



ELEMENTOS QUE INCIDEN  
EN LA ASIGNACIÓN DIFERENCIAL  
DE RECURSOS SALARIALES A LAS  
ESCUELAS Y JARDINES PÚBLICOS



**INEEd**

Instituto Nacional de  
Evaluación Educativa

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

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: INEE

Montevideo, 2023  
ISBN: 978-9915-9428-9-6  
© 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 (2023). *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>

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

Introducción .....	4
Elementos que inciden en la dotación de recursos de un centro educativo .....	7
Oferta educativa.....	8
Matrícula, tamaño y cantidad de grupos .....	18
Sistema de elección de cargos .....	19
Conformación de los equipos en los centros educativos .....	21
Recursos complementarios al funcionamiento básico de cada centro.....	24
Reflexiones finales .....	26
Anexo .....	27
Bibliografía .....	30

# INTRODUCCIÓN

En este documento se recopilan y describen las normas que rigen los criterios de asignación de recursos salariales en la educación inicial y primaria pública en Uruguay. Este trabajo contribuye a comprender la distribución de recursos realizada a cada centro educativo, analizada en el documento *Análisis de la asignación de recursos salariales en la educación inicial y primaria pública uruguaya* (INEEd, 2023). A través del estudio de la normativa es posible discutir e identificar distribuciones de recursos que no se correspondan con los objetivos trazados para cada tipo de intervención, siendo un insumo para la discusión de qué pautas deberían modificarse o agregarse para así cumplir con los objetivos planeados.

Conocer los recursos que son necesarios para el cumplimiento del derecho a una educación de calidad implica, entre otras cosas, cuestionar si el gasto en educación tiene la magnitud y la forma —en cuanto a su distribución y utilización<sup>1</sup>— para asegurar o favorecer ese derecho (Guadalupe, 2015). Existen varios factores a tener presentes en el análisis de la relación entre el gasto, los resultados y la calidad del sistema; algunos de los más relevantes son la asignación de los recursos y la distribución del gasto. De este modo, generalmente no es el nivel de gasto total lo que tiene consecuencias redistributivas, sino su composición (Manzano y Salazar, 2009).

Para asegurar el derecho a una educación de calidad es necesario garantizar iguales oportunidades de acceso, además de asegurar la equidad de las experiencias educativas y de sus logros, independientemente del origen social y cultural o de las características personales. Existe un conjunto de políticas consideradas de acción afirmativa o discriminación positiva que buscan justamente alcanzar la igualdad de oportunidades educativas mediante una asignación diferencial entre centros, es decir, brindar más recursos a la educación de los alumnos de menores ingresos (Reimers, 2000).

En definitiva, al estudiar el gasto educativo no solo importa la cantidad de recursos invertidos, sino también cómo son utilizados, es decir, cuánto y cómo llega efectivamente a los centros y a los alumnos, lo que es determinando, en gran medida, por la normativa vigente que establece los mecanismos por los que se deberán asignar esos recursos.

La distribución de recursos a los establecimientos educativos públicos se encuentra fuertemente marcada por las decisiones estatales que se reflejan en la definición presupuestal y en su asignación. En Uruguay no hay reglas de distribución de recursos para los centros

---

<sup>1</sup> Una serie de estudios concluyen que, sobre todo en los países menos desarrollados, el rendimiento educativo está positiva y significativamente relacionado con los recursos materiales, el gasto educativo y la formación docente (UNESCO, 2004, citado en Krüger, 2012).

educativos que sean claras, explícitas y estandarizadas (Castro, Hernández y Oreiro, 2019). Hay instituciones, sobre todo de contextos socioeconómicos desfavorecidos, que reciben recursos adicionales para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Esto se da a través de programas educativos específicos, personal adicional u otras vías, dependiendo del nivel, tipo y categoría del centro. No obstante, no existe una comunicación pública clara sobre los criterios de distribución de estos recursos entre instituciones y tampoco se constata que los procedimientos internos de asignación presupuestal garantizan que los centros y alumnos que más los necesitan son los que efectivamente los reciben (INEED, 2016c; Santiago, Ávalos, Burns, Morduchowicz y Radinger, 2016).

Asimismo, la definición presupuestal de la educación pública se encuentra altamente centralizada (Castro et al., 2019). Esta situación, por un lado, permite mayor poder de focalización y definición a la institución encargada de planificar, solicitar y asignar el presupuesto, pudiendo redireccionarlo hacia las poblaciones que considere prioritarias, con el fin de equiparar las oportunidades de los alumnos (Guadalupe, 2015; Morduchowicz, 2000). Sin embargo, por otro lado, esta centralidad quita poder de injerencia a las direcciones generales y a los propios centros educativos, ya que muchos de los gastos que se les asignan están predeterminados.

Específicamente, el nivel central del gobierno de la educación, es decir, el Consejo Directivo Central (CODICEN) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), es el que asigna los recursos que llegan a las direcciones generales y, finalmente, a los centros educativos. Estos recursos refieren a materiales, gastos de infraestructura, pequeños montos en efectivo (en general en términos de cajas chicas) y a la cantidad de personal docente y de gestión. La definición del monto a asignar se encuentra condicionada a las reglas y mecanismos de funcionamiento establecido por el nivel central, que considera principalmente la trayectoria histórica de la asignación presupuestal (Castro et al., 2019).

La Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) recibe un presupuesto general que debe distribuir para su funcionamiento y el de los centros que la componen. Este no especifica más que partidas globales. La autonomía financiera de los jardines y las escuelas públicas se reduce a poco más que ejecutar determinados gastos menores, ya que el material didáctico se compra centralmente y, en los casos de ser parte del Programa de Alimentación Escolar (PAE), se asignan o bien el gasto en alimentación o bien el alimento.

Tomando como antecedente el trabajo *Identificación de los elementos que inciden en la asignación de recursos en los liceos públicos* del Instituto (2021), donde se analiza la enseñanza secundaria, en este documento, que también forma parte de un trabajo más general sobre el estudio del financiamiento educativo, se describen elementos que afectan la dotación de recursos en un centro educativo de inicial o primaria. Para esto, se realizó un trabajo de sistematización de la normativa vigente y disponible en la DGEIP, además de una recopilación de información a partir de fuentes secundarias.

Como resultado se han identificado cinco elementos que afectan la dotación de recursos de un centro educativo e inciden en la asignación diferencial de recursos entre jardines y escuelas públicas: la oferta educativa; la matrícula, el tamaño y la cantidad de grupos del

centro; el sistema de elección de cargos (incluyendo su cantidad de horas); los recursos que son complementarios al funcionamiento básico de cada centro, y la conformación del equipo de trabajo en ellos. En cada sección de este documento se describen los elementos que definen la dotación de personal en los centros educativos, que inciden en la asignación diferencial de recursos entre instituciones y que, en definitiva, determinan un conjunto de prácticas organizacionales instaladas. Finalmente, se incluyen las reflexiones surgidas a partir del trabajo.

# ELEMENTOS QUE INCIDEN EN LA DOTACIÓN DE RECURSOS DE UN CENTRO EDUCATIVO

En primer lugar, la composición de la oferta educativa en términos de categorías de escuelas y programas complementarios define una dotación inicial de horas y cargos de docencia directa e indirecta<sup>2</sup> con la que debería contar un centro, ya que determina la conformación “ideal” de los equipos<sup>3</sup>. También determina los recursos materiales y la infraestructura necesaria para implementar esa oferta.

En segundo lugar, la matrícula, el tamaño y la cantidad de grupos del centro son claves para definir con mayor exactitud la cantidad de funcionarios que son necesarios en cada establecimiento y, por lo tanto, las horas y cargos definitivos de docencia directa e indirecta y de personal de gestión que deberá incluir.

Un tercer punto a considerar es el sistema de elección de cargos, que se vuelve clave en este proceso, ya que permite terminar de definir qué docente trabajará en qué escuela o jardín y con qué carga horaria, así como los puestos que quedarán vacantes. De manera similar, se determina quién ejercerá como funcionario de gestión en cada centro, con un determinado grado y salario. El conjunto de los elementos mencionados (oferta, matrícula, tamaño, cantidad de grupos y sistema de elección de horas) establece un primer monto de asignación presupuestal que deberá ser dirigido hacia cada centro, que se encuentra fuertemente determinado por el salario que cobra cada docente y funcionario de gestión, de acuerdo a su trayectoria.

En cuarto lugar, se considera la conformación del equipo de trabajo en los centros. Este elemento surge a partir de la interacción de los anteriores y determina la cantidad de docentes directos e indirectos, así como el personal de gestión que trabaja en los establecimientos. Estas personas tendrán diferente remuneración de acuerdo a su titulación, grado, antigüedad y algunas partidas extra, lo que termina por definir el monto a asignar al centro.

Finalmente, aquellos recursos que son complementarios al funcionamiento básico de cada centro, aunque muchas veces sin ellos no sería posible el correcto funcionamiento de las instituciones, como las cajas chicas o el dinero recaudado por las comisiones de fomento.

El conjunto de los elementos mencionados y su interrelación identifica una dotación de personal en cada centro educativo, que equivale a una determinada asignación presupuestal diferencial entre establecimientos. Asimismo, definirá una determinada dotación de otro tipo de recursos, necesarios para que sea posible el proceso de enseñanza-aprendizaje.

<sup>2</sup> La docencia directa refiere a la que se ejerce en el aula: maestros, profesores bilingües, profesores de educación física y otros cuyas tareas impliquen el trabajo directo de enseñanza con alumnos. La indirecta refiere a la docencia que no es ejercida en el aula: director, subdirector y maestro adscripto.

<sup>3</sup> Por una descripción detallada de los escalafones, ver el cuadro A.1 del Anexo.

A continuación, se presenta una descripción de cada elemento que incide en la asignación de recursos a los centros de enseñanza inicial y primaria públicos, a partir de la normativa y reglamentación vigentes, que se estructura en función de los elementos identificados y mencionados.

