento de la gobernanza del sistema	<ul style="list-style-type: none"> . Mejora la toma de decisiones institucionales basada en evidencia . Asegura la trazabilidad de procesos de gestión humana . Fortalece la transparencia . Fomenta la interoperabilidad entre áreas . Fomenta una gestión más ágil y estratégica, alineada con los objetivos institucionales a mediano y largo plazo.
Sistema Integrado de Gestión Único Edificio	Sistema para la gestión integral de la infraestructura física de la organización que incluye los procesos relacionados con la construcción de nuevos edificios, el mantenimiento, la administración de instalaciones educativas y la gestión de inmuebles. Facilita la organización territorial en base a criterios como eficiencia, equidad y cobertura, a la vez que proporciona herramientas para el seguimiento activo de la inversión y la asignación estratégica de recursos físicos, a través de una interfaz interoperable y orientada a resultados.	LE1: Garantiza condiciones adecuadas para el derecho a la educación; LE5: Gobernanza del sistema	<ul style="list-style-type: none"> . Mejora la planificación de infraestructura, optimiza recursos y asegura la sostenibilidad de los centros educativos. . Promueve una gestión transparente basada en la evidencia, alineada con los objetivos de desarrollo y sostenibilidad de la institución.
Actualización Tecnológica Corporativo	La gestión en la DGES posee una plataforma integral y altamente robusta, cuyo desarrollo se basa en tecnologías con una transferencia de conocimiento sostenible limitada. Este contexto plantea desafíos estructurales para el desarrollo futuro del sistema e impacta la escalabilidad, la seguridad y la eficiencia operativa. Se definirá una estrategia de actualización tecnológica.	LE5: Fortalecimiento de la gobernanza del sistema	<ul style="list-style-type: none"> . Reduce riesgos operativos, mejora la mantenibilidad del sistema y facilita la incorporación de personal técnico actualizado. . Garantiza la sostenibilidad del sistema, fortalece la trazabilidad institucional y habilita procesos más ágiles.
Actualización Tecnológica Sistema Gestión Estudiantil y Docente	Esta solución centraliza la administración estudiantil y docente del Consejo de Formación en Educación, ofreciendo una base funcional sólida para la gestión académica. No obstante, se identifican requerimientos de actualización tecnológica que permitan asegurar su evolución sostenida, reforzar la seguridad en el tratamiento de datos sensibles, habilitar mecanismos de interoperabilidad con otros sistemas institucionales y escalar sus capacidades en función de las demandas futuras.	LE5: Fortalecimiento de la gobernanza del sistema	<ul style="list-style-type: none"> . Asegura la continuidad del servicio, mejora la experiencia de usuarios/as y permite integración con otros sistemas institucionales . Facilita la incorporación de personal técnico actualizado.



Otros proyectos			
Proyecto	Descripción	Aspectos Clave Asociación Lineamientos	Beneficios Clave
Evolución y mantenimiento de sistemas actuales	El proyecto contempla tareas de mantenimiento evolutivo y correctivo sobre sistemas fundamentales para la operativa académica y administrativa, tales como Bedelías, Portafolio Docente, Sistema de Preinscripciones, GURI, entre otros. A través de acciones planificadas, se garantiza la estabilidad operativa, la integridad de la información y la adaptabilidad de las plataformas frente a nuevas necesidades normativas, funcionales y tecnológicas.	LE5: Gobernanza del sistema	<ul style="list-style-type: none"> . Asegura la continuidad operativa, mejora la experiencia de usuarios y evita la obsolescencia de sistemas clave. . Permite preservar la continuidad de servicios esenciales, mantener altos niveles de disponibilidad y asegurar una evolución sostenida de los sistemas en línea con las demandas institucionales.
Fortalecimiento de Infraestructura tecnológica	Este proyecto de alcance transversal y orientación estratégica, busca optimizar la arquitectura tecnológica del organismo mediante la implementación de prácticas avanzadas de DevOps, el refuerzo de medidas de ciberseguridad y la actualización de servidores críticos. Incorpora herramientas de monitoreo en tiempo real y mecanismos robustos para la protección de la información, con el objetivo de consolidar una infraestructura segura y escalable.	LE5: Fortalecimiento de la gobernanza del sistema	<ul style="list-style-type: none"> . Aumenta la escalabilidad del sistema, protege datos sensibles y soporta la implementación de nuevos desarrollos tecnológicos. . Representa un paso clave hacia la modernización operativa y la continuidad de servicios esenciales.





Plan de comunicaciones

capítulo
5



La Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) tiene el cometido de garantizar el acceso, permanencia y egreso de calidad en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. En este contexto, la **comunicación institucional** adquiere un carácter estratégico, no solo como herramienta de difusión de información, sino como componente esencial en la construcción de legitimidad, confianza pública y participación ciudadana.

El **Plan de Comunicación Institucional** quinquenal de la Dirección de Comunicación Institucional (DCI) es clave para consolidar una política comunicacional sólida, coherente y sostenida, alineada con los principios rectores de la ANEP y con los lineamientos estratégicos definidos en su planificación general. Dicho plan permite:

- 1. Posicionar a la ANEP como organismo de referencia en la conversación pública respecto a las cuestiones educativas en el país.**
- 2. Fortalecer la imagen y la identidad institucional** en un contexto de creciente exposición pública, pluralidad de actores sociales y complejidad informativa.
- 3. Garantizar el derecho a la información** de la ciudadanía respecto a las políticas, programas, acciones y resultados de la educación pública, en lenguaje accesible y con enfoque inclusivo.
- 4. Alinear y mejorar los procesos internos de comunicación** entre los diferentes subsistemas de la ANEP, promoviendo la articulación interinstitucional y la eficiencia en la gestión.
- 5. Promover la participación activa de las comunidades educativas y de la ciudadanía**, mediante estrategias de comunicación participativa y escucha activa.
- 6. Anticipar y gestionar crisis comunicacionales**, estableciendo protocolos y líneas de acción que fortalezcan la respuesta institucional ante escenarios sensibles o de alta visibilidad pública.
- 7. Optimizar el uso de los recursos públicos** mediante una planificación racional y eficiente de medios, formatos, campañas y productos comunicacionales.

El presente plan estratégico para el quinquenio deberá operacionalizarse a través de Planes Operativos Anuales que permitan el desarrollo de los proyectos, acciones y actividades que den cuenta de cada uno de los lineamientos.



Para ello adquiere carácter sustantivo el fortalecimiento de los equipos a través de personas con formación técnica y profesional para el cumplimiento efectivo de estos objetivos. Contar con personal calificado, herramientas tecnológicas adecuadas, estrategias de capacitación continua y una estructura operativa funcional permitirá garantizar la implementación sostenida del plan, así como su evaluación permanente.

Por tanto, la inversión en comunicación institucional no es un gasto accesorio, sino una condición fundamental para el fortalecimiento democrático del sistema educativo, que requiere vínculos claros, transparentes y confiables con la ciudadanía.

En función de esto, la DCI trabajará con el objetivo de dar apoyo y consolidar el desarrollo de los ejes estratégicos de política educativa de esta Administración, visibilizando y posicionando cada línea de acción en la agenda pública y educativa, en coherencia con los principios institucionales.



Ejes estratégicos y objetivos de la DCI

1. Democratización del conocimiento de las políticas centrales de la ANEP

Para este quinquenio las políticas centrales de la ANEP estarán referidas a: Diseño de política curricular, universalización del nivel 3 para primera infancia, extensión del tiempo pedagógico, promoción de la asistencia a los centros educativos, culminación de la educación media superior, corrección de las desigualdades en el acceso al saber y los aprendizajes, garantizar el derecho a la educación superior integral, profesionalización docente y contribuir, junto a otros actores claves en el proceso, a la creación de la Universidad Nacional de la Educación (UNED).

El desarrollo de estas políticas cuenta con el diseño de Hojas de ruta propias que también serán divulgadas a las comunidades educativas y a la población general. Estos ejes estratégicos exigen producir narrativas que puedan ser vertidas a la conversación pública, adaptando los lenguajes dependiendo de los públicos objetivos y los canales de información y divulgación definidos para cada política y ocasión.

A través de esta democratización del conocimiento de nuestras políticas centrales, podremos desplegar la producción de materiales del más diverso tipo: campañas, materiales gráficos, intervenciones urbanas, promoción de actividades diseñadas por los centros y que pueda requerir soporte comunicacional, entre otras. El desarrollo de este eje requiere del uso y producción de información de calidad, así como también del acercamiento a situaciones concretas que permitan narrar desde otro enfoque los efectos y defectos de las políticas. Otro de los objetivos que persigue este eje es la recuperación de la noción de derecho a la educación y el rol central del Estado para garantizarlo, así como la promoción de masa crítica respecto a las políticas educativas.

La ANEP, como organismo rector del sistema educativo público uruguayo, define líneas estratégicas que orientan su accionar institucional, establecen prioridades de política educativa y proyectan transformaciones a mediano y largo plazo, en articulación con otros actores relevantes de la política educativa del país. En este contexto, el desarrollo comunicacional de dichas líneas estratégicas impulsado desde la DCI es fundamental para asegurar coherencia, legitimidad, visibilidad y comprensión social de las decisiones institucionales.

El desarrollo comunicacional de las líneas estratégicas no es solo una acción de difusión, sino una apuesta a la construcción de sentido, legitimidad y gobernanza democrática. Desde la DCI este proyecto adquiere un carácter prioritario, ya que posiciona a la comunicación como pieza clave en la implementación efectiva y sostenida de las políticas educativas públicas.

Comunicar estratégicamente no es una tarea secundaria ni meramente informativa: constituye una herramienta central de gobernanza pública, que incide en la forma en que las políticas son percibidas, apropiadas e implementadas por los distintos actores del sistema y por la ciudadanía en general.

Además, estas acciones permiten alinear los mensajes institucionales con los objetivos políticos y pedagógicos definidos por la Administración, evitando fragmentación discursiva y fortaleciendo la identidad institucional. La comunicación deja de ser un instrumento reactivo para convertirse en un componente activo de la planificación y la gestión.

Explicar de forma clara, accesible y transparente los fundamentos, alcances e impactos de las líneas estratégicas contribuye a legitimar la acción de la ANEP ante la ciudadanía, mejorando la comprensión pública y favoreciendo la aceptación y el apoyo social a las políticas educativas.

El desarrollo comunicacional interno de las líneas estratégicas permite alinear a los equipos técnicos, funcionarios docentes y de gestión y servicios en torno a objetivos comunes, promoviendo una cultura institucional más cohesionada, participativa y orientada a resultados.

Una estrategia de comunicación clara, sostenida y proactiva reduce los márgenes de desinformación, interpretaciones erróneas o discursos contradictorios, tanto dentro como fuera del sistema. Esto es especialmente importante cuando se trata de políticas sensibles, innovaciones o procesos de cambio.

Desarrollar productos comunicacionales que traduzcan las líneas estratégicas a lenguajes y formatos accesibles para diversos públicos (comunidades educativas, medios, ciudadanía) garantiza el derecho a la información y fortalece la participación informada en temas educativos.

Comunicar de forma estructurada las prioridades institucionales permite proyectar una imagen sólida, coherente y profesional de la ANEP como organismo público comprometido con el diseño y la conducción de políticas educativas con impacto nacional.

Objetivos

- Desarrollar e implementar estrategias de comunicación institucional que acompañen, visibilicen y fortalezcan las líneas estratégicas definidas por la ANEP, promoviendo su comprensión, apropiación y legitimidad entre los actores del sistema educativo y la ciudadanía.
- Traducir las líneas estratégicas institucionales en mensajes claros, accesibles y coherentes, adaptados a los distintos públicos de interés (docentes, técnicos, estudiantes, familias, medios, ciudadanía en general).
- Diseñar e implementar campañas de comunicación multicanal que informen sobre los objetivos, fundamentos, avances e impactos de las líneas estratégicas de la ANEP, asegurando una difusión amplia y territorialmente equitativa.
- Generar productos comunicacionales (gráficos, audiovisuales, editoriales, digitales) que acompañen las políticas educativas prioritarias, facilitando su comprensión y apropiación por parte de la comunidad educativa.
- Articular la comunicación institucional con las áreas técnicas responsables de las líneas estratégicas, para garantizar coherencia narrativa, precisión informativa y oportunidad en los mensajes.
- Fortalecer la comunicación interna sobre las líneas estratégicas, promoviendo la participación informada, la alineación institucional y el sentido de pertenencia entre los equipos de ANEP.
- Contribuir a la transparencia y rendición de cuentas, comunicando de manera sistemática y comprensible los avances, resultados y desafíos vinculados a las prioridades estratégicas definidas por la Administración.
- Posicionar a la ANEP como una institución estratégica del Estado, capaz de liderar transformaciones educativas con una visión clara, sostenida y comunicada de forma profesional y articulada con otras instituciones.

2. Comunicación desde y para los territorios

La ANEP es la institución pública de mayor magnitud y con mayor despliegue en el territorio nacional. Esta trama institucional hace que la educación pública sea una expresión de la riqueza y diversidad territorial. Una concepción de las comunicaciones que incorpore esto como un valor será capaz de conversar con más personas en el registro que las personas sienten que hacen a su vida cotidiana y su capacidad de pensarse como sujetos. Mostrar la presencia activa de la ANEP en todo el país, incluyendo zonas rurales, localidades pequeñas y contextos vulnerables, reafirma el principio de equidad territorial y el compromiso institucional con una educación pública de calidad para todas las personas, sin importar su lugar de origen.



La difusión de proyectos y acciones desplegadas en el territorio no es un fin en sí mismo, sino una herramienta estratégica para fortalecer la identidad institucional, promover la transparencia, reforzar el sentido de comunidad educativa y proyectar el impacto transformador de la ANEP en todo el país.

La ANEP impulsa permanentemente proyectos y acciones en todos los departamentos del país, en coordinación con los distintos subsistemas y actores educativos. Difundir estas experiencias permite visibilizar el esfuerzo de equipos técnicos, docentes, estudiantes y comunidades educativas, y reconocer el valor del trabajo en el territorio como motor del cambio educativo.

Difundir sistemáticamente los proyectos, actividades y acciones que la ANEP despliega en el territorio permite **reconocer el valor del trabajo educativo descentralizado**, visibilizando iniciativas desarrolladas en contextos diversos, más allá del área metropolitana. Este enfoque fortalece el compromiso con una **gestión territorial equitativa y cercana**, que prioriza la presencia activa del sistema educativo público en todo el país. A su vez, la comunicación de estas experiencias no solo da cuenta del impacto real de las políticas educativas en las comunidades, sino que también promueve la construcción de una **identidad institucional que refleja la diversidad geográfica, social y cultural del Uruguay**.

Desde la DCI, esta tarea no solo responde a una necesidad operativa de visibilización, sino que forma parte de un proyecto más amplio orientado a promover la transparencia, el acceso a la información, la apropiación ciudadana de las políticas educativas y el reconocimiento del trabajo cotidiano desplegado en todo el país.

La difusión de acciones institucionales refuerza el principio de transparencia en la gestión pública y contribuye a la rendición de cuentas ante la ciudadanía. Dar a conocer en qué se traducen las políticas y programas en el nivel territorial legitima el accionar institucional y genera mayor confianza en la ANEP. Mostrar de forma sistemática y coherente las intervenciones de la ANEP en todo el país construye una narrativa positiva sobre su impacto y compromiso con la educación pública. Este enfoque contribuye a posicionar la marca ANEP como símbolo de cercanía, presencia activa, transformación y equidad territorial.

La comunicación de experiencias locales y regionales permite que funcionarios docentes y de gestión y servicios, estudiantes y comunidades se vean reflejados en la comunicación institucional. Esto fortalece el sentido de pertenencia, el orgullo por formar parte del sistema educativo público y la identificación con sus logros y desafíos.



Difundir acciones en el territorio también es una forma de compartir buenas prácticas, aprendizajes y modelos de intervención exitosos que pueden ser replicados o adaptados en otros contextos educativos. La circulación de estos contenidos fortalece el trabajo en red y el aprendizaje colectivo dentro del sistema.

Objetivos

- Diseñar un plan estratégico en clave territorial en coordinación estrecha con la Dirección Sectorial de Integración Educativa y sus expresiones en el territorio, así como también, en coordinación con las distintas Direcciones Generales del Sistema ANEP.
- Relevar y sistematizar experiencias educativas territoriales impulsadas por los diferentes subsistemas y áreas de ANEP, generando insumos comunicacionales pertinentes, accesibles y de calidad.
- Diseñar e implementar una estrategia de difusión descentralizada, que permita reflejar la diversidad geográfica, social y pedagógica de las acciones institucionales en todo el país.
- Visibilizar el trabajo de los actores educativos (equipos técnicos, estudiantes, funcionarios docentes, de gestión y servicios y comunidades) como parte central del accionar de la ANEP en el territorio.
- Contribuir al posicionamiento de la marca ANEP como una institución cercana, comprometida con el territorio y con capacidad de generar transformaciones concretas en el sistema educativo.
- Promover el sentido de pertenencia y el reconocimiento institucional, mediante la inclusión de voces y experiencias locales en la narrativa comunicacional de la ANEP.
- Generar contenidos que fortalezcan el enfoque de transparencia y rendición de cuentas, evidenciando el impacto de las políticas y programas desplegados a nivel nacional.
- Fomentar el intercambio de buenas prácticas y experiencias replicables, que puedan inspirar y fortalecer a otras comunidades educativas del país.

3. Generación y divulgación de saberes relacionados a los sujetos de la política educativa y a las comunidades de referencia

La divulgación de saberes vinculados a los sujetos de la política educativa, impulsada desde la DCI de la ANEP, es una estrategia fundamental para construir una comunicación más humana, inclusiva, democratizadora y transformadora. No se trata solo de comunicar acciones, sino de producir sentido público en torno a la educación, visibilizando a quienes la encarnan, la transforman y la sostienen día a día.

Estas acciones se presentan como una línea de trabajo prioritaria para la DCI y no solo responde a una necesidad informativa, sino que busca poner en valor el conocimiento, las experiencias y las realidades de quienes integran y hacen posible el sistema educativo público uruguayo.

Los sujetos de la política educativa —estudiantes, equipos técnicos, familias, funcionarios docentes, de gestión y servicios, comunidades— no son destinatarios pasivos, sino protagonistas activos del cambio educativo. Divulgar saberes vinculados a sus trayectorias, contextos, desafíos, innovaciones y aportes permite enriquecer el debate público, democratizar el conocimiento y fortalecer el vínculo entre la ANEP y la ciudadanía.

Esta iniciativa implica, además, acercar el conocimiento producido dentro del sistema a toda la sociedad, en lenguaje claro y accesible. Esta línea de acción amplía el derecho a la información, fomenta el pensamiento crítico y fortalece la participación informada en temas educativos.

La comunicación institucional puede y debe poner en valor las experiencias pedagógicas, los desafíos cotidianos y los saberes situados que construyen los actores educativos. Visibilizar esas voces contribuye a romper estigmas, superar miradas homogéneas y reconocer la diversidad que caracteriza al sistema educativo.

Buscamos a través de estas acciones mostrar el rostro y las experiencias de estos actores, conectando sus impactos concretos con historias reales. Esta narrativa potencia la solidaridad, refuerza el sentido de propósito institucional y genera mayor cercanía con la ciudadanía.

Compartir conocimientos y experiencias del sistema educativo, desde los propios actores que lo protagonizan, estimula el orgullo y el sentido de pertenencia a la educación pública. A su vez, contribuye a construir una identidad institucional basada en el reconocimiento y la valoración mutua.

En un contexto de creciente circulación de discursos fragmentarios o desinformados sobre la educación, la divulgación de saberes confiables, contextualizados y producidos desde la propia práctica educativa fortalece el derecho de la ciudadanía a comprender la complejidad de la política educativa y sus sujetos.

Objetivos

- Identificar y relevar saberes, relatos y experiencias significativas de los diversos actores del sistema educativo (estudiantes, técnicos, funcionarios docentes y de gestión y servicios, familias, comunidades) en distintos territorios del país.



- Diseñar e implementar estrategias de comunicación que permitan divulgar esos saberes en formatos accesibles, creativos y adecuados a diversos públicos, a través de los canales institucionales (sitio web, redes sociales, publicaciones, medios audiovisuales, podcast, etc.).
- Visibilizar la diversidad de contextos y realidades presentes en el sistema educativo público, promoviendo una mirada inclusiva, territorial y respetuosa de las diferencias socioculturales.
- Reconocer y poner en valor el rol protagónico de los sujetos de la educación en la construcción y transformación del sistema, promoviendo una narrativa que humanice las políticas públicas.
- Fomentar el sentido de pertenencia y orgullo institucional, a través de contenidos que reflejen el compromiso, la creatividad y la capacidad de agencia de los actores educativos.
- Contribuir a la formación de ciudadanía informada y comprometida, brindando a la sociedad herramientas para comprender mejor los desafíos, avances y dinámicas que atraviesan la política educativa desde la perspectiva de sus protagonistas.

4. Fortalecimiento de la institucionalidad de las comunicaciones en la ANEP

El desarrollo de los lineamientos estratégicos de la comunicación institucional tiene como condición el fortalecimiento de la institucionalidad de las comunicaciones en la administración. Es necesario fortalecer el área que desempeña este rol para que los ejes propuestos puedan ser viables humana y técnicamente. Como primer asunto se entiende fundamental el dimensionamiento de la Dirección y con ese objetivo se elaboró una propuesta de estructura organizacional.

La comunicación institucional es un componente estratégico del funcionamiento de la ANEP. La falta de una estructura formal limita la capacidad de planificación, ejecución y evaluación del área.

Una Dirección de Comunicación Institucional estructurada profesionaliza la gestión, optimiza recursos y mejora la articulación con actores internos y externos. El fortalecimiento institucional requiere una inversión en capital humano, organización interna y herramientas que aseguren la calidad y sostenibilidad de la comunicación.

La DCI se plantea como objetivo avanzar en la estructuración formal del equipo, en el marco de un proceso integral de fortalecimiento institucional.

La comunicación, entendida como una función estratégica, resulta clave para consolidar la identidad institucional, garantizar la transparencia, mejorar la relación con la ciudadanía y posicionar a la ANEP como un referente confiable en el sistema educativo nacional. Para ello, se considera fundamental contar con una estructura organizativa adecuada que permita una gestión profesionalizada, coordinada y sostenible en el tiempo.

Una estructura organizativa permite delimitar con precisión las funciones, responsabilidades y líneas de reporte dentro del equipo de comunicación. Esto evita superposiciones, vacíos operativos y ambigüedades, mejorando la eficiencia en la ejecución de tareas.

Por otro lado, contar con una estructura formal facilita la planificación y ejecución de acciones comunicacionales alineadas con los objetivos institucionales. Permite segmentar funciones en áreas clave como comunicación interna, prensa, redes sociales, comunicación visual, producción audiovisual y análisis de medios, con metas claras y responsables asignados.

Uno de los pilares del fortalecimiento institucional es la construcción y gestión de una marca institucional sólida. La marca ANEP no se limita al diseño gráfico, sino que implica una narrativa coherente que transmita valores, fortalezas y compromisos de la educación pública uruguaya.

Una estructura comunicacional robusta permite:

- Aplicar de forma consistente la identidad visual y verbal en todos los canales.
- Fortalecer la reputación institucional y generar confianza pública.
- Gestionar con eficacia situaciones de comunicación crítica.
- Alinear los discursos institucionales con una estrategia de posicionamiento a largo plazo.

Un equipo estructurado favorece una mejor articulación con las distintas dependencias de la ANEP (Consejos, Direcciones Generales, Unidades Ejecutoras), así como con actores externos como medios de comunicación, organismos públicos, privados y de la sociedad civil. Esto mejora la coherencia institucional y la efectividad de los mensajes.

