

# LA EQUIDAD EN EL FINANCIAMIENTO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS DE URUGUAY



**INEEd**

Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa

Comisión Directiva del INEE: Javier Lasida (presidente), Pablo Caggiani y Guillermo Dutra

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Director de la Unidad de Estudios e Indicadores: Federico Rodríguez

Las autoras de este documento son: Gimena Castelao, Melissa Hernández y Cecilia Oreiro

Corrección de estilo: Federico Bentancor y Mercedes Pérez

Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: DGEIP

Montevideo, 2024

ISBN: 978-9915-9582-4-8

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)

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: INEE (2024). *La equidad en el financiamiento de los centros educativos públicos de Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Equidad-financiamiento-centros-educativos-publicos-Uruguay.pdf>

Este informe trata de niños, adolescentes y adultos mujeres y varones. El uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna connotación discriminatoria.

# ÍNDICE

Resumen.....	4
Introducción .....	5
Antecedentes .....	7
Composición del gasto por centro educativo y elementos que inciden en su asignación.....	9
Etapas del proceso de asignación de recursos y componentes del gasto.....	9
Comparación del gasto por subsistema.....	10
Elementos que inciden en la asignación de recursos por subsistema del sector público.....	15
Análisis de equidad en el financiamiento educativo.....	17
Reflexiones finales .....	20
Anexo.....	22
Bibliografía.....	24

# RESUMEN

En este trabajo se analiza la situación de Uruguay en lo que refiere a la asignación de recursos a los centros educativos públicos con énfasis en la equidad en su distribución. Se describe la situación de cada dirección general (Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional), identificando similitudes y diferencias al interior del sistema educativo uruguayo. Para esto, se considera el gasto educativo total, compuesto por las remuneraciones (provenientes de registros administrativos) y la estimación del gasto en funcionamiento y en inversiones. Se analiza la asignación del gasto entre centros, calculando un índice de equidad, y se encuentra que el financiamiento de los centros educativos en Uruguay tiene una distribución equitativa, ya que, en promedio, el gasto por estudiante de los centros de quintiles más vulnerables es mayor que el de los centros con menor vulnerabilidad. Al comparar por subsistema, se observa que la educación inicial y primaria es la que presenta mayor diferencia entre quintiles en la asignación del gasto, por lo tanto, es la más equitativa, seguida por la educación técnica. Por otro lado, la educación secundaria presenta la menor diferencia entre quintiles y, por lo tanto, resulta la más inequitativa en la asignación del gasto entre los centros.

# INTRODUCCIÓN

La mayor inversión en educación se ha convertido en un instrumento clave para lograr una educación más inclusiva, equitativa y de calidad. A partir de los resultados de una serie de estudios se ha llegado a proponer una meta de inversión en términos del producto de un país de entre el 4% y el 6%. Más aún, el cumplimiento de las metas fijadas para el Objetivo de Desarrollo n.º 4 (educación de calidad) establecido por las Organización de las Naciones Unidas se encuentra atado a una mayor inversión en enseñanza, proponiendo la misma meta en términos de producto. También se presenta como alternativa lograr entre el 15% y el 20% del gasto público, siempre con una mirada en términos de inversión (UNESCO, 2022).

Algunos años atrás, a partir de una serie de debates y de estudios que los respaldaban, se llegó al consenso de que el presupuesto importa y que es necesario poner el foco en los recursos monetarios que reciben los centros educativos y su sistema de financiamiento. En particular, los análisis realizados han sugerido la importancia de un financiamiento equitativo y adecuado para que sea posible una educación de alta calidad para todos los estudiantes. Como parte de estos debates han surgido algunos cuestionamientos sobre cómo gastar el dinero y, especialmente, a quiénes debe estar dirigido en mayor proporción (Baker, Di Carlo, Schneider y Weber, 2021; Daset, Fernández-Pintos, Costa-Ball, López-Soler y Vanderplasschen, 2015).

A pesar del constatado esfuerzo que se ha realizado en América Latina y el Caribe incrementando el gasto en educación hasta casi duplicar los valores de la década de 1990, no se tiene demasiado conocimiento sobre cómo se ha utilizado ese aumento o si se ha destinado a favorecer diferencialmente, por ejemplo, a estudiantes provenientes de diversos contextos socioeconómicos (Bertoni et al., 2020). Algunos estudios realizados recientemente para la región muestran que las políticas educativas tienen un rol clave en este proceso y, si bien pueden llegar a mitigar las desigualdades de oportunidades educativas, también se ha observado que podrían agravarlas si se dirigen a las poblaciones que menos las necesitan (Elacqua, Soares y Brant, 2019). En este sentido, se destaca la relevancia de compilar y sistematizar datos de financiamiento a nivel de centro educativo y de realizar análisis en profundidad y comparativos para poder diseñar e implementar una política que contribuya a disminuir esas desigualdades. El diseño de mecanismos de asignación y utilización de recursos, relevados a través de la experiencia de otros países, también permite incorporar elementos que promuevan la equidad educativa.

En este trabajo se considera a la equidad como clave para lograr un sistema educativo de calidad. Se toma, en particular, a la equidad en la asignación de los recursos en un

sentido amplio, considerándola a su vez como una dimensión clave de la calidad educativa (OREALC/UNESCO, 2007; UIS-UNESCO, 2008). Para asegurar una educación de calidad, es necesario lograr igualdad de oportunidades en el acceso, independientemente del origen cultural o social o determinadas características personales, es decir, subsanar las diferencias considerando a quienes deberían tener un acceso diferencial a los recursos (Guadalupe, 2015; Morduchowicz, 2000; Rubenstein, Doering y Gess, 1998). Este enfoque de la equidad remite al concepto de equidad vertical<sup>1</sup> (por oposición al de equidad horizontal) por el que, dado que no todos los estudiantes son iguales, es necesario implementar una asignación diferencial de recursos<sup>2</sup> para aquellos con necesidades educativas medibles diferentes<sup>3</sup> (Baker, Green y Richards, 2008; OCDE, 2017).

En concreto, se propone que desde la política se asignen más recursos a la educación de los estudiantes de familias de menores ingresos y que supere en cuantía a lo que reciben sus pares con otros niveles de ingresos (Reimers, 2000). Para este trabajo se asume que desde el sistema educativo es posible realizar esa distinción, asignando recursos diferencialmente y logrando que quienes presentan mayores vulnerabilidades reciban más, intentando mitigar las diferencias entre centros, entre regiones y entre estudiantes (Morduchowicz, 2000).

Para eso, es necesario compensar las desventajas de origen de algunos grupos de estudiantes. A través de distintos tipos de mediciones y datos, es posible indagar quién se beneficia del gasto educativo<sup>4</sup> y cuáles son los mecanismos de redistribución. La sistematización y la disponibilidad del conjunto de datos permiten monitorear cómo se están gastando los fondos para lograr resultados equitativos.

En el siguiente apartado se presentan brevemente los antecedentes más recientes de estudios sobre equidad en la asignación de recursos educativos. A continuación, se analiza la equidad en el financiamiento de todo el sistema educativo público y obligatorio mediante el cálculo de un índice de equidad por subsistema y por quintiles de gasto educativo. En la sección siguiente, y para profundizar en la situación del financiamiento en el sistema educativo uruguayo, se estudia la composición del gasto por centro educativo y por subsistema y los elementos que inciden en su asignación y que definen el monto de gasto final asignado a cada establecimiento. Para finalizar, se presentan algunas reflexiones que surgen del trabajo.

Se aspira a que este informe sea de utilidad para la discusión en torno al concepto de equidad en la asignación de recursos (equidad vertical) y se constituya en un insumo para repensar propuestas, programas y planes de política para Uruguay. En el mismo sentido, se considera que puede ser un aporte para la literatura comparativa que estudia el financiamiento educativo, ya que se utiliza evidencia original sobre la asignación del gasto por estudiante.

