

INFORME  
SOBRE EL ESTADO  
DE LA EDUCACIÓN  
EN URUGUAY  
2019-2020

TOMO 1  
(EDICIÓN REVISADA)



**INEEd**  
Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa

Esta es una segunda edición con modificaciones respecto a la primera. Los cambios realizados en la Encuesta Continua de Hogares durante la pandemia no permiten dar cuenta de la asistencia a la educación para el año 2020. Por lo tanto, esta edición no incluye dicha información.

[Ver modificaciones realizadas con respecto a la primera edición.](#)

Comisión Directiva del INEEd: Javier Lasida (presidente), Guillermo Fossati y Pablo Caggiani

Coordinación del informe: Carmen Haretche

Los autores de este documento son: Cecilia Alonso, Gustavo Bentancor, Elisa Borba, Federico Burgell, Roberto Cáceres, Mariana Castaings, Gimena Castelao, Hugo de los Campos, Gonzalo Dibot, Cecilia Emery, Fiorella Ferrando, Meliza González, Guadalupe Goyeneche, Carmen Haretche, Melissa Hernández, Raisa López, Eliana Luciani, Sofía Mannise, Inés Méndez, Matías Núñez, Cecilia Oreiro, Andrea Rajchman, María Noé Seijas, Federico Rodríguez, María Inés Tróccoli, Joana Urraburu y Jennifer Viñas.

Se agradece la colaboración de Diego Forteza, Gimena Rodríguez y Valentina Siri.

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor  
Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: Presidencia de la República

Montevideo, 2022

ISBN: 978-9915-9368-7-1  
ISBN Tomo 1: 978-9915-9428-4-1

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)  
Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU  
Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay  
(+598) 2604 4649 – 2604 8590  
ineed@ineed.edu.uy  
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEEd (2022). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 (edición revisada)*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeu/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf>

En la elaboración de este material se ha buscado que el lenguaje no invisibilice ni discrimine a las mujeres y, a la vez, que el uso reiterado de /o, /a, los, las, etcétera, no dificulte la lectura

# ÍNDICE

Prólogo.....	5
Introducción .....	9
Capítulo 1. Metas 2016-2020.....	13
Capítulo 2. Metas 2021-2024 e indicadores educativos.....	19
Capítulo 3. Principales indicadores educativos .....	25
El contexto de la educación.....	25
Acceso .....	30
Trayecto .....	42
Desempeños .....	48
Egreso .....	53
Segregación en la matrícula por nivel socioeconómico .....	56
Infraestructura y mantenimiento.....	63
Gasto en educación.....	67
Conclusiones.....	83
Bibliografía.....	89
Índice de figuras, gráficos y tablas .....	95
Anexo.....	99



# PRÓLOGO

El Informe sobre el estado de la educación en Uruguay que estamos presentando cubre dos años en la vida del país. El 2019 fue el último año de la segunda presidencia del Dr. Tabaré Vázquez, por lo tanto, fue un período con varias instancias electorales. El 2020 fue el primer año del nuevo período de gobierno, presidido por el Dr. Luis Lacalle Pou.

En marzo de 2020, el país y el mundo se vieron sacudidos por la pandemia de COVID-19. Esta supuso efectos en la salud y afectación severa en el funcionamiento del sistema educativo. Dada la asistencia discontinua o la no asistencia a los centros educativos ocasionada por la pandemia, es difícil, por no decir imposible, que la combinación de medidas tomadas durante ese período logre plenamente mitigar la pérdida de aprendizajes, especialmente para aquellos alumnos que provienen de hogares con menos posibilidades. Esto obligará a planificar intervenciones focalizadas orientadas a los que más las necesitan.

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa, al momento de empezar a preparar este informe, experimentó importantes cambios. La Ley de Urgente Consideración n.º 19.889 modificó su estructura de gobierno, estableciendo una Comisión Directiva de tres integrantes y una Comisión Consultiva con delegados de las distintas organizaciones que dirigen y actúan en el ámbito educativo. Los integrantes de la Comisión Directiva, conformada de acuerdo a la nueva normativa, asumimos en octubre del 2021, cuando el informe ya había comenzado a elaborarse. Tuvimos que enfrentar varios desafíos en simultáneo. Por un lado, la implementación de la prueba Aristas Primaria 2020, que no contaba con financiamiento y que se aplicó en clases presenciales, pero con la complejidad y las restricciones propias de la situación de pandemia. Por otra parte, el desarrollo de las tareas y responsabilidades directamente asociadas a la gestión del INEEd. Fue, además, un tiempo para la elaboración del plan estratégico del Instituto y la constitución e interacción con la Comisión Consultiva.

Seguramente el texto de este informe no es el que individualmente cada uno de nosotros hubiera escrito. Ello no quita ni menoscaba la aprobación que le damos al documento. Constituye un aporte relevante y proporciona datos e información que pueden resultar de utilidad.

Lo presentamos en dos tomos. El primero pone el foco en la presentación de indicadores (acceso, trayecto, desempeños, egreso, segregación, infraestructura y gasto), resultados y metas del sistema educativo (el cumplimiento de las metas del período 2016-2020 y la presentación de las trazadas para el período 2021-2024). Surge nítidamente del conjunto de estos capítulos que el país tiene enormes desafíos tanto de calidad como de equidad educativa.

El segundo tomo se orienta a un abordaje más detenido y en profundidad de algunos temas particularmente relevantes en estos dos años (2019 y 2020). El primer capítulo refiere a los docentes: su bienestar, salario y formación. El segundo desarrolla aspectos de la educación en el contexto de la pandemia de COVID-19. El último refiere a las oportunidades de aprendizaje, básicamente a partir de los datos derivados de Aristas.

En los dos tomos hay varios recuadros que ponen el *zoom* analítico en ciertos temas. Queremos subrayar dos. En el primer tomo destacamos uno que nos atañe muy directamente, dedicado a la información educativa como base de la evaluación. Allí identificamos y ofrecemos colaborar en desafíos de mejoras sustantivas que el país requiere. En el segundo tomo hacemos hincapié en el avance logrado en la incorporación de las tecnologías de la información a la educación y la exigencia que supuso la situación planteada por el COVID-19.

Sin pretender ser exhaustivos, mencionemos a modo de cierre algunos de los mayores desafíos para los próximos años:

1. La transformación curricular integral anunciada por la Administración Nacional de Educación Pública para todos los niveles educativos desde la educación inicial a la media superior; su definición, diseño e implementación.
2. Alinear los currículos, los estándares de contenidos y competencias, los perfiles de egreso y metas de aprendizaje, la enseñanza, los nuevos estándares de desempeño y la evaluación.
3. Reducir significativamente el porcentaje de cada cohorte (el grupo de todos los alumnos nacidos en el mismo año) que no consigue finalizar el grado educativo, especialmente el primer ciclo de la educación media, en el plazo de tiempo establecido. Detección temprana, prevención e intervención oportuna para evitar el rezago.
4. Mejorar sustancialmente los aprendizajes y logros educativos de los alumnos provenientes de los hogares más débiles en términos socioculturales. No se puede pensar en la enseñanza sin pensar en el aprendizaje.
5. Monitorear las trayectorias educativas y prevenir la exclusión en la educación media. Presentar indicadores a tiempo.
6. Priorizar las políticas orientadas a la primera infancia, etapa de la vida de gran vulnerabilidad y de gran oportunidad en la que el niño empieza a organizar su mente y construye las bases de su socialización. Período crítico en el desarrollo del cerebro y el potencial para aprender.
7. Fortalecer y avanzar en la digitalización (nuevas tendencias y procesos continuos de cambio, y adaptación en medios, contenidos y objetivos): aprendizaje con tecnologías, formación docente en competencias digitales, plataformas educativas, personalización del aprendizaje de los estudiantes (aprendizaje adaptativo), integración de métodos y

soluciones digitales en las actividades de evaluación educativa a gran escala, evaluación adaptativa.

8. Las nuevas metas de aprendizaje, modalidades de enseñanza y una nueva generación de evaluaciones: a) conectar conocimientos y superar la fragmentación de las experiencias de aprendizaje de los estudiantes en muchos dominios (cruzar áreas de aprendizaje y disciplinas, módulos de aprendizaje interdisciplinarios); b) transferir aprendizajes a situaciones nuevas; c) competencias de naturaleza transversal; d) creatividad; e) adaptabilidad; f) competencias cognitivas de mayor complejidad, y g) evaluación en tiempo real y retroalimentación para el aprendizaje en tiempo real.

Comisión Directiva







# INTRODUCCIÓN

El Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) tiene entre sus cometidos dar a conocer el grado de cumplimiento de los objetivos y metas establecidos por los diferentes organismos, entes y demás instituciones educativas (artículo 115 de la Ley General de Educación n.º 18.437). A su vez, cada dos años debe presentar un informe sobre el estado de la educación en Uruguay; el presente documento es la cuarta entrega tras las ediciones de 2014, 2015-2016 y 2017-2018.

Este informe, sobre el período 2019-2020, se organiza en dos tomos. Los análisis presentados en ambos tienen distinto grado de alcance y limitaciones. Una de las limitaciones se corresponde con la información disponible. Por lo tanto, el primer tomo comienza señalando algunas de las dificultades y desafíos en la materia. Luego, presenta un análisis del grado de consecución de las metas fijadas para el período 2016-2020, plantea los desafíos a partir de las metas establecidas para el período 2021-2024 y cierra con la evolución reciente de un conjunto amplio de indicadores que permiten dar cuenta del contexto educativo actual. El segundo tomo incluye tres capítulos, uno de ellos con foco en los docentes, otro en las particularidades de la enseñanza durante la pandemia de COVID-19 y el último en las oportunidades de aprendizaje que se brindaron a los alumnos.

# ACCESO A INFORMACIÓN

---

En Uruguay continúan existiendo importantes restricciones de acceso a información exhaustiva, continua y acordada respecto a la definición de indicadores para monitorear el ejercicio del derecho a la educación de calidad. Se encuentran dificultades para la articulación de datos provenientes de las distintas direcciones generales de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), siendo notoria la ausencia de información sobre el sector privado. Esta situación contrasta con las altas capacidades nacionales en materia de acceso a tecnología (*hardware*, *software* y conectividad).

La educación uruguaya se ubica en los mejores lugares con respecto al acceso a la tecnología en comparación con los países de la región. El Plan Ceibal, entre otras iniciativas, ha posibilitado que estudiantes, docentes y centros cuenten con equipamiento informático y conectividad de modo casi universal. Por su parte, Uruguay cuenta con profesionales e instituciones con altas competencias en lo que recientemente se ha dado en llamar ciencia de datos. Finalmente, las autoridades de la educación incluyen entre las metas para el quinquenio el fortalecimiento de sistemas integrados de información<sup>1</sup>.

Consistentemente con ello, la ANEP, el Plan Ceibal, el INEED y el Ministerio de Educación y Cultura (MEC) firmaron recientemente un acuerdo de intercambio de información a través del cual se constituye una mesa interinstitucional, con el objetivo de optimizar el flujo de datos entre ellos, a efectos de contribuir a la toma de decisiones informada<sup>2</sup>. Estas acciones están en consonancia con la estrategia planteada por la ANEP respecto a la mejora y fortalecimiento del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas, en la que no solamente se reconoce la necesidad de coordinar y articular entre niveles educativos y propiciar adaptaciones curriculares acordes a las distintas realidades, sino que se pone de manifiesto la intención de mejorar los sistemas de información existentes para consolidarlos como herramientas de efectiva utilidad para el sistema educativo (ANEP, 2020a).

Las diferencias cuantitativas y cualitativas de la información disponible para los distintos ciclos educativos (incluso dentro del sector público) son notorias, lo que dificulta el seguimiento de trayectorias educativas<sup>3</sup>.

El país necesita y está en condiciones de definir un set mínimo de información común a todos los ciclos educativos y sectores que tenga por unidades a alumnos, docentes y centros educativos. Para el caso de alumnos, información concerniente al acceso, tránsito, desempeño y egreso de los diferentes ciclos educativos, desde la educación de la primera

---

<sup>1</sup> El Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025 del Ministerio de Educación y Cultura incluye la siguiente meta: mejoramiento de los sistemas de información de la ANEP a efectos de optimizar la gestión, con énfasis en la descentralización, a la cual se asocian cuatro indicadores de logro (MEC, 2021). Por su parte, el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP hace lo propio en uno de sus objetivos estratégicos: desarrollar los sistemas de información, comunicación y rendición de cuentas con foco en las comunidades educativas que permitan la mejora de los procesos administrativos y la toma de decisiones (ANEP, 2020a).

<sup>2</sup> El convenio está disponible en: [https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Acuerdo\\_intercambio\\_informaci%C3%B3n\\_20210913.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Acuerdo_intercambio_informaci%C3%B3n_20210913.pdf).

<sup>3</sup> Una reciente publicación del Banco Interamericano de Desarrollo sobre el estado de situación de América Latina con relación a sistemas informáticos para la gestión educativa ubica a Uruguay entre los países mejor posicionados de la región (Arias Ortiz, Eusebio, Pérez-Alfaro, Vásquez y Zoido, 2021). No obstante, el análisis fue realizado considerando únicamente los sistemas de gestión de primaria (GURL) y el Plan Ceibal.

infancia hasta la terciaria, incluyendo la información del sector privado. En lo sustantivo supone la creación de un registro único de cobertura de educación formal<sup>4</sup>, donde para cada estudiante se cuente con datos sobre el centro, ciclo, grado y grupo en el que se encuentra matriculado; asistencia efectiva, y valores de rendimiento. Un registro con información básica sobre docentes, a los que pueda asociarse un centro (ciclo, grado y grupo), y uno sobre centros, a los que puedan asociarse sus estudiantes y docentes, permitiría, además, dar seguimiento a los eventuales efectos de las intervenciones en materia educativa, así como identificar situaciones en las que, aun existiendo matriculación, el ejercicio del derecho se ve afectado.

A los problemas estructurales, que muy resumidamente se han expuesto, se suma que a partir de 2020, como consecuencia de la emergencia sanitaria, el Instituto Nacional de Estadística (INE) ha modificado el contenido del formulario de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), excluyendo las preguntas del módulo educación<sup>5</sup>. Estas modificaciones imposibilitan conocer la asistencia y el nivel educativo que transitan los niños, adolescentes y jóvenes, así como el grado de completitud de los diferentes ciclos educativos. La ECH del INE constituyó hasta 2019 una alternativa frente a la escasa información proveniente de registros administrativos, especialmente al cubrir tanto a estudiantes del sector público como del privado. Su discontinuidad supone un desafío para varios sectores sociales del país, incluido el sistema educativo.

La situación descrita implica limitaciones para varios análisis que se realizan en este informe, que son mencionadas en cada caso.

---

<sup>4</sup> Se hace referencia con esta denominación al Registro Único de Cobertura de Asistencia Formal (RUCAF), que el Ministerio de Salud Pública lleva en relación con el ejercicio del derecho a la salud.

<sup>5</sup> La imposibilidad de administrar en domicilio (cara a cara) la ECH llevó al INE a aplicarla telefónicamente. Esto supuso realizar una reducción significativa del formulario, ya que resultaba inviable sostener una entrevista de tal duración por esa modalidad.



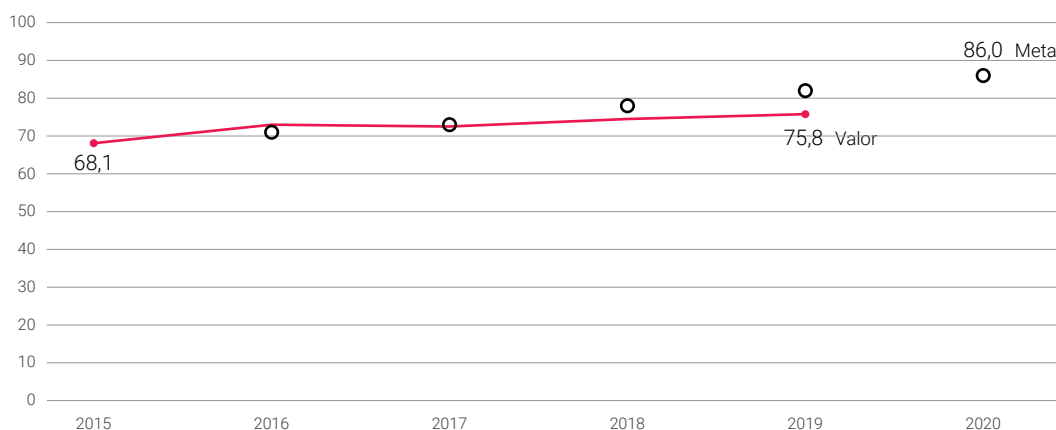
## CAPÍTULO 1

# METAS 2016-2020

Al inicio de la administración anterior la ANEP presentó al Parlamento, en oportunidad de la solicitud de presupuesto, sus lineamientos y objetivos estratégicos para el período 2016-2020<sup>6</sup>. En algunos casos, aquellos fueron acompañados de metas e indicadores para establecer su grado de logro. Concretamente, definió 6 lineamientos estratégicos y 38 objetivos estratégicos. Solo para 15 de estos últimos presentó uno o más indicadores y solo para 5 al menos un indicador de resultado que permita dar cuenta del acceso, el tránsito y el egreso de la educación obligatoria<sup>7</sup> por parte de los estudiantes como sujetos del derecho a la educación. Se trató de 10 indicadores. Para 9 de ellos se contó con información para la estimación de sus valores<sup>8</sup>. De los 9 indicadores, 5 refieren al acceso a la educación y 4 al egreso (2 de educación media básica y 2 de todo el trayecto obligatorio).

Las metas anuales de acceso<sup>9</sup> establecidas por el gobierno fueron cumplidas para los 15 y 16 años hasta 2019. Los porcentajes de acceso para los 3 y los 17 años de edad alcanzaron las metas hasta 2017, para luego ubicarse levemente por debajo (gráficos 1.1, 1.2, 1.3 y 1.4).

GRÁFICO 1.1  
**ACCESO A LA EDUCACIÓN A LOS 3 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2015-2019 (ACCESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

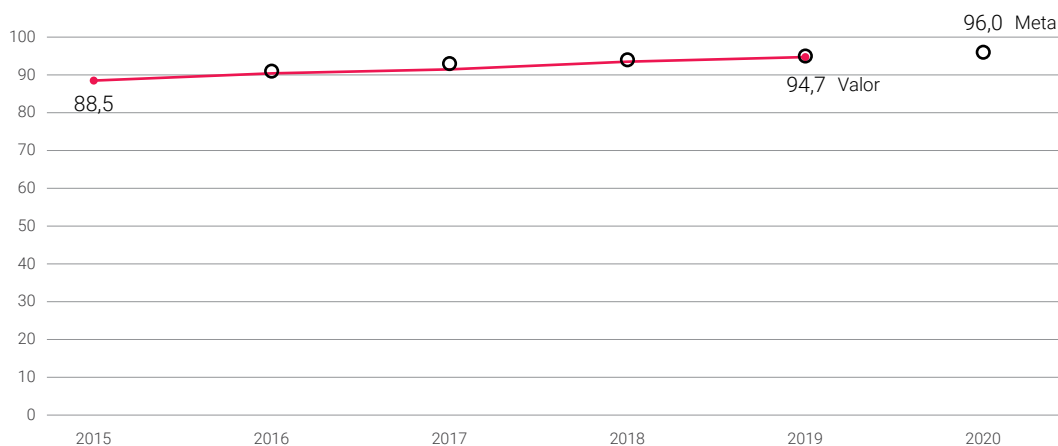
<sup>6</sup> Si bien la Exposición de Motivos de la ANEP fue presentada al Parlamento para cubrir el período 2015-2019, establece valores meta para los años 2016 a 2020.

<sup>7</sup> Según la Ley General de Educación n.º 18.437, es obligatoria la educación inicial para los niños de 4 y 5 años de edad; la educación primaria, y la educación media básica y superior.

<sup>8</sup> Para el indicador *porcentaje de egresados en primaria en un año inscriptos en educación media básica al año siguiente* no pueden reportarse valores, ya que no se dispone de una base única de matriculados a la educación obligatoria que incluya tanto al sector público como al privado, por lo que se pierde referencia de los pasajes de un sector a otro.

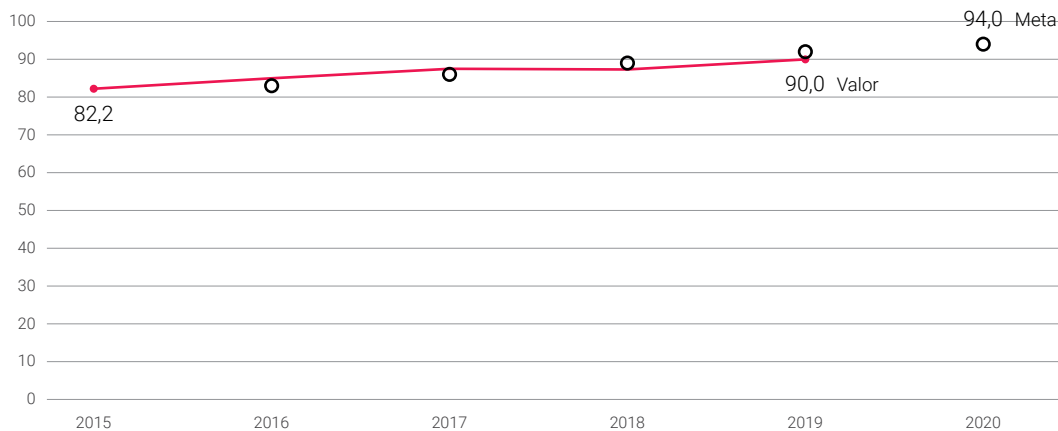
<sup>9</sup> Debido a los cambios metodológicos en el levantamiento de información de la ECH del INE a partir de la pandemia, en 2020 no es posible estimar el acceso a los diferentes ciclos educativos. Por esta razón, se estima hasta el año 2019.

GRÁFICO 1.2  
**ACCESO A LA EDUCACIÓN A LOS 15 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2019 (ACCESO) Y 2016-2020 (METAS)



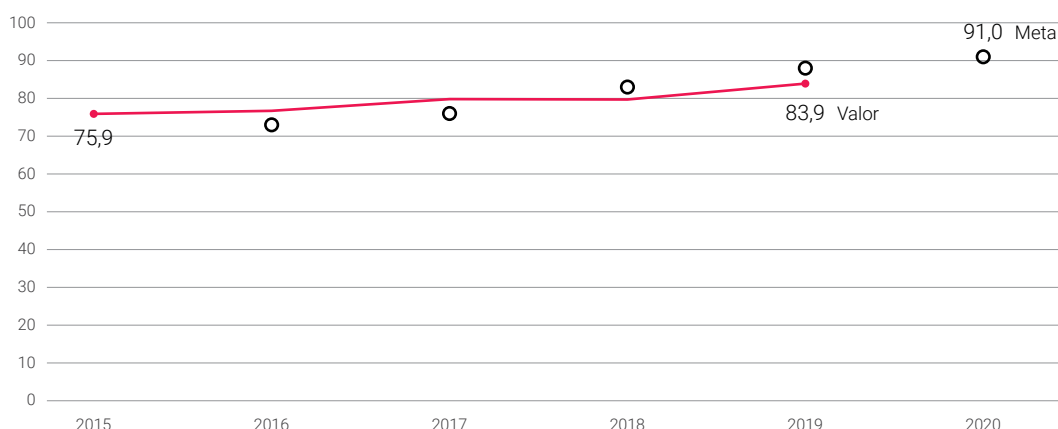
Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

GRÁFICO 1.3  
**ACCESO A LA EDUCACIÓN A LOS 16 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2019 (ACCESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

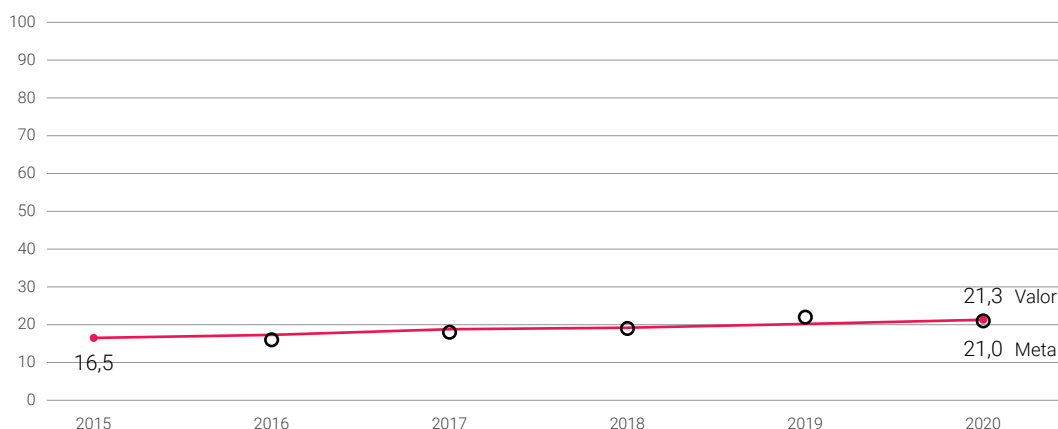
GRÁFICO 1.4  
**ACCESO A LA EDUCACIÓN A LOS 17 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2019 (ACCESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

En el mismo sentido, se alcanzaron las metas de acceso a establecimientos de jornada completa en educación primaria pública, aunque aquellas no supusieron promover importantes cambios respecto a la situación al inicio del período (gráfico 1.5).

GRÁFICO 1.5  
**ACCESO A LA EDUCACIÓN EN JORNADA COMPLETA EN ESCUELAS PÚBLICAS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2020 (ACCESO) Y 2016-2020 (METAS)



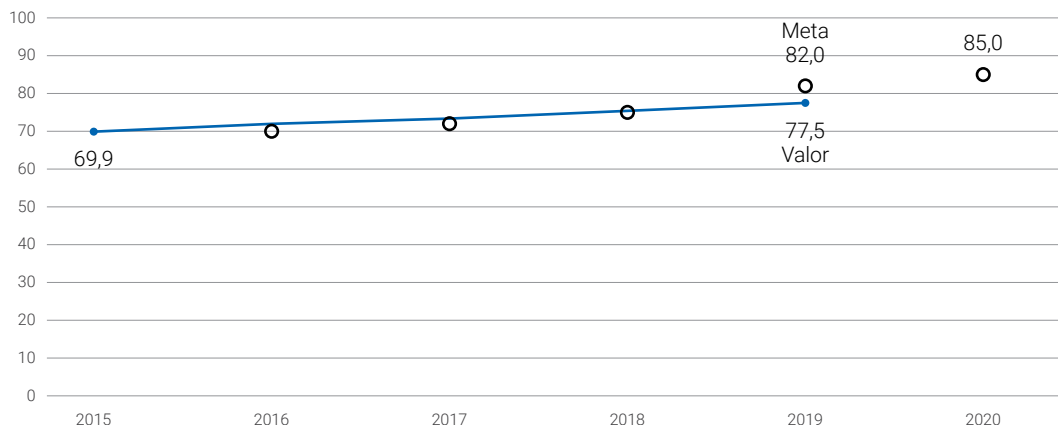
Fuente: elaboración propia a partir de registros de la DGEIP y ANEP (2015a).

Respecto al egreso, la ANEP se fijó metas más bajas que para el acceso, aun cuando es necesario crecer más. El egreso en la educación media básica se fijó en 82% en 2019 para la población con edades entre 18 y 20 años, y se alcanzó el 77,5%<sup>10</sup> (gráfico 1.6). Adicionalmente, la ANEP fijó la meta de egreso de media básica a los 16 años de edad (egreso en edad oportuna) en 72% y se alcanzó el 67,7% (gráfico 1.7).

<sup>10</sup> Debido a los cambios metodológicos en el levantamiento de información de la ECH del INE a partir de la pandemia, en 2020 no es posible estimar el egreso de los diferentes ciclos educativos. Por esta razón, se estima hasta el año 2019.

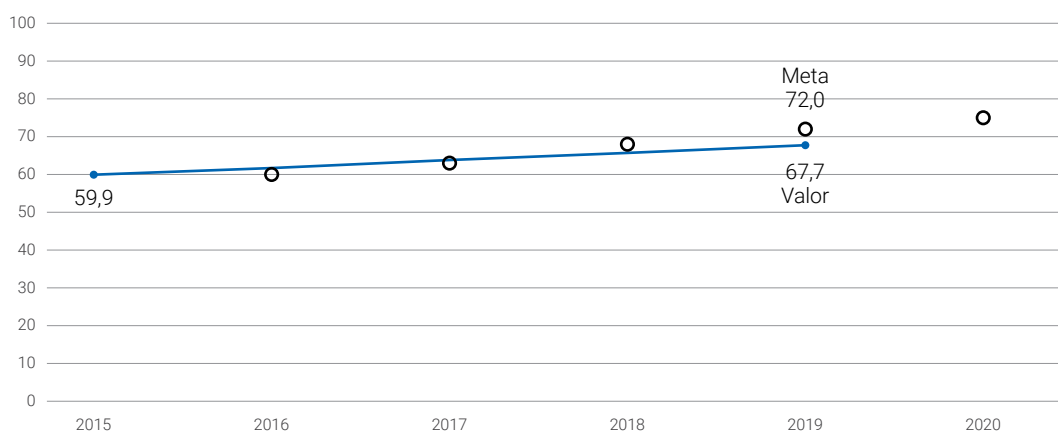
Para media superior se fijó el 68% en 2019 para la población con edades entre 21 y 23 años y se alcanzó el 42,7% (gráfico 1.8). Especialmente en este caso, se constató una importante distancia entre la meta y el logro (25,3 puntos porcentuales por debajo). En cuanto al egreso en edad oportuna (a los 19 años de edad), se fijó el 42% y se alcanzó el 37,6% en 2019 (gráfico 1.9).

GRÁFICO 1.6  
**EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE JÓVENES DE 18 A 20 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2019 (EGRESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

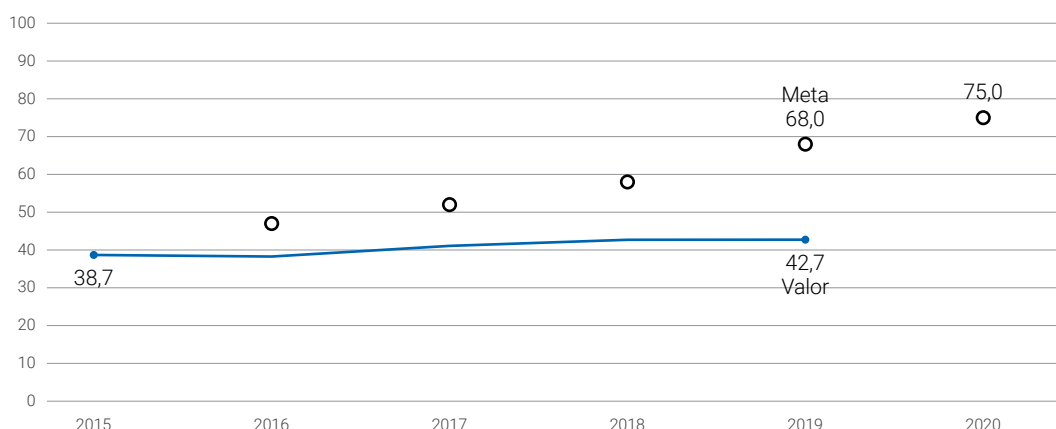
GRÁFICO 1.7  
**EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA A LOS 16 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2019 (EGRESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

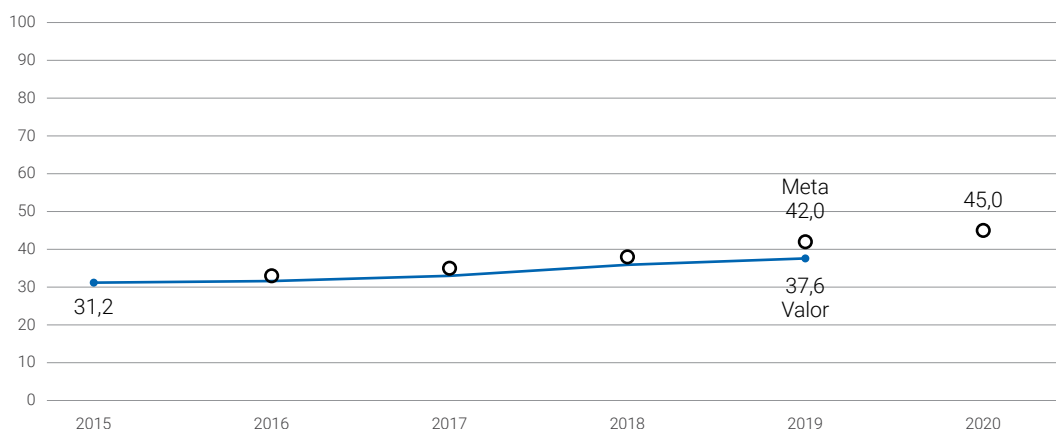


GRÁFICO 1.8  
**EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ENTRE JÓVENES DE 21 A 23 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2019 (EGRESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

GRÁFICO 1.9  
**EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR A LOS 19 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2015-2019 (EGRESO) Y 2016-2020 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

El principal déficit en el logro de las metas educativas que la administración anterior se trazó fue la culminación de la educación obligatoria. Cada año se ha incorporado una mayor proporción de niños y adolescentes al sistema educativo, tal como lo evidencia el incremento sostenido en cuanto al acceso, con niveles de escolarización a los 15, 16 y 17 años cercanos al 90%. Pero los niveles de egreso de los ciclos de educación media básica aún se encuentran por debajo del 80% y los de la educación media superior en la mitad (cerca del 40%). Continúa siendo, por tanto, un enorme desafío del sistema educativo lograr que los adolescentes que acceden a la educación obligatoria puedan culminarla.



## METAS 2021-2024 E INDICADORES EDUCATIVOS

Al inicio de la actual administración, y en oportunidad de la definición del presupuesto público para el quinquenio, la ANEP presentó el [Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024](#). El documento detalla un conjunto de políticas educativas, lineamientos estratégicos y objetivos, así como indicadores que permiten dar seguimiento a su ejecución y resultados. La vinculación de lo anterior a la solicitud presupuestal da continuidad a la buena práctica de asociarla a un conjunto de metas que puedan monitorearse y evaluarse.

Adicionalmente, el actual Plan de Desarrollo Educativo, a la vez que da continuidad a un conjunto de metas (fundamentalmente de acceso y egreso), avanza respecto al proyecto presentado al inicio de la administración anterior en la incorporación de nuevas metas (se destacan las vinculadas a aprendizajes de los estudiantes); en una mayor explicitación de las estrategias a implementar, y en una mayor especificación de indicadores para el seguimiento.

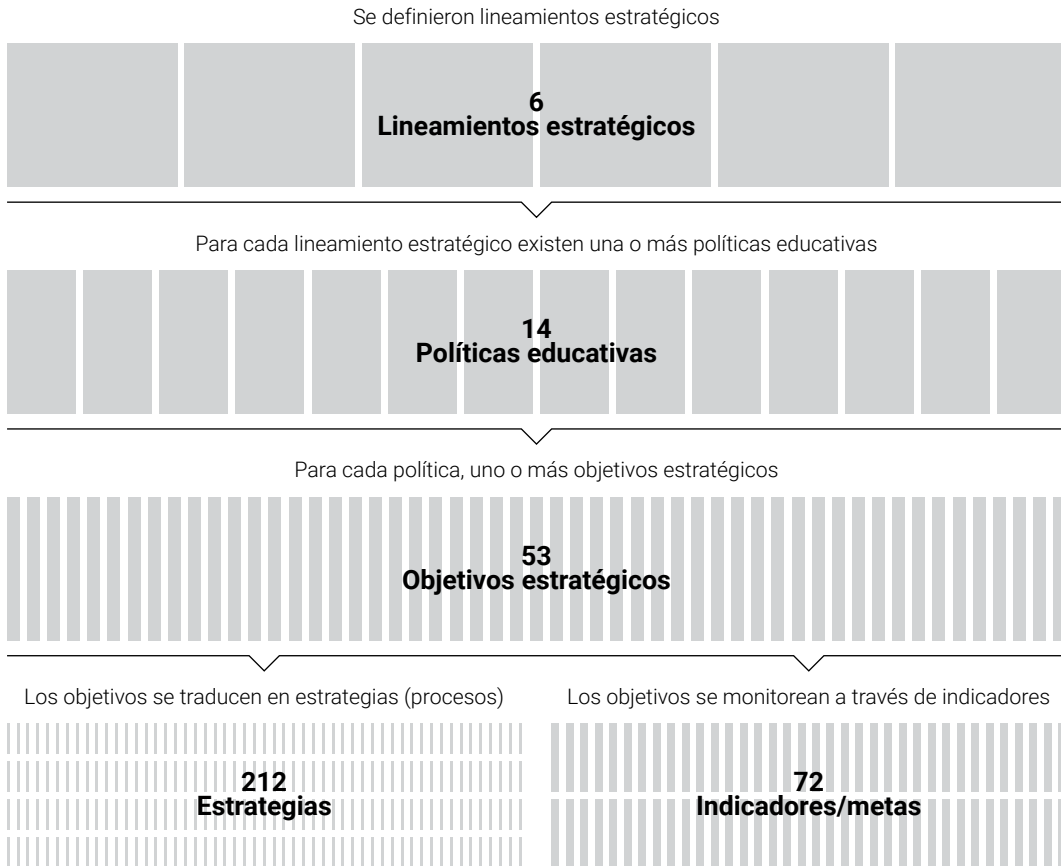
Los lineamientos estratégicos del plan se orientan a: (1) la mejora de la eficiencia interna del sistema en un marco de ampliación de la cobertura (mejoras en el acceso, el trayecto, los aprendizajes y el egreso); (2) la reducción de la inequidad interna; (3) la mejora de la propuesta curricular; (4) la gestión de los centros; (5) el desarrollo docente, y (6) la gestión institucional. Para desarrollarlos fueron presentados 14 políticas educativas, 53 objetivos estratégicos y 212 estrategias, y se definieron 72 indicadores para dar seguimiento a los objetivos propuestos (figura 2.1).

Los indicadores de resultado propuestos se concentran en el primer lineamiento estratégico (mejoras en el acceso, el trayecto, los desempeños y el egreso los estudiantes), lo cual es coherente con el mandato legal de promover el ejercicio del derecho a la educación.

El plan de la ANEP presenta 35 indicadores de resultado, lo cual constituye un notorio avance cuantitativo respecto a la planificación del quinquenio anterior (tabla 2.1). En lo sustantivo, se aprecia una mayor preocupación por dar seguimiento a los trayectos escolares (en especial en lo relativo a la asistencia suficiente en todos los ciclos educativos) y a los desempeños, que, si bien eran considerados en la planificación anterior, no se concretaba en la definición de indicadores específicos con sus respectivas metas. Se especifican para todos los indicadores las fuentes de información requeridas y los procedimientos de cálculo para estimar los valores durante el quinquenio.

FIGURA 2.1

**LINEAMIENTOS, POLÍTICAS, OBJETIVOS, ESTRATEGIAS E INDICADORES EN EL PLAN DE DESARROLLO EDUCATIVO 2020-2024 DE LA ANEP**



Fuente: elaboración propia a partir de ANEP (2020b).

En cuanto a las metas de acceso a la educación, la actual administración continúa con el objetivo de aumentar la cobertura de niños de 3 años en educación inicial. Según la última medición disponible (2019), se había logrado incorporar al 76% de los niños con 3 años de edad. Para el quinquenio 2015–2019 se procuró pasar de una cobertura del 71% en 2016 al 86% en 2020, y la actual administración procura hacerlo del 76% en 2021 al 85% en 2024. En otros términos, la ANEP se plantea una curva de crecimiento similar al período pasado y llegar a los valores previstos al finalizar el 2020.

Una situación similar se observa respecto al objetivo de incorporar más adolescentes de 17 años al sistema educativo. Por un lado, se mantiene como objetivo primordial, por otro, se proyecta alcanzar un nivel muy similar a la meta trazada al finalizar el 2020, cercano al 90%. Es posible que las expectativas negativas sobre el efecto de la pandemia de COVID-19 en el sistema educativo hayan influido en la definición de algunas de las metas establecidas. A su vez, debe tomarse en cuenta que los cambios demográficos que atraviesa el país se reflejan en una reducción de niños y adolescentes en edad de asistir al sistema educativo, lo cual implica que las metas de acceso trazadas podrían cumplirse sin el esfuerzo adicional que requeriría aumentar la infraestructura para atender a nuevos estudiantes (en el siguiente capítulo se presenta información ampliatoria sobre el tema).

También se han trazado metas vinculadas al aumento de la cobertura de niños en jornadas de tiempo extendido, focalizando en los centros educativos con mayores niveles de vulnerabilidad social, lo cual se orienta a un esfuerzo por reducir la inequidad. En 2019 el porcentaje de niños en centros con extensión de tiempo pedagógico en escuelas públicas de contextos vulnerables (quintiles 1 y 2) era de 22%. La ANEP espera prácticamente duplicar este valor para 2024 (el valor meta para ese año es de 40%).

Además de incrementos en la cobertura, se esperan aumentos en la frecuencia de la asistencia a los centros educativos, tanto en inicial y primaria como en media básica<sup>11</sup>. En inicial se espera que el porcentaje de niños de 4 y 5 años con asistencia suficiente aumente 13 puntos porcentuales entre 2019 y 2024, ubicándose en el 80% en este último año. Para educación primaria, en donde el punto de partida es más favorable que en inicial, se plantea un incremento de 6 puntos porcentuales, lo cual implica llegar en 2024 a que el 95% de los niños del sistema público asista al menos el 78% de los días previstos en el año<sup>12</sup>. En el caso de media básica, la ANEP se propuso que en 2024 el porcentaje de adolescentes de 12 a 14 años<sup>13</sup> con menos de 50 inasistencias en el año aumente de 86% a 95% (tanto en secundaria como en técnica).

Respecto a la finalización de los ciclos obligatorios, la actual administración plantea metas ambiciosas y retoma el objetivo de la anterior de alcanzar el 75% de egreso de educación media básica entre los adolescentes de 16 años. Teniendo a la vista la evolución en el mediano plazo del indicador, aunque necesario, continúa pareciendo difícil de concretar. Asimismo, se planifica un incremento de 11 puntos porcentuales (respecto a 2019) en el egreso oportuno de media superior: se espera que en 2024 el 50% de los jóvenes de 19 años egrese de dicho ciclo.

TABLA 2.1  
**INDICADORES Y METAS DE RESULTADO EDUCATIVO 2021-2024**

Lineamiento estratégico 1: ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad				METAS			
Objetivo estratégico	Indicador	Año base	Valor base	2021	2022	2023	2024
1.1. Aumentar la cobertura en niveles de 3 y 4 años	Porcentaje de niños de 3 años que asisten a la educación	2019	75,8	76,0	80,0	82,0	85,0
1.2. Aumentar la asistencia suficiente en la educación inicial	Porcentaje de alumnos de 4 y 5 años que asistieron 140 días o más en el año	2019	66,8	70,0	75,0	78,0	80,0
1.3. Consolidar y sostener la cobertura en edades entre 6 y 11 años en educación primaria	Porcentaje de asistencia de 6 a 11 años	2019	99,3	99,3	99,3	99,3	99,3
1.4. Aumentar la asistencia suficiente en educación primaria urbana pública	Porcentaje de alumnos de educación primaria que asistieron 140 días o más en el año	2019	88,7	89,0	91,0	93,0	95,0

<sup>11</sup> También se enuncia como objetivo estratégico para media superior, pero no se definen indicadores.

<sup>12</sup> En educación inicial y en primaria el año lectivo cuenta con un total de 180 días. La asistencia suficiente fue establecida por la ANEP en 140 días. Es reportada por primaria desde 2002.

<sup>13</sup> El indicador contempla a la población en edad oportuna, no considera a quienes cursan educación media básica con rezago. Es probable que entre estos últimos sea más complejo reducir las inasistencias.