De esta forma, se garantiza la continuidad de políticas comunicacionales más allá de los cambios de gestión. Esto implica preservar conocimientos, procesos y herramientas, asegurando una evolución sostenida de la comunicación institucional, así como establecer mecanismos de monitoreo, evaluación y mejora continua de las acciones comunicacionales, promoviendo una gestión basada en evidencia y orientada a resultados.

Objetivos

- Diseñar e implementar una estructura formal del equipo de la Dirección de Comunicación Institucional, con definición clara de roles, jerarquías y funciones.
- Crear perfiles técnicos específicos para áreas clave como edición, prensa, redes sociales, comunicación visual, producción audiovisual, animación, análisis de medios, gestión de la marca y soporte de gestión administrativa.
- Elaborar un plan de comunicación institucional a mediano y largo plazo, alineado con los objetivos estratégicos de la ANEP.
- Desarrollar una estrategia de marca institucional, que incluya manual de identidad, lineamientos narrativos, criterios de uso de imagen y una política de posicionamiento.
- Implementar sistemas de monitoreo y evaluación para medir el impacto de las acciones comunicacionales y retroalimentar el proceso de mejora continua. ●

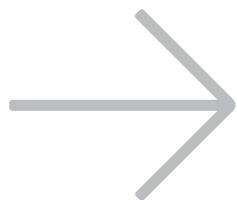




Información de estadísticas presupuestales

capítulo
5





Introducción

En este capítulo se presenta información de la evolución de la asignación y la ejecución presupuestal de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), su distribución y ejecución por subsistema¹ y por concepto del gasto y los niveles de ejecución presupuestal promedio por estudiante matriculado para cada subsistema y para la ANEP en su conjunto. Asimismo, se presenta la evolución de los salarios de los docentes y del personal de gestión para el período 1985-2025 (al 1° de enero de cada año).

La fuente de información para los cuadros de asignación y ejecución proviene de los balances de ejecución presupuestal del inciso. Se consideraron, salvo que se indique expresamente, las fuentes de financiamiento presupuestales: rentas generales, recursos con afectación especial en los que se incluyen los recursos provenientes de la recaudación del Impuesto de Educación Primaria y el Fondo de Inasistencias, y endeudamiento externo.

Los valores de asignación y ejecución presupuestal están expresados a precios del año 2024. La evolución de los salarios docentes y de los funcionarios de gestión se presenta para algunas categorías salariales y se expresan a valores del 1° de enero de 2025.² Las remuneraciones presentadas para el caso de los docentes se corresponden con las remuneraciones nominales para docentes titulados con 20 horas o más de labor, que ejercen docencia en el aula.

Los datos de matrícula tienen por fuente el Observatorio de la Educación (elaborados por la División de Investigación, Evaluación y Estadística del Codicen) y son utilizados para la obtención del promedio de ejecución presupuestal por estudiante para todo el organismo y por subsistema.

¹ A partir del año 2021, y en virtud de lo establecido en los artículos 155 y 156 de la Ley N° 19.889 del 9 de julio de 2020, los Consejos de Educación pasaron a denominarse Subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública, pasando a ser Direcciones Generales (DGEIP, DGES y DGETP).

² Para la valoración a precios constantes de los datos de asignación y ejecución se utilizó el promedio anual del Índice de Precios al Consumo (IPC - INE). La información relativa a salarios se expresa a valores del 1o de enero de 2025. En el caso de las inversiones, para presentar los datos a precios constantes se utilizaron dos índices: el promedio anual del Índice de Precios al Consumo (IPC) y del Índice del Costo de la Construcción (ICCVpu - INE).



En cuanto a las remuneraciones del organismo, en enero del año 2025 se incrementaron en un 7,06 % (Resolución del MEF del 27 de enero de 2025). Este ajuste incluye los porcentajes de aumento acordados por el convenio celebrado con fecha 24 de octubre de 2022 entre la Coordinadora de Sindicatos de la Enseñanza del Uruguay (CSEU) y la ANEP, en el que se pautan los aumentos que regirán para la ANEP en el período 2022-2025. De esta manera, para el año 2025, se aplicó un aumento de 6% consistente con la inflación anual proyectada de un 5,2 % y un correctivo por inflación del 0,56 %, al que se le adicionó un 1 %, de acuerdo a lo dispuesto en el artículo 4 de la Ley 20.075, del 20 de octubre de 2022.



Cuadro 1. Asignación funcional del presupuesto. Precios corrientes

	Remuneraciones	Otros Gastos de Funcionamiento	Inversiones	Total
1985	7.087.979	1.407.265	551.563	9.046.806
1986	15.836.002	2.654.433	1.350.252	19.840.687
1987	27.880.249	5.550.879	2.620.207	36.051.335
1988	51.471.880	6.483.968	4.785.821	62.741.669
1989	90.115.149	10.407.327	9.740.604	110.263.080
1990	175.565.096	21.241.040	16.277.008	213.083.144
1991	340.513.113	47.559.310	41.859.906	429.932.328
1992	556.755.509	65.162.123	71.065.353	692.982.985
1993	972.534.046	127.692.544	200.507.206	1.300.733.796
1994	1.220.758.803	165.842.957	426.664.365	1.813.266.125
1995	1.656.235.767	287.844.390	455.204.738	2.399.284.895
1996	2.795.035.889	408.304.217	303.826.502	3.507.166.608
1997	3.563.703.060	507.064.810	522.844.081	4.593.611.951
1998	4.256.749.029	734.399.255	645.371.735	5.636.520.019
1999	4.983.311.572	815.541.658	605.935.859	6.404.789.089
2000	5.144.419.168	776.955.366	533.511.154	6.454.885.688
2001	5.568.227.093	888.369.641	531.756.831	6.988.353.565
2002	5.883.167.853	987.521.934	550.018.979	7.420.708.766
2003	6.377.816.827	1.321.208.057	1.091.561.398	8.790.586.282
2004	7.261.744.813	1.411.528.937	1.059.581.076	9.732.854.826
2005	8.023.657.898	1.553.213.872	851.176.051	10.428.047.821
2006	9.167.619.989	1.530.449.747	764.343.707	11.462.413.443
2007	11.138.377.343	1.775.664.191	1.003.838.752	13.917.880.286
2008	14.545.372.695	2.070.318.737	1.339.357.817	17.955.049.249
2009	18.376.416.076	2.391.585.646	1.963.633.122	22.731.634.844
2010	20.090.550.457	2.539.479.337	1.887.477.824	24.517.507.618
2011	23.180.873.421	2.937.596.175	2.944.302.283	29.062.771.879
2012	27.027.083.610	3.304.524.536	2.887.691.444	33.219.299.590
2013	31.121.997.692	3.835.617.390	3.180.659.155	38.138.274.237
2014	36.040.870.605	4.084.760.211	2.655.157.818	42.780.788.634
2015	39.298.120.743	4.329.336.670	2.422.826.630	46.050.284.043
2016	45.138.803.284	5.036.282.101	2.601.103.959	52.776.189.344
2017	50.556.565.015	5.428.816.956	2.716.276.569	58.701.658.540
2018	56.563.177.029	5.457.977.369	2.960.361.934	64.981.516.332
2019	63.515.767.110	6.036.353.099	2.615.476.189	72.167.596.398
2020	68.594.255.852	5.889.293.945	2.913.483.974	77.397.033.771
2021	71.728.114.800	7.338.832.060	3.339.692.257	82.406.639.117
2022	78.449.410.198	8.254.769.716	4.076.190.711	90.780.370.625
2023	88.224.388.653	8.638.599.162	3.542.058.137	100.405.045.952
2024	95.684.780.505	9.204.335.880	3.267.645.682	108.156.762.067

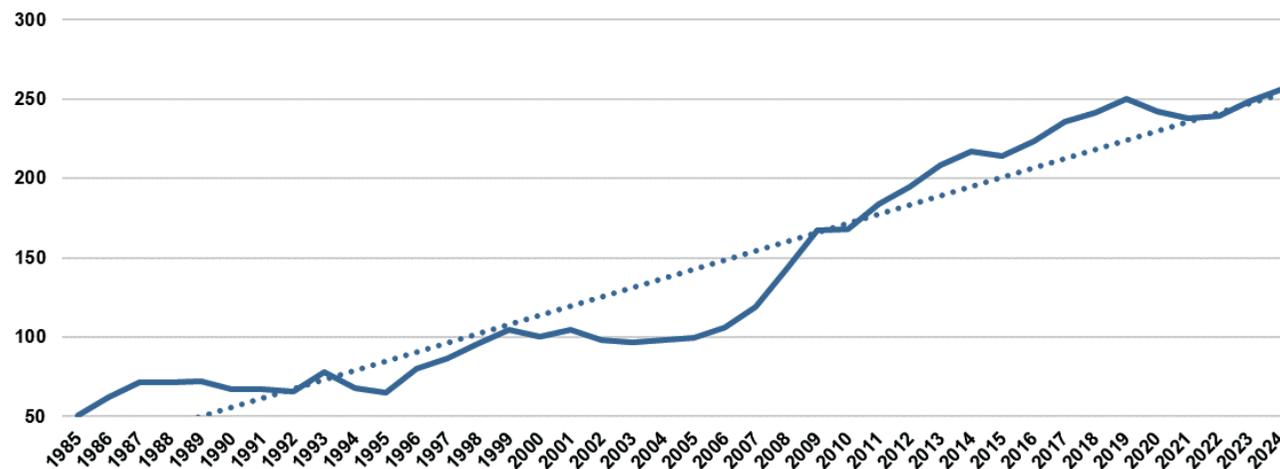
Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Cuadro 2. Asignación funcional del presupuesto. Precios constantes del año 2024

	Remuneraciones	Otros Gastos de Funcionamiento	Inversiones	Total
1985	17.314.663.644	3.437.695.431	1.347.369.701	22.099.728.775
1986	21.932.441.107	3.676.319.030	1.870.063.644	27.478.823.781
1987	23.607.121.119	4.700.111.282	2.218.614.882	30.525.847.284
1988	26.871.194.909	3.384.993.285	2.498.465.905	32.754.654.098
1989	26.071.386.307	3.010.963.589	2.818.072.774	31.900.422.670
1990	23.899.689.158	2.891.544.347	2.215.790.241	29.007.023.745
1991	22.950.717.884	3.205.516.228	2.821.374.119	28.977.608.232
1992	22.276.189.357	2.607.183.526	2.843.376.014	27.726.748.896
1993	25.251.310.828	3.315.466.571	5.206.059.163	33.772.836.563
1994	21.898.466.192	2.974.958.180	7.653.678.310	32.527.102.683
1995	20.886.552.201	3.629.964.403	5.740.521.798	30.257.038.402
1996	27.463.480.659	4.011.918.062	2.985.340.294	34.460.739.014
1997	29.224.542.696	4.158.241.284	4.287.640.949	37.670.424.930
1998	31.502.241.580	5.434.951.083	4.776.099.358	41.713.292.022
1999	34.904.083.561	5.712.212.405	4.244.092.618	44.860.388.584
2000	34.394.040.686	5.194.490.106	3.566.895.258	43.155.426.050
2001	35.670.404.561	5.690.950.453	3.406.466.901	44.767.821.915
2002	33.069.073.854	5.550.825.097	3.091.636.800	41.711.535.752
2003	30.030.115.683	6.220.942.349	5.139.645.108	41.390.703.141
2004	31.323.620.073	6.088.646.363	4.570.515.202	41.982.781.638
2005	33.056.714.261	6.399.094.753	3.506.765.102	42.962.574.115
2006	35.498.232.623	5.926.103.089	2.959.639.552	44.383.975.264
2007	39.892.316.814	6.359.576.111	3.595.268.170	49.847.161.094
2008	48.291.580.944	6.873.592.514	4.446.754.840	59.611.928.298
2009	56.986.555.073	7.416.474.821	6.089.364.030	70.492.393.924
2010	58.390.276.050	7.380.629.009	5.485.681.013	71.256.586.072
2011	62.327.226.688	7.898.417.778	7.916.448.724	78.142.093.190
2012	67.224.947.957	8.219.402.920	7.182.606.523	82.626.957.400
2013	71.296.527.412	8.786.910.246	7.286.484.463	87.369.922.121
2014	75.833.068.472	8.594.684.190	5.586.678.713	90.014.431.375
2015	76.092.241.800	8.382.816.443	4.691.275.468	89.166.333.711
2016	79.717.181.257	8.894.303.435	4.593.667.990	93.205.152.683
2017	84.058.366.958	9.026.275.573	4.516.243.786	97.600.886.317
2018	87.397.406.070	8.433.279.202	4.574.141.122	100.404.826.394
2019	90.969.823.522	8.645.506.480	3.745.989.668	103.361.319.670
2020	89.510.436.424	7.685.093.521	3.801.881.350	100.997.411.295
2021	86.869.329.846	8.887.999.143	4.044.673.822	99.802.002.812
2022	87.081.229.520	9.163.045.260	4.524.695.571	100.768.970.352
2023	92.502.572.136	9.057.502.742	3.713.819.878	105.273.894.756
2024	95.684.780.505	9.204.335.880	3.267.645.682	108.156.762.067

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Gráfica 1. Evolución del presupuesto asignado del inciso. Período 1985-2024.
Precios constantes del año 2024 en miles de pesos



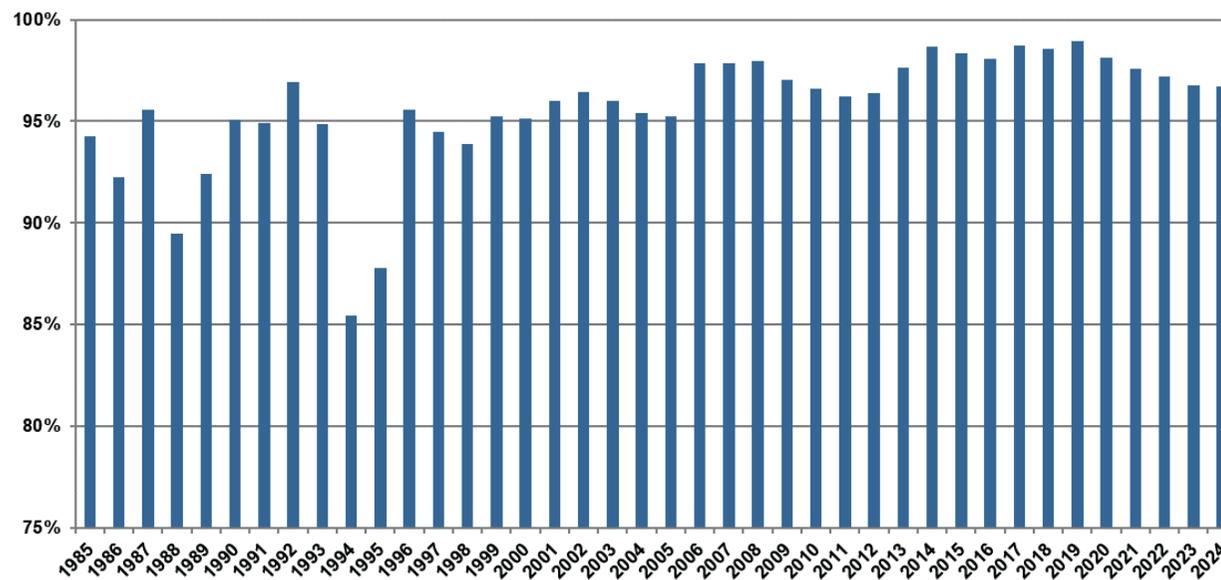
Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Cuadro 3. Asignación, ejecución y porcentaje ejecutado. Precios constantes del año 2024

AÑO	ASIGNACIÓN	EJECUCIÓN	%
1985	22.099.728.775	20.834.604.911	94,3%
1986	27.478.823.781	25.347.068.511	92,2%
1987	30.525.847.284	29.172.839.053	95,6%
1988	32.754.654.098	29.299.918.759	89,5%
1989	31.900.422.670	29.471.608.320	92,4%
1990	29.007.023.745	27.581.377.430	95,1%
1991	28.977.608.232	27.508.988.623	94,9%
1992	27.726.748.896	26.872.351.837	96,9%
1993	33.772.836.563	32.031.721.304	94,8%
1994	32.527.102.683	27.786.606.667	85,4%
1995	30.257.038.402	26.569.525.678	87,8%
1996	34.460.739.014	32.941.360.529	95,6%
1997	37.670.424.930	35.597.981.782	94,5%
1998	41.713.292.022	39.153.995.116	93,9%
1999	44.860.388.584	42.729.759.366	95,3%
2000	43.155.426.050	41.064.283.168	95,2%
2001	44.767.821.915	42.967.208.699	96,0%
2002	41.711.535.752	40.231.281.890	96,5%
2003	41.390.703.141	39.727.290.340	96,0%
2004	41.982.781.638	40.052.029.086	95,4%
2005	42.962.574.115	40.910.351.010	95,2%
2006	44.383.975.264	43.439.313.560	97,9%
2007	49.847.161.094	48.778.728.097	97,9%
2008	59.611.928.298	58.397.894.694	98,0%
2009	70.492.393.924	68.390.670.278	97,0%
2010	71.256.586.072	68.817.578.907	96,6%
2011	78.142.093.190	75.208.339.350	96,2%
2012	82.626.957.400	79.648.598.988	96,4%
2013	87.369.922.121	85.296.732.339	97,6%
2014	90.014.431.375	88.833.398.804	98,7%
2015	89.166.333.711	87.708.271.192	98,4%
2016	93.205.152.683	91.420.574.316	98,1%
2017	97.600.886.317	96.367.709.606	98,7%
2018	100.404.826.394	98.949.259.366	98,6%
2019	103.361.319.670	102.269.782.151	98,9%
2020	100.997.411.295	99.122.856.412	98,1%
2021	99.802.002.812	97.379.446.332	97,6%
2022	100.768.970.352	97.943.898.390	97,2%
2023	105.273.894.756	101.842.955.713	96,7%
2024	108.156.762.067	104.598.967.245	96,7%

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Se incluye Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Gráfica 2. Porcentaje de ejecución ANEP 1985-2024. Precios constantes 2024



**Cuadro 4. Porcentaje de ejecución ANEP 2010-2024
con y sin los saldos que se transfieren a ejercicios siguientes**

ANEP		% EJEC. AJUSTADO SEGÚN SDOS. QUE SE TRANSF. (2)
AÑO	%(1)	
2010	96,6%	98,4%
2011	96,2%	99,2%
2012	96,4%	99,8%
2013	97,6%	99,6%
2014	98,7%	99,8%
2015	98,4%	99,8%
2016	98,1%	99,5%
2017	98,7%	99,8%
2018	98,6%	99,7%
2019	98,9%	99,7%
2020	98,1%	99,3%
2021	97,6%	99,3%
2022	97,2%	99,5%
2023	96,7%	99,2%
2024	96,7%	99,6%

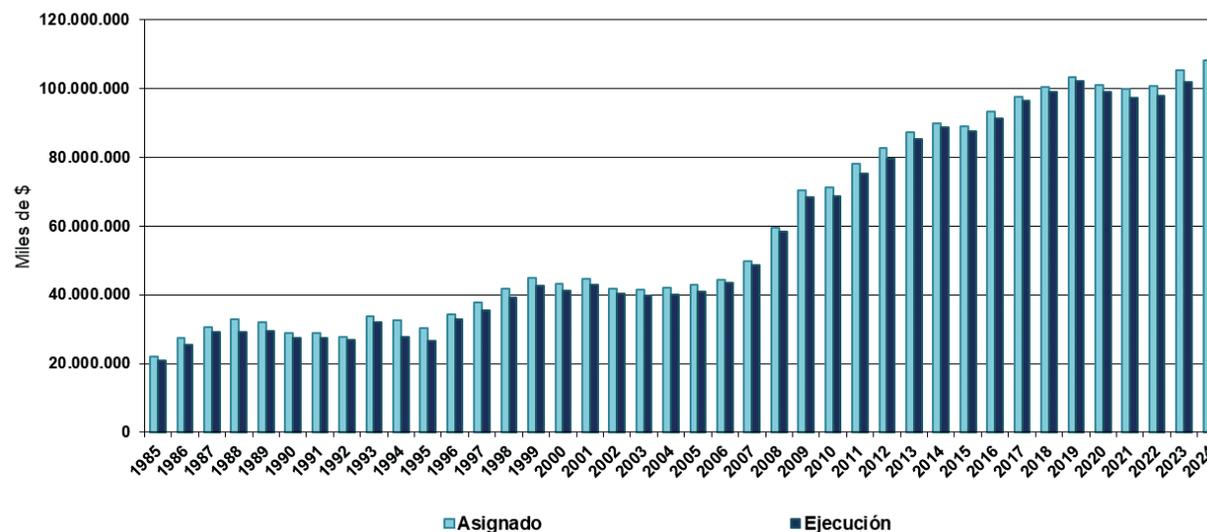
Notas: los créditos no ejecutados que se transfieren a ejercicios siguientes corresponden, principalmente, al Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

(1) Incluye partidas no ejecutadas que pasan saldo al siguiente ejercicio.

(2) No incluye partidas no ejecutadas que pasan saldo a ejercicios siguientes.

Información por toda fuente de financiamiento presupuestal.