## OFERTA EDUCATIVA

La oferta educativa comprende la propuesta educativa de cada centro que incluye la modalidad de enseñanza (en términos de categorías de centros) y los programas complementarios que brinda. Gran parte de los recursos que conforman el centro educativo son definidos por la oferta educativa, ya que determina el horario escolar y qué clases curriculares y extracurriculares se ofrecerán en el correr de esas horas. Al mismo tiempo, se establece la cantidad de docentes que deberán participar en esas actividades y en los programas complementarios, lo que define la cantidad de cargos y de horas de docencia (directa e indirecta) que serán necesarias para hacer efectiva la oferta que fue asignada a cada establecimiento.

La oferta educativa determina, en definitiva, una conformación inicial de los equipos de personal en los centros, ya que además de especificar los cargos y horas de docencia, plantea los cargos y horas de funcionarios de gestión necesarios para hacerla efectiva. Estos trabajadores pueden ser auxiliares de servicio, de oficios, personal administrativo, profesionales o especialistas técnicos.

En el caso de la enseñanza inicial y primaria existe un único plan de estudios, aprobado en 2008, que no tiene una incidencia en términos de asignación de recursos y, por lo tanto, no se considera como parte de la oferta educativa en esta sección<sup>4</sup>.

La oferta escolar se define año a año, a partir de la información del año anterior, considerando cuestiones como la situación edilicia y las demandas habituales y nuevas que surgen del territorio. En este proceso intervienen las inspecciones departamentales y nacionales, que trabajan en diálogo con los equipos de dirección de los centros. Si están dadas las condiciones presupuestales, se puede proponer e implementar un cambio de categoría de escuela o la creación de nuevos grupos.

El conjunto de elementos distintivos o complementarios ofrecidos por la propuesta de cada categoría de escuela o por los programas complementarios es lo que puede generar un diferencial de gasto en la implementación de la actividad educativa de cada centro. A continuación, se presentan las categorías de escuela, con énfasis en aquellas que tienen rasgos más distintivos con relación a la asignación de personal y su remuneración, que es lo que en definitiva hace la diferencia en la dotación final de recursos<sup>5</sup>. Asimismo, se explicitan los criterios que conducen a implementar estas propuestas.

---

<sup>4</sup> Si bien a partir de 2023 se implementará un nuevo plan de estudios, en lo que refiere a este apartado no habrá cambios porque seguirá siendo único.

<sup>5</sup> Del total del gasto asignado a la DGEIP, el 87,7% corresponde a remuneraciones, el 11,6% a funcionamiento y el 0,7% a inversiones (ANEP, 2020).



## CATEGORÍA DE ESCUELA

La categoría de escuela se define a partir del tipo de educación que se ofrece en términos de extensión del tiempo pedagógico, los apoyos con que cuentan los niños o su ubicación en el medio rural o urbano, entre otras características<sup>6</sup>. Por un lado, se encuentran los centros considerados de educación común: escuelas urbanas comunes, rurales, aprender<sup>7</sup>, de práctica y escuelas habilitadas de práctica y, por otro lado, los centros de extensión del tiempo pedagógico (tiempo completo y tiempo extendido). En el caso de la educación inicial, se hallan tres tipos de centros: jardines de infantes, escuelas urbanas (común, aprender, tiempo extendido, tiempo completo, de práctica y habilitada de práctica) y rurales.

En educación especial se suman las escuelas de educación especial<sup>8</sup>, orientadas a la educación de niños y adolescentes con discapacidad y dificultades para aprender<sup>9</sup>, aunque no serán consideradas en este trabajo.

### Escuela urbana común

Las escuelas urbanas comunes imparten educación inicial y primaria en un horario de cuatro horas. Cada grupo o clase es atendido por un único maestro. En todos los casos las clases se imparten de lunes a viernes y abarcan de primero a sexto año, pudiendo brindar educación inicial. Los niños asisten a la escuela alrededor de 180 días al año.

En estos centros no se suele contar con figuras pedagógicas de apoyo y sus docentes tampoco tienen ningún tipo de beneficio económico fijo. Las escuelas cuentan con un director, un subdirector y un maestro secretario (cuadro A.2; [circular n.º 135 del año 2007](#)). En 2019 había 281 escuelas urbanas comunes que captaban el 25% de la matrícula total de la DGEIP<sup>10</sup>.

### Escuela rural

Los centros educativos rurales comunes ofrecen educación primaria (primero a sexto año) en un horario de cinco horas de lunes a viernes. Pueden incluir educación inicial.

El formato de este tipo de oferta difiere del de las escuelas urbanas comunes ya que se proponen, en la mayoría de los casos, clases multigrado, en las que el docente enseña dos o más años de manera simultánea en una misma aula. Esta oferta educativa tiene como principal objetivo la continuidad de las trayectorias escolares de los niños que habitan en el medio rural. Asimismo, en algunos de estos centros se incluye la experiencia de séptimo, octavo y noveno, que permite a los adolescentes tener continuidad con la enseñanza media<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> En el cuadro A.2 del Anexo se presenta una descripción de los principales cargos de docencia directa por categoría de centro.

<sup>7</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.

<sup>8</sup> Dirigidas a atender distintos tipos de discapacidades como ser intelectuales, motrices o auditivas. Además de las escuelas destinadas exclusivamente a este fin, se cuenta con aulas, en las escuelas comunes, con inclusión en los grupos de educación común y algunos soportes como los maestros de apoyo (INEEd, 2016b).

<sup>9</sup> El programa de educación especial busca atender y apoyar la situación educativa de alumnos con discapacidad con relación al cumplimiento del derecho a una educación inclusiva y de calidad, tanto en el ámbito público como en el privado. La atención en jardines y escuelas se realiza a través de equipos interpedagógicos, unidades de apoyo, maestros de apoyo y de apoyo itinerante, talleres preocupacionales y ocupacionales para púberes y adolescentes hasta 18 años de edad, y aulas hospitalarias en el Centro Hospitalario Pereira Rosell, en el Hospital de Tacuarembó y en la Colonia Etchepare.

<sup>10</sup> Datos de 2019 de la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional de la ANEP.

<sup>11</sup> Por más información sobre las escuelas rurales, [consultar aquí](#).

Existen seis internados rurales ubicados en Maldonado, Flores, Río Negro, Paysandú y Artigas. Estos son excepciones educativas que albergan de lunes a viernes (en condición de internos) a niños pertenecientes a zonas de ruralidad dispersa, con el fin de hacer viable su instrucción (Florit, 2008)<sup>12</sup>.

Los docentes que trabajan en estos centros rurales reciben primas diferenciales según sean escuelas unidocentes<sup>13</sup> o pluridocentes, o el centro se considere “escuela rural mal ubicada”. En el año 2019 había un total de 1.051 centros rurales, es decir, el 48% de los establecimientos de enseñanza inicial y primaria eran de este tipo. Estos concentraban una matrícula del 5% del total de niños que atiende la DGEIP<sup>14</sup>.

## Escuela aprender

Las escuelas aprender surgieron en 2011 a partir de los centros llamados de contexto crítico. Estos centros funcionan durante cuatro horas diarias, al igual que las escuelas urbanas comunes.

Fueron propuestas como una forma de canalizar la necesidad de integrar y articular acciones focalizadas hacia poblaciones más vulnerables. Por tanto, uno de los objetivos que se busca con la aplicación de este programa es garantizar el acceso y la permanencia de todos los niños en el sistema educativo, sin dejar a un lado los aprendizajes de calidad. Asimismo, se busca consolidar al colectivo docente de forma de que generen proyectos educativos relevantes y pertinentes, en el marco de un plan de mejora institucional ([acta n.º 11, resolución 9 del año 2011](#)). Esta propuesta se constituye en una de las únicas en donde es explícita, desde el sistema, la asignación diferencial de recursos.

Para definir si una escuela ingresa al programa aprender o deja de estar en él se realiza una categorización a partir de los valores de un índice<sup>15</sup>, desarrollado por la ANEP, que capta el nivel socioeconómico de los centros y permite identificar a aquellos de mayor contexto crítico. Las escuelas categorizadas dentro de los quintiles 1 y 2 pasan a ser parte de este programa ([circular n.º 453 del año 2010](#)).

Entre marzo y noviembre de cada año, los docentes de las escuelas aprender participan de salas docentes mensuales realizadas los días sábados durante cuatro horas (en promedio ocho anuales<sup>16</sup>). El objetivo de estos encuentros es realizar actividades de planificación institucional y curricular, lo que incluye la coordinación de los contenidos programáticos de las clases, así como aunar criterios sobre la evaluación, en torno a valores que busquen promover y definir las formas de comunicación y relacionamiento con las familias. Para esto, y durante este período de tiempo, los docentes reciben una compensación bajo la forma de partida fija<sup>17</sup>.

<sup>12</sup> Asimismo, en el ámbito rural existe un modelo de gestión territorial que son los agrupamientos escolares rurales, donde varios centros comparten recursos humanos (docentes de inglés, educación física y arte) o materiales (laboratorios móviles y bibliotecas itinerantes), que van rotando entre ellos. A su vez, los docentes, que en la gran mayoría de las escuelas rurales trabajan solos, comparten instancias de planificación o trabajo conjunto una vez por semana. También suelen visitarse entre sí los niños, que a veces, cada 15 días, viajan a otra escuela para compartir un taller o una clase específica.

<sup>13</sup> En las escuelas unidocentes existe un único docente en el aula que trabaja con diversos grados de manera simultánea (Borgogno, 2015).

<sup>14</sup> Datos de 2019 de la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional de la ANEP.

<sup>15</sup> Para elaborar este índice se consideran las siguientes dimensiones: nivel educativo del hogar, nivel socioeconómico (necesidades básicas insatisfechas y equipamiento del hogar) y nivel de integración social (educativa y territorial).

<sup>16</sup> Por más información [consultar aquí](#).

<sup>17</sup> Por más información, [consultar aquí](#).

Estos centros son priorizados al momento de asignar apoyos complementarios. Es así que suelen contar con el Programa de Maestros Comunitarios y el Programa de Alimentación Escolar. Además, tienen prioridad para recibir equipos multidisciplinarios y cuentan con una reserva de financiamiento para proyectos de oportunidades de desarrollo escolar. A nivel normativo se propone la posibilidad de disponer de tiempo adicional que facilite la intervención oportuna al detectar problemas en el aprendizaje de niños en riesgo de repetición o rezago. Para esto, se sugiere contar con dispositivos como maestros a contraturno, maestros de apoyo o maestros comunitarios ([acta n.º 11, res. 9 del año 2011](#)).