<sup>1</sup> La equidad vertical supone la constatación de que no todos los individuos son iguales e implica un tratamiento diferencial para los estudiantes o grupos con necesidades educativas medibles diferentes. A partir de este concepto, los estudiantes o los centros educativos con diferentes características deben tener acceso a distintos niveles de recursos de forma tal de ofrecerles experiencias educativas similares a todos (Baker et al., 2008; OCDE, 2017).

<sup>2</sup> Si la asignación de recursos es homogénea (en línea con lo que se propone considerando la equidad horizontal), será difícil que contribuya con este tipo de equidad en la medida que se reproduzcan las diferencias de origen y, por lo tanto, una parte de los estudiantes no cubra sus necesidades educativas y se beneficie a los sectores que menos necesidades tienen. El desafío es, entonces, poder identificar a aquellos que están en una situación diferente y lograr una asignación progresiva del gasto (Berne y Stiefel, 1999).

<sup>3</sup> Para profundizar en otros enfoques de la equidad en el financiamiento educativo, ver INEEd (2021c).

<sup>4</sup> En este trabajo se utilizan como sinónimos los términos costo y gasto.



# ANTECEDENTES

En el escenario de crisis económica acelerado por la pandemia de COVID-19 se profundizó el riesgo de aumentar las desigualdades en las oportunidades educativas de los países de América Latina y el Caribe. En particular, en el trabajo de Elacqua et al. (2020) se afirma que para estos países se hace muy necesario introducir políticas de financiamiento progresivas, bien diseñadas y eficazmente evaluadas. Para eso, se sugieren algunas claves acerca de cómo las políticas de financiamiento del sistema educativo pueden mitigar o agravar tales desigualdades. Los países de la región deberían incrementar los recursos destinados a la población más vulnerable y afectada por la pandemia para reducir la brecha de aprendizaje. Sin embargo, se identifica que son pocos los sistemas de financiamiento en América Latina que destinan más recursos donde más se necesitan, lo que hace aún más difícil afrontar la crisis reciente.

Existe una larga tradición de trabajos que analizan el financiamiento escolar y colocan el foco en una justa distribución de los recursos (Baker et al., 2021; Castelli, Ragazzi y Crescentini, 2012; Elacqua et al., 2019; Morduchowicz, 2005; UNESCO, 2018, entre otros). Con algunas variantes en la calidad en los datos utilizados, se han investigado los sistemas de financiamiento y qué tanto han considerado las diversas necesidades de los estudiantes. Uno de los autores que más ha trabajado en este tema y que ha desarrollado un potente repositorio de datos sobre gasto por centro educativo en Estados Unidos es Bruce D. Baker. En uno de sus trabajos más recientes (Baker, Farrie y Sciarra, 2018), identifica grandes disparidades en la financiación entre estados y no encuentran evidencia de asignación diferencial a la interna de ellos que esté vinculada con las necesidades socioeconómicas de los estudiantes.

Más allá de lograr identificar que existen diferentes situaciones en el financiamiento escolar y que no siempre es posible dirigir la mayor cuantía de recursos hacia las poblaciones con mayores necesidades<sup>5</sup>, es importante lograr identificar las fuentes de las inequidades. Aquí es donde comienza a cobrar mayor relevancia este tipo de estudios (Baker y Corcoran, 2012). Baker et al. hallaron indicadores de tres tipos (esfuerzo, adecuación y progresividad) que permiten comprender mejor cómo es la asignación e identificar sus fuentes (2021). En particular, para Estados Unidos se encuentran grandes diferencias entre Estados, tanto en el monto gastado como en su asignación, la que no suele ser progresiva.

Al analizar la equidad en el financiamiento educativo, no solo es relevante estudiar cómo es el sistema en sí mismo, en el sentido de si existe una fórmula, si es centralizado o si se

---

<sup>5</sup> Esta situación refleja que se está frente a un sistema de financiamiento no progresivo o incluso regresivo.

consideran desigualdades de algún tipo, sino que también es importante poder identificar los espacios de mejora. En esta línea se inscribe el trabajo de Elacqua, Soares y Brant (2019), quienes a partir de un caso exitoso de mejora identifican qué es lo que marca la diferencia en la asignación de recursos educativos. La eficiencia del gasto ha mejorado en el Estado de Pernambuco en Brasil debido a mejoras en la gestión de los recursos, como la implementación de una metódica rendición de cuentas y el uso de sistemas de información como instrumentos de toma de decisión y planificación.

Los autores destacan la relevancia de la sistematización del gasto por centro, al que le encuentran una serie de ventajas, entre otras, evitar ineficiencias mediante el conocimiento más cercano y real de cómo se están utilizando los recursos en cada institución. Uno de los resultados de este trabajo también destaca lo importante que es incrementar el gasto por estudiante y hacer un uso más eficiente de los recursos.

El presente trabajo se enmarca en la línea de análisis del financiamiento y gasto en educación. En el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) existen varios antecedentes en esta línea, en particular los análisis sobre la asignación del gasto salarial en la educación pública inicial y primaria (INEEd, 2023a, 2023b) y sobre la asignación del gasto en la educación secundaria (INEEd, 2021c, 2021a). También se han analizado los mecanismos de elaboración, discusión y aprobación del presupuesto nacional para la enseñanza pública en la órbita de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y los diferentes subsistemas hasta llegar a cada establecimiento (Castro, Hernández y Oreiro, 2019; INEEd, 2019). En particular, este trabajo se destaca, ya que es la primera vez que se incluye una estimación de la asignación total del gasto por subsistema (hasta el momento se trabajó exclusivamente con remuneraciones), a partir de datos administrativos de gasto por centro (que compone algo más de 80% el gasto total). Asimismo, es la primera vez que se realiza una comparación entre subsistemas educativos.



# COMPOSICIÓN DEL GASTO POR CENTRO EDUCATIVO Y ELEMENTOS QUE INCIDEN EN SU ASIGNACIÓN

Con el objetivo de comprender cómo es la asignación de recursos entre los centros educativos y, por lo tanto, qué factores podrían explicar su mayor o menor equidad, en esta sección se presenta una descripción de cómo se asigna y la composición del gasto por institución en los distintos subsistemas y las categorías de centro en Uruguay.

## ETAPAS DEL PROCESO DE ASIGNACIÓN DE RECURSOS Y COMPONENTES DEL GASTO

Para comprender mejor el sistema de financiamiento de la educación en un país y poder entender lo que está por detrás, es necesario conocer cómo es el mecanismo mediante el cual se asignan los fondos. Esto implica identificar de qué etapas se compone, qué actores se encuentran involucrados y cuál es la normativa que lo ampara, para poder visualizar cómo es que llega el gasto a quienes gestionan la educación y a los centros educativos. En este apartado se identifica cómo es este mecanismo para Uruguay, para visualizar mejor cómo incidir en él y mejorar la equidad en su asignación.

En Uruguay, la primera etapa en el proceso de asignación de recursos a los centros educativos es la aprobación del presupuesto nacional, al que luego le sigue un conjunto de decisiones que se toman a diferentes niveles de responsabilidad (Castro et al., 2019). La intervención estatal en este proceso, ya sea a través de la definición presupuestal en primera instancia o en la serie de etapas que le siguen, puede realizar acciones que tiendan a equiparar las oportunidades de los estudiantes en el sistema educativo. Considerar una asignación de gasto diferencial relacionada a características particulares de los estudiantes, como el contexto socioeconómico de donde provienen o alguna otra diferencia de origen o necesidad educativa, hace que el proceso adquiera otra relevancia y asigna un rol más protagónico aún a la política educativa (Castro et al., 2019; Guadalupe, 2015; Morduchowicz, 2000; Nina, Molina, Barrientos y Aguilar, 2004).

En una etapa intermedia interviene el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la ANEP, que asigna el presupuesto por subsistema educativo. En Uruguay no se utiliza una fórmula de financiamiento a nivel general, intermedio ni en la asignación por centro. La mayor parte del gasto se basa en la asignación histórica y los incrementos se vinculan a programas específicos o a un área que se quiere fortalecer.