Gráfica 3. Comparativo de asignación-ejecución ANEP 1985-2024. Precios constantes 2024



Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Se incluye Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

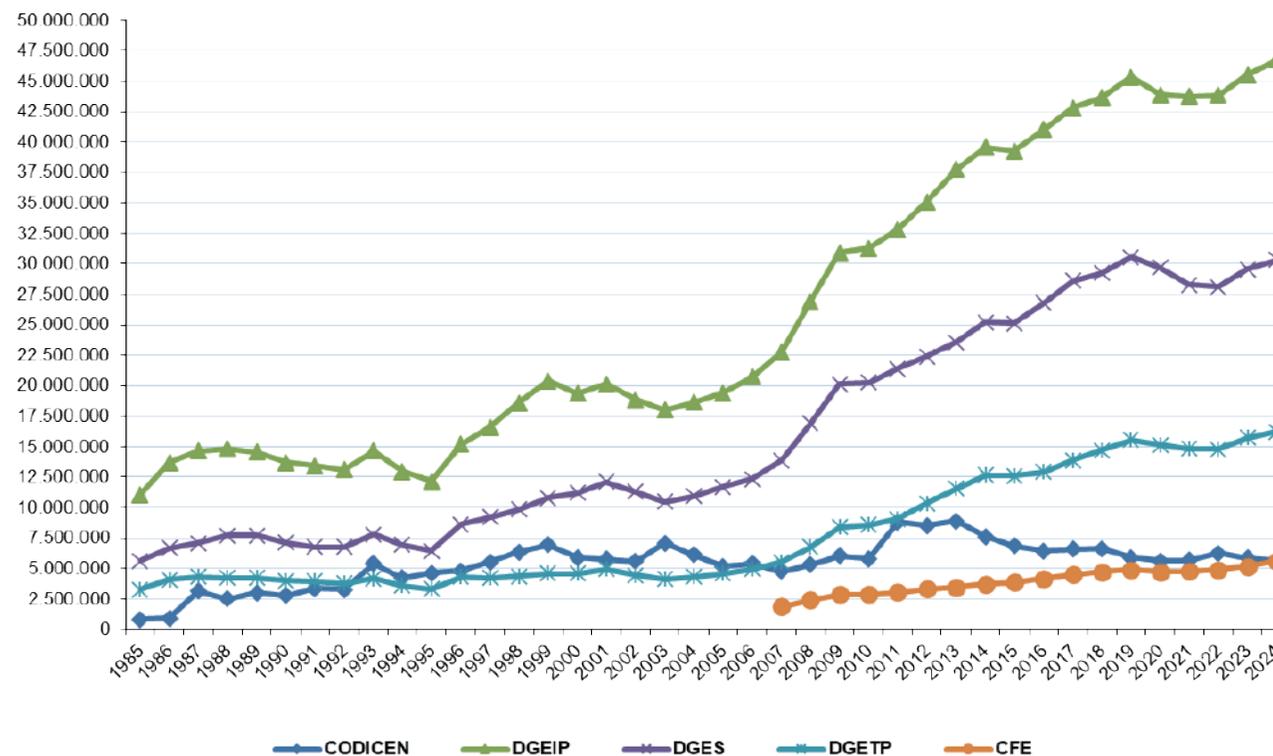


**Cuadro 5. Ejecución del presupuesto por subsistema por todo concepto del gasto.
Precios constantes del año 2024**

AÑO	CODICEN	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985	835.275.786	11.056.563.254	5.653.111.520	3.289.654.351	n/c	20.834.604.911
1986	915.727.108	13.681.696.533	6.680.361.689	4.069.283.181	n/c	25.347.068.511
1987	3.154.902.740	14.631.377.639	7.065.737.667	4.320.821.009	n/c	29.172.839.053
1988	2.502.473.969	14.830.372.132	7.720.670.822	4.246.401.835	n/c	29.299.918.759
1989	2.984.058.572	14.550.372.067	7.711.827.603	4.225.350.078	n/c	29.471.608.320
1990	2.766.206.250	13.720.039.781	7.115.305.731	3.979.825.667	n/c	27.581.377.430
1991	3.345.466.785	13.435.199.999	6.782.333.502	3.945.988.337	n/c	27.508.988.623
1992	3.271.739.036	13.089.779.940	6.759.365.000	3.751.467.861	n/c	26.872.351.837
1993	5.387.825.159	14.643.215.019	7.811.240.523	4.189.440.603	n/c	32.031.721.304
1994	4.231.969.222	12.996.936.387	6.962.985.666	3.594.715.392	n/c	27.786.606.667
1995	4.637.463.275	12.162.838.172	6.460.003.188	3.309.221.042	n/c	26.569.525.678
1996	4.796.783.889	15.199.002.234	8.641.997.001	4.303.577.405	n/c	32.941.360.529
1997	5.561.169.168	16.615.019.724	9.195.428.121	4.226.364.769	n/c	35.597.981.782
1998	6.341.996.674	18.603.892.945	9.853.486.926	4.354.618.570	n/c	39.153.995.116
1999	6.940.042.295	20.392.422.178	10.805.320.344	4.591.974.548	n/c	42.729.759.366
2000	5.920.055.010	19.375.959.691	11.188.442.446	4.579.826.021	n/c	41.064.283.168
2001	5.768.309.313	20.134.218.921	12.128.814.428	4.935.866.037	n/c	42.967.208.699
2002	5.585.509.097	18.866.080.816	11.310.402.016	4.469.289.961	n/c	40.231.281.890
2003	7.104.425.230	18.015.086.732	10.464.933.903	4.142.844.474	n/c	39.727.290.340
2004	6.116.398.979	18.648.980.920	10.950.849.588	4.335.799.599	n/c	40.052.029.086
2005	5.181.269.970	19.399.753.664	11.723.454.834	4.605.872.542	n/c	40.910.351.010
2006	5.394.657.398	20.716.193.100	12.359.069.218	4.969.393.843	n/c	43.439.313.560
2007	4.749.608.370	22.760.550.667	13.894.685.452	5.521.810.078	1.852.073.530	48.778.728.097
2008	5.329.367.413	26.956.196.939	16.900.110.909	6.786.045.707	2.426.173.727	58.397.894.694
2009	6.040.970.708	30.915.233.909	20.158.061.815	8.391.731.983	2.884.671.863	68.390.670.278
2010	5.810.620.376	31.276.044.528	20.266.414.549	8.589.904.679	2.874.594.775	68.817.578.907
2011	8.811.824.690	32.812.348.534	21.426.150.439	9.091.188.507	3.066.827.180	75.208.339.350
2012	8.532.379.135	35.074.187.791	22.396.252.745	10.333.508.042	3.312.271.275	79.648.598.988
2013	8.910.848.061	37.780.332.083	23.589.984.309	11.559.589.994	3.455.977.892	85.296.732.339
2014	7.641.909.621	39.599.086.496	25.219.413.598	12.664.660.275	3.708.328.815	88.833.398.804
2015	6.853.598.878	39.252.837.891	25.107.974.825	12.619.991.898	3.873.867.700	87.708.271.192
2016	6.436.786.672	41.026.630.063	26.811.992.418	12.947.477.094	4.197.688.069	91.420.574.316
2017	6.582.281.461	42.784.245.595	28.598.900.860	13.883.663.125	4.518.618.565	96.367.709.606
2018	6.633.566.356	43.660.047.016	29.257.647.235	14.677.169.527	4.720.829.231	98.949.259.366
2019	5.908.804.400	45.345.700.177	30.546.144.301	15.540.438.946	4.928.694.327	102.269.782.151
2020	5.634.080.998	43.895.126.747	29.719.864.755	15.135.052.171	4.738.731.741	99.122.856.412
2021	5.698.824.644	43.771.964.606	28.310.037.850	14.821.092.474	4.777.526.757	97.379.446.332
2022	6.281.421.380	43.839.307.575	28.109.341.595	14.791.538.169	4.922.289.671	97.943.898.390
2023	5.880.428.661	45.498.910.666	29.558.557.391	15.738.916.039	5.166.142.957	101.842.955.713
2024	5.678.136.949	46.732.590.162	30.339.060.684	16.220.220.795	5.628.958.655	104.598.967.245

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Gráfica 4. Evolución del presupuesto ejecutado por subsistema. Período 1985-2024.
Precios constantes del año 2024 en miles de pesos



Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

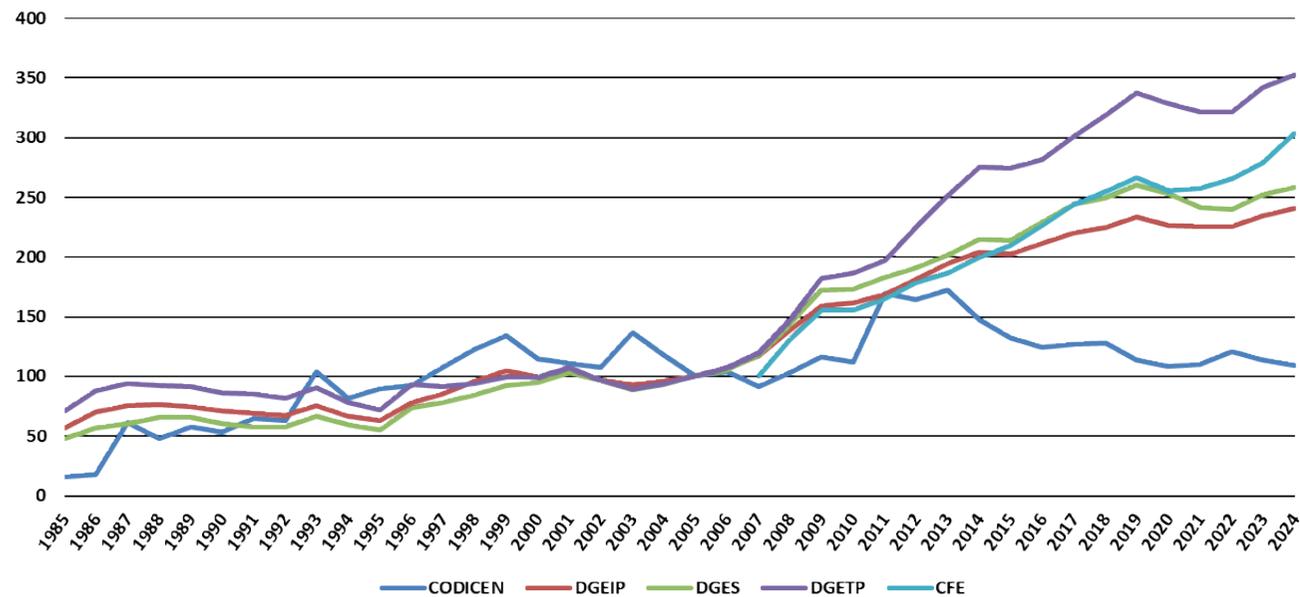


**Cuadro 6. Evolución del presupuesto ejecutado a precios constantes por subsistema.
Período 1985-2024. Índice con base año 2005=100, CFE base año 2007=100**

AÑO	CODICEN	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985	16,1	57,0	48,2	71,4	n/c	50,9
1986	17,7	70,5	57,0	88,3	n/c	62,0
1987	60,9	75,4	60,3	93,8	n/c	71,3
1988	48,3	76,4	65,9	92,2	n/c	71,6
1989	57,6	75,0	65,8	91,7	n/c	72,0
1990	53,4	70,7	60,7	86,4	n/c	67,4
1991	64,6	69,3	57,9	85,7	n/c	67,2
1992	63,1	67,5	57,7	81,4	n/c	65,7
1993	104,0	75,5	66,6	91,0	n/c	78,3
1994	81,7	67,0	59,4	78,0	n/c	67,9
1995	89,5	62,7	55,1	71,8	n/c	64,9
1996	92,6	78,3	73,7	93,4	n/c	80,5
1997	107,3	85,6	78,4	91,8	n/c	87,0
1998	122,4	95,9	84,0	94,5	n/c	95,7
1999	133,9	105,1	92,2	99,7	n/c	104,4
2000	114,3	99,9	95,4	99,4	n/c	100,4
2001	111,3	103,8	103,5	107,2	n/c	105,0
2002	107,8	97,2	96,5	97,0	n/c	98,3
2003	137,1	92,9	89,3	89,9	n/c	97,1
2004	118,0	96,1	93,4	94,1	n/c	97,9
2005	100,0	100,0	100,0	100,0	n/c	100,0
2006	104,1	106,8	105,4	107,9	n/c	106,2
2007	91,7	117,3	118,5	119,9	100,0	119,2
2008	102,9	139,0	144,2	147,3	131,0	142,7
2009	116,6	159,4	171,9	182,2	155,8	167,2
2010	112,1	161,2	172,9	186,5	155,2	168,2
2011	170,1	169,1	182,8	197,4	165,6	183,8
2012	164,7	180,8	191,0	224,4	178,8	194,7
2013	172,0	194,7	201,2	251,0	186,6	208,5
2014	147,5	204,1	215,1	275,0	200,2	217,1
2015	132,3	202,3	214,2	274,0	209,2	214,4
2016	124,2	211,5	228,7	281,1	226,6	223,5
2017	127,0	220,5	243,9	301,4	244,0	235,6
2018	128,0	225,1	249,6	318,7	254,9	241,9
2019	114,0	233,7	260,6	337,4	266,1	250,0
2020	108,7	226,3	253,5	328,6	255,9	242,3
2021	110,0	225,6	241,5	321,8	258,0	238,0
2022	121,2	226,0	239,8	321,1	265,8	239,4
2023	113,5	234,5	252,1	341,7	278,9	248,9
2024	109,6	240,9	258,8	352,2	303,9	255,7

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Gráfica 5. Evolución del presupuesto ejecutado a precios constantes por subsistema período 1985-2024. Índice con base año 2005=100, CFE base año 2007=100



Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.



Cuadro 7. Participación de los subsistemas en la ejecución de la ANEP. Porcentajes

AÑO	CODICEN	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985	4,0%	53,1%	27,1%	15,8%	n/c	100,0%
1986	3,6%	54,0%	26,4%	16,1%	n/c	100,0%
1987	10,8%	50,2%	24,2%	14,8%	n/c	100,0%
1988	8,5%	50,6%	26,4%	14,5%	n/c	100,0%
1989	10,1%	49,4%	26,2%	14,3%	n/c	100,0%
1990	10,0%	49,7%	25,8%	14,4%	n/c	100,0%
1991	12,2%	48,8%	24,7%	14,3%	n/c	100,0%
1992	12,2%	48,7%	25,2%	14,0%	n/c	100,0%
1993	16,8%	45,7%	24,4%	13,1%	n/c	100,0%
1994	15,2%	46,8%	25,1%	12,9%	n/c	100,0%
1995	17,5%	45,8%	24,3%	12,5%	n/c	100,0%
1996	14,6%	46,1%	26,2%	13,1%	n/c	100,0%
1997	15,6%	46,7%	25,8%	11,9%	n/c	100,0%
1998	16,2%	47,5%	25,2%	11,1%	n/c	100,0%
1999	16,2%	47,7%	25,3%	10,7%	n/c	100,0%
2000	14,4%	47,2%	27,2%	11,2%	n/c	100,0%
2001	13,4%	46,9%	28,2%	11,5%	n/c	100,0%
2002	13,9%	46,9%	28,1%	11,1%	n/c	100,0%
2003	17,9%	45,3%	26,3%	10,4%	n/c	100,0%
2004	15,3%	46,6%	27,3%	10,8%	n/c	100,0%
2005	12,7%	47,4%	28,7%	11,3%	n/c	100,0%
2006	12,4%	47,7%	28,5%	11,4%	n/c	100,0%
2007	9,7%	46,7%	28,5%	11,3%	3,8%	100,0%
2008	9,1%	46,2%	28,9%	11,6%	4,2%	100,0%
2009	8,8%	45,2%	29,5%	12,3%	4,2%	100,0%
2010	8,4%	45,4%	29,4%	12,5%	4,2%	100,0%
2011	11,7%	43,6%	28,5%	12,1%	4,1%	100,0%
2012	10,7%	44,0%	28,1%	13,0%	4,2%	100,0%
2013	10,4%	44,3%	27,7%	13,6%	4,1%	100,0%
2014	8,6%	44,6%	28,4%	14,3%	4,2%	100,0%
2015	7,8%	44,8%	28,6%	14,4%	4,4%	100,0%
2016	7,0%	44,9%	29,3%	14,2%	4,6%	100,0%
2017	6,8%	44,4%	29,7%	14,4%	4,7%	100,0%
2018	6,7%	44,1%	29,6%	14,8%	4,8%	100,0%
2019	5,8%	44,3%	29,9%	15,2%	4,8%	100,0%
2020	5,7%	44,3%	30,0%	15,3%	4,8%	100,0%
2021	5,9%	44,9%	29,1%	15,2%	4,9%	100,0%
2022	6,4%	44,8%	28,7%	15,1%	5,0%	100,0%
2023	5,8%	44,7%	29,0%	15,5%	5,1%	100,0%
2024	5,4%	44,7%	29,0%	15,5%	5,4%	100,0%

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.



**Cuadro 8. Presupuesto ejecutado a precios constantes por subsistema.
Tasa de variación según ejecución a valores constantes del año 2024. Períodos seleccionados**

TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO

PERÍODO	CODICEN	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985-1990	27,1%	4,4%	4,7%	3,9%	n/c	5,8%
1990-1995	10,9%	-2,4%	-1,9%	-3,6%	n/c	-0,7%
1995-2000	5,0%	9,8%	11,6%	6,7%	n/c	9,1%
2000-2005	-2,6%	0,0%	0,9%	0,1%	n/c	-0,1%
2005-2010	2,3%	10,0%	11,6%	13,3%	15,8%	11,0%
2010-2015	3,4%	4,6%	4,4%	8,0%	6,1%	5,0%
2015-2020	-3,8%	2,3%	3,4%	3,7%	4,1%	2,5%
2020-2024	0,2%	1,6%	0,5%	1,7%	2,9%	1,4%

TASA DE VARIACIÓN EN EL PERÍODO CONSIDERADO

PERÍODO	CODICEN	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985-1990	231,2%	24,1%	25,9%	21,0%	n/c	32,4%
1990-1995	67,6%	-11,3%	-9,2%	-16,9%	n/c	-3,7%
1995-2000	27,7%	59,3%	73,2%	38,4%	n/c	54,6%
2000-2005	-12,5%	0,1%	4,8%	0,6%	n/c	-0,4%
2005-2010	12,1%	61,2%	72,9%	86,5%	55,2%	68,2%
2010-2015	17,9%	25,5%	23,9%	46,9%	34,8%	27,5%
2015-2020	-17,8%	11,8%	18,4%	19,9%	22,3%	13,0%
2020-2024	0,8%	6,5%	2,1%	7,2%	18,8%	5,5%

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

En el caso del Consejo de Formación en Educación, las tasas de crecimiento se consideran a partir de 2007.

Cuadro 9. Ejecución funcional del presupuesto. Precios corrientes

	Remuneraciones	Otros Gastos de Funcionamiento	Inversiones	Total
1985	6.916.414	1.296.421	316.076	8.528.912
1986	15.213.612	2.439.195	648.677	18.301.484
1987	27.664.872	4.699.252	2.089.295	34.453.419
1988	47.086.154	6.144.056	2.893.900	56.124.110
1989	84.708.532	9.934.247	7.225.160	101.867.939
1990	168.778.759	20.538.134	13.293.573	202.610.467
1991	325.304.500	42.657.499	40.180.848	408.142.847
1992	544.800.702	59.227.657	67.600.423	671.628.782
1993	951.288.925	109.563.879	172.823.330	1.233.676.134
1994	1.199.850.380	160.966.763	188.183.796	1.549.000.939
1995	1.585.750.144	258.095.170	263.031.796	2.106.877.110
1996	2.717.870.640	383.570.263	251.094.271	3.352.535.174
1997	3.465.136.989	488.246.116	387.510.709	4.340.893.814
1998	4.125.000.953	677.533.731	488.159.639	5.290.694.323
1999	4.819.753.179	752.141.840	528.700.745	6.100.595.764
2000	5.006.993.375	739.185.833	395.928.007	6.142.107.215
2001	5.491.985.096	860.478.502	354.810.360	6.707.273.958
2002	5.816.546.928	925.350.527	415.466.109	7.157.363.564
2003	6.333.141.265	1.213.503.456	890.664.795	8.437.309.516
2004	7.207.557.979	1.361.608.527	716.082.574	9.285.249.080
2005	7.986.774.456	1.460.567.542	482.582.023	9.929.924.021
2006	9.053.748.165	1.504.131.280	660.569.753	11.218.449.198
2007	10.936.892.190	1.743.389.755	939.279.997	13.619.561.942
2008	14.274.806.135	2.035.224.762	1.279.352.725	17.589.383.622
2009	17.962.958.980	2.348.766.521	1.742.167.933	22.053.893.434
2010	19.541.566.774	2.495.812.852	1.640.930.101	23.678.309.727
2011	22.192.022.754	2.879.466.851	2.900.154.367	27.971.643.972
2012	25.870.252.550	3.280.092.238	2.871.537.113	32.021.881.901
2013	30.304.569.532	3.812.876.260	3.115.850.181	37.233.295.973
2014	35.522.028.789	4.052.048.531	2.645.406.821	42.219.484.141
2015	38.578.610.335	4.305.891.287	2.412.760.621	45.297.262.243
2016	44.234.601.199	4.981.925.075	2.549.169.089	51.765.695.363
2017	49.897.850.554	5.383.465.243	2.678.653.595	57.959.969.392
2018	55.695.459.023	5.420.214.340	2.923.807.053	64.039.480.416
2019	62.823.924.387	6.001.128.076	2.580.424.804	71.405.477.267
2020	67.338.255.294	5.757.522.344	2.864.734.288	75.960.511.926
2021	69.974.754.879	7.208.703.853	3.222.872.456	80.406.331.188
2022	76.100.469.416	8.120.691.085	4.014.169.931	88.235.330.432
2023	85.134.336.511	8.499.289.320	3.499.159.766	97.132.785.597
2024	92.282.262.504	9.105.107.461	3.211.597.280	104.598.967.245

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Cuadro 10. Ejecución funcional del presupuesto. Precios constantes del año 2024

Año	Remuneraciones	Otros Gastos de Funcionamiento	Inversiones	Total
1985	16.895.561.886	3.166.924.740	772.118.285	20.834.604.911
1986	21.070.447.980	3.378.220.821	898.399.710	25.347.068.511
1987	23.424.753.633	3.979.010.737	1.769.074.683	29.172.839.053
1988	24.581.601.232	3.207.540.209	1.510.777.318	29.299.918.759
1989	24.507.187.417	2.874.096.096	2.090.324.806	29.471.608.320
1990	22.975.864.669	2.795.857.654	1.809.655.107	27.581.377.430
1991	21.925.651.426	2.875.132.214	2.708.204.983	27.508.988.623
1992	21.797.868.909	2.369.741.262	2.704.741.667	26.872.351.837
1993	24.699.692.963	2.844.765.770	4.487.262.572	32.031.721.304
1994	21.523.402.426	2.887.487.036	3.375.717.205	27.786.606.667
1995	19.997.668.098	3.254.801.248	3.317.056.332	26.569.525.678
1996	26.705.269.885	3.768.887.026	2.467.203.617	32.941.360.529
1997	28.416.240.685	4.003.916.494	3.177.824.603	35.597.981.782
1998	30.527.234.670	5.014.115.497	3.612.644.949	39.153.995.116
1999	33.758.488.762	5.268.147.747	3.703.122.856	42.729.759.366
2000	33.475.253.129	4.941.974.358	2.647.055.680	41.064.283.168
2001	35.181.993.649	5.512.278.104	2.272.936.946	42.967.208.699
2002	32.694.600.043	5.201.361.865	2.335.319.982	40.231.281.890
2003	29.819.759.643	5.713.812.446	4.193.718.251	39.727.290.340
2004	31.089.884.539	5.873.314.098	3.088.830.449	40.052.029.086
2005	32.904.757.956	6.017.400.606	1.988.192.448	40.910.351.010
2006	35.057.305.916	5.824.194.517	2.557.813.128	43.439.313.560
2007	39.170.693.788	6.243.984.585	3.364.049.723	48.778.728.097
2008	47.393.282.412	6.757.078.240	4.247.534.042	58.397.894.694
2009	55.704.395.621	7.283.689.711	5.402.584.946	68.390.670.278
2010	56.794.734.461	7.253.718.693	4.769.125.753	68.817.578.907
2011	59.668.469.248	7.742.123.427	7.797.746.676	75.208.339.350
2012	64.347.541.392	8.158.632.029	7.142.425.567	79.648.598.988
2013	69.423.903.752	8.734.813.217	7.138.015.369	85.296.732.339
2014	74.741.380.999	8.525.856.022	5.566.161.783	88.833.398.804
2015	74.699.066.786	8.337.419.571	4.671.784.836	87.708.271.192
2016	78.120.319.217	8.798.306.453	4.501.948.646	91.420.574.316
2017	82.963.148.921	8.950.871.104	4.453.689.581	96.367.709.606
2018	86.056.669.801	8.374.930.450	4.517.659.115	98.949.259.366
2019	89.978.938.687	8.595.055.792	3.695.787.672	102.269.782.151
2020	87.871.448.484	7.513.141.317	3.738.266.611	99.122.856.412
2021	84.745.850.067	8.730.401.942	3.903.194.322	97.379.446.332
2022	84.473.833.864	9.014.213.905	4.455.850.620	97.943.898.390
2023	89.262.676.960	8.911.437.477	3.668.841.276	101.842.955.713
2024	92.282.262.504	9.105.107.461	3.211.597.280	104.598.967.245