Desde la coordinación de las escuelas aprender<sup>18</sup> se gestionan dos tipos de proyectos: Proyecto de Oportunidad de Desarrollo Educativo Social (PODES o PODES-Aprender) y [Trayectorias Protegidas](#). A través de ellos, el centro puede incorporar nuevos actores educativos y enriquecer la propuesta de enseñanza con bibliografía y material didáctico.

El PODES consiste en un proyecto de tipo curricular que se ejecuta cada dos años. Se utiliza como una herramienta de construcción del proyecto de centro, formulándose a partir de las salas docentes. Para su elaboración se suele consultar a otros integrantes de la comunidad educativa como personal auxiliar, Comisión de Fomento, alumnos y familias, entre otros. El proyecto se presenta en acuerdo con la inspección y es la DGEIP la que lo financia. Debe tener como foco, entre otros, el aprendizaje institucional, la equidad y la calidad en los resultados, en definitiva, contemplar los objetivos del Programa Aprender ([acta n.º 11, resolución 9 del año 2011](#)). Entre 2014 y 2018 se ejecutaron un total de 509 proyectos<sup>19</sup>.

Por otra parte, el proyecto Trayectorias Protegidas se implementa con el objetivo de brindar atención personalizada a los alumnos con rezago escolar, intentando recuperar tiempos pedagógicos perdidos, así como mejorar los aprendizajes y combatir el ausentismo. Es un proyecto que se inscribe dentro del diseño curricular de la institución y está dirigido a los alumnos desde inicial hasta sexto año que no hayan adquirido la lectura o la escritura o que tienen logros descendidos respecto a lo que se espera para el desarrollo y grado escolar. Entre 2014 y 2018 se llevaron a cabo un total de 978 proyectos (200 por año en promedio) que incluyeron más de 15.000 horas docentes semanales/mensuales adjudicadas cada año<sup>20</sup>.

En el marco de este proyecto se incorporan las siguientes figuras pedagógicas: un docente cada 15 alumnos (que trabaja directamente con la población focalizada), un docente cada 5 grupos que trabaja con el grupo completo<sup>21</sup> y un educador por escuela (para esto el CODICEN habilita un conjunto de horas anuales)<sup>22</sup>. En paralelo, el docente de aula trabaja individualmente con los niños con rezago ([acta n.º 38, resolución 3 del año 2016](#)). En el año 2019 había un total de 237 centros con la categoría aprender y, de manera similar a las escuelas urbanas comunes, captaban al 25% de la matrícula total de la DGEIP<sup>23</sup>.

---

<sup>18</sup> Equipo de trabajo integrado por un inspector coordinador grado 2 y un grupo de inspectores referentes para todo el país. Se trata de un espacio de gestión que trabaja con todos los centros aprender ([acta n.º 11 resolución 9 del año 2011](#)).

<sup>19</sup> Por más información, [consultar aquí](#).

<sup>20</sup> La información está [disponible aquí](#).

<sup>21</sup> Se promueve que participen funcionarios de la DGEIP, de la ANEP o educadores con idoneidad para la función. También, desde la dirección, se sugiere a los maestros, profesores, talleristas o técnicos que presenten [proyectos](#).

<sup>22</sup> Se podrán incorporar dos como máximo en escuelas que superen los 15 alumnos, siempre que haya horas disponibles en el Departamento. No se habilitará en escuelas con una matrícula menor a 100.

<sup>23</sup> Datos de 2019 de la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional de la ANEP.

## Escuela de práctica y habilitada de práctica

Estas escuelas son centros educativos urbanos que funcionan igual que las escuelas urbanas comunes pero, además de educar a los escolares, contribuyen con la formación de los estudiantes de magisterio de instituciones públicas y privadas. Este último objetivo lo realizan a través de la organización, orientación y evaluación de las prácticas de enseñanza en el propio centro. En definitiva, allí se concreta y se pone a prueba el conocimiento académico (teórico y práctico) y las construcciones metodológicas que integran el currículo de la formación del maestro (docencia de nivel terciario)<sup>24</sup>.

Estos centros no suelen contar con personal de apoyo extra, excepto por la asistencia de los practicantes. Tampoco existen compensaciones para sus funcionarios, salvo un pago diferencial a los maestros que orientan a alumnos, también llamados docentes adscriptores<sup>25</sup>. Sin embargo, ello es exclusivo para los maestros orientadores y no está asociado a un ascenso de grado en la carrera docente. Para ejercer como orientador, el maestro tiene que ser al menos grado 3 y debe haber realizado un curso dirigido solamente a docentes radicados en escuelas de práctica (INEEd, 2016c). Muchos de ellos son interinos o suplentes con cargos de efectividad en escuelas comunes. Si este es el caso, entonces no es necesario que concursen para ingresar en estos establecimientos, sino que lo hacen por aspiración, es decir, que el docente debe estar inscripto en los listados de aspiraciones. En 2019 captaban un 13% de la matrícula total de la DGEIP y eran 118 centros en todo el país<sup>26</sup>.

## Escuela de tiempo completo

Se trata del primer modelo de extensión del tiempo pedagógico que se implementó en el país, a partir del año 1990. Las escuelas de tiempo completo son centros educativos urbanos que imparten educación inicial y primaria común, en un horario de siete horas y media. Además, cuentan con una sala semanal de docentes de dos horas y media. Cada grupo o clase escolar es atendido por un maestro único. También hay jardines con jornada completa.

En un comienzo surgió para atender, en particular, a la población escolar que vivía en condiciones de pobreza. Como objetivos estratégicos, se ha planteado aumentar la cobertura en los contextos desfavorables y muy desfavorables y mejorar la calidad de la oferta en términos de las condiciones edilicias y de la propuesta educativa, incluyendo equipamiento y material didáctico más adecuado e incorporando al currículo las nuevas tecnologías. Los docentes que forman parte de esta iniciativa deben realizar capacitaciones y formaciones en servicio. Asimismo, estos centros educativos cuentan con determinados apoyos técnicos que les permiten fortalecer el vínculo entre la escuela, la familia y la comunidad. En algunos centros, mediante un plan piloto, se ha incorporado una segunda lengua<sup>27</sup>.

Está previsto que funcionen en el horario de 8:30 a 16:00 horas (que incluye un módulo diario de 120 minutos de talleres y una hora y media de educación física y deportes por semana),

<sup>24</sup> Por más información sobre las escuelas de práctica y habilitadas de práctica, [consultar aquí](#).

<sup>25</sup> El maestro adscriptor realiza una doble planificación, una de ellas dirigida a los escolares y la otra a los estudiantes de magisterio. Por más información, [consultar aquí](#).

<sup>26</sup> Datos de 2019 de la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional de la ANEP.

<sup>27</sup> Por más información sobre las escuelas de tiempo completo, [ingresar aquí](#).



aunque puede modificarse si la comunidad educativa lo solicita, respetando siempre el horario completo. A los maestros de aula se les asignan 40 horas semanales que incluyen 2 horas y media semanales de coordinación, reunión de intercambio y planificación. La propuesta incluye alimentación en tres momentos del día (desayuno, almuerzo y merienda) (ANEP, 1997).

El equipo de dirección debería estar conformado por un maestro director, un maestro secretario adscripto<sup>28</sup> y un maestro de apoyo (o maestro tareas especiales) de 40 horas semanales cada uno. Estos centros, además de los docentes de aula, deberían contar con un profesor especial de educación física y dos de inglés de 15 horas semanales cada uno, además de un profesor tallerista de expresión y dos de trabajo de 5 horas semanales cada uno. El personal auxiliar que se sugiere consiste en dos auxiliares de cocina (para aquellos centros que cuenten con un espacio para cocinar), dos auxiliares de limpieza y un peón, con 30 horas semanales cada uno (ANEP, 1997).

En 2019 existían 228 centros de tiempo completo y se prevé continuar extendiendo el modelo (ANEP, 2021) y alcanzar a más del 15% de la población que atiende la DGEIP, que es lo que abarcaba esta propuesta en el año 2019<sup>29</sup>.

## Escuela de tiempo extendido

A partir de 2010 comenzó a aplicarse el formato de escuela de tiempo extendido, con dos primeros centros en el país, en Montevideo y en Rocha, con la particularidad de que ya eran de práctica. Se lo plantea como un modelo de atención integral a los alumnos y que presenta ciertas similitudes con el de tiempo completo<sup>30</sup>. Asimismo, se trata de un proyecto de transformación en el que se tornan claves los cargos de profesores y de maestros talleristas ([circular n.º 108 del año 2013](#))<sup>31</sup>.

El horario de una escuela de tiempo extendido es de siete horas diarias (10:00 a 17:00 horas), que incluyen un régimen de talleres y clases especiales que abarcan un total de tres horas (incluida la alimentación) y que complementan a las cuatro horas de la estructura curricular de educación común<sup>32</sup>. Cada grupo o clase escolar es atendido por un maestro único en un turno, mientras que el otro turno se encuentra a cargo de talleristas. Se plantea que cada grupo escolar tenga asignado al menos un maestro con 40 horas semanales (que tendrá asignada la tarea de maestro tallerista también, con grupos diversos y con una intervención que deberá centrarse en un área o disciplina específica) o un maestro de 20 horas y un profesor especial de 15 horas semanales ([circular n.º 30 del año 2011](#)). Con respecto a la alimentación, se ofrecen dos comidas diarias que consisten en almuerzo y desayuno o merienda (INEEd, 2016c).

Se prevé la realización de una sala docente semanal de coordinación, con una duración de dos horas, en la que se abordan temas pedagógicos, curriculares y organizativos. Esta

<sup>28</sup> También llamado maestro secretario. Para la creación del cargo, el centro deberá ser de doble turno o de tiempo completo, contar con un mínimo de 220 alumnos y carecer de subdirector. En caso de contar con un subdirector, la matrícula deberá ser mayor a 400 alumnos para que se incorpore este cargo ([circular n.º 135 del año 2007](#)).