Finalmente, el gasto asignado a cada centro educativo está conformado por tres componentes: remuneraciones, gastos de funcionamiento e inversiones. El primero es el que tiene un mayor peso en el total. A partir de los datos de gasto en remuneraciones por centro y matrícula del año 2021 es posible analizar la asignación de recursos salariales por dirección general de educación, por tipo de centro y por estudiante. A su vez, como aproximación a los otros tipos de gastos se utilizan los porcentajes del total que representan los montos de gastos en funcionamiento e inversiones publicados en la rendición de cuentas de la ANEP de 2021. Es decir, se combina el gasto que efectivamente se realizó en salarios en cada uno de los centros, con una estimación de los otros gastos, de forma de completar el gasto total por institución.

## COMPARACIÓN DEL GASTO POR SUBSISTEMA

Al analizar la asignación del gasto por estudiante para cada centro educativo, es interesante no solo visualizar cómo es su composición a la interna de cada subsistema educativo, sino también comparar entre ellos<sup>6</sup> (tabla 1). En el ejercicio 2021, el 86,6% del gasto de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) corresponde a remuneraciones, el 12,6% a gastos de funcionamiento y el 0,8% a inversiones. En la Dirección General de Educación Secundaria (DGES) y la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) el peso de las remuneraciones es aún mayor (94,9% y 94%, respectivamente), mientras que los otros gastos representan un porcentaje muy menor. Es probable que el mayor peso del gasto en funcionamiento de la DGEIP se deba al Programa de Alimentación Escolar, que se encuentra ampliamente extendido en este subsistema y llega a gran cantidad de niños (ANEP, 2019b)<sup>7</sup>. Asimismo, no se debe dejar de considerar que dentro de los gastos corrientes de la enseñanza inicial y primaria el material fungible que se entrega en gran parte de los centros tiene un peso relevante. Este material no se suele proporcionar en los otros subsistemas.

De manera similar, el mayor peso de inversiones en la enseñanza técnica puede ser atribuido a las características particulares de su oferta educativa y a la necesidad de contar con insumos como maquinaria, aparatos y herramientas específicas, entre otros, y que están relacionados a ese tipo de formación.

TABLA 1  
**COMPOSICIÓN DEL GASTO DE CADA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN**  
AÑO 2021  
EN PORCENTAJES

	Remuneraciones	Gastos corrientes y suministros	Inversiones
DGEIP	86,6	12,6	0,8
DGES	94,9	4,3	0,8
DGETP	94,0	4,8	1,2

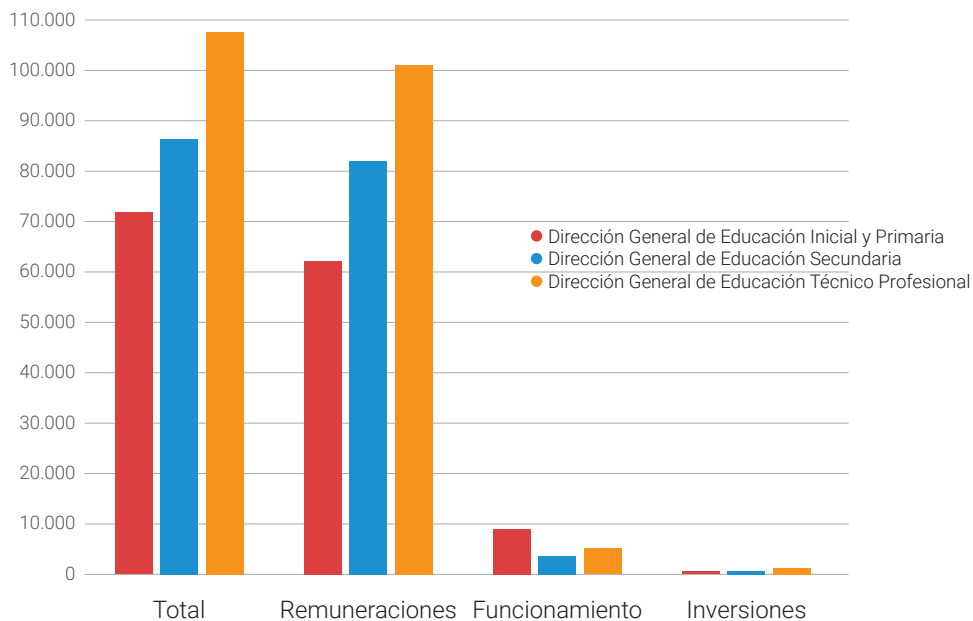
Fuente: rendición de cuentas de la ANEP de 2021.

<sup>6</sup> En la tabla A.1 del Anexo se incluye una serie de descriptivos por dirección general.

<sup>7</sup> Si bien el Programa de Alimentación Escolar pertenece a primaria, también abarca excepcionalmente a algunos estudiantes de educación media. De todos modos, al estar administrado por la DGEIP, solo se le atribuye el gasto a esta dirección general.

Como se puede observar en el gráfico 1, el mayor gasto por estudiante se presenta en educación técnica, seguido por educación secundaria y finalmente inicial y primaria.

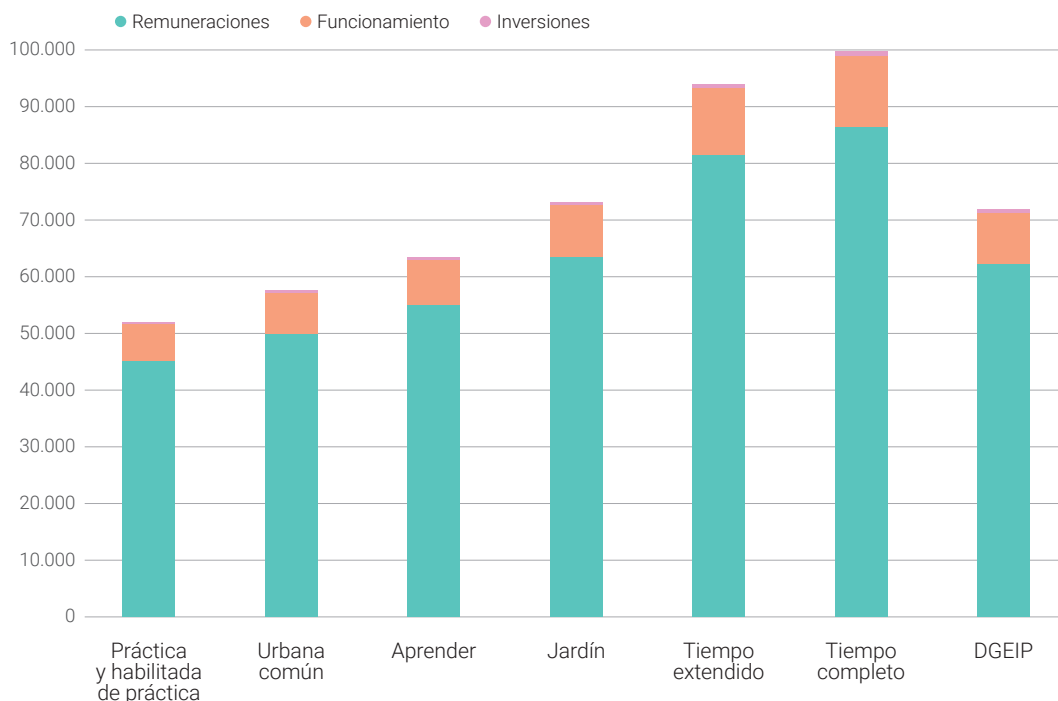
GRÁFICO 1  
**GASTO POR ESTUDIANTE, POR DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN Y POR TIPO DE GASTO**  
EN PESOS CORRIENTES  
AÑO 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021 y la rendición de cuentas de la ANEP de 2021.  
Nota: para cada tipo de gasto, el por estudiante se calcula como el promedio del gasto por estudiante de los centros.