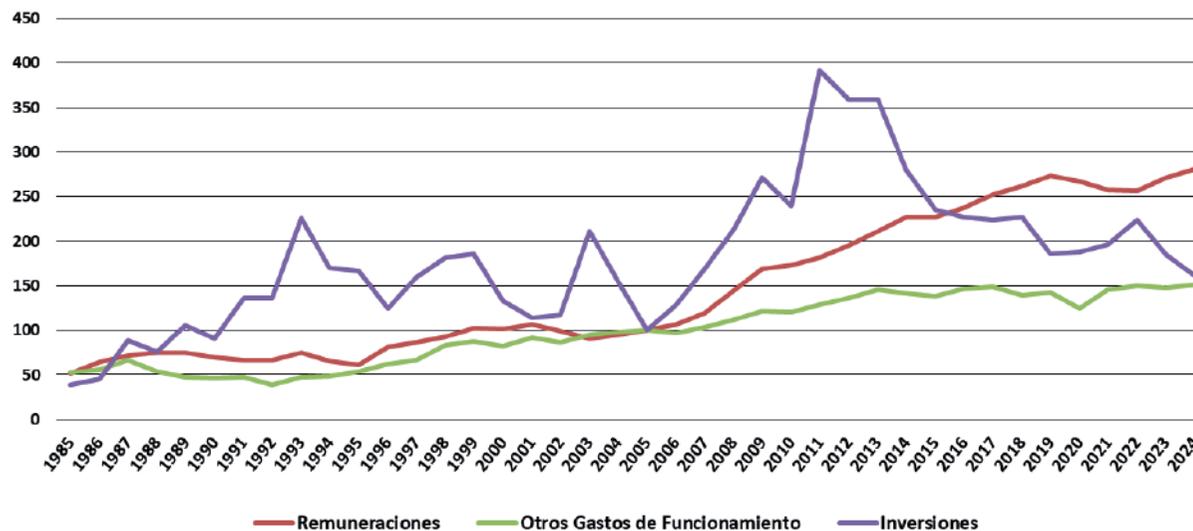
Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

**Cuadro 11. Evolución de la ejecución funcional del presupuesto.
Según ejecución a precios constantes del año 2024. Índice con base año 2005=100**

Año	Remuneraciones	Otros Gastos de Funcionamiento	Inversiones	Total
1985	51,3	52,6	38,8	50,9
1986	64,0	56,1	45,2	62,0
1987	71,2	66,1	89,0	71,3
1988	74,7	53,3	76,0	71,6
1989	74,5	47,8	105,1	72,0
1990	69,8	46,5	91,0	67,4
1991	66,6	47,8	136,2	67,2
1992	66,2	39,4	136,0	65,7
1993	75,1	47,3	225,7	78,3
1994	65,4	48,0	169,8	67,9
1995	60,8	54,1	166,8	64,9
1996	81,2	62,6	124,1	80,5
1997	86,4	66,5	159,8	87,0
1998	92,8	83,3	181,7	95,7
1999	102,6	87,5	186,3	104,4
2000	101,7	82,1	133,1	100,4
2001	106,9	91,6	114,3	105,0
2002	99,4	86,4	117,5	98,3
2003	90,6	95,0	210,9	97,1
2004	94,5	97,6	155,4	97,9
2005	100,0	100,0	100,0	100,0
2006	106,5	96,8	128,7	106,2
2007	119,0	103,8	169,2	119,2
2008	144,0	112,3	213,6	142,7
2009	169,3	121,0	271,7	167,2
2010	172,6	120,5	239,9	168,2
2011	181,3	128,7	392,2	183,8
2012	195,6	135,6	359,2	194,7
2013	211,0	145,2	359,0	208,5
2014	227,1	141,7	280,0	217,1
2015	227,0	138,6	235,0	214,4
2016	237,4	146,2	226,4	223,5
2017	252,1	148,7	224,0	235,6
2018	261,5	139,2	227,2	241,9
2019	273,5	142,8	185,9	250,0
2020	267,0	124,9	188,0	242,3
2021	257,5	145,1	196,3	238,0
2022	256,7	149,8	224,1	239,4
2023	271,3	148,1	184,5	248,9
2024	280,5	151,3	161,5	255,7

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

**Gráfica 6. Evolución de la ejecución funcional del presupuesto.
Según ejecución a precios constantes del año 2024. Índice con base año 2005=100**



Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

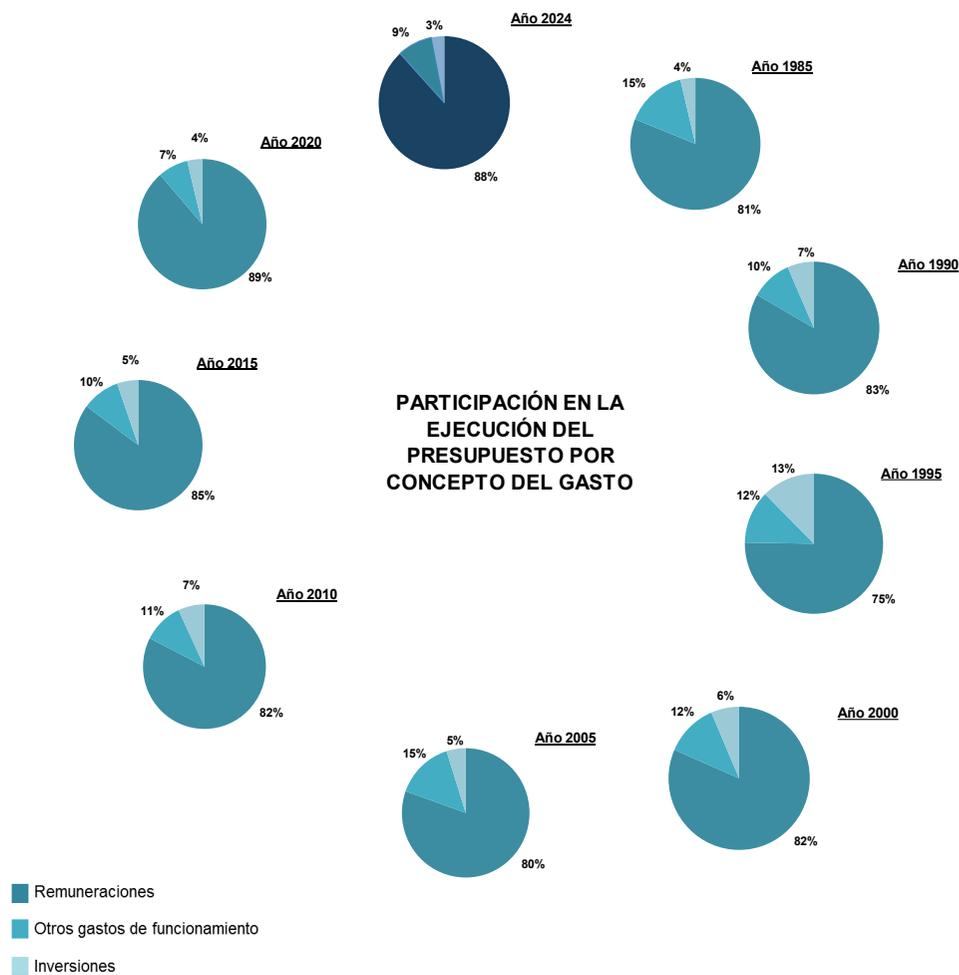


Cuadro 12. Participación en la ejecución de la ANEP por concepto del gasto. Porcentajes

Año	Remuneraciones	Otros Gastos de Funcionamiento	Inversiones	Total
1985	81,1%	15,2%	3,7%	100%
1986	83,1%	13,3%	3,5%	100%
1987	80,3%	13,6%	6,1%	100%
1988	83,9%	10,9%	5,2%	100%
1989	83,2%	9,8%	7,1%	100%
1990	83,3%	10,1%	6,6%	100%
1991	79,7%	10,5%	9,8%	100%
1992	81,1%	8,8%	10,1%	100%
1993	77,1%	8,9%	14,0%	100%
1994	77,5%	10,4%	12,1%	100%
1995	75,3%	12,3%	12,5%	100%
1996	81,1%	11,4%	7,5%	100%
1997	79,8%	11,2%	8,9%	100%
1998	78,0%	12,8%	9,2%	100%
1999	79,0%	12,3%	8,7%	100%
2000	81,5%	12,0%	6,4%	100%
2001	81,9%	12,8%	5,3%	100%
2002	81,3%	12,9%	5,8%	100%
2003	75,1%	14,4%	10,6%	100%
2004	77,6%	14,7%	7,7%	100%
2005	80,4%	14,7%	4,9%	100%
2006	80,7%	13,4%	5,9%	100%
2007	80,3%	12,8%	6,9%	100%
2008	81,2%	11,6%	7,3%	100%
2009	81,5%	10,7%	7,9%	100%
2010	82,5%	10,5%	6,9%	100%
2011	79,3%	10,3%	10,4%	100%
2012	80,8%	10,2%	9,0%	100%
2013	81,4%	10,2%	8,4%	100%
2014	84,1%	9,6%	6,3%	100%
2015	85,2%	9,5%	5,3%	100%
2016	85,5%	9,6%	4,9%	100%
2017	86,1%	9,3%	4,6%	100%
2018	87,0%	8,5%	4,6%	100%
2019	88,0%	8,4%	3,6%	100%
2020	88,6%	7,6%	3,8%	100%
2021	87,0%	9,0%	4,0%	100%
2022	86,2%	9,2%	4,5%	100%
2023	87,6%	8,8%	3,6%	100%
2024	88,2%	8,7%	3,1%	100%

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

Gráfica 7. Participación en la ejecución del presupuesto por concepto del gasto.
Años seleccionados



Programas presupuestales del inciso

Programa	UE	Descripción	Vigente a la fecha
601	CODICEN - DGEIP - DGES - DGETP - CFE	Administración de la Educación y Gestión de Políticas Transversales	NO
602	DGEIP	Educación Inicial	SI
603	DGEIP	Educación Primaria	SI
604	DGES - DGETP	Educación Media Básica General - Tecnológica	SI
605	DGES - DGETP	Educación Media Superior - Tecnológica	SI
606	DGETP	Educación Terciaria	SI
607	CFE	Formación en Educación	SI
608	CODICEN - DGEIP - DGES - DGETP - CFE	Inversiones Edilicias y Equipamiento	SI
609	CODICEN - DGEIP - DGES - DGETP - CFE	Gestión de Políticas Transversales	SI
610	CODICEN - DGEIP - DGES - DGETP - CFE	Administración de la Educación	SI

**Cuadro 13. Ejecución por concepto del gasto del total de los Programas presupuestales.
Precios constantes del año 2024**

Total por concepto del gasto	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	% s/ Ejecución 2024
Servicios personales	78.120.319.217	82.963.148.921	86.056.669.801	89.978.938.687	87.871.448.484	84.745.850.067	84.473.833.864	89.262.676.960	92.282.262.504	88,2%
Otros gastos de funcionamiento	8.798.306.453	8.950.871.104	8.374.930.450	8.595.055.792	7.513.141.317	8.730.401.942	9.014.213.905	8.911.437.477	9.105.107.461	8,7%
Inversiones	4.501.948.646	4.453.689.581	4.517.659.115	3.695.787.672	3.738.266.611	3.903.194.322	4.455.850.620	3.668.841.276	3.211.597.280	3,1%
Total Programas presupuestales	91.420.574.316	96.367.709.606	98.949.259.366	102.269.782.151	99.122.856.412	97.379.446.332	97.943.898.390	101.842.955.713	104.598.967.245	100,0%

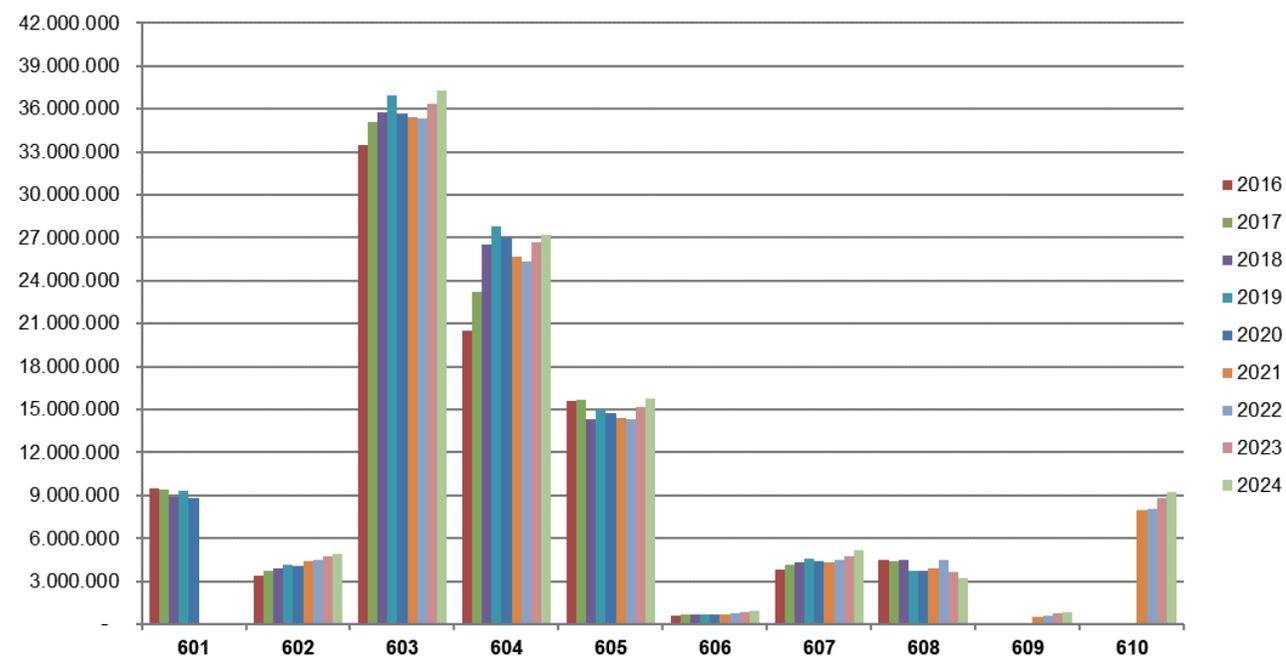
Cuadro 14. Ejecución del inciso por programa presupuestal. Precios constantes del año 2024

Programa	Concepto del gasto	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	% s/ Ejecución 2024
601	Servicios personales	7.709.164.237	7.650.104.052	7.347.091.231	7.892.035.458	7.360.928.184	n/a	n/a	n/a	n/a	
	Otros gastos de funcionamiento	1.753.633.251	1.753.419.898	1.541.846.960	1.446.287.245	1.417.294.683	n/a	n/a	n/a	n/a	
	Total 601	9.462.797.488	9.403.523.951	8.888.938.191	9.338.322.703	8.778.222.867	n/a	n/a	n/a	n/a	n/a
602	Servicios personales	2.979.737.581	3.240.157.464	3.477.846.846	3.693.849.983	3.721.992.314	3.899.370.324	4.006.073.310	4.277.681.253	4.432.175.281	
	Otros gastos de funcionamiento	440.006.356	479.805.928	447.460.649	500.855.007	386.198.064	491.708.530	530.449.460	497.945.445	471.381.092	
	Total 602	3.419.743.937	3.719.963.392	3.925.307.494	4.194.704.989	4.108.190.378	4.391.078.854	4.536.522.769	4.775.626.698	4.903.556.373	4,7%
603	Servicios personales	29.019.820.251	30.574.298.355	31.557.096.426	32.556.939.312	31.655.271.620	30.704.589.694	30.498.418.208	31.912.168.050	32.774.835.629	
	Otros gastos de funcionamiento	4.446.757.813	4.488.469.016	4.217.504.063	4.380.048.082	3.998.750.496	4.731.803.460	4.832.353.039	4.444.742.698	4.509.013.400	
	Total 603	33.466.578.063	35.062.767.371	35.774.600.489	36.936.987.394	35.654.022.117	35.436.393.154	35.330.771.247	36.356.910.748	37.283.849.029	35,6%
604	Servicios personales	19.356.050.073	22.024.881.401	25.327.615.294	26.626.673.935	26.145.538.310	24.668.663.074	24.143.144.464	25.313.350.610	25.792.943.847	
	Otros gastos de funcionamiento	1.161.412.008	1.206.562.686	1.168.486.082	1.179.299.648	874.417.957	1.004.035.964	1.217.718.478	1.397.856.241	1.428.439.901	
	Total 604	20.517.462.081	23.231.444.087	26.496.101.376	27.805.973.583	27.019.956.267	25.672.699.038	25.360.862.942	26.711.206.851	27.221.383.748	26,0%
605	Servicios personales	14.934.949.115	15.012.584.978	13.663.116.022	14.348.235.466	14.266.732.186	13.789.603.213	13.664.189.076	14.424.673.312	15.021.307.505	
	Otros gastos de funcionamiento	686.248.753	685.014.538	674.267.317	669.889.171	463.593.763	618.914.829	702.013.076	783.936.467	746.934.310	
	Total 605	15.621.197.868	15.697.599.516	14.337.383.339	15.018.124.637	14.730.325.948	14.408.518.042	14.366.202.152	15.208.609.779	15.768.241.815	15,1%
606	Servicios personales	600.320.301	651.582.389	679.329.926	727.605.274	714.206.439	698.179.341	731.158.855	831.482.073	951.786.330	
	Otros gastos de funcionamiento	-	-	-	-	-	-	-	-	-	
	Total 606	600.320.301	651.582.389	679.329.926	727.605.274	714.206.439	698.179.341	731.158.855	831.482.073	951.786.330	0,9%
607	Servicios personales	3.520.277.659	3.809.540.282	4.004.574.056	4.133.599.259	4.006.779.431	3.946.285.097	4.135.092.957	4.414.729.440	4.795.115.021	
	Otros gastos de funcionamiento	310.248.273	337.599.037	325.365.380	418.676.640	372.886.354	419.111.726	369.493.236	337.235.110	409.577.156	
	Total 607	3.830.525.932	4.147.139.319	4.329.939.436	4.552.275.900	4.379.665.785	4.365.396.823	4.504.586.193	4.751.964.551	5.204.692.177	5,0%
608	Inversiones	4.501.948.646	4.453.689.581	4.517.659.115	3.695.787.672	3.738.266.611	3.903.194.322	4.455.850.620	3.668.841.276	3.211.597.280	
	Total 608	4.501.948.646	4.453.689.581	4.517.659.115	3.695.787.672	3.738.266.611	3.903.194.322	4.455.850.620	3.668.841.276	3.211.597.280	3,1%
	Servicios personales	-	-	-	-	-	481.735.308	587.464.420	636.341.184	700.189.468	
609	Otros gastos de funcionamiento	-	-	-	-	-	16.415.228	41.728.494	112.786.051	122.363.855	
	Total 609	-	-	-	-	-	498.150.535	629.192.915	749.127.235	822.553.323	0,8%
	Servicios personales	-	-	-	-	-	6.557.424.016	6.708.292.574	7.452.251.038	7.813.909.423	
610	Otros gastos de funcionamiento	-	-	-	-	-	1.448.412.206	1.320.458.122	1.336.935.464	1.417.397.747	
	Total 610	-	-	-	-	-	8.005.836.222	8.028.750.697	8.789.186.502	9.231.307.170	8,8%
	Total Programas presupuestales	91.420.574.316	96.367.709.606	98.949.259.366	102.269.782.151	99.122.856.412	97.379.446.332	97.943.898.390	101.842.955.713	104.598.967.245	100,0%

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

A partir del año 2021 se crean los Programas presupuestales 609 y 610, y se imputan en ellos los créditos que hasta el año 2020 se ejecutaban en el Programa 601.

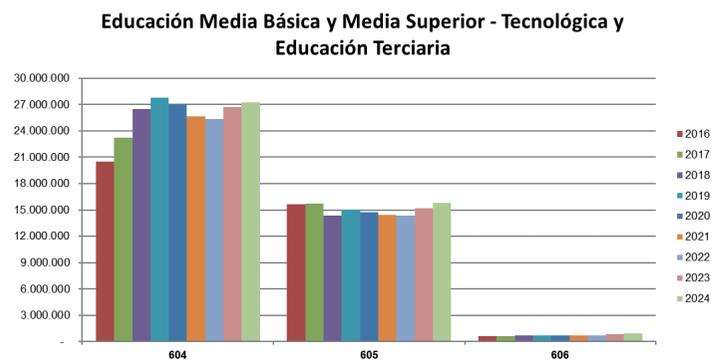
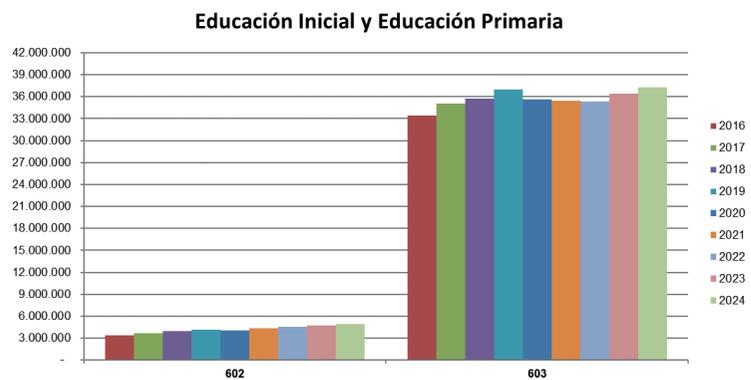
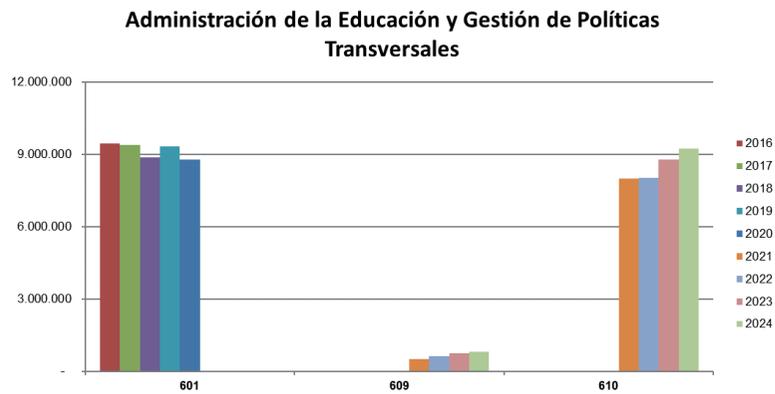
Gráfica 8. Ejecución por programa presupuestal - inciso. Miles de pesos constantes del año 2024



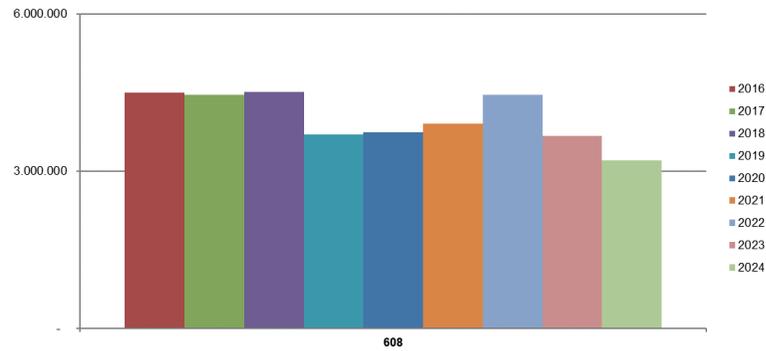
Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo). Incluye el Fondo de Inasistencias, ejercicios vencidos, subsidios y subrogaciones.

A partir del año 2021 se crean los Programas presupuestales 609 y 610, y se imputan en ellos los créditos que hasta el año 2020 se ejecutaban en el Programa 601.