<sup>29</sup> Datos de 2019 de la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional de la ANEP.

<sup>30</sup> Por más detalles de las escuelas de tiempo extendido, [ingresar aquí](#).

<sup>31</sup> Talleristas formados en artes visuales, literatura, teatro, expresión corporal y música, entre otras disciplinas.

<sup>32</sup> En el caso de que la escuela cuente con grupos de inicial, estos se suman a la propuesta.

sala será fijada dentro del horario de los maestros que tienen 40 horas, pero no de quienes tienen 20 horas. Estos últimos deben percibir una compensación por participar, y por este mismo motivo se los convoca quincenalmente. Se considera que la sala de coordinación es una de las principales fortalezas de esta propuesta ([circular n.º 108 del año 2013](#)).

El equipo de dirección debería estar conformado por un maestro director y en algunos casos, dependiendo de la matrícula del centro, un maestro subdirector, además de un maestro adscripto a la dirección. Por otro lado, además de los talleristas, que son maestros o profesores especiales, participan docentes de aula y personal auxiliar ([circular n.º 108 del año 2013](#)). Se contempla la presencia de auxiliares de servicio afectados al servicio de alimentación tradicional y auxiliares de servicio afectados a tareas de limpieza. Las cantidades varían de acuerdo al nivel de la escuela<sup>33</sup>, se estima que las de nivel A deberán contar con mayor cantidad de estos funcionarios<sup>34</sup>.

En 2019 había 56 centros de tiempo extendido en todo el país que nucleaban un 3% de la matrícula total de la DGEIP<sup>35</sup>. Al igual que con el modelo de tiempo completo, se prevé continuar extendiendo la cantidad de centros que ofrecen tiempo extendido (ANEP, 2021).

## Jardines

Los jardines de infantes forman parte de la oferta educativa ofrecida por la DGEIP para la población de entre 3 y 5 años de edad<sup>36</sup>. Esta categoría de centro cuenta con jardines de infantes de tiempo común, aprender, de tiempo completo y de ciclo inicial.

Los jardines comunes se encuentran ubicados en instituciones urbanas destinadas a la educación inicial de tiempo simple<sup>37</sup>. Los jardines aprender centran su atención en la educación inicial en contextos vulnerables. Se implementan en instituciones urbanas de tiempo simple en los quintiles de mayor criticidad de acuerdo al Relevamiento de Contexto Sociocultural que realiza la ANEP<sup>38</sup>. Por otro lado, los jardines de jornada completa ofrecen ocho horas en instituciones urbanas destinadas a la educación inicial de tiempo completo<sup>39</sup>.

Por último, los jardines de ciclo inicial brindan educación inicial y primaria para primer y segundo año. Se implementan en instituciones urbanas de tiempo simple y presentan la particularidad de integrar la educación inicial junto a los dos primeros años de educación primaria<sup>40</sup>.

La principal diferencia de los jardines respecto a las escuelas en cuanto a su composición de personal es la presencia de auxiliares de aula.

---

<sup>33</sup> En la DGEIP los centros se clasifican en tres niveles (A, B y C) según su matrícula. Esto determina ciertas diferenciaciones de recursos, entre otras, en términos salariales (ver cuadro A.5 del Anexo).

<sup>34</sup> Ver cuadros A.3 y A.4 del Anexo.

<sup>35</sup> Datos de 2019 de la Dirección Ejecutiva de Gestión Institucional de la ANEP.

<sup>36</sup> Es relevante destacar que hay escuelas que también cuentan con oferta para la población de entre 3 y 5 años de edad. En esos casos la oferta se ajusta a la categoría de la escuela en donde se encuentra radicada la propuesta.

<sup>37</sup> Por más información sobre los jardines comunes, [consultar aquí](#).

<sup>38</sup> Por más información sobre los jardines aprender, [consultar aquí](#).

<sup>39</sup> Por más información sobre los jardines de tiempo completo, [consultar aquí](#) y en la [circular no 79 del año 2013](#).

<sup>40</sup> Por más información sobre los jardines de ciclo inicial, [consultar aquí](#).

## PROGRAMAS COMPLEMENTARIOS

Un programa complementario se define como la implementación de un conjunto de acciones organizadas a partir de una planificación previa, con un objetivo específico y recursos asociados. En general, se desarrollan por fuera de las actividades regulares propuestas por el plan educativo vigente. Consiste en intervenciones que buscan fortalecer la oferta existente a través de diversas medidas de apoyo (INEEd, 2016c). La población beneficiaria de los programas no siempre es la misma, algunos se aplican con la intención de focalizar políticas educativas y otros son más generales. Las medidas de apoyo pueden incluir recursos o partidas extra, ya sean monetarias o de otro tipo (alimentación, extensión horaria para algún docente o algún otro tipo de beneficio) (INEEd, 2021).

A continuación, se presentan los programas complementarios de educación inicial y primaria<sup>41</sup> que implican un incremento de recursos docentes y financieros para el centro educativo y sus alumnos<sup>42</sup> y, por lo tanto, contribuyen con una asignación diferencial de recursos. Además, se consideran aquellos que se aplican durante el año lectivo<sup>43</sup> y que son financiados por la ANEP<sup>44</sup>. En definitiva, los programas que afectan la asignación de recursos a los centros son el Programa de Maestros Comunitarios, el Programa de Alimentación Escolar, la Red de Escuelas y Jardines de Infantes Inclusivos Mandela, la Educación Artística, la Educación Física y Segundas Lenguas y Lenguas Extranjeras.

### Programa de Maestros Comunitarios

El Programa de Maestros Comunitarios se implementó por primera vez en el año 2005 y en la actualidad se focaliza en las escuelas y jardines aprender. La responsabilidad de la propuesta la tiene la DGEIP, aunque en un momento participó el Ministerio de Desarrollo Social (INEEd, 2016b)<sup>45</sup>.

Uno de los objetivos que se busca es evitar el rezago y la repetición (INEEd, 2016b). Se implementan estrategias pedagógicas innovadoras con el fin de generar un impacto en el aprendizaje (INEEd, 2022b). Asimismo, se busca recomponer el vínculo entre la familia y el establecimiento escolar.

---

<sup>41</sup> Por más información, [consultar aquí](#).

<sup>42</sup> Existe un conjunto de programas que, sin incluir mayores recursos para el centro, ofrecen distintos tipos de capacitaciones o propuestas. Dentro de este grupo se encuentran: [Ceilab \(laboratorios digitales\)](#), que brinda formación a equipos docentes para desarrollar un proyecto y generar conocimientos asociados al aprendizaje basado en proyectos con la inclusión del pensamiento de diseño y el pensamiento computacional; [Red Global de Aprendizajes](#), en el que participan docentes del centro y desarrollan una serie de proyectos; [Centros de Pasantías Rurales](#), que están conformados por equipos docentes y los niños de escuelas urbanas y rurales van allí a realizar pasantías, y [Programa Escuelas Disfrutables](#), que ofrece equipos conformados por psicólogos y trabajadores sociales con intervenciones en los centros para mejorar la calidad educativa y el clima escolar.

<sup>43</sup> Programas que brindan recursos para el período por fuera del que ocupa el año lectivo escolar, como Verano Educativo (actualmente Escuela de Verano) o Campamentos Educativos, no fueron incluidos por no ser atribuibles a un centro y por ofrecerse por fuera del contexto del centro escolar.

<sup>44</sup> Existen varios programas que no son financiados por la ANEP y también inciden en una asignación diferencial por centro. Uno es [Pensamiento Computacional](#), financiado por Ceibal, que se implementa a través de un proyecto dirigido a grupos de cuarto a sexto año de primaria con el objetivo de impulsar la incorporación de actividades de matemática integradas al pensamiento computacional, con énfasis en el área de la programación. El programa se implementa con la participación de un docente de enseñanza remota o tallerista y con el docente de aula. Juntos desarrollan la propuesta pedagógica que incluyen contenidos curriculares y contenidos específicos de pensamiento computacional. Otro es el [Programa de Huertas en Centros Educativos](#), que se realiza en conjunto con la Universidad de la República y consiste en la instalación y el seguimiento de huertas agroecológicas. Se intenta vincular el programa con las actividades curriculares de todos los grados.

<sup>45</sup> Por más información sobre el Programa de Maestros Comunitarios, [consultar aquí](#).

La modalidad de este programa consiste en asignar uno o dos maestros comunitarios a cada centro, en función de su matrícula. Estos docentes trabajan con los niños con bajo rendimiento escolar o con aquellos que tienen problemas de asistencia, que son repetidores o tienen problemas de integración. Se estructura en torno a cuatro componentes cuya aplicación está en función del diagnóstico que realizan los centros: alfabetización en hogares, aceleración escolar, grupos con familias e integración educativa (INEEd, 2016b).

Desde el programa se prevé la formación de los maestros comunitarios, mediante capacitaciones como las ofrecidas por Ceibal o en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación<sup>46</sup>.

## Programa de Alimentación Escolar

En relación con la alimentación escolar, existe un programa que se encuentra presente en la educación inicial y primaria desde 1920, el Programa de Alimentación Escolar. Su principal objetivo es contribuir al correcto estado nutricional de los alumnos, brindando un complemento de alimentación a la recibida en el hogar. Se considera como condición indispensable para mejorar el logro en los aprendizajes (INEEd, 2016b, 2022b).

El Ministerio de Salud Pública realiza recomendaciones de necesidades nutricionales para los niños y a partir de esa información se elabora el menú. Este es diseñado por un equipo de nutricionistas que pertenece al programa<sup>47</sup>.

Dependiendo de la categoría de la escuela, se brinda diariamente desayuno, almuerzo o merienda, durante, como mínimo<sup>48</sup>, el año lectivo (INEEd, 2016b). Todas las escuelas aprender, de tiempo completo y tiempo extendido trabajan con este programa. El resto de los centros de tiempo común, según su horario, pueden incluir desayuno o merienda. En el 71% de las escuelas se brinda el almuerzo y en el 16% desayuno o merienda. Hay un 13% de escuelas en las que se les brinda a los niños desayuno, almuerzo y merienda o almuerzo y desayuno o merienda (ANEP, 2019).