1.6. Aumentar la proporción de niños con extensión del tiempo pedagógico en los centros categorizados como quintiles 1 y 2 en educación inicial y primaria	Proporción de niños en centros con extensión del tiempo pedagógico en escuelas categorizadas como quintil 1 y 2	2019	22,0	23,0	24,0	30,0	40,0
1.7. Aumentar y sostener la cobertura en edades de 12 a 14 años y la asistencia suficiente en educación media básica	Porcentaje de alumnos de educación media básica de la DGES que tuvieron menos de 50 faltas en el año.	2019	85,8	86,0	90,0	92,0	95,0
	Porcentaje de alumnos de educación media básica de la DGETP que tuvieron menos de 50 faltas en el año	2019	86,3	86,3	90,0	92,0	95,0
1.9. Aumentar la cobertura en edades de 15 a 17 años, con foco en 17 años y la asistencia suficiente en educación media superior	Porcentaje de adolescentes de 15 a 17 años que asisten a la educación obligatoria	2019	89,2	89,2	92,0	94,0	95,0
	Porcentaje de adolescentes de 17 años que asisten a la educación obligatoria	2019	83,2	83,2	85,0	88,0	90,0
1.10. Aumentar la asistencia y permanencia de estudiantes en formación en educación	Diseño y aplicación de dispositivos diagnósticos	n/a	n/a	1	1	1	1
1.12. Mejorar la cobertura oportuna en edades de 6 a 11 años y aumentar la promoción escolar en educación primaria	Porcentaje de alumnos de educación primaria de la DGEIP sin extraedad	2019	80,3	80,3	81,0	82,0	83,0
	Porcentaje de promoción en primer año de educación primaria	2019	90,6	91,0	92,0	93,0	93,0
	Porcentaje de promoción de primero a sexto de educación primaria	2019	96,5	97,0	97,0	98,0	98,0
1.13. Mejorar la cobertura oportuna en edades de 12 a 14 años y aumentar la tasa de promoción en educación media básica	Porcentaje de alumnos de educación media básica de la DGES sin extraedad	2019	68,6	69,0	72,0	75,0	77,0
	Porcentaje de alumnos en educación media básica de la DGETP sin extraedad	2019	54,7	55,0	57,0	59,0	61,0
	Porcentaje de promoción de educación media básica de la DGES	2019	80,7	80,7	82,0	86,0	90,0
	Porcentaje de promoción en el ciclo básico tecnológico de la DGETP	2018	64,8	65,0	68,0	72,0	75,0
1.16. Aumentar el egreso oportuno en educación primaria	Porcentaje de egresados sin extraedad de sexto de primaria	2019	74,7	76,0	77,0	77,0	78,0
1.17. Aumentar el egreso total y oportuno en educación media básica considerando todas sus modalidades educativas	Porcentaje de jóvenes de 18 a 20 años egresados de la educación media básica	2019	77,8	78,0	82,0	86,0	90,0
	Porcentaje de adolescentes de 16 años con egreso oportuno de educación media básica	2019	67,7	68,0	71,0	73,0	75,0
1.18. Aumentar egreso total y oportuno en educación media superior	Porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años egresados de la educación media superior	2019	43,3	45,0	50,0	60,0	75,0
	Porcentaje de jóvenes de 19 años con egreso oportuno de educación media superior	2019	38,1	39,0	43,0	47,0	50,0
1.19. Aumentar el egreso en educación terciaria	Tasa de egreso oportuno de cursos técnicos terciarios	2018	21,0	23,0	28,0	33,0	38,0

1.20. Aumentar el egreso en formación en educación	Tasa de egreso oportuno de formación en educación	2018	17,5	19,0	21,0	23,0	25,0
	Tasa de egreso oportuno de magisterio	2018	41,0	42,0	45,0	48,0	50,0
	Tasa de egreso oportuno de profesorado	2018	12,8	14,0	16,0	18,0	20,0
1.21. Transformar y fortalecer la oferta educativa dirigida a jóvenes y adultos que no han culminado la educación obligatoria	Cantidad de jóvenes y adultos que postulan a Acredita CB	2019	6.000	6.000	6.000	6.000	6.000
1.22. Desarrollar y mejorar los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles educativos	Porcentaje de estudiantes en tercero de educación primaria en los niveles 1 y 2 de lectura	2017	47,6	50,0			43,0
	Porcentaje de estudiantes en tercero de educación primaria en los niveles 1 y 2 de matemática	2017	50,9	54,0			46,0
	Porcentaje de estudiantes en sexto de educación primaria en los niveles 1 y 2 de lectura	2017	20,2	23,0			18,0
	Porcentaje de estudiantes en sexto de educación primaria en los niveles 1 y 2 de matemática	2017	34,1	37,0			31,0
	Porcentaje de estudiantes de tercero de educación media básica en los niveles 1 y 2 de lectura	2018	22,5			21,0	
	Porcentaje de estudiantes de tercero de educación media básica en los niveles 1 y 2 de matemáticas	2018	63,1			62,0	
	Porcentaje de estudiantes 15 años por debajo del umbral de lectura de PISA	2018	41,9			39,0	
	Porcentaje de estudiantes 15 años por debajo del umbral de matemática de PISA	2018	50,7			47,0	

Fuente: ANEP (2020b).

En 2021 el MEC presentó el [Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025](#), que complementa al de la ANEP. La propuesta de la cartera se organiza en 5 metas (formalmente similares a los lineamientos estratégicos de la ANEP) y 240 indicadores de logro. Es más amplio en sus objetivos, en tanto incorpora oferta educativa fuera del ámbito de actuación de la ANEP (terciaria universitaria, primera infancia, educación no formal, entre otras), así como aspectos transversales (discapacidad, migrantes, vínculo educación y trabajo, etc.).

Vinculados al ámbito de la ANEP, y sin que estén incluidos en la propuesta de dicha institución, el MEC formula dos indicadores sobre asistencia suficiente en educación media. También incluye indicadores orientados a mejorar el trayecto y egreso en los centros de formación en educación.





# PRINCIPALES INDICADORES EDUCATIVOS

## EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN

Antes de analizar la evolución de los principales indicadores educativos vinculados al acceso, el trayecto, los niveles de desempeño y el egreso (dimensiones a las que refieren las metas educativas del país), interesa observar el comportamiento de algunos indicadores de contexto. La educación se desarrolla en un lugar y en un momento, que ofrecen oportunidades e imponen restricciones para el logro de sus objetivos.

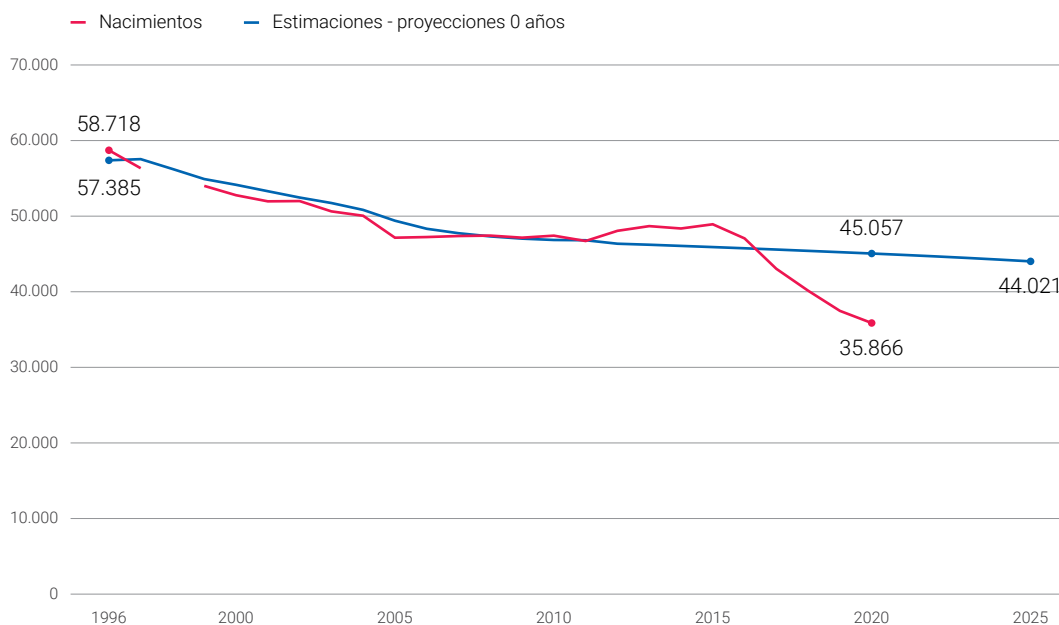
Si bien es cierto que pocos fenómenos tienen tanta capacidad como la educación para modificar su contexto (en tanto mecanismo de socialización privilegiado, puede promover actitudes y comportamientos que redunden en cambios sociales), también lo es que estos cambios generalmente ocurrirán —si ocurren— en el mediano o en el largo plazo. Por ejemplo, la educación puede promover pautas reproductivas que afecten la dinámica demográfica, pero sus eventuales efectos se apreciarán recién cuando los actuales estudiantes comiencen su etapa reproductiva (más precisamente, cuando sus hijos alcancen la edad escolar).

En el contexto actual existe una situación demográfica que el sistema tiene que asumir como dada, la cual, como se verá, implica una reducción en la demanda de plazas en el sistema educativo. Por otra parte, el volumen de niños y adolescentes residiendo en hogares con carencias económicas críticas podría afectar las posibilidades de desarrollar una educación de calidad. En el mediano plazo la educación puede aumentar las chances de sus actuales estudiantes de percibir ingresos suficientes (mejorando sus competencias, por ejemplo, lo que acrecentará sus chances de obtener buenos empleos). Pero este eventual aporte difícilmente tendrá efectos sobre los ingresos de los hogares en el corto plazo. Lo mismo sucede en cuanto al esfuerzo fiscal que realice el país, dotando de recursos económicos a la educación, que seguramente no genere resultados inmediatos, pero a lo largo de las generaciones podría redituarse en una mejora sostenida de los niveles educativos de sus habitantes y de la capacidad económica del país. De modo que, en estos casos, como en todos los que se analizarán en este capítulo, el sistema debe considerar al contexto como algo externo, que es necesario tener en cuenta para la planificación y la valoración de los resultados alcanzados.

## DEMOGRAFÍA

Asumiendo que el país aspira a alcanzar la universalización de la educación obligatoria, es necesario considerar el volumen de población que se espera participe del proceso educativo. Nuestro país presenta en este sentido una situación que puede considerarse como una ventana de oportunidad demográfica (Rofman, Amarante y Apella, 2016). La demanda de educación se ha reducido en las últimas dos décadas como consecuencia de una significativa disminución en la natalidad (gráfico 3.1). Entre 2016 y 2020, luego de un corto período de aumento, el ritmo de descenso se aceleró. En 2015 se registraron en el país 48.926 nacimientos, la cifra más alta desde 2005, aunque fueron 10.000 nacimientos menos que en 1996. En 2020 se registraron 35.866 nacimientos: 13.060 menos que en 2015 (INEED, 2021c).

GRÁFICO 3.1  
**NACIMIENTOS Y PROYECCIONES DE POBLACIÓN DE 0 AÑOS**  
EN NÚMEROS ABSOLUTOS  
AÑOS 1996-2020 (NACIMIENTOS) Y 1996-2025 (PROYECCIONES)



Fuente: Registro de Nacido Vivo del Ministerio de Salud Pública y estimaciones y proyecciones de población del INE.

Considerando las proyecciones oficiales que realiza el INE (que no incorporan las variaciones a la baja de la natalidad ni el aumento de población infantil y adolescente migrante luego de 2013), se concluye que el sistema educativo obligatorio tiene por población objetivo a un número cada vez menor de individuos. Al comparar las estimaciones y proyecciones de población por tramos de edades teóricas de los ciclos educativos obligatorios en 2006 y en 2021, se observa para el tramo de 3 a 5 años una reducción de 18.689 niños; para el de 6 a 11 años de 49.606; para el de 12 a 14 años de 17.771 adolescentes, y para el de 15 a 17 años de 8.287.

En total, la disminución de población proyectada entre 2006 y 2021 es de 94.353 individuos. Casi 100.000 casos en una matrícula que, como se verá en el siguiente apartado, se ubica para todo el trayecto obligatorio en el entorno de las 800.000 personas<sup>14</sup>.

De acuerdo a estas proyecciones y a los niveles de cobertura actuales del sistema, alcanzar la meta de universalización entre los 3 y los 17 años de edad prácticamente no implicaría aumentar las plazas educativas.

## COMPOSICIÓN DE LOS HOGARES

A continuación, se consideran dos características de los hogares con niños y adolescentes que podrían afectar el apoyo a sus procesos educativos: la cantidad de niños por adulto y la presencia de adultos con educación obligatoria completa. El pasaje durante algunos meses de 2020 a la modalidad de enseñanza virtual, seguido en ese año de una reducción de las horas presenciales como consecuencia de la pandemia, podrían haber exigido en mayor medida a los adultos acompañar el proceso educativo de sus niños y adolescentes a cargo<sup>15</sup>.

En 2006 poco menos de la mitad de los niños y adolescentes (44,2%) residía en hogares con más de un integrante de 0 a 17 años por cada adulto de entre 20 y 64 años (relación de dependencia mayor a 1)<sup>16</sup>. Al final del período considerado, se observa una reducción de más de 10 puntos porcentuales en aquel valor. Para un contexto de educación a distancia podría representar una situación más favorable. Sin embargo, es clara la diferencia entre quienes residen en hogares pertenecientes al nivel socioeconómico muy desfavorable y al muy favorable. Si bien en ambos se aprecia una disminución de la relación de dependencia, los valores en el muy desfavorable triplican a los observados en el muy favorable. En 2020 la mitad de los niños y adolescentes en hogares de menores ingresos presentaba una relación de dependencia mayor a 1 (ver gráfico A.3.1 del Anexo).

Más marcada es la diferencia entre hogares de los niveles socioeconómicos extremos (con presencia de niños o adolescentes) respecto a la existencia de adultos que hayan finalizado al menos educación media. Mientras que en 2019 casi todos los niños y adolescentes que integraban hogares de ingresos altos convivían con al menos un adulto con esa condición, esto se daba en menos del 14% de quienes integraban hogares de bajos ingresos (gráfico 3.2). Se trata de una distancia muy importante, que se mantiene durante todo el período considerado y que no puede ser modificada, como adelantamos, en el corto plazo por el sistema educativo<sup>17</sup>.

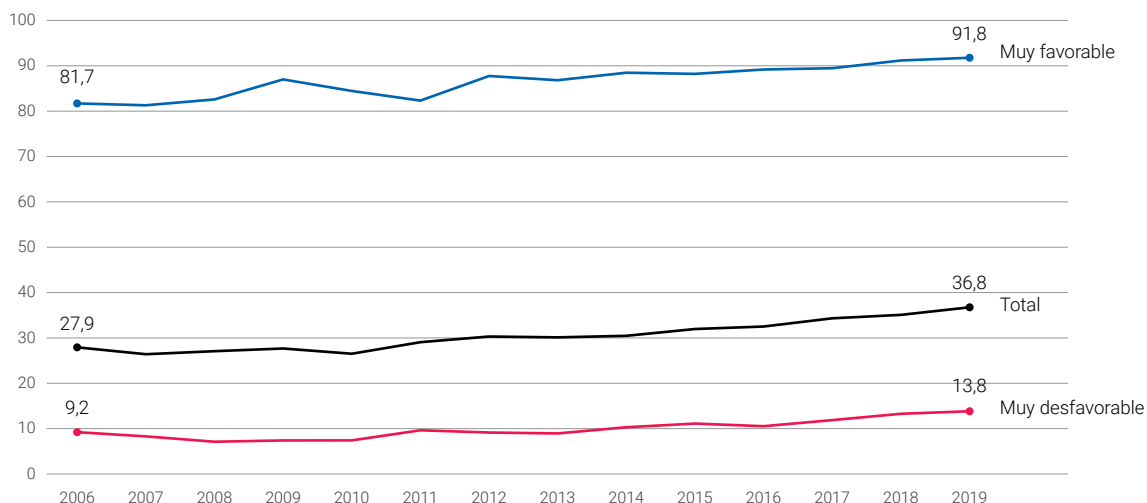
<sup>14</sup> Esta matrícula incluye estudiantes mayores de 17 años que, debido a eventos de repetición o abandono temporal de la educación, continúan en el trayecto obligatorio con más edad.

<sup>15</sup> Aproximadamente un 60% de los maestros de tercero y de sexto año de primaria consideran que las familias tuvieron bastantes y muchas dificultades en el acompañamiento o apoyo al proceso educativo durante 2020. Las diferencias superan los 30 puntos porcentuales según el contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos (INEEd, 2021a).

<sup>16</sup> El valor se obtiene de dividir el número de individuos de entre 20 y 64 años de edad en cada hogar por cada niño o adolescente menor de 18 años. La relación de dependencia no informa si los niños y adolescentes estudian ni si los que lo hacen efectivamente reciben apoyo de los adultos en su hogar, solo determina la relación cuantitativa entre individuos en ambos grupos de edades.

<sup>17</sup> Sí en el mediano plazo, y prueba de ello es el aumento de 9 puntos porcentuales en el total (de 27,9% en 2006 a 36,8% en 2019), así como el que se da —aunque en menor medida— entre los hogares del nivel socioeconómico muy desfavorable (de 9,2% en 2006 a 13,8% en 2019).

GRÁFICO 3.2  
**PRESENCIA DE AL MENOS UN ADULTO CON EDUCACIÓN MEDIA COMPLETA EN HOGARES CON NIÑOS O ADOLESCENTES, SEGÚN VALORES EXTREMOS DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019

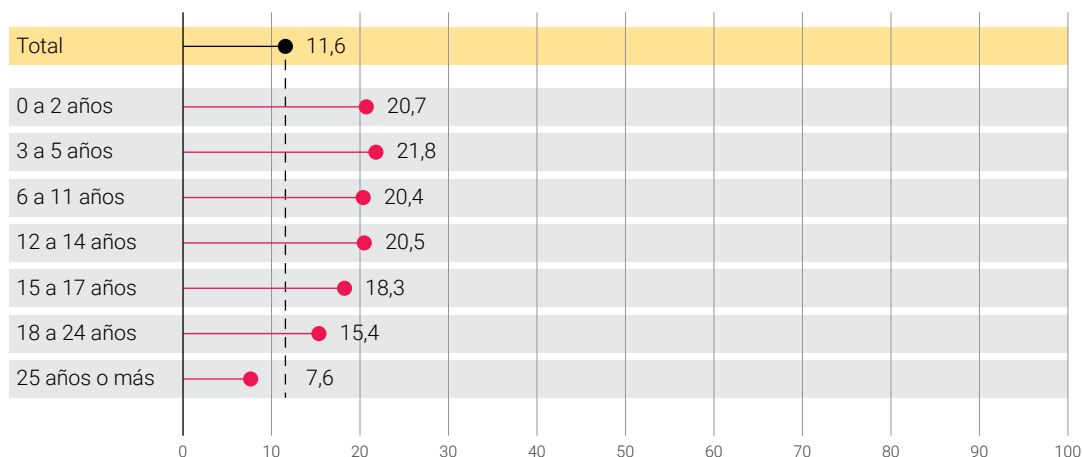


Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

## SITUACIÓN ECONÓMICA DEL PAÍS E INGRESO DE LOS HOGARES

La relación entre los ingresos de los hogares y las edades de quienes residen en ellos muestra que el porcentaje de personas pobres aumenta a medida que desciende la edad. Esto implica que el sistema educativo debe atender a una población más pobre que el conjunto de la población del país (gráfico 3.3).

GRÁFICO 3.3  
**PERSONAS POR DEBAJO DE LA LÍNEA DE POBREZA, SEGÚN TRAMOS DE EDAD**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2020



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

Resulta alentador confirmar que en el período 2006–2020 se ha producido un importante descenso del porcentaje de niños y adolescentes residiendo en hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza: se pasó de un 50,4% a un 20,2% (ver gráfico A.3.2 del Anexo).

Si en lugar de una medida absoluta como la línea de pobreza (un umbral de ingresos por debajo del cual un hogar y sus integrantes se consideran pobres) se utiliza una relativa como los quintiles de ingreso de los hogares<sup>18</sup>, no se observan cambios en el período: casi la mitad de los niños y adolescentes en el país residen en el 20% de hogares con menores ingresos per cápita (ver gráfico A.3.3 del Anexo). De modo que, a pesar de las mejoras observadas, una alta proporción de esta población continúa viviendo en los hogares de menores ingresos del país.

Por otro lado, diversos indicadores de la actividad económica muestran cómo, luego de un período de importante crecimiento, el desempeño de la economía cambia en los últimos años, empezando a mostrar señales de deterioro. El período 2006–2014 se caracterizó por un crecimiento del producto interno bruto (PIB), con una tasa promedio de 5,2% anual. Sin embargo, a partir del año 2015 el crecimiento ha sido mucho más leve (con tasas que oscilan entre 0,2% y 2,6% según el año). En 2020, la actividad económica se redujo un 5,9%, lo cual se asocia con la emergencia sanitaria.

Otro factor clave para los hogares que afecta directamente la posibilidad de acompañar los procesos educativos de los niños y adolescentes tiene que ver con la actividad económica de los adultos que lo integran. En particular, el hecho de estar desempleado no solo afecta al adulto en su capacidad de generar ingresos, sino también en la calidad del tiempo que destinan a los más pequeños. Por ello, observar el desempleo es clave para entender el nivel de apoyos que tienen los estudiantes en los hogares. En este sentido, el desempleo se ha incrementado en los últimos años, pasando de 6,6% en 2014 a 8,9% en 2019. Con el inicio de la pandemia, el año 2020 alcanzó el valor de 10,4%, con un importante crecimiento que sitúa esta tasa en valores similares a los de 2006 (ver gráfico A.3.4 del Anexo).

Finalmente, es necesario observar la evolución que ha tenido el gasto público social, como indicador del nivel de esfuerzo que realiza la sociedad uruguaya volcando recursos a las distintas áreas sociales del país, entre ellas la educación. Si bien en pesos uruguayos constantes se duplicó entre 2006 y 2020, el ritmo de crecimiento se hizo más lento en los últimos años, siendo la tasa de incremento promedio anual del período 2015–2020 de 2,2%, frente al 7,8% del período 2006–2014.

Entre 2006 y 2019 la composición del gasto público social se mantuvo relativamente estable, representando el gasto en seguridad y asistencia social la mitad, seguido por salud (entre una cuarta y una quinta parte) y educación (entre el 15% y el 18%). El gasto en educación se multiplicó por 2,4 en el período. Los incrementos se produjeron mayormente, como en el resto de los sectores, entre 2006 y 2014 (ver tabla A.3.2 del Anexo).

<sup>18</sup> La clasificación de hogares por quintiles de ingreso se obtiene ordenándolos de acuerdo a sus ingresos per cápita y creando cinco grupos iguales, comenzando con el 20% de hogares con menores ingresos (quintil 1) y finalizando con el 20% con mayores ingresos (quintil 5). Como la ordenación se realiza sobre hogares, puede luego contabilizarse el número de personas en los hogares de cada quintil. Los de menores ingresos tienden a ser más numerosos, por lo que este primer 20% de hogares estará integrado por más del 20% de la población.

Estos indicadores ponen de manifiesto que el contexto económico del país en los últimos años no es el más favorable para la educación. Aunque ciertas variables macroeconómicas como el PIB o el gasto público social aún muestran un leve crecimiento, este ritmo no es suficiente para contener el desempleo, que se incrementa de forma considerable. La restricción en los recursos económicos constituye sin duda un desafío para las mejoras en el plano educativo<sup>19</sup>.

## ACCESO

El ejercicio del derecho a una educación de calidad supone, al menos, el acceso al sistema educativo. En el caso de la educación, y especialmente entre los niños y adolescentes, este se concreta en la matriculación, asistir regularmente, aprender y egresar de los ciclos obligatorios. En este apartado se presenta la evolución de tres indicadores<sup>20</sup>, que informan sobre el acceso a la educación obligatoria: tasa de cobertura<sup>21</sup>, matrícula<sup>22</sup> y asistencia suficiente<sup>23</sup>.

## COBERTURA

En el período de interés para este informe (2019-2020) la cobertura se ha mantenido estable entre los 6 y 14 años, y ha aumentado entre los 3 a 5 años y entre los 15 a 17. En 2019, en el tramo de edad correspondiente al ciclo inicial (3 a 5 años) la cobertura fue del 89,4%. Este porcentaje es sensiblemente mayor al verificado años atrás (73% en 2006) y se ubica en el entorno de las estimaciones obtenidas para los años inmediatamente anteriores (gráfico 3.4).

En la primera infancia se observan diferencias muy importantes en la cobertura según edad. En 2019, mientras entre los niños de 2 años el 44,7% no asiste, el porcentaje se reduce prácticamente a la mitad entre los niños de 3 años (22,8%). En ambos casos se observan diferencias muy importantes según el nivel socioeconómico de los hogares<sup>24</sup>. A los 2 años la brecha de asistencia entre el nivel muy desfavorable y el muy favorable es de 43 puntos porcentuales, mientras que a los 3 años se reduce a 27,3 puntos porcentuales.

---

<sup>19</sup> Sin embargo, no son suficientes las evaluaciones que muestran la relación entre el gasto público y los resultados. No solo importa la magnitud del gasto, sino también qué procesos se priorizan y cómo se implementan. Debería esperarse coherencia entre el gasto y las metas de procesos y resultados definidos por la ANEP y el MEC, así como también evaluaciones que den cuenta de la eficacia y eficiencia en el uso de los recursos.

<sup>20</sup> Si bien el carácter obligatorio de la educación comienza a los 4 años, también se incluye información sobre el acceso a los 2 y 3 años. En matrícula se incluye primera infancia (0 a 2 años), lo cual no puede hacerse con el de cobertura, ya que la fuente utilizada (ECH) solo releva información al respecto a partir de los 2 años. Asistencia suficiente se reporta solo para inicial y primaria públicas, en virtud de la ausencia de información exhaustiva en los restantes ciclos.

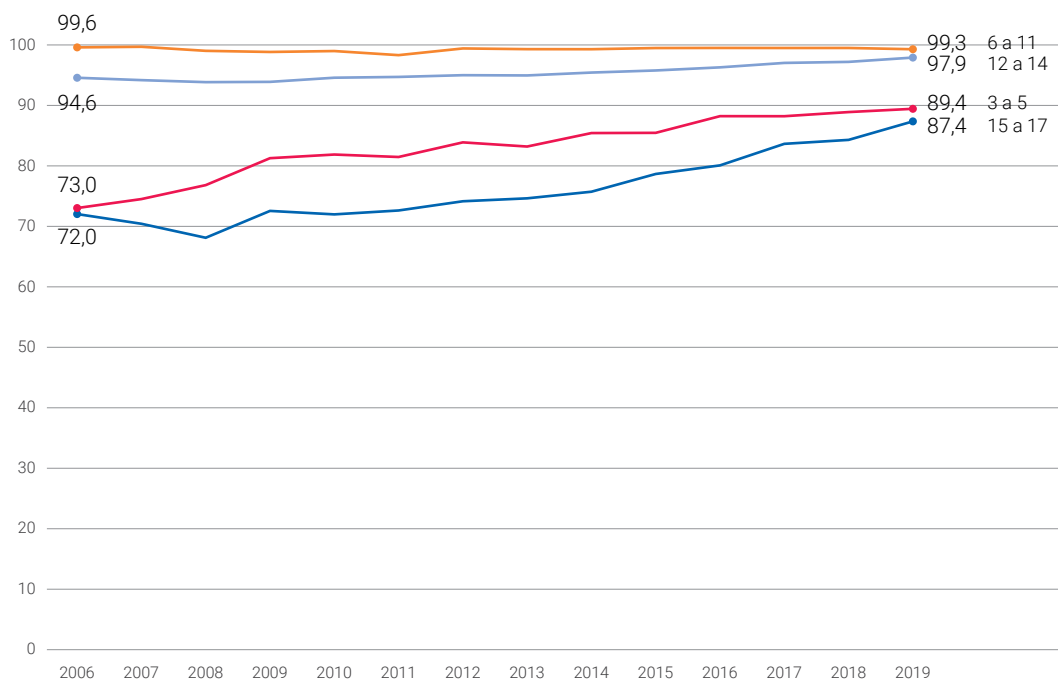
<sup>21</sup> Se trata de una medida relativa que se obtiene de dividir las estimaciones de población que asiste a educación obligatoria en determinados tramos de edad, sobre el total de población en esos tramos de edad. El resultado se multiplica por 100. La medida es similar a la llamada tasa neta de matriculación. No se trabaja con tasas brutas (total de población matriculada en un ciclo educativo, dividido el total de población en edad teórica para cursar ese ciclo) debido a que muchos estudiantes cursan los distintos ciclos con edades superiores a las previstas, lo cual dificulta la interpretación de la medida.

<sup>22</sup> Es el número absoluto de individuos matriculados en los distintos ciclos educativos obligatorios.

<sup>23</sup> Se trata de una medida de intensidad del acceso, que considera el número de alumnos con asistencias anuales superiores al mínimo esperado, dividido el total de alumnos en ciclos y grados específicos. El resultado se multiplica por 100.

<sup>24</sup> Los quintiles se construyeron siguiendo la misma metodología que en el [Mirador Educativo](#) del INEEd.

GRÁFICO 3.4  
**COBERTURA DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA, SEGÚN TRAMOS DE EDAD**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019



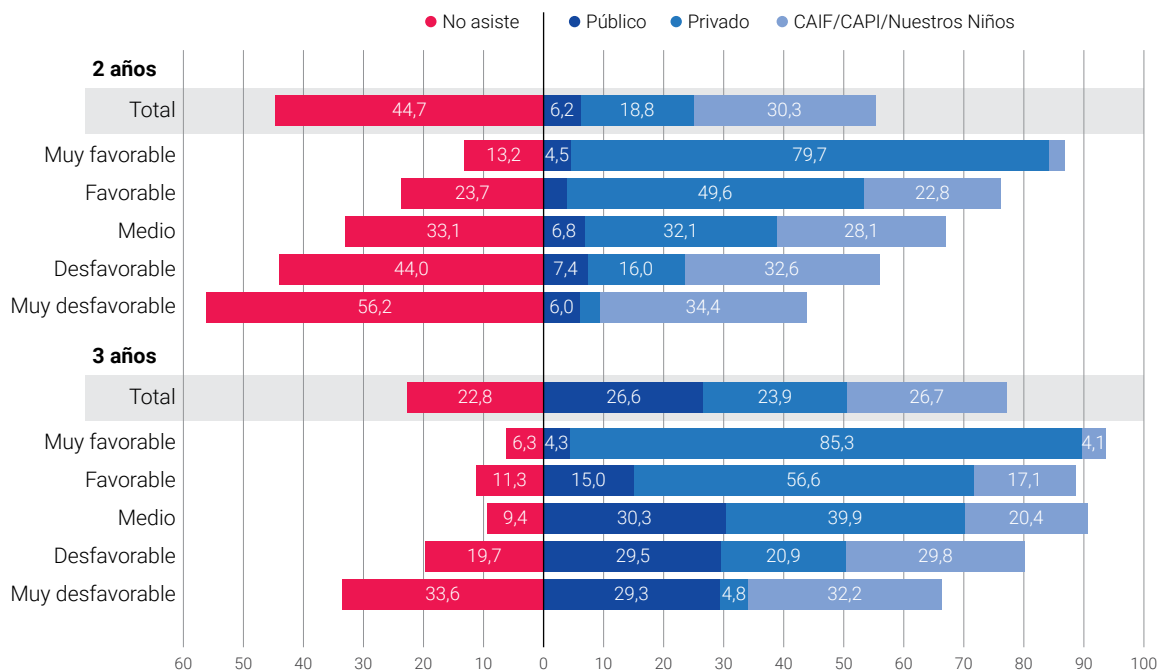
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la ECH del INE.

Entre los que asisten a los 2 años, la mayor parte lo hace a Centros de Atención a la Infancia y la Familia (CAIF), Centros de Atención a la Primera Infancia (CAPI) o Nuestros Niños, gestionados en coordinación entre el Estado y organizaciones no gubernamentales o por el Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU)<sup>25</sup>. En segundo lugar se ubican los centros privados y por último los públicos. En cambio, a los 3 años la distribución de alumnos es similar entre CAIF, centros públicos y centros privados (26,7%, 26,6% y 23,9%, respectivamente) (gráfico 3.5).

En 3 años, la cobertura en 2019 es del 75,8%, mientras que la meta para ese año es 82% (gráfico 3.6). En el tramo de edad de 6 a 11 años (edades teóricas para el cursado de primaria) se mantiene la cobertura universal, verificada en años anteriores (cobertura en el entorno del 99%). En el siguiente (12 a 14 años, correspondiente a las edades teóricas para cursar media básica) se confirma un leve pero sostenido aumento, que permitió alcanzar la cobertura casi universal (97,9% en 2019). Se aprecia un aumento de la cobertura en el último tramo de edad considerado: 15 a 17 años, correspondiente a las edades teóricas de media superior. En 2019 el 87,4% de adolescentes en el último tramo se encontraba asistiendo a educación. Casi 4 puntos porcentuales más que en 2017 y 15,4 puntos más que en 2006, y aun así el 12,6% estaba desvinculado en estas edades, correspondiendo mayormente a adolescentes de 17 años (gráficos 3.7 y 3.8). A pesar de este importante aumento de cobertura, no se llega en este tramo de edad a la universalidad observada en las edades inmediatamente anteriores.

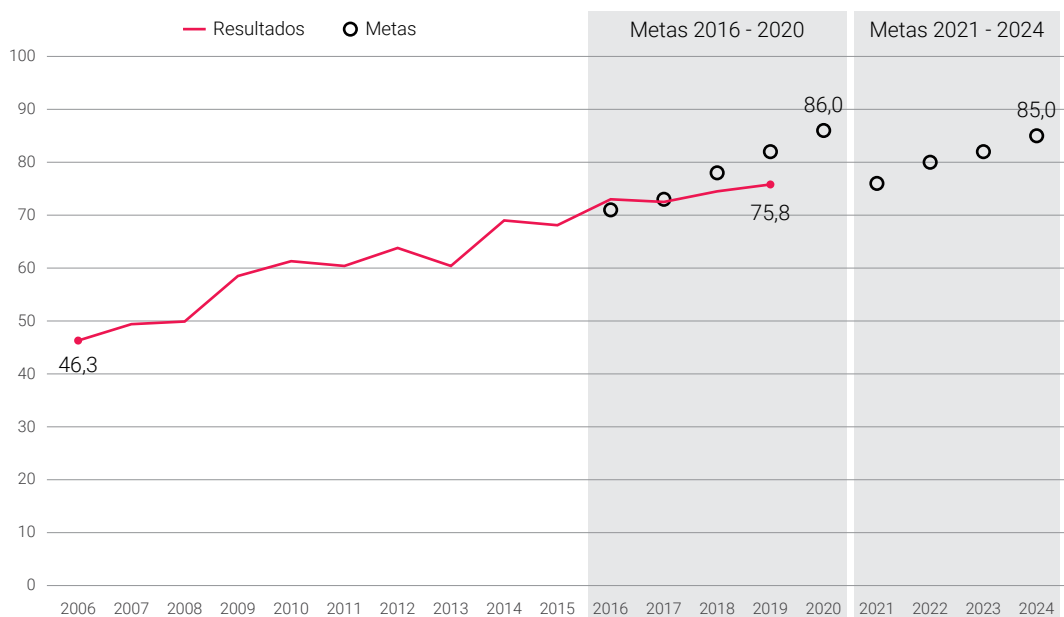
<sup>25</sup> Por más información, consultar aquí: <https://www.inau.gub.uy/primera-infancia>.

GRÁFICO 3.5  
**ASISTENCIA A INICIAL DE 2 Y 3 AÑOS, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

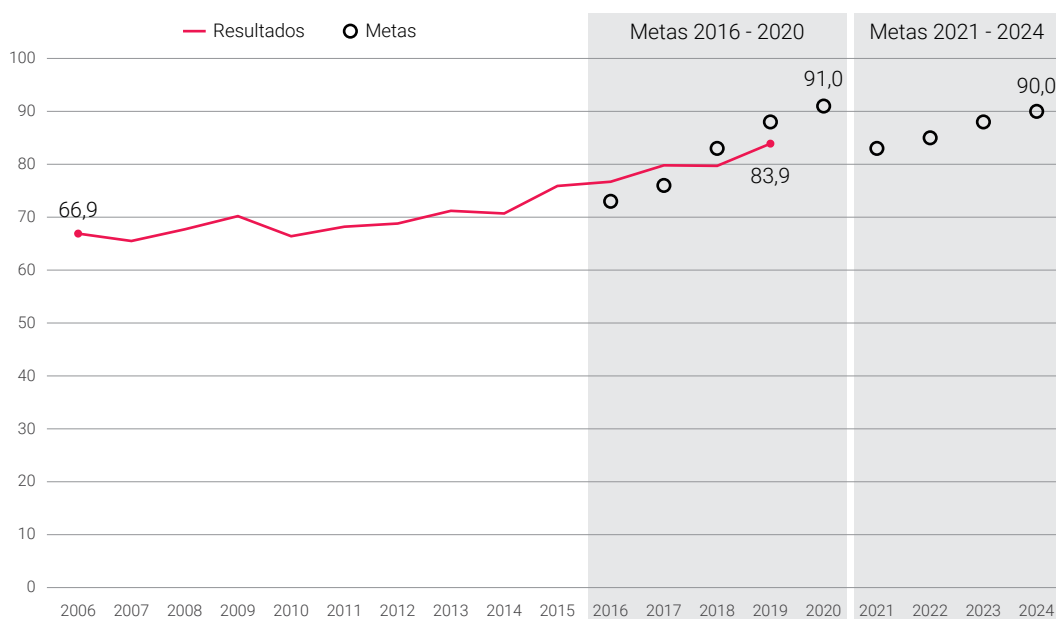
GRÁFICO 3.6  
**COBERTURA EDUCATIVA EN 3 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006 A 2019 (COBERTURA) Y 2016-2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015b, 2020b).

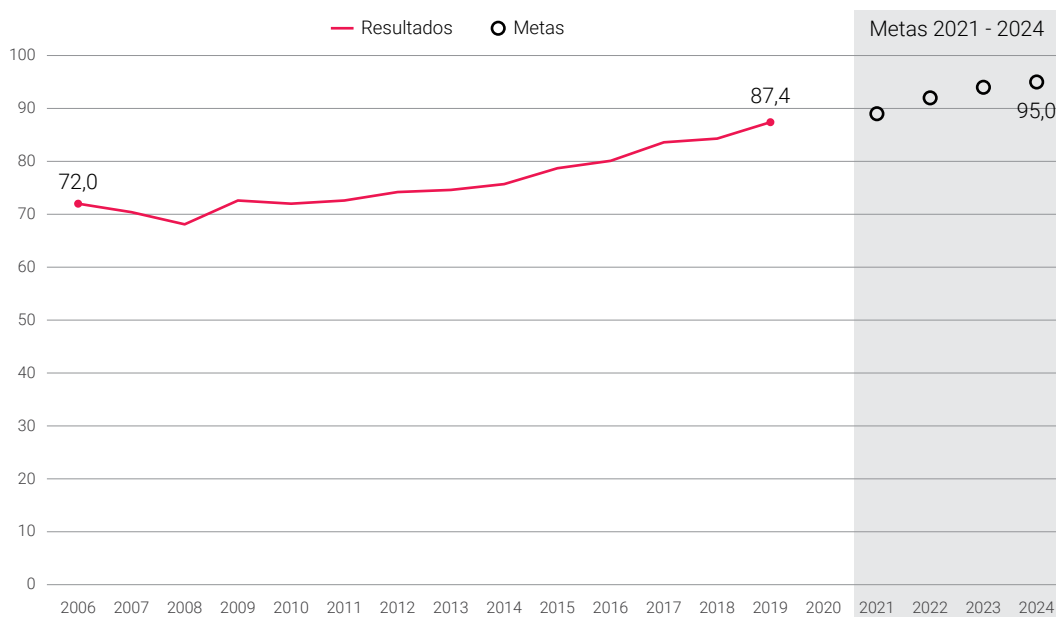


GRÁFICO 3.7  
**COBERTURA EDUCATIVA EN 17 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006 A 2019 (COBERTURA) Y 2016-2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015b, 2020b).

GRÁFICO 3.8  
**COBERTURA EDUCATIVA DE 15 A 17 AÑOS Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006 A 2019 (COBERTURA) Y 2021-2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015b, 2020b).

Las metas fijadas por la ANEP para 2019 (en la administración anterior) para las edades extremas consideradas en este apartado (3 y 17 años) no suponían alcanzar la universalidad (82% y 88%, respectivamente) y no fueron alcanzadas. En 2019 se observa una diferencia de 6,2 puntos porcentuales entre la cobertura observada y la meta para los niños de 3 años, y de 4,1 puntos porcentuales para los adolescentes de 17 años.

La definición de las metas fue realizada por la ANEP durante 2020, en un escenario de pandemia, a partir de los resultados de 2019 y se esperaba cierto retroceso. Esto podría ser una explicación del motivo por el cual las metas establecidas para 2021 fueron levemente superiores a los valores alcanzados en 2019. Esto favorece que al menos las metas de la primera parte del período de esta administración resulten alcanzables.

Tal es el caso de las metas de cobertura para 3 y 17 años de la actual administración (MEC y ANEP). En 3 años la cobertura esperada para 2021 (76%) es 10 puntos porcentuales menor que la meta 2020 de la anterior administración. Además, si se retorna a la presencialidad plena, es razonable aspirar a alcanzar la meta establecida (lo cual supondrá obtener un incremento de 9,2 puntos porcentuales en 2024). Para los 17 años la meta de cobertura para 2021 (83%) coincide con la formulada por la anterior administración para el año 2018. La aspiración para 2024 es 7,6 puntos porcentuales mayor al valor observado en 2019.

El acceso en las edades teóricas correspondientes al primer y último ciclo del trayecto educativo considerado (3 a 5 años y 15 a 17 años) varía según cuál sea el nivel socioeconómico de los hogares de los niños y adolescentes<sup>26</sup>. La cobertura entre los 3 y 5 años de edad para los niños pertenecientes a hogares de menores ingresos fue en 2019 de 84,7%. Para los niños de esa misma edad pertenecientes a hogares de mayores ingresos alcanzó el 96,9% (aproximadamente 12 puntos porcentuales de diferencia). La brecha fue de aproximadamente 16 puntos porcentuales entre adolescentes de 15 a 17 años de edad (81,6% y 97,8% de cobertura, respectivamente). Mientras entre los individuos en los hogares de mayores ingresos se había alcanzado la universalización de la asistencia en ambos grupos de edad, entre quienes pertenecen a los de menores recursos se está aún lejos de lograrla.

No existen diferencias de cobertura por sexo en el tramo de 3 a 5 años de edad, y es un poco mayor en Montevideo que en el interior (90,7% y 88,7%, respectivamente). Entre los 15 y los 17 años la cobertura es algo mayor entre las mujeres (89,4% frente a 85,6% entre los varones) y apenas mayor en Montevideo (88,7% frente a 86,7% en el interior del país).