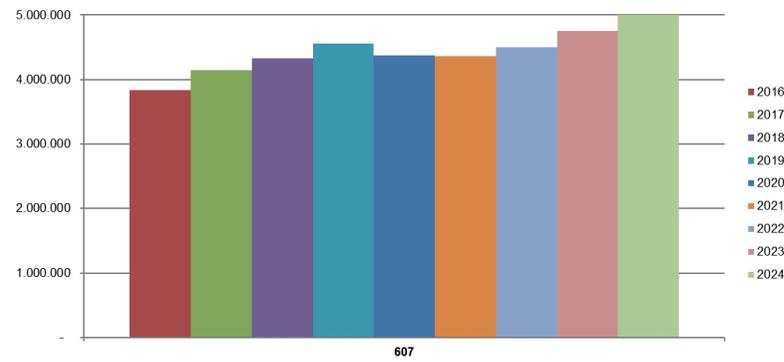
Gráfica 9. Ejecución por programa presupuestal -inciso. Miles de pesos constantes del año 2024



Inversiones edilicias y equipamiento



Formación en Educación



**Cuadro 15. Impuesto de Enseñanza Primaria - Ejecución por destino.
Precios constantes del año 2024. Financiación recursos con afectación especial**

Año	Concepto					Total
	Alimentación	Transf. Com. Fom.	Transporte	Limpieza	Otros	
2010	1.877.234.793	89.556.642	184.404.817	78.516.032	1.005.381.671	3.235.093.955
2011	2.391.809.003	270.944.403	194.528.034	78.132.659	379.292.405	3.314.706.503
2012	2.415.571.882	303.328.414	224.175.360	98.475.812	478.129.746	3.519.681.215
2013	2.503.536.132	302.864.626	265.593.845	113.015.968	773.635.089	3.958.645.661
2014	2.349.097.017	302.961.828	227.403.752	162.313.980	558.822.585	3.600.599.162
2015	2.446.570.489	329.409.781	338.274.596	116.265.515	643.528.836	3.874.049.217
2016	2.789.130.471	423.074.158	152.388.852	189.168.332	942.073.658	4.495.835.471
2017	2.841.360.412	390.366.089	343.036.614	224.979.934	771.123.402	4.570.866.451
2018	2.682.025.474	151.286.743	355.171.959	228.867.965	998.031.329	4.415.383.470
2019	2.839.751.569	47.944.256	379.704.877	236.898.751	1.079.090.995	4.583.390.448
2020	2.578.013.559	94.625.970	207.142.449	269.513.235	1.037.163.879	4.186.459.093
2021	3.039.359.207	86.285.792	120.437.554	284.063.712	537.655.375	4.067.801.641
2022	3.634.909.507	85.458.509	351.572.859	314.818.222	615.009.707	5.001.768.805
2023	3.367.125.513	91.441.327	306.334.111	317.022.402	684.019.704	4.765.943.056
2024	3.445.418.371	69.646.943	335.619.320	329.723.592	760.840.096	4.941.248.322

Notas: El Impuesto de Enseñanza Primaria fue creado por la Ley N° 15.809 del 8 de abril de 1986.³
Datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Financiación Recursos con Afectación Especial.

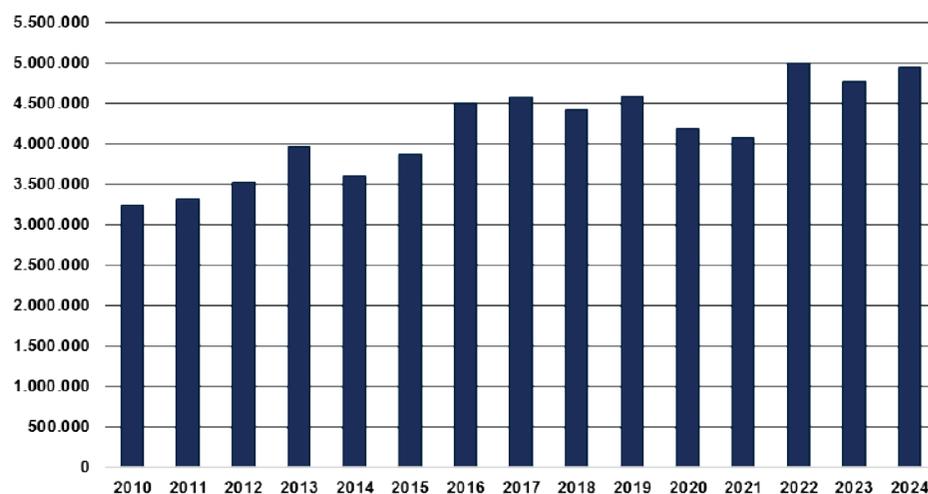
Para la elaboración de los cuadros se considera la desagregación de la información proporcionada por la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, y publicada en el Balance de Ejecución Presupuestal.

La categoría «Otros» incluye publicaciones, materiales y útiles, reparaciones y equipamiento, utensilios de cocina y comedor, Proyectos PMA (Aprender y Mandela), partidas a escuelas, subvención teléfonos escuela, seguridad y vigilancia, Programa Verano Educativo, convenios educativos, emergencias médicas, materiales de educación física, formación en servicio para docentes, tecnologías de la información, etcétera. En «Transporte» se incluyen pasajes a colonias, campamentos y salidas didácticas, abonos docentes y transporte escolar.

A partir del año 2022 se incluye la alimentación de los Centros María Espínola de la Dirección General de Educación Secundaria y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional.

³ Art. 636 de la Ley N° 15.809 en la redacción dado por el Art. 687 de la Ley N° 16.736: «Establécese un impuesto anual de enseñanza primaria, que gravará a las propiedades inmuebles urbanas, suburbanas y rurales. El Poder Ejecutivo transferirá de la recaudación del IMEBA e IRA, al Consejo de Educación Primaria igual importe a valores constantes al recaudado en 1994 por los inmuebles rurales.»

Gráfica 10. Evolución del destino del Impuesto de Enseñanza Primaria.
En miles de pesos constantes del año 2024



Cuadro 16. Impuesto de Enseñanza Primaria - Ejecución por destino. Precios constantes del año 2024. Financiación recursos con afectación especial. Porcentajes

Año	Destino de la ejecución					Total
	Alimentación	Transf. Com. Fom.	Transporte	Limpieza	Otros	
2010	58,0%	2,8%	5,7%	2,4%	31,1%	100%
2011	72,2%	8,2%	5,9%	2,4%	11,4%	100%
2012	68,6%	8,6%	6,4%	2,8%	13,6%	100%
2013	63,2%	7,7%	6,7%	2,9%	19,5%	100%
2014	65,2%	8,4%	6,3%	4,5%	15,5%	100%
2015	63,2%	8,5%	8,7%	3,0%	16,6%	100%
2016	62,0%	9,4%	3,4%	4,2%	21,0%	100%
2017	62,2%	8,5%	7,5%	4,9%	16,9%	100%
2018	60,7%	3,4%	8,0%	5,2%	22,6%	100%
2019	62,0%	1,0%	8,3%	5,2%	23,5%	100%
2020	61,6%	2,3%	4,9%	6,4%	24,8%	100%
2021	74,7%	2,1%	3,0%	7,0%	13,2%	100%
2022	72,7%	1,7%	7,0%	6,3%	12,3%	100%
2023	70,6%	1,9%	6,4%	6,7%	14,4%	100%
2024	69,7%	1,4%	6,8%	6,7%	15,4%	100%
Promedio 2010/2024	65,8%	5,1%	6,3%	4,7%	18,1%	100,0%

**Cuadro 17. Evolución del Fondo de Inasistencias. Precios constantes del año 2024.
Financiación recursos con afectación especial**

Año	ASIGNACIÓN	EJECUCIÓN	SALDO
2010	1.329.443.663	3.199.749	1.326.243.914
2011	1.712.383.944	4.688.371	1.707.695.572
2012	2.166.036.950	4.378.960	2.161.657.990
2013	2.787.234.600	1.446.482.107	1.340.752.493
2014	1.824.594.980	1.091.738.362	732.856.618
2015	1.760.831.872	685.670.070	1.075.161.802
2016	1.744.458.531	580.974.596	1.163.483.936
2017	1.898.431.833	1.040.082.413	858.349.420
2018	1.637.605.689	582.093.509	1.055.512.180
2019	1.540.937.825	778.768.223	762.169.601
2020	1.162.473.521	43.213.830	1.119.259.690
2021	1.492.981.680	70.948.903	1.422.032.777
2022	2.006.713.054	61.767.249	1.944.945.805
2023	2.599.883.839	247.484.951	2.352.398.888
2024	2.928.062.840	310.002.545	2.618.060.295

Notas: Datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Financiación Recursos con Afectación Especial – Tipo de Crédito 2.

Los créditos no ejecutados del Fondo de Inasistencias se trasladan al ejercicio siguiente, incrementándose en cada ejercicio por los descuentos por inasistencias realizados de acuerdo a lo establecido por el artículo 195 de la Ley 16.462.⁴

⁴ Artículo 195 de la Ley 16.462: «Facúltase a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) a constituir un fondo con los descuentos que, por inasistencia, fuera cual fuere su naturaleza, se practiquen a sus funcionarios, con destino a incremento del rubro 0. A tal efecto, la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) comunicará a la Contaduría General de la Nación las trasposiciones resultantes de la aplicación del inciso anterior, realizándose la habilitación en el rubro 0, “Retribuciones de Servicios Personales”».

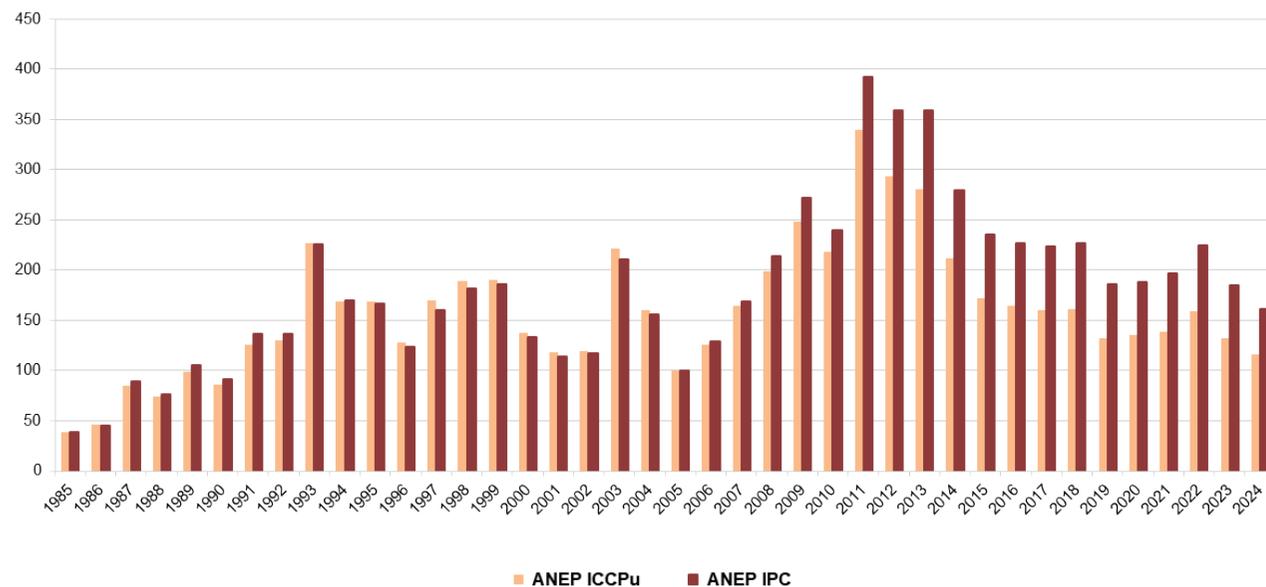


Cuadro 18. Ejecución de inversiones - inciso. Período 1985-2024. Índices con base año 2005=100.
Miles de pesos constantes del año 2024

	EN BASE A IPC		EN BASE A ICCPu	
	EJECUCIÓN	ÍNDICE	EJECUCIÓN	ÍNDICE
1985	772.118	38,8	1.081.444	39,1
1986	898.400	45,2	1.294.372	46,7
1987	1.769.075	89,0	2.345.118	84,7
1988	1.510.777	76,0	2.040.926	73,7
1989	2.090.325	105,1	2.748.333	99,2
1990	1.809.655	91,0	2.380.256	86,0
1991	2.708.205	136,2	3.477.340	125,6
1992	2.704.742	136,0	3.606.333	130,2
1993	4.487.263	225,7	6.282.020	226,9
1994	3.375.717	169,8	4.681.590	169,1
1995	3.317.056	166,8	4.672.819	168,7
1996	2.467.204	124,1	3.531.911	127,5
1997	3.177.825	159,8	4.716.223	170,3
1998	3.612.645	181,7	5.246.482	189,5
1999	3.703.123	186,3	5.280.616	190,7
2000	2.647.056	133,1	3.824.168	138,1
2001	2.272.937	114,3	3.265.997	117,9
2002	2.335.320	117,5	3.313.611	119,7
2003	4.193.718	210,9	6.116.130	220,9
2004	3.088.830	155,4	4.442.757	160,4
2005	1.988.192	100,0	2.769.132	100,0
2006	2.557.813	128,7	3.471.979	125,4
2007	3.364.050	169,2	4.558.386	164,6
2008	4.247.534	213,6	5.503.414	198,7
2009	5.402.585	271,7	6.879.979	248,5
2010	4.769.126	239,9	6.046.692	218,4
2011	7.797.747	392,2	9.418.674	340,1
2012	7.142.426	359,2	8.135.678	293,8
2013	7.138.015	359,0	7.765.689	280,4
2014	5.566.162	280,0	5.864.115	211,8
2015	4.671.785	235,0	4.754.346	171,7
2016	4.501.949	226,4	4.565.640	164,9
2017	4.453.690	224,0	4.429.036	159,9
2018	4.517.659	227,2	4.456.395	160,9
2019	3.695.788	185,9	3.653.214	131,9
2020	3.738.267	188,0	3.740.026	135,1
2021	3.903.194	196,3	3.829.774	138,3
2022	4.455.851	224,1	4.403.307	159,0
2023	3.668.841	184,5	3.671.948	132,6
2024	3.211.597	161,5	3.211.597	116,0

Notas: datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo).
ICCPu = Índice del Costo de la Construcción con participación pública

**Gráfica 11. Evolución de inversiones de la ANEP. Comparativo. Índices con base en ICCPu e IPC.
Índice con base año 2005=100**



Cuadro 19. Ejecución en obras de infraestructura. Período 2000-2024.
Precios corrientes en miles de pesos

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total Mantenimiento	106.200	66.407	78.135	154.546	160.488	145.522	214.997	232.150	323.546	219.064	284.722	1.043.673
704 - Reparaciones Generales	101.070	58.444	73.070	147.975	152.681	135.618	199.002	153.887	238.314	191.808	257.476	334.776
800 - Contratación de Técnicos	662	164	1.565	321	420	904	3.995	5.698	12.054	13.757	13.770	12.167
801 - Comp. Deptal. de Edificación	4.468	7.800	3.500	6.250	7.387	9.000	12.000	12.000	12.700	13.498	13.476	13.500
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
887 - Inversiones en Saneamiento al Interior Esc.Rurales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	683.230
907 - Mantenimiento Edificio de Locales Educativos	0	0	0	0	0	0	0	24.896	0	0	0	0
911 - Atención Integral de Centros Educativos	0	0	0	0	0	0	0	35.669	60.479	0	0	0
Total Obras Nuevas y Ampliaciones	180.558	179.895	205.581	450.489	327.203	193.817	189.089	431.510	651.819	945.940	855.139	1.415.917
706 - Infraestructura Suministro Agua Pot. y Electríf. Rural	1.491	1.657	876	874	1.496	4.582	3.455	5.251	7.196	10.548	9.130	4.017
761 - Adquisición de Tierras e Inmuebles	312	774	30	396	0	359	2.373	5.800	770	6.889	4.943	28.162
802 - Ampliación de Espacios Educativos	0	0	0	0	0	0	0	55.496	157.927	324.271	298.544	290.887
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	467.059
906 - Iniciativas Locales Mejoramiento de la Infraestructura Edilicia	0	0	0	0	0	0	0	11.500	0	0	0	0
921 - Mejoramiento de los Espacios Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	26.346	45.537	8.705	0
930 - Obras IFD (actual den. Tecnología de la Inf. y Comunicación.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	9.247	1.907	0
941 - Mejoramiento de los Espacios de Aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	14.096	7.519	41.381
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	96.371	106.618	105.197	174.872	140.882	95.875	87.502	170.940	212.021	220.289	243.167	319.478
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	82.384	70.846	99.477	274.348	184.825	93.000	95.759	182.523	247.560	315.063	281.224	264.934
Total Inversiones en Infraestructura Edilicia	286.759	246.302	283.716	605.036	487.690	339.339	404.087	663.660	975.365	1.165.003	1.139.861	2.459.590

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Total Mantenimiento	911.302	1.005.047	577.191	541.747	751.266	954.272	1.040.366	629.832	1.012.386	1.333.247	1.321.654	1.370.944	1.215.794
704 - Reparaciones Generales	345.747	393.640	402.519	343.887	564.767	587.076	513.847	346.445	370.959	445.472	571.525	562.014	620.528
800 - Contratación de Técnicos	17.889	28.041	18.300	16.281	28.427	38.220	45.595	50.588	58.965	67.493	62.979	62.979	74.932
801 - Comp. Deptal. de Edificación	14.928	3.429	1.772	14.639	0	0	0	0	0	0	0	0	0
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	22.721	54.278	56.358	63.025	55.351	72.838	75.904	126.392	73.653	73.989	116.007	82.430	89.459
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	0	0	0	0	0	30.594	8.012	1.859	195	5.317	0	4.480	1.931
887 - Inversiones en Saneamiento al Interior Esc.Rurales	391	12.634	16.885	4.813	1.621	0	0	0	0	0	0	0	0
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	509.627	513.024	81.357	99.103	101.100	225.544	397.007	104.548	508.614	740.975	571.144	659.061	428.945
907 - Mantenimiento Edificio de Locales Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
911 - Atención Integral de Centros Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Obras Nuevas y Ampliaciones	1.602.154	1.742.905	1.770.510	1.486.146	1.353.820	1.262.568	1.404.500	1.462.863	1.356.855	1.211.665	1.152.445	1.417.299	1.315.419
706 - Infraestructura Suministro Agua Pot. y Electríf. Rural	6.568	4.432	0	487	0	0	0	0	0	0	0	0	0
761 - Adquisición de Tierras e Inmuebles	56.896	47.495	35.382	37.892	1.495	95.956	50.951	31.472	32.753	33.533	35.000	42.646	60.167
802 - Ampliación de Espacios Educativos	392.695	624.441	402.188	71.404	56.063	227.918	354.355	374.697	267.866	190.170	49.281	39.254	70.391
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	453.480	538.697	732.216	891.925	909.900	542.400	555.373	635.767	602.386	670.025	722.095	910.132	762.569
906 - Iniciativas Locales Mejoramiento de la Infraestructura Edilicia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
921 - Mejoramiento de los Espacios Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
930 - Obras IFD (actual den. Tecnología de la Inf. y Comunicación.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
941 - Mejoramiento de los Espacios de Aprendizaje	31.746	11.408	22.562	26.071	0	0	0	0	0	0	0	0	0
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	300.609	235.991	228.921	193.308	186.383	156.246	174.619	147.587	204.897	147.262	147.977	116.415	165.967
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	360.160	280.441	349.241	265.059	199.979	240.049	269.202	273.340	248.953	170.675	198.093	308.852	256.325
Total Inversiones en Infraestructura Edilicia	2.513.457	2.747.951	2.347.702	2.027.893	2.105.086	2.216.840	2.444.866	2.092.695	2.369.241	2.544.911	2.474.100	2.788.243	2.531.213

Notas: datos extraídos de los Balances de Ejecución Presupuestal, a excepción de PAEPU y de PAEMFE que son proporcionados por dichos Programas. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal y extrapresupuestal. Por Acta N° 94, Resolución N° 8 del 1o de diciembre de 2015 el Proyecto 930 cambió de denominación a «Tecnología de la Información y la Comunicación».

Ejecución presupuestal Proyecto 888 a valores corrientes

888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
	1.150.289	963.107	1.051.722	813.574	991.028	1.011.000	767.944
	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
	952.380	740.315	1.111.000	1.411.000	1.293.239	1.569.193	1.191.513

La ejecución presupuestal del Proyecto 888 correspondiente al año 2024 incluye los saldos trasferidos a la CND por \$ 677.732.654. Por su parte, se incluyen \$ 2.780.805 correspondientes a la Financiación 3.3 «Donaciones y Legados internos fuera presupuesto».