En la educación inicial y primaria son las escuelas de tiempo completo y tiempo extendido las que presentan mayor gasto total por alumno (gráfico 2), lo que tiene sentido debido al mayor tiempo de permanencia de los niños en el centro. Por otro lado, las categorías de centro con menor gasto por alumno son las escuelas de práctica y habilidades de práctica y las escuelas comunes.

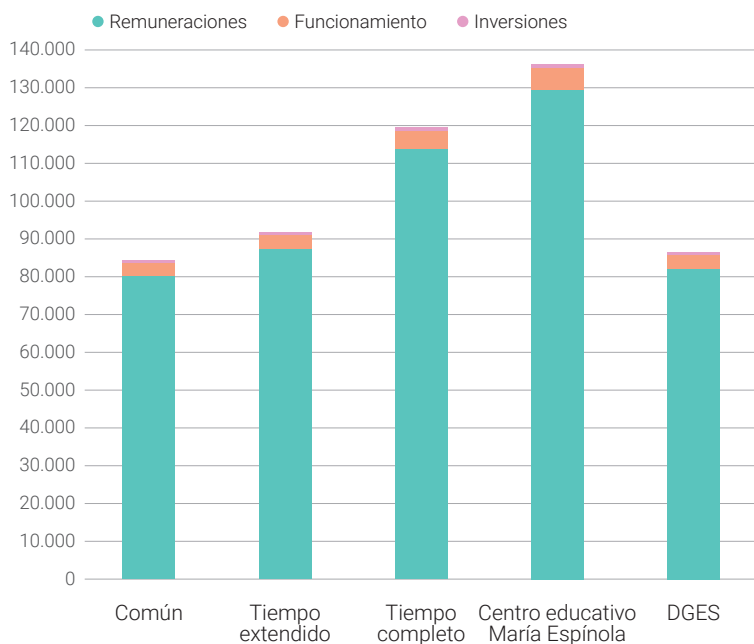
GRÁFICO 2  
**GASTO POR ALUMNO EN LA DGEIP, POR TIPO DE CENTRO Y DE GASTO**  
 EN PESOS CORRIENTES  
 AÑO 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021 y la rendición de cuentas de la ANEP de 2021.  
 Nota: se excluyen a las escuelas de educación especial y rurales.

En la educación secundaria son los centros educativos María Espínola los que presentan mayor gasto por estudiante (gráfico 3), seguidos por los liceos de tiempo completo y tiempo extendido. Los centros con menor gasto salarial por estudiante son los que ofrecen educación común.

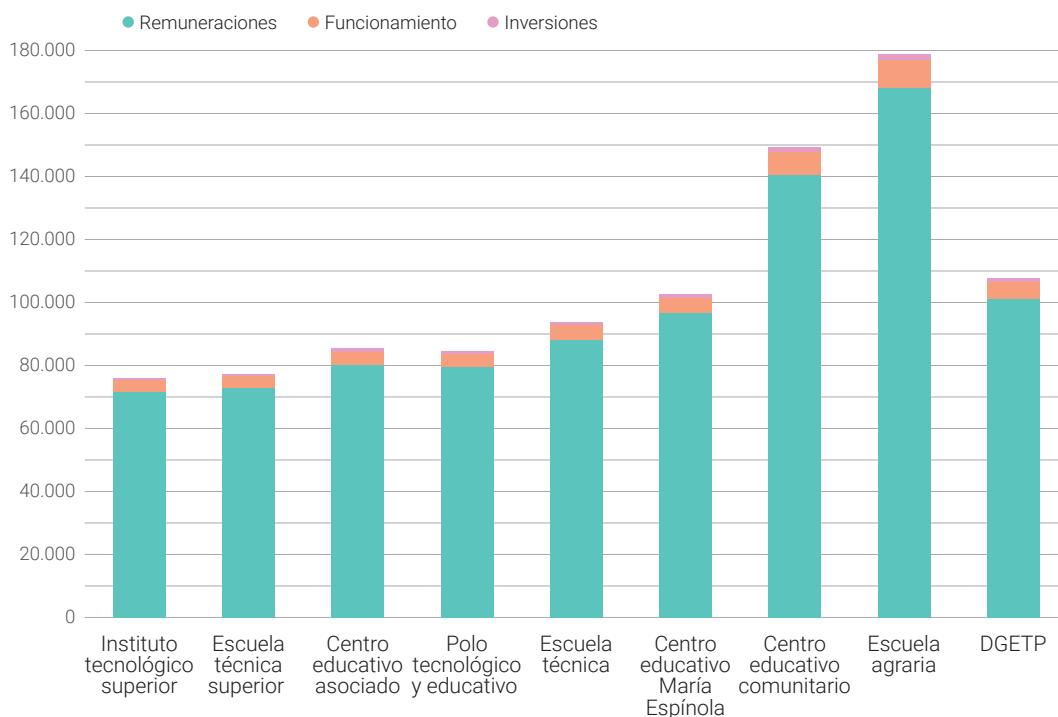
**GRÁFICO 3**  
**GASTO POR ESTUDIANTE EN LA DGES, POR TIPO DE CENTRO Y DE GASTO**  
 EN PESOS CORRIENTES  
 AÑO 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021 y la rendición de cuentas de la ANEP, 2021.  
 Nota: no se incluyen los centros de educación rural, rural unidocente y especial.

En la educación técnica, las escuelas agrarias son las que presentan mayor gasto por estudiante (gráfico 4) y les siguen los centros educativos comunitarios. En tercer lugar se encuentran los centros educativos María Espínola de la DGETP. Cabe destacar la diferencia en el gasto por centro María Espínola entre subsistemas, siendo mayor el de la enseñanza secundaria. Los centros con menor gasto por estudiante son los institutos tecnológicos superiores.

GRÁFICO 4  
**GASTO POR ESTUDIANTE EN LA DGETP, POR TIPO DE CENTRO Y DE GASTO**  
 EN PESOS CORRIENTES  
 AÑO 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021.

Nota 1: el gasto por estudiante de la DGETP se calcula considerando todos los centros con educación media (básica o superior), incluso aquellos que también presentan otro tipo de oferta (terciaria, formación profesional básica, capacitación, etc.); se excluyen los centros que ofrecen exclusivamente educación terciaria.

Nota 2: los centros educativos asociados se caracterizan porque en un mismo espacio geográfico se ubica una escuela primaria y un centro de enseñanza técnica.

Nota 3: los centros educativos comunitarios ofrecen una propuesta educativa con énfasis en la participación y la inclusión, para adolescentes de 12 a 17 años de edad que se hayan desvinculado del sistema educativo o estén disconformes con su trayectoria educativa actual y quieran reincorporarse a la enseñanza pública.



# ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA ASIGNACIÓN DE RECURSOS POR SUBSISTEMA DEL SECTOR PÚBLICO

Detrás de este comportamiento del gasto por centro educativo son varios los elementos que inciden en la asignación en cada subsistema educativo. Estos elementos deben ser tenidos en cuenta al implementar una política de asignación, ya que de ellos depende también que la política asigne efectivamente de manera diferencial el gasto.

Como se comentó al analizar el gráfico 1, el componente más importante del gasto en educación pública corresponde a las remuneraciones del personal. Estas, en el caso de los cargos docentes, se basan principalmente en la antigüedad y en el pago de horas aula. De acuerdo al INEEd (2016b), los incentivos representan una parte menor del ingreso y, con contadas excepciones, no suelen estar vinculados al desempeño, a la formación continua o a un tipo de tarea.

Los establecimientos educativos no tienen potestad sobre la mayor parte de sus funcionarios, es decir, que no poseen injerencia sobre el grueso del gasto que reciben. De manera similar, las partidas presupuestales que manejan son de baja cuantía y se suelen utilizar para gastos corrientes o reparaciones menores. Gran parte del gasto en inversión se suele ejecutar desde el CODICEN de la ANEP (Castro et al., 2019).