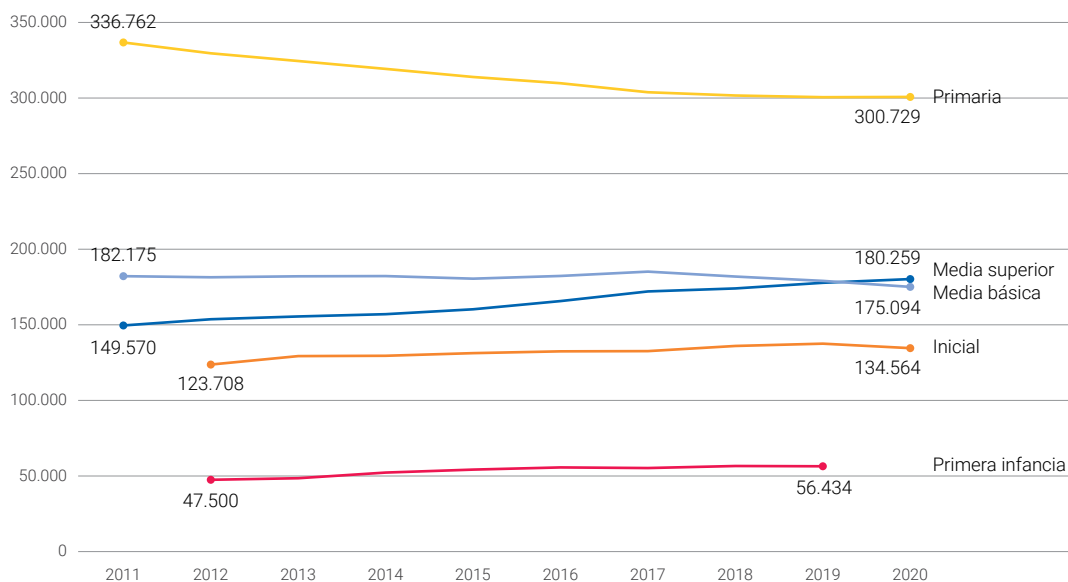
## MATRÍCULA

La matrícula ha tenido recientemente un comportamiento similar al observado en años anteriores (gráfico 3.9). A pesar del descenso en la natalidad presentado en el apartado anterior, la asistencia a establecimientos educativos de primera infancia (0 a 2 años) ha

<sup>26</sup> Se consideran los ingresos per cápita de los hogares (el total de los ingresos del hogar dividido la cantidad de integrantes). Los hogares se ordenan por aquella variable, desde el menor valor al mayor, y se definen cinco grupos iguales. El primero está constituido por el 20% con menor ingreso per cápita (muy bajo), el segundo por el 20% siguiente (bajo) y así hasta el 20% con mayores ingresos per cápita (muy alto). Se imputa a cada adolescente de entre 15 y 17 años la categoría (quintil de ingresos) de su hogar de pertenencia.

aumentado en casi un 20% entre 2012 y 2019<sup>27</sup>. El aumento se ha producido exclusivamente por la participación de los centros CAIF y otros de atención a la primera infancia, dependientes del INAU, que en 2012 representaban el 63% de la matrícula y en 2019 el 71%. El resto corresponde a centros privados (con una participación del 37% al inicio del período considerado y del 29% al final), no existiendo prácticamente matrícula en el sector público. Es importante tener en cuenta que existe oferta informal de educación en primera infancia. Típicamente adultos que ofrecen el cuidado de niños pequeños en un régimen similar al de una institución educativa formal, pero que no se encuentran registrados como instituciones educativas. Estos casos no son, por tanto, reportados por el MEC ni la ANEP. El aumento de la matrícula ha sido mayor entre los niños de 0 y 1 años (pasó de 23.629 en 2012 a 30.348 en 2019) que en los de 2 años (23.871 en 2012 y 26.086 en 2019). La escasa información disponible para este primer tramo de edad no permite realizar aperturas por nivel socioeconómico de los hogares u otras variables de interés.

GRÁFICO 3.9  
**MATRÍCULA DE PRIMERA INFANCIA Y EDUCACIÓN OBLIGATORIA, SEGÚN CICLO**  
 AÑOS 2011 A 2020



Fuente: elaboración propia a partir del Anuario Estadístico de Educación (MEC) y el Observatorio de la Educación (ANEP).

En educación inicial (3 a 5 años) se observa un aumento de la matrícula entre 2011 y 2020, del orden del 10%. Mientras tanto, habiendo alcanzado una cobertura universal, el descenso de la natalidad y de la repetición<sup>28</sup> determinaron una disminución sistemática de la matrícula de educación primaria. Entre 2011 y 2020 la matrícula se redujo en un 10% (en términos absolutos, 36.000 niños menos). En media básica, que también alcanzó niveles de cobertura cercanos a la universalidad, se mantiene durante los últimos años el número de matriculados, en parte por un aumento de la cobertura y en parte porque el descenso de la natalidad en los últimos años no llegó aún a afectar al volumen de población de entre 12 y 14 años. Finalmente, en media superior se observa un importante incremento de la matrícula: en 2020 superaba en casi 31.000 casos la verificada en 2011, lo que representa un aumento del 16,4%.

<sup>27</sup> No se cuenta con información para el primer y último año de la serie.

<sup>28</sup> Véase más adelante el apartado sobre trayecto.

Considerando todos los ciclos, la matrícula aumentó entre 2011 y 2020<sup>29</sup> apenas en 7.365 individuos, lo que representa un 0,9% respecto a la del inicio del período. Por lo tanto, aún en un contexto de aumento de la cobertura, el número de matriculados se ha mantenido prácticamente incambiado, como consecuencia del descenso del volumen de población infantil y adolescente en el país y la disminución de la repetición.

## ASISTENCIA SUFICIENTE

Comúnmente se valoran los niveles de acceso a la educación considerando la declaración de asistencia de los niños y adolescentes a un centro de enseñanza por parte de un adulto del hogar (a partir de la ECH) o la matriculación (registros administrativos de inscripción en un centro de enseñanza). Si bien se trata de medidas pertinentes, no dan cuenta de la participación efectiva en los procesos educativos. La asistencia regular es requerida para que se efectivice el ejercicio del derecho a la educación. La medición de la asistencia suficiente<sup>30</sup> a la enseñanza permite aproximarse a la cobertura efectiva de la educación. Actualmente, solo es posible hacerlo para la educación inicial y primaria, y solo para el sector público. No se cuenta con información sobre asistencia en el sector privado ni para media pública con la misma definición. Próximamente estará disponible, ya que forma parte de los actuales objetivos de la ANEP.

Tras un aumento en la asistencia suficiente luego de los primeros años del período considerado (años 2010 a 2015 en el ciclo inicial y 2010 a 2012 en primaria), los valores muestran una tendencia descendente. Esta disminución contrasta con el aumento de la cobertura, especialmente en inicial: si bien son más en términos relativos los niños que se matriculan en este ciclo, también lo son quienes no alcanzan una frecuencia de asistencia esperada. En los últimos años del período considerado se observa una leve mejoría del indicador (gráfico 3.10).

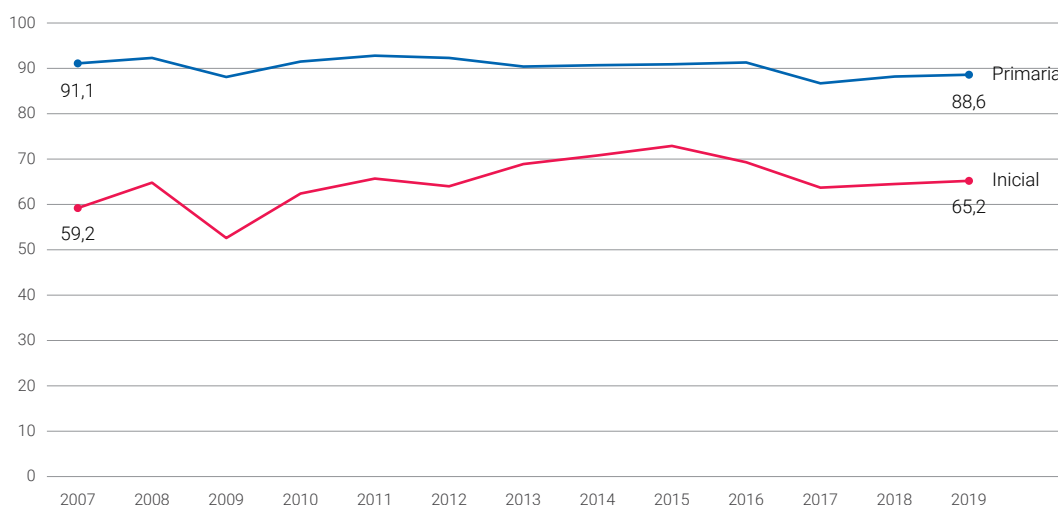
La importancia de la asistencia efectiva a los centros educativos de educación inicial se ha puesto nuevamente en evidencia en ocasión de la suspensión temporal de las clases presenciales con motivo de la emergencia sanitaria. En un informe reciente realizado con información del Inventario de Desarrollo Infantil (INDI) se afirma que:

La cohorte que ha transitado por educación inicial en contexto de pandemia presenta efectos negativos en cada uno de los componentes de desarrollo cognitivo evaluados, así como en las dimensiones cognitiva, motora y de disposición para el aprendizaje globalmente entendidas (González et al., 2021, p. 16 y 17).

<sup>29</sup> Para el año 2011 no se dispone de información sobre primera infancia e inicial, por lo que se considera la matrícula del año 2012. Para 2020 no se dispone de información sobre primera infancia, se considera la matrícula de 2019.

<sup>30</sup> En educación inicial y primaria se trata de la proporción de alumnos de educación pública urbana con 140 o más días de asistencia en el año lectivo.

GRÁFICO 3.10  
**ASISTENCIA SUFICIENTE A EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA PÚBLICA, SEGÚN NIVEL**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2007 A 2019



Fuente: Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria.

Especialmente preocupante resulta la brecha de asistencia según el contexto del centro<sup>31</sup>. En 2019 el 77,6% de los alumnos de inicial en escuelas públicas de contexto socioeconómico y cultural muy favorable presentaba asistencia suficiente, frente al 52,4% de los matriculados en escuelas de contexto muy desfavorable. Esta brecha de 25 puntos porcentuales se reduce a 14,4 en primaria: en 2019 el 94,9% de los escolares en escuelas de contexto muy favorable tuvo asistencia suficiente, frente al 80,5% de quienes asistían a escuelas de contexto muy desfavorable.

Las diferencias según contexto del centro se verifican en las aplicaciones del INDI, tanto en las mediciones puntuales como en las comparaciones con y sin suspensión de la presencialidad. Los deterioros en los valores obtenidos en el período en que se pasó a la modalidad de enseñanza virtual son mayores entre niños de escuelas de contexto desfavorable (González et al., 2021).

No se cuenta con información de asistencia para todo el año lectivo 2020. Para los períodos en que las clases se dictaron en modalidad virtual no fue definida una medida de asistencia que permita su comparación con la utilizada los años anteriores.

<sup>31</sup> Las escuelas de inicial y primaria pública son clasificadas en cinco categorías (desde muy desfavorable a muy favorable) según su contexto socioeconómico y cultural. La clasificación es realizada por la ANEP a partir de información de los hogares de los niños matriculados en cada centro.

## SÍNTESIS DE ACCESO

El país continúa avanzando en el aumento de la cobertura en las edades teóricas correspondientes a educación inicial. Se observa un importante crecimiento en nivel 3. La cobertura continúa siendo universal en las edades teóricas de primaria (6 a 11 años) y se acerca a la universalidad en el siguiente tramo etario (12 a 14 años). Si bien es menor la tasa de cobertura entre los adolescentes de 15 a 17 años, el indicador ha evolucionado favorablemente: hubo un incremento de 11,6 puntos porcentuales entre 2014 y 2019.

Como consecuencia del descenso de la población infantil y adolescente en el país, aquellos incrementos relativos no condujeron a un aumento proporcional de la matrícula. Entre 2011 y 2020 el número total de alumnos en los ciclos obligatorios se ha mantenido prácticamente incambiado. Esto constituye una oportunidad para el sistema, que puede continuar apostando a la incorporación de un mayor porcentaje de población infantil y adolescente a la educación obligatoria sin tener que aumentar significativamente las plazas (INEED, 2021c).

Como contrapartida, la asistencia a la educación en el ciclo inicial continúa siendo problemática. La asistencia regular y suficiente constituye uno de los principales desafíos en lo relativo al acceso en educación inicial. No se dispone de información sobre primaria privada y educación media.

# EDUCACIÓN EN SITUACIONES DE ENCIERRO

---

Tanto a nivel internacional como nacional existe un marco normativo que reconoce y protege el derecho a la educación de las personas privadas de libertad. En Uruguay, la Ley General de Educación consigna el carácter universal del derecho a la educación y establece la obligatoriedad de la educación inicial (desde los 4 años), primaria y media. A su vez, reconoce la diversidad e inclusión educativa debiendo el Estado asegurar “los derechos de aquellos colectivos minoritarios o en especial situación de vulnerabilidad, con el fin de asegurar la igualdad de oportunidades en el pleno ejercicio del derecho a la educación y su efectiva inclusión social” (artículo 8 de la Ley n.º 18.437).

La educación en contextos de encierro no solo es fundamental desde una perspectiva de derechos, sino que, además, varios estudios evidencian que la participación en propuestas educativas está asociada a la reducción de la tasa de reincidencia y a la mejora de las condiciones de seguridad y convivencia en los establecimientos penitenciarios (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2019). No obstante, la educación formal y no formal estuvo ausente en el sistema penitenciario durante muchos años. Hasta el año 2011 prácticamente no había aulas ni cursos de educación formal generales para todo el sistema, con excepción de algunas acciones de formación puntuales en algunos centros (Parlamento del Uruguay, 2020b).

En los últimos años esto ha venido cambiando, y la oferta educativa se ha ampliado. Para esto ha sido fundamental la articulación entre la ANEP y el Instituto Nacional de Inclusión Social Adolescente (INISA), para el caso de los adolescentes, y la ANEP y el Instituto Nacional de Rehabilitación (INR), para el de los adultos. En 2016, como parte del proceso de articulación, se instala la Mesa interinstitucional de educación para personas en conflicto con la ley<sup>32</sup>, que promueve “acciones coordinadas para la ampliación y diversificación de la oferta, la continuidad educativa y el mejoramiento de las oportunidades para la inclusión social de las personas en conflicto con la ley penal”<sup>33</sup>.

Ese mismo año el INISA crea el Programa de Educación, con el objetivo de desarrollar un proceso educativo nacional dirigido a los adolescentes que forman parte del instituto, en atención a sus intereses y capacidades. En el marco de este programa se implementan diversas propuestas educativas que reciben los adolescentes privados de libertad organizadas en varios niveles: primaria, media básica, media superior, capacitaciones y educación no formal<sup>34</sup> (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2019).

---

<sup>32</sup> La Mesa está integrada por el MEC, la Oficina de Planeamiento y Presupuesto, la ANEP, el INR y el INISA.

<sup>33</sup> Por más información sobre sus cometidos, consultar aquí: [https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/OIT\\_4\\_1\\_3r\\_0.pdf](https://www.oitcenterfor.org/sites/default/files/OIT_4_1_3r_0.pdf).

<sup>34</sup> La educación primaria en el INISA se desarrolla en el marco de la Dirección Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos. Los programas se orientan a la población mayor de 14 años que no ha completado primaria o que no tiene las competencias requeridas para el nivel de secundaria que cursa. En marzo de 2017 se crea la Unidad de Gestión de Educación en Contextos de Encierro dentro de secundaria y se firma un convenio entre el Consejo de Educación Secundaria y el INISA, en el que se enmarca la oferta de cursos de educación secundaria de primer y segundo ciclo para adolescentes privados de libertad. A su vez, en agosto de 2017, el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, el INISA y el Consejo de Educación Técnico Profesional firman un convenio con el objetivo de desarrollar actividades de capacitación profesional y de desarrollo de competencias transversales para adolescentes que cumplen medidas socioeducativas en el INISA, con el fin de mejorar el diseño y la ejecución de políticas activas de formación para el futuro ingreso al mercado laboral (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2019).

## La situación de los adolescentes privados de libertad

Los datos sobre el nivel educativo de los adolescentes privados de libertad muestran trayectorias educativas truncas y con importantes niveles de rezago. En 2019 el 67% de esta población no había finalizado el ciclo básico y el 18% contaba con primaria incompleta<sup>35</sup>.

En 2019<sup>36</sup> el 63% de los adolescentes privados de libertad cursó enseñanza secundaria en el marco del Programa Educación en Contextos de Encierro de la Dirección General de Educación Secundaria (DGES)<sup>37</sup>, mientras que siete adolescentes cursaron primaria en el marco del programa de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2019).

A pesar de que en los últimos años la oferta educativa para los adolescentes privados de libertad se ha ampliado, aún persisten importantes desafíos, según lo reportado en diversos informes sobre la temática (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2018, 2019; UNESCO, 2020).

Por un lado, se observan disparidades entre los centros de detención en torno a las propuestas socioeducativas ofrecidas, que en muchos casos resultan insuficientes. En este sentido, un informe del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura señala que en muchos centros los adolescentes privados de libertad reciben 4 o 5 horas semanales de enseñanza, mientras que las propuestas educativas disponibles en el país contemplan un mínimo de 20 horas semanales (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2018).

Por otro lado, se destacan dificultades con relación a la falta de formación específica en el área de privación de libertad del personal docente, así como en la posibilidad real de que los adolescentes logren una continuidad de su trayectoria educativa una vez que finaliza la medida<sup>38</sup> (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2019).

La emergencia sanitaria por COVID-19 declarada en 2020 también tuvo repercusiones en esta población. Entre el 13 de marzo y el 30 de junio se cancelaron todas las actividades presenciales de educación formal, así como las salidas autorizadas o la participación de jóvenes en instancias grupales numerosas. No obstante, se mantuvieron las actividades educativas a distancia y los talleres desarrollados por personal del INISA con grupos reducidos. Esta situación se ha ido normalizando en diferente grado según el centro (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2021).

---

<sup>35</sup> Información tomada del Observatorio INISA (<https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/tematica/observatorio-inisa?page=3>). En Uruguay en 2019 hubo 958 adolescentes atendidos por el INISA y en 2020 hubo 948. Del total de adolescentes privados de libertad, la mayoría eran varones (solo alrededor de un 4% eran mujeres); el 10% tenía entre 13 y 15 años de edad; el 45% aproximadamente tenía 16 o 17 años, y el restante 45% tenía 18 años o más.

<sup>36</sup> Los datos disponibles para 2019 corresponden al período del 1 de enero al 31 de agosto de 2019.

<sup>37</sup> Anteriormente, Consejo de Educación Secundaria (CES).

<sup>38</sup> En 2011 el INISA crea el Programa de Inserción Social y Comunitaria, para asegurar la continuidad de la educación de aquellos adolescentes que se encuentran próximos a culminar sus medidas socioeducativas. Desarrolla acciones para la inserción laboral y educativa de los adolescentes, así como acciones que favorezcan el proceso de egreso a través de su inclusión en redes territoriales. No obstante, el Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura reporta que muchas veces estas acciones no son del todo efectivas, ya que las propias dificultades del entorno social y familiar de los jóvenes no favorecen el sostenimiento del proceso educativo (Institución Nacional de Derechos Humanos y Defensoría del Pueblo, 2019).



## La situación de los adultos privados de libertad

Al igual que sucede en la población adolescente privada de libertad, el nivel educativo más alto alcanzado por la mayoría de la población adulta es el ciclo básico incompleto (33,3% de los hombres y 30,9% de las mujeres, según datos de 2019) (Parlamento del Uruguay, 2020b).

Con relación a la educación que reciben los adultos en contexto de privación de libertad, según datos del INR, en 2019 el 23,8% de la población penitenciaria estudiaba en alguno de los programas de educación formal (primaria, secundaria, técnica o terciaria), cifra que se mantuvo similar en 2020. En ambos años se aprecia una importante heterogeneidad en la cobertura educativa en las distintas unidades penitenciarias<sup>39</sup>, así como diferencias importantes por género<sup>40</sup> (Parlamento del Uruguay, 2020b, 2020a).

Además de la educación formal, existen varios programas de educación no formal en cárceles en convenio con diferentes instituciones como el MEC, la ANEP y el Instituto Nacional de Empleo y Formación Profesional, entre otros. En el 2019 se dispuso de un promedio mensual de 1.656 plazas de educación no formal, mientras que en 2020 fue de 1.309.

Según surge de los informes del comisionado parlamentario: “los cupos educativos que se ofrecen están lejos de los pedidos que hay, lo que constituye una negación de un derecho humano básico” (Parlamento del Uruguay, 2020b). A su vez, los currículos no están suficientemente adaptados a las características de la población carcelaria, por lo que muchas veces no brindan posibilidades reales de integración al mercado laboral o impiden la culminación del ciclo educativo. A esto se agrega la falta de personal en algunos centros, lo que lleva a que la asistencia al aula sea interrumpida, así como las limitaciones de espacios y materiales adecuados para el estudio (Parlamento del Uruguay, 2020b).

No obstante, en los últimos años se destaca el aumento de personas privadas de libertad que realizan cursos a nivel terciario, lo que ha implicado coordinaciones con la Universidad de la República (Udelar). Esto podría considerarse un avance en materia educativa (Parlamento del Uruguay, 2020b).

---

<sup>39</sup> En 2020 en la zona metropolitana había unidades con cobertura de educación formal menor al 10%, mientras que algunas del interior contaban con cobertura del 40% o más (Parlamento del Uruguay, 2020a).

<sup>40</sup> En 2020 el 22% de los varones estaba inscripto en algún curso de educación formal, porcentaje que ascendía a 57% entre las mujeres (Parlamento del Uruguay, 2020a).

## TRAYECTO

En esta sección se considerará la cobertura oportuna, entendida como la proporción de personas de una edad dada (o grupo de edades) atendida por el sistema educativo obligatorio en el grado establecido para su edad, y las tasas de promoción en primaria y educación media básica.

Dada la organización del sistema educativo obligatorio, se espera que los estudiantes avancen a lo largo de los ciclos a razón de un grado por año lectivo. Así, se aguarda que los alumnos inicien su escolaridad a los 4 años en el nivel inicial de 4, a los 5 en el nivel inicial de 5, a los 6 que comiencen el ciclo de educación primaria y que la educación media comience a los 12 años.

## COBERTURA OPORTUNA

Entre 2006 y 2019<sup>41</sup> la cobertura oportuna entre los 7 y 11 años ha aumentado 12 puntos porcentuales. Donde más ha crecido es en las edades correspondientes a educación media básica (12 a 14, con un aumento de 16,5 puntos) y media superior (15 a 17, con un incremento cercano a 14 puntos). Dado que la generación de extraedad es un proceso acumulativo (producto de la reiteración de experiencias de repetición o abandono durante algún año lectivo), a medida que mejora el flujo en primaria (por disminución de aquellas experiencias, como se verá más adelante) es razonable esperar una mejora de la cobertura oportuna en los ciclos de educación media. En el tramo de 7 a 11 años el 87,3% de los alumnos cursa sin extraedad. Cuando se consideran los estudiantes de 12 a 14 años, el porcentaje se reduce en 10 puntos porcentuales. En el tramo de 15 a 17 años se ubica en el 54,3% (gráfico 3.11).

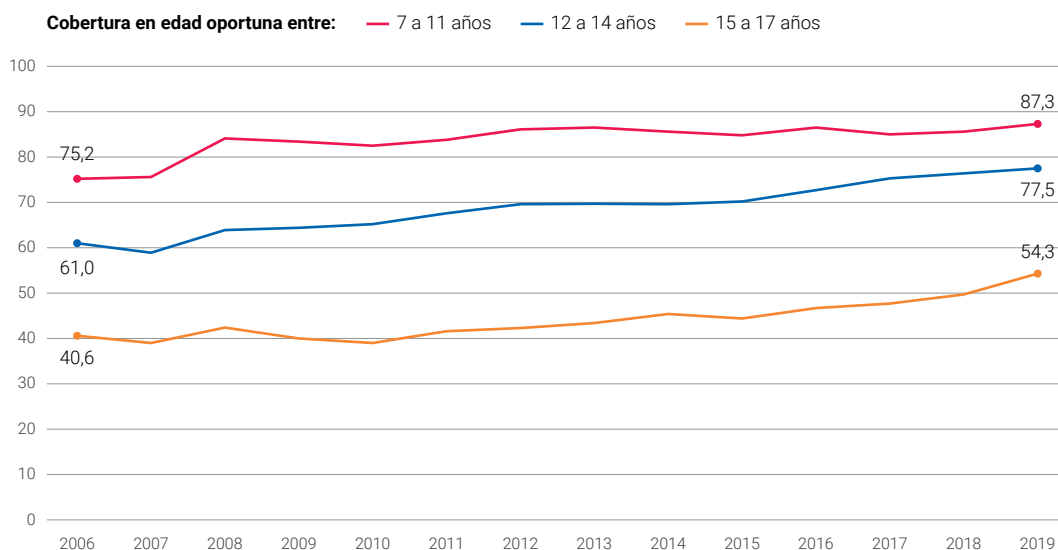
Si bien se continúan observando diferencias según contexto del centro, para el tramo de 7 a 11 años de edad se observa que la brecha entre los contextos extremos se redujo en 10 puntos porcentuales, pasando de 24,4 puntos porcentuales en 2006 (89,9% en centros de contexto muy favorable y 65,5% en centros de contexto muy desfavorable) a 14,3 puntos en 2019 (94,2% y 79,9% respectivamente) (gráfico 3.12).

Aún más significativa es la reducción en el tramo de 12 a 14 años de edad. Si bien las diferencias continúan siendo importantes, la brecha entre los niveles extremos del contexto socioeconómico pasó de 41,9 puntos porcentuales a 24,4 (gráfico 3.13).

Sin embargo, para el tramo de 15 a 17 años las diferencias no solo continúan siendo las más importantes, sino que son las que menos han disminuido. En el año 2006 la brecha era de 54,5 puntos porcentuales, mientras que en el 2019 se situó en 47,8 (gráfico 3.14). Es importante aclarar que entre los adolescentes que no presentan cobertura oportuna se incluyen tanto aquellos que asisten con extraedad como quienes no se encuentran dentro del sistema educativo.

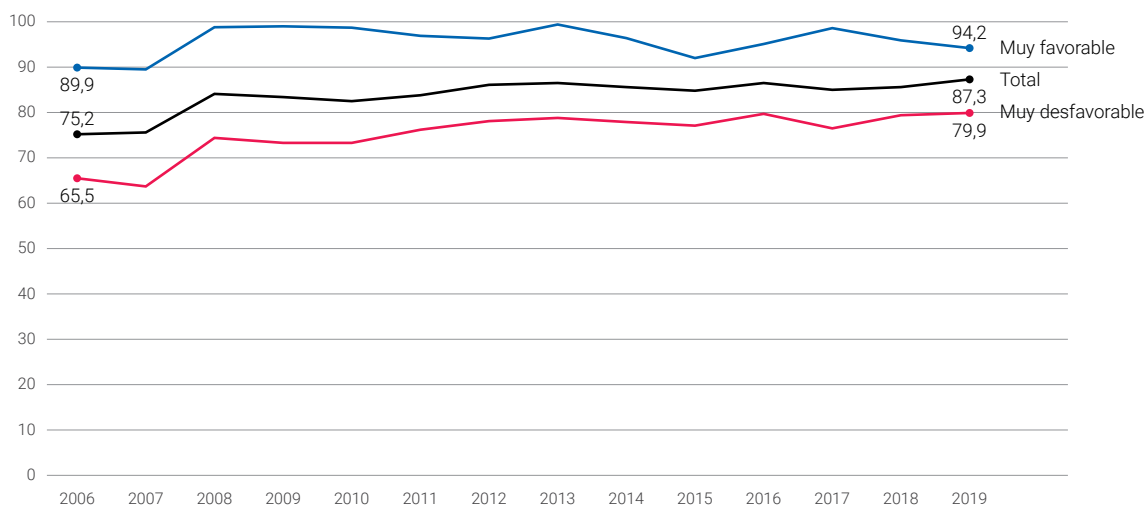
<sup>41</sup> Tal como fue explicado anteriormente, los cambios metodológicos de la ECH del INE a partir de marzo del 2020 no permiten construir estos indicadores para ese año. Por tal motivo, se presenta su evolución hasta el 2019.

GRÁFICO 3.11  
**COBERTURA OPORTUNA ENTRE LOS 7 Y 17 AÑOS DE EDAD**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019



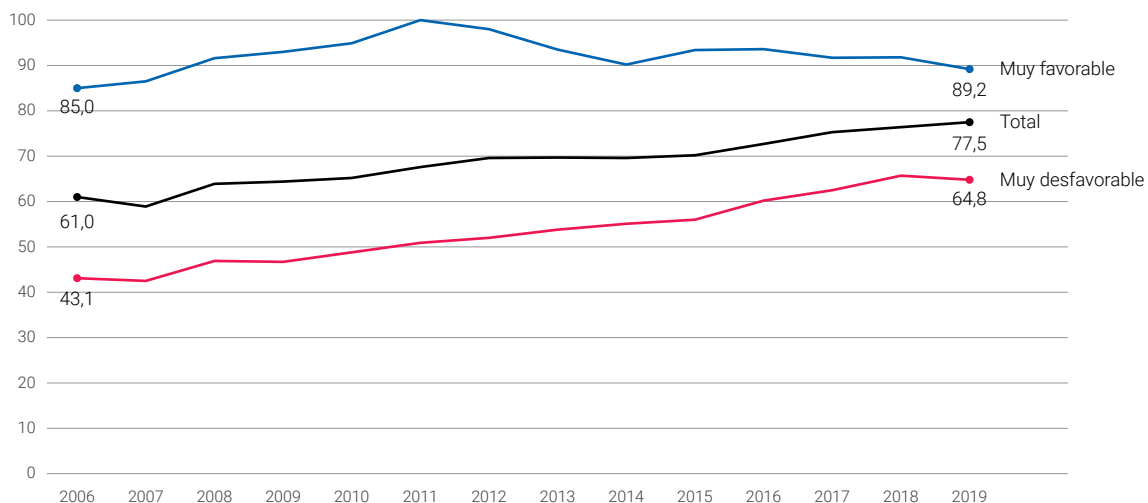
Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

GRÁFICO 3.12  
**COBERTURA OPORTUNA ENTRE LOS 7 Y 11 AÑOS DE EDAD, SEGÚN VALORES EXTREMOS DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019



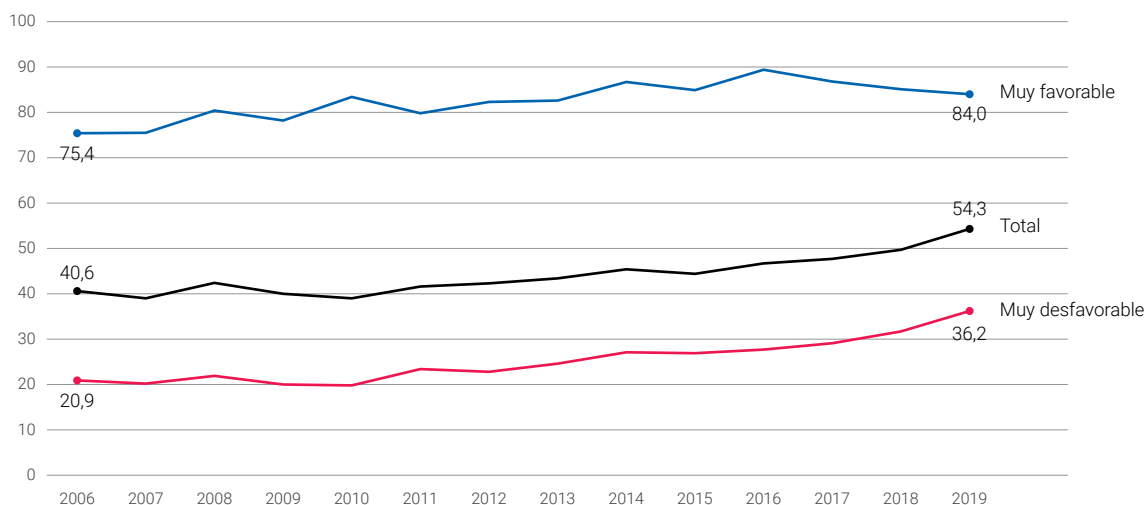
Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

GRÁFICO 3.13  
**COBERTURA OPORTUNA ENTRE LOS 12 Y 14 AÑOS DE EDAD, SEGÚN VALORES EXTREMOS DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

GRÁFICO 3.14  
**COBERTURA OPORTUNA ENTRE LOS 15 Y 17 AÑOS DE EDAD, SEGÚN VALORES EXTREMOS DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

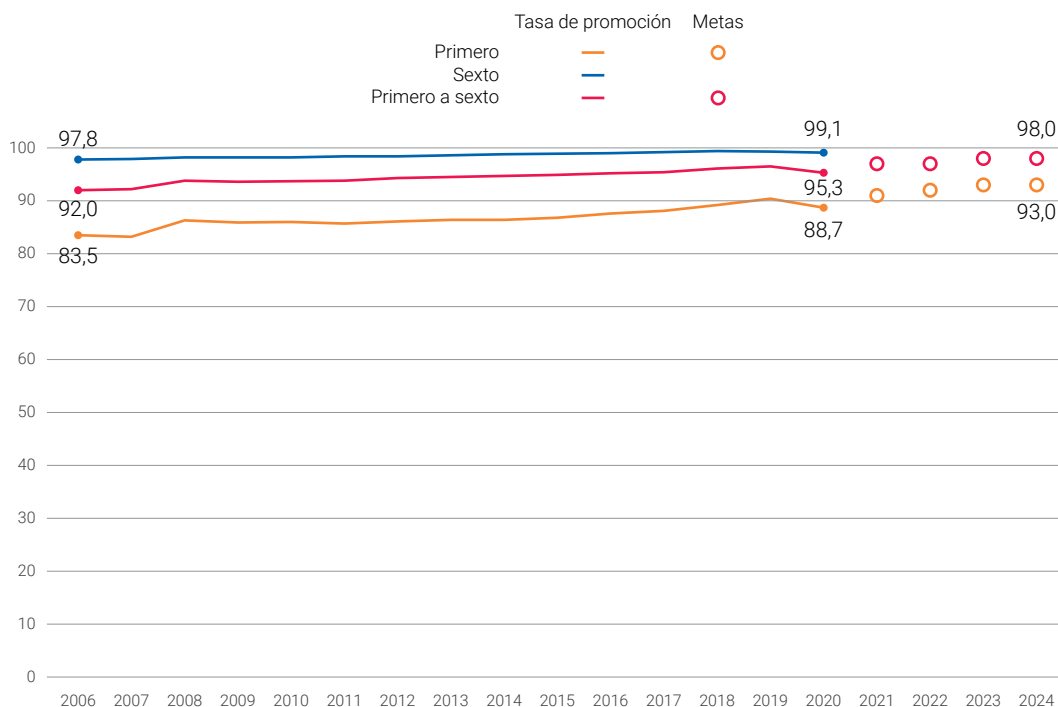
En definitiva, y más allá de las variaciones señaladas, este proceso de reducción de las diferencias está indicando que aún continúan siendo altas, fundamentalmente en los tramos de educación media y en especial para el grupo de 15 a 17 años.

## TASA DE PROMOCIÓN EN PRIMARIA Y CICLO BÁSICO DE EDUCACIÓN MEDIA PÚBLICA

Uno de los indicadores para dar cuenta de las trayectorias escolares es la proporción de estudiantes que consiguen promover de grado. Solo es posible considerar este indicador para la educación primaria y media básica públicas. El país no cuenta con información sistemática y exhaustiva sobre este aspecto para el sector privado, así como tampoco sobre muchos otros que permiten conocer el estado de la educación. En cuanto al bachillerato público, existen carencias de información.

La promoción en educación primaria pública se mantiene por encima del 90% desde el año 2006 y presenta un comportamiento creciente hasta 2019. En 2020 se registra un cambio en la tendencia producto de la articulación entre la situación provocada por la pandemia y la normativa sobre pasaje de grado aprobada para ese año. De todos modos, la expectativa de las autoridades de la educación es que continúe su crecimiento en los próximos cinco años de acuerdo a los valores meta establecidos (gráfico 3.15). Las mayores diferencias encontradas en este caso no son ni por región ni por sexo, sino por grado escolar y por nivel socioeconómico de los hogares de los alumnos. Al inicio de la serie se encontraba una diferencia cercana a los 7 puntos porcentuales entre el contexto menos favorable y el más favorable, pero ya en el 2019 esta diferencia se redujo a menos de 4 puntos.

GRÁFICO 3.15  
**PROMOCIÓN EN EDUCACIÓN PRIMARIA PÚBLICA Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2020 (PROMOCIÓN) Y 2021-2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir del Monitor Educativo de Enseñanza Inicial y Primaria, y ANEP (2021a).

Sin embargo, al comparar los porcentajes de promoción por grado aún se observa una diferencia entre primero y sexto de primaria. A pesar del importante crecimiento que ha tenido la promoción al iniciar el ciclo primario del sector público, aún se mantiene por debajo de los niveles de promoción de sexto y del total. No obstante, atendiendo las metas propuestas de incremento de la promoción en primer año, se espera que continúe al alza y se reduzca la brecha entre los grados.

Los niveles de desarrollo en el componente cognitivo evaluados por el INDI en educación inicial, especialmente en las habilidades lógico-matemáticas, mostraron su capacidad para predecir la repetición en primer grado de educación primaria. La probabilidad de repetir en primero habiendo obtenido valores bajos un año atrás en aquel componente del INDI es mucho mayor que la que se observa entre niños que obtuvieron puntajes altos. Estos hallazgos refuerzan la necesidad de intervenciones socioeducativas en inicial orientadas al aumento de la promoción en primaria (González et al., 2021).

Incrementar los niveles de promoción en el primer ciclo de educación media pública es uno de los objetivos trazados por las autoridades educativas. En el ciclo básico de la DGES se ha incrementado la promoción en los últimos años y se apuesta a que continúe creciendo<sup>42</sup>. Aunque partiendo de un nivel menor, también se espera que crezcan los niveles de promoción del ciclo básico tecnológico ofrecido por la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP)<sup>43</sup> (gráfico 3.16).

La promoción de ciclo básico en secundaria fue 5 puntos porcentuales más alta que en 2019 (pasó de 80,7% en 2019 a 86% en 2020). Esta situación se explica porque en la contextualización realizada para el año 2020 se consideraron promovidos a los estudiantes de ciclo básico que tenían hasta seis asignaturas pendientes de aprobación. Esto implica una flexibilización del criterio con relación a los años previos (según el Reglamento de evaluación, en cada curso del ciclo básico se considera promovidos a los alumnos con hasta tres asignaturas pendientes). En ciclo básico tecnológico el nivel de promoción se incrementó 14 puntos porcentuales (pasó de 63,4% en 2019 a 77,5 en 2020). Al igual que en el caso de secundaria, en este ciclo en 2020 se modificó el número de asignaturas pendientes para promover el año.

En segundo ciclo de secundaria, la promoción en 2020 fue mayor a la registrada en años previos: pasó de 50,4% en 2019 a 57% en 2020. La variación interanual fue claramente más alta que la observada en años previos. Al igual que para media básica, esta situación obedece a la flexibilización de los criterios de pasaje de grado<sup>44</sup>. En segundo ciclo de educación técnico profesional la promoción creció algo más de dos puntos (pasó de 64,1% en 2019 a 66,4% en 2020) y también hubo modificaciones en los criterios de promoción<sup>45</sup>.

---

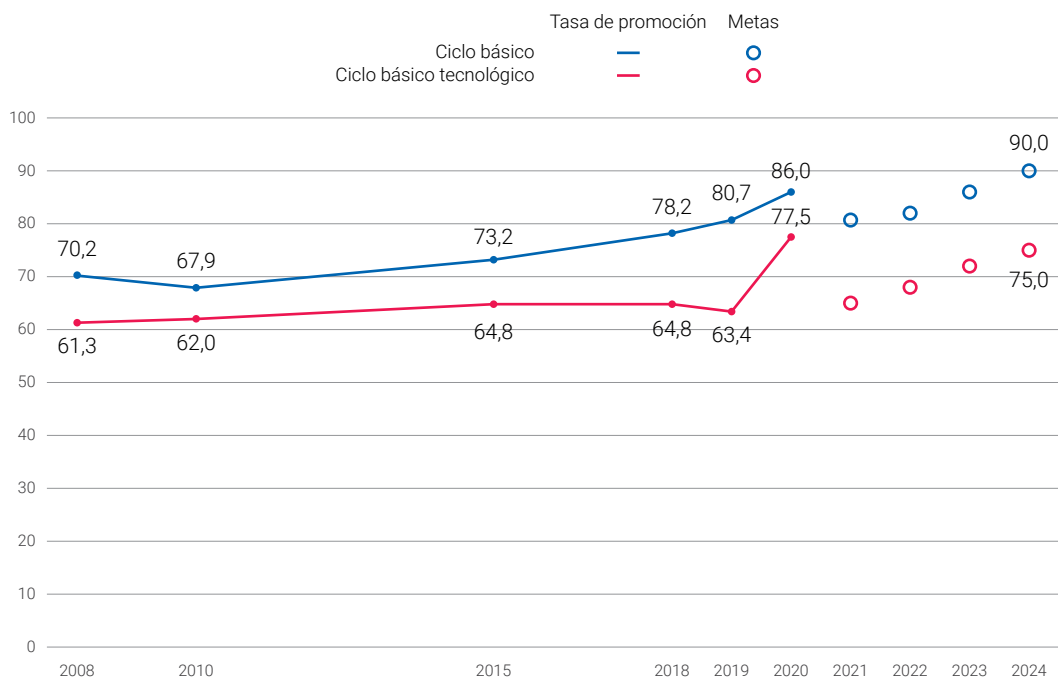
<sup>42</sup> Tal como se explicita en el tomo 1 de la rendición de cuentas de la ANEP 2020, estas cifras corresponden al Plan Reformulación 2006, que incluye al 86,2% del total de la matrícula de esta oferta para el año 2019.

<sup>43</sup> Anteriormente, Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP).

<sup>44</sup> Según el Reglamento de evaluación, las asignaturas específicas de quinto se aprueban con 7 y las de sexto con 8. En la contextualización para el año 2020 estas condiciones se modificaron y todas las asignaturas se aprobaron con 6.

<sup>45</sup> La transformación en el reglamento refiere a la no obligatoriedad de incluir los proyectos finales dentro del promedio, sino que quedaba a criterio de los docentes del grupo.

GRÁFICO 3.16  
**PROMOCIÓN EN CICLO BÁSICO DE EDUCACIÓN MEDIA PÚBLICA, SEGÚN SUBSISTEMA, Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2008, 2010, 2015, 2018, 2019 Y 2020 (PROMOCIÓN) Y 2021 A 2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir del Monitor Educativo Liceal, el Monitor Educativo de UTU y ANEP (2021b).

## SÍNTESIS DE TRAYECTO

Las tendencias observadas indican que el país continúa avanzando en el aumento de la cobertura en edad oportuna y de las tasas de promoción en primaria y ciclo básico de manera sostenida. Sin embargo, en primaria las tasas de promoción en 2020 se vieron afectadas por la pandemia. El establecimiento de metas específicas que mejoren los niveles de promoción, en caso de alcanzarse, contribuiría a reducir los niveles de extraedad, especialmente preocupantes en educación media.

Los datos muestran el gran desafío que enfrenta el sistema educativo para revertir la importante inequidad según el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes. La brecha entre los niños y adolescentes de hogares de nivel socioeconómico muy desfavorable y muy favorable se ha ido reduciendo. Esto sucedió principalmente por el aumento de la cobertura entre los alumnos del nivel muy desfavorable. Avanzar en reducir las brechas entre niños y adolescentes de distintos contextos será necesario para incrementar los niveles de egreso de la educación obligatoria en Uruguay, que ostenta niveles muy por debajo de lo esperado y estipulado por ley.

## DESEMPEÑOS

En los últimos años, en Uruguay se elaboraron propuestas curriculares que recogen aspectos orientadores del sistema educativo: el *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos* (OPP, Uruguay Crece Contigo y CCEPI, 2014), *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES* (2016), el *Documento Base de Análisis Curricular* (CEIP, 2016), el *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva* (ANEP, 2017) y el *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico–discursivo. Progresiones de aprendizaje* (ANEP, 2019a). El Marco Curricular de Referencia Nacional es definido como un conjunto de lineamientos que organizan y regulan las intenciones formativas fundamentales a nivel de todo el país. Procura dar coherencia a las actividades de enseñanza desde la educación inicial hasta la media superior, estableciendo dimensiones de aprendizaje esperables y perfiles de egreso comunes. Su objetivo es orientar y dar coherencia a la implementación de las diferentes líneas de política educativa para la educación básica a desarrollar por las direcciones generales que conforman la ANEP.