No todas las modalidades de este programa incorporan recursos salariales directamente en el centro educativo. Existen tres modalidades de elaboración del alimento: el personal dependiente de la DGEIP elabora el menú en el propio centro (en estos casos se incorporan recursos en los establecimientos y son contabilizados en este trabajo); el servicio es tercerizado, es decir, el alimento es elaborado por empresas contratadas, y el servicio es semitercerizado, se seleccionan empresas que elaboran el alimento en los centros educativos. La primera modalidad (el personal de la DGEIP elabora el alimento) funciona aproximadamente en el 90% de los centros educativos que reciben este servicio (ANEP, 2019).

---

<sup>46</sup> Tomado de la Memoria Anual 2019 del Programa de Maestros Comunitarios. El documento está [disponible aquí](#).

<sup>47</sup> Por más información sobre el Programa de Alimentación Escolar, [consultar aquí](#).

<sup>48</sup> Hay programas que también ofrecen alimentación durante las vacaciones de verano.



## Red de Escuelas y Jardines de Infantes Inclusivos Mandela

La Red de Escuelas y Jardines de Infantes Inclusivos Mandela, que está en funcionamiento desde el año 2014, nuclea un conjunto de escuelas y jardines inclusivos públicos y, además, se articula con las escuelas aprender, con el Programa de Maestros Comunitarios y el de Escuelas Disfrutables. Se propone impulsar la implementación de proyectos de educación inclusiva mediante una serie de apoyos que faciliten la integración de niños con discapacidad provenientes de diversos contextos<sup>49</sup>.

Uno de sus objetivos es impulsar el desarrollo de jardines y escuelas que implementen proyectos de educación inclusiva, no solo mediante la incorporación de nuevos centros al programa, sino mejorando los apoyos con los que ya cuentan aquellas que son parte.

Se desarrolla a través de la implementación de una serie de componentes que incluyen una dimensión pedagógica-didáctica, una de inclusión y participación social, el monitoreo, evaluación y sistematización de experiencias y la accesibilidad. Las acciones del programa se van desarrollando a través de cada dimensión, las que requieren de asistencia técnica y una serie de apoyos que funcionan como acompañamiento del proyecto. En paralelo, ofrece una serie de capacitaciones a los maestros de apoyo que trabajan en los centros en donde se desarrolla este programa.

### Educación Artística

La Educación Artística se implementa desde el año 2015 y su principal objetivo es el desarrollo del conocimiento artístico en las escuelas públicas. Una de las modalidades de este programa contempla la posibilidad de trabajar en los centros con profesores de alguna de las siguientes disciplinas: teatro, artes visuales, expresión corporal, danza, literatura o música. Así, los docentes de artístico deben coordinar con las ofertas de extensión del tiempo pedagógico, aprender, con el Programa de Maestros Comunitarios y educación física, entre otros<sup>50</sup>.

### Educación Física

En plan de mejorar las competencias educativas escolares, desde el programa Educación Física se incorpora un docente más al centro educativo. Se espera que se desempeñe de manera colaborativa e interdisciplinar, en un espacio de trabajo pedagógico. Se implementa desde el año 2008<sup>51</sup>.

---

<sup>49</sup> Por más información sobre la Red de Escuelas y Jardines de Infantes Inclusivos Mandela, consultar aquí: <https://pcentrales.anep.edu.uy/dispositivos/ceip/red-de-escuelas-y-jardines-de-infantes-inclusivos-mandela> y <https://www.dgeip.edu.uy/educaci%C3%B3n-inclusiva/1647-la-red-de-escuelas-y-jardines-inclusivos/>.

<sup>50</sup> Por más información sobre la Educación Artística, consultar aquí.

<sup>51</sup> Por más información sobre la Educación Física, consultar aquí.



## Segundas lenguas y lenguas extranjeras

El programa de Segundas lenguas y lenguas extranjeras está directamente vinculado a la mejora en los desempeños de los alumnos. En 2008 se incluyó por primera vez el contenido de segundas lenguas y lenguas extranjeras en el programa escolar<sup>52</sup>.

El Departamento de Segundas Lenguas de la DGEIP es el que gestiona el programa, mediante el que se financian cargos docentes de 20 horas que cubren siete grupos desde inicial 5 hasta sexto año. El inglés se dicta en 365 establecimientos, con énfasis en centros con extensión del tiempo pedagógico. El portugués se dicta en 93 centros y en el área de la frontera con Brasil se aborda como segunda lengua en lugar de como lengua extranjera. El italiano<sup>53</sup> se ofrece en 26 centros de cuarto a sexto año y el francés<sup>54</sup> en 14 centros educativos para quinto y sexto año, aunque estos dos últimos idiomas no son financiados por la ANEP.

## MATRÍCULA, TAMAÑO Y CANTIDAD DE GRUPOS

La oferta de cupos de cada establecimiento escolar se define a partir de información recabada sobre el año anterior considerando la demanda habitual del centro y las posibilidades que ofrece la infraestructura edilicia. La situación de cada centro es relevada por los inspectores departamentales y nacionales, en diálogo con el equipo de dirección. A partir de la evidencia generada es posible que, si las condiciones están dadas en términos presupuestales y de recursos humanos y materiales, se creen nuevos grupos, se cambie la modalidad de un centro o incluso se cree una nueva escuela (INEEd, 2022a).

Una vez definido el cupo por establecimiento, y a partir de la normativa vigente sobre la cantidad de alumnos por grupo (considerada en cada categoría de centro), se está en condiciones de estimar la matrícula, que podrá ser similar al número previsto o menor (si es que es la demanda no es suficiente), pero no debería ser mayor. La matrícula definitiva determina la cantidad de horas y de cargos de docencia directa que se requiere en cada centro. También estipula el número de horas y de cargos de funcionarios de gestión y de docencia indirecta y en ocasiones el nivel de apoyos que recibirán. Al considerar la normativa sobre tamaño de los grupos, se definirá también la cantidad de grupos.

Mientras que el número óptimo de niños por grupo en la enseñanza primaria está determinado en 25 y se contempla una excepción de hasta 30 ([circular n.º 33 del año 2016](#)), en la educación inicial se plantea un óptimo de 30 niños, considerando una excepción de hasta 35<sup>55</sup> que podrá concretarse en función de la demanda y de que la Inspección Nacional de Educación Inicial lo habilite. La normativa determina un máximo, aunque por razones edilicias, entre otras, puede suceder que el grupo tenga que ser más pequeño.

<sup>52</sup> Por más información sobre la enseñanza de segundas lenguas, [consultar aquí](#).

<sup>53</sup> En este caso los docentes que participan son contratados por el Casiu (Centro di Assistenza Scolastica Italia Uruguay) con fondos del Ministerio de los Asuntos Exteriores italiano (Ministero degli Affari Esteri e della Cooperazione Internazionale).

<sup>54</sup> El dictado de la lengua está a cargo de docentes contratados por Anapfu (Asociación Nacional de Profesores de Francés del Uruguay).

<sup>55</sup> En los grupos de inicial se considera una mayor cantidad de niños ya que la asistencia suele ser intermitente y, por lo tanto, los maestros usualmente no trabajan con el grupo completo.

En particular, en el caso de los centros de tiempo completo la normativa es similar a la de inicial, sin embargo, en el caso de los de tiempo extendido se sugiere un ideal similar al de las escuelas primarias ([circular n.º 488 del año 2000](#)).

## SISTEMA DE ELECCIÓN DE CARGOS<sup>56</sup>

Los docentes que acceden a la efectividad, es decir, la titularidad de su cargo por concurso de oposición<sup>57</sup>, logran que su cargo quede radicado en una escuela, lo que les asegura la posibilidad, una vez hecha la toma de posesión, de permanecer en ella todo el tiempo que deseen. Asimismo, acceden al derecho a tomar la unidad docente (20 horas de clase como mínimo).

Los docentes efectivos podrán ocupar otro cargo, si así lo desean, aunque este será asumido en carácter de interinato (conservando la efectividad en el cargo en el que la ganó). El puesto que dejan será categorizado como en reserva y podrá ser asumido por otro docente en calidad de interino o suplente. Los cargos interinos cesan en el momento en que se proveen por concurso o el último día de febrero de cada año. Los suplentes están reemplazando a un docente titular que se encuentra temporalmente ausente y cesan en el momento en que se reintegra (Perazza, 2014).

Los docentes efectivos poseen un sistema escalafonario que comprende siete grados y que está organizado en cinco subescalafones (Perazza, 2014). Su forma de ascenso se encuentra fuertemente marcada por la antigüedad. Este sistema de ascensos se ajusta a las siguientes normas: a) permanencia de un mínimo de cuatro años en cada grado; b) obtención de un puntaje mínimo por antigüedad calificada en el grado, que comprende aptitud docente, antigüedad y actividad computada, y c) aprobación de los cursos que se disponga y reglamente para cada cargo. De manera similar se ordenan los docentes no efectivos, aunque dentro de su subescalafón<sup>58</sup>.

El ordenamiento de los docentes se realiza a través de un índice compuesto de los siguientes indicadores: grado, antigüedad calificada, aptitud docente, antigüedad en el grado actual y antigüedad como docente (Labadie, Opertti, Mizala, Retamoso y Romaguera, 2006). Los efectivos eligen antes que los interinos y los suplentes, los de mayor grado antes que los de menor y, dentro de cada grado, los que tienen más puntaje eligen antes.

Si ocurre que luego de una elección algún cargo no se cubre, se debe recurrir a la designación de un suplente, lo que se registrará por normas propias dependiendo del puesto del que se trate. Por ejemplo, no es posible que un centro educativo quede sin maestro director, por lo tanto, de quedar vacante, debe ser completado de inmediato de acuerdo a un sistema específico de prelación y selección.

<sup>56</sup> Si bien en educación inicial y primaria lo usual es la elección de cargos y no de horas, en el análisis realizado en INEE (2023) se habla sobre asignación de horas docentes y de funcionarios de gestión, dado que es lo que efectivamente se considera para calcular el gasto por centro.