Cuadro 20. Ejecución en obras de infraestructura de la ANEP. Período 2000-2024. Precios constantes del año 2024 en miles de pesos

	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012
Total Mantenimiento	710.024	425.409	439.195	727.685	692.266	599.536	832.498	831.450	1.074.195	679.332	827.503	2.806.160	2.266.698
704 - Reparaciones Generales	675.725	374.393	410.725	696.745	688.590	558.733	770.562	551.150	791.218	594.811	748.316	900.124	859.982
800 - Contratación de Técnicos	4.425	1.048	8.796	1.511	1.812	3.724	15.471	20.407	40.019	42.661	40.020	32.714	44.496
801 - Comp. Deptal. de Edificación	29.873	49.967	19.673	29.429	31.864	37.079	46.466	42.978	42.165	41.860	39.167	36.298	37.132
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	56.513
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
887 - Inversiones en Saneamiento al Interior Esc. Rurales	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	972
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.837.024	1.267.604
907 - Mantenimiento Edificio de Locales Educativos	0	0	0	0	0	0	0	89.166	0	0	0	0	0
911 - Atención Integral de Centros Educativos	0	0	0	0	0	0	0	127.748	200.794	0	0	0	0
Total Obras Nuevas y Ampliaciones	1.207.158	1.162.419	1.155.562	2.121.141	1.411.392	798.507	732.179	1.545.462	2.164.081	2.933.425	2.485.337	3.807.025	3.985.067
706 - Infraestructura Suministro Agua Pot. y Electríf. Rural	9.970	10.617	4.927	4.117	6.455	18.879	13.377	18.808	23.891	32.709	26.534	10.800	16.337
761 - Adquisición de Tierras e Inmuebles	2.088	4.958	167	1.865	0	1.480	9.190	20.773	2.556	21.363	14.365	75.719	141.518
802 - Ampliación de Espacios Educativos	0	0	0	0	0	0	0	198.761	524.327	1.005.987	867.676	782.117	976.758
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1.255.798	1.127.949
906 - Iniciativas Locales Mejor. de la Infraestr. Edilicia	0	0	0	0	0	0	0	41.187	0	0	0	0	0
921 - Mejoramiento de los Espacios Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	87.469	141.213	25.301	0	0
930 - Obras IFD (actual den. Tecnología de la Inf. y Comunicación.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	28.677	5.541	0	0
941 - Mejoramiento de los Espacios de Aprendizaje	0	0	0	0	0	0	0	0	0	43.714	21.863	111.262	78.963
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	644.305	682.999	591.310	823.387	607.694	394.997	338.821	612.223	703.923	683.131	706.731	858.992	747.710
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	550.795	453.845	559.159	1.291.772	797.243	383.152	370.791	653.710	821.915	977.032	817.337	712.338	895.832
Total Inversiones en Infraestructura Edilicia	1.917.182	1.577.828	1.594.757	2.848.826	2.103.658	1.398.043	1.564.677	2.376.913	3.238.276	3.612.757	3.312.840	6.613.185	6.251.766
Total Mantenimiento en el total de inversiones en Inf. Edilicia	37,0%	27,0%	27,5%	25,5%	32,9%	42,9%	53,2%	35,0%	33,2%	18,8%	25,0%	42,4%	36,3%
Total Obras en el total de inversiones en Inf. Edilicia	63,0%	73,0%	72,5%	74,5%	67,1%	57,1%	46,8%	65,0%	66,8%	81,2%	75,0%	57,6%	63,7%

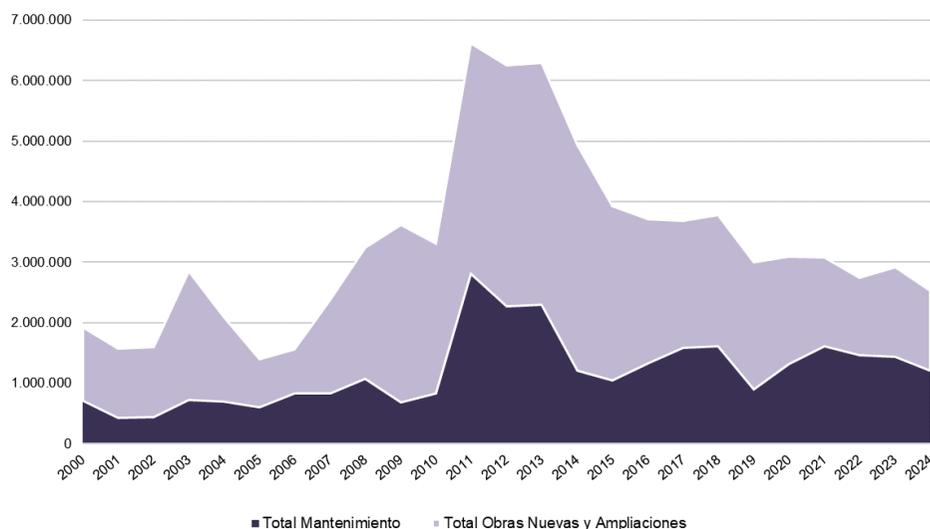
	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Total Mantenimiento	2.382.434	1.244.460	1.048.975	1.328.770	1.586.830	1.607.500	902.071	1.321.089	1.614.684	1.467.076	1.437.424	1.215.794
704 - Reparaciones Generales	901.779	846.935	685.861	997.404	976.108	793.961	496.192	484.075	539.508	634.410	589.268	620.528
800 - Contratación de Técnicos	64.239	38.504	31.524	50.204	63.547	70.451	72.454	76.945	81.740	69.908	66.033	74.932
801 - Comp. Deptal. de Edificación	7.856	3.729	28.345	0	0	0	0	0	0	0	0	0
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	124.344	118.582	122.035	97.752	121.104	117.282	181.024	96.112	89.608	128.771	86.428	89.459
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	0	0	0	0	0	50.867	12.380	2.663	254	6.440	0	4.676
887 - Inversiones en Saneamiento al Interior Esc. Rurales	29.842	35.527	9.319	2.863	0	0	0	0	0	0	0	0
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	1.175.273	171.183	191.891	178.547	375.003	613.427	149.738	663.704	897.389	633.987	691.020	428.945
907 - Mantenimiento Edificio de Locales Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
911 - Atención Integral de Centros Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Total Obras Nuevas y Ampliaciones	3.992.772	3.725.305	2.877.598	2.390.908	2.099.221	2.170.134	2.095.171	1.770.595	1.467.437	1.279.249	1.486.027	1.315.419
706 - Infraestructura Suministro Agua Pot. y Electríf. Rural	10.154	0	944	0	0	0	0	0	0	0	0	0
761 - Adquisición de Tierras e Inmuebles	108.805	74.446	73.370	2.640	159.542	78.725	45.075	42.740	40.611	38.851	44.714	60.167
802 - Ampliación de Espacios Educativos	1.430.515	846.239	138.258	99.011	378.950	547.524	536.656	349.545	230.313	54.703	41.157	70.391
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	1.234.087	1.540.645	1.727.018	1.606.925	901.826	858.123	910.571	786.069	811.462	801.547	954.266	762.569
906 - Iniciativas Locales Mejor. de la Infraestr. Edilicia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
921 - Mejoramiento de los Espacios Educativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
930 - Obras IFD (actual den. Tecnología de la Inf. y Comunicación.)	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
941 - Mejoramiento de los Espacios de Aprendizaje	26.133	47.471	50.480	0	0	0	0	0	0	0	0	0
812 - PAEPU - (ex. MECAEP)	540.625	481.689	374.299	329.161	259.783	269.869	211.380	267.376	178.346	164.269	122.060	165.067
813 - PAEMFE - (ex. MEMFOD)	642.454	734.834	813.229	353.172	399.120	415.953	391.488	324.866	206.703	219.889	323.829	258.326
Total Inversiones en Infraestructura Edilicia	6.295.206	4.938.765	3.928.573	3.717.678	3.685.850	3.777.634	2.997.241	3.091.685	3.082.121	2.746.326	2.923.451	2.531.213
Total Mantenimiento en el total de inversiones en Inf. Edilicia	36,6%	24,6%	26,7%	35,7%	43,0%	42,6%	30,1%	42,7%	52,4%	53,4%	49,2%	48,0%
Total Obras en el total de inversiones en Inf. Edilicia	63,4%	75,4%	73,3%	64,3%	57,0%	57,4%	69,9%	57,3%	47,6%	46,6%	50,8%	52,0%

Ejecución presupuestal Proyecto 888 – a valores constantes del año 2024

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	3.092.822	2.395.553	2.409.360	1.711.828	1.918.909	1.785.472	1.276.829
	1.471.550	1.060.309	1.449.773	1.708.850	1.435.534	1.645.286	1.191.513

La ejecución presupuestal del Proyecto 888 correspondiente al año 2024 incluye los saldos trasferidos a la CND por \$ 677.732.654. Por su parte, se incluyen \$ 2.780.805 correspondientes a la Financiación 3.3 «Donaciones y Legados internos fuera presupuesto».

Gráfica 12. Ejecución en obras de infraestructura período 2000-2024. Precios constantes del año 2024 en miles de pesos



Notas: datos extraídos de los Balances de Ejecución Presupuestal, a excepción de PAEPU y de PAEMFE que son proporcionados por dichos Programas. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal y extrapresupuestal. Por Acta N° 94, Resolución N° 8 del 1o de diciembre de 2015 el Proyecto 930 cambió de denominación a «Tecnología de la Información y la Comunicación».

	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
888 - Fondo de Infraestructura (C.N.D.)	2.949.780.640	2.284.760.413	2.297.928.733	1.632.657.377	1.830.160.534	1.702.895.106	1.217.776.860	1.403.491.695	1.011.270.582	1.382.721.874	1.629.817.276	2.323.717.456	1.569.193.021

Cuadro 21. Evolución de la matrícula de educación pública por subsistema. Período 1985-2024

	1985	1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006
DGEIP	354.030	345.344	341.555	331.331	336.439	338.706	343.826	356.030	369.500	376.870	383.799	394.400	400.289	403.738	405.653	404.515	401.211	396.084
DGES	132.184	167.034	173.363	173.363	165.355	165.128	166.239	174.636	179.524	185.174	192.997	209.228	220.271	235.454	244.090	238.407	230.743	226.951
DGETP	52.966	61.780	57.025	64.598	60.009	61.521	61.458	59.964	58.246	54.960	54.241	59.716	61.327	63.676	68.779	69.222	66.429	69.896
CFE	8.275	6.156	s/d	s/d	5.801	7.333	7.306	10.326	10.590	10.682	12.198	13.352	14.788	16.610	19.298	20.920	20.390	21.125
ANEP	547.455	580.314	571.943	569.292	567.604	572.688	578.829	600.956	617.860	627.686	643.235	676.696	696.675	719.478	737.820	733.064	718.773	714.056

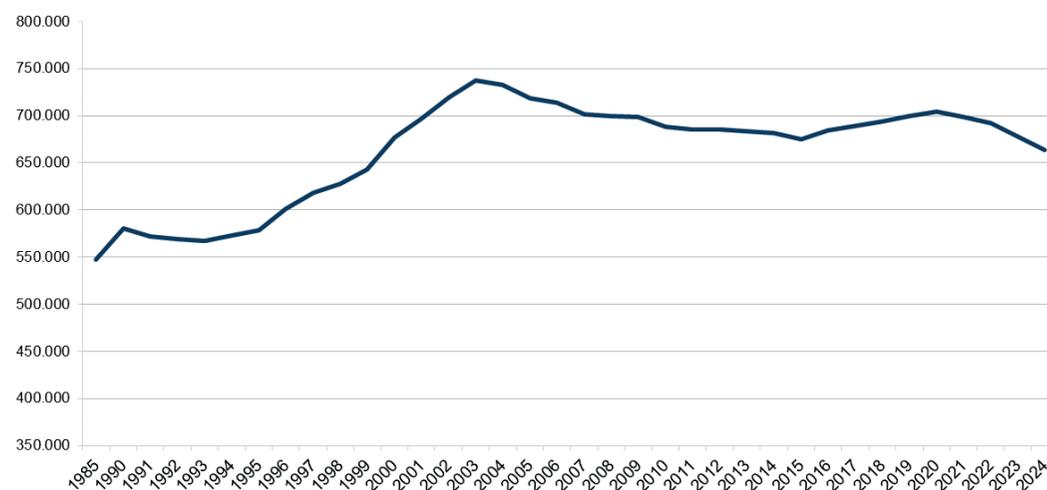
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
DGEIP	389.232	382.969	377.481	368.736	360.695	353.244	348.307	343.526	340.051	337.942	336.308	337.999	340.276	342.282	339.472	334.052	326.091	316.250
DGES	219.880	224.215	228.323	228.909	232.119	229.774	226.046	222.935	222.038	228.098	232.730	229.643	227.512	225.667	222.735	224.291	222.152	217.112
DGETP	70.184	70.110	72.092	70.342	71.484	79.895	85.212	90.813	93.022	93.259	96.409	99.432	102.116	104.320	100.798	100.115	99.745	103.171
CFE	21.992	22.108	20.391	20.188	20.919	22.331	24.067	24.729	19.666	24.741	24.150	27.184	29.774	32.250	35.240	33.334	30.033	27.041
ANEP	701.288	699.402	698.287	688.175	685.217	685.244	683.632	682.003	674.777	684.040	689.597	694.258	699.678	704.519	698.245	691.792	678.021	663.574

Notas: datos proporcionados por el Departamento de Investigación y Estadística Educativa - Dirección Sectorial de Planificación Educativa que se encuentran publicados en <https://observatorio.anep.edu.uy/acceso/matricula>
 A partir del año 2015 se modifica la forma de registro de la matrícula del CFE. Ese año se realizó un cambio en el sistema de inscripciones electrónicas completadas por cada centro educativo. No se cuenta con información de la matrícula del CFE en los años 1991 y 1992.

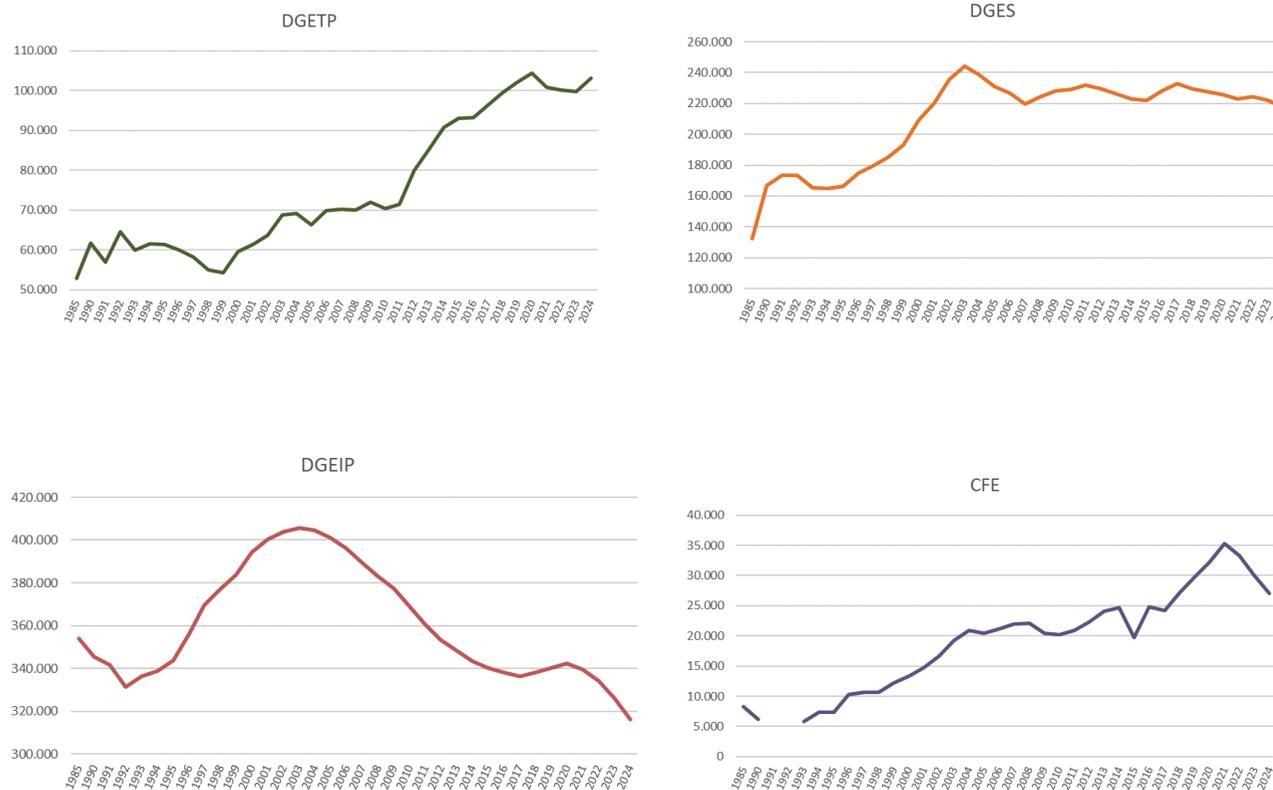
Se ajusta la matrícula del año 2023 del Consejo de Formación en Educación. La matrícula relativa a las DGES no incluye la correspondiente a los centros con Programas de Exploración Pedagógica (PEP-TIC).

No incluye matrícula relacionada a Educación de Adultos de Codicen ni la de los Centros de Lenguas Extranjeras (CLE)

Gráfica 13. Evolución de la matrícula de ANEP DGEIP – DGES – DGETP – CFE



Gráfica 14. Evolución de la matrícula por subsistema. Período 2000-2024



**Cuadro 22. Ejecución presupuestal por estudiante matriculado por todo concepto del gasto.
Precios constantes del año 2024**

AÑO	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985	31.231	42.767	62.109	n/c	38.057
1990	39.729	42.598	64.419	n/c	47.528
1991	39.335	39.122	69.198	n/c	48.097
1992	39.507	38.990	58.074	n/c	47.203
1993	43.524	47.239	69.814	n/c	56.433
1994	38.372	42.167	58.431	n/c	48.520
1995	35.375	38.860	53.845	n/c	45.902
1996	42.690	49.486	71.769	n/c	54.815
1997	44.966	51.221	72.561	n/c	57.615
1998	49.364	53.212	79.233	n/c	62.378
1999	53.133	55.987	84.659	n/c	66.429
2000	49.128	53.475	76.693	n/c	60.684
2001	50.299	55.063	80.484	n/c	61.675
2002	46.729	48.037	70.188	n/c	55.917
2003	44.410	42.873	60.234	n/c	53.844
2004	46.102	45.933	62.636	n/c	54.636
2005	48.353	50.807	69.335	n/c	56.917
2006	52.303	54.457	71.097	n/c	60.835
2007	58.476	63.192	78.676	84.216	69.556
2008	70.387	75.375	96.791	109.742	83.497
2009	81.899	88.287	116.403	141.468	97.941
2010	84.820	88.535	122.116	142.391	100.000
2011	90.970	92.307	127.178	146.605	109.758
2012	99.292	97.471	129.339	148.326	116.234
2013	108.468	104.359	135.657	143.598	124.770
2014	115.272	113.125	139.459	149.959	130.254
2015	115.432	113.080	135.667	196.983	129.981
2016	121.401	117.546	138.834	169.665	133.648
2017	127.217	122.884	144.008	187.106	139.745
2018	129.172	127.405	147.610	173.662	142.525
2019	133.262	134.262	152.184	165.537	146.167
2020	128.243	131.698	145.083	146.937	140.696
2021	128.941	127.102	147.038	135.571	139.463
2022	131.235	125.325	147.745	147.666	141.580
2023	139.528	133.056	157.792	165.359	149.939
2024	147.771	139.739	157.217	208.164	157.630

Nota: se incluyen en el cálculo de la ejecución por estudiante matriculado de los subsistemas los recursos presupuestales directamente ejecutados por los mismos. Por lo tanto, no están incluidos aquellos recursos que se ejecutan desde el Codicen y que se destinan a los diferentes subsistemas, como ser las inversiones en infraestructura, informática y comunicaciones, entre otros, pero sí lo incluye la información presentada para la ANEP.

Por otro lado, en el cálculo de la ejecución presupuestal por estudiante para toda la ANEP no se incluye la matrícula atendida por Codicen.

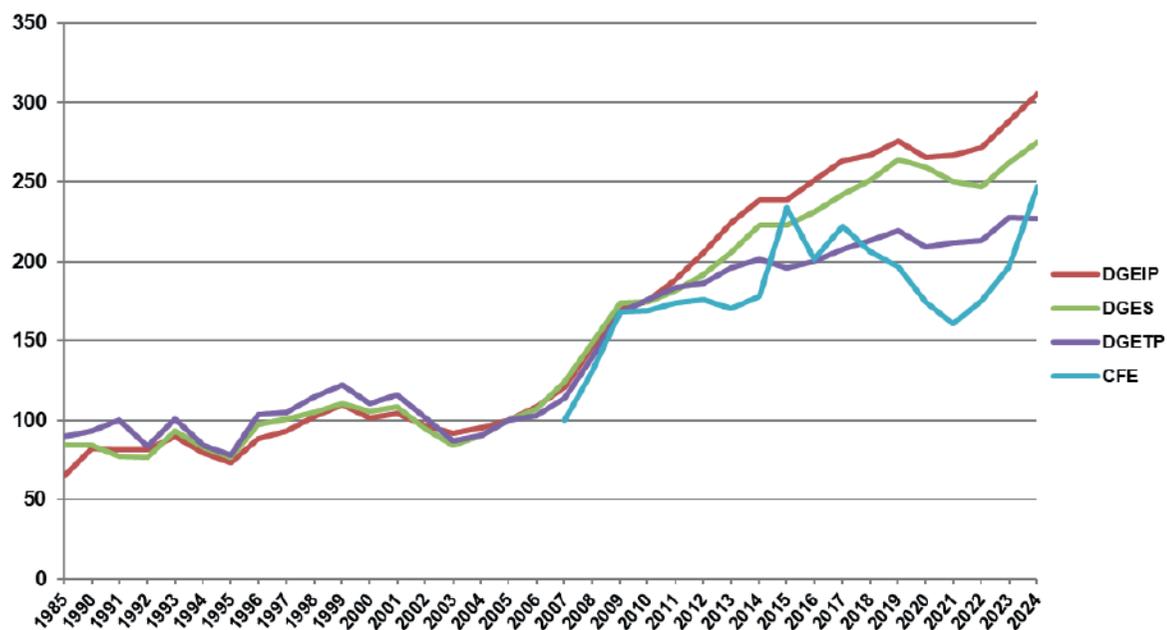
Esta aclaración se extiende para todos los cuadros que calculan la ejecución por estudiante a valores constantes y a sus respectivos gráficos.



Cuadro 23. Ejecución presupuestal por estudiante matriculado por todo concepto del gasto.
Índice con base año 2005=100, CFE base año 2007=100

AÑO	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985	64,6	84,2	89,6	n/c	66,9
1990	82,2	83,8	92,9	n/c	83,5
1991	81,4	77,0	99,8	n/c	84,5
1992	81,7	76,7	83,8	n/c	82,9
1993	90,0	93,0	100,7	n/c	99,2
1994	79,4	83,0	84,3	n/c	85,2
1995	73,2	76,5	77,7	n/c	80,6
1996	88,3	97,4	103,5	n/c	96,3
1997	93,0	100,8	104,7	n/c	101,2
1998	102,1	104,7	114,3	n/c	109,6
1999	109,9	110,2	122,1	n/c	116,7
2000	101,6	105,3	110,6	n/c	106,6
2001	104,0	108,4	116,1	n/c	108,4
2002	96,6	94,5	101,2	n/c	98,2
2003	91,8	84,4	86,9	n/c	94,6
2004	95,3	90,4	90,3	n/c	96,0
2005	100,0	100,0	100,0	n/c	100,0
2006	108,2	107,2	102,5	n/c	106,9
2007	120,9	124,4	113,5	100,0	122,2
2008	145,6	148,4	139,6	130,3	146,7
2009	169,4	173,8	167,9	168,0	172,1
2010	175,4	174,3	176,1	169,1	175,7
2011	188,1	181,7	183,4	174,1	192,8
2012	205,3	191,8	186,5	176,1	204,2
2013	224,3	205,4	195,7	170,5	219,2
2014	238,4	222,7	201,1	178,1	228,8
2015	238,7	222,6	195,7	233,9	228,4
2016	251,1	231,4	200,2	201,5	234,8
2017	263,1	241,9	207,7	222,2	245,5
2018	267,1	250,8	212,9	206,2	250,4
2019	275,6	264,3	219,5	196,6	256,8
2020	265,2	259,2	209,2	174,5	247,2
2021	266,7	250,2	212,1	161,0	245,0
2022	271,4	246,7	213,1	175,3	248,7
2023	288,6	261,9	227,6	196,4	263,4
2024	305,6	275,0	226,7	247,2	276,9

Gráfica 15. Evolución de la ejecución presupuestal por estudiante matriculado por todo concepto del gasto por subsistema. Índice con base año 2005=100, CFE base año 2007=100



Cuadro 24. Ejecución presupuestal por estudiante matriculado. Gastos de funcionamiento (remuneraciones, gastos corrientes y suministros). Precios constantes del año 2024

AÑO	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985	30.463	40.750	60.506	n/c	36.647
1990	39.311	42.213	63.249	n/c	41.058
1991	38.665	38.302	67.233	n/c	43.362
1992	37.790	38.453	57.061	n/c	42.452
1993	42.164	46.791	68.977	n/c	48.528
1994	36.382	41.695	57.845	n/c	42.625
1995	34.364	38.430	53.263	n/c	40.172
1996	42.092	48.918	71.150	n/c	50.709
1997	44.267	50.826	71.620	n/c	52.472
1998	48.364	52.938	78.178	n/c	56.623
1999	52.004	55.709	83.428	n/c	60.672
2000	48.810	53.237	75.924	n/c	56.772
2001	50.062	54.776	79.957	n/c	58.412
2002	51.010	47.834	69.932	n/c	52.671
2003	44.283	44.896	59.960	n/c	48.160
2004	45.964	45.823	54.041	n/c	50.423
2005	48.220	50.606	69.050	n/c	54.151
2006	51.826	54.128	70.274	n/c	59.943
2007	58.068	62.322	77.080	83.223	64.759
2008	69.713	74.263	93.951	107.897	77.424
2009	80.484	86.888	112.130	135.779	90.204
2010	83.776	87.725	118.838	140.121	93.070
2011	89.505	91.074	124.014	141.264	98.378
2012	97.734	96.659	126.666	144.658	105.811
2013	107.143	103.704	133.545	142.450	114.329
2014	114.213	112.470	137.623	148.039	122.092
2015	114.411	112.485	133.948	194.416	123.058
2016	120.156	116.954	137.221	167.875	127.067
2017	126.087	122.306	142.383	185.916	133.287
2018	128.026	126.897	146.021	172.794	136.018
2019	132.332	133.791	150.901	165.159	140.885
2020	127.216	131.270	143.918	146.592	135.390
2021	127.955	126.067	145.298	135.240	133.873
2022	130.330	124.391	145.981	147.290	135.139
2023	138.546	132.443	155.615	164.877	144.537
2024	146.666	139.045	155.985	207.371	152.790

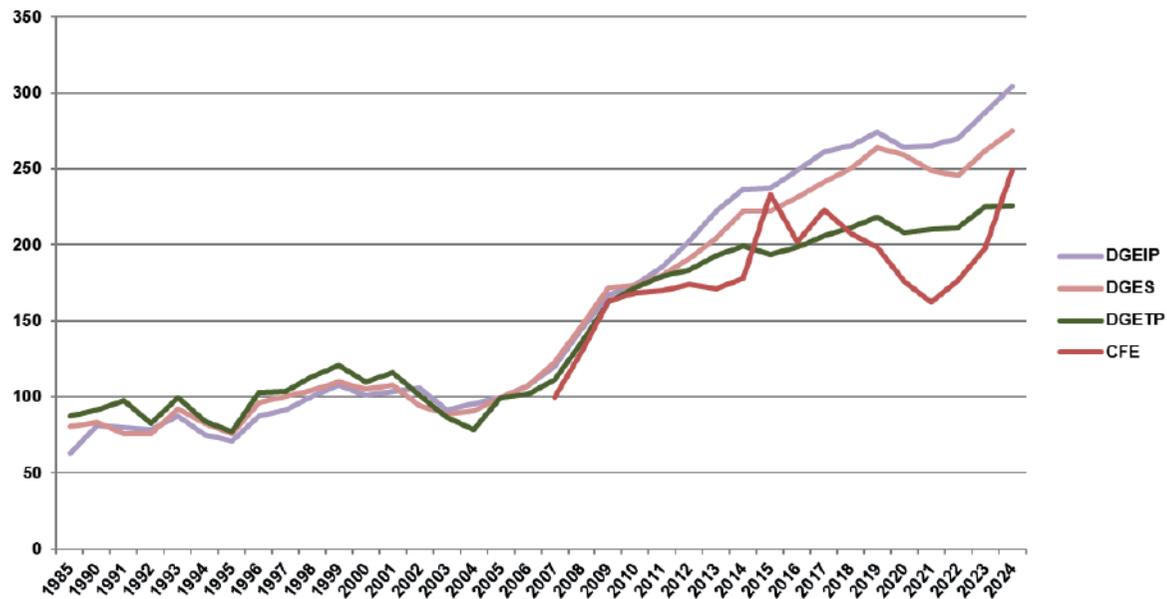
Notas: Datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal y matrículas proporcionadas por el Departamento de Investigación y Estadística Educativa - Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo).