Las definiciones en los documentos curriculares de un sistema educativo constituyen el currículum intencional: metas, objetivos y visiones específicas para guiar lo que ocurre en el propio sistema. Estas decisiones se pueden manifestar a través de contenidos, habilidades, estándares, perfiles, etc. (Ferrer, Valverde y Esquivel, 1999).

En la medida que establece los objetivos del sistema educativo, el currículum intencional se transforma en el parámetro para la evaluación de aquel. Toda prueba nacional de los logros del sistema educativo busca dar cuenta del grado en el cual se alcanzan los objetivos establecidos en el currículum. La mirada sobre el currículum intencional es relevante porque debe ser la herramienta que todo país tiene para definir lo que se espera que los alumnos sean capaces de hacer al terminar cada grado o ciclo educativo.

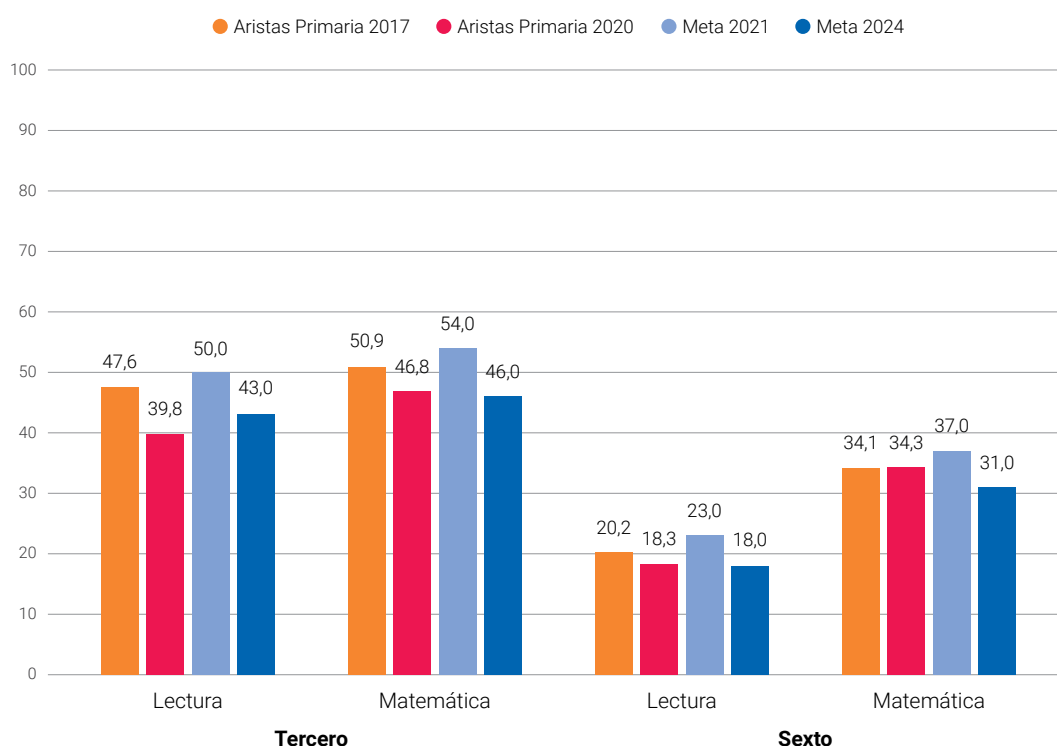
En este sentido, la administración actual se plantea una transformación curricular que se observa en el plan quinquenal 2020–2024 y en la rendición de cuentas 2020. Uno de los lineamientos estratégicos para el quinquenio es adecuar la propuesta curricular en todos los niveles educativos. Específicamente, el Gobierno se planteó como objetivo desarrollar un marco curricular a partir del Marco Curricular de Referencia Nacional y otros documentos curriculares de nivel macro existentes. Asimismo, son objetivos para el año 2021 la definición de competencias y perfiles para todos los niveles educativos, y la elaboración de progresiones de aprendizaje en función de los perfiles de tramo y egreso. Para los años siguientes, se planifica avanzar en la elaboración de planes y programas de todos los niveles educativos, así como en la implementación, monitoreo y evaluación del proceso de diseño y cambio curricular (ANEP, 2021b). La inclusión de perfiles de egreso con expresiones operacionales claras (acompañada de estrategias de formación docente que fortalezcan el proceso de implementación de los cambios) encierra el potencial no solamente de que todos los estudiantes mejoren sus desempeños, sino también de que se reduzca la inequidad. En la medida que los docentes cuenten con orientaciones precisas sobre aquello que es necesario que todos los niños y adolescentes alcancen, así como con estrategias para lograr



los objetivos en distintos contextos, será más probable que se reduzcan las diferencias en los porcentajes de alumnos que alcancen los logros básicos que se definan<sup>46</sup>.

Adicionalmente, tanto el MEC como la ANEP se han fijado metas para mejorar el desempeño en lectura y matemática de estudiantes de primaria y educación media básica. Se ha definido a Aristas<sup>47</sup>, la evaluación nacional de logros educativos que realiza el INEE, como fuente de información para el período 2021-2024 (ANEP, 2020b)<sup>48</sup>. Se fijó como criterio de mejora de los aprendizajes disminuir la proporción de estudiantes en los niveles 1 y 2 de desempeños establecidos por Aristas (los más bajos), por lo que una disminución de los valores de los indicadores debe interpretarse como una mejora (gráficos 3.17 y 3.18).

GRÁFICO 3.17  
**VALORES EN LOS NIVELES 1 Y 2 DE ARISTAS PRIMARIA Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2017 Y 2020 (ARISTAS) Y 2021 Y 2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020, y ANEP (2020b).

Nota: el año de la meta de la ANEP corresponde al momento en que se podrá reportar, sin embargo, el valor corresponderá al año anterior, momento en el cual se realiza la medición.

Para 2021 en primaria la ANEP proyectó una caída en los indicadores de desempeño. Más concretamente, un aumento (aunque leve) del porcentaje de estudiantes en los niveles de desempeño más bajos. En media 2023 proyectó una situación estable en relación con 2018. Probablemente esto haya sido así previendo un impacto negativo en los desempeños de las

<sup>46</sup> En el tomo 2 se realiza un breve desarrollo de este tema, vinculando el currículo intencional con su operacionalización en la prueba Aristas del INEE.

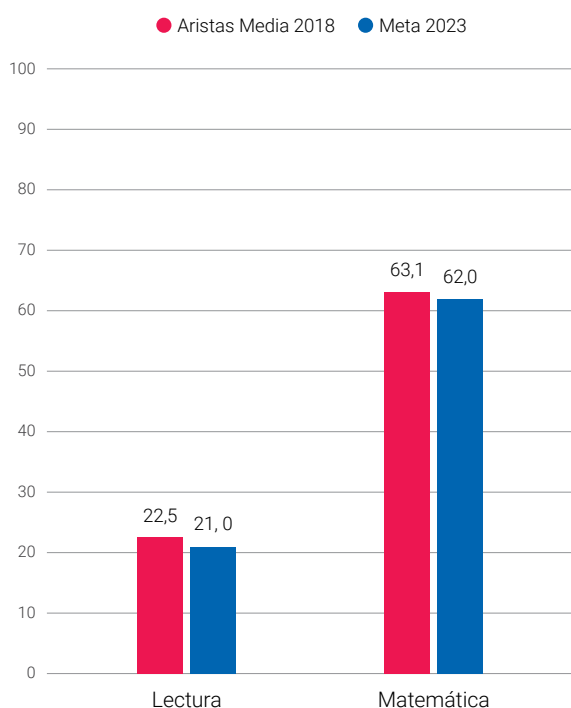
<sup>47</sup> Por información sobre Aristas consultar: [aristas.ineed.edu.uy](http://aristas.ineed.edu.uy).

<sup>48</sup> También fueron fijadas metas de desempeños para los resultados de PISA que lleva adelante la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. No obstante, este apartado se centrará en los resultados y metas establecidos para Aristas.

medidas de suspensión de la presencialidad de la educación obligatoria, con motivo de la pandemia de COVID-19.

Para primaria se proyectaron aumentos del porcentaje de estudiantes en los niveles 1 y 2 de desempeño en el entorno de 3 puntos porcentuales (por ejemplo, para lectura en tercer grado de primaria, pasar del 47,6% en 2017 al 50% en 2021). Para tercero de media en 2023 se previó una disminución del porcentaje de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño en el entorno de 1%, es decir, un mantenimiento de la situación observada en 2018. Para 2024 en primaria se prevé una mejora de los indicadores algo superior al deterioro proyectado para 2021, obteniéndose una mejora respecto a la línea de base (2017) de entre 2 y 5 puntos porcentuales en términos generales. Se trata en todos los casos de metas conservadoras, que podrían interpretarse como una aspiración de mantenimiento de la situación constatada sobre el final de la década pasada.

GRÁFICO 3.18  
**VALORES EN LOS NIVELES 1 Y 2 DE ARISTAS MEDIA Y METAS NACIONALES**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2018 (ARISTAS) Y 2023 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018 y ANEP (2020b).

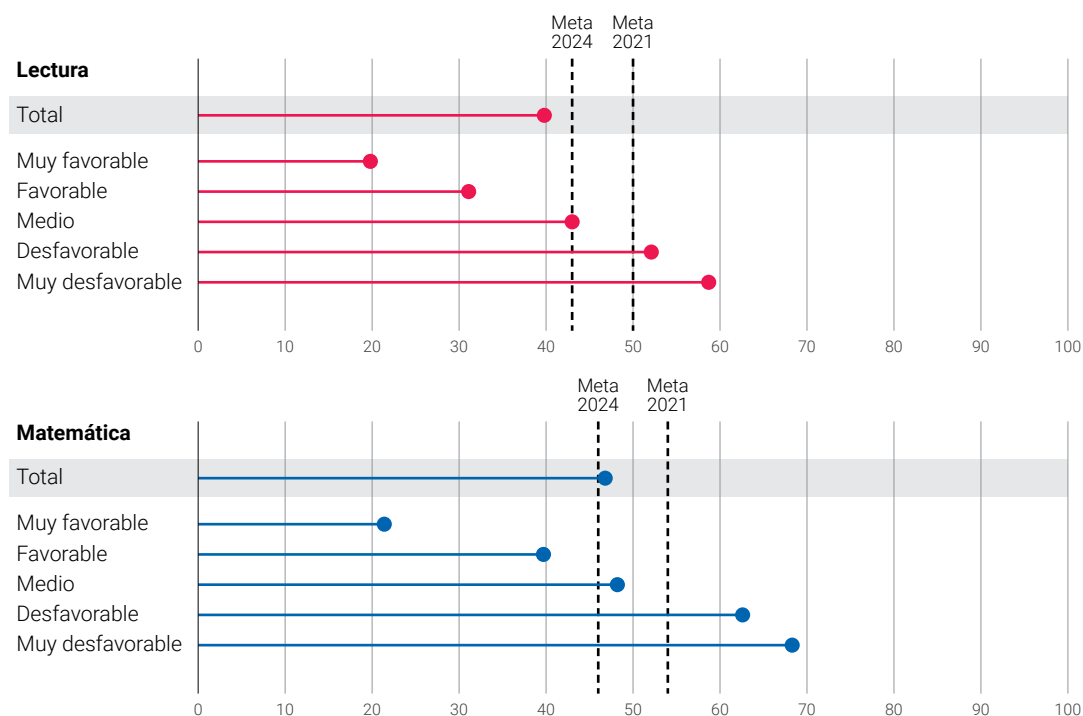
Nota: el año de la meta de la ANEP corresponde al momento en que se podrá reportar, sin embargo, el valor corresponderá al año anterior, momento en el cual se realiza la medición.

Al momento de redactar este informe se cuenta con los datos de Aristas Primaria 2020 (INEED, 2021a). Los porcentajes en los niveles 1 y 2 de desempeño obtenidos en tercer y sexto grado resultaron más positivos que los proyectados por la ANEP, especialmente en lectura. En esta área se obtuvo un descenso de casi 8 puntos porcentuales en los niveles 1 y 2 en tercer grado, y de 4 puntos porcentuales en sexto grado. Mientras tanto, en matemática, en ambos grados, no se observó un empeoramiento del indicador, pero tampoco una mejora.

Cabe mencionar que esas metas fueron establecidas por la ANEP en 2020, a la luz de las mediciones de 2017 para primaria y de 2018 para media, en un contexto caracterizado por los grandes desafíos que impuso la pandemia.

Si se comparan para educación primaria los valores obtenidos en Aristas Primaria 2020 con las metas de la ANEP para 2021 y 2024, se confirman las importantes brechas por contexto socioeconómico y cultural en el logro de las metas de desempeño. Nótese que los contextos más bajos (muy desfavorable y desfavorable) se encuentran muy por encima de los valores meta (situación no deseable), mientras que los contextos favorable y muy favorable ya han superado las metas, dado que la proporción de alumnos en los niveles 1 y 2 es sumamente inferior (gráficos 3.19 y 3.20).

GRÁFICO 3.19  
**ESTUDIANTES DE TERCERO DE PRIMARIA EN LOS NIVELES 1 Y 2 EN LECTURA Y MATEMÁTICA, SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO, Y METAS NACIONALES EN PORCENTAJES**  
 AÑOS 2020 (ARISTAS), Y 2021 Y 2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020 y ANEP (2020b).

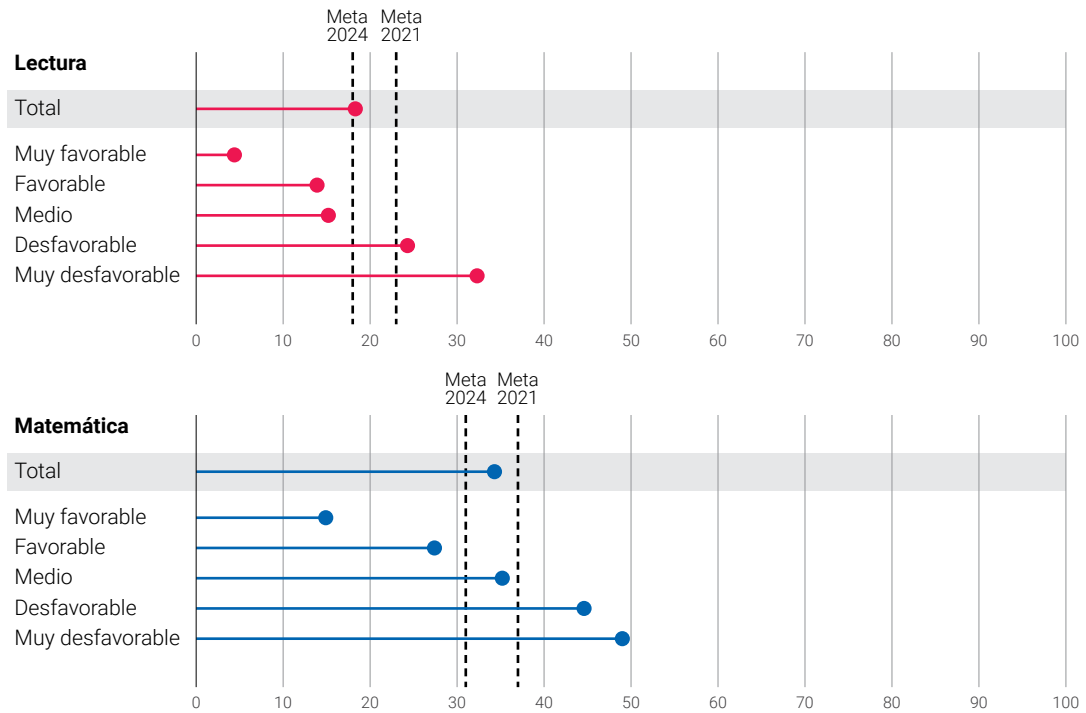
Tanto en lectura como en matemática, así como en tercer y sexto grado, en los centros de contexto socioeconómico y cultural favorable y muy favorable en 2020 los desempeños fueron más positivos que los proyectados globalmente por la ANEP para 2021 y 2024. En los centros de contexto socioeconómico y cultural medio en lectura en sexto se superan las metas 2021 y 2024, y en matemática se supera la meta 2021. Mientras tanto, en los centros de contexto desfavorable y muy desfavorable se estaba en 2020 lejos de alcanzar las metas globales previstas tanto para 2021 como para 2024.

GRÁFICO 3.20

**ESTUDIANTES DE SEXTO DE PRIMARIA EN LOS NIVELES 1 Y 2 EN LECTURA Y MATEMÁTICA, SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO, Y METAS NACIONALES**

EN PORCENTAJES

AÑOS 2020 (ARISTAS), Y 2021 Y 2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020 y ANEP (2020b).

## SÍNTESIS DE DESEMPEÑOS

Uruguay deberá continuar enfrentando dos aspectos que, desde hace décadas, están en la agenda nacional: mejorar los aprendizajes y disminuir la inequidad. Frente a estos desafíos, las autoridades se han fijado metas específicas para alcanzarlos y, a pesar de no haber mejorado, los resultados promedio no fueron tan malos como los proyectados, aunque sí las diferencias entre sectores sociales (INEEd, 2021a). Parece necesario redoblar los esfuerzos para contrarrestar la persistencia de las fuertes diferencias de logros entre estudiantes que provienen de diversos contextos, que castigan a la población con mayores niveles de vulnerabilidad.

## EGRESO

Para el período 2015–2020 las autoridades de la educación entendieron que era necesario incrementar el nivel de egreso de los ciclos de la educación media (ANEP, 2015a). La actual administración continúa por la misma línea y ha vuelto a plantear metas anuales de egreso para el período 2021–2024 (ANEP, 2020b).

Se presentan dos indicadores que el INEEd ha estado monitoreando desde el **Mirador Educativo**<sup>49</sup>: el egreso total de educación media básica y el egreso total de educación media superior<sup>50</sup>. Adicionalmente, se brinda una mirada comparada del nivel de egreso de educación media con el promedio regional y con algunos países seleccionados<sup>51</sup>.

### EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA

El egreso de educación media básica (tanto de secundaria como de educación técnica<sup>52</sup>) entre los 18 y 20 años de edad ha crecido 13 puntos porcentuales entre 2006 y 2019<sup>53</sup>. Al comienzo de la serie el egreso para este tramo de edad era de algo menos de dos tercios de los jóvenes y en 2019 es de 77,5%. No obstante, persisten fuertes desigualdades de acuerdo al nivel socioeconómico de los hogares de los jóvenes. La tendencia de crecimiento permite observar que la brecha entre los estudiantes del nivel socioeconómico muy desfavorable y del muy favorable se redujo 15 puntos: pasó de 49,3% a 34,5% en el período analizado. El egreso entre los del nivel muy desfavorable aumentó 20 puntos porcentuales, mientras que entre los del nivel muy favorable aumentó 5 puntos porcentuales<sup>54</sup>.

A pesar del crecimiento y de la reducción de las brechas, los niveles de egreso de este ciclo se ubicaron por debajo de las metas establecidas por la ley<sup>55</sup> y de las fijadas por las autoridades. Si bien los primeros años del período 2016–2020 se lograron niveles muy cercanos, no sucedió lo mismo con el año 2019 y se estima que tampoco se alcancen para el 2020. De hecho, las metas para la actual administración (2021–2024) se han modificado a la baja (gráfico 3.21).

<sup>49</sup> El **Mirador Educativo** es una herramienta del Instituto que tiene por objetivo ofrecer información relevante sobre el estado de la educación obligatoria en Uruguay y el grado de cumplimiento de las metas educativas que el país se ha propuesto.

<sup>50</sup> El egreso total de educación media básica se define como la proporción de personas de una edad dada (o grupo de edades) que culminaron ese nivel, y el egreso total de educación media superior como la proporción de personas de una edad dada (o grupo de edades) que culminaron el citado nivel.

<sup>51</sup> Mientras las tasas de promoción presentadas anteriormente se calculan entre los estudiantes, el egreso se calcula por edades con independencia de si las personas se encuentran estudiando o no.

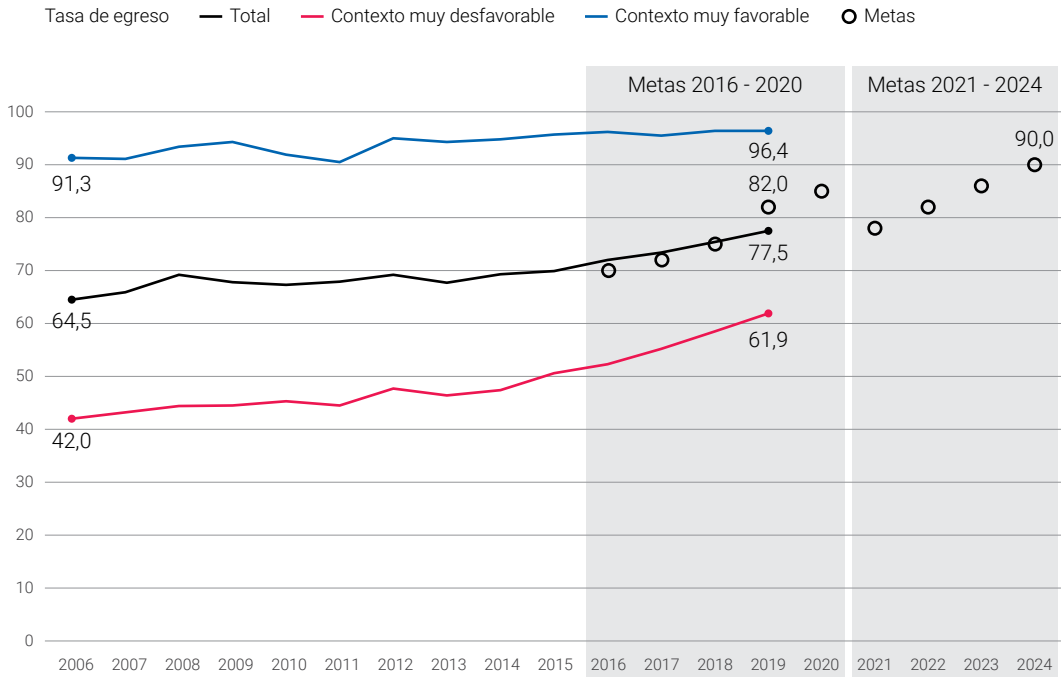
<sup>52</sup> La información disponible no permite diferenciar entre los dos tipos de formación.

<sup>53</sup> Tal como fue explicado anteriormente, los cambios metodológicos de la ECH del INE a partir de marzo del 2020 no permiten construir estos indicadores para ese año. Por tal motivo, se presenta su evolución hasta el 2019.

<sup>54</sup> Además de las distintas ofertas de cursado de educación media básica, desde 2020 la ANEP implementa la prueba Acredita CB. Está dirigida a todos los ciudadanos o residentes en el país mayores de 21 años que han finalizado la educación primaria y que consideran que tienen conocimientos necesarios para acreditar la enseñanza media básica. En la edición 2020 se presentaron a la prueba 3.612 personas y aprobaron 2.497 (ver informe de resultados en [https://acredita.anep.edu.uy/documentos/Informe\\_Acredita\\_CB\\_caracteristicas\\_sociales.pdf](https://acredita.anep.edu.uy/documentos/Informe_Acredita_CB_caracteristicas_sociales.pdf)). En 2021 realizaron la prueba 6.447 personas. Al cierre de este informe aún no se contaba con los datos de aprobación de esta edición.

<sup>55</sup> De acuerdo a la Ley General de Educación, el país debería tener al 100% de los jóvenes egresados del ciclo básico para alcanzar la obligatoriedad en la culminación de todo el tramo de educación media.

GRÁFICO 3.21  
**EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA BÁSICA ENTRE JÓVENES DE 18 A 20 AÑOS, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES, Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019 (EGRESO) Y 2016-2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

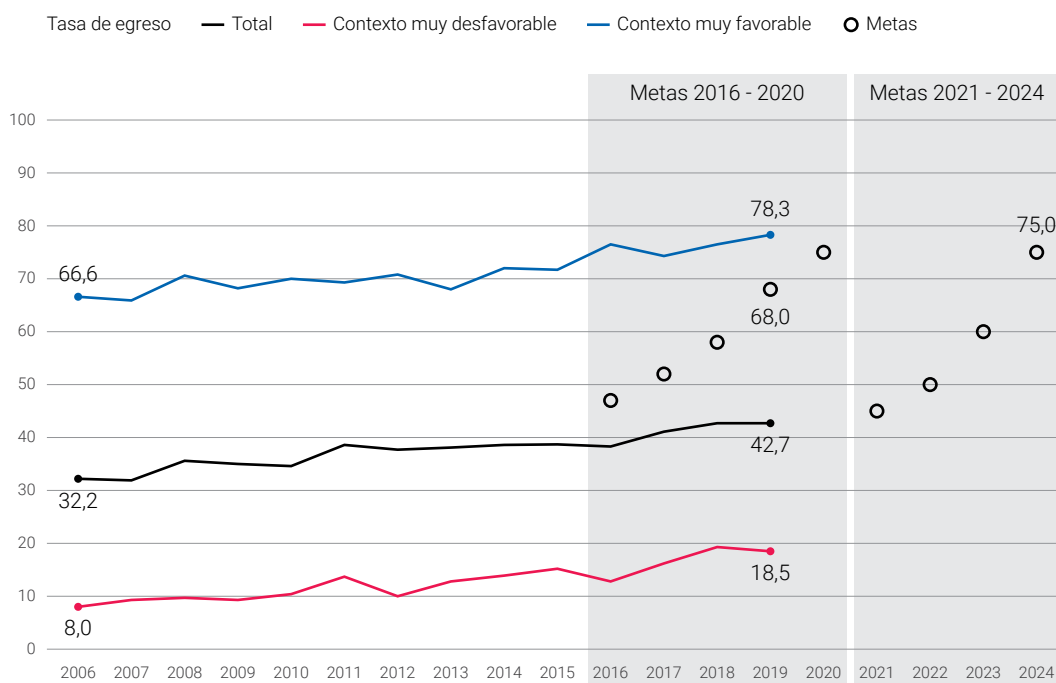
## EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR

El egreso de media superior también muestra un crecimiento, aunque más modesto que el incremento observado en el del ciclo básico (gráfico 3.22). En el período comprendido entre 2006 y 2019 el crecimiento del egreso de todo el ciclo medio entre los jóvenes de 21 a 23 años fue de algo más de 10 puntos porcentuales, tendencia que no difiere de la observada para años anteriores (INEED, 2020).

Otro aspecto importante, y uno de los más preocupantes además del escaso nivel de egreso que se observa, es la enorme diferencia que hay entre los jóvenes de los hogares de mayor y menor nivel socioeconómico. Menos del 20% de los jóvenes de los hogares más vulnerables logra acreditar todo el ciclo de educación media, mientras que el 78,3% de jóvenes de los hogares más favorecidos logra hacerlo, y las distancias entre unos y otros no se han modificado sustantivamente.

Del mismo modo, pero con otra magnitud, se observan diferencias importantes en los niveles de egreso entre los varones y las mujeres, manteniendo una brecha cercana a los 15 puntos porcentuales a lo largo de toda la serie en favor de las segundas.

GRÁFICO 3.22  
**EGRESO DE EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR ENTRE JÓVENES DE 21 A 23 AÑOS, SEGÚN NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES, Y METAS NACIONALES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2019 (EGRESO) Y 2016-2024 (METAS)



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

## Comparación regional

A efectos de brindar una mirada comparada sobre el egreso de la educación media, se seleccionaron los países de América Latina que participaron en la evaluación 2018 del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA, por su sigla en inglés). La tabla 3.1 presenta información de los últimos 10 años sobre el porcentaje de jóvenes de 20 a 24 años de edad que culminaron la educación media, utilizando las encuestas de hogares de los países seleccionados<sup>56</sup>. Como se observa, Uruguay no solo continúa siendo el país más rezagado respecto a este indicador, sino que es el que menos ha avanzado en los últimos 10 años (con excepción de Chile, pero el país trasandino es el que presenta mayores tasas de culminación en la región).

<sup>56</sup> La fuente utilizada para la construcción de la tabla no tiene datos de Argentina para ningún año.

TABLA 3.1

**PERSONAS DE 20 A 24 AÑOS CON EDUCACIÓN SECUNDARIA COMPLETA**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2009, 2011, 2017 Y 2019

País	2009	2011	2017	2019	Variación 2009-2019
Brasil	64,2	66,0	71,8	76,0	11,8
Chile	80,9	82,2	86,6	...	---
Colombia	61,8	65,4	74,1	74,8	13
Costa Rica	45,2	50,8	58,2	62,1	16,9
México	44,5	46,5	53,5	57,6	13,1
Paraguay	53,1	55,0	63,2	68,3	15,2
Perú	76,6	80,1	85,0	86,1	9,5
República Dominicana	52,0	58,3	62,7	65,7	13,7
<b>Uruguay</b>	<b>34,9</b>	<b>38,3</b>	<b>39,2</b>	<b>41,1</b>	<b>6,2</b>
<b>América Latina (promedio)</b>	<b>53,2</b>	<b>56,0</b>	<b>61,4</b>	<b>63,4</b>	<b>10,2</b>

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe, a partir de encuestas de hogares de los países, banco de datos de encuestas de hogares.

Nota: para México se consideraron los valores inmediatamente anteriores a cada año de referencia.

## SÍNTESIS DE EGRESO

Las tendencias presentadas indican que el país ha avanzado en el egreso del ciclo básico de educación media a un buen ritmo, aunque no de la manera esperada, razón por la cual no se pudieron alcanzar las metas de los últimos dos años. De todos modos, las nuevas autoridades han vuelto a fijar metas anuales para el próximo quinquenio que requerirán un esfuerzo adicional para lograrlas y, fundamentalmente, para continuar reduciendo las brechas existentes entre los adolescentes que provienen de hogares de diferentes niveles socioeconómicos.

Una situación más crítica se presenta respecto al egreso de todo el ciclo de educación media. En este caso, el nivel de avance continúa siendo extremadamente lento respecto a las metas nacionales, a las legales y a la necesidad de otorgarles a los adolescentes las credenciales educativas obligatorias, fundamentalmente a aquellos que viven en hogares con menores posibilidades económicas. Avanzar en este sentido resulta imprescindible también en términos comparados con América Latina, y se requerirá de un enorme esfuerzo y un cambio de ritmo importante para reducir las diferencias que nos alejan del contexto regional, y contribuir, además, a reducir la muy fuerte inequidad que se observa en el egreso en nuestro país.

## SEGREGACIÓN EN LA MATRÍCULA POR NIVEL SOCIOECONÓMICO

La Ley General de Educación n.º 18.437 expresa, en su artículo 41, que los centros educativos de todos los niveles y modalidades serán espacios de socialización, integración y convivencia social y cívica. En la misma línea, desde la ANEP se ha enfatizado que la universalidad, la obligatoriedad y la continuidad educativa deben estar asociadas con la



idea de que la educación favorezca la cohesión social (CODICEN, CEIP, CES, CETP y CFE, 2016). Sin embargo, el camino hacia la universalización no siempre se corresponde con formas equitativas de distribución de los estudiantes entre los distintos centros.

La segregación surge a partir de la distribución desigual de individuos que tienen determinadas características (etnia, género, nivel socioeconómico, etc.) entre unidades organizacionales (barrios, trabajos, escuelas) (Treviño, Valenzuela y Villalobos, 2015; Vazquez, 2012). Un sistema educativo sin segregación es aquel en el que sus centros educativos se componen por estudiantes con características heterogéneas.

El efecto de pares —definido en forma amplia como cualquier externalidad mediante la cual el contexto, el comportamiento actual o los resultados de los pares afectan los resultados propios— es un determinante relevante de los resultados académicos (Sacerdote, 2011). En la medida que a cada centro educativo asisten estudiantes de características similares, se reducen los beneficios propios de un grupo de pares heterogéneo, lo que favorecería la transmisión de normas sociales y valores educativos, y el desarrollo de habilidades académicas y sociales, potenciando el desarrollo cognitivo y no cognitivo, los resultados educativos y el clima escolar (Krüger, 2014; Marchesi, Tedesco y Coll, 2011; Palardy, 2013; Rossetti, 2014).

Uno de los principales determinantes de la segregación educativa es la segregación residencial. Esto se debe a que cuando los barrios se constituyen en unidades relativamente homogéneas, el hecho de que los estudiantes asistan a los centros educativos cercanos a sus viviendas genera que su composición sociodemográfica se torne homogénea (Bellei, 2013; Jenkins, Micklewright y Schnepf, 2008; Kaztman y Retamoso, 2006; Murillo, Duk y Garrido, 2018; Rossetti, 2014).

En Uruguay el sistema educativo se encuentra altamente segregado entre el sector público y el privado, siendo el fenómeno especialmente alto en este último, lo que genera circuitos escolares inequitativos y de calidad variable (Hernández-Castilla, Murillo e Hidalgo Farran, 2017; INEEd, 2019; Krüger, 2019; Murillo y Graña Oliver, 2020; Murillo y Martínez-Garrido, 2017; Ramírez Leira y Vazquez, 2020; Rivero y Viera, 2021; Vázquez, 2016). No obstante, dado que el sector público concentra el 80% de la matrícula, resulta relevante estudiar cómo se distribuyen los estudiantes al interior de este sector, donde también existe segregación<sup>57</sup>.

Este apartado, que profundiza y actualiza algunos resultados presentados por el INEEd (2021b), analiza cómo se distribuyen los estudiantes entre centros educativos públicos de Uruguay según su nivel socioeconómico<sup>58</sup>. Se considera la magnitud de la segregación en inicial, primaria y media básica (secundaria y técnica); su evolución en el período que va de 2013 a 2020, y en cada región (Montevideo e interior urbano<sup>59</sup>).

<sup>57</sup> No es posible realizar este análisis para los centros privados, ya que no existen datos sistematizados e identificados de los estudiantes que asisten a este sector.

<sup>58</sup> Massey y Denton (1988) identifican cinco dimensiones para el análisis de la segregación. En este trabajo solo se considera la de igualdad, que refiere a cómo es la distribución de estudiantes entre centros educativos según alguna variable de interés.

<sup>59</sup> No se incluye la zona rural, debido a las especificidades de los centros educativos que se encuentran en ese ámbito.

## CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DE LOS CENTROS EDUCATIVOS

La distribución del contexto socioeconómico y cultural del conjunto de estudiantes de cada centro educativo de educación primaria y media<sup>60</sup>, según la clasificación que utiliza la política educativa uruguaya para orientar su accionar, ofrece una perspectiva complementaria para comprender el fenómeno de la segregación<sup>61</sup>.

Tanto en primaria como en media se observa que los distintos tipos de centro se caracterizan, en general, por población relativamente homogénea en cada uno de ellos y heterogénea entre sí. Si bien este es un aspecto asociado a una posible lógica de focalización de políticas educativas, puede a su vez reducir las oportunidades de aprender de “pares diferentes”.

A partir de los datos de Aristas Primaria 2020 y Aristas Media 2018, se observa que los distintos tipos de centros educativos muestran una clara diferenciación en su composición socioeconómica y cultural<sup>62</sup>. La amplia mayoría de los centros privados, tanto en primaria como en media, se concentra en los contextos más favorables. En primaria, en el sector público, las escuelas aprender<sup>63</sup> son, predominantemente, de contexto muy desfavorable; las de práctica son mayoritariamente de contextos favorables; las urbanas comunes casi no reciben población de contexto muy desfavorable, y las de tiempo completo presentan una población más heterogénea. En educación media, las escuelas técnicas con formación profesional básica y con ciclo básico tecnológico reciben mayoritariamente población de los contextos más desfavorables, mientras que los liceos públicos presentan una distribución más heterogénea, que abarca todos los contextos.

La magnitud del fenómeno queda claramente explicitada al observarse que en primaria más del 90% de las escuelas aprender son de contexto muy desfavorable y desfavorable, mientras que el 80% de las privadas son de contexto muy favorable. En media, mientras que el 70% de los centros con formación profesional básica son de contexto muy desfavorable, el 80% de los privados son de contexto muy favorable (tabla 3.2). Difícilmente un sistema con estas características pueda tener resultados equitativos. Reducir la segregación podría contribuir a disminuir la inequidad en los resultados.

<sup>60</sup> Construido a partir de las características socioeconómicas y culturales de cada familia.

<sup>61</sup> No se trata de información ni de un enfoque novedosos (Harethe, 2013). Simplemente se presentan los datos más actuales disponibles a nivel del sistema educativo (2018 para media y 2020 para primaria).

<sup>62</sup> El índice de nivel socioeconómico y cultural utilizado en las evaluaciones Aristas se construye a partir de la información que surge del cuestionario aplicado a las familias, y sigue la actualización del índice de nivel socioeconómico diseñado por el Centro de Investigaciones Económicas para clasificar a los hogares a partir de su capacidad de consumo o gasto (Perera y Cazulo, 2016). A este índice se le agrega, como aproximación a la dimensión cultural, el nivel educativo de ambos padres o tutores de los estudiantes, así como la cantidad de libros con que cuenta el hogar. La variable de contexto socioeconómico y cultural del centro educativo es el promedio de los índices de estatus socioeconómico y cultural de los estudiantes que lo integran (INEEd, 2018). Por las citadas razones, este índice de nivel socioeconómico y cultural difiere al índice de contexto calculado a partir de los datos de la ECH presentados en este y otros apartados del presente capítulo. En Aristas Primaria 2020, dada la baja cobertura del cuestionario de familia, el índice a nivel de alumnos no pudo ser calculado para todos los evaluados, debiendo imputarse en algunos casos el contexto del centro educativo a partir de información de los alumnos cuyas familias sí contestaron el cuestionario (INEEd, 2021a).

<sup>63</sup> Aunque las escuelas aprender toman su nombre de una sigla (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), en este informe, para facilitar la lectura, se escribe su nombre con minúscula.

TABLA 3.2

**CENTROS EDUCATIVOS POR TIPO, SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL**

EN PORCENTAJES

AÑOS 2018 (MEDIA) Y 2020 (PRIMARIA)

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Aprender	61,6	33,6	4,8	0	0	100
Práctica y habilitada de práctica	4,4	9,7	19,3	47,4	19,3	100
Privada	0	4,3	0	15,8	79,9	100
Tiempo completo	15,7	31	25,1	20,9	7,4	100
Urbana común	0,7	25	26,3	26,5	21,4	100
<b>Total primaria 2020</b>	<b>20,4</b>	<b>22,4</b>	<b>14,9</b>	<b>20,1</b>	<b>22,2</b>	<b>100</b>
Liceos públicos	13,5	20,1	29,6	31,2	5,6	100
Escuelas técnicas con ciclo básico tecnológico	31,7	57,6	10,6	0	0	100
Escuelas técnicas con formación profesional básica	70,1	13,1	16,9	0	0	100
Liceos privados	6,8	0	0	12,2	81	100
<b>Total media 2018</b>	<b>18</b>	<b>20,4</b>	<b>22</b>	<b>22,9</b>	<b>16,8</b>	<b>100</b>

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018 y Aristas Primaria 2020.

Nota: se excluyen de la tabla las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que muy pocos de estos centros integraron la muestra en 2020 y, por lo tanto, presentan grandes errores de medida.

Esta diferenciación de la población que asiste a distintos tipos de centros educativos es una característica importante del sistema educativo uruguayo, que contribuye a comprender la inequidad. Diversos estudios demuestran que los logros educativos de los estudiantes se encuentran fuertemente determinados por las características socioeconómicas del hogar de origen, en especial en América Latina (Duarte, Bos y Moreno, 2009; OECD, 2013; Treviño, Fraser, et al., 2015). Esta relación también se observa en Uruguay, donde los resultados de la prueba Aristas muestran una gran inequidad en los desempeños de los estudiantes, dada por el estatus socioeconómico y cultural de la familia y del centro educativo (INEEd, 2019 y 2021). Asimismo, el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) y PISA ubican a Uruguay entre los países en los que el índice de nivel socioeconómico individual presenta mayor relación con el logro académico del estudiante (Vázquez, 2016), y como el país con el menor índice de inclusión social<sup>64</sup> de la región (Treviño et al., 2015).

<sup>64</sup> Este índice mide cuán probable es que estudiantes de distinto origen social coincidan en la misma escuela, a través del análisis de la heterogeneidad socioeconómica al interior de esta.

## Panorama de la segregación entre 2013 y 2020

Existen distintos índices para estimar el nivel de segregación<sup>65</sup>. Para determinar el nivel socioeconómico de los estudiantes se tomaron en cuenta los datos del Sistema de Información Integrada del Área Social (SIAS) sobre prestaciones sociales dirigidas a niños y adolescentes. Los estudiantes en situación de vulnerabilidad son aquellos que, en el período analizado, fueron beneficiarios de alguna prestación<sup>66</sup>.

Entre 2013 y 2020 se observa un aumento en la matrícula de la educación inicial y técnica, mientras que la de primaria y secundaria se reduce (INEEd, 2021b). Durante este período, el porcentaje de estudiantes en situación de vulnerabilidad aumentó en educación secundaria y en mayor proporción en técnica (ver gráfico A.3.5 del Anexo). En inicial y primaria el porcentaje de estudiantes en esta situación se ha mantenido relativamente constante, cercano al 67%, aunque en los últimos años educación inicial presenta un leve descenso (pasa de 68% a 64%)<sup>67</sup>.

El gráfico 3.23 muestra que durante todo el período analizado inicial y primaria presentan mayor segregación que educación media. Más aún, la brecha se ha incrementado con los años, ya que el fenómeno ha tenido un mayor crecimiento en educación inicial y primaria, mientras que educación secundaria y técnica presentan un comportamiento más estable.

A pesar de que la proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad se mantiene relativamente constante en inicial y primaria, el incremento en la segregación indica un cambio en la distribución de estudiantes entre los centros. Es decir, estos se tornan más homogéneos a la interna (con estudiantes con nivel socioeconómico similar) y heterogéneos entre ellos.

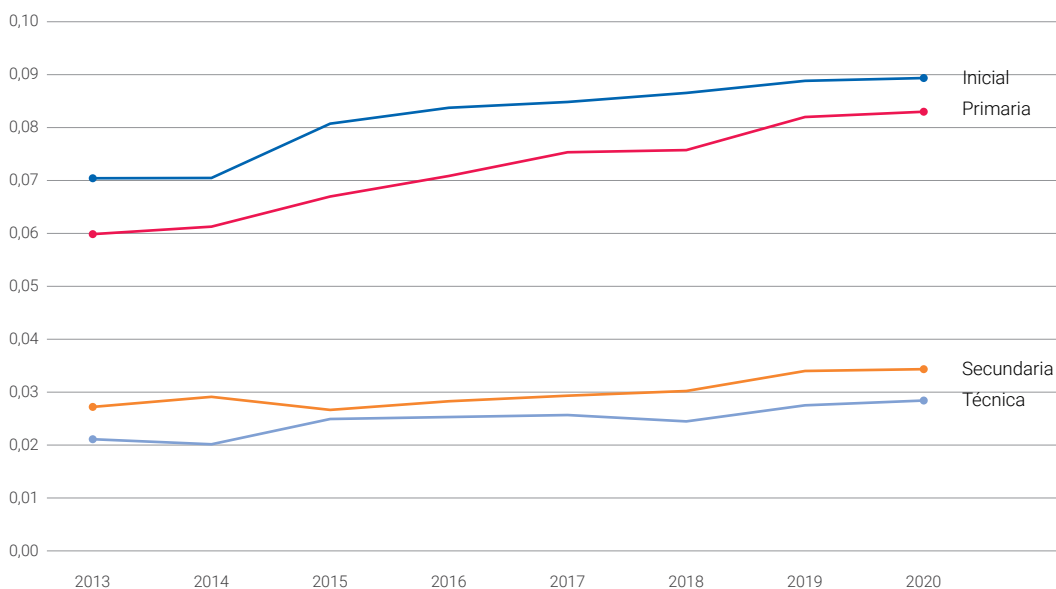
En cambio, en educación secundaria y técnica, si bien existió un incremento en la proporción de estudiantes en situación de vulnerabilidad (3 y 5 puntos porcentuales, respectivamente), la segregación no presentó cambios significativos, lo que indica que estos alumnos se distribuyeron entre los centros de manera relativamente homogénea. Una posible explicación podría ser el efecto de la segregación territorial, ya que al existir mayor cantidad de centros de educación inicial y primaria, cada uno se asocia a un territorio muy acotado. En el caso de educación media, debido a que existe una menor cantidad de centros, y a que los estudiantes tienden a desplazarse más, ese efecto no se da con la misma intensidad, lo que resulta consistente con un menor nivel de segregación.