Para la enseñanza **inicial y primaria** se han identificado cinco elementos<sup>8</sup> que afectan la dotación de recursos de un centro. La oferta educativa determina un nivel inicial de horas y cargos docentes (docencia directa e indirecta) necesarios para que pueda desarrollarse. Junto a ella se determina una necesidad específica de recursos materiales y de infraestructura para implementar la oferta. Vinculado con la capacidad y estructura del centro, se determinan la matrícula y la cantidad de grupos, que dan cuenta del tamaño del establecimiento y se constituyen en elementos clave para seguir ajustando la cantidad de funcionarios necesarios y, por lo tanto, los cargos y las horas definitivas. En paralelo a estas definiciones es clave la forma en que los funcionarios acceden a sus cargos, por lo tanto, el sistema de elección de cargos se constituye en un elemento más. Esto es así porque el salario se encuentra directamente vinculado con un tipo de cargo y antigüedad y el sistema de elección es el que habilita a que los docentes puedan elegir uno u otro centro. Asimismo, luego de la elección se conocerán las vacantes, que también tienen un impacto sobre la definición del gasto del establecimiento.

La conformación del equipo de trabajo en los centros educativos es otro elemento relevante para determinar el monto de gasto por establecimiento. Este determina la cantidad de docentes de docencia directa e indirecta que trabajará en el centro, incluyendo sus horas totales. Algo similar sucede con los funcionarios de gestión. Finalmente, los recursos complementarios al funcionamiento del centro, como el monto que se otorga por caja chica (que depende de la categoría del centro) o materiales que se envían, constituyen el quinto elemento que, en interrelación con los otros, define un monto de gasto asignado y diferencias entre centros<sup>9</sup>.

<sup>8</sup> Por más información sobre estos elementos, ver INEEd (2023b).

<sup>9</sup> Por más información sobre la asignación de materiales o equipamiento, ver INEEd (2016c) y Castro et al. (2019).

Los elementos identificados para la **enseñanza media** (conformada por enseñanza técnica y secundaria), con algunas salvedades, son muy similares a los de la enseñanza inicial y primaria. Por un lado, la composición de la oferta educativa, que para este nivel implica diferentes planes, modalidades y programas entre centros. En particular, para la enseñanza técnica se diferencia en el número y la diversidad de talleres que ofrece. Este elemento determina una cantidad de horas de docencia directa e indirecta, diferentes tipos de cargos, recursos materiales e infraestructura. La matrícula y la cantidad de grupos condicionan y definen el tamaño de los establecimientos y contribuyen a mejorar la estimación de cuántos docentes y horas, además del personal de apoyo administrativo, será necesario para el funcionamiento y la oferta educativa del centro. Asimismo, vale destacar que se encuentran diferencias en la titulación docente entre enseñanza secundaria y técnica, siendo mucho mayor en la primera, lo que también genera diferencias salariales entre subsistemas (ANEP, 2019a; INEEd, 2016c).

La conformación de los equipos en los centros educativos y el sistema de elección de horas vigente son los últimos dos elementos que en interacción con los ya mencionados terminan por definir el gasto final asignado a cada establecimiento de enseñanza media. A diferencia de la enseñanza inicial y primaria, en la enseñanza media el contrato docente se establece por hora de clase y no por cargo.

En suma, detrás de una política de asignación de recursos existen varios elementos que son parte de ella, que de una manera u otra inciden en la asignación diferencial del gasto por establecimiento y que determinan que la asignación sea o no equitativa.

# ANÁLISIS DE EQUIDAD EN EL FINANCIAMIENTO EDUCATIVO

Además de observar las características y las particularidades detrás de la asignación de recursos por subsistema en Uruguay, es interesante analizar cómo es la desigualdad en la asignación del gasto al interior de cada subsistema.

Considerando el enfoque de equidad vertical, cuando se asigna el gasto se espera que existan tratamientos y ofertas diferentes para los estudiantes con distintas necesidades educativas (Guadalupe, 2015; Morduchowicz, 2000). Dado que en Uruguay los logros de aprendizajes tienen una alta correlación con el nivel socioeconómico de los estudiantes (INEED, 2017, 2019, 2021c, 2021a, 2021b), para este trabajo se utiliza el índice de vulnerabilidad social<sup>10</sup> calculado por la ANEP en 2019 como forma de aproximarse a las características socioeconómicas y culturales de los estudiantes y los centros a los que asisten.

Siguiendo la metodología empleada por Bertoni et al. (2020) para calcular un índice de equidad<sup>11</sup>, para Uruguay se calcula la distancia entre el gasto por estudiante promedio de los centros con población menos vulnerable y de los centros que concentran a la población más vulnerable. Para eso, se ubica a las instituciones educativas en quintiles de vulnerabilidad utilizando el índice de vulnerabilidad social. Luego, se calcula el gasto total por centro, utilizando los registros administrativos de gasto salarial de la institución y por subsistema disponibles en la ANEP y la estimación de los otros rubros del gasto. De este modo, el índice de equidad surge como la división del gasto por estudiante promedio de los centros de quintil 5 del índice de vulnerabilidad social entre el gasto por estudiante promedio de los centros de quintil 1, como se presenta en la siguiente ecuación:

$$\text{Índice de equidad} = \frac{GPE\_Q5}{GPE\_Q1}$$

En Uruguay, la enseñanza pública obligatoria se encuentra bajo la órbita de la ANEP, institución que representa la matrícula más alta del sistema educativo. Allí se nuclean cuatro subsistemas educativos: el Consejo de Formación en Educación (CFE) y las tres direcciones generales ya mencionadas (DGEIP, DGES y DGETP). En este trabajo se analiza a las tres últimas<sup>12</sup>.

<sup>10</sup> El índice de vulnerabilidad social fue construido a partir de un análisis factorial por subsistema, que utiliza como variables la proporción de estudiantes de cada centro educativo que se benefician de las asignaciones familiares del Plan de Equidad y la Tarjeta Uruguay Social. Dado que se consideran todos los centros públicos, existen beneficiarios de dichas prestaciones sociales en todos los contextos, por lo que es posible presentar al índice de vulnerabilidad social distribuido por quintiles, considerando la proporción de estudiantes con vulnerabilidades que asisten a cada centro educativo. En este caso se interpreta que los centros ubicados en el primer quintil son los más vulnerables y aquellos en el quintil cinco son los menos vulnerables en términos relativos.

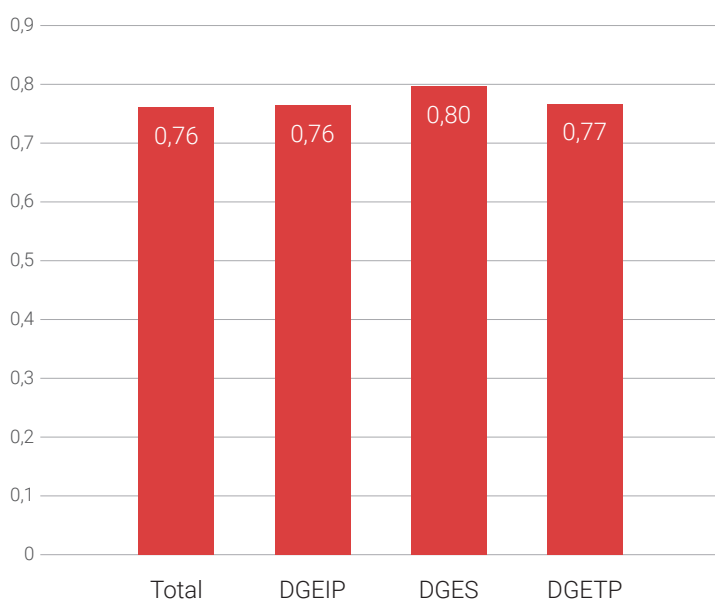
<sup>11</sup> En el informe de Bertoni et al. (2020) se le llama índice de desigualdad. En el presente trabajo, siguiendo la lógica de análisis de equidad vertical, se le llama índice de equidad.

<sup>12</sup> En este trabajo se llama de manera alternativa dirección general o subsistema.