<sup>57</sup> El concurso es el mecanismo establecido tanto para ingresar a la docencia como efectivos, así como para ascender. Esto sucede luego de que obtienen el título docente y, en general, al año de recibirse (Perazza, 2014).

<sup>58</sup> Por más información, ver el artículo 13 del [Estatuto del funcionario no docente de la ANEP](#).

La asignación efectiva de los docentes de aula al centro educativo se realiza en forma centralizada y depende del sistema de elección de cargos, que se organiza a partir de la normativa vigente, del sistema de vacantes y de la elección que realiza el propio docente. La distribución de los recursos humanos entre centros educativos define el gasto salarial efectivo de cada establecimiento y de ahí su relevancia (INEEd, 2021).

En el sistema de elección vigente, concebido como de “concurso y méritos”, es el docente quien toma la decisión con respecto al centro educativo al que destinará sus horas laborales, siempre en función del ordenamiento en la lista de prelación (INEEd, 2021). Las direcciones no intervienen en este proceso, salvo en contadas situaciones como la contratación de auxiliares o de maestros talleristas.

Existen excepciones al sistema de elección de cargos descrito. Hay un mecanismo de ascenso de grado por concurso mediante el cual los maestros que lo desean pueden adelantar su cambio de grado en el escalafón a través de un concurso sin tener que esperar que pasen cuatro años. El objetivo fundamental del concurso es que los docentes se profesionalicen, ya que a través de él deben demostrar conocimientos necesarios y acordes a la exigencia de su rol.

Los cargos de docencia directa que no son de maestros con aula a cargo se conforman a partir de llamados que pueden hacerse a la interna del centro o no. Los profesores de las escuelas de tiempo extendido acceden a los cargos a partir de un llamado que realiza la inspección, con alcance departamental. También, dentro del tiempo extendido, los llamados a maestros talleristas son de potestad de la dirección del centro, lo que según la normativa deberá ser realizado entre los docentes efectivos que estén interesados en la tarea. En el caso de que no haya interesados entre los maestros efectivos del establecimiento, se deberá ampliar el llamado a, por ejemplo, los interinos o suplentes ([circular n.º 108 del año 2013](#)).

Los cargos de directores tienen una estructura escalafonaria independiente de la de los maestros. A través de un concurso, pueden acceder a los puestos de dirección y subdirección los docentes que estén al menos en tercer grado y tengan aprobado el curso de directores. Para puestos de dirección de escuelas rurales se requiere estar en el segundo grado.

En el caso de los cargos de directores de escuela comunes interinos o suplentes, se elabora una lista única ordenada en función de un conjunto de criterios de priorización: antecedente calificado<sup>59</sup> y escuela de mayor o igual jerarquía de la que proviene; de agotarse la lista de aspirantes, se recurre a otra serie de criterios.

El procedimiento actual de elección de cargos ha sido cuestionado, por un lado, por no existir un sistema de incentivos al desempeño docente desde el momento en que el incremento salarial se encuentra fuertemente asociado a la antigüedad y no a otra característica del cargo. Por otro lado, por la relevancia otorgada al *ranking* u orden de prelación al momento de la elección, que genera que opten primero aquellos docentes con mayores puntajes y, en general, con mayor experiencia. Esta situación también conduce a una mayor rotación

<sup>59</sup> Calificación obtenida desempeñando la función de director o subdirector de escuelas comunes, rurales o rurales unidocentes ([circular n.º 33 del año 2017](#)).

docente, ya que quienes se encuentran más abajo en el *ranking* intentan lograr lo que consideran mejores puestos o incluso quienes están más arriba aspiran a lograr mejoras en términos de movilidad horizontal (ANEP, 2005).

Esa lógica se ha visto desafiada por dos vías, por un lado, debido a la exigencia de que los docentes efectivos permanezcan por lo menos dos años en el centro seleccionado<sup>60</sup> (incluidos los de docencia indirecta) y, por otro lado, frente al surgimiento de programas que incorporan incentivos monetarios y no monetarios para los docentes que se integren a ellos (en general, dirigidos a población de contexto vulnerable) (ANEP, 2005).

En el caso de los funcionarios de gestión, el concurso es obligatorio para el ingreso a cargos presupuestados y para los ascensos en todos los escalafones, salvo en el de servicios auxiliares, para el que se realiza un llamado público con evaluación y puntaje de antecedentes<sup>61</sup>.

## CONFORMACIÓN DE LOS EQUIPOS EN LOS CENTROS EDUCATIVOS

La combinación del conjunto de elementos mencionados previamente define, en parte, la conformación de los equipos en los centros. Estos terminarán de constituirse a partir de la disponibilidad presupuestal y del salario que implica cada cargo, determinado por la reglamentación vigente al respecto.

La estructura básica para la organización interna de los centros educativos incluye al equipo de dirección, a los docentes y otros cargos de gestión necesarios para conducir la oferta educativa específica por categoría de centro. El equipo de dirección se encuentra integrado por, al menos, un maestro director y un subdirector (aunque no siempre se cubre este cargo<sup>62</sup>), ocasionalmente podrá haber un maestro adscripto a la dirección<sup>63</sup>. Es considerado como docencia indirecta y se encarga de organizar, dirigir y supervisar las tareas que se realizan dentro de los centros. En particular, el director es el responsable de todo lo que sucede en el establecimiento educativo y es quien supervisa a los docentes que ejercen la docencia directa (OEI, 1993). El acceso a estos puestos es a través del sistema de elección de cargos.

Los cargos de docencia directa incluyen a los docentes encargados de impartir la enseñanza en las aulas y, además, contempla a los docentes, profesores o talleristas que participan de programas complementarios, de talleres o que brindan clases específicas de idioma, arte u otras disciplinas. A los cargos de maestros de aula se accede por el sistema de elección vigente, a los otros puestos se accede por concurso, en general.

---

<sup>60</sup> Los maestros pueden liberar su cargo (es decir, cambiarse de centro antes de que transcurran dos años) siempre que se inscriban en las listas de aspiraciones docentes. La opción será poder asumir un nuevo cargo como interino o suplente, ya que para continuar como efectivos siempre deberán permanecer por, al menos, dos años en el mismo cargo.

<sup>61</sup> Por más información, consultar el [Estatuto del funcionario no docente de la ANEP](#).

<sup>62</sup> En los centros de tiempo extendido, por ejemplo, se cubre si el establecimiento cuenta con diez o más grupos ([circular n.° 30 del año 2011](#) y [circular n.° 108 del año 2013](#)).

<sup>63</sup> En los centros de tiempo extendido, por ejemplo, se cubre si el establecimiento cuenta con siete o más grupos ([circular n.° 30 del año 2011](#) y [circular n.° 108 del año 2013](#)).

En todos los centros educativos existe un conjunto de cargos que se encargan de apoyar la gestión del establecimiento. Además de estar integrados por personal administrativo o personal especializado, en los centros se encuentra personal de servicios auxiliares o de oficios. Todos estos cargos ascienden por concurso, excepto el escalafón de servicios auxiliares, que lo hace por antigüedad calificada (artículo 110 del [Estatuto del funcionario no docente de la ANEP](#)). El personal auxiliar también puede ser contratado a través del aporte de las Comisiones de Fomento, que en colaboración con la dirección del centro cuentan con la potestad de realizar estos llamados y se hacen cargo de su salario.

La distribución de los cargos mencionados afecta la asignación de los recursos entre centros de dos maneras. Por un lado, la cantidad de personal, que se determina por los cargos que se crean, por el sistema de elección (en el caso de los docentes), que hace posible que ese cargo se cubra, y por el sistema de concursos y de ascensos (en el caso de los maestros que ejercen docencia indirecta y de los funcionarios de gestión). Por otro lado, por la remuneración individual, que varía según características personales como titulación, grado, antigüedad, carga horaria o partidas extra como presentismo (INEEd, 2021).

A continuación, se profundiza en los distintos tipos de cargos para comprender mejor cómo se conforman sus remuneraciones y, por lo tanto, el gasto y sus diferencias por centro.

## DOCENCIA DIRECTA

Las diferencias salariales de quienes ejercen la docencia directa se conforman a partir de un conjunto de variables. En primer lugar, el carácter del cargo marca una diferencia salarial inicial. Mientras que los cargos efectivos se pagan según el escalafón del docente, los interinos se pagan como equivalentes al grado 1 más el 50% de la diferencia al grado que correspondería según la antigüedad del docente y las horas suplentes se pagan como grado 1.

Más allá de los incrementos salariales basados en la antigüedad, existen otros incentivos o compensaciones salariales, que son básicamente primas por presentismo<sup>64</sup>, por permanencia en el aula<sup>65</sup> y por el trabajo en contextos vulnerables.

El acceso al ejercicio de la docencia en primaria requiere haber obtenido el título de maestro, por lo tanto, esto no constituye un elemento de diferenciación salarial, como sucede en secundaria. En la educación inicial y primaria se otorga una compensación por permanencia en el aula, percibida por quienes actúan en el aula por más del 50% de los días del mes<sup>66</sup> (INEEd, 2016a).

---

<sup>64</sup> Las primas por presentismo son de carácter porcentual, se otorgan en forma trimestral y se calculan con base en las inasistencias de cada trimestre. Se computan mensualmente como sigue: se cobra el 100% de la prima por cada mes con cero falta y el 25% por cada mes con una falta (ver [circular n.º 67 de 2016](#)).

<sup>65</sup> Los maestros con cargo tallerista, los maestros de apoyo Plan Ceibal y los maestros comunitarios no perciben el pago por permanencia en el aula, de este modo su salario equivale a la diferencia de grado entre un docente de 40 horas tiempo completo y uno de 20 horas (ver [circular n.º 108 de 2013](#)).

<sup>66</sup> Durante el año 1996, esta prima fue de 5% y pasó en el año 1997 a 7,5%, porcentaje que permanece hasta la fecha (INEEd, 2016a).

El incentivo que existe a la docencia en contextos desfavorables es la prima salarial por trabajar en las escuelas aprender y tiene como contrapartida la participación en salas docentes. Por esta participación los maestros reciben una partida fija<sup>67</sup>, que no constituye un incentivo propiamente dicho, sino un pago por horas adicionales trabajadas que no corresponden estrictamente al trabajo en el aula. Sin embargo, constituye un pago diferencial respecto a maestros que trabajan en otro tipo de escuelas y no perciben ninguna remuneración por las horas dedicadas al trabajo regular de planificación o coordinación (INEED, 2016a).