<sup>65</sup> Aquí se utiliza el índice de raíz cuadrada o índice de Hutchens (Hutchens, 2001; 2004). La fórmula de su cálculo puede verse en el informe *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019* (INEEd, 2021b), junto con la explicación de otros índices que se pueden utilizar para el análisis. Varía entre 0 y 1, siendo 0 la ausencia completa de segregación, donde la proporción de estudiantes de cada nivel socioeconómico es la misma en todos los centros educativos, y 1 la segregación absoluta, donde existen centros a los que solamente asisten estudiantes de nivel socioeconómico bajo y otros a los que solamente asisten de nivel socioeconómico alto (Jenkins et al., 2008).

<sup>66</sup> Se consideran en situación de vulnerabilidad a aquellos estudiantes menores de 18 años que son beneficiarios de asignaciones familiares del Plan de Equidad o las definidas por la Ley n.º 15.084, o de la Tarjeta Uruguay Social. En caso de que el estudiante sea mayor de 18 años, se considera en situación de vulnerabilidad si se encuentra afiliado a la Administración de los Servicios de Salud del Estado. Con el fin de utilizar un criterio confiable de vulnerabilidad, se deja de lado el ciclo superior de educación media, debido a que la proporción de estudiantes mayores de edad es superior en este nivel.

<sup>67</sup> El criterio de asignación de las prestaciones sociales con las que se determinó el grupo de estudiantes en situación de vulnerabilidad no cambió en el período analizado. Sin embargo, la proporción de niños y adolescentes menores de 18 años que percibe alguna transferencia monetaria se redujo levemente (de 55,3% a 47% entre 2013 y 2019, según estimaciones realizadas a partir de la ECH).

GRÁFICO 3.23  
**SEGREGACIÓN EN INICIAL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y TÉCNICA**  
 AÑOS 2013-2020



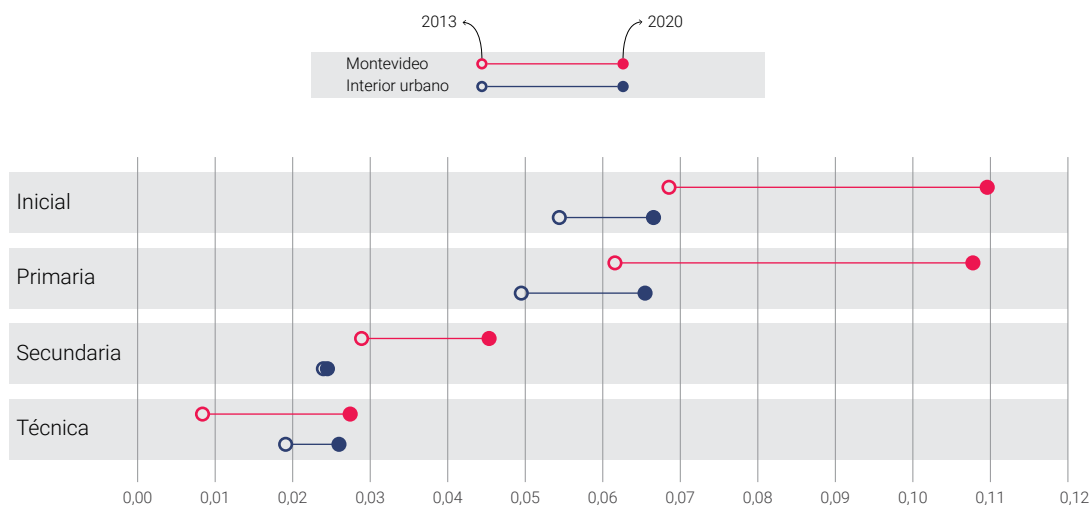
Fuente: elaboración propia a partir de datos del SIAS.

Comparando los resultados de educación inicial y técnica, es posible observar que el aumento de la matrícula puede traer distintas consecuencias sobre la segregación, dependiendo de las características de los estudiantes que ingresan y de cómo se distribuyen entre los centros. Los nuevos alumnos de educación inicial son, en promedio, de un contexto socioeconómico más favorable que los nuevos estudiantes que ingresaron a la educación técnica. Sin embargo, se distribuyeron de manera más desigual, concentrándose en algunos centros. En educación técnica sucedió lo contrario, se captó una población de nivel socioeconómico menos favorable y su distribución entre los centros fue más homogénea.

Los resultados de la segregación por regiones aportan más información para comprender este fenómeno (gráfico 3.24). En educación inicial, primaria y secundaria el mayor nivel de segregación se observa en Montevideo, donde también se produjo el mayor incremento.

En educación técnica, en 2013 Montevideo presentaba un nivel de segregación menor al del interior urbano del país. Sin embargo, el mayor incremento de la segregación en la capital hace que para 2020 las dos regiones analizadas presenten un valor similar. En general, estas tendencias al alza se mantienen durante todo el período 2013-2020 (ver tabla A.3.4 del Anexo).

GRÁFICO 3.24  
**SEGREGACIÓN EN INICIAL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y TÉCNICA, SEGÚN REGIÓN**  
 AÑOS 2013 Y 2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos del SIAS.

## SÍNTESIS DE SEGREGACIÓN EN LA MATRÍCULA POR NIVEL SOCIOECONÓMICO

Educación inicial y primaria presentan un nivel de segregación mayor a secundaria y técnica, lo que podría explicarse porque la mayor cantidad de centros posibilita que la segregación territorial se refleje en mayor medida como segregación escolar. Además, durante el período analizado se observa un comportamiento creciente.

Salvo en educación técnica, la segregación es mayor en Montevideo en comparación con el interior urbano. Además, para todos los niveles en la capital es donde se presenta el mayor incremento. El anclaje territorial de los centros de inicial y primaria, y la menor movilidad de sus alumnos, pueden contribuir a aumentar la segregación y las desigualdades entre los centros educativos.

Estos resultados son consistentes con los datos sobre la distribución de estudiantes según su contexto socioeconómico y cultural entre los centros. Se destaca que la mayoría de los privados concentran a estudiantes de contextos favorables, mientras que las escuelas aprender y las escuelas técnicas presentan una mayor concentración de estudiantes de contextos menos favorables. La distribución desigual de estudiantes entre los centros contribuye a consolidar circuitos educativos disímiles y a aumentar la inequidad educativa.

## INFRAESTRUCTURA Y MANTENIMIENTO

Promover una educación de calidad para todos requiere garantizar condiciones adecuadas. En este sentido, la Ley General de Educación establece entre las dimensiones que el INEE debe contemplar para evaluar la calidad de la educación en el país a la eficiencia de la administración de los recursos humanos y materiales disponibles, así como a las condiciones edilicias, de equipamiento y mantenimiento de los centros educativos (artículo 117, literales D y E).

La información sobre la infraestructura y los recursos presentes en los centros educativos resulta fundamental para conocer las condiciones en las que acontecen los procesos educativos, al tiempo que son factores con potencial influencia en la mejora de los desempeños de los estudiantes (UNESCO/LLECE, 2015). La revisión de la literatura internacional evidencia cómo los factores físicos de las escuelas tienen efectos sobre aspectos como la salud y el bienestar de los estudiantes y de los docentes (Coe, Aloisi, Higgins y Major, 2014; Durán-Narucki, 2008; Earthman y Lemasters, 2009; Higgins, Hall, Wall, Woolner y McCaughey, 2005; Tanner, 2009), así como sobre los resultados académicos (Barrett, Zhang, Moffat y Kobbacy, 2013; Bullock, 2007).

Considerando la importancia de estas condiciones, la ANEP se propuso (tanto en la planificación estratégica 2015-2019 como en la 2020-2024) objetivos y metas orientadas a su cumplimiento<sup>68</sup>. Para el período 2015-2019 se estableció como objetivo estratégico asegurar las condiciones de educabilidad en los centros<sup>69</sup>. Más concretamente, desarrollar una política de infraestructura que garantice las condiciones de educabilidad en los centros y dotar del equipamiento mobiliario y didáctico acorde a cada nivel educativo y tipo de curso (ANEP, 2015b). Para el período 2020-2024 se establece como objetivo mejorar las condiciones de la infraestructura educativa (ANEP, 2020b).

En las rendiciones de cuentas de la ANEP para 2019 y 2020 se describe la cantidad y el monto destinado para la realización de obras nuevas y de ampliación, obras de mantenimiento correctivo profundo y de menor escala, así como el estado de las obras llevadas adelante a través de la modalidad de participación público privada<sup>70</sup>.

Este apartado se propone contribuir al seguimiento de estos objetivos y complementar la información brindada por la ANEP, mediante la caracterización de los centros de educación primaria y media con relación a la disponibilidad de servicios básicos; las instalaciones edilicias (agrupadas en cuatro categorías<sup>71</sup>: área de oficinas, espacios pedagógicos, espacios

<sup>68</sup> El Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019 indica lo siguiente: "Para que un local se transforme en un espacio educativo, es necesario contar con ciertas condiciones. Un centro es mucho más que su edificio, pero el edificio da señales de qué tipo de hecho educativo sucede allí. En función de esto, el estado edilicio, su conservación, cuidado e higiene influyen en el clima de convivencia, impacta directamente en las condiciones de aprendizaje y en las condiciones de trabajo de los funcionarios, y se refleja en el sentido de pertenencia y de respeto al espacio público de todos" (ANEP, 2015b, p. 311).

<sup>69</sup> Objetivo estratégico 1.7 vinculado a la línea estratégica 1: Fortalecimiento del diseño y gestión institucional de la ANEP (ANEP, 2015b).

<sup>70</sup> En el año 2019 se construyeron 16 nuevos centros educativos y se ampliaron 135 edificios existentes. Se realizaron obras de mantenimiento correctivo profundo en 50 centros y de mantenimiento correctivo de menor escala en 734 edificios educativos de la ANEP y 17 en oficinas y locales del Consejo Directivo Central. En el año 2020 se construyeron 44 nuevos centros educativos y se ampliaron 88 edificios existentes. Se realizaron obras de mantenimiento correctivo profundo en 448 centros educativos e intervenciones de mantenimiento correctivo de menor escala en 456 edificios educativos de la ANEP y 15 en oficinas y locales del Consejo Directivo Central (ANEP, 2020c, 2021a).

<sup>71</sup> Se sigue la caracterización definida en Duarte et al. (2017).

de usos múltiples y espacios de salud e higiene); el equipamiento de las aulas, y el estado de mantenimiento edilicio, a partir de la opinión expresada por los directores en Aristas<sup>72</sup>. Los datos se presentan por contexto socioeconómico y cultural de los centros<sup>73</sup>, tipo de centro<sup>74</sup> y región, para los años 2017 y 2020 en primaria y para 2018 en media.

La mayoría de los directores consultados en Aristas Primaria 2017 y 2020, y en Aristas Media 2018 manifiestan que los centros educativos donde se desempeñan cuentan con los servicios básicos, tales como luz eléctrica, teléfono, agua potable, desagüe o alcantarillado y conexión a internet. En contraste, el escáner y el fax (utilizados fundamentalmente para las comunicaciones oficiales de los centros educativos) son dispositivos que parecen ser cada vez menos utilizados en primaria (ver tabla A.3.5 del Anexo).

En general, no se observan diferencias significativas por contexto socioeconómico y cultural, tipo de centro o región en la disposición de estos servicios en los centros. La excepción la constituye la presencia de desagüe o alcantarillado, que es algo superior en los contextos más favorables que en el resto de los contextos, y en Montevideo que en el interior (ver tablas A.3.6, A.3.7, A.3.8, A.3.9, A.3.10, A.3.11, A.3.12, A.3.13 y A.3.14 del Anexo). En este sentido, Uruguay se destaca respecto a los demás países de la región, en los que se observan importantes brechas socioeconómicas y por zona geográfica (Duarte, Jaureguiberry y Racimo, 2017).

En cuanto a la disponibilidad de instalaciones edilicias, al considerar las áreas de oficina se observa que, si bien casi la totalidad de los directores de primaria y media declaran contar con oficinas de dirección, la disponibilidad de oficinas administrativas y salas de maestros es sustantivamente menor en primaria que en media. Entre los espacios pedagógicos disponibles en los centros, la biblioteca es la que predomina en ambos ciclos educativos. Por su parte, tanto en primaria como en media es importante la disponibilidad de patio, campo, cancha deportiva y gimnasio como espacios de usos múltiples. Casi la totalidad de los centros educativos de primaria y media cuentan, según el reporte de los directores, con baños exclusivos para docentes. No obstante, un bajo porcentaje de centros cuenta con espacios como enfermería o sala de lactancia<sup>75</sup>. En general, en primaria no se observan grandes cambios en la disponibilidad de instalaciones entre 2017 y 2020<sup>76</sup> (ver tabla A.3.15 del Anexo).

Al analizar la disponibilidad de instalaciones por contexto socioeconómico y cultural, tanto en primaria como en media se encuentran diferencias significativas (para la mayoría de los ítems relevados) que dan cuenta de una mayor dotación en los centros de contextos

---

<sup>72</sup> Si bien los datos objetivos sobre la infraestructura y los recursos de los centros educativos son de suma relevancia para comprender los procesos de aprendizaje, las percepciones de los actores escolares acerca del mantenimiento de estos y las condiciones de aula constituyen la realidad como es experimentada (Carterette y Friedman, 1982). Por tanto, a la hora de garantizar las condiciones de educabilidad no solo es importante considerar el hecho de que se disponga de infraestructura, sino también cómo es percibido el estado de esta por parte de la comunidad educativa.

<sup>73</sup> Se utiliza el índice de contexto socioeconómico y cultural del centro educativo elaborado por el INEED a partir de datos de Aristas.

<sup>74</sup> Como se vio en el apartado anterior, Uruguay presenta diferencias importantes en la composición socioeconómica y cultural de la población que asiste a los diferentes tipos de centro. El sector privado (tanto en primaria como en media) es el que concentra los estudiantes provenientes de los contextos más favorables.

<sup>75</sup> Las salas de lactancia son obligatorias en el marco de la Ley n.º 19.530 y el Decreto Reglamentario 234/2018 en instituciones con más de 50 empleados o más de 20 mujeres.

<sup>76</sup> Las variaciones más grandes se observan en los ítems que cambiaron la forma de ser consultados entre una y otra edición de Aristas.



más favorables con relación a los de contexto más desfavorables (ver tablas A.3.16, A.3.17 y A.3.18 del Anexo). También se observan diferencias por tipo de centro: las escuelas y liceos privados presentan una mayor disponibilidad de instalaciones edilicias que los públicos (ver tablas A.3.19, A.3.20 y A.3.21 del Anexo). Adicionalmente, en primaria se observan algunas diferencias por región, como ser una mayor disponibilidad de espacios de oficinas y laboratorios de ciencias y de computación en las escuelas de Montevideo que en el interior. En media no se observan diferencias por región (ver tablas A.3.22, A.3.23 y A.3.24 del Anexo).

A su vez, se consultó a los directores por el equipamiento de las aulas. Específicamente, se indagó por la presencia de pizarrones o pizarras, tizas o marcadores, mesas y sillas para cada docente y estudiante. Siguiendo la conceptualización de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por su sigla en inglés) (Duarte et al., 2017) se construyó un indicador de equipamiento suficiente de aulas que indica que el centro educativo cuenta con todos los recursos básicos en todas las aulas. En primaria, el indicador de equipamiento suficiente de aula pasó de 67% en 2017 a 79% en 2020<sup>77</sup>. En media, por su parte, el 52,1% de los centros educativos contaba en 2018 con todos los recursos básicos en todas sus aulas.

En primaria se observa un incremento del porcentaje de escuelas con equipamiento de aulas suficiente entre 2017 y 2020 en la mayoría de los contextos socioeconómicos y culturales. En 2020 es en los extremos (contexto muy favorable y muy desfavorable) en donde se observan mayores porcentajes de escuelas con equipamiento suficiente, siendo las escuelas de contexto desfavorable las que presentan peores indicadores al respecto. Algo distinto sucede en educación media, donde la proporción de liceos y escuelas técnicas de contextos favorables que presentan un equipamiento de aulas suficiente es mayor que en los contextos más desfavorables: se observa una diferencia de 40,6 puntos porcentuales entre el contexto muy desfavorable (49%) y el muy favorable (89,6%) (ver tabla A.3.25 del Anexo).

La información relevada en 2017 y 2020 muestra una mejora de este indicador para todas las escuelas, con excepción de las de práctica, que se mantienen casi sin modificaciones (cerca del 70% tiene equipamiento de aulas suficiente). En 2020 el 100% de las escuelas privadas contaba con todos los recursos básicos en todas las aulas (ver tabla A.3.26 del Anexo).

Para conocer el estado de mantenimiento edilicio de los centros educativos se consultó a los directores sobre el estado de vidrios, instalaciones eléctricas e hidráulicas, muros, paredes, techos, escaleras y baños. Estos problemas de mantenimiento fueron agrupados en el índice de mantenimiento edilicio. Menores valores del índice indican un peor estado de mantenimiento de las instalaciones del centro educativo.

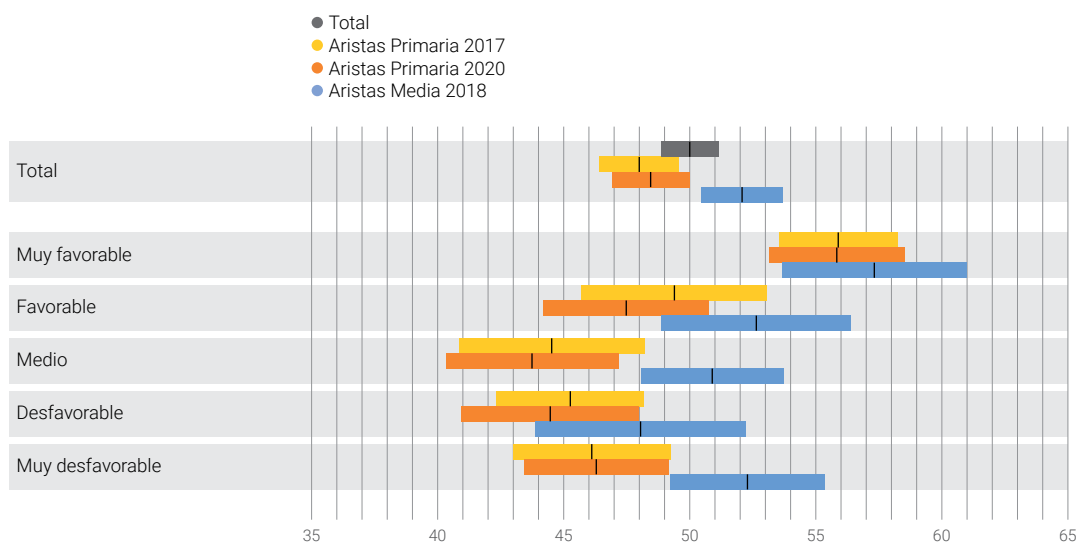
Al comparar los resultados del índice por ciclo educativo, se observa que los directores de educación media sostienen que sus centros tienen un mejor estado de mantenimiento de las instalaciones edilicias que las escuelas, para ambas mediciones de Aristas Primaria.

---

<sup>77</sup> En 2020 se cambió la forma de consultar por la disponibilidad de sillas y mesas para maestros y alumnos. En 2017 preguntó por: a) mesa para el maestro, b) silla para el maestro, c) mesa para cada estudiante y d) silla para cada estudiante. Por su parte, en 2020 se consultó por: a) mesa y silla para el maestro, y b) mesa y silla o banco para cada niño.

El índice de mantenimiento presenta diferencias por contexto socioeconómico y cultural del centro. Tanto en media como en primaria, a mayor contexto del centro mayor es el promedio del índice de mantenimiento edilicio, con excepción del contexto muy desfavorable, que presenta valores promedio superiores a los contextos desfavorable y medio. Esto podría deberse a una asignación más importante de recursos para el mantenimiento de aquellos centros educativos que se encuentran en situaciones más vulnerables (gráfico 3.25).

GRÁFICO 3.25  
**ÍNDICE DE PERCEPCIONES DE MANTENIMIENTO EDILICIO, SEGÚN CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL DEL CENTRO**  
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA  
 AÑOS 2017 Y 2020 (PRIMARIA) Y 2018 (MEDIA)



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020, y Aristas Media 2018.

Por tipo de centro también se observan diferencias: las escuelas y los liceos privados son los que presentan mayores valores del índice de mantenimiento edilicio con respecto al resto de los tipos de centro. Entre las escuelas públicas, las de tiempo completo presentan mejor equipamiento que el resto. Entre los centros públicos de educación media no se observan diferencias relevantes, aunque parece observarse que las escuelas técnicas con formación profesional básica tienen peor estado de mantenimiento edilicio. Si bien en términos generales se observa un aumento del promedio del índice de mantenimiento entre 2017 y 2020, esta mejoría se da para las escuelas aprender, urbanas comunes y de tiempo completo, pero no para las de práctica, cuyo valor promedio del índice disminuye respecto a la medición anterior, ni para las privadas, que se mantienen igual (ver gráficos A.3.6 y A.3.7 del Anexo).

Por su parte, se observan diferencias del índice de mantenimiento según región para ambos ciclos educativos. En media, la región Norte es la que tiene más problemas de mantenimiento y la región Sur, que incluye Montevideo, es la que presenta menos<sup>78</sup>. En el caso de primaria, las escuelas ubicadas en Montevideo presentan un mejor estado de mantenimiento que las

<sup>78</sup> Aristas Media define cinco regiones: Sur (Montevideo, Canelones y San José), Este (Lavalleja, Maldonado, Rocha y Treinta y Tres), Norte (Artigas, Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó), Oeste (Colonia, Paysandú, Río Negro, Salto y Soriano) y Centro (Durazno, Flores y Florida).

del interior, al tiempo que se observa que el estado de mantenimiento mejora levemente entre 2017 y 2020 para las escuelas de la capital (ver gráficos A.3.8 y A.3.9 del Anexo).

## SÍNTESIS DE INFRAESTRUCTURA Y MANTENIMIENTO

La amplia mayoría de centros educativos de primaria y media en nuestro país dispone de servicios básicos, según la percepción de los directores. Con relación a las instalaciones edilicias con las que cuentan los centros, se destaca la disponibilidad de oficinas de dirección, patio, campo o cancha deportiva, gimnasio, biblioteca y baños exclusivos para docentes; y la carencia de espacio de enfermería o sala de lactancia en las escuelas y los centros de educación media. En la mayoría de los casos se observa una mayor dotación en los centros de contextos más favorables, en los centros privados y en las escuelas de Montevideo.

La mitad de los centros de educación media presenta un indicador de equipamiento de aula suficiente en 2018, mientras que en las escuelas se percibe una mejoría en este indicador entre los dos períodos relevados. En media se observan diferencias a favor del contexto socioeconómico y cultural muy favorable y los centros privados, mientras que en primaria son tanto las escuelas de contexto muy desfavorable como muy favorable las que presentan mejores valores de este indicador.

Con respecto al mantenimiento edilicio, los centros de educación media presentan un mejor estado de mantenimiento que las escuelas, al tiempo que en primaria en general disminuyen los problemas de mantenimiento entre las dos mediciones de Aristas. Los centros de contexto muy favorable, los privados, las escuelas de tiempo completo y de la capital, así como los liceos y escuelas técnicas ubicadas en la región sur, presentan menos problemas de mantenimiento edilicio que el resto.

En términos generales, según las percepciones de los directores, los centros educativos de primaria y media en nuestro país cuentan con la infraestructura y los recursos necesarios para brindar condiciones de educabilidad. No obstante, se observan diferencias en el estado de mantenimiento edilicio en los distintos ciclos y contextos.

## GASTO EN EDUCACIÓN

El manejo del gasto público destinado a la educación, en términos de montos y de asignación, es un reflejo del esfuerzo fiscal que realiza un país para mejorar los niveles de acceso y la calidad de su educación. En distintos contextos y de acuerdo a cada situación será necesario definir umbrales y criterios de calidad del gasto<sup>79</sup>.

Cuando se analiza al gasto educativo en términos de su vínculo con el desempeño del sistema, la evidencia empírica es ambigua con respecto a cuánto y cómo invertir los recursos.

---

<sup>79</sup> Los países con mejores desempeños en PISA no son necesariamente los que gastan más. A igual nivel de gasto se observan países con logros claramente diferentes. Entre los países con menor nivel de gasto se observa una relación positiva entre la inversión y los puntajes alcanzados en PISA. Luego de cierto umbral, la relación pierde intensidad (OCDE, 2012).

Si bien un nivel más alto de recursos no conduce necesariamente a mejores resultados (Card y Krueger, 1996; Card y Payne, 2002; Glewwe, Hanushek, Humpage y Ravina, 2011; Häkkinen, Kirjavainen y Uusitalo, 2003; Hanushek, 2002; Klick, 2000; Santibañez, 2009; Vegas y Coffin, 2015), se ha hallado que, dependiendo del tipo de uso, mayores recursos derivan en mejoras en la calidad y cantidad de los servicios educativos (Santibañez, 2009). El estudio de la cantidad y calidad del gasto es especialmente importante en Uruguay, en donde el proceso de asignación presupuestal ha seguido la línea de base definida por su tendencia histórica y donde el único margen de modificación sucede sobre el incremental. En este sentido, un cambio más profundo en la composición del gasto es excepcional (Castro, Hernández y Oreiro, 2019; Mustapha y Krause, 2016).

Si bien el gasto en educación resulta de una combinación de recursos públicos y privados (INEEd, 2017), en este apartado se consideran exclusivamente a los recursos públicos dirigidos a la educación pública. De esta forma, quedan excluidas las exoneraciones fiscales a instituciones de enseñanza privada y la renuncia fiscal derivada de las exoneraciones impositivas a las donaciones de empresas privadas dirigidas al sector educativo público, de modo de hacer foco solo en uno de los componentes del gasto.

A continuación, se presentan los principales indicadores que permiten analizar cómo ha sido la dinámica y la evolución del gasto público destinado a la educación en Uruguay. Se parte de una descripción más macro para culminar haciendo foco en el gasto de la educación pública obligatoria<sup>80</sup>.

## ESFUERZO FINANCIERO DEL PAÍS EN RECURSOS EDUCATIVOS EN RELACIÓN CON SU CAPACIDAD ECONÓMICA

Existe un conjunto de medidas que dan cuenta del esfuerzo económico directo que realiza el país para dotar de recursos al sistema educativo. La prioridad macroeconómica del gasto público en educación refleja su peso en el PIB y da cuenta de qué proporción de la riqueza producida por un país se dirige hacia esa área. Se trata de un indicador general que no brinda referencias en términos de monto total, asignación por nivel, distribución o estabilidad para el cumplimiento de objetivos de política educativa.

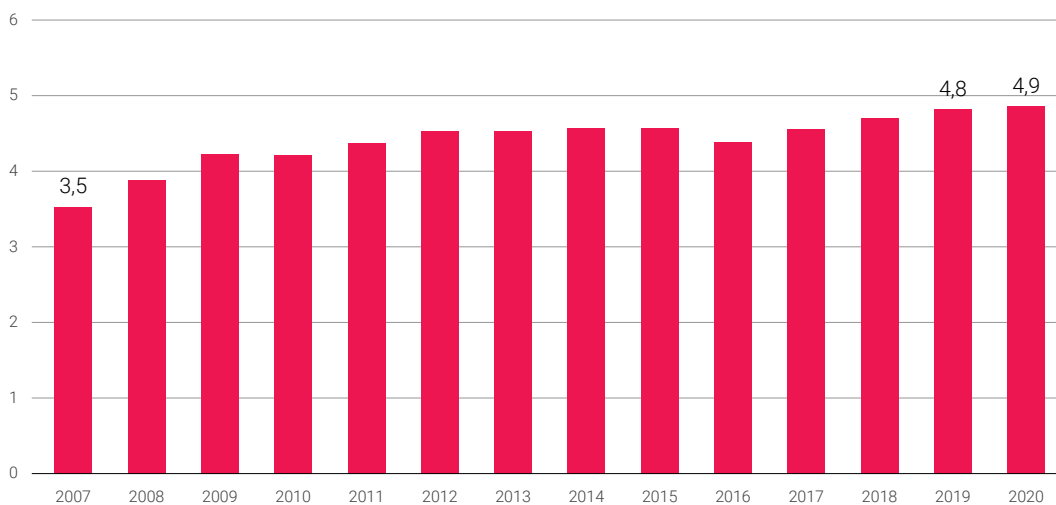
Respecto a la evolución del peso del gasto público en educación con relación al PIB<sup>81</sup> (gráfico 3.26), se puede ver un aumento considerable en todo el período (casi 40%). Este crecimiento ha tenido algunas excepciones, que se identifican en 2010 y 2016, años en que se observa un decrecimiento. Por otra parte, en el año 2020 el crecimiento es menor al 1%. La tendencia creciente detectada en la mayor parte del período aproximó al indicador a una meta teórica

<sup>80</sup> En el Mirador Educativo del INEEEd pueden consultarse otros indicadores y aperturas referidas a los recursos financieros (<https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores.html>).

<sup>81</sup> Para que los países puedan lograr las metas 2030 de desarrollo sostenible, la UNESCO establece recomendaciones para los indicadores de gasto público dirigido a educación como porcentaje del PIB y como porcentaje del gasto público total. Los valores de referencia que se establecen son entre el 4 y el 6% del PIB, y entre el 15 y el 20% del gasto público total, y se sugiere que en los países no desarrollados se alcance o supere la cota superior. No obstante, esta referencia no contiene una estimación conceptual detrás ni está referida a un contexto específico ni a una determinada distribución. Por lo tanto, hay preguntas clave que deben ser consideradas cuando se analizan estos temas: ¿qué recursos debería contener ese 6%?, ¿hacia dónde deberían estar dirigidos?, ¿qué debería suceder cuando hay caída del PIB? Estas son algunas de las preguntas que dejan de manifiesto la dificultad de tomar este tipo de meta como referencia, aunque se valore su efectividad en la comparabilidad internacional.

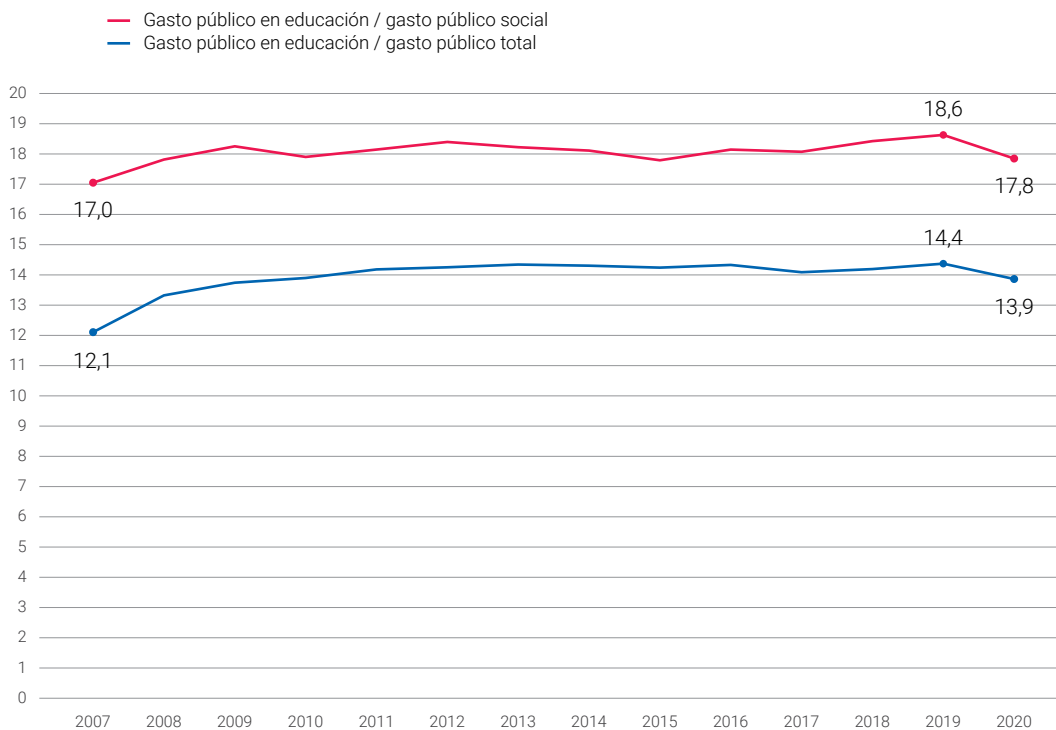
del 6%, valor que colocaría a Uruguay próximo al nivel de gasto por estudiante de países desarrollados (considerando la capacidad económica de los países).

GRÁFICO 3.26  
**GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL PIB**  
 AÑOS 2007-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Contaduría General de la Nación del Ministerio de Economía y Finanzas, y el Banco Central del Uruguay.

GRÁFICO 3.27  
**GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN COMO PORCENTAJE DEL GASTO DEL GOBIERNO**  
 AÑOS 2007-2020



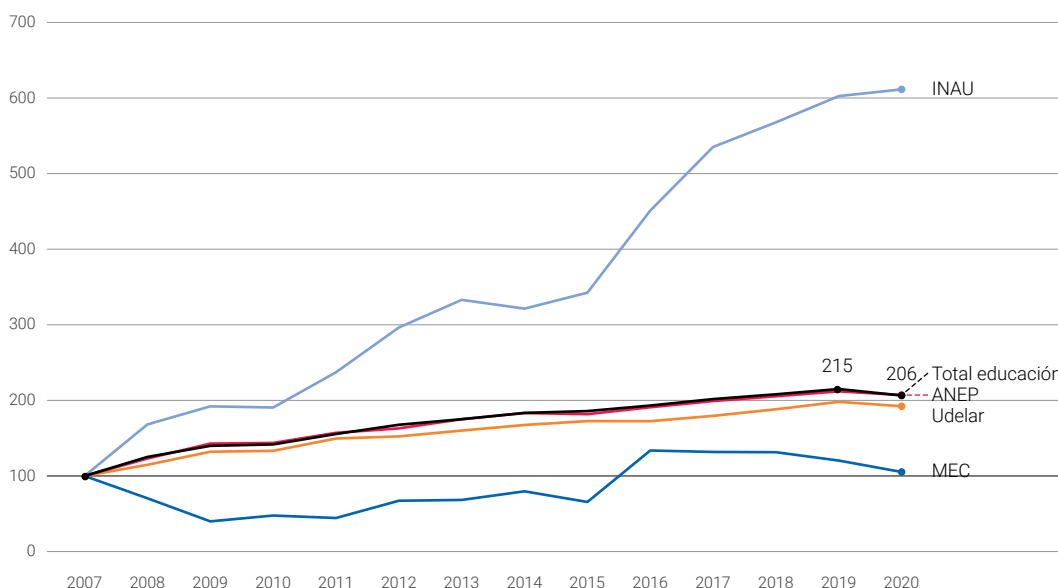
Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Contaduría General de la Nación del Ministerio de Economía y Finanzas y el Ministerio de Desarrollo Social.

La prioridad fiscal en educación, que da cuenta del esfuerzo fiscal que realiza el país en términos de gasto público dirigido hacia el sector educativo, se mide como la relación entre el gasto público en educación y el gasto público total<sup>82</sup>. Esta refleja el esfuerzo que hace un país para cubrir sus necesidades en materia educativa. En el año 2019 la prioridad fiscal en educación fue de 14,4%, mientras que en 2020 cayó a 13,9%, revirtiéndose la tendencia creciente de los últimos años y siendo este valor el más bajo de los últimos 10 años. Por otro lado, el gasto en educación, que representaba el 18,6% del gasto público social<sup>83</sup> en 2019, también presenta una caída en el año 2020: pasó a 17,8% (gráfico 3.27).

## PROVISIÓN DE RECURSOS PÚBLICOS DIRIGIDOS A LA EDUCACIÓN

El gasto público en educación se compone principalmente del gasto destinado a dos de los organismos ejecutores de la educación pública formal. Aproximadamente el 69% del gasto se destina a la ANEP y el 17% a la Udelar; el resto corresponde al gasto en educación realizado por el INAU y el MEC.

GRÁFICO 3.28  
**GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN (TOTAL Y PRINCIPALES COMPONENTES)**  
 ÍNDICE 2007=100  
 AÑOS 2007-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Contaduría General de la Nación del Ministerio de Economía y Finanzas, el INAU y el Ministerio de Desarrollo Social.

Nota 1: los valores incluidos en el gráfico corresponden a los últimos dos datos del total de la educación.

Nota 2: se incluye el gasto total del INAU, que se compone de CAIF, Centro de Formación y Estudios, y educación no formal.

<sup>82</sup> El gasto público total son los recursos financieros públicos ejecutados por el Gobierno central consolidado (incluyendo la seguridad social). Es una medida que da cuenta del esfuerzo que realiza el sector público para dotar de recursos al Gobierno central.

<sup>83</sup> Por información sobre definición y evolución del gasto público social, ver el apartado El contexto de la educación de este mismo capítulo.

Al observar el crecimiento de algunos de sus componentes (gráfico 3.28), se destaca el incremento del gasto del INAU, atribuible principalmente al Plan CAIF, componente con mayor peso en el gasto. En promedio aumentó por año un 14%, valor que supera incluso el crecimiento promedio de la ANEP y la Udelar, que rondó el 5% anual.

Respecto a la evolución del gasto público en educación total, se observa un crecimiento real de 106% en el período, con una tasa de crecimiento promedio anual de 6,8%, comportamiento similar al que presenta la ANEP. Dada la relevancia que tiene esta institución en cuanto al peso en el gasto en educación, la evolución de este componente es la que determina básicamente la de todo el gasto público en educación. Cabe destacar la caída de 9 puntos porcentuales del gasto total destinado a educación en el año 2020; este es el primer año en que se observa una disminución del gasto público en educación en el período analizado.

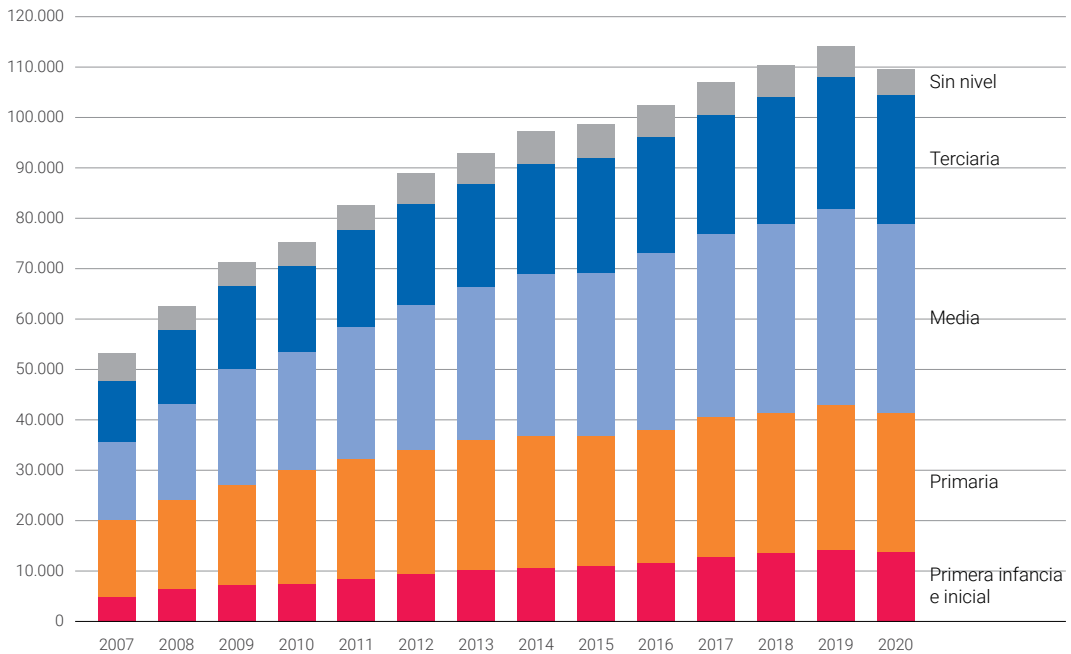
## PROVISIÓN DE RECURSOS PÚBLICOS DIRIGIDOS A LA EDUCACIÓN POR NIVELES

La provisión de recursos públicos dirigidos a la educación presenta un crecimiento relevante en el período analizado (gráfico 3.29). Sin embargo, se observa una disminución registrada en el gasto total y en todos sus niveles en el año 2020. Respecto a cómo ha evolucionado el gasto en cada uno de los niveles en el período, la educación inicial y primera infancia, y la educación media presentaron el mayor incremento, con un crecimiento promedio anual del gasto de 9% y 7%, respectivamente. Cabe destacar que en el caso de educación inicial y primera infancia el crecimiento fue de 19% en los últimos cinco años, guarismo superior al gasto total, que fue de 7% para el mismo período (7% promedio anual).

En el año 2020, el 34% del gasto en educación se destinó a la educación media, seguido por primaria (25%) y terciaria (23%). Si bien el peso relativo de los niveles se mantuvo relativamente estable en el período, se destaca el incremento de la educación media, que aumentó 5 puntos porcentuales dentro de la estructura del gasto: pasó de representar un 29% en 2007 a un 34% en 2020. Asimismo, primera infancia e inicial, además de que su gasto más que se duplicó (igual que en media y terciaria), ganó peso en la estructura del gasto: pasó de 9,2% en 2007 a 12,6% en 2020. Es probable que la mayor asignación de gasto en educación media, inicial y primera infancia se vincule con los objetivos estratégicos de la ANEP planteados en la rendición de cuentas del quinquenio 2015-2020, relativos a lograr el acceso universal a la educación en los niños de 3 años y en educación media básica.

GRÁFICO 3.29

## GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN Y SU DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO EN PESOS CONSTANTES DE 2020 (MILLONES DE PESOS) AÑOS 2007-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Contaduría General de la Nación del Ministerio de Economía y Finanzas, el Ministerio de Desarrollo Social, el Plan Ceibal, el Banco Central del Uruguay y el INE.

Nota: primera infancia e inicial incluye todo aquel gasto destinado a la educación y cuidados en las edades previas a la educación primaria (0 a 5 años); educación media incluye secundaria y técnico profesional, y educación sin nivel incluye a todo aquello que no tiene un nivel asignado o que no es identificable con la información disponible (en el gasto público los rubros sin asignar por nivel incluyen Ciencia y Tecnología, Escuela Nacional de Policía y Educación Militar no terciaria, Centro de Formación y Estudios e INAU, excluyendo Plan CAIF y otros gastos asociados a capacitaciones).

## ESFUERZO ECONÓMICO DEL PAÍS POR ESTUDIANTE PARA SOSTENER EL SISTEMA EDUCATIVO OBLIGATORIO POR NIVELES

El indicador de gasto público en educación obligatoria por estudiante permite conocer el esfuerzo que realiza el sector público para asignar recursos al sistema educativo obligatorio considerando la cantidad de personas que hacen uso de él. En el gráfico 3.30 se presenta ese indicador con la apertura por nivel, lo que permite identificar en cuál se realizaron los esfuerzos más relevantes, considerando también las variaciones en la matriculación.