Cuadro 25. Ejecución presupuestal por estudiante matriculado. Gastos de funcionamiento (remuneraciones, gastos corrientes y suministros). Índice con base año 2005=100, CFE base año 2007=100

AÑO	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985	63,2	80,5	87,6	n/c	67,7
1990	81,5	83,4	91,6	n/c	75,8
1991	80,2	75,7	97,4	n/c	80,1
1992	78,4	76,0	82,6	n/c	78,4
1993	87,4	92,5	99,9	n/c	89,6
1994	75,4	82,4	83,8	n/c	78,7
1995	71,3	75,9	77,1	n/c	74,2
1996	87,3	96,7	103,0	n/c	93,6
1997	91,8	100,4	103,7	n/c	96,9
1998	100,3	104,6	113,2	n/c	104,6
1999	107,8	110,1	120,8	n/c	112,0
2000	101,2	105,2	110,0	n/c	104,8
2001	103,8	108,2	115,8	n/c	107,9
2002	105,8	94,5	101,3	n/c	97,3
2003	91,8	88,7	86,8	n/c	88,9
2004	95,3	90,5	78,3	n/c	93,1
2005	100,0	100,0	100,0	n/c	100,0
2006	107,5	107,0	101,8	n/c	110,7
2007	120,4	123,2	111,6	100,0	119,6
2008	144,6	146,7	136,1	129,6	143,0
2009	166,9	171,7	162,4	163,1	166,6
2010	173,7	173,3	172,1	168,4	171,9
2011	185,6	180,0	179,6	169,7	181,7
2012	202,7	191,0	183,4	173,8	195,4
2013	222,2	204,9	193,4	171,2	211,1
2014	236,9	222,2	199,3	177,9	225,5
2015	237,3	222,3	194,0	233,6	227,2
2016	249,2	231,1	198,7	201,7	234,7
2017	261,5	241,7	206,2	223,4	246,1
2018	265,5	250,8	211,5	207,6	251,2
2019	274,4	264,4	218,5	198,5	260,2
2020	263,8	259,4	208,4	176,1	250,0
2021	265,4	249,1	210,4	162,5	247,2
2022	270,3	245,8	211,4	177,0	249,6
2023	287,3	261,7	225,4	198,1	266,9
2024	304,2	274,8	225,9	249,2	282,2

Notas: Datos extraídos de Balances de Ejecución Presupuestal y matrículas proporcionadas por el Departamento de Investigación y Estadística Educativa - Dirección Sectorial de Planificación Educativa. Información por toda fuente de financiamiento presupuestal (Rentas Generales, Recursos con Afectación Especial y Endeudamiento Externo).

Gráfica 16. Evolución de la ejecución presupuestal por estudiante matriculado.
Gastos de funcionamiento (remuneraciones, gastos corrientes y suministros).
Índice con base año 2005=100, CFE base año 2007=100



**Cuadro 26. Ejecución por estudiante matriculado por todo concepto del gasto.
Tasas de variación según ejecución a valores constantes del año 2024. Períodos seleccionados.**

TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO

PERÍODO	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985-1990	4,9%	-0,1%	0,7%	n/c	4,5%
1990-1995	-2,3%	-1,8%	-3,5%	n/c	-0,7%
1995-2000	6,8%	6,6%	7,3%	n/c	5,7%
2000-2005	-0,3%	-1,0%	-2,0%	n/c	-1,3%
2005-2010	11,9%	11,7%	12,0%	19,1%	11,9%
2010-2015	6,4%	5,0%	2,1%	6,7%	5,4%
2015-2020	2,1%	3,1%	1,4%	-5,7%	1,6%
2020-2024	3,6%	1,5%	2,0%	9,1%	2,9%

TASA DE VARIACIÓN EN EL PERÍODO CONSIDERADO

PERÍODO	DGEIP	DGES	DGETP	CFE	ANEP
1985-1990	27,2%	-0,4%	3,7%	n/c	24,9%
1990-1995	-11,0%	-8,8%	-16,4%	n/c	-3,4%
1995-2000	38,9%	37,6%	42,4%	n/c	32,2%
2000-2005	-1,6%	-5,0%	-9,6%	n/c	-6,2%
2005-2010	75,4%	74,3%	76,1%	69,1%	75,7%
2010-2015	36,1%	27,7%	11,1%	38,3%	30,0%
2015-2020	11,1%	16,5%	6,9%	-25,4%	8,2%
2020-2024	15,2%	6,1%	8,4%	41,7%	12,0%

Notas: para el caso del CFE, en el período comprendido entre 2005 y 2010 se considera partir del año 2007.

**Cuadro 27. Evolución de los salarios nominales docentes 1986-2025. Categorías seleccionadas.
Precios del 1° de enero de 2025**

1986-1995

Cargos	Grado	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Maestro 20 hs- Efectivos	1	28.039	25.923	27.674	28.980	27.184	26.512	24.330	23.145	25.688	26.104
Maestro 20 hs- Efectivos	4	34.306	31.816	33.860	35.457	33.261	32.439	29.806	28.080	31.258	31.202
Maestro 20 hs- Efectivos - (25 años)	7	49.861	46.441	49.213	51.532	48.343	47.149	43.980	40.855	45.678	44.399
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	1	28.039	25.923	27.674	28.980	27.191	26.520	24.330	23.144	25.687	26.104
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	4	34.306	31.816	33.860	35.457	33.268	32.447	29.806	28.079	31.258	31.202
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo - (25 años)	7	49.861	46.441	49.213	51.532	48.350	47.157	43.980	40.534	45.678	44.399
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	1	30.452	28.192	30.056	31.474	29.531	28.802	26.763	25.337	28.163	28.370
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	4	36.720	34.085	36.242	37.951	35.608	34.729	32.239	30.272	33.733	33.467
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo - (25 años)	7	52.757	49.164	52.072	54.525	51.158	49.895	46.899	43.145	48.648	47.118
Maestro TC (40 hs)	1	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	48.661	45.474	50.745	49.685
Maestro TC (40 hs)	4	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	54.136	50.409	56.315	54.783
Maestro TC (40 hs) - (25 años)	7	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	n/c	73.176	67.569	75.686	72.511
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	54.125	50.229	53.421	55.940	52.486	51.190	48.661	45.513	50.745	49.685
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	66.660	62.016	65.794	68.895	64.640	63.045	59.611	55.383	61.885	59.881
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	97.770	91.266	96.499	101.044	94.804	92.464	87.960	80.293	90.726	86.275

1996-2005

Cargos	Grado	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005
Maestro 20 hs- Efectivos	1	26.422	26.910	27.009	30.593	30.257	29.665	31.551	25.804	25.865	26.001
Maestro 20 hs- Efectivos	4	30.293	32.284	32.415	34.443	34.065	33.399	35.581	29.100	29.269	29.423
Maestro 20 hs- Efectivos - (25 años)	7	43.176	46.195	46.410	49.413	48.870	47.915	49.805	40.733	40.756	40.971
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	1	26.976	26.910	27.009	30.593	30.256	29.665	31.550	25.803	25.864	26.000
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	4	32.326	32.284	32.415	34.443	34.064	33.399	35.579	29.099	29.268	29.422
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo - (25 años)	7	46.175	46.195	46.410	49.413	48.869	47.915	49.804	40.732	40.755	40.970
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	n/c	29.895	30.012	34.047	33.672	33.015	34.831	28.487	28.448	28.597
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	n/c	35.940	36.094	38.378	37.955	37.214	39.317	32.157	32.212	32.381
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	n/c	51.590	51.838	55.220	54.611	53.546	55.321	45.244	45.099	45.336
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	n/c	32.581	32.715	36.805	36.400	35.689	37.452	30.630	30.511	30.671
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	n/c	38.627	38.797	41.136	40.683	39.889	41.938	34.301	34.276	34.455
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	n/c	54.814	55.081	58.530	57.885	56.755	58.466	47.816	47.575	47.826
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	1	29.353	29.298	29.411	33.045	32.681	32.043	33.879	27.709	27.698	27.843
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	4	34.703	34.672	34.818	36.895	36.488	35.776	37.908	31.005	31.103	31.266
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo - (25 años)	7	49.027	49.060	49.293	52.356	51.779	50.768	52.600	43.018	42.956	43.183
Maestro TC (40 hs)	1	50.510	51.610	51.845	55.921	55.306	54.226	57.054	46.663	45.944	46.187
Maestro TC (40 hs)	4	53.275	56.984	57.252	59.771	59.113	57.959	61.299	50.135	49.518	49.778
Maestro TC (40 hs) - (25 años)	7	70.580	75.671	76.051	79.645	78.769	77.231	80.182	65.578	64.674	65.013
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	51.615	51.610	51.845	59.033	58.383	57.243	60.012	49.081	49.295	49.556
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	62.315	62.358	62.658	66.733	65.998	64.709	67.912	55.545	55.981	56.274
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	90.013	90.180	90.648	96.674	95.610	93.743	96.363	78.810	78.954	79.370

Notas: El Tiempo Extendido para la DGES surge en abril de 1996 (Acta N° 15, Resolución N° 1 del 23 de abril de 1996) y para la DGETP surge en noviembre de 1997 (Acta N° 77, Resolución N° 26 del 4 de noviembre de 1997).

(25 años): Refiere a la compensación del 20 % por el ejercicio de 25 años de actuación docente y se presenta a grado 7.

n/c: No corresponde por no existir la categoría en el período.

2006-2015

Cargos	Grado	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Maestro 20 hs- Efectivos	1	27.785	29.941	33.395	36.287	36.977	38.447	40.049	42.200	44.148	44.148
Maestro 20 hs- Efectivos	4	31.512	34.203	38.530	42.367	43.179	44.894	46.764	49.275	51.548	51.548
Maestro 20 hs- Efectivos - (25 años)	7	43.955	48.022	54.582	60.213	61.412	63.901	66.587	70.075	73.481	73.481
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	1	27.785	29.941	33.395	36.003	36.687	38.145	39.735	41.870	43.802	43.802
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	4	31.512	34.203	38.530	42.036	42.841	44.543	46.398	48.890	51.146	51.146
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo - (25 años)	7	43.955	48.022	54.582	59.721	60.910	63.380	66.044	69.503	72.884	72.884
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	30.454	32.430	35.689	38.255	38.930	40.363	41.050	42.306	43.548	43.548
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	34.560	37.046	41.149	44.609	45.403	47.076	47.877	49.343	50.792	50.792
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	48.455	52.220	58.414	63.486	64.659	67.085	68.247	70.245	72.468	72.468
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	32.670	34.509	37.392	40.103	40.769	41.525	42.265	43.496	44.767	44.767
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	36.776	39.125	42.791	46.398	47.183	48.073	48.935	50.372	51.845	51.845
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	51.114	54.714	60.323	65.577	66.737	68.057	69.307	71.267	73.509	73.509
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	1	29.764	31.798	34.894	37.404	38.073	38.888	40.469	42.584	44.538	44.538
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	4	33.491	36.060	39.967	43.377	44.168	45.125	46.965	49.429	51.697	51.697
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo - (25 años)	7	46.329	50.250	56.209	61.242	62.411	63.830	66.466	69.880	73.258	73.258
Maestro TC (40 hs)	1	49.408	51.563	58.605	64.921	68.014	72.834	78.025	84.379	89.346	89.346
Maestro TC (40 hs)	4	53.312	56.003	63.917	71.179	74.394	79.447	84.767	91.335	96.513	96.513
Maestro TC (40 hs) - (25 años)	7	69.713	73.780	84.645	94.385	98.467	104.946	111.555	119.683	126.394	126.394
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	53.011	57.323	64.232	69.438	70.811	73.735	76.860	81.074	84.903	84.903
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	60.333	65.716	74.371	81.378	82.988	86.399	90.053	94.978	99.451	99.451
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	85.219	93.353	106.474	116.751	119.126	124.073	129.344	136.206	142.925	142.925

2016-2025

Cargos	Grado	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Maestro 20 hs- Efectivos	1	45.695	47.307	48.976	50.705	50.705	48.390	47.991	49.369	50.006	50.750
Maestro 20 hs- Efectivos	4	52.919	54.786	56.719	58.721	58.721	56.041	55.579	57.174	57.912	58.774
Maestro 20 hs- Efectivos - (25 años)	7	74.933	77.625	80.413	83.301	83.301	79.497	78.842	81.105	82.152	83.374
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	1	45.407	47.085	48.826	50.631	50.631	48.317	47.919	49.295	49.931	50.673
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo	4	52.585	54.529	56.545	58.636	58.636	55.957	55.495	57.089	57.826	58.685
Prof. 1er.ciclo titulado 20hs Efectivo - (25 años)	7	74.451	77.255	80.162	83.178	83.178	79.376	78.722	80.982	82.027	83.248
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	45.081	46.783	48.550	50.384	50.384	48.081	47.685	49.053	49.687	50.425
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	52.248	54.221	56.269	58.350	58.350	55.683	55.224	56.810	57.543	58.399
Prof. 1er.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	74.097	76.944	79.900	82.842	82.842	79.056	78.404	80.655	81.696	82.911
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	46.113	47.591	49.117	50.693	50.693	48.376	47.977	49.354	49.991	50.734
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	53.403	55.115	56.883	58.708	58.708	56.025	55.563	57.158	57.896	58.757
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	75.725	78.194	80.744	83.376	83.376	79.566	78.910	81.175	82.222	83.445
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	1	46.018	47.558	49.149	50.795	50.795	48.474	48.074	49.454	50.092	50.837
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo	4	53.294	55.077	56.920	58.826	58.826	56.138	55.675	57.273	58.013	58.875
Prof. 2do.Ciclo 20 hs titulado Efectivo - (25 años)	7	75.493	78.065	80.724	83.473	83.473	79.658	79.002	81.269	82.318	83.543
Maestro TC (40 hs)	1	90.865	94.273	95.848	99.151	99.151	94.620	93.840	98.216	99.484	100.963
Maestro TC (40 hs)	4	97.871	101.520	103.344	106.906	106.906	102.020	101.180	105.767	107.132	108.725
Maestro TC (40 hs) - (25 años)	7	127.829	132.634	135.266	139.997	139.997	133.600	132.498	138.321	140.106	142.190
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	1	88.031	91.387	94.471	98.139	98.139	93.654	92.882	95.548	96.782	98.220
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo	4	102.246	106.133	109.775	113.937	113.937	108.730	107.834	110.930	112.361	114.032
Prof. 1er.Ciclo 40 hs titulado Tiempo Extendido Efectivo - (25 años)	7	145.978	151.585	157.037	162.922	162.922	155.475	154.194	158.620	160.667	163.057

**Cuadro 28. Evolución de los salarios nominales no docentes. Período 1986-2025.
Categorías seleccionadas. Precios del 1° de enero de 2025**

1986-1995

Cargos de ingreso al Escalafón	Grado	1986	1987	1988	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - CODICEN-DGES-DGETP-CFE	1	24.712	23.223	24.391	25.538	23.961	22.352	20.513	20.105	20.455	20.748
Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - DGEIP	1										
Administrativo (Esc.C) 40hs. - CODICEN-DGES-DGETP-CFE	2	26.729	25.119	26.382	27.623	25.917	24.177	22.188	21.614	21.990	22.153
Administrativo (Esc.C) 40hs. - DGEIP	2										
Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - CODICEN-DGES-DGETP-CFE	10	54.073	71.158	74.707	78.221	73.390	68.466	62.832	59.415	59.484	56.467
Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - DGEIP	10										

1996-2004

Cargos de ingreso al Escalafón	Grado	1996	1997	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004
Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - CODICEN-DGES-DGETP-CFE	1	20.125	20.068	20.139	20.488	20.262	19.866	21.532	17.609	17.320
Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - DGEIP	1									
Administrativo (Esc.C) 40hs. - CODICEN-DGES-DGETP-CFE	2	21.496	21.445	21.525	21.902	21.661	21.238	22.876	18.708	18.405
Administrativo (Esc.C) 40hs. - DGEIP	2									
Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - CODICEN-DGES-DGETP-CFE	10	55.019	55.139	55.432	56.520	55.898	54.807	55.768	45.609	44.644
Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - DGEIP	10									

2005-2014

Cargos de ingreso al Escalafón	Grado	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Ingreso Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - DGES	1										
Ingreso Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - CODICEN-DGETP-CFE	1	17.412	18.900	21.094	28.180	30.263	30.886	32.941	34.789	37.154	39.097
Ingreso Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - DGEIP	1										39.630
Ingreso Administrativo (Esc.C) 40hs. - DGES	2										
Ingreso Administrativo (Esc.C) 40hs. - CODICEN-DGETP-CFE	2	18.502	20.042	22.168	28.180	30.263	30.886	32.941	34.789	39.676	41.695
Ingreso Administrativo (Esc.C) 40hs. - DGEIP	2										42.228
Ingreso Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - DGES	10										
Ingreso Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - CODICEN-DGETP-CFE	10	44.880	47.673	52.709	64.097	69.371	70.788	73.871	77.061	80.180	83.825
Ingreso Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - DGEIP	10										84.364

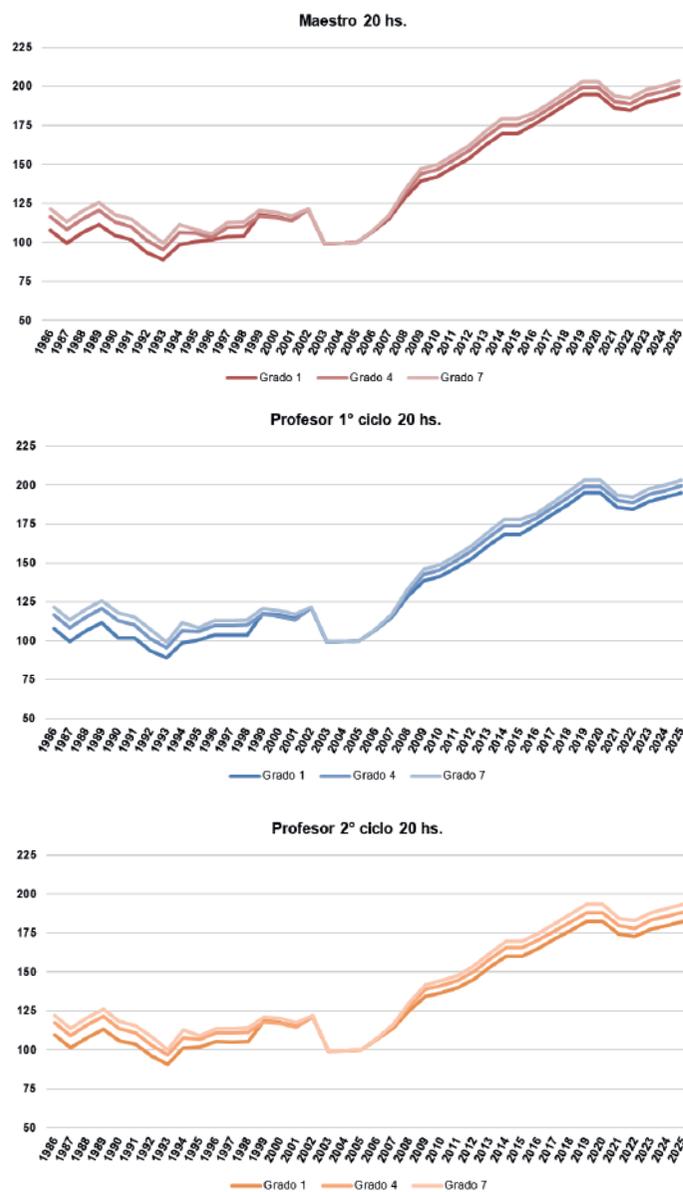
2015-2025

Cargos de ingreso al Escalafón	Grado	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	2025
Ingreso Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - DGES	1		39.092									
Ingreso Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - CODICEN-DGETP-CFE	1	39.097	40.941	42.876	44.902	47.026	47.026	44.876	44.507	45.784	46.375	47.065
Ingreso Auxiliares Servicio (Esc.F) 40hs - DGEIP	1	39.630	41.387	43.228	45.150	47.159	47.159	45.003	44.632	45.914	46.506	47.197
Ingreso Administrativo (Esc.C) 40hs. - DGES	2		41.690									
Ingreso Administrativo (Esc.C) 40hs. - CODICEN-DGETP-CFE	2	41.695	43.661	45.725	47.886	50.151	50.151	47.859	47.465	48.827	49.457	50.192
Ingreso Administrativo (Esc.C) 40hs. - DGEIP	2	42.228	44.100	46.062	48.110	50.250	50.250	47.953	47.559	48.924	49.555	50.292
Ingreso Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - DGES	10		83.708									
Ingreso Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - CODICEN-DGETP-CFE	10	83.825	87.850	92.188	96.731	101.491	101.491	96.852	96.054	98.811	100.086	101.575
Ingreso Escalafón Profesional (Esc.A) 40hs.c/CPO - DGEIP	10	84.364	88.170	92.274	96.561	101.041	101.041	96.423	95.628	98.373	99.643	101.125

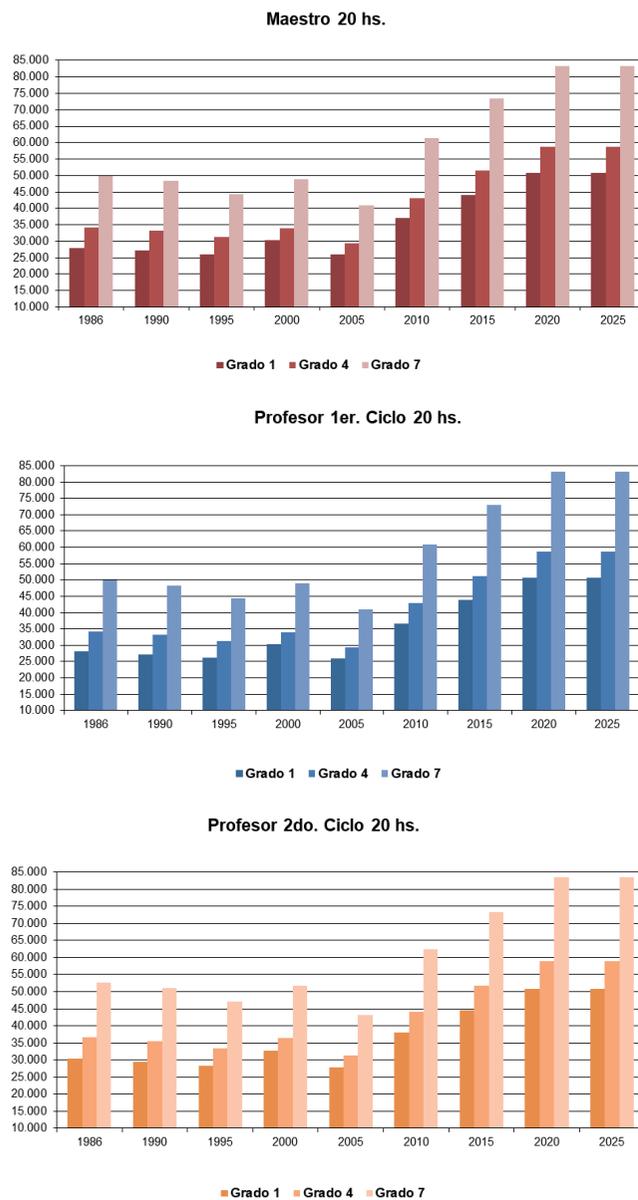
Nota: A partir del año 2014 se modificaron los grados mínimos de los escalafones A a F.