Al considerar la distribución del financiamiento por dirección general a partir del índice de equidad utilizado anteriormente, se puede observar que tanto el sistema en su conjunto como cada dirección general presentan valores del índice de equidad por debajo de 1, es decir, tienen una asignación equitativa de sus recursos (gráfico 5). Esto quiere decir que el gasto por estudiante de los centros del quintil más vulnerable es mayor que el gasto por estudiante de los centros con menor vulnerabilidad.

Si se compara por subsistema, no se observan grandes diferencias. Los subsistemas más equitativos son la DGEIP (0,76) y la DGETP (0,77), ya que presentan una mayor distancia en la asignación del gasto, es decir, que hay mayor diferencia en la asignación del gasto entre los quintiles de vulnerabilidad 1 y 5. Por otro lado, la enseñanza secundaria (DGES) presenta la menor distancia en la asignación del gasto para los centros de los quintiles de vulnerabilidad extremos, con un índice de equidad algo más cercano a 1.

GRÁFICO 5  
**ÍNDICE DE EQUIDAD EN EL FINANCIAMIENTO POR SUBSISTEMA**  
AÑO 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021.

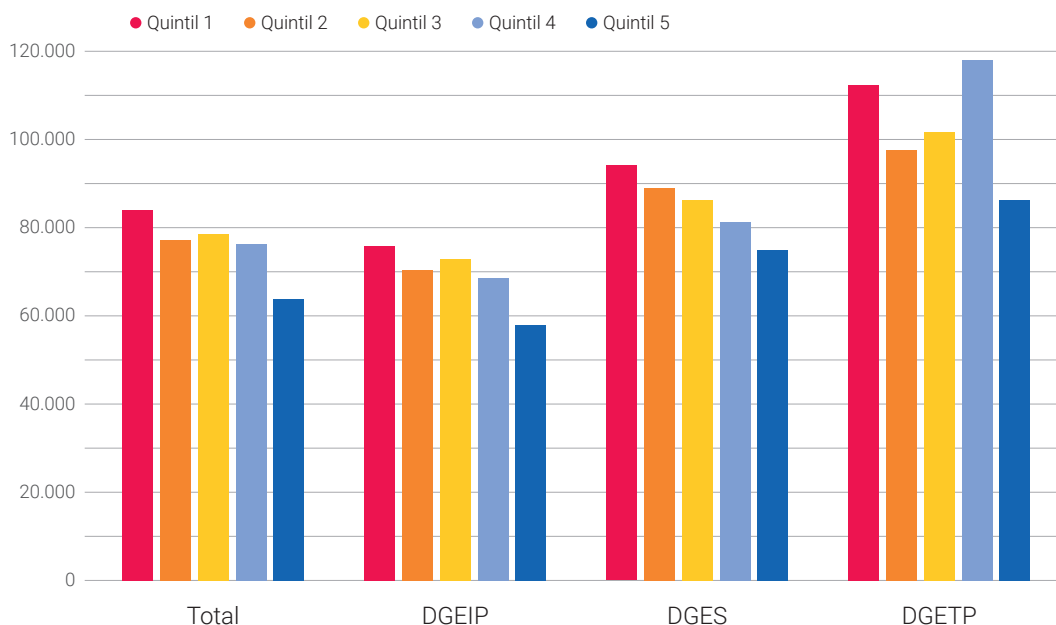
Nota: para el total y para cada dirección general el índice se calcula de forma independiente a partir de la construcción de los quintiles de vulnerabilidad por centro.

Otra manera de analizar la equidad en el financiamiento educativo es observando cómo es la distribución del gasto por estudiante<sup>13</sup> por centro por quintil del índice de vulnerabilidad social, en cada uno de los subsistemas analizados (gráfico 6), es decir, considerando todos los quintiles y no solo los extremos. Se observa que tanto la DGEIP como la DGES presentan las distribuciones más equitativas en la asignación de sus recursos, dado que el gasto por estudiante en los centros de los primeros quintiles (más vulnerables) es mayor que el gasto por estudiante de los centros menos vulnerables. En particular, la relación que se observa en

<sup>13</sup> En la tabla A.1 del Anexo se incluye el monto del gasto por estudiante para cada dirección general.

la DGES es la más progresiva (a medida que aumenta la vulnerabilidad del centro, aumenta también el monto de gasto asignado, y este comportamiento es gradual y constante).

GRÁFICO 6  
**GASTO POR ESTUDIANTE POR SUBSISTEMA, SEGÚN QUINTIL DEL ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIAL**  
 EN PESOS CORRIENTES  
 AÑO 2021



Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021.

Nota: en cada dirección general el gasto por estudiante se calcula como el promedio del gasto por estudiante de los centros.

Por otro lado, si bien la DGETP también muestra una mayor asignación en los centros del primer quintil con respecto al quintil menos vulnerable (lo que confirma el resultado obtenido con el índice de equidad calculado anteriormente), la tendencia no es tan clara en los quintiles intermedios. Se destaca el hecho de que el gasto por estudiante del quintil 4 es el más alto, lo que podría estar explicado por el tipo de oferta a la que asisten estos estudiantes. En ese quintil, más del 30% corresponde a escuelas agrarias, que son las que presentan un mayor costo por estudiante (tabla A.2 del Anexo). De todas formas, debe tenerse en cuenta que en el caso de la DGETP no fue posible aislar completamente la oferta de educación media, por lo que los datos de algunos centros incluyen oferta terciaria que puede estar incidiendo sobre estos resultados.

# REFLEXIONES FINALES

Este trabajo es parte de una investigación más amplia cuyo objetivo consiste en estudiar el financiamiento del sistema de educación público y obligatorio uruguayo. En concreto, se analiza la inequidad en el financiamiento de los centros educativos uruguayos en sus tres subsistemas: enseñanza inicial y primaria, secundaria y técnica. Para esto se retoma el concepto de equidad vertical, utilizando como variables de análisis el gasto por estudiante por centro educativo y su vulnerabilidad. Mediante el cálculo de un índice que da cuenta de la equidad, se comparan los tres subsistemas educativos y se analiza la asignación del gasto.

Vale destacar que de no contar con la sistematización del gasto por centro, este tipo de análisis no sería posible. Conocer de manera más certera el gasto que efectivamente llega a cada centro es relevante, entre otras cosas, para estudiar la implementación de distintos incrementos de modo de hacer un uso más eficiente de los recursos y disminuir las inequidades en el financiamiento.

Los resultados alcanzados muestran que cada dirección general de educación tiene una asignación equitativa de sus recursos, dado que el gasto por estudiante de los centros del quintil más vulnerable es mayor que el gasto por estudiante de los centros con menor vulnerabilidad. Esto puede ser reflejo de una política equitativa, aunque no necesariamente progresiva. Es importante recordar que el índice de equidad solo incluye los quintiles extremos de la distribución y no capta lo que sucede en los intermedios.

Esta distribución equitativa del gasto que se observa para Uruguay presenta diferencias por subsistema. La educación inicial y primaria es la más equitativa, seguida por la educación técnica. La educación secundaria presenta la menor distancia en la asignación de gasto, es decir, hay menos diferencia en la asignación de recursos entre el quintil 1 y 5, lo que podría estar indicando que existen escasos mecanismos que consideren las diferentes vulnerabilidades de los centros de quintiles opuestos al momento de asignar el gasto.

Sin embargo, cuando se analiza según la distribución del gasto por estudiante por quintil del índice de vulnerabilidad social, observando todos los quintiles<sup>14</sup>, los valores obtenidos por el índice de equidad deben ser relativizados, ya que se observa que la DGEIP, y en especial la DGES, tienen las distribuciones más progresivas en la asignación de sus recursos.