En el caso de las escuelas de práctica, los maestros adscriptores cobran una partida fija, durante abril y octubre, por tener practicantes a cargo<sup>68</sup>. Por otro lado, los maestros en escuelas de tiempo extendido cobran una partida fija por asistir a las salas docentes<sup>69</sup>, mientras que los de centros de tiempo completo cobran un salario correspondiente a sus horas semanales, que son 40<sup>70</sup>. Hasta el año 2014 los maestros de tiempo completo percibían una remuneración sensiblemente inferior a la de dos unidades de 20 horas en su grado correspondiente, lo que constituía un factor de desincentivo al desempeño en este tipo de centros. A partir de ese año, y en el marco de una política salarial dirigida a mejorar esta situación, hubo un acercamiento del salario de un maestro de tiempo completo respecto al de un maestro con dos cargos de 20 horas, con el objetivo de incentivar la permanencia en un centro educativo (INEED, 2016a).

Los maestros en escuelas rurales cobran primas por maestro rural y por maestro rural único. Además, se otorgan partidas por escuela rural “mal ubicada”. Las primas salariales se calculan como porcentaje de la unidad docente compensada<sup>71</sup>, en las escuelas rurales en general es un 30%, en internados rurales un 45%, para maestro único de escuela rural un 50% y para maestro único de escuela rural “mal ubicada” un 60% (INEED, 2016a).

## DOCENCIA INDIRECTA

Los directores perciben remuneraciones diferenciales asociadas a la cantidad de alumnos en el centro<sup>72</sup>. La retribución de directores y subdirectores está asociada a la clasificación por niveles de los centros, y aumenta un 5% por cada cambio de nivel, remunerándose mejor a quienes están al frente de instituciones de mayor tamaño o de determinadas categorías de escuela. En primaria existe, además, un diferencial de 5% asociado a la dirección de centros de tiempo completo (cuadro A.6). En el caso de directores de escuelas aprender, cobran una partida fija diferenciada según el establecimiento tenga uno o dos turnos<sup>73</sup>.

El trabajo de dirección está en general peor remunerado que el trabajo docente para la misma cantidad de horas. Los directores perciben una retribución de entre 78% y 86% de

<sup>67</sup> El monto es de \$3.084,88 pesos a precios corrientes de 2019.

<sup>68</sup> El monto es de \$3.471,52 pesos a precios corrientes de 2019.

<sup>69</sup> El monto es de \$885,5 + \$65,9 (alimentación) pesos a precios corrientes de 2019.

<sup>70</sup> Esto equivale a una compensación que corresponde al 100% de la unidad docente compensada por encima de las 20 horas.

<sup>71</sup> La unidad docente compensada se utiliza principalmente para compensar a maestros con carga horaria superior a las 20 horas y también como pago adicional a otras categorías de docentes. Su valor es de \$28.028,25 (pesos corrientes de 2019).

<sup>72</sup> Por un mayor detalle sobre el cobro de directores y subdirectores, ver cuadro A.6 del Anexo.

<sup>73</sup> El monto es de \$3.609,85 (pesos corrientes de 2019) para directores de escuelas aprender de un turno y \$4.811,11 (pesos corrientes de 2019) para los de dos turnos.

la de un maestro de tiempo completo en el máximo grado, según el tamaño del centro que dirigen (INEEd, 2016a).

## FUNCIONARIOS DE GESTIÓN

En cuanto a los funcionarios de gestión, las diferencias salariales se establecen según el grado y el escalafón: A (personal profesional), B (técnico profesional), C (administrativo), D (especializado), E (de oficios) y F (servicios auxiliares).

## RECURSOS COMPLEMENTARIOS AL FUNCIONAMIENTO BÁSICO DE CADA CENTRO

Al tiempo que se asignan cargos y horas docentes (en términos de requerimientos para la enseñanza curricular y personal para los programas de apoyo) y cargos de funcionarios de gestión, las direcciones generales anualmente asignan a cada centro otro tipo de gasto, en términos de otros rubros como materiales, equipamientos y pequeñas partidas monetarias, denominadas “cajas chicas”, que son gestionadas por cada uno de ellos (INEEd, 2016c).

La cantidad de material se define en función de un parámetro histórico que se construye ponderando la cantidad de alumnos y la categoría de centro. Los establecimientos que nuclean a la población más vulnerable, como las escuelas aprender, reciben una mayor cantidad. El material a comprar es definido por una comisión integrada por diversos actores, entre ellos inspectores y directores (INEEd, 2016c).

En lo que refiere a la caja chica, se trata de partidas de escaso monto y que suelen tener un destino predefinido para algunos gastos de funcionamiento<sup>74</sup>. También se asignan dependiendo de la categoría del centro, en las escuelas aprender suele ser mayor porque incluye otras partidas dirigidas a la contratación de auxiliares de servicio o los gastos de gas y combustible. Puede suceder también que a algunos centros se les asignen partidas monetarias para inversiones menores predefinidas (INEEd, 2016c)<sup>75</sup>.

Existe otra fuente de financiamiento de los centros educativos que consiste en las contribuciones de las familias a través de las Comisiones de Fomento. El equipo de dirección es el responsable de convocarlas y, en ese sentido, el grado de involucramiento de las familias también depende del equipo que gestiona el centro. Este aporte varía entre centros y en algunos llega a ser muy significativo, pudiendo destinarse a mejoras para el establecimiento (INEEd, 2016c).

<sup>74</sup> De acuerdo al Texto Ordenado de Contabilidad y Administración Financiera del Estado, 2022 artículo 90: “La ‘Caja Chica’ se utilizará para efectuar gastos de menor cuantía, que deban abonarse al contado y en efectivo, para solucionar necesidades momentáneas del servicio, o para adquirir elementos de escaso valor”. Por más información, [consultar aquí](#).

<sup>75</sup> Por más información sobre la asignación de estas partidas por categoría de escuela, ver el cuadro 4.1 de nuestro informe [Revisión de políticas para mejorar la efectividad del uso de los recursos educativos](#) (INEEd, 2016c).



Otro gasto que puede ser considerado dentro de este listado es el generado a partir de suplencias. Esta situación, que en 2017 contabilizó un 22% de docentes con más de 20 días de faltas por año (INEEd, 2019), resulta en un doble pago por docente, un incremento del gasto por centro, sin que ello conduzca directamente a una situación de mejora para los alumnos. Simplemente, el mayor gasto se genera para poder cubrir el mínimo de requerimientos para cumplir con la oferta escolar prevista.

# REFLEXIONES FINALES

Una determinada asignación de recursos es producto de una combinación de decisiones de tipo administrativas, institucionales o financieras, lo que termina de definir un monto total de recursos salariales a ser distribuidos a través de la creación e implementación de un conjunto de reglas para eso. A partir de la sistematización de normativa vigente en Uruguay, se identifican elementos que influyen en una distribución diferencial de recursos. Se debe considerar que algunos de los elementos que inciden en la asignación de recursos pueden tener un mayor impacto en términos de equidad que otros.

A partir de la sistematización, se visualizan aquellos elementos que pueden ser más sencillos de modificar a través de decisiones de política, es decir, que permiten la implementación de acciones tendientes a lograr una asignación diferencial de recursos. Sin embargo, existen otros aspectos cuyas características hacen más difícil una intervención. En este sentido, en el caso de la matrícula, el tamaño y la cantidad de grupos, hay restricciones de tipo edilicias que ponen un freno a la acción política que pueda implementarse para influir en estos elementos. Algo similar sucede con el sistema de elección de cargos, que se encuentra reglamentado y está sujeto a la elección que realiza el propio docente, una vez que se define la oferta educativa de cada establecimiento. En este caso, más allá de los incentivos que se puedan incorporar para redireccionar la elección, la decisión final la toma el propio docente, por lo que en esta área la política tiene menor poder de injerencia.

En el área de la docencia directa existe flexibilidad para la política educativa. Forman parte de la docencia directa los maestros y profesores de aula y también aquellos asociados a programas educativos que no tienen aula a cargo. En este sentido, elaborar una estrategia de incentivos salariales que genere una real redistribución de los recursos a los centros educativos es clave para el logro de una mayor equidad. Asimismo, para el caso de los programas educativos, el margen de acción de la política se encuentra en repensar hacia qué centros están dirigidos los programas y, además de profundizar en los incentivos que le brindan a los docentes, diversificar aún más los recursos que ofrecen.

Finalmente, la categoría del centro determina en gran parte el gasto que deberá ser asignado, por lo tanto, también en la definición de la oferta educativa, es decir en la categoría, hay margen de acción política.

La mayor o menor necesidad de optar por un cambio en alguno de los elementos debería estar relacionada con el impacto que pueda tener sobre el sistema de asignación diferencial. Esto no puede ser determinado con la información relevada en este trabajo, sino que a partir de incorporar datos de gasto efectivo por centro<sup>76</sup>, se podrá identificar con más claridad las posibilidades o margen de política existentes.

<sup>76</sup> Este análisis se presenta en el informe *Análisis de la asignación de recursos salariales en la educación inicial y primaria pública uruguaya* (INEEd, 2023).

# ANEXO

CUADRO A.1

## ESCALAFONES DOCENTES Y DE FUNCIONARIOS DE GESTIÓN Y SU DESCRIPCIÓN

Escalafón	Descripción
A Personal técnico profesional	Comprende los cargos y contratos de función pública a los que solo pueden acceder los profesionales, liberales o no, que posean título universitario expedido, registrado o revalidado por las autoridades competentes y que corresponda a planes de estudios de duración no inferior a cuatro años.
C Administrativo	Comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas relacionadas con el registro, clasificación, manejo y archivo de datos y documentos, y el desarrollo de actividades, como la planificación, coordinación, organización, dirección y control, tendientes al logro de los objetivos del servicio en el que se realizan, así como toda otra actividad no incluida en los demás escalafones.
D Especializado	Comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas en las que predomina la labor de carácter intelectual, para cuyo desempeño fuere menester conocer técnicas impartidas normalmente por centros de formación de nivel medio o en los primeros años de los cursos universitarios de nivel superior. La especialización en determinada rama del conocimiento deberá ser acreditada en forma fehaciente.
F Servicios auxiliares	Comprende los cargos y contratos de función pública que tienen asignadas tareas de limpieza, portería, conducción, transporte de materiales o expedientes, vigilancia, conservación y otras tareas similares.
H Docente	Comprende los cargos y funciones de ese organismo declarados docentes por ley o por sus órganos competentes.