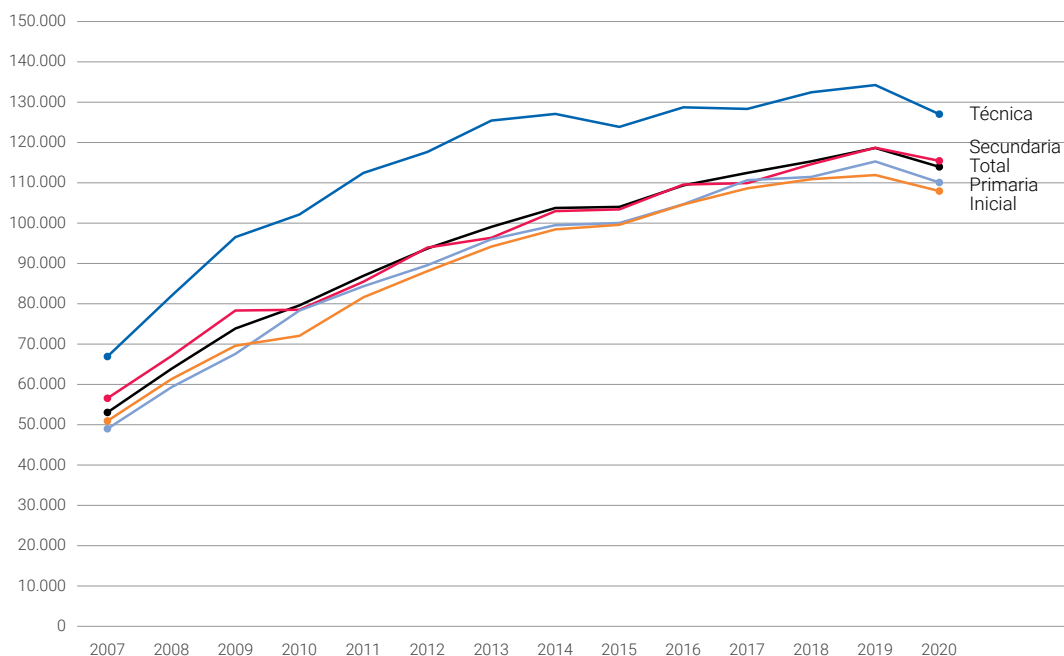
Entre 2007 y 2020 el gasto total en educación obligatoria por estudiante más que se duplicó en todos los niveles, excepto en la enseñanza técnica. El mayor incremento se dio en primaria, que creció a una tasa de variación acumulada anual de 7%, seguido de inicial, con una tasa de 6,5%. En menor medida creció la educación técnica, con una tasa acumulada anual de 5,5%.

Resulta interesante destacar que (a pesar del decrecimiento que experimentaron todos los niveles en el año 2020) durante el período analizado el gasto por estudiante en todos los niveles creció de manera similar al total, con la excepción de educación media que, sobre



todo al desagregarla por sus componentes, tuvo subperíodos de relativo estancamiento en el gasto por estudiante de la enseñanza técnica e incluso algunos períodos de disminución.

GRÁFICO 3.30  
**GASTO PÚBLICO EN EDUCACIÓN OBLIGATORIA REAL ANUAL POR ESTUDIANTE Y SU DISTRIBUCIÓN POR NIVEL EDUCATIVO**  
 EN PESOS CONSTANTES DE 2020  
 AÑOS 2007-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos de la Contaduría General de la Nación del Ministerio de Economía y Finanzas, el Ministerio de Desarrollo Social, el Plan Ceibal, el Banco Central del Uruguay, el INE y la ANEP.

## SÍNTESIS DE GASTO EN EDUCACIÓN

En el período considerado (2007-2020) los recursos destinados a la educación, medidos a través de la evolución del gasto público dirigido al sector, se incrementaron considerablemente, tanto en términos de prioridad macroeconómica como en prioridad fiscal. Si bien estos indicadores no brindan referencias en términos de monto total o asignación por nivel del gasto, se consideran como un aporte para contextualizar la relevancia asignada a la dotación de recursos al sistema educativo público del país. Además, se trata de indicadores que suelen ser medidos a nivel internacional, por lo que permiten la comparación entre países.

Para comprender con mayor profundidad el comportamiento del incremento mencionado, resulta apropiado observar la composición del gasto público en educación en términos de la asignación a los organismos que ejecutan la educación pública. En este sentido, es importante destacar el peso que tiene la ANEP en el gasto público en educación, que acumula el 69%. A lo largo del período, se destaca la evolución del gasto del INAU, que creció aún más que el crecimiento promedio de la ANEP y de la Udelar, probablemente como resultado del impulso a la primera infancia a través del Plan CAIF.

Respecto a la distribución del gasto por niveles, se observa un incremento en todos ellos, mientras que en la estructura del gasto ganaron peso principalmente la educación media, seguida por inicial y primera infancia.

En términos del esfuerzo económico que realiza el país por estudiante para sostener el sistema educativo obligatorio, el crecimiento en términos reales también fue importante. Se destaca el incremento de la educación primaria, seguido por el de inicial, siendo ambos superiores al crecimiento del gasto por estudiante promedio general. En el caso de la enseñanza técnica parece prenderse una señal de alarma, ya que presenta una evolución muy por debajo de la registrada para los otros niveles o incluso para la enseñanza secundaria.

En síntesis, en el período 2007-2020 los recursos destinados a la educación se incrementaron considerablemente, a pesar de un revés en 2020 que será necesario continuar monitoreando, dado que es la primera caída que se observa en el período. Queda en evidencia un mayor esfuerzo por impulsar la educación en primera infancia, destinando un mayor incremento de recursos educativos al INAU y a la educación inicial y primera infancia dentro de la ANEP. Algo similar sucede con la educación media, que ganó peso en la estructura del gasto, sobre todo en el caso de la enseñanza secundaria.

A pesar de que aún no está saldado el debate en torno al gasto con relación al logro esperado, es claro que en Uruguay se ha realizado un esfuerzo muy importante por dotar al sistema de más recursos, con énfasis en algunos niveles específicos. Los recursos importan y tal vez sea oportuno complementar este análisis con otros indicadores sobre el desempeño del sistema educativo para poder aproximarse al “ideal” de recursos específico para Uruguay.

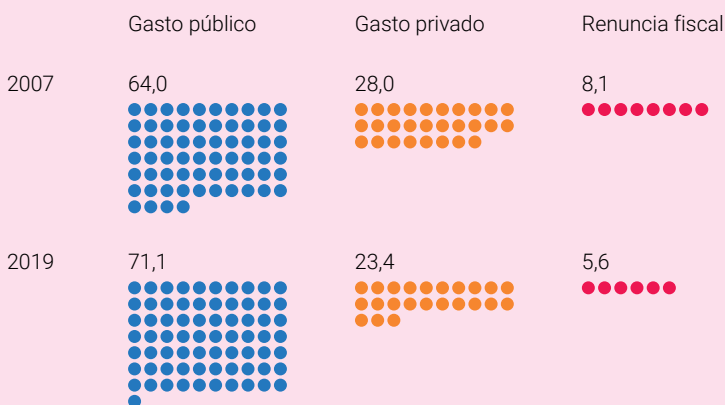
# EL GASTO EN EDUCACIÓN CON ÉNFASIS EN EL GASTO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN DE PRIMERA INFANCIA

Para profundizar en el análisis del gasto en educación que realiza un país es necesario considerar la combinación de recursos públicos y privados ejecutados a través del Estado y de otros agentes como hogares, empresas u organizaciones de la sociedad civil. Este gasto puede hacerse efectivo de forma directa, es decir, destinando recursos hacia el sistema educativo, o puede hacerse de forma indirecta, ya sea mediante el pago de impuestos que realizan los hogares o mediante exoneraciones tributarias (impuestos que deja de cobrar el Estado) (INEEd, 2017).

El financiamiento del sistema educativo da cuenta del esfuerzo realizado a nivel nacional en términos de recursos asignados. Las fuentes de financiamiento se componen por: los recursos volcados desde el sector público (gasto público); los recursos que vuelcan los hogares (gasto privado)<sup>84</sup>, y la renuncia fiscal (exoneraciones fiscales a instituciones de enseñanza privada y exoneraciones impositivas a las donaciones de empresas privadas dirigidas al sector educativo, tanto público como privado) (INEEd, 2014).

Entre 2007 y 2019 la composición del gasto total en educación por fuente de financiamiento se modificó levemente, ganando peso el sector público, que pasó a representar más del 70% del gasto total, y disminuyendo el peso de los otros dos componentes (gráfico 3.31).

GRÁFICO 3.31  
**COMPOSICIÓN DEL GASTO TOTAL POR FUENTE DEL GASTO**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2007 Y 2019



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Economía y Finanzas, el Ministerio de Desarrollo Social, el Plan Ceibal, el INE, el MEC, la ANEP, la Dirección General Impositiva y el Banco de Previsión Social.

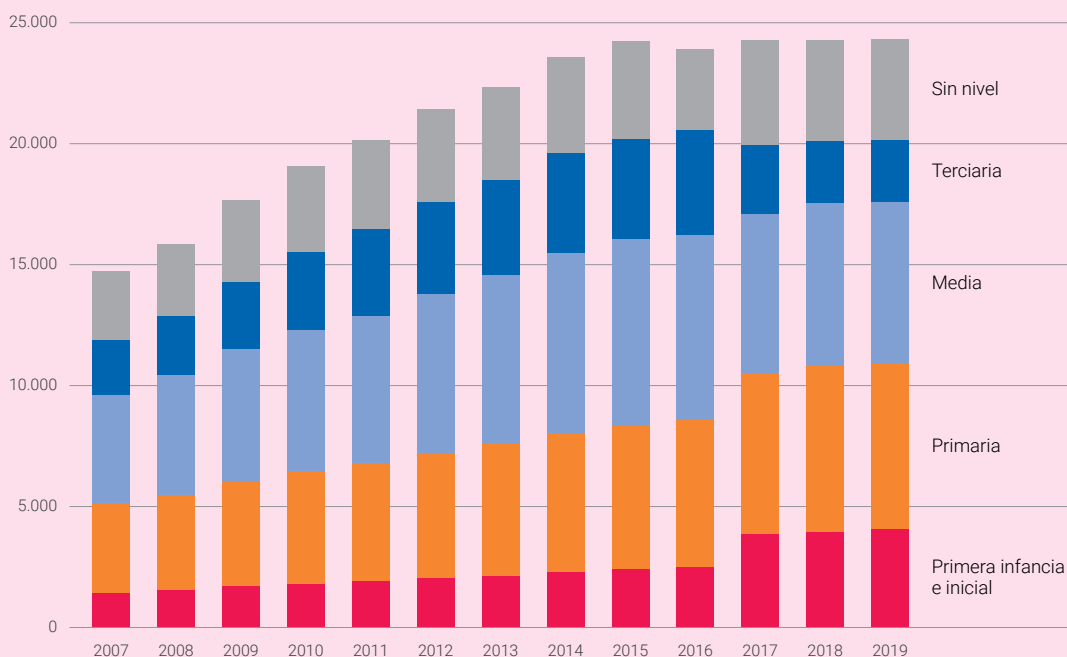
Para conocer con mayor detalle cómo se comporta el gasto en términos desagregados, resulta de interés descomponerlo en los distintos niveles educativos. Para el gasto público

<sup>84</sup> Desde el enfoque del financiamiento del gasto, el carácter privado del gasto educativo se asocia a la naturaleza del agente que realiza la erogación y no a su destino. Por tanto, el gasto privado será aquel cuyo financiamiento es realizado por agentes no gubernamentales ni estatales.

se realizó en el apartado anterior, para el gasto privado puede hacerse únicamente a través de la erogación que realizan los hogares en enseñanza privada.

El gasto de los hogares en educación, en su conjunto, se incrementó considerablemente entre 2007 y 2019 (gráfico 3.32). Se destaca la evolución de primera infancia e inicial, que se incrementó a más del doble de su valor real de 2007 y ganó peso en la estructura del gasto de los hogares: pasó de menos de un 10% a representar el 16%.

GRÁFICO 3.32  
**GASTO DE LOS HOGARES EN EDUCACIÓN PRIVADA POR NIVEL**  
 EN PESOS CONSTANTES DE 2019 (MILLONES DE PESOS)  
 AÑOS 2007-2019



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE, el MEC y la ANEP.

Nota 1: el indicador procura conocer el esfuerzo económico que realiza el conjunto de los hogares para dotar de recursos al sistema educativo privado; se incluyen los gastos de matrícula y cuotas pagas a las instituciones educativas privadas, pero no gastos como materiales, transporte, uniformes, entre otros.

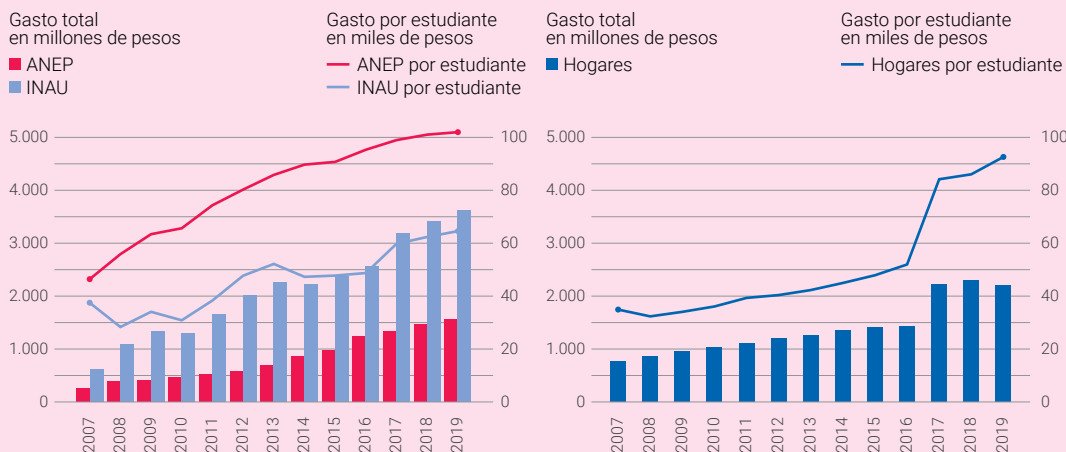
Nota 2: para realizar las estimaciones del gasto de los hogares en educación se utiliza la Encuesta de Gastos e Ingresos de los Hogares (ENGIH) del año 2006; sin embargo, a partir del año 2016 los datos se estiman a partir de la última ENGIH realizada en el año 2016, por lo que la serie se puede ver afectada por el cambio en la fuente de información (para profundizar en la metodología de construcción de este indicador ver: [https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Gasto\\_privado.pdf](https://www.ineed.edu.uy/archivosmirador/Gasto_privado.pdf)).

La Exposición de motivos del proyecto de Ley de Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal 2020 incluye el plan de acción nacional en primera infancia para los próximos años. Se centra fundamentalmente en brindar un mayor acceso a educación inicial a los niños de 0 a 3 años de los hogares más vulnerables (MEF, 2021), y en el apoyo a la ANEP, sobre todo a la ampliación de la cobertura del nivel de 3 años de edad (ANEP, 2019b). Tomando estos parámetros, se realizó un ejercicio de aproximación a la evolución del gasto en ese nivel a partir de diferentes fuentes de financiamiento y prestación<sup>85</sup>.

<sup>85</sup> Cabe destacar que el financiamiento de la ANEP se realiza con fondos públicos. En el caso del INAU, el financiamiento también se realiza con fondos públicos, pero la prestación del servicio principal que responde al Plan CAIF es de tipo privado. El gasto ejecutado por esta institución también responde a un fin específico de política educativa. La erogación de los hogares, que es parte del gasto privado, por el contrario, no necesariamente responde a una política específica, sino a decisiones de los agentes. Por un lado, de las familias que optan por el sistema educativo privado y deciden a qué institución asistirán sus hijos y, por lo tanto, qué matrícula pagarán. Por otro lado, de las propias instituciones educativas privadas, que fijan la cuota en función de factores vinculados a la continuidad de su funcionamiento.

En el período considerado, se observa un crecimiento importante en el gasto público destinado a niños de 0 a 3 años (gráfico 3.33). Esto se debe principalmente al aumento del gasto del INAU, asociado al crecimiento del Plan CAIF de los últimos años, que ha sido una de las principales políticas públicas en primera infancia del país.

**GRÁFICO 3.33**  
**GASTO TOTAL (EN MILLONES DE PESOS) Y POR ESTUDIANTE EN PRIMERA INFANCIA DE LA ANEP, EL INAU Y DE LOS HOGARES (EN MILES DE PESOS)**  
 EN PESOS CONSTANTES DE 2019  
 AÑOS 2007-2019



Fuente: elaboración propia a partir de datos del INE, el MEC y la ANEP.  
 Nota 1: la información que se presenta proviene de dos fuentes de financiamiento diferentes y, por lo tanto, se muestra en dos gráficos separados.  
 Nota 2: el gasto dirigido a primera infancia para el INAU se estimó a partir de la participación de los niños de 0 a 3 años en la matrícula total, bajo el supuesto de que el gasto se destina equitativamente entre los niños de 0 y 6 años que atiende la institución.  
 Nota 3: existe otra fuente de financiamiento del gasto dirigido a la población de 0 a 3 años que corresponde a aquellos centros que atienden a esa población y se encontraban en la órbita del MEC, sin embargo, como no fue posible identificar qué parte del gasto del MEC se destina a esta población, no fue incluido.

En cuanto al gasto por estudiante, vemos que la financiación pública (ANEP e INAU) mostró un aumento en el período (más que se duplicó), siendo considerablemente menor el gasto por estudiante del INAU que el de la ANEP para este tramo etario. Esto tiene sentido, ya que en ambas ofertas se dio un importante incremento de las matrículas<sup>86</sup>, aunque en el caso del INAU fue levemente superior.

El gasto de los hogares en primera infancia también ha presentado un importante incremento en todo el período, aunque menor que en el caso del financiamiento público. Además, se observa un aumento más pronunciado en el gasto por estudiante, que se triplicó, lo que es coherente con el hecho de que la matrícula privada presentó solamente un crecimiento de 7% en el período.

Como ya fue mencionado, el financiamiento por parte de los hogares no necesariamente responde a una política educativa, sin embargo, puede verse afectado por ella de manera indirecta. El crecimiento de la demanda de servicios educativos en la primera infancia en el sector privado<sup>87</sup> no fue tan alto como en el sector público. Sin embargo, se constata una

<sup>86</sup> En la educación brindada por la ANEP la matrícula de 0 a 3 años pasó de 5.404 niños en 2007 a 15.298 en 2019 (tuvo un crecimiento de 183%). En el INAU en 2007 la matrícula en este tramo era de 16.464 niños y en 2019 de 55.991 (creció un 240%).  
<sup>87</sup> La matrícula de niños de 0 a 3 años pasó de 22.073 en 2007 a 23.718 en 2019 (se incrementó un 7%).

diferencia en la cantidad de horas que asisten los niños por sector: lo hacen más de 20 horas por semana el 39% de los niños de 0 a 3 que asisten al sector privado, el 24% de los que asisten al INAU y el 13% de los que lo hacen a centros de la ANEP. Al observar exclusivamente a los niños de 0 a 3 que asisten más de 20 horas semanales (21%), el 64% lo hace en el sector privado<sup>88</sup>. Es probable que el aumento del gasto de los hogares y, por lo tanto, el nivel del gasto por estudiante se deban a un aumento del tiempo en que los niños asisten al centro educativo y, en consecuencia, a un encarecimiento de los costos, que se traduce en mayor erogación en matrículas y cuotas.

---

<sup>88</sup> Cálculos propios a partir de la Encuesta de Nutrición, Desarrollo Infantil y Salud de 2018 del INE, disponible en: <https://www.ine.gub.uy/encuesta-de-nutricion-desarrollo-infantil-y-salud-endis-2018>.

# PRESTACIONES SOCIALES. GASTO Y TRAYECTORIA EDUCATIVA

---

Los programas de transferencias monetarias condicionadas son una de las intervenciones sociales más comunes en los países de América Latina. En términos generales, estos programas realizan transferencias de recursos a los hogares de bajos ingresos, condicionadas a ciertos requisitos. Estos generalmente están asociados al cumplimiento de conductas vinculadas a la educación, con el objetivo de aumentar el capital humano de los niños del hogar receptor, e incluyen usualmente la inscripción de estos en algún centro educativo o el mantenimiento de su asistencia (Rossel, Courtoisie y Marsiglia, 2014).

En Uruguay, los programas de este tipo que existen son las asignaciones familiares (Ley n.º 15.084 y Plan de Equidad)<sup>89</sup>, que consisten en un monto mensual de dinero que administran las personas físicas o jurídicas que ejerzan la capacidad legal sobre niños y adolescentes. El programa tiene como objetivo brindar una prestación económica destinada a complementar los ingresos familiares de los hogares con menores a cargo. Se exige como contraprestación la permanencia de aquellos en el sistema educativo y la realización de controles de salud (MIDES, 2015).

Las asignaciones familiares de la Ley n.º 15.084 tienen como beneficiarios a los menores de 18 años, hijos a cargo de trabajadores formales, jubilados o pensionistas del Banco de Previsión Social. Para acceder a la transferencia, el ingreso del trabajador, jubilado o pensionista más el de su pareja no puede superar un determinado tope. Las asignaciones familiares del Plan de Equidad están establecidas por la Ley n.º 18.227 del año 2008 y se dirigen a niños y adolescentes menores de 18 años y embarazadas que integren hogares en situación de vulnerabilidad socioeconómica, con los objetivos explícitos de aliviar la pobreza y fomentar la asistencia educativa, especialmente en el ciclo secundario (MIDES, 2020). No se otorga un monto por beneficiario, sino que la transferencia se calcula a nivel del hogar: según la edad y la asistencia al sistema educativo, se determina qué beneficiarios son considerados para el cálculo de cada tipo de monto. Ambas prestaciones tienen como contrapartida la asistencia al sistema educativo (salvo de las personas con discapacidad), controles de salud y tenencia de cédula de identidad de los beneficiarios (OPP, 2018).

En cuanto al monto total de las asignaciones (gráfico 3.34), entre 2003 y 2011 se observa una tendencia creciente; entre 2011 y 2015 se produce una reducción, y entre 2015 y 2017 vuelve a aumentar levemente, para volver a encontrarse una tendencia decreciente a partir de 2017. El gasto en asignaciones es parte del gasto público social, pero no está incluido dentro de la función educación, sino que está en la función seguridad y asistencia social. El peso de las asignaciones en el gasto público social ha venido disminuyendo desde 2010 y en 2020 alcanzó el 1,3%.

---

<sup>89</sup> El programa fue creado en 1943 con carácter universal para los hijos menores de edad de trabajadores formales. En 1995 se transformó en una prestación focalizada para los trabajadores formales de menores ingresos y en 2004 se expandió a los hogares de menores ingresos que no contribuían a la seguridad social. En 2008, como parte del Plan de Equidad, la política se dividió en asignaciones familiares de la Ley n.º 15.084 y asignaciones familiares del Plan de Equidad.

GRÁFICO 3.34  
**GASTO EN ASIGNACIONES FAMILIARES**  
 EN VALORES CONSTANTES, DÓLARES PROMEDIO AÑO 2020  
 AÑOS 1989-2020



Fuente: Boletín estadístico 2021 (Banco de Previsión Social).  
 Nota: a partir de 2008 incluye las asignaciones familiares del Plan de Equidad.

Algunas investigaciones en Uruguay han analizado el efecto de estas prestaciones sobre las trayectorias educativas, la asistencia o la permanencia en los centros educativos. Las distintas evaluaciones de impacto que se han realizado en el país sobre las asignaciones familiares del Plan de Equidad encuentran que logran dar cumplimiento al objetivo de permanencia de los menores en el sistema educativo, en particular en el tramo etario de 13 a 18 años (MIDES, 2020).

Los resultados de la evaluación del 2018 (Rivero, Katzkowicz, Parada y Vigorito, 2019) no registran impacto del programa a nivel del conjunto de los niños de 6 a 17, mientras que sí se encuentran efectos para los adolescentes en edad de asistir a la enseñanza media (13 a 17 años). Para los integrantes de este grupo etario la probabilidad de que hayan alcanzado como máximo nivel el de enseñanza primaria se reduce aproximadamente un 6%, en tanto aumenta 12% la probabilidad de asistir al primer ciclo de secundaria. Este porcentaje es superior al encontrado en la primera ronda de evaluación del año 2013 (Bérgolo, Dean, Perazzo y Vigorito, 2016), cuando los efectos se ubicaban en el orden del 2%, y da indicios de una mayor continuidad educativa. Por otro lado, no se encuentran efectos en términos de haber experimentado algún episodio de repetición en primaria, ciclo básico o ambos niveles. Al desagregar por sexo, se observa que el efecto corresponde a las mujeres, lo que podría relacionarse con el aplazamiento del inicio del ciclo reproductivo.

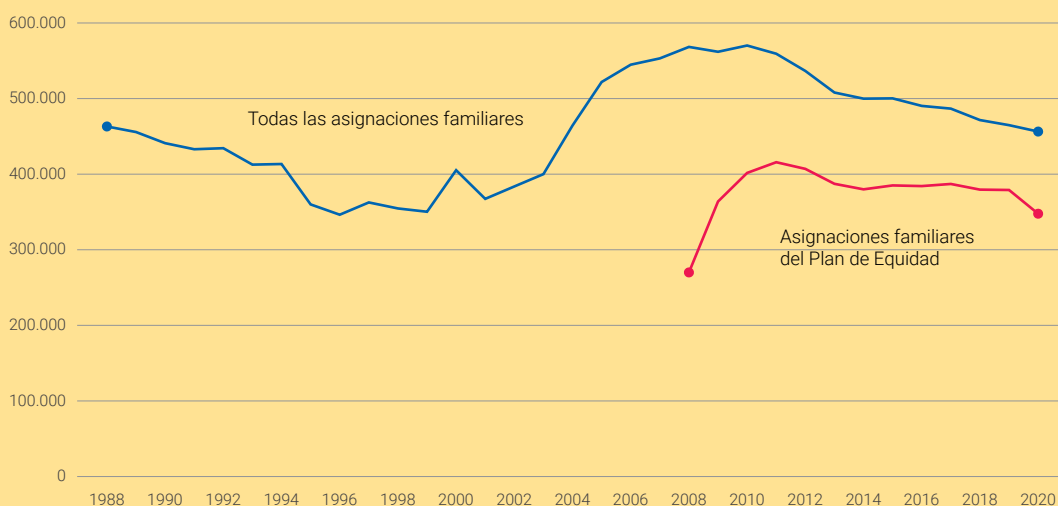
También se encuentran efectos positivos respecto al nivel de estudios máximo al que los padres esperan que lleguen los hijos, en particular respecto a la educación técnica, vinculado



al hecho de haber iniciado la educación media, y una reducción significativa de quienes catalogan a sus hijos como malos estudiantes.

Los datos disponibles sobre la cantidad de beneficiarios a ambas asignaciones (gráfico 3.35) indican una tendencia descendente desde el año 2008. En particular, entre 2015 y 2020 la reducción fue de 9%. Sin embargo, el comportamiento aislado de la cantidad de beneficiarios de las asignaciones familiares del Plan de Equidad muestra una relativa estabilidad entre 2015 y 2019, y una caída posterior a ese año, lo que indica que las asignaciones que más han disminuido son las de la Ley n.º 15.084.

GRÁFICO 3.35  
**CANTIDAD TOTAL DE BENEFICIARIOS DE ASIGNACIONES FAMILIARES**  
PROMEDIOS ANUALES  
AÑOS 1988-2020



Fuente: Boletín estadístico 2021 (Banco de Previsión Social) y Observatorio del Ministerio de Desarrollo Social.  
Nota: asignaciones familiares incluye a partir de 2008 a las asignaciones familiares del Plan de Equidad.



# CONCLUSIONES

Este informe se propone dar cuenta del estado de la educación durante los años 2019 y 2020, período de cambio en el gobierno de la educación. El 2020 fue un año de transición, en el que las nuevas autoridades educativas asumieron su rol durante el primer semestre.

La administración anterior se propuso metas desde 2016 a 2020, mientras que la actual lo hizo desde 2021 a 2024. Las metas para este último período se establecieron a la luz de los resultados de 2019, sin conocer aún la situación alcanzada en 2020 y durante la pandemia de COVID-19.

La definición de metas que establecen logros educativos esperados (ya sean de proceso o resultado) es una buena práctica de gestión que abarca los dos períodos mencionados. Su análisis es relevante porque indica las prioridades de cada gobierno y, a su vez, en la medida que se definan indicadores para su medición, permite realizar una evaluación objetiva sobre el grado de logro alcanzado. En el período 2016-2020 se establecieron 10 metas, una de ellas ha sido reportada por la ANEP solo para el sector público. En el período 2021-2024 se definieron 72 con indicadores asociados.

Las metas sobre acceso al sistema educativo para los 15 y los 16 años planteadas para 2019 fueron alcanzadas. Asimismo, en el tramo de 15 a 17 años se redujo la inequidad en el acceso. En 2019 la diferencia en la asistencia entre los adolescentes de hogares de contexto más favorable y menos favorable es de 16,2 puntos porcentuales, lo cual registra una importante mejora con relación a 2015, cuando la brecha llegaba a casi 30 puntos porcentuales (en 2010 la brecha era de 36 puntos porcentuales).

En cambio, para los 3 y 17 años se observan pequeñas diferencias entre los logros y las metas propuestas. Si bien la evolución de la cobertura para 3 años aumentó casi 8 puntos porcentuales entre 2015 y 2019, se ubicó 6 puntos por debajo de la meta establecida para 2019. Para los 17 años se observa un crecimiento del acceso de 8 puntos porcentuales entre 2015 y 2019: la cobertura llega al 83,9%, algo por debajo de la meta esperada (88%).

La meta sobre el porcentaje de niños de escuelas públicas asistiendo a centros de jornada completa se alcanzó. Se esperaba un crecimiento de 4,5 puntos porcentuales de la matrícula en escuelas con extensión del tiempo pedagógico entre 2015 y 2020.

Con respecto al egreso de educación media, se plantearon dos metas para media básica y dos para media superior (una para edad oportuna y otra con rezago). El porcentaje de adolescentes de 16 años que egresaron de educación media básica presentó una tendencia creciente hasta 2019, aumentando casi 8 puntos porcentuales. Sin embargo, el logro

alcanzado se ubica en 4,3 puntos porcentuales por debajo de lo esperado para 2019. La situación es muy similar para el tramo de edad de 18 a 20 años.

El egreso de media superior muestra una tendencia creciente, pero de menor intensidad: aumentó de 4 a 6 puntos porcentuales entre 2015 y 2019 según la edad (21 a 23 o 19 años, respectivamente). El egreso a los 19 años fue 4 puntos porcentuales menor a la meta y entre los jóvenes de 21 a 23 fue 25 puntos menor. En este caso, la meta planteada fue sumamente ambiciosa: se esperaba un crecimiento de 36 puntos entre 2015 y 2020, lo cual implicaba prácticamente duplicar el valor registrado en 2015.

Esta información da cuenta de uno de los principales desafíos del sistema educativo uruguayo. Quienes logran culminar la media básica son menos de un 70% de los adolescentes de 16 años y menos del 80% de los que se encuentran en el tramo de 18 a 20 años. En media superior la situación es claramente más problemática. A los 19 años, menos del 40% logra culminar el nivel, y entre los 21 y 23 años no llega al 43%.

Otro gran desafío del sistema educativo es reducir la inequidad. Esta se observa en el acceso en educación inicial, en el egreso de la educación media y en los desempeños de los alumnos a lo largo de todo el trayecto educativo.

La administración actual explicita la temática en sus objetivos estratégicos. En términos de metas, se mantiene el propósito de aumentar la matriculación de niños con extensión del tiempo pedagógico, priorizando su focalización en contextos desfavorables. Se espera prácticamente duplicar el porcentaje observado en 2019 y llegar en 2024 a un 40%.

Las metas de cobertura de la educación obligatoria se amplían y explicitan la preocupación por la asiduidad de la asistencia. Las metas sobre egreso mantienen la diferenciación entre media básica y media superior; incorporan indicadores específicos sobre el egreso en primaria; para educación media diferencian entre secundaria y educación técnica, e incorporan el fortalecimiento de Acredita CB como herramienta para la culminación de jóvenes y adultos desvinculados del sistema educativo. Se incluyen metas sobre el egreso en educación terciaria: de cursos técnicos y con relación al egreso oportuno de la formación en educación (magisterio y profesorado). Se incorporan metas sobre el desempeño de los alumnos de primaria y media, en lectura y matemática.

La meta más ambiciosa, al igual que en el período anterior, es la que se propone aumentar en más de 30 puntos porcentuales el egreso de media superior entre los jóvenes de 21 a 23 años. Se parte de un 43% en 2019 y se espera llegar a un 75% en 2024. Las metas sobre matriculación en escuelas de contexto desfavorable con extensión del tiempo pedagógico y egreso oportuno de cursos técnicos terciarios también resultan ambiciosas: en ambos casos se espera prácticamente duplicar para 2024 el valor observado en 2019.

Las metas sobre el desempeño de los estudiantes resultaron poco ambiciosas. Probablemente esta situación obedece, al igual que en otros casos, a que fueron definidas durante el período de suspensión de clases por COVID-19, a partir de los datos alcanzados en 2017 y 2018, y de las tendencias previas que mostraban muy pocas variaciones. En función a dicho contexto

resultaba esperable que los desempeños fueran menores a los observados en 2020 entre los niños de primaria, lo que redundó en fijar metas con pocas variaciones con relación a los valores observados en 2017 y 2018.

El plan de la ANEP fue acompañado del Plan de Política Educativa Nacional del MEC, que también incluye metas. Entre ambos se observa una alta consistencia. El contexto en el que fueron planteados estos objetivos se caracteriza por desafíos en términos de acceso, trayecto, egreso y desempeños en los distintos niveles educativos, acompañados a su vez de una importante inequidad.

En 2019 y 2020 el estado de la educación presenta diversos desafíos. En primera infancia, un 44,7% de los niños de 2 años y un 22,8% de los de 3 años no asiste al sistema educativo en 2019. Asimismo, se observan variaciones importantes según las condiciones socioeconómicas de los hogares. En el nivel muy favorable, el porcentaje que no asiste a los 2 años es de un 13,2% y a los 3 años de un 6,3%, porcentajes que en el muy desfavorable aumentan a 56,2% y 33,6%, respectivamente.

La cobertura de educación inicial a partir de los 3 años, considerando también 4 y 5, llega casi a un 90%, aunque con inequidad persistente. Se observan desafíos relevantes en términos de la frecuencia en la asistencia: en 2019, un 34,8% asiste de manera insuficiente.

En educación primaria y media básica no se observan dificultades con relación a la cobertura, pero sí en una dimensión que se relaciona con ella: casi un 10% de los niños de sexto año de primaria pública asiste de manera poco frecuente a la escuela y aproximadamente un 15% de los estudiantes de media básica (en secundaria y educación técnica) tuvo más de 50 inasistencias durante 2019.

Así como el acceso no es una dificultad en educación primaria, tampoco lo es el egreso, el cual es prácticamente universal. Sin embargo, durante el trayecto se genera rezago escolar, que alcanza a casi un 15% de los niños de 7 a 11 años. A su vez, se registra una brecha de 14,3 puntos porcentuales entre los niños de hogares de contextos más y menos favorables.

A medida que aumenta la edad, aumenta el rezago. Entre los adolescentes de 12 a 14 años, un 22,5% tiene rezago. Se observa una diferencia de 24 puntos porcentuales según las características socioeconómicas y culturales del hogar de origen. Entre los adolescentes de 15 a 17 años el rezago alcanza a un 46% y la brecha según las características de los hogares se profundiza: llega a casi 50 puntos porcentuales. En estas edades, entre quienes provienen de hogares con condiciones más favorables el rezago alcanza a un 16%, en cambio, entre quienes provienen de condiciones más desfavorables el porcentaje con rezago es de 63,8%.

El rezago en el trayecto educativo se traduce en menores niveles de promoción y tasas de egreso. En 2019, el porcentaje de alumnos que promovió media básica en secundaria fue de 80,7% y en educación técnica de 63,4%. En 2020, en secundaria creció a 86% y en educación técnica a 77,5%. Consistentemente, si en 2019 se considera el conjunto de la población de 18 a 20 años, el porcentaje que ha egresado de media básica es algo menor a un 80%. La diferencia según contexto socioeconómico y cultural llega a 34,5 puntos

porcentuales. El porcentaje de jóvenes de 21 a 23 años que completa todo el trayecto de la educación obligatoria es de 42,7%. La diferencia según el origen socioeconómico y cultural de los jóvenes es de casi 60 puntos porcentuales.

En cuanto a los desempeños que alcanzan los estudiantes a lo largo del trayecto educativo, se observa que en 2020, al terminar primaria, casi un 20% se ubica en los dos niveles más bajos en lectura de Aristas Primaria, porcentaje que llega a 34,3% en el caso de matemática. La diferencia según el contexto socioeconómico y cultural de los centros educativos llega a 28 puntos porcentuales en lectura y a casi 35 en matemática. En el tercer año de educación media, en 2018, un 22,5% se ubicó por debajo del nivel 3 de Aristas Media en lectura y algo más de un 60% no llegó al nivel 3 en matemática.

El desafío de reducir la inequidad se relaciona de forma muy importante con la distribución de los estudiantes en los centros educativos. En la medida en que cada centro se integre por estudiantes de diversos contextos socioeconómicos y culturales mayor será la probabilidad de reducir la inequidad. Sin embargo, la segregación territorial impacta en la segregación socioeconómica entre centros educativos. Los esfuerzos para reducir la inequidad en educación deben ser importantes desde el sistema educativo, pero también coordinados y acompañados por políticas sociales que persigan el mismo objetivo.

Si se considera la percepción de los directores de los centros educativos, los recursos que se destinen a materiales e infraestructura en los centros existentes deberán orientarse fundamentalmente al mantenimiento, donde parecería que las diferencias observadas obedecen fundamentalmente a la distinción entre el ámbito público y el privado.

El gasto en educación aumentó de manera importante hasta 2020. El principal ejecutor es la ANEP: le corresponde casi un 70% del monto total. Es destacable el crecimiento muy importante del INAU, así como el gasto de los hogares en primera infancia, con un incremento relevante a partir de 2017. En términos de niveles educativos, la educación media fue la que recibió un mayor incremento. Sin embargo, la tendencia no es tan favorable para educación técnica con relación al gasto por estudiante. Deberá atenderse no solo cuánto se gasta, sino cómo se gasta, de forma de avanzar en la eficiencia de las inversiones para alcanzar los resultados esperados.

El conjunto de la información presentada llama la atención en relación con la importancia de implementar estrategias para fortalecer y mejorar el trayecto educativo, desde la primera infancia, atendiendo especialmente a la población más desfavorecida. El análisis de las metas planteadas por la ANEP da cuenta de la preocupación por mejorar la cobertura y asistencia suficiente en inicial; la asistencia suficiente en primaria y media; reducir el rezago en primaria y media, y lograr mejores aprendizajes. El análisis indica que la ANEP espera que el aumento de la jornada extendida entre niños de contextos desfavorables contribuya a reducir la inequidad. Que se alcancen los logros planteados dependerá en gran medida de la eficacia y eficiencia en las estrategias planteadas. El cambio curricular es una de las herramientas clave que podría contribuir a alcanzar mejores tasas de egreso en todos los sectores socioeconómicos y culturales, acompañado de estrategias para fortalecer su implementación.







# BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2015a). *Exposición de motivos. Presupuesto. 2015-2019. Rendición de cuentas 2015. Lineamientos estratégicos, objetivos estratégicos, indicadores, metas y logros*. Montevideo.
- ANEP. (2015b). *Proyecto de Presupuesto Período 2015-2019. Tomo I – Exposición de Motivos*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/Proyecto%20de%20Presupuesto%20Per%20C3%ADodo%202015-2019%20-%20Tomo%20I%20%20E2%80%93%20Exposici%C3%B3n%20de%20Motivos.pdf>
- ANEP. (2017). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Una construcción colectiva*. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf>
- ANEP. (2019a). *Marco Curricular de Referencia Nacional. Desarrollo del pensamiento cultural y sus mediaciones. Dominio lingüístico-discursivo. Progresiones de aprendizaje*. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/MCRN%203%202019%20WEB.pdf>
- ANEP. (2019b). *Políticas de primera infancia. 2015-2019*. Recuperado de <https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/politicas-de-proteccion-de-trayectorias-y-sistemas-de-informacion-2016>
- ANEP. (2020a). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 1*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- ANEP. (2020b). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024. Tomo 2. Anexos*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%202%20ANEXOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- ANEP. (2020c). *Rendición de Cuentas 2019. Tomo V. Anexos de infraestructura 2019. Fichas con fotos de obras. Capítulo 2. Obras mantenimiento terminadas. DSI*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/rendicion-cuentas-2019/Tomo%20V%20Cap%C3%ADtulo%20II.pdf>
- ANEP. (2021a). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 1. Informe de Acción*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%201%20INFORME%20DE%20ACCI%C3%93N%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- ANEP. (2021b). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 2. Información general*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%202%20INFORMACI%C3%93N%20GENERAL%20ANEXOS%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- ARIAS ORTIZ, E., EUSEBIO, J., PÉREZ-ALFARO, M., VÁSQUEZ, M. y ZOIDO, P. (2021). *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Los-Sistemas-de-Informacion-y-Gestion-Educativa-SIGED-de-America-Latina-y-el-Caribe-la-ruta-hacia-la-transformacion-digital-de-la-gestion-educativa.pdf>
- BARRETT, P., ZHANG, Y., MOFFAT, J. y KOBACZY, K. (2013). A holistic, multi-level analysis identifying the impact of classroom design on pupils' learning. *Building and Environment*, 59, 678-689. <https://doi.org/10.1016/j.buildenv.2012.09.016>
- BELLEI, C. (2013). El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena. *Estudios Pedagógicos*, 39(1), 325-345. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v39n1/art19.pdf>

- BÉRGOLO, M., DEAN, A., PERAZZO, I. y VIGORITO, A. (2016). *Primer informe. Evaluación cuantitativa del impacto de Asignaciones Familiares-Plan de Equidad*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-desarrollo-social/comunicacion/publicaciones/evaluacion-cuantitativa-del-impacto-asignaciones-familiares-plan>
- BULLOCK, C. C. (2007). *The Relationship between School Building Conditions and Student Achievement at the Middle School Level in the Commonwealth of Virginia* (Virginia Polytechnic Institute and State University). Recuperado de <https://vtechworks.lib.vt.edu/handle/10919/28749>
- CARD, D. y KRUEGER, A. (1996). *School Resources and Student Outcomes: An Overview of the Literature and New Evidence From North and South Carolina* (N.º 5708). Cambridge.
- CARD, D. y PAYNE, A. A. (2002). School finance reform, the distribution of school spending, and the distribution of student test scores. *Journal of Public Economics*, 83, 49-82.
- CARTERETTE, E. C. y FRIEDMAN, M. P. (1982). *Manual de percepción: raíces históricas y filosóficas*. Ciudad de México: Trillas.
- CASTRO, L., HERNÁNDEZ, M. y OREIRO, C. (2019). Mecanismos de elaboración, aprobación y asignación del presupuesto para la ANEP en Uruguay. *Propuesta Educativa*, 28(52), 97-110.
- CEIP. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular* (3.ª ed.). Recuperado de [https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular\\_diciembre2016.pdf](https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/DocumentoFinalAnálisisCurricular_diciembre2016.pdf)
- CES. (2016). *Expectativas de logro por asignatura y por nivel del Ciclo Básico del CES*. Recuperado de [https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20curricular/Expectativas\\_de\\_logro\\_CES\\_2016.pdf](https://www.ces.edu.uy/files/2016/Direccion%20de%20planemaiento%20evaluacion%20educativa/hacia%20la%20renovacion%20curricular/Expectativas_de_logro_CES_2016.pdf)
- CODICEN, CEIP, CES, CETP y CFE. (2016). *Propuesta para un sistema de protección de trayectorias educativas*. Recuperado de <https://www.ces.edu.uy/files/propuesta-para-un-sistema-de-proteccion-de-trayectorias-educativas.pdf>
- COE, R., ALOISI, C., HIGGINS, S. y MAJOR, L. E. (2014). *What makes great teaching? Review of the underpinning research*. Recuperado de <https://www.suttontrust.com/wp-content/uploads/2014/10/What-Makes-Great-Teaching-REPORT.pdf>
- DUARTE, J., BOS, M. S. y MORENO, M. (2009). *Inequidad en los aprendizajes escolares en América Latina Análisis multinivel del SERCE según la condición socioeconómica de los estudiantes* (N.º 180). Recuperado de <https://publications.iadb.org/es/publicacion/13560/inequidad-en-los-aprendizajes-escolares-en-america-latina-analisis-multinivel-del>
- DUARTE, J., JAUREGIBERRY, F. y RACIMO, M. (2017). *Suficiencia, equidad y efectividad de la infraestructura escolar en América Latina según el TERCE*. Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Suficiencia-equidad-y-efectividad-de-la-infraestructura-escolar-en-Am%C3%A9rica-Latina-seg%C3%BAAn-el-TERCE.pdf>
- DURÁN-NARUCKI, V. (2008). School building condition, school attendance, and academic achievement in New York City public schools: A mediation model. *Journal of Environmental Psychology*, 28(3), 278-286.
- EARTHMAN, G. y LEMASTERS, L. K. (2009). Teacher attitudes about classroom conditions. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 323-335.
- FERRER, G., VALVERDE, G. y ESQUIVEL, J. M. (1999). *Aspectos del Curriculum Prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en curriculum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Recuperado de [http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/PREAL\\_Ferreraspectoscurric.pdf](http://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/PREAL_Ferreraspectoscurric.pdf)
- GLEWWE, P., HANUSHEK, E., HUMPAGE, S. y RAVINA, R. (2011). *School Resources and Educational Outcomes in Developing Countries: A Review of the Literature from 1990 to 2010* (N.º 17554). Recuperado de <https://www.nber.org/papers/w17554>
- GONZÁLEZ, M., LIZ, M., TOMÁS, C., RODRÍGUEZ, J. I., PÉREZ, M. y VÁSQUEZ-ECHEVERRÍA, A. (2021). *Impacto de la emergencia sanitaria derivada del COVID-19 en el desarrollo infantil. Análisis de dos cohortes de Educación Inicial evaluadas mediante el Inventario de Desarrollo Infantil*. Montevideo.
- HÄKKINEN, I., KIRJAVAINEN, T. y UUSITALO, R. (2003). School resources and student achievement revisited: new evidence from panel data. *Economics of Education Review*, 22, 329-335.
- HANUSHEK, E. A. (2002). *The Failure of Input-Based Schooling Policies* (N.º 9040). Recuperado de <https://www.nber.org/papers/w9040>

- HARETCHE, C. (2013). “Mézclate conmigo”: apuntes sobre segregación sociocultural en la educación. *Boletín del Instituto Nacional de Evaluación Educativa*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/sites/default/files/texto%20segregaci%C3%B3n%20sociocultural.pdf>
- HERNÁNDEZ-CASTILLA, R., MURILLO, F. J. e HIDALGO FARRAN, N. (2017). Lecciones Aprendidas del Estudio del Liderazgo Escolar Exitoso. Los casos de España en el Proyecto Internacional ISSFP. *Revista de Investigación Educativa*, 35(2), 499-518. <https://doi.org/10.6018/rie.35.2.279241>
- HIGGINS, S., HALL, E., WALL, K., WOOLNER, P. y McCAUGHEY, C. (2005). The Impact of School Environments: A Literature Review. Recuperado de <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.231.7213&rep=rep1&type=pdf>
- HUTCHENS, R. (2001). Numerical measures of segregation: desirable properties and their implications. *Mathematical Social Sciences*, 42(1), 13-29. [https://doi.org/10.1016/S0165-4896\(00\)00070-6](https://doi.org/10.1016/S0165-4896(00)00070-6)
- HUTCHENS, R. (2004). One measure of segregation. *International Economic Review*, 45(2), 555-578. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2354.2004.00136.x>
- INEED. (2014). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2014*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/informe-educacion-2014.pdf>
- INEED. (2017). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2015-2016*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2015-2016.pdf>
- INEED. (2018). *Aristas 2017. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://aristas2017.ineed.edu.uy/InformeAristas2017.pdf>
- INEED. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- INEED. (2020). *Reporte temático 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>
- INEED. (2021a). *Aristas 2020. Primer informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2020/Aristas-2020-Primer-informe-de-resultados-de-tercero-y-sexto-de-educacion-primaria.pdf>
- INEED. (2021b). *Evolución de la segregación socioeconómica en la educación pública de Uruguay 2013-2019*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evolucion-segregacion-socioeconomica-educacion-publica-Uruguay.pdf>
- INEED. (2021c). *Reporte temático 7. La matrícula de la educación obligatoria, una proyección a 2025*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/7/La-matricula-de-la-educacion-obligatoria-una-proyeccion-a-2025.pdf>
- INSTITUCIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2018). *Entre la alta contención y la inclusión social. Desafíos para la construcción de un sistema penal juvenil con un enfoque de derechos*. Montevideo.
- INSTITUCIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2019). *El acceso a la educación de adolescentes en privación de libertad desde un modelo preventivo de la tortura y otros tratos o penas crueles inhumanos o degradantes*. Montevideo.
- INSTITUCIÓN NACIONAL DE DERECHOS HUMANOS Y DEFENSORÍA DEL PUEBLO. (2021). *VII Informe Anual del Mecanismo Nacional de Prevención de la Tortura y Otros Tratos o Penas Crueles, Inhumanos o Degradantes - Uruguay 2020*. Montevideo.
- JENKINS, S. P., MICKLEWRIGHT, J. y SCHNEPF, S. V. (2008). Social segregation in secondary schools: How does England compare with other countries? *Oxford Review of Education*, 34(1), 21-37. <https://doi.org/10.1080/03054980701542039>
- KAZTMAN, R. y RETAMOSO, A. (2006). *Segregación residencial en Montevideo: Desafíos para la equidad educativa*. Montevideo.
- KLICK, J. (2000). Do Dollars Make a Difference? The Relationship between Expenditures and Test Scores in Pennsylvania's Public Schools. *The American Economist*, 44(1), 81-87.

- KRÜGER, N. (2014). Más allá del acceso: Segregación social e inequidad en el sistema educativo argentino. *Cuadernos de Economía*, 33(63), 513-542. <https://doi.org/10.15446/cuad.econ.v33n63.45344>
- KRÜGER, N. (2019). La Segregación por Nivel Socioeconómico como Dimensión de la Exclusión Educativa: 15 Años de Evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8), 1-37.
- MARCHESI, Á., TEDESCO, J. C. y COLL, C. (Coords.) (2011). *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos.
- MASSEY, D. S. y DENTON, N. A. (1988). The Dimensions of Residential Segregation. *Social Forces*, 67(2), 281-315. <https://doi.org/10.1093/sf/67.2.281>
- MEC. (2021). *Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/documentos/noticias/Plan%20de%20Pol%C3%ADtica%20Educativa%20Nacional%202020-2025.pdf>
- MEF. (2021). *Rendición de Cuentas y Balance de Ejecución Presupuestal. Exposición de motivos*. Recuperado de <https://www.gub.uy/ministerio-economia-finanzas/sites/ministerio-economia-finanzas/files/documentos/publicaciones/Exposici%C3%B3n%20de%20motivos.pdf>
- MIDES. (2015). *Análisis y perspectivas para los programas de transferencias: asignaciones familiares y Tarjeta Uruguay Social*. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1045>
- MIDES. (2020). *Informe MIDES. Seguimiento y evaluación de actividades y programas 2017-2018*. Recuperado de <http://repositorio.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1650>
- MURILLO, F. J., DUK, C. y GARRIDO, C. M. (2018). Evolución de la segregación socioeconómica de las escuelas de América Latina. *Estudios pedagógicos*, 44(1), 157-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100157>
- MURILLO, F. J. y GRAÑA OLIVER, R. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(1), 15-35. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.1.2941>
- MURILLO, F. J. y MARTÍNEZ-GARRIDO, C. (2017). Estimación de la magnitud de la segregación escolar en América Latina. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 9(19), 11-30. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-19.emse>
- MUSTAPHA, S. y KRAUSE, P. (2016). *Financing Education Domestic Resource Mobilization and Allocation*. Recuperado de <https://odi.org/en/publications/financing-education-domestic-resource-mobilisation-and-allocation/>
- OCDE. (2012). Does Money Buy Strong Performance in PISA?. *Pisa in focus* (N.º 13). Recuperado de [https://www.oecd-ilibrary.org/education/does-money-buy-strong-performance-in-pisa\\_5k9fhmfzc4xx-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/does-money-buy-strong-performance-in-pisa_5k9fhmfzc4xx-en)
- OCDE. (2013). *PISA 2012. Ready to Learn. Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Recuperado de <https://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-volume-III.pdf>
- OPP. (2018). *Impuestos y transferencias monetarias dirigidas a niños y adolescentes*. Recuperado de [https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/documentos/2019-10/Impuestos\\_y\\_transferencias\\_monetarias\\_dirigidas\\_a\\_ninos\\_y\\_adolescentes.pdf](https://www.opp.gub.uy/sites/default/files/documentos/2019-10/Impuestos_y_transferencias_monetarias_dirigidas_a_ninos_y_adolescentes.pdf)
- OPP, URUGUAY CRECE CONTIGO y CCEPI. (2014). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos*. Desde el nacimiento a los seis años. Recuperado de <https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Marco%20curricular%200%20a%206.pdf>
- PALARDY, G. J. (2013). High School Socioeconomic Segregation and Student Attainment. *American Educational Research Journal*, 50(4), 714-754. <https://doi.org/10.3102/0002831213481240>
- PARLAMENTO DEL URUGUAY. (2020a). *Informe anual. Situación del sistema carcelario y de medidas alternativas*. Montevideo.
- PARLAMENTO DEL URUGUAY. (2020b). *Informe anual 2019*. Montevideo.
- PERERA, M. y CAZULO, P. (2016). *Índice de Nivel Socioeconómico. Propuesta de actualización*. Montevideo: CINVE.

- RAMÍREZ LEIRA, L. y VÁZQUEZ, E. (2020). Entendiendo los Cambios en la Segregación Escolar. Un Análisis en Base a Microdescomposiciones. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 97-121. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.004>
- RIVERO, A., KATZKOWICZ, N., PARADA, C. y VIGORITO, A. (2019). *Evaluación cuantitativa del impacto de Asignaciones Familiares-Plan de Equidad y Tarjeta Uruguay Social. Informe de la ronda 2016/18*. Recuperado de <http://dspace.mides.gub.uy:8080/xmlui/handle/123456789/1658>
- RIVERO, L. y VIERA, D. (2021). *Diversificación de la estructura de la escuela secundaria y segmentación educativa en América Latina: la experiencia de adolescentes y jóvenes en el Uruguay* (N.º LC/TS.2021/46). Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46814-diversificacion-la-estructura-la-escuela-secundaria-segmentacion-educativa>
- ROFMAN, R., AMARANTE, V. y APELLA, I. (Eds.). (2016). *Cambio demográfico y desafíos económicos y sociales en el Uruguay del siglo XXI*. Recuperado de [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39862/1/S1600187\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/39862/1/S1600187_es.pdf)
- ROSSEL, C., COURTOISIE, D. y MARSIGLIA, M. (2014). *Programas de transferencias, condicionalidades y derechos de la infancia. Apuntes a partir del caso del Uruguay* (N.º 215). Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/37328-programas-transferencias-condicionalidades-derechos-la-infancia-apuntes-partir>
- ROSSETTI, M. (2014). *La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad* (N.º 199). Montevideo.
- SACERDOTE, B. (2011). Peer Effects in Education: How Might They Work, How Big Are They and How Much Do We Know Thus Far? En E. A. Hanushek, S. Machin y L. Woessmann (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (1.a ed., pp. 249-277). <https://doi.org/10.1016/B978-0-444-53429-3.00004-1>
- SANTIBAÑEZ, L. (2009). *El impacto del gasto sobre la calidad educativa*. Ciudad de México.
- TANNER, C. (2009). Effects of school design on student outcomes. *Journal of Educational Administration*, 47(3), 381-399. <https://doi.org/10.1108/09578230910955809>
- TREVIÑO, E., FRASER, P., MEYER, A., MORAWIETZ, L., INOSTROZA, P. y NARANJO, E. (2015). *Informe de resultados Terce Factores Asociados*. UNESCO Publishing.
- TREVIÑO, E., VALENZUELA, J. y VILLALOBOS, C. (2015). Segregación académica y socioeconómica al interior de la escuela en Chile. *Estudios de Política Educativa*, 1, 67-111.
- UNESCO/LLECE. (2015). *Informe de resultados TERCE. Factores asociados*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243533>
- UNESCO. (2020). *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción*. Recuperado de <https://es.unesco.org/gem-report/LAC2020inclusion>
- VÁZQUEZ, E. (2012). *Segregación Escolar por Nivel Socioeconómico. Midiendo el Fenómeno y Explorando sus Determinantes* (N.º 128). Recuperado de <http://hdl.handle.net/10419/127640>
- VÁZQUEZ, E. (2016). Segregación escolar por nivel socioeconómico: midiendo el fenómeno y explorando sus determinantes. *Económica*, 62, 121-184.
- VEGAS, E. y COFFIN, C. (2015). *Cuando el gasto en la educación importa: Un análisis empírico de información internacional reciente* (N.º 574). Recuperado de <https://publications.iadb.org/publications/spanish/document/Cuando-el-gasto-en-la-educacion-importa-Un-analisis-empirico-de-informacion-internacional-reciente.pdf>



# ÍNDICE DE FIGURAS, GRÁFICOS Y TABLAS

Gráfico 1.1. Acceso a la educación a los 3 años y metas nacionales .....	13
Gráfico 1.2. Acceso a la educación a los 15 años y metas nacionales.....	14
Gráfico 1.3. Acceso a la educación a los 16 años y metas nacionales.....	14
Gráfico 1.4. Acceso a la educación a los 17 años y metas nacionales.....	15
Gráfico 1.5. Acceso a la educación en jornada completa en escuelas públicas y metas nacionales.....	15
Gráfico 1.6. Egreso de educación media básica entre jóvenes de 18 a 20 años y metas nacionales.....	16
Gráfico 1.7. Egreso de educación media básica a los 16 años y metas nacionales .....	16
Gráfico 1.8. Egreso de educación media superior entre jóvenes de 21 a 23 años y metas nacionales.....	17
Gráfico 1.9. Egreso de educación media superior a los 19 años y metas nacionales.....	17
Figura 2.1. Lineamientos, políticas, objetivos, estrategias e indicadores en el Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP .....	20
Tabla 2.1. Indicadores y metas de resultado educativo 2021-2024.....	21
Gráfico 3.1. Nacimientos y proyecciones de población de 0 años.....	26
Gráfico 3.2. Presencia de al menos un adulto con educación media completa en hogares con niños o adolescentes, según valores extremos del nivel socioeconómico de los hogares .....	28
Gráfico 3.3. Personas por debajo de la línea de pobreza, según tramos de edad .....	28
Gráfico 3.4. Cobertura de la educación obligatoria, según tramos de edad .....	31
Gráfico 3.5. Asistencia a inicial de 2 y 3 años, según nivel socioeconómico de los hogares.....	32
Gráfico 3.6. Cobertura educativa en 3 años y metas nacionales .....	32
Gráfico 3.7. Cobertura educativa en 17 años y metas nacionales .....	33
Gráfico 3.8. Cobertura educativa de 15 a 17 años y metas nacionales.....	33
Gráfico 3.9. Matrícula de primera infancia y educación obligatoria, según ciclo.....	35
Gráfico 3.10. Asistencia suficiente a educación inicial y primaria pública, según nivel.....	37
Gráfico 3.11. Cobertura oportuna entre los 7 y 17 años de edad .....	43
Gráfico 3.12. Cobertura oportuna entre los 7 y 11 años de edad, según valores extremos del nivel socioeconómico de los hogares.....	43
Gráfico 3.13. Cobertura oportuna entre los 12 y 14 años de edad, según valores extremos del nivel socioeconómico de los hogares.....	44
Gráfico 3.14. Cobertura oportuna entre los 15 y 17 años de edad, según valores extremos del nivel socioeconómico de los hogares.....	44
Gráfico 3.15. Promoción en educación primaria pública y metas nacionales .....	45
Gráfico 3.16. Promoción en ciclo básico de educación media pública, según subsistema, y metas nacionales.....	47
Gráfico 3.17. Valores en los niveles 1 y 2 de Aristas Primaria y metas nacionales .....	49
Gráfico 3.18. Valores en los niveles 1 y 2 de Aristas Media y metas nacionales.....	50

Gráfico 3.19. Estudiantes de tercero de primaria en los niveles 1 y 2 en lectura y matemática, según contexto socioeconómico y cultural del centro, y metas nacionales .....	51
Gráfico 3.20. Estudiantes de sexto de primaria en los niveles 1 y 2 en lectura y matemática, según contexto socioeconómico y cultural del centro, y metas nacionales .....	52
Gráfico 3.21. Egreso de educación media básica entre jóvenes de 18 a 20 años, según nivel socioeconómico de los hogares, y metas nacionales .....	54
Gráfico 3.22. Egreso de educación media superior entre jóvenes de 21 a 23 años, según nivel socioeconómico de los hogares, y metas nacionales .....	55
Tabla 3.1. Personas de 20 a 24 años con educación secundaria completa .....	56
Tabla 3.2. Centros educativos por tipo, según contexto socioeconómico y cultural .....	59
Gráfico 3.23. Segregación en inicial, primaria, secundaria y técnica.....	61
Gráfico 3.24. Segregación en inicial, primaria, secundaria y técnica, según región.....	62
Gráfico 3.25. Índice de percepciones de mantenimiento edilicio, según contexto socioeconómico y cultural del centro .....	66
Gráfico 3.26. Gasto público en educación como porcentaje del PIB.....	69
Gráfico 3.27. Gasto público en educación como porcentaje del gasto del gobierno.....	69
Gráfico 3.28. Gasto público en educación (total y principales componentes).....	70
Gráfico 3.29. Gasto público en educación y su distribución por nivel educativo .....	72
Gráfico 3.30. Gasto público en educación obligatoria real anual por estudiante y su distribución por nivel educativo.....	73
Gráfico 3.31. Composición del gasto total por fuente del gasto .....	75
Gráfico 3.32. Gasto de los hogares en educación privada por nivel.....	76
Gráfico 3.33. Gasto total (en millones de pesos) y por estudiante en primera infancia de la ANEP, el INAU y de los hogares (en miles de pesos).....	77
Gráfico 3.34. Gasto en asignaciones familiares .....	80
Gráfico 3.35. Cantidad total de beneficiarios de asignaciones familiares .....	81
Gráfico A.3.1. Niños y adolescentes en hogares con menos de un adulto por niño y adolescente, según valores extremos del nivel socioeconómico de los hogares .....	99
Gráfico A.3.2. Personas en hogares con ingresos por debajo de la línea de pobreza, según tramos de edad .....	99
Tabla A.3.1. Población por debajo de la línea de pobreza, según tramos de edad.....	100
Gráfico A.3.3. Población en hogares en el nivel socioeconómico muy desfavorable, según tramos de edad .....	101
Gráfico A.3.4. PBI y tasa de desempleo.....	102
Tabla A.3.2. Gasto público social .....	103
Tabla A.3.3. Asistencia suficiente a educación inicial pública, según grado .....	103
Gráfico A.3.5. Estudiantes en situación de vulnerabilidad en inicial, primaria, secundaria y técnica .....	104
Tabla A.3.4. Índice de segregación en inicial, primaria, secundaria y técnica, según región .....	105
Tabla A.3.5. Centros educativos según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	106
Tabla A.3.6. Escuelas por contexto socioeconómico y cultural, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	106
Tabla A.3.7. Escuelas por tipo de centro, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	106
Tabla A.3.8. Escuelas por región, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	107



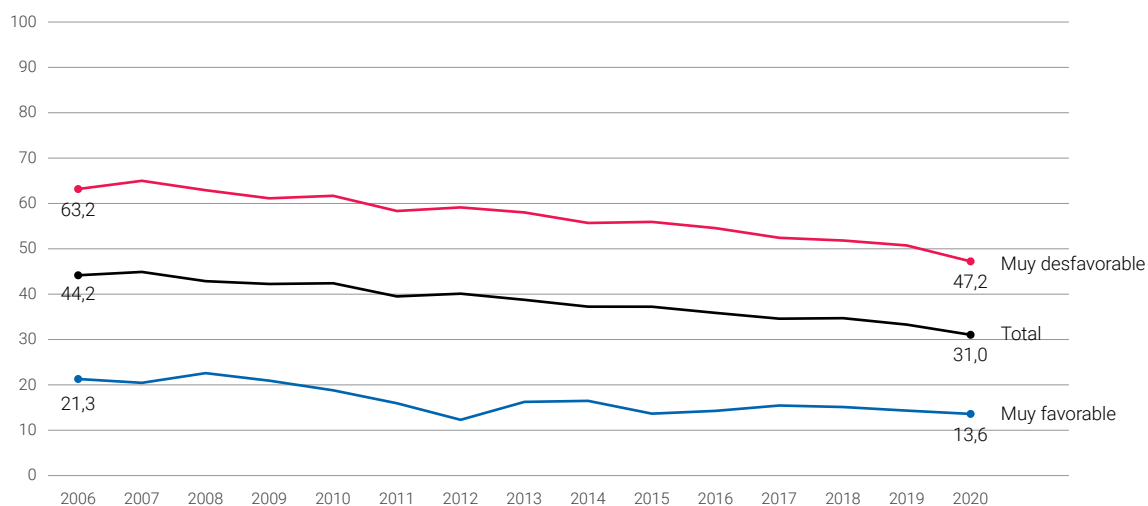
Tabla A.3.9. Escuelas por contexto socioeconómico y cultural, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	107
Tabla A.3.10. Escuelas por tipo de centro, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	107
Tabla A.3.11. Escuelas por región, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	108
Tabla A.3.12. Centros de educación media por contexto socioeconómico y cultural, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	108
Tabla A.3.13. Centros de educación media por tipo de centro, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	108
Tabla A.3.14. Centros de educación media por región, según dotación de servicios básicos, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	109
Tabla A.3.15. Centros educativos, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	109
Tabla A.3.16. Escuelas por contexto socioeconómico y cultural, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores.....	110
Tabla A.3.17. Escuelas por contexto socioeconómico y cultural, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores.....	110
Tabla A.3.18. Centros de educación media por contexto socioeconómico y cultural, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	111
Tabla A.3.19. Escuelas por tipo de centro, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	111
Tabla A.3.20. Escuelas por tipo de centro, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	112
Tabla A.3.21. Centros de educación media por tipo de centro, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores.....	112
Tabla A.3.22. Escuelas por región, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	113
Tabla A.3.23. Escuelas por región, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	113
Tabla A.3.24. Centros de educación media por región, según dotación de instalaciones edilicias, de acuerdo a las percepciones de los directores.....	114
Tabla A.3.25. Centros educativos por contexto socioeconómico y cultural, según equipamiento suficiente en las aulas, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	114
Tabla A.3.26. Centros educativos por tipo de centro, según equipamiento suficiente en las aulas, de acuerdo a las percepciones de los directores .....	114
Gráfico A.3.6. Índice de percepciones de mantenimiento edilicio, según tipo de escuela.....	115
Gráfico A.3.7. Índice de percepciones de mantenimiento edilicio, según tipo de centro de educación media.....	115
Gráfico A.3.8. Índice de percepciones de mantenimiento edilicio de las escuelas, según región .....	115
Gráfico A.3.9. Índice de percepciones de mantenimiento edilicio de los centros de educación media, según región.....	116



# ANEXO TOMO 1

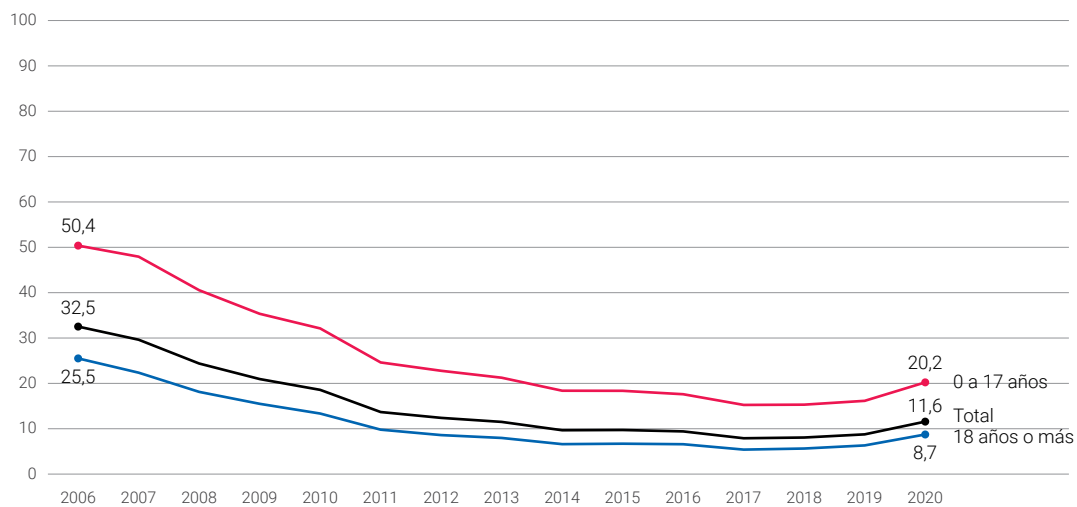
## CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN

GRÁFICO A.3.1  
**NIÑOS Y ADOLESCENTES EN HOGARES CON MENOS DE UN ADULTO POR NIÑO Y ADOLESCENTE, SEGÚN VALORES EXTREMOS DEL NIVEL SOCIOECONÓMICO DE LOS HOGARES**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2006-2020



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

GRÁFICO A.3.2  
**PERSONAS EN HOGARES CON INGRESOS POR DEBAJO DE LA LÍNEA DE POBREZA, SEGÚN TRAMOS DE EDAD**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2006-2020



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

TABLA A.3.1

**POBLACIÓN POR DEBAJO DE LA LÍNEA DE POBREZA, SEGÚN TRAMOS DE EDAD**

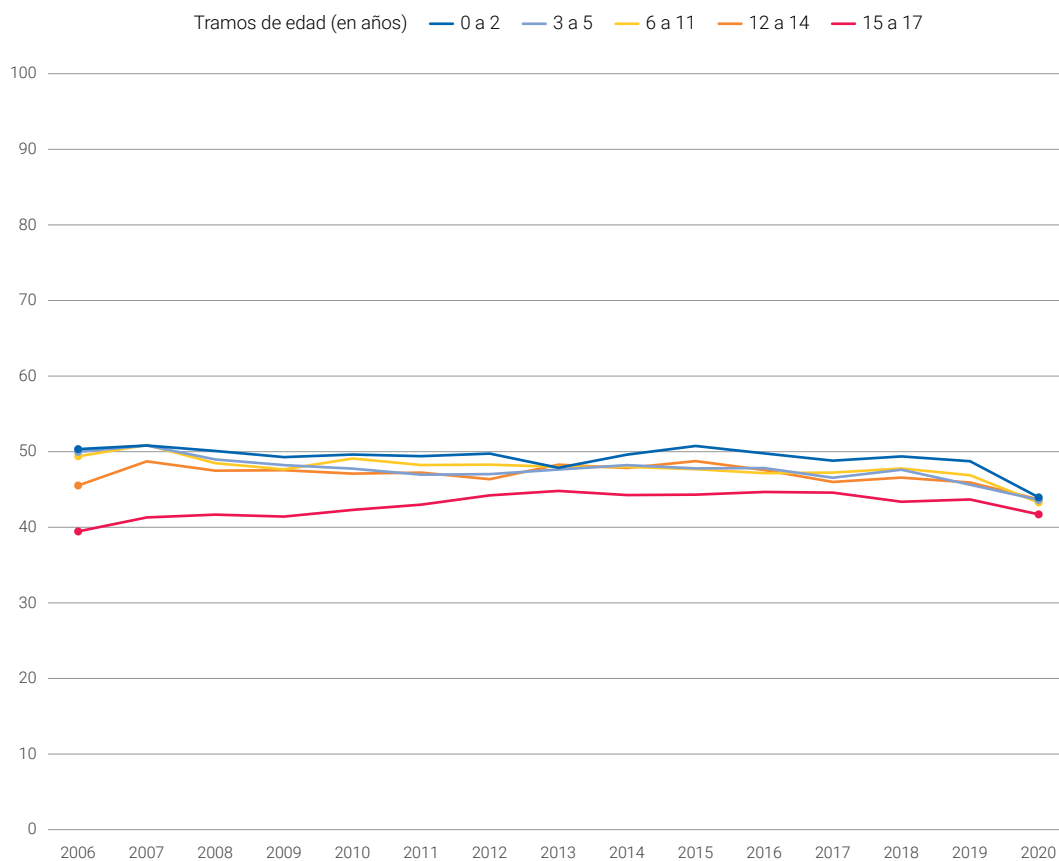
EN PORCENTAJES

AÑOS 2006-2020

	<b>0 a 2</b>	<b>3 a 5</b>	<b>6 a 11</b>	<b>12 a 14</b>	<b>15 a 17</b>	<b>18 a 24</b>	<b>25 o más</b>
2006	53,5	53,3	52,5	48,9	42,9	33,3	24,3
2007	49,9	49,7	50,1	47,7	40,6	28,7	21,4
2008	44,0	42,3	41,6	40,3	34,8	23,8	17,2
2009	38,7	37,2	36,2	35,5	29,6	21,5	14,6
2010	34,7	33,0	33,6	31,8	27,5	18,5	12,5
2011	26,6	25,7	25,3	24,4	21,3	13,3	9,2
2012	25,3	23,8	23,5	21,6	19,7	12,8	7,9
2013	23,3	22,0	21,4	20,7	19,2	12,6	7,2
2014	21,4	19,4	18,1	17,5	16,5	10,4	6,0
2015	21,3	19,8	17,7	17,7	16,5	11,2	5,9
2016	21,8	18,5	17,0	16,9	15,6	11,5	5,8
2017	19,0	15,8	14,9	14,8	13,0	9,6	4,7
2018	18,2	16,4	14,9	15,2	13,2	9,9	4,9
2019	18,6	15,7	16,2	15,9	15,1	11,1	5,5
<b>2020</b>	<b>20,7</b>	<b>21,8</b>	<b>20,4</b>	<b>20,5</b>	<b>18,3</b>	<b>15,4</b>	<b>7,6</b>

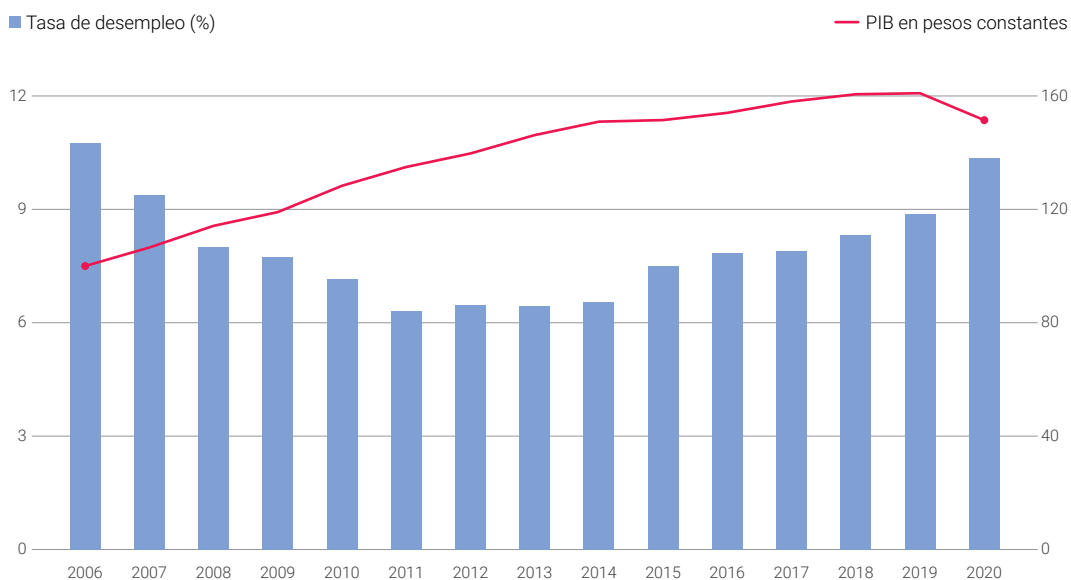
Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

GRÁFICO A.3.3  
**POBLACIÓN EN HOGARES EN EL NIVEL SOCIOECONÓMICO MUY DESFAVORABLE, SEGÚN TRAMOS DE EDAD**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2006-2020



Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE.

GRÁFICO A.3.4  
**PIB Y TASA DE DESEMPEÑO**  
 PIB EN PESOS CONSTANTES DE 2005 - ÍNDICE BASE 2006=100  
 AÑOS 2006-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos del Banco Central del Uruguay y el INE.

Nota: el INE indica que, debido a cambios en la operativa de la ECH, las estimaciones para el año 2020 no son estrictamente comparables con las anteriores; de todas formas, pueden utilizarse como medida de referencia.

TABLA A.3.2  
**GASTO PÚBLICO SOCIAL**  
 EN PESOS CONSTANTES DE 2019 (MILLONES DE PESOS)  
 AÑOS 2006-2019

	Educación		Salud		Seguridad y asistencia social		Vivienda, medio ambiente, agua y saneamiento		No convencional / cultura y deporte		Gasto público social total	
	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%	\$	%
2006	42.710	15,8	54.899	20,4	149.606	55,5	18.995	7,0	3.502	1,3	269.713	100
2007	49.359	17,4	57.192	20,2	152.283	53,7	19.873	7,0	4.963	1,7	283.670	100
2008	60.834	19,0	72.393	22,6	160.364	50,1	20.132	6,3	6.314	2,0	320.037	100
2009	68.923	19,3	79.575	22,3	178.598	50,1	24.374	6,8	4.733	1,3	356.204	100
2010	69.851	18,2	85.257	22,3	197.666	51,6	24.893	6,5	5.247	1,4	382.914	100
2011	77.148	18,6	92.677	22,4	211.951	51,1	26.167	6,3	6.628	1,6	414.570	100
2012	82.807	18,8	103.861	23,6	221.901	50,3	26.296	6,0	6.128	1,4	440.993	100
2013	85.492	18,4	111.694	24,0	233.333	50,2	28.451	6,1	5.649	1,2	464.620	100
2014	90.286	18,4	119.126	24,3	245.756	50,2	28.761	5,9	5.822	1,2	489.751	100
2015	90.072	17,8	123.486	24,4	256.972	50,9	28.719	5,7	5.948	1,2	505.197	100
2016	92.996	18,1	127.576	24,8	259.189	50,3	30.733	6,0	4.329	0,8	514.822	100
2017	97.871	18,1	133.051	24,6	272.626	50,5	31.587	5,9	4.649	0,9	539.783	100
2018	100.606	18,4	133.132	24,4	276.716	50,6	31.647	5,8	4.363	0,8	546.464	100
2019	103.771	18,6	136.129	24,4	282.649	50,6	30.699	5,5	5.162	0,9	558.410	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos del Ministerio de Desarrollo Social y el INE.

Nota 1: el gasto público social comprende el conjunto de recursos financieros anuales destinados por el Estado a educación; salud; seguridad y asistencia social; vivienda, medio ambiente, agua y saneamiento, y gasto social no convencional.

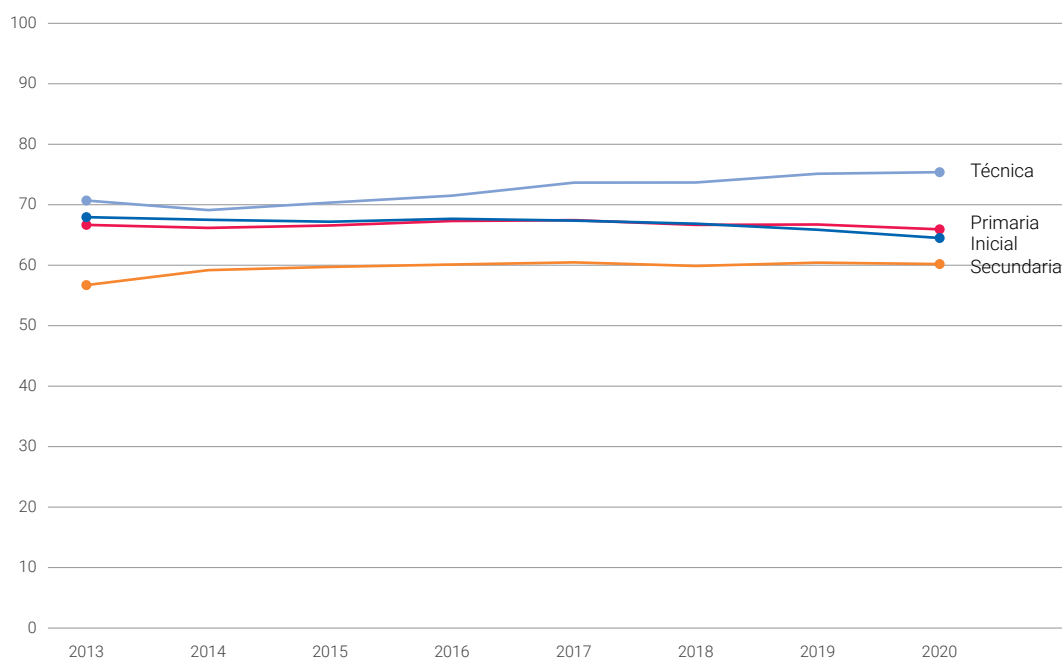
Nota 2: en 2016 se produjo un cambio en la metodología de estimación del gasto público social, ya que el Presupuesto Nacional comenzó a trabajarse por áreas programáticas de los incisos gubernamentales: el gasto público social en cultura y deporte era considerado anteriormente bajo la denominación de gasto público social no convencional, definido como un subcomponente heterogéneo del gasto público social; la función cultura y deporte agrupa los gastos en museos, bibliotecas, organizaciones de prensa, servicios de televisión, deportes, y que antes también incluía otros conceptos que aludían a un aspecto multidisciplinario de los programas sociales; se hizo una revisión de forma de dar consistencia en los conceptos para la serie desde 2015.

TABLA A.3.3  
**ASISTENCIA SUFICIENTE A EDUCACIÓN INICIAL PÚBLICA, SEGÚN GRADO**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑOS 2007-2019

	Nivel 3	Nivel 4	Nivel 5	Total
2007	59,1	56,0	62,1	<b>59,2</b>
2008	62,6	62,3	67,6	<b>64,8</b>
2009	48,1	49,2	57,0	<b>52,6</b>
2010	60,4	59,4	65,5	<b>62,4</b>
2011	62,8	62,7	69,1	<b>65,7</b>
2012	59,6	61,4	67,3	<b>64,0</b>
2013	62,1	66,9	72,2	<b>68,9</b>
2014	63,9	68,8	74,1	<b>70,8</b>
2015	63,9	69,7	76,5	<b>72,9</b>
2016	60,8	67,8	73,8	<b>69,3</b>
2017	57,8	61,9	67,6	<b>63,7</b>
2018	58,7	62,5	68,3	<b>64,5</b>
2019	58,9	63,2	69,6	<b>65,2</b>

Fuente: elaboración propia a partir de registros de la DGEIP.

GRÁFICO A.3.5  
**ESTUDIANTES EN SITUACIÓN DE VULNERABILIDAD EN INICIAL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y TÉCNICA**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2013-2020



Fuente: elaboración propia a partir de datos del SIAS.



TABLA A.3.4

**ÍNDICE DE SEGREGACIÓN EN INICIAL, PRIMARIA, SECUNDARIA Y TÉCNICA, SEGÚN REGIÓN**

AÑOS 2013-2020

	<b>Montevideo</b>	<b>Interior urbano</b>
<b>Inicial</b>		
2013	0,069	0,054
2014	0,070	0,055
2015	0,085	0,065
2016	0,094	0,064
2017	0,097	0,065
2018	0,101	0,065
2019	0,106	0,068
2020	0,110	0,067
<b>Primaria</b>		
2013	0,062	0,049
2014	0,066	0,050
2015	0,077	0,055
2016	0,083	0,057
2017	0,092	0,060
2018	0,095	0,060
2019	0,105	0,065
2020	0,108	0,065
<b>Secundaria</b>		
2013	0,029	0,024
2014	0,030	0,025
2015	0,028	0,021
2016	0,033	0,021
2017	0,034	0,022
2018	0,038	0,022
2019	0,043	0,025
2020	0,045	0,024
<b>Técnica</b>		
2013	0,008	0,019
2014	0,012	0,018
2015	0,011	0,025
2016	0,014	0,023
2017	0,017	0,025
2018	0,019	0,023
2019	0,023	0,026
2020	0,027	0,026

Fuente: elaboración propia a partir de datos del SIAS.

TABLA A.3.5

**CENTROS EDUCATIVOS SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑOS 2017 Y 2020 (PRIMARIA) Y 2018 (MEDIA)

	<b>Aristas Primaria 2017</b>	<b>Aristas Primaria 2020</b>	<b>Aristas Media 2018</b>
Luz eléctrica	100,0	100,0	99,2
Agua potable	98,5	99,4	98,0
Desagüe o alcantarillado	89,7	86,1	92,5
Auxiliar o servicio de limpieza	-	99,8	90,2
Teléfono	99,5	99,3	99,2
Escáner o fax	65,6	55,8	98,3
Conexión a internet	98,3	99,2	97,4

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020, y Aristas Media 2018.

Nota: en Aristas Primaria 2017 no se consultó por auxiliar o servicio de limpieza; en Aristas Media 2018 se consultó exclusivamente por "servicio de limpieza".

TABLA A.3.6

**ESCUELAS POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑO 2017

	<b>Muy desfavorable</b>	<b>Desfavorable</b>	<b>Medio</b>	<b>Favorable</b>	<b>Muy favorable</b>	<b>Total</b>
Luz eléctrica	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Teléfono	99,1	99,2	100,0	100,0	99,3	99,5
Agua potable	99,1	94,5	100,0	99,1	99,3	98,5
Conexión a internet	93,4	99,0	100,0	99,1	100,0	98,3
Desagüe o alcantarillado*	89,8	90,7	74,0	92,9	98,6	89,7
Escáner o fax	47,5	60,4	71,8	69,5	76,2	65,6

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por contexto socioeconómico y cultural.

TABLA A.3.7

**ESCUELAS POR TIPO DE CENTRO, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑO 2017

	<b>Aprender</b>	<b>Práctica y habilitada de práctica</b>	<b>Privada</b>	<b>Tiempo completo</b>	<b>Urbana común</b>	<b>Total</b>
Luz eléctrica	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Teléfono	100,0	100,0	100,0	98,9	100,0	99,5
Agua potable*	100,0	100,0	100,0	100,0	97,8	98,5
Conexión a internet	93,8	100,0	100,0	100,0	99,3	98,3
Desagüe o alcantarillado*	88,4	96,2	99,0	88,0	88,1	89,7
Escáner o fax*	66,5	54,0	84,4	56,6	71,3	65,6

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

Nota 1: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por tipo de centro.

Nota 2: se excluyen de la tabla las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que muy pocos de estos centros integraron la muestra en 2017 y, por lo tanto, presentan grandes errores de medida.

TABLA A.3.8

**ESCUELAS POR REGIÓN, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑO 2017

	Montevideo	Interior	Total
Luz eléctrica	100,0	100,0	100,0
Teléfono	100,0	99,3	99,5
Agua potable	100,0	97,8	98,5
Conexión a internet	97,8	98,6	98,3
Desagüe o alcantarillado	95,3	87,0	89,7
Escáner o fax*	91,3	53,1	65,6

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por región.

TABLA A.3.9

**ESCUELAS POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑO 2020

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Luz eléctrica	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Agua potable	98,2	99,2	100,0	100,0	100,0	99,4
Desagüe o alcantarillado*	71,2	85,2	90,5	91,3	93,6	86,1
Teléfono	97,3	99,2	100,0	100,0	100,0	99,3
Escáner o fax*	33,3	49,3	56,8	66,5	74,2	55,8
Conexión a internet	96,3	100,0	100,0	100,0	100,0	99,2
Auxiliar o servicio de limpieza	99,1	100,0	100,0	100,0	100,0	99,8

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por contexto socioeconómico y cultural.