Al analizar la composición del gasto por centro educativo, a pesar de que las remuneraciones son el rubro con mayor peso en los tres subsistemas, ni el sistema ni los establecimientos

---

<sup>14</sup> Vale recordar que el índice de equidad se compone solamente de los quintiles de gasto 1 y 5.



educativos pueden incidir sobre su composición a nivel de centro, dado que depende de las elecciones que toman los funcionarios. Si bien una forma de intervenir es generando incentivos para redireccionar la elección que realizan los funcionarios, al momento estos son insuficientes (INEEd, 2016a) y no se constituyen como un elemento que tenga incidencia sobre el gasto total del establecimiento.

En este sentido, el hecho de que la educación inicial y primaria tenga una asignación levemente más equitativa que el resto puede relacionarse con que es el único subsistema que tiene un diferencial salarial que, en parte, podría funcionar como incentivo para que los docentes elijan trabajar en los contextos más vulnerables. Asimismo, existen modalidades de extensión del tiempo pedagógico que absorben población vulnerable y ofrecen a los docentes un atractivo para concentrar sus horas en esos centros, evitando de esta forma los traslados.

Si bien en la enseñanza media (secundaria y técnica) se observa un mayor gasto en algunas modalidades específicas, como en los centros educativos María Espínola, hasta el momento no parece ser suficiente como para tener un impacto significativo en la equidad. Aunque está considerada como una política progresiva, dado que en 2021 son pocos los centros y la matrícula a la que llega esta modalidad, es probable que su impacto dependa de que se profundice y se expanda. En la medida en que se vayan creando nuevos centros de este tipo, se verá incrementado el gasto por estudiante en los quintiles más bajos, lo que debería repercutir positivamente en la equidad, tanto en educación secundaria como en educación técnica.

Finalmente, se debe considerar que detrás de una política de asignación de recursos, existen varios elementos que la conforman y que de una manera u otra inciden en la asignación diferencial del gasto por establecimiento. Estos elementos en educación inicial y primaria son la oferta educativa, la matrícula, el tamaño y la cantidad de grupos, el sistema de elección de cargos, la conformación de los equipos en los centros educativos y los recursos complementarios al funcionamiento básico de cada centro. En educación media se incluyen, además, las categorías de los centros. En este sentido, para repensar la política educativa resulta de interés tener presente el análisis realizado y la consideración de los elementos que conforman en conjunto el gasto total de un centro. De ellos depende que la política pueda asignar diferencialmente, por lo que resultan claves para que sea eficaz.

Como trabajo complementario, en un futuro sería interesante continuar analizando el financiamiento educativo para comprender mejor dónde se encuentran los espacios de mejora que orienten a la política. Uno de los ejercicios que podrían incluirse en trabajos futuros consiste en analizar el vínculo entre la asignación desigual y el tamaño de centros o los quintiles 1 y 2 específicamente. Asimismo, sería relevante poder incorporar a otros países en el estudio. Este tipo de análisis es clave para mejorar los desempeños de los estudiantes y, en definitiva, mejorar la calidad del sistema contribuyendo al diseño de políticas orientadas a una asignación de recursos más eficiente y equitativa.

# ANEXO

TABLA A.1  
**DESCRIPTIVOS SEGÚN DIRECCIÓN GENERAL**

Dirección general	Gasto por estudiante en remuneraciones	Gasto por estudiante en funcionamiento	Gasto por estudiante en inversiones	Gasto por estudiante total	Matrícula	Cantidad de centros	Categorías de centros
DGEIP	62.181	9.047	574	71.803	314.708	1.141	Común Práctica y habilitada de práctica Aprender Jardín Tiempo extendido Tiempo completo
DGES	82.067	3.628	691	86.386	223.609	305	Común Tiempo completo Tiempo extendido Centro educativo María Espínola
DGETP	101.110	5.158	1.289	107.557	98.498	177	Instituto tecnológico superior Escuela técnica superior Centro educativo asociado Polo tecnológico y educativo Escuela técnica Centro educativo María Espínola Centro educativo comunitario Escuela agraria

Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021

TABLA A.2  
**PORCENTAJE DE PARTICIPACIÓN DE CADA TIPO DE CENTRO SEGÚN QUINTIL DEL ÍNDICE DE VULNERABILIDAD SOCIAL EN EDUCACIÓN TÉCNICA**  
AÑO 2021

	% Total	Quintil 1	Quintil 2	Quintil 3	Quintil 4	Quintil 5	Costo por estudiante
Escuela agraria	17,8	13,9	14,3	17,1	31,4	12,1	168.365
Centro educativo asociado	12,6	22,2	20,0	14,3	5,7		81.161
Centro educativo comunitario	3,5	13,9	2,9				137.154
Centro educativo María Espínola	2,9	11,1		2,9			95.559
Instituto tecnológico superior	4,6					24,2	73.648
Polo tecnológico	4,0			2,9		18,2	83.002
Escuela técnica superior	8,1		5,7	14,3	8,6	12,1	74.872
Escuela técnica	46,6	38,9	57,1	48,6	54,3	33,3	84.130

Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021

TABLA A.3  
**PORCENTAJE DE CENTROS SEGÚN QUINTILES DE VULNERABILIDAD SOCIAL, POR SUBSISTEMA Y DEPARTAMENTO**  
 AÑO 2021

**DGEIP**

Quintiles del índice de vulnerabilidad social	Artigas	Canelones	Cerro Largo	Colonia	Durazno	Flores	Florida	Lavalleja	Maldonado	Montevideo	Paysandú	Rivera	Rocha	Río Negro	Salto	San José	Soriano	Tacuarembó	Treinta y Tres
1	48,5	9,8	17,1	6,3	10,7	8,3	9,4	10,3	2,0	24,7	16,7	21,3	12,8	18,5	43,5	9,5	16,2	17,3	22,2
2	18,2	25,3	28,6	10,4	28,6	8,3	12,5	20,7	11,8	18,4	20,8	27,7	10,3	22,2	17,4	14,3	13,5	21,2	14,8
3	9,1	22,4	25,7	12,5	32,1	16,7	25,0	13,8	23,5	15,5	29,2	19,1	28,2	22,2	19,6	19,0	18,9	32,7	33,3
4	24,2	19,0	11,4	33,3	14,3	16,7	25,0	31,0	33,3	16,8	20,8	21,3	30,8	22,2	10,9	31,0	27,0	17,3	18,5
5	0,0	23,6	17,1	37,5	14,3	50,0	28,1	24,1	29,4	24,7	12,5	10,6	17,9	14,8	8,7	26,2	24,3	11,5	11,1
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**DGES**

Quintiles del índice de vulnerabilidad social	Artigas	Canelones	Cerro Largo	Colonia	Durazno	Flores	Florida	Lavalleja	Maldonado	Montevideo	Paysandú	Rivera	Rocha	Río Negro	Salto	San José	Soriano	Tacuarembó	Treinta y Tres
1	58,3	11,5	37,5	0,0	12,5	0,0	8,3	0,0	0,0	18,2	21,4	53,8	9,1	12,5	72,7	11,1	10,0	46,2	12,5
2	25,0	17,3	25,0	0,0	37,5	0,0	25,0	12,5	7,7	22,1	50,0	7,7	9,1	50,0	0,0	0,0	10,0	23,1	62,5
3	16,7	23,1	37,5	7,1	25,0	33,3	25,0	37,5	30,8	10,4	14,3	23,1	45,5	12,5	18,2	33,3	30,0	15,4	12,5
4	0,0	23,1	0,0	28,6	12,5	33,3	41,7	37,5	30,8	18,2	14,3	15,4	27,3	25,0	9,1	11,1	30,0	15,4	12,5
5	0,0	25,0	0,0	64,3	12,5	33,3	0,0	12,5	30,8	31,2	0,0	0,0	9,1	0,0	0,0	44,4	20,0	0,0	0,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