CPO: Compensación por Permanencia a la Orden, que surgió en julio de 1986 (Acta N° 54, Resolución N° 10).

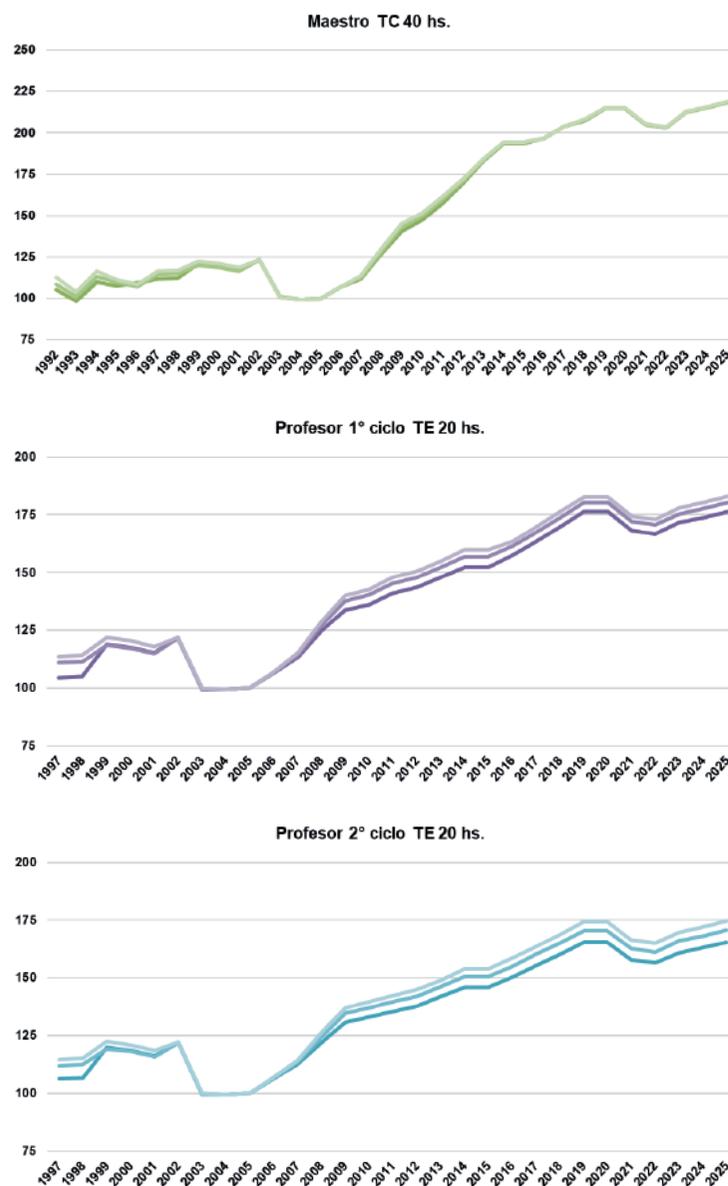
Gráfica 17. Evolución de los salarios nominales docentes. Categorias seleccionadas. Índice con base año 2005=100



Gráfica 18. Salarios nominales docentes. Categorías y años seleccionados.
Precios al 1° de enero de 2025



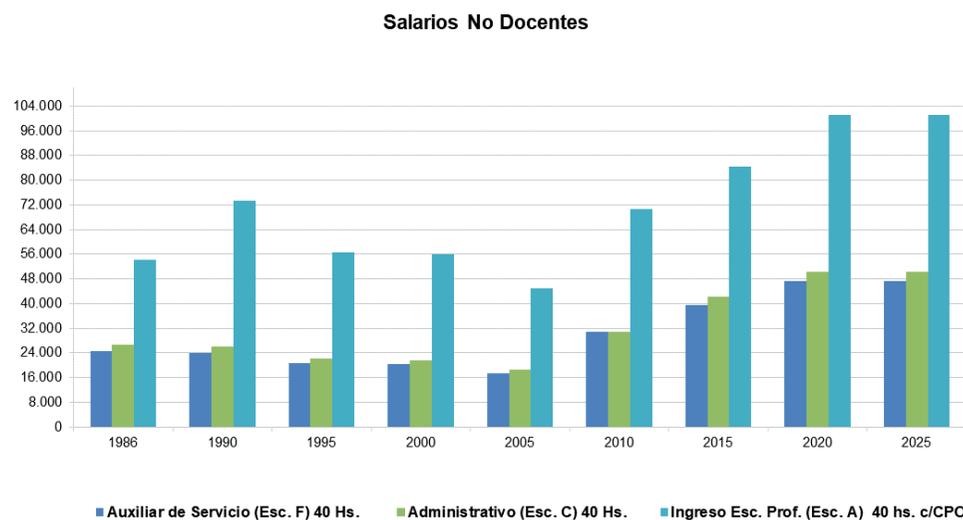
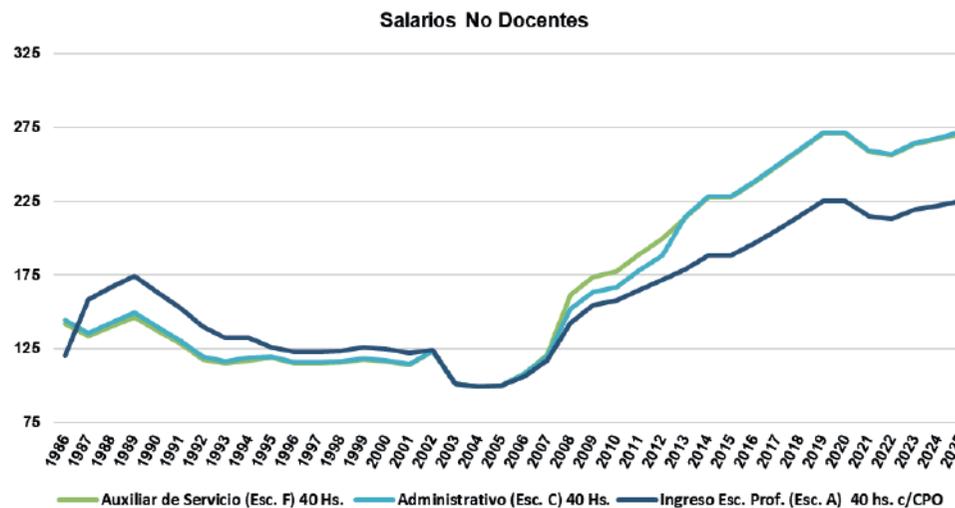
Gráfica 19. Evolución de los salarios nominales docentes. Categorías seleccionadas. Índice con base año 2005=100



Gráfica 20. Salarios nominales docentes. Categorías y años seleccionados.
Precios al 1° de enero de 2025



Gráfica 21. Salarios nominales no docentes y su evolución.
Categorías seleccionadas. Índice con base año 2005=100. Precios al 1° de enero de 2025



Cuadro 29. Sueldos nominales docentes. Tasas de variación con base en remuneraciones a precios del 1° de enero de 2025. Períodos seleccionados

Maestro 20 Hs - Efectivo												
TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO				TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS CONSIDERADOS								
PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7	PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7					
1986-1990	-0,8%	-0,8%	-0,8%	1986-1990	-3,0%	-3,0%	-3,0%					
1990-1995	-0,8%	-1,3%	-1,7%	1990-1995	-4,0%	-6,2%	-8,2%					
1995-2000	3,0%	1,8%	1,9%	1995-2000	15,9%	9,2%	10,1%					
2000-2005	-3,0%	-2,9%	-3,5%	2000-2005	-14,1%	-13,6%	-16,2%					
2005-2010	7,3%	8,0%	8,4%	2005-2010	42,2%	46,8%	49,9%					
2010-2015	3,6%	3,6%	3,7%	2010-2015	19,4%	19,4%	19,7%					
2015-2020	2,8%	2,6%	2,5%	2015-2020	14,9%	13,9%	13,4%					
2020-2025 (*)	0,02%	0,02%	0,02%	2020-2025 (*)	0,09%	0,09%	0,09%					

Prof. 1er Ciclo 20 Hs - Efectivo												
TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO				TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS CONSIDERADOS								
PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7	PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7					
1986-1990	-1,4%	-0,8%	-0,8%	1986-1990	-5,4%	-3,0%	-3,0%					
1990-1995	-0,3%	-1,3%	-1,7%	1990-1995	-1,6%	-6,2%	-8,2%					
1995-2000	3,0%	1,8%	1,9%	1995-2000	15,9%	9,2%	10,1%					
2000-2005	-3,0%	-2,9%	-3,5%	2000-2005	-14,1%	-13,6%	-16,2%					
2005-2010	7,1%	7,8%	8,3%	2005-2010	41,1%	45,6%	48,7%					
2010-2015	3,6%	3,6%	3,7%	2010-2015	19,4%	19,4%	19,7%					
2015-2020	2,9%	2,8%	2,7%	2015-2020	15,6%	14,6%	14,1%					
2020-2025 (*)	0,02%	0,02%	0,02%	2020-2025 (*)	0,08%	0,08%	0,08%					

Prof. 2do Ciclo 20 Hs - Efectivo												
TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO				TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS CONSIDERADOS								
PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7	PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7					
1986-1990	-0,8%	-0,8%	-0,8%	1986-1990	-3,0%	-3,0%	-3,0%					
1990-1995	-0,8%	-1,2%	-1,6%	1990-1995	-3,9%	-6,0%	-7,9%					
1995-2000	2,9%	1,7%	1,9%	1995-2000	15,2%	9,0%	9,9%					
2000-2005	-3,2%	-3,0%	-3,6%	2000-2005	-14,8%	-14,3%	-16,6%					
2005-2010	6,5%	7,2%	7,6%	2005-2010	36,7%	41,3%	44,5%					
2010-2015	3,2%	3,2%	3,3%	2010-2015	17,0%	17,0%	17,4%					
2015-2020	2,7%	2,6%	2,6%	2015-2020	14,0%	13,8%	13,9%					
2020-2025 (*)	0,02%	0,02%	0,02%	2020-2025 (*)	0,08%	0,08%	0,08%					

Nota: (*) Con fecha 24 de octubre de 2022 se celebró un convenio entre la CSEU y la ANEP en el que se pautaron los aumentos para la ANEP en el período 2022-2025, que permitirán la recuperación de la pérdida sufrida del salario real.

Cuadro 30. Sueldos nominales docentes. Tasas de variación con base en remuneraciones a precios del 1° de enero 2025. Períodos seleccionados

Maestro TC - Efectivo							
TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO				TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS CONSIDERADOS			
PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7	PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7
1992-1995	0,7%	0,4%	-0,3%	1992-1995	2,1%	1,2%	-0,9%
1995-2000	2,2%	1,5%	1,7%	1995-2000	11,3%	7,9%	8,6%
2000-2005	-3,5%	-3,4%	-3,8%	2000-2005	-16,5%	-15,8%	-17,5%
2005-2010	8,0%	8,4%	8,7%	2005-2010	47,3%	49,5%	51,5%
2010-2015	5,6%	5,3%	5,1%	2010-2015	31,4%	29,7%	28,4%
2015-2020	2,1%	2,1%	2,1%	2015-2020	11,0%	10,8%	10,8%
2020-2025 (*)	0,36%	0,34%	0,31%	2020-2025 (*)	1,8%	1,7%	1,6%

Prof. 1er Ciclo Tiempo Extendido - Efectivo							
TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO				TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS CONSIDERADOS			
PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7	PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7
1997-2000	4,0%	1,8%	1,9%	1997-2000	12,6%	5,6%	5,9%
2000-2005	-3,2%	-3,1%	-3,7%	2000-2005	-15,1%	-14,7%	-17,0%
2005-2010	6,4%	7,0%	7,4%	2005-2010	36,1%	40,2%	42,6%
2010-2015	2,3%	2,3%	2,3%	2010-2015	11,9%	11,9%	12,1%
2015-2020	3,0%	2,8%	2,7%	2015-2020	15,7%	14,9%	14,3%
2020-2025 (*)	0,02%	0,02%	0,02%	2020-2025 (*)	0,1%	0,1%	0,1%

Prof. 2do Ciclo Tiempo Extendido - Efectivo							
TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO				TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS CONSIDERADOS			
PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7	PERÍODO	Grado 1	Grado 4	Grado 7
1997-2000	3,8%	1,7%	1,8%	1997-2000	11,7%	5,3%	5,6%
2000-2005	-3,4%	-3,3%	-3,7%	2000-2005	-15,7%	-15,3%	-17,4%
2005-2010	5,9%	6,5%	6,9%	2005-2010	32,9%	36,9%	39,5%
2010-2015	1,9%	1,9%	2,0%	2010-2015	9,8%	9,9%	10,1%
2015-2020	2,5%	2,5%	2,6%	2015-2020	13,2%	13,2%	13,4%
2020-2025 (*)	0,02%	0,02%	0,02%	2020-2025 (*)	0,1%	0,1%	0,1%

Nota: (*) Con fecha 24 de octubre de 2022 se celebró un Convenio entre la CSEU y la ANEP en el que se pautaron los aumentos para la ANEP en el período 2022-2025, que permitirán la recuperación de la pérdida sufrida del salario real.

Cuadro 31. Sueldos nominales no docentes. Tasas de variación con base en remuneraciones a precios del 1° de enero 2025. Períodos seleccionados

TASA DE VARIACIÓN ACUMULATIVA ANUAL PROMEDIO				TASA DE VARIACIÓN EN PERÍODOS SELECCIONADOS			
PERÍODO	Auxiliar de Servicio (Esc. F)	Administrativo (Esc. C)	Ingreso al Esc. Profesional (Esc. A)	PERÍODO	Auxiliar de Servicio (Esc. F)	Administrativo (Esc. C)	Ingreso al Esc. Profesional (Esc. A)
1986-1990	-0,8%	-0,8%	7,9%	1986-1990	-3,0%	-3,0%	35,7%
1990-1995	-2,8%	-3,1%	-5,1%	1990-1995	-13,4%	-14,5%	-23,1%
1995-2000	-0,5%	-0,4%	-0,2%	1995-2000	-2,3%	-2,2%	-1,0%
2000-2005	-3,0%	-3,1%	-4,3%	2000-2005	-14,1%	-14,6%	-19,7%
2005-2010	12,1%	10,8%	9,5%	2005-2010	77,4%	66,9%	57,7%
2010-2015	5,1%	6,5%	3,6%	2010-2015	28,3%	36,7%	19,2%
2015-2020	3,5%	3,5%	3,7%	2015-2020	19,0%	19,0%	19,8%
2020-2025 (*)	0,02%	0,02%	0,02%	2020-2025 (*)	0,08%	0,08%	0,08%

Notas: Se consideran los grados de ingreso para cada escalafón seleccionado; F grado 1, C grado 2 y A grado 10.

(*) Con fecha 24 de octubre de 2022 se celebró un Convenio entre la CSEU y la ANEP en el que se pautaron los aumentos para la ANEP en el período 2022-2025, que permitirán la recuperación de la pérdida sufrida del salario real. ●





Tabla resumen del presupuesto quinquenal

capítulo
5





En virtud de la información detallada en el **Capítulo 4 Articulado**, se presenta a continuación, el resumen de los importes estimados del presupuesto quinquenal de la Administración Nacional de Educación Pública, en pesos uruguayos a valores 1ro. de enero de 2025.

Cuadro 1: Asignación de Línea Base

Concepto	Financiación			Total
	Rentas Generales	Recursos con Afectación Especial	Endeudamiento Externo	
Servicios Personales	99.862.117.235	53.499.479	-	99.915.616.714
Gastos corrientes	1.805.385.538	5.420.693.892	39.152.477	7.265.231.907
Suministros	1.438.105.108	4.925.919	-	1.443.031.027
Inversiones	1.701.793.457	36.031.245	559.282.156	2.297.106.858
Total	104.807.401.338	5.515.150.535	598.434.633	110.920.986.506

Cuadro 2: Resumen del destino de las solicitudes de recursos presupuestales

Artículo	Fuente de Financiamiento	Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Artículo 2 - Recursos para financiar necesidades del Consejo de Formación en Educación asociadas a los Planes de Estudios aprobados en el año 2022	1.1	Servicios Personales	418.051.198	418.051.198	418.051.198	418.051.198
	1.1	Gastos Corrientes	28.784.035	28.784.035	28.784.035	28.784.035
		Total	446.835.233	446.835.233	446.835.233	446.835.233
Artículo 3 - Recursos para financiar la continuidad de las horas de acompañamiento en todos los niveles	1.1	Servicios Personales	755.114.143	755.114.143	755.114.143	755.114.143

Artículo	Fuente de Financiamiento	Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Artículo 4 - Recursos para financiar la actual oferta educativa de la Dirección General de Educación Técnico Profesional	1.1	Servicios Personales	232.137.449	232.137.449	232.137.449	232.137.449
Artículo 5 - Recursos para dar continuidad a los gastos de servicios de vigilancia y limpieza	1.1	Gastos corrientes	250.000.000	250.000.000	250.000.000	250.000.000
Artículo 6 - Bono de apoyo económico a niños y niñas de la Educación Inicial y Primaria de escuelas públicas	1.1	Gastos corrientes	823.415.394	823.415.394	823.415.394	823.415.394
Artículo 7 - Nueva operación de préstamo para el Programa de Fortalecimiento de la Asistencia Escolar en la Educación Media (PASEEM)	1.1	Gastos Corrientes	80.000.000	17.500.000	48.750.000	80.000.000
	1.1	Inversiones	14.500.000	116.375.000	85.125.000	53.875.000
		Total	94.500.000	133.875.000	133.875.000	133.875.000
	2.1	Gastos Corrientes	310.000.000	414.000.000	310.000.000	102.000.000
	2.1	Inversiones	68.000.000	121.500.000	225.500.000	433.500.000
		Total	378.000.000	535.500.000	535.500.000	535.500.000
Artículo 8 - Universalización del nivel educativo de 3 años	1.1	Servicios personales	157.848.740	189.418.488	189.418.488	189.418.488

Artículo	Fuente de Financiamiento	Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Artículo 9 - Fortalecimiento de los servicios de alimentación en educación media	1.1	Gastos corrientes	590.000.000	590.000.000	590.000.000	590.000.000
Artículo 10 - Extensión del Tiempo Pedagógico	1.1	Servicios Personales	456.753.214	945.699.130	1.285.449.892	1.554.277.599
	1.1	Gastos corrientes y Suministros	77.174.970	171.454.895	289.314.820	343.989.790
	1.1	Inversiones	152.503.165	291.759.482	1.935.904.512	1.653.964.553
		Total	686.431.349	1.408.913.507	3.510.669.224	3.552.231.942
Artículo 11 - Avanzar en la generalización de la educación terciaria	1.1	Servicios personales	108.939.009	239.665.820	550.931.131	717.765.642
Artículo 12 - Políticas educativas para la inclusión de estudiantes atendiendo a la diversidad	1.1	Servicios personales	61.775.750	69.915.689	69.915.689	69.915.689
Artículo 13 - Ampliación de los programas de Educación en Contexto de Encierro	1.1	Servicios personales	38.858.059	80.413.983	101.834.910	112.545.373
Artículo 14 - Educación Sexual Integral	1.1	Servicios personales	74.107.636	156.756.710	156.756.710	156.756.710
Artículo 15 - Fortalecimiento del plan de becas para estudiantes del Consejo de Formación en Educación	1.1	Gastos corrientes	167.101.430	244.069.844	334.100.826	489.315.346

Artículo	Fuente de Financiamiento	Concepto	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Artículo 16 - Reformulación y nuevas estrategias pedagógicas en Educación Media	1.1	Servicios personales	166.709.251	255.031.479	637.358.920	713.038.974
Artículo 17 - Inversiones y gastos de funcionamiento asociados a la ejecución del Plan de Obras	1.1	Servicios personales	173.058.474	237.247.136	251.196.675	251.196.675
	1.1	Gastos corrientes y suministros	4.907.394	28.766.829	33.676.940	33.676.940
	1.1	Inversiones	150.816.670	695.666.672	1.936.620.004	4.245.809.248
		Total	328.782.538	961.680.637	2.221.493.619	4.530.682.863
Artículo 18 - Fortalecimiento de equipos multidisciplinares para acompañamiento pedagógico y socioeducativo de los estudiantes	1.1	Servicios personales	68.178.400	293.723.060	568.470.820	885.850.668
Artículo 19 - Fortalecimiento Institucional	1.1	Servicios personales	198.265.202	1.901.278.347	4.092.646.787	7.246.335.165
Artículo 20 - Otras inversiones y gastos corrientes prioritarios para el funcionamiento de la ANEP	1.1	Gastos corrientes	23.000.000	237.680.000	373.709.008	648.750.953
	1.1	Inversiones	172.065.836	328.331.123	482.669.032	946.247.944
		Total	195.065.836	566.011.123	856.378.040	1.594.998.897
		TOTAL GENERAL	5.822.065.418	10.133.755.906	17.056.852.384	24.025.732.976

En pesos uruguayos, a valores 1ro. de enero de 2025. ●

Importe total Presupuesto Quinquenal

	Año 2026	Año 2027	Año 2028	Año 2029
Total	116.743.051.924	121.054.742.412	127.977.838.890	134.946.719.482

En pesos uruguayos, a valores 1ro. de enero de 2025. ●







ANEP
ADMINISTRACIÓN
NACIONAL DE
EDUCACIÓN PÚBLICA