TABLA A.3.10

**ESCUELAS POR TIPO DE CENTRO, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑO 2020

	Aprender	Práctica y habilitada de práctica	Privada	Tiempo completo	Urbana común	Total
Luz eléctrica	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
Agua potable	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,4
Desagüe o alcantarillado*	74,9	100,0	96,9	92,6	84,3	86,1
Teléfono	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,3
Escáner o fax*	39,3	45,0	92,0	57,5	60,3	55,8
Conexión a internet	97,5	100,0	100,0	100,0	100,0	99,2
Auxiliar o servicio de limpieza	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,8

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota 1: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por tipo de centro.

Nota 2: se excluyen de la tabla las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que muy pocos de estos centros integraron la muestra en 2020 y, por lo tanto, presentan grandes errores de medida.

TABLA A.3.11  
**ESCUELAS POR REGIÓN, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2020

	Montevideo	Interior	Total
Luz eléctrica	100,0	100,0	100,0
Agua potable	100,0	99,1	99,4
Desagüe o alcantarillado*	95,0	80,7	86,1
Teléfono	100,0	98,8	99,3
Escáner o fax*	73,1	45,6	55,8
Conexión a internet	98,5	99,7	99,2
Auxiliar o servicio de limpieza	100,0	99,7	99,8

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.  
 Nota 1: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por región.

TABLA A.3.12  
**CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2018

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Luz eléctrica	100,0	99,0	97,4	100,0	100,0	99,2
Agua potable	100,0	92,7	97,4	100,0	100,0	98,0
Desagüe o alcantarillado	97,5	85,5	93,2	91,4	95,9	92,5
Teléfono	100,0	99,0	97,4	100,0	100,0	99,2
Escáner o fax	97,2	99,0	97,4	98,1	100,0	98,3
Conexión a Internet	99,6	99,0	96,6	93,2	100,0	97,4
Servicio de limpieza	85,1	88,6	95,1	83,9	100,0	90,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

TABLA A.3.13  
**CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA POR TIPO DE CENTRO, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
 EN PORCENTAJES  
 AÑO 2018

	Liceo público	Escuela técnica	Liceo privado	Total
Luz eléctrica	98,9	100,0	100,0	99,2
Agua potable	97,0	100,0	100,0	98,0
Desagüe o alcantarillado	92,8	89,4	94,5	92,5
Teléfono	98,9	100,0	100,0	99,2
Escáner o fax	97,9	97,8	100,0	98,3
Conexión a internet	97,0	98,5	98,1	97,4
Servicio de limpieza	89,1	85,2	100,0	90,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

TABLA A.3.14

**CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA POR REGIÓN, SEGÚN DOTACIÓN DE SERVICIOS BÁSICOS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2018

	Sur	Oeste	Norte	Este	Centro	Total
Luz eléctrica	100,0	100,0	95,3	98,3	100,0	99,2
Agua potable	97,8	100,0	95,3	98,3	100,0	98,0
Desagüe o alcantarillado	91,9	95,1	91,2	92,6	94,5	92,5
Teléfono	100,0	100,0	95,3	98,3	100,0	99,2
Escáner o fax	99,5	100,0	93,4	94,4	100,0	98,3
Conexión a internet	96,9	100,0	94,7	98,3	100,0	97,4
Servicio de limpieza*	96,0	85,2	72,5	91,0	79,5	90,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

Nota 1: Sur (Montevideo, Canelones y San José), Este (Lavalleja, Maldonado, Rocha y Treinta y Tres), Norte (Artigas, Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó), Oeste (Colonia, Paysandú, Río Negro, Salto y Soriano) y Centro (Durazno, Flores y Florida).

Nota 2: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por región.

TABLA A.3.15

**CENTROS EDUCATIVOS, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑOS 2017 Y 2020 (PRIMARIA) Y 2018 (MEDIA)

	Aristas Primaria 2017	Aristas Primaria 2020	Aristas Media 2018	
Área de oficinas	Oficina de dirección	91,4	97,8	98,9
	Oficinas administrativas (secretaría, etc.)	58,3	54,9	98,1
	Sala de maestros/profesores	41,3	39,1	98,9
Espacios pedagógicos	Biblioteca (escolar, móvil, otras)	65,6	82,6	90,2
	Sala de computación o laboratorio de informática	25,6	21,1	98,0
	Laboratorio de ciencias	17,6	15,5	92,7
	Sala de artes o música	22,6	33,0	26,5
Espacios de usos múltiples	Sala para eventos	29,4	17,9	46,2
	Patio escolar	98,5	99,5	99,2
	Campo o cancha deportiva, gimnasio, etc.	65,6	65,1	73,75
Espacios de salud e higiene	Enfermería	5,0	10,5	8,6
	Sala de lactancia	-	4,7	-
	Baños exclusivos para adultos	96,2	98,2	96,4

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020, y Aristas Media 2018.

Nota 1: en el caso de oficinas administrativas, en Aristas Primaria 2017 se consultó por "oficinas adicionales".

Nota 2: en el caso de sala de maestros-profesores, en Aristas Primaria 2017 se consultó por "sala de reuniones para maestros".

Nota 3: en el caso de biblioteca (escolar, móvil, otras), en Aristas Primaria 2017 se consultó por "biblioteca escolar" y en Aristas Media 2018 por "biblioteca escolar o ERMA".

Nota 4: en el caso de sala de artes o música, en Aristas Primaria 2020 se consultó por "sala de recursos múltiples, SUM (música, artes, videos, materiales, etc.)".

Nota 5: en el caso de sala de eventos, en Aristas Primaria 2020 se consultó por "salón de actos, auditorio, etc.".

Nota 6: en el caso de enfermería, en Aristas Primaria 2020 se consultó por "enfermería o consultorio de salud bucal".

Nota 7: en Aristas Primaria 2017 y en Aristas Media 2018 no se consultó por sala de lactancia.

Nota 8: en el caso de baños exclusivos para adultos, en Aristas Primaria 2017 se consultó "¿la escuela cuenta con baños separados para adultos?" y en Aristas Media 2018 se consultó "¿el centro educativo cuenta con baños de uso exclusivo para docentes?".



TABLA A.3.16

**ESCUELAS POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2017

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Patio escolar	100,0	100,0	96,0	96,5	100,0	98,5
Oficina para el director	88,1	85,6	94,1	88,4	99,3	91,4
Biblioteca escolar*	62,4	60,8	46,3	65,7	87,0	65,6
Campo o cancha deportiva o gimnasio	60,5	58,4	57,4	74,5	74,0	65,6
Oficinas adicionales*	46,3	42,3	47,9	68,5	79,9	58,3
Sala de reuniones para maestros *	43,3	36,0	30,9	29,6	61,9	41,3
Sala para eventos*	12,1	11,2	12,7	27,2	72,8	29,4
Sala de artes o música*	3,9	2,0	14,4	21,1	61,0	22,6
Laboratorio de ciencias*	3,7	2,9	1,1	12,5	57,9	17,6
Sala de computación o laboratorio de informática*	10,3	8,5	13,1	19,8	66,0	25,6
Enfermería	0,0	1,2	4,1	6,4	11,7	5,0
Baños exclusivos para adultos*	98,4	90,6	100,0	91,1	100,0	96,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por contexto socioeconómico y cultural.

TABLA A.3.17

**ESCUELAS POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2020

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Oficina de dirección	93,8	98,4	100,0	97,2	100,0	97,8
Oficinas administrativas (secretaría, etc.)*	49,5	48,5	28,3	60,8	79,7	54,9
Sala de maestros*	22,9	41,0	25,8	51,2	50,6	39,1
Patio escolar	100,0	97,9	100,0	100,0	100,0	99,5
Campo o cancha deportiva, gimnasio, etc.	65,7	51,7	73,6	57,2	80,6	65,1
Biblioteca (escolar, móvil, otras)	84,0	80,2	75,1	84,1	87,6	82,6
Sala de computación o laboratorio de informática*	0,0	18,2	8,8	8,0	65,2	21,1
Salón de actos, auditorio, etc.*	11,3	9,9	0,0	25,9	37,6	17,9
Sala de recursos múltiples, SUM (música, artes, videos, materiales, etc.)*	17,0	36,8	19,5	39,5	47,5	33,0
Laboratorio de ciencias*	7,7	6,0	0,0	15,3	44,0	15,5
Enfermería o consultorio de salud bucal	20,4	8,2	8,2	6,4	8,7	10,5
Sala de lactancia*	0,0	0,0	0,0	7,1	15,3	4,7
Baños exclusivos para adultos	97,3	97,5	100	99,1	97,7	98,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por contexto socioeconómico y cultural.

TABLA A.3.18

**CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2018

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Oficina de dirección*	98,9	95,7	99,8	100,0	99,7	98,9
Oficinas administrativas (secretaría, bedelía, etc.)	97,7	99,4	93,5	100,0	100,0	98,1
Sala de profesores	95,7	98,7	100,0	100,0	99,6	98,9
Patio	98,1	99,7	98,4	100,0	100,0	99,2
Campo o cancha deportiva o gimnasio	71,0	49,7	84,0	79,2	84,3	73,8
Sala de computación o laboratorio de informática*	98,8	95,2	98,6	100,0	96,9	98,0
Sala para eventos*	32,1	41,3	49,6	35,3	78,1	46,2
Sala de artes o música*	24,4	13,3	11,6	27,4	61,9	26,5
Enfermería*	6,2	3,3	1,1	5,3	31,7	8,6
Laboratorio de ciencias	91,4	85,1	99,4	88,7	100,0	92,7
Biblioteca o ERMA*	76,4	90,4	93,0	91,3	100,0	90,2
Baños exclusivos para adultos*	87,6	94,7	99,8	99,0	100,0	96,4

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por contexto socioeconómico y cultural.

TABLA A.3.19

**ESCUELAS POR TIPO DE CENTRO, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2017

	Aprender	Práctica y habilitada de práctica	Privada	Tiempo completo	Urbana común	Total
Patio escolar	100,0	100,0	100,0	100,0	95,3	98,5
Oficina para el director*	81,5	86,9	99,0	98,9	97,9	91,4
Biblioteca escolar*	62,0	50,2	100,0	51,1	59,4	65,6
Oficinas adicionales (de secretaría, de administración, etc.)*	43,7	62,4	97,1	57,4	53,1	58,3
Sala de reuniones para maestros*	34,1	29,1	75,3	60,7	25,5	41,3
Campo o cancha deportiva o gimnasio*	45,8	67,9	89,2	74,3	57,3	65,6
Sala para eventos*	13,7	50,7	75,8	8,6	13,8	29,4
Sala de artes o música*	2,8	13,9	73,6	6,1	19,1	22,6
Laboratorio de ciencias*	2,8	8,5	72,9	3,9	6,9	17,6
Sala de computación o laboratorio de informática*	9,3	19,8	89,9	9,1	11,1	25,6
Enfermería	2,8	4,7	14,8	2,7	2,1	5,0
Baños exclusivos para adultos	97,2	90,7	97,1	97,7	97,8	96,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

Nota 1: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por tipo de centro.

Nota 2: se excluyen de la tabla las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que muy pocos de estos centros integraron la muestra en 2017 y, por lo tanto, presentan grandes errores de medida.

TABLA A.3.20

**ESCUELAS POR TIPO DE CENTRO, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑO 2020

	Aprender	Práctica y habilitada de práctica	Privada	Tiempo completo	Urbana común	Total
Oficina de dirección*	100,0	100,0	100,0	100,0	99,3	97,8
Oficinas administrativas (secretaría, etc.)*	55,8	44,0	90,1	43,3	54,4	54,9
Sala de maestros*	23,3	21,2	61,3	79,3	29,3	39,1
Patio escolar*	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	99,5
Campo o cancha deportiva, gimnasio, etc.	61,8	49,5	73,5	89,2	57,3	65,1
Biblioteca (escolar, móvil, otras)	81,7	69,7	91,2	80,2	88,0	82,6
Sala de computación o laboratorio de informática*	3,0	0,0	79,0	7,6	25,5	21,1
Salón de actos, auditorio, etc.*	8,5	14,7	47,0	3,1	21,9	17,9
Sala de recursos múltiples, SUM (música, artes, videos, materiales, etc.)*	22,1	34,9	58,6	22,9	35,2	33,0
Laboratorio de ciencias*	9,8	4,6	55,7	0,0	13,9	15,5
Enfermería o consultorio de salud bucal	21,9	5,6	11,8	9,4	4,9	10,5
Sala de lactancia*	0,0	0,0	29,8	0,0	0,0	4,7
Baños exclusivos para adultos*	100,0	100,0	96,9	100,0	97,8	98,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota 1: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por tipo de centro.

Nota 2: se excluyen de la tabla las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que muy pocos de estos centros integraron la muestra en 2020 y, por lo tanto, presentan grandes errores de medida.

TABLA A.3.21

**CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA POR TIPO DE CENTRO, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**EN PORCENTAJES  
AÑO 2018

	Liceo público	Escuela técnica	Liceo privado	Total
Oficina de dirección*	99,0	97,4	99,7	98,9
Oficinas administrativas (secretaría, bedelía, etc.)	97,4	98,8	100	98,1
Sala de profesores*	99,7	94,9	99,6	98,9
Patio*	99,7	96,6	100	99,2
Campo o cancha deportiva o gimnasio*	72,78	58,18	92,46	73,75
Sala de computación o laboratorio de informática	98,4	97,6	96,8	98
Sala para eventos*	39,3	43,3	77,8	46,2
Sala de artes o música*	17,6	20,7	69,6	26,5
Enfermería*	4,9	0,0	32,8	8,6
Laboratorio de ciencias	92,8	85,1	100	92,7
Biblioteca o ERMA*	92	77	96,4	90,2
Baños exclusivos para adultos	97,0	90,4	100,0	96,4

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por tipo de centro.



TABLA A.3.22

**ESCUELAS POR REGIÓN, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2017

	Montevideo	Interior	Total
Patio escolar	100,0	97,8	98,5
Oficina para el director	94,5	89,9	91,4
Biblioteca escolar	73,6	61,6	65,6
Campo o cancha deportiva o gimnasio	60,5	68,1	65,6
Oficinas adicionales*	80,1	47,5	58,3
Sala de reuniones para maestros	42,8	40,5	41,3
Sala para eventos	31,2	28,5	29,4
Sala de artes o música	30,7	18,6	22,6
Laboratorio de ciencias*	28,5	12,2	17,6
Sala de computación o laboratorio de informática	34,8	21,0	25,6
Enfermería*	10,0	2,5	5,0
Baños exclusivos para adultos	94,4	97,1	96,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por región.

TABLA A.3.23

**ESCUELAS POR REGIÓN, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2020

	Montevideo	Interior	Total
Oficina de dirección*	100,0	96,4	97,8
Oficinas administrativas (secretaría, etc.)*	72,8	44,3	54,9
Sala de maestros	39,1	39,1	39,1
Patio escolar	100,0	99,2	99,5
Campo o cancha deportiva, gimnasio, etc.	66,6	64,3	65,1
Biblioteca (escolar, móvil, otras)	81,2	83,5	82,6
Sala de computación o laboratorio de informática*	31,8	14,7	21,1
Salón de actos, auditorio, etc.	21,4	15,8	17,9
Sala de recursos múltiples, SUM (música, artes, videos, materiales, etc.)	38,9	29,5	33,0
Laboratorio de ciencias*	24,3	10,3	15,5
Enfermería o consultorio de salud bucal	12,3	9,4	10,5
Sala de lactancia	7,5	3,0	4,7
Baños exclusivos para adultos	98,7	97,9	98,2

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2020.

Nota: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por región.

TABLA A.3.24

**CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA POR REGIÓN, SEGÚN DOTACIÓN DE INSTALACIONES EDILICIAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES  
AÑO 2018

	Sur	Oeste	Norte	Este	Centro	Total
Oficina de dirección	99,0	100,0	97,0	97,0	99,0	99,0
Oficinas administrativas (secretaría, bedelía, etc.)	98,0	99,0	97,0	98,0	97,0	98,0
Sala de profesores	99,0	100,0	98,0	96,0	99,0	99,0
Patio	99,0	100,0	99,0	98,0	100,0	99,0
Campo o cancha deportiva o gimnasio	79,7	73,2	63,9	66,79	45,53	66,0
Sala de computación o laboratorio de informática	99,0	97,0	96,0	98,0	99,0	98,0
Sala para eventos	48,0	57,0	36,0	44,0	21,0	46,0
Sala de artes o música	27,0	29,0	19,0	25,0	29,0	26,0
Enfermería	11,0	10,0	0,0	1,0	13,0	9,0
Laboratorio de ciencias*	90,0	99,0	88,0	99,0	99,0	93,0
Biblioteca o ERMA	93,0	92,0	75,0	93,0	87,0	90,0
Baños exclusivos para adultos	97,3	98,8	93,1	95,4	88,3	96,4

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

Nota 1: Sur (Montevideo, Canelones y San José), Este (Lavalleja, Maldonado, Rocha y Treinta y Tres), Norte (Artigas, Cerro Largo, Rivera y Tacuarembó), Oeste (Colonia, Paysandú, Río Negro, Salto y Soriano) y Centro (Durazno, Flores y Florida).

Nota 2: los ítems con asterisco resultaron significativos cruzados por región.

TABLA A.3.25

**CENTROS EDUCATIVOS POR CONTEXTO SOCIOECONÓMICO Y CULTURAL, SEGÚN EQUIPAMIENTO SUFICIENTE EN LAS AULAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES

AÑOS 2017 Y 2020 (PRIMARIA) Y 2018 (MEDIA)

	Muy desfavorable	Desfavorable	Medio	Favorable	Muy favorable	Total
Aristas Primaria 2017	57,9	60,6	51,3	77,0	83,1	67,0
Aristas Primaria 2020	89,8	56,1	79,0	84,9	87,2	79,0
Aristas Media 2018	49,0	31,5	50,3	46,7	89,6	52,1

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020, y Aristas Media 2018.

TABLA A.3.26

**CENTROS EDUCATIVOS POR TIPO DE CENTRO, SEGÚN EQUIPAMIENTO SUFICIENTE EN LAS AULAS, DE ACUERDO A LAS PERCEPCIONES DE LOS DIRECTORES**  
EN PORCENTAJES

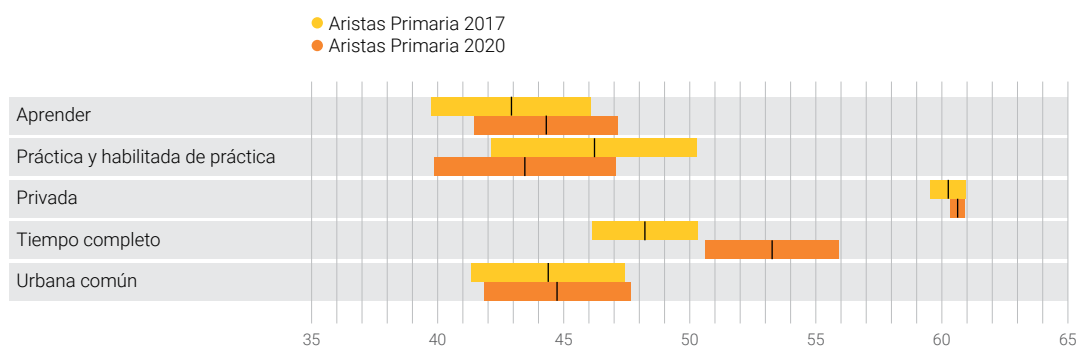
AÑOS 2017 Y 2020 (PRIMARIA) Y 2018 (MEDIA)

	Aprender	Práctica y habilitada de práctica	Privada	Tiempo completo	Urbana común	Total
Aristas Primaria 2017	67,8	67,1	93,8	70,4	51,7	67,0
Aristas Primaria 2020	76,0	66,2	100,0	87,9	73,4	79,0
	Liceo público	Escuela técnica	Liceo privado	Total		
Aristas Media 2018	42,6	44,0	99,0	52,1		

Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020, y Aristas Media 2018.

Nota: se excluyen de la tabla las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que muy pocos de estos centros integraron las muestras en 2017 y 2020 y, por lo tanto, presentan grandes errores de medida.

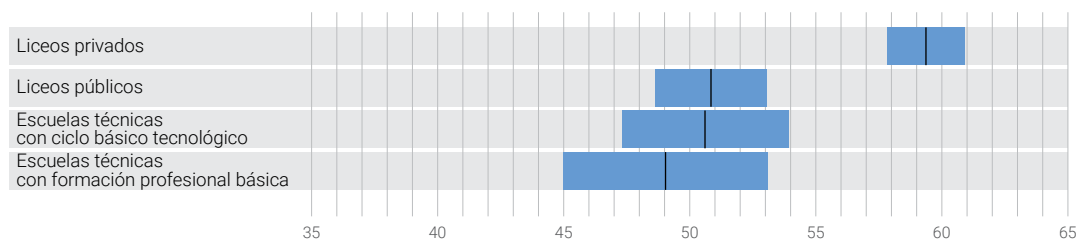
GRÁFICO A.3.6  
**ÍNDICE DE PERCEPCIONES DE MANTENIMIENTO EDILICIO, SEGÚN TIPO DE ESCUELA**  
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA  
 AÑOS 2017 Y 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020.

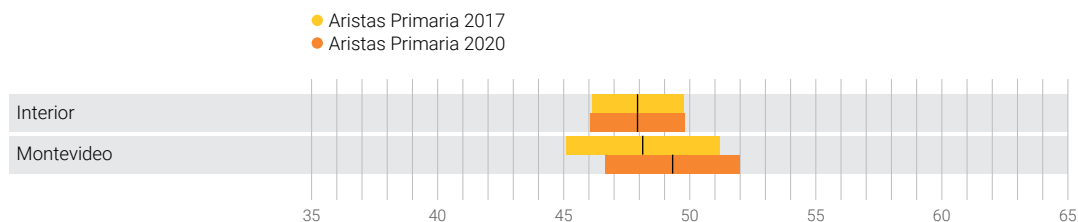
Nota: se excluyen del gráfico las escuelas de tiempo extendido y las rurales debido a que muy pocos de estos centros integraron la muestra en 2017 y en 2020 y, por lo tanto, presentan grandes errores de medida.

GRÁFICO A.3.7  
**ÍNDICE DE PERCEPCIONES DE MANTENIMIENTO EDILICIO, SEGÚN TIPO DE CENTRO DE EDUCACIÓN MEDIA**  
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA  
 AÑO 2018



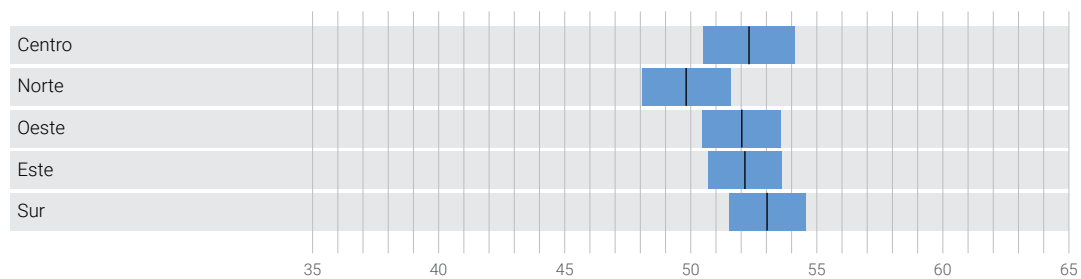
Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

GRÁFICO A.3.8  
**ÍNDICE DE PERCEPCIONES DE MANTENIMIENTO EDILICIO DE LAS ESCUELAS, SEGÚN REGIÓN**  
 PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA  
 AÑOS 2017 Y 2020



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Primaria 2017 y 2020.

GRÁFICO A.3.9  
**ÍNDICE DE PERCEPCIONES DE MANTENIMIENTO EDILICIO DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN MEDIA, SEGÚN  
REGIÓN**  
PROMEDIOS E INTERVALOS DE CONFIANZA  
AÑO 2018



Fuente: elaboración propia a partir de Aristas Media 2018.

# MODIFICACIONES REALIZADAS

A continuación se detallan las modificaciones que se realizaron en esta segunda edición revisada con respecto a la primera versión del informe.

## PÁGINA 11

Donde decía:

A los problemas estructurales, que muy resumidamente se han expuesto, se suma que a partir de 2020, como consecuencia de la emergencia sanitaria, el Instituto Nacional de Estadística (INE) ha modificado el contenido del formulario de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), excluyendo prácticamente todas las preguntas del módulo educación. Estas modificaciones imposibilitan conocer el nivel educativo que transitan los niños, adolescentes y jóvenes, así como el grado de completitud de los diferentes ciclos educativos.

Dice:

A los problemas estructurales, que muy resumidamente se han expuesto, se suma que a partir de 2020, como consecuencia de la emergencia sanitaria, el Instituto Nacional de Estadística (INE) ha modificado el contenido del formulario de la Encuesta Continua de Hogares (ECH), excluyendo todas las preguntas del módulo educación. Estas modificaciones imposibilitan conocer la asistencia, el nivel educativo que transitan los niños, adolescentes y jóvenes, así como el grado de completitud de los diferentes ciclos educativos.

## PÁGINA 13

Donde decía:

Al inicio de la administración anterior la ANEP presentó al Parlamento, en oportunidad de la solicitud de presupuesto, sus lineamientos y objetivos estratégicos para el período 2015-2019.

Dice:

Al inicio de la administración anterior la ANEP presentó al Parlamento, en oportunidad de la solicitud de presupuesto, sus lineamientos y objetivos estratégicos para el período 2015-2020.

Se agregó una nota al pie:

Debido a los cambios metodológicos en el levantamiento de información de la ECH del INE a partir de la pandemia, en 2020 no es posible estimar el acceso a los diferentes ciclos educativos. Por esta razón, se estima hasta el año 2019.

## PÁGINAS 13, 14, 15, 31, 32 Y 33

En los gráficos 1.1. 1.2. 1.3, 1.4, 3.4, 3.6, 3.7, 3.8 se eliminaron los valores correspondientes al año 2020.

## PÁGINA 15

Se cambia la fuente del gráfico 1.5.

Donde decía:

Fuente: elaboración propia a partir de la ECH del INE y ANEP (2015a).

Dice:

Fuente: elaboración propia a partir de registros de la DGEIP y ANEP (2015a)

## PÁGINA 17

Donde decía:

Cada año se han incorporado más niños y adolescentes al sistema educativo, tal como lo evidencia el incremento sostenido en cuanto al acceso, con niveles de escolarización a los 15, 16 y 17 años por encima del 90%.

Dice:

Cada año se ha incorporado una mayor proporción de niños y adolescentes al sistema educativo, tal como lo evidencia el incremento sostenido en cuanto al acceso, con niveles de escolarización a los 15, 16 y 17 años cercanos al 90%.

## PÁGINA 20

Donde decía:

Según la última medición disponible al momento de elaborar el actual presupuesto (2019), se había logrado incorporar al 76% de los niños con 3 años de edad.

Dice:

Según la última medición disponible (2019), se había logrado incorporar al 76% de los niños con 3 años de edad.

## PÁGINA 30

Donde decía:

En el período de interés para este informe (2019–2020) la cobertura ha mantenido la tendencia observada en años anteriores: estable entre los 6 y 14 años, aumento entre los 3 a 5 años y entre los 15 a 17. En 2020, en el tramo de edad correspondiente al ciclo inicial (3 a 5 años) la cobertura descendió, aunque muy levemente, aproximándose a 89%. El porcentaje en 2020 es sensiblemente mayor al verificado años atrás (73% en 2006) y se ubica en el entorno de las estimaciones obtenidas para los años inmediatamente anteriores (gráfico 3.4).

Dice:

En el período de interés para este informe (2019–2020) la cobertura se ha mantenido estable entre los 6 y 14 años, y ha aumentado entre los 3 a 5 años y entre los 15 a 17. En 2019, en el tramo de edad correspondiente al ciclo inicial (3 a 5 años) la cobertura fue del 89,4%. Este porcentaje es sensiblemente mayor al verificado años atrás (73% en 2006) y se ubica en el entorno de las estimaciones obtenidas para los años inmediatamente anteriores (gráfico 3.4).

## PÁGINA 31

Donde decía:

En 3 años, la cobertura en 2020 es del 72,5%, mientras que la meta para ese año es 86% (gráfico 3.6). En el tramo de edad de 6 a 11 años (edades teóricas para el cursado de primaria) se mantiene la cobertura universal, verificada en años anteriores (cobertura en el entorno del 99%). En el siguiente (12 a 14 años, correspondiente a las edades teóricas para cursar media básica) se confirma un leve pero sostenido aumento, que permitió alcanzar la cobertura casi universal (98,2% en 2020). Un aumento importante de la cobertura se aprecia en el último tramo de edad considerado: 15 a 17 años, correspondiente a las edades teóricas de media superior. En 2020 el 92,3% de adolescentes en el último tramo se encontraba asistiendo a educación. Casi 9 puntos porcentuales más que en 2017 y 20 puntos más que en 2006, y aun así el 7,7% estaba desvinculado en estas edades, correspondiendo mayormente a adolescentes de 17 años (gráficos 3.7 y 3.8). A pesar de este importante aumento de cobertura, no se llega en este tramo de edad a la universalidad observada en las edades inmediatamente anteriores.

Dice:

En 3 años, la cobertura en 2019 es del 75,8%, mientras que la meta para ese año es 82% (gráfico 3.6). En el tramo de edad de 6 a 11 años (edades teóricas para el cursado de primaria) se mantiene la cobertura universal, verificada en años anteriores (cobertura en el entorno del 99%). En el siguiente (12 a 14 años, correspondiente a las edades teóricas para cursar media básica) se confirma un leve pero sostenido aumento, que permitió alcanzar la cobertura casi universal (97,9% en 2019). Se aprecia un aumento de la cobertura en el último tramo de

edad considerado: 15 a 17 años, correspondiente a las edades teóricas de media superior. En 2019 el 87,4% de adolescentes en el último tramo se encontraba asistiendo a educación. Casi 4 puntos porcentuales más que en 2017 y 15,4 puntos más que en 2006, y aun así el 12,6% estaba desvinculado en estas edades, correspondiendo mayormente a adolescentes de 17 años (gráficos 3.7 y 3.8). A pesar de este importante aumento de cobertura, no se llega en este tramo de edad a la universalidad observada en las edades inmediatamente anteriores.

## PÁGINA 34

Donde decía:

Las metas fijadas por la ANEP para 2020 (en la administración anterior) para las edades extremas consideradas en este apartado (3 y 17 años) no suponían alcanzar la universalidad (86% y 91%, respectivamente) y no fueron alcanzadas. En 2020 se observa una diferencia de 13,5 puntos porcentuales entre la cobertura observada y la meta para los niños de 3 años, y de 4 puntos porcentuales para los adolescentes de 17 años. A los 3 años baja la cobertura en 2020.

La definición de las metas fue realizada por la ANEP durante 2020, en un escenario de pandemia y a partir de los resultados de 2019. No se conocía aún la evolución de los indicadores en 2020 y se esperaba cierto retroceso. Esto podría ser una explicación del motivo por el cual las metas establecidas para 2021 fueron levemente superiores a los valores alcanzados en 2019. A su vez, los datos para 2020, una vez conocidos, en algunos casos no resultaron negativos. Esto favorece que al menos las metas de la primera parte del período de esta administración resulten alcanzables.

Tal es el caso de las metas de cobertura para 3 y 17 años de la actual administración (MEC y ANEP). En ambos casos es esperable que sean alcanzadas. En 3 años la cobertura esperada para 2021 (76%) es 10 puntos porcentuales menor que la meta 2020 de la anterior administración. Además, si se retorna a la presencialidad plena, es razonable aspirar a alcanzar la meta establecida (lo cual, como consecuencia del descenso en 2020, supondrá obtener un incremento de 13 puntos porcentuales en 2024). Para los 17 años la meta de cobertura para 2021 (83%) coincide con la formulada por la anterior administración para el año 2018. Teniendo en cuenta la evolución de los porcentajes de cobertura en los últimos años, es esperable que se alcance al finalizar el período (de hecho, el porcentaje de cobertura estimado en 2020 es apenas 3 puntos porcentuales menor a la meta para 2024). Finalmente, para el período 2021-2024 el país se fijó metas de cobertura en el tramo de edad de 15 a 17 años. Al igual que para los adolescentes de 17 años de edad, la aspiración para 2024 es apenas 3 puntos porcentuales mayor al valor observado en 2020.

El acceso en las edades teóricas correspondientes al primer y último ciclo del trayecto educativo considerado (3 a 5 años y 15 a 17 años) varía según cuál sea el nivel socioeconómico de los hogares de los niños y adolescentes. La cobertura entre los 3 y 5 años de edad para los niños pertenecientes a hogares de menores ingresos fue en 2020 de 85,6%. Para los niños de esa misma edad pertenecientes a hogares de mayores ingresos alcanzó el 97,2%



(casi 12 puntos porcentuales de diferencia). La brecha fue de casi 9 puntos porcentuales entre adolescentes de 15 a 17 años de edad (89,5% y 98,3% de cobertura, respectivamente). Mientras entre los individuos en los hogares de mayores ingresos se había alcanzado la universalización de la asistencia en ambos grupos de edad, entre quienes pertenecen a los de menores recursos se está aún lejos de lograrla.

No existen diferencias de cobertura por sexo ni región en el tramo de 3 a 5 años de edad. Entre los 15 y los 17 años la cobertura es algo mayor entre las mujeres (94,2% frente a 90,6% entre los varones) y apenas mayor en Montevideo (94,1% frente a 91,4% en el interior del país).

Dice:

Las metas fijadas por la ANEP para 2019 (en la administración anterior) para las edades extremas consideradas en este apartado (3 y 17 años) no suponían alcanzar la universalidad (82% y 88%, respectivamente) y no fueron alcanzadas. En 2019 se observa una diferencia de 6,2 puntos porcentuales entre la cobertura observada y la meta para los niños de 3 años, y de 4,1 puntos porcentuales para los adolescentes de 17 años.

La definición de las metas fue realizada por la ANEP durante 2020, en un escenario de pandemia, a partir de los resultados de 2019 y se esperaba cierto retroceso. Esto podría ser una explicación del motivo por el cual las metas establecidas para 2021 fueron levemente superiores a los valores alcanzados en 2019. Esto favorece que al menos las metas de la primera parte del período de esta administración resulten alcanzables.

Tal es el caso de las metas de cobertura para 3 y 17 años de la actual administración (MEC y ANEP). En 3 años la cobertura esperada para 2021 (76%) es 10 puntos porcentuales menor que la meta 2020 de la anterior administración. Además, si se retorna a la presencialidad plena, es razonable aspirar a alcanzar la meta establecida (lo cual supondrá obtener un incremento de 9,2 puntos porcentuales en 2024). Para los 17 años la meta de cobertura para 2021 (83%) coincide con la formulada por la anterior administración para el año 2018. La aspiración para 2024 es 7,6 puntos porcentuales mayor al valor observado en 2019.

El acceso en las edades teóricas correspondientes al primer y último ciclo del trayecto educativo considerado (3 a 5 años y 15 a 17 años) varía según cuál sea el nivel socioeconómico de los hogares de los niños y adolescentes. La cobertura entre los 3 y 5 años de edad para los niños pertenecientes a hogares de menores ingresos fue en 2019 de 84,7%. Para los niños de esa misma edad pertenecientes a hogares de mayores ingresos alcanzó el 96,9% (aproximadamente 12 puntos porcentuales de diferencia). La brecha fue de aproximadamente 16 puntos porcentuales entre adolescentes de 15 a 17 años de edad (81,6% y 97,8% de cobertura, respectivamente). Mientras entre los individuos en los hogares de mayores ingresos se había alcanzado la universalización de la asistencia en ambos grupos de edad, entre quienes pertenecen a los de menores recursos se está aún lejos de lograrla.

No existen diferencias de cobertura por sexo en el tramo de 3 a 5 años de edad, y es un poco mayor en Montevideo que en el interior (90,7% y 88,7%, respectivamente). Entre los 15 y

los 17 años la cobertura es algo mayor entre las mujeres (89,4% frente a 85,6% entre los varones) y apenas mayor en Montevideo (88,7% frente a 86,7% en el interior del país).

## PÁGINA 38

Donde decía:

El país continúa avanzando en el aumento de la cobertura en las edades teóricas correspondientes a educación inicial. Se observa un importante crecimiento en nivel 3, que se ha visto interrumpido en 2020. La cobertura continúa siendo universal en las edades teóricas de primaria (6 a 11 años) y se acerca a la universalidad en el siguiente tramo etario (12 a 14 años). Si bien es menor la tasa de cobertura entre los adolescentes de 15 a 17 años, el indicador ha evolucionado favorablemente: hubo un incremento de 18 puntos porcentuales entre 2014 y 2020.

Dice:

El país continúa avanzando en el aumento de la cobertura en las edades teóricas correspondientes a educación inicial. Se observa un importante crecimiento en nivel 3. La cobertura continúa siendo universal en las edades teóricas de primaria (6 a 11 años) y se acerca a la universalidad en el siguiente tramo etario (12 a 14 años). Si bien es menor la tasa de cobertura entre los adolescentes de 15 a 17 años, el indicador ha evolucionado favorablemente: hubo un incremento de 11,6 puntos porcentuales entre 2014 y 2019.

## PÁGINA 83

Donde decía:

Las metas sobre acceso al sistema educativo para los 15 y los 16 años planteadas para 2020 fueron alcanzadas. Más de un 90% de los adolescentes de estas edades asiste al sistema educativo. Asimismo, en el tramo de 15 a 17 años se redujo la inequidad en el acceso. En 2020 la diferencia en la asistencia entre los adolescentes de hogares de contexto más favorable y menos favorable es de casi 9 puntos porcentuales, lo cual registra una importante mejora con relación a 2015, cuando la brecha llegaba a casi 30 puntos porcentuales (en 2010 la brecha era de 36 puntos porcentuales).

En cambio, para los 3 y 17 años se observan pequeñas diferencias entre los logros y las metas propuestas. Si bien la evolución de la cobertura para 3 años aumentó casi 8 puntos porcentuales entre 2015 y 2019, se ubicó 6 puntos por debajo de la meta establecida para 2019, brecha que aumenta en 2020. En la medida en que las metas se formularon con valores crecientes, la diferencia se fue ampliando. Para los 17 años se observa un crecimiento del acceso de 11 puntos porcentuales entre 2015 y 2020: la cobertura llega al 87%, algo por debajo de la meta esperada (91%).

Dice:

Las metas sobre acceso al sistema educativo para los 15 y los 16 años planteadas para 2019 fueron alcanzadas. Asimismo, en el tramo de 15 a 17 años se redujo la inequidad en el acceso. En 2019 la diferencia en la asistencia entre los adolescentes de hogares de contexto más favorable y menos favorable es de 16,2 puntos porcentuales, lo cual registra una importante mejora con relación a 2015, cuando la brecha llegaba a casi 30 puntos porcentuales (en 2010 la brecha era de 36 puntos porcentuales).

En cambio, para los 3 y 17 años se observan pequeñas diferencias entre los logros y las metas propuestas. Si bien la evolución de la cobertura para 3 años aumentó casi 8 puntos porcentuales entre 2015 y 2019, se ubicó 6 puntos por debajo de la meta establecida para 2019. Para los 17 años se observa un crecimiento del acceso de 8 puntos porcentuales entre 2015 y 2019: la cobertura llega al 83,9%, algo por debajo de la meta esperada (88%).

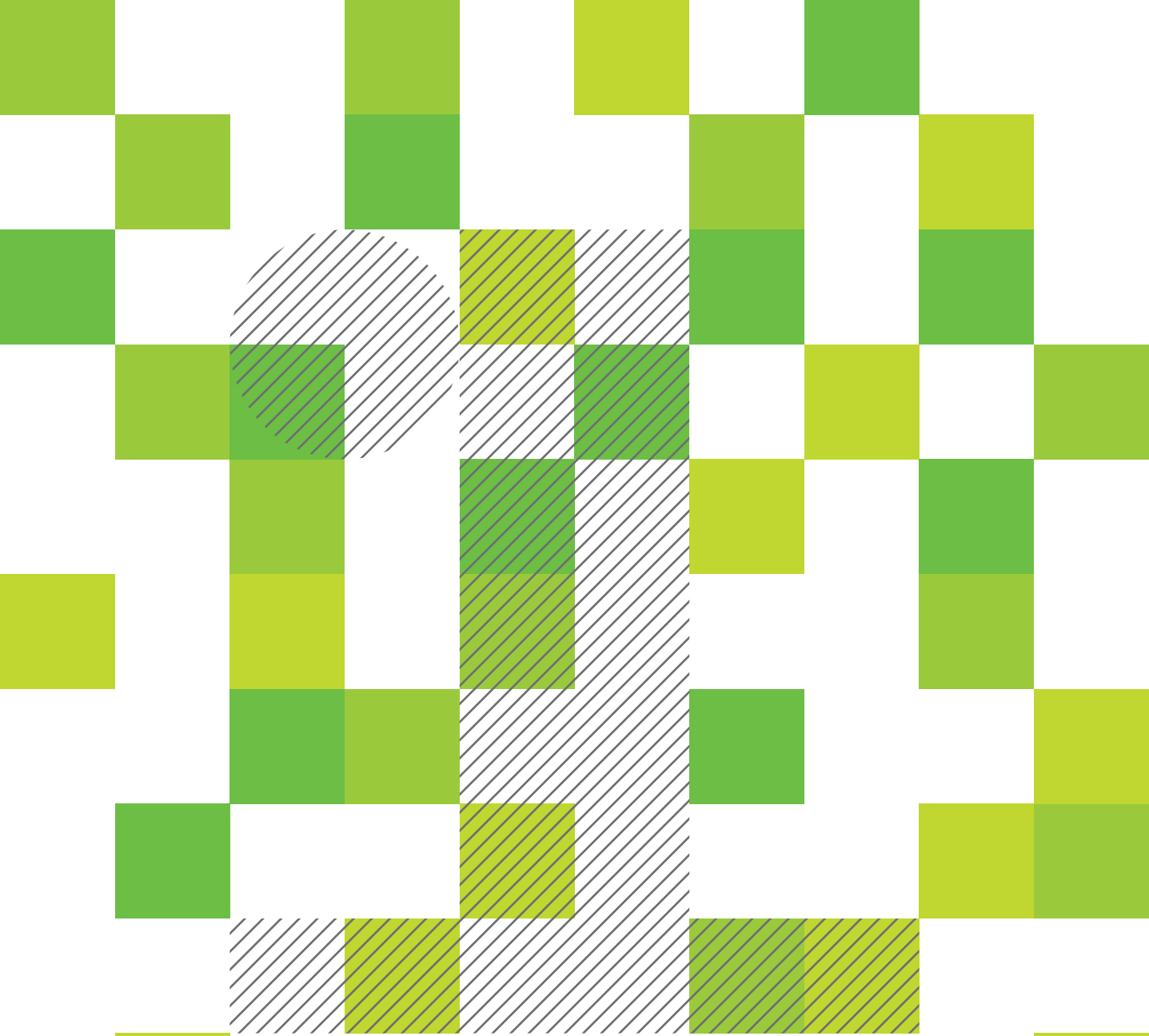
## PÁGINA 85

Donde decía:

En primera infancia, un 44,7% de los niños de 2 años y un 22,8% de los de 3 años no asiste al sistema educativo.

Dice:

En primera infancia, un 44,7% de los niños de 2 años y un 22,8% de los de 3 años no asiste al sistema educativo en 2019.



**INEEd**

ineed.edu.uy

 ineed.uy  ineed\_uy  ineeduy  ineeduy  ineed-uy

2604 4649 / 2604 8590 - ineed@ineed.edu.uy  
Edificio Los Naranjos, planta alta, Parque Tecnológico del LATU, Av. Italia 6201, Montevideo