**DGETP**

Quintiles del índice de vulnerabilidad social	Artigas	Canelones	Cerro Largo	Colonia	Durazno	Flores	Florida	Lavalleja	Maldonado	Montevideo	Paysandú	Rivera	Rocha	Río Negro	Salto	San José	Soriano	Tacuarembó	Treinta y Tres
1	50,0	8,0	50,0	0,0	25,0	0,0	0,0	0,0	16,7	35,4	40,0	20,0	14,3	0,0	25,0	0,0	28,6	0,0	0,0
2	50,0	12,0	16,7	18,2	0,0	0,0	25,0	0,0	25,0	14,6	30,0	40,0	14,3	66,7	25,0	25,0	14,3	40,0	50,0
3	0,0	44,0	33,3	18,2	25,0	0,0	25,0	50,0	16,7	4,2	10,0	20,0	57,1	33,3	50,0	0,0	0,0	20,0	50,0
4	0,0	24,0	0,0	54,5	25,0	66,7	50,0	50,0	16,7	4,2	0,0	20,0	14,3	0,0	0,0	62,5	57,1	20,0	0,0
5	0,0	12,0	0,0	9,1	25,0	33,3	0,0	0,0	25,0	41,7	20,0	0,0	0,0	0,0	0,0	12,5	0,0	20,0	0,0
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Fuente: elaboración propia a partir de datos del CODICEN de 2021

# BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (2019a). *Censo Nacional Docente 2018. Informe de resultados*. Recuperado de <https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/>
- ANEP. (2019b). *Evaluación del Programa de Alimentación Escolar y monitoreo del estado nutricional de los niños de escuelas públicas y privadas en Uruguay. Año 2019 y su base de datos*. Recuperado de [https://evaluacionpae.anep.edu.uy/documentos/Documento\\_completo.pdf](https://evaluacionpae.anep.edu.uy/documentos/Documento_completo.pdf)
- BAKER, B. D. y CORCORAN, S. P. (2012). *The Stealth Inequities of School Funding. How State and Local School Finance Systems Perpetuate Inequitable Student Spending*. Recuperado de <https://www.americanprogress.org/article/the-stealth-inequities-of-school-funding/>
- BAKER, B. D., DI CARLO, M., SCHNEIDER, L. y WEBER, M. (2021). *The Adequacy and Fairness of State School Finance Systems. Key Findings from the School Finance Indicators Database*. Recuperado de [https://www.schoolfinancedata.org/wp-content/uploads/2021/01/SFID\\_AnnualReport\\_2021.pdf](https://www.schoolfinancedata.org/wp-content/uploads/2021/01/SFID_AnnualReport_2021.pdf)
- BAKER, B. D., FARRIE, D. y SCIARRA, D. (2018). *Is School Funding Fair? A National Report Card*. Newark. Recuperado de <https://eric.ed.gov/?id=ED584733>
- BAKER, B. D., GREEN, P. y RICHARDS, C. (2008). *Financing Education Systems* (1.ª ed.). Upper Saddle River: Pearson Prentice Hall.
- BERNE, R. y STIEFEL, L. (1999). Concepts of School Finance Equity: 1970 to the Present. En H. Ladd, R. Chalk y J. Hansen (Eds.), *Equity and Adequacy in Education Finance: Issues and Perspectives* (pp. 7-33). <https://doi.org/10.17226/6166>
- BERTONI, E., ELACQUA, G., MAROTTA, L., MARTINEZ, M., SANTOS, H. y SOARES, S. (2020). *Is School Funding Unequal in Latin America? A Cross-country Analysis* (N.º 2041). <https://doi.org/10.18235/0002620>
- CASTELLI, L., RAGAZZI, S. y CRESCENTINI, A. (2012). Equity in Education: A General Overview. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69, 2243-2250. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.194>
- 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.
- DASET, L. R., FERNÁNDEZ-PINTOS, M. E., COSTA-BALL, D., LÓPEZ-SOLER, C. y VANDERPLASSCHEN, W. (2015). Desarrollo y Validación del Autoinforme de Adolescentes: ADA. *Ciencias Psicológicas*, 9(1), 85-104. Recuperado de [http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1688-42212015000100009&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-42212015000100009&lng=es&tlng=es)
- ELACQUA, G., MAROTTA, L., BERTONI, E., MÉNDEZ, C., WESTH OLSEN, A. S., ROMÁN, A. y SOARES, S. (2020). *¿Es desigual el financiamiento escolar en América Latina?* <https://doi.org/10.18235/0002620>
- ELACQUA, G., SOARES, S. y BRANT, I. (2019). *Em busca de maior eficiência e equidade dos recursos escolares: Uma análise a partir do gasto por escola em Pernambuco* (N.º 1775). <https://doi.org/10.18235/0001967>
- GUADALUPE, C. (2015). *Contar para que cuente: una introducción general a los sistemas de información educativa*. Lima: Universidad del Pacífico.
- INEED. (2016a). *Los salarios docentes: comparación en el contexto nacional*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/INEEd\\_Los\\_salarios\\_docentes\\_comparación\\_en\\_el\\_contexto\\_nacional.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/old-site/INEEd_Los_salarios_docentes_comparación_en_el_contexto_nacional.pdf)
- INEED. (2016b). *Los salarios docentes en Uruguay (2005-2014)*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/Los\\_salarios\\_docentes\\_en\\_uruguay\\_2005-2014.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Los_salarios_docentes_en_uruguay_2005-2014.pdf)

- INEEd. (2016c). *Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos. Informe país – Uruguay*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/Informe\\_Uruguay.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/Informe_Uruguay.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. (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. (2021a). *Identificación de los elementos que inciden en la asignación de recursos en los liceos públicos*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Elementos-que-inciden-en-la-asignacion-de-recursos-a-los-liceos-publicos.pdf>
- INEEd. (2021b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- INEEd. (2021c). *Un análisis de la asignación de recursos humanos a los liceos públicos de Uruguay*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Un-analisis-de-la-asignacion-de-recursos-humanos-a-los-liceos-publicos.pdf>
- INEEd. (2023a). *Análisis de la asignación de recursos salariales en la educación inicial y primaria pública uruguaya*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Analisis-asignacion-recursos-salariales-educacion-inicial-primaria-publica.pdf>
- INEEd. (2023b). *Elementos que inciden en la asignación diferencial de recursos salariales a las escuelas y jardines públicos*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Elementos-inciden-asignacion-diferencial-recursos-salariales-escuelas-jardines-publicos.pdf>
- MORDUCHOWICZ, A. (2000). La Equidad del Gasto Educativo: Viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 165-186.
- MORDUCHOWICZ, A. (2005). *Las instituciones financieras en Educación*. Buenos Aires: CEPP, Konrad-Adenauer-Stiftung.
- NINA, O., MOLINA, O., BARRIENTOS, P. y AGUILAR, P. (2004). *Análisis de la equidad en la asignación de recursos educativos en Bolivia*. La Paz. Recuperado de [http://epc.ucb.edu.bo/publicaciones/Anteriores/Analisis\\_de\\_la\\_equidad\\_en\\_la\\_asignacion\\_de\\_recursos\\_educativos\\_en\\_Bolivia.pdf](http://epc.ucb.edu.bo/publicaciones/Anteriores/Analisis_de_la_equidad_en_la_asignacion_de_recursos_educativos_en_Bolivia.pdf)
- OCDE. (2017). *The Funding of School Education. Connecting Resources and Learning*. <https://doi.org/10.1787/9789264276147-en>
- OREALC/UNESCO. (2007). El derecho a una educación de calidad para todos en América Latina y el Caribe. *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3), 1-21.
- REIMERS, F. (2000). Educación, desigualdad y opciones de política en América Latina en el siglo XXI. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 30(2), 11-42.
- RUBENSTEIN, R. H., DOERING, D. R. y GESS, L. R. (1998). *The equity of public education funding in Georgia, 1988 - 1996* (N.º 23). Atlanta.
- UIS-UNESCO. (2008). *Una Mirada al interior de las escuelas primarias: estudio comparativo realizado en el marco del proyecto de indicadores mundiales de educación; resumen ejecutivo; 2008*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO. (2018). *Handbook on Measuring Equity in Education*. Montreal: UNESCO.
- UNESCO. (2022). *La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382636>