Fuente: elaboración propia a partir de la [Ley n.° 15.809/1986](#).

CUADRO A.2

**PRINCIPALES CARGOS Y COMPETENCIAS DE LA DOCENCIA DIRECTA POR CATEGORÍA DE CENTRO**

Figura	Descripción	Categoría de escuela
Docencia directa		
Maestro tallerista	Designado por el maestro director anualmente. Para esto debe considerar el perfil profesional, los proyectos institucionales y la disposición de los maestros que postulen. Se aplicará la reglamentación de maestros comunitarios.	Tiempo extendido
Maestro de apoyo al equipo de dirección	Coordina las actividades del horario complementario al curricular. Se espera que sea el nexo entre el centro, la familia y la comunidad, además de brindar orientación a las familias sobre la gestión y manejo de documentos y asistencia en salud. Encargado del Centro de Recursos para el Aprendizaje y de la Biblioteca.	Tiempo completo
Maestro secretario	Cargo que se asigna a las escuelas con más de 300 alumnos y que no tienen subdirector o sí tienen subdirector pero una matrícula no menor a 500. Corresponde al maestro secretario, en ausencia de maestros, la atención de clases.	Turno simple
Maestro secretario adscripto o maestro secretario	Cargo que se asigna a los centros con 220 alumnos como mínimo y sin subdirector. Si tienen subdirector, la matrícula debe ser mayor a 400. Corresponde al maestro secretario, en ausencia de maestros, la atención de clases.	Doble turno o tiempo completo
Maestro Plan Ceibal	Cargo de apoyo al Plan Ceibal. Se desempeña bajo la supervisión del director, al igual que otros cargos de maestros. Contribuye con el proceso de integración educativa de las tecnologías promovidas por la DGEIP y Ceibal. Suelen trabajar a contraturno para apoyar en el uso de las computadoras de Ceibal.	Todas
Maestro único escuela rural	Maestro de escuela rural donde no hay otros docentes.	Rural
Maestro adscriptor	Realiza una doble planificación. Por un lado, se dirige a los escolares y, por otro, a los alumnos de magisterio. También se le llama "maestro orientador".	De práctica y habilitada de práctica
Maestro comunitario	El Programa de Maestros Comunitarios establece la posibilidad de acciones de alfabetización en hogares, procurando establecer vínculos más cercanos con las familias. La tarea propone que el adulto pueda constituirse en referente educativo de su hijo, aprenda a acompañar procesos, se establezca el nexo con lo educativo en el hogar, a partir de la acción del maestro comunitario.	Aprender
Profesores especiales (por ejemplo, de educación física o de taller)	Cada centro tiene autonomía para instrumentar los talleres considerando el contexto y las necesidades e intereses de los niños y de la comunidad. La restricción es que se cuente con los recursos necesarios como para contratar al personal con el perfil que se requiere.	Tiempo completo

Fuente: elaboración propia a partir de ANEP (1997), *Docentes y funciones de la DGEIP*, la [circular n.º 135 del año 2007](#), la [circular n.º 30 del año 2011](#), la [circular n.º 77 del año 2013](#), la [circular n.º 108 del año 2013](#).

CUADRO A.3

**PERSONAL DOCENTE EN ESCUELAS DE TIEMPO EXTENDIDO**

N.º de grupos	Maestro director sin clase	Maestro subdirector	Maestro adscripto
6	Sí	---	----
7 a 10	Sí	---	Sí
10 o más	Sí	Sí	Sí

Fuente: elaboración propia a partir de la [circular n.º 108 del año 2013](#).

CUADRO A.4

**PERSONAL NO DOCENTE EN ESCUELAS DE TIEMPO EXTENDIDO**

Escuelas de tiempo extendido	Auxiliar de servicio afectado al servicio de alimentación tradicional	Auxiliar de servicio afectado a tareas de limpieza
Nivel A	3 - 40 horas	4 - 40 horas
Nivel B	2 - 40 horas	3 - 40 horas
Nivel C	2 - 40 horas	2 - 40 horas

Fuente: elaboración propia a partir de la [circular n.º 108 del año 2013](#).

Nota: si el servicio de alimentación está tercerizado, se reserva el personal auxiliar que se necesite.

CUADRO A.5

**NIVELES DE CENTROS**

Escuelas comunes	Escuelas de tiempo completo y tiempo extendido	Jardines
Nivel A: más de 550 alumnos	Nivel A: más de 400 alumnos	Nivel A: más de 250 alumnos
Nivel B: 301-550 alumnos	Nivel B: 251-400 alumnos	Nivel B: 151-250 alumnos
Nivel C: hasta 300 alumnos	Nivel C: hasta 250 alumnos	Nivel C: hasta 150 alumnos

Fuente: elaboración propia a partir de la [circular n.º 85 del año 2015](#).

CUADRO A.6

**CATEGORÍAS DE COBRO DE DIRECTORES Y SUBDIRECTORES**

Grado 1	Director de escuela rural con maestro a cargo.
Grado 2	Subdirector de escuela urbana y director de centro de formación maestros rurales (Internado CEIMER; CECREU y CER), subdirector de escuela de discapacitados y subdirector de internado de discapacitados.
Grado 3	Director de nucleamiento rural, director de escuela urbana nivel C y director de jardín de infantes nivel C.
Grado 4	Director de jardín de infantes nivel B, director de escuela urbana nivel B, director de escuela de tiempo completo nivel C y director de servicios docentes especiales.
Grado 5	Director de escuela urbana común nivel A, director de jardín nivel A, director de escuela de tiempo completo nivel B, director de escuela y jardín habilitado de práctica con más de 20 practicantes y director de jardín asistencial nivel B, director de escuela de discapacitados nivel B.
Grado 6	Director de escuela de tiempo completo nivel A, director de escuela urbana de práctica, director de jardín de práctica, director de escuela de discapacitados régimen internado, director de colonia (internado) y director de centro de formación de maestros rurales Agustín Ferreiro, director de escuela de discapacitados nivel A.

Fuente: [Docentes DGEIP, DGES y DGETP - Retribuciones nominales año 2021](#).

# BIBLIOGRAFÍA

- ANEP. (1997). *Propuesta pedagógica para las escuelas de tiempo completo*. Montevideo: ANEP.
- ANEP. (2005). *Panorama de la educación en Uruguay. Una década de transformaciones. 1992-2004*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/panorama>
- ANEP. (2015). *Informe Evaluación en Línea. Pruebas Formativas. Área Matemática Año 2015*. Recuperado de [http://www.anep.edu.uy/sea/wp-content/uploads/2015/07/2015-Informe-de-Matemáticas%7B%5C\\_%7DFormativa.pdf](http://www.anep.edu.uy/sea/wp-content/uploads/2015/07/2015-Informe-de-Matemáticas%7B%5C_%7DFormativa.pdf)
- ANEP. (2019). *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>
- ANEP. (2020). *Rendición de Cuentas 2019. Tomo IV. Informe artículo 9 – Ley n.º 19.438*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/rendicion-cuentas-2019/Tomo IV.pdf>
- ANEP. (2021). *Rendición de Cuentas 2020. Tomo 2. Información general*. Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO 2 INFORMACIÓN GENERAL ANEXOS Rendición de Cuentas 2020.pdf>
- BORGOGNO, M. (2015). *La participación de la familia en la escuela rural: un estudio de caso de dos escuelas del interior del país* (Universidad de la República). Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7554/1/tfg\\_final\\_de\\_micaela\\_borgogno\\_0.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7554/1/tfg_final_de_micaela_borgogno_0.pdf)
- 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.
- FLORIT, P. (2008). *Internados rurales: alternativas educativas en el medio rural* (Universidad de la República). Recuperado de [https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23615/1/TS\\_FloritPaula.pdf](https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/23615/1/TS_FloritPaula.pdf)
- 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 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. (2016b). *Panorama de los programas educativos en 2012 y 2014*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/panorama-programas-ed.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. (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. (2021). *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. (2022a). *La asignación de estudiantes a los establecimientos educativos y la segregación en Uruguay: una relación no tan aparente*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Asignacion-de-estudiantes-y-segregacion-en-Uruguay.pdf>
- INEEd. (2022b). *Reporte de Aristas 7. Las escuelas en un año de pandemia: infraestructura, contexto, clima barrial y participación en programas educativos*. Montevideo.
- INEED. (2023). *Análisis de la asignación de recursos salariales en la educación inicial y primaria pública uruguaya*. Montevideo.
- KRÜGER, N. S. (2012). *Equidad educativa interna y externa en Argentina: un análisis para las últimas décadas*. Universidad Nacional del Sur.
- LABADIE, G. J., OPERTTI, R., MIZALA, A., RETAMOSO, A. y ROMAGUERA, P. (2006). *Gestión educativa, remuneraciones e incentivos: análisis comparado de las experiencias de Chile y Uruguay* (N.º 20). Montevideo.
- MANZANO, D. y SALAZAR, L. (2009). ¿Es la inversión pública en educación una política redistributiva? Un análisis de la composición del gasto por nivel de enseñanza. *Revista Internacional de Sociología*, 67(3), 655-679.
- MORDUCHOWICZ, A. (2000). La Equidad del Gasto Educativo: Viejas desigualdades, diferentes perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 23, 165-186.
- OEI. (1993). Educación obligatoria. En *Sistemas educativos nacionales - Uruguay*. Recuperado de <https://docplayer.es/10009580-Oei-sistemas-educativos-nacionales-uruguay-1-indice-capitulo-8-8-educacion-obligatoria-2.html>
- PERAZZA, R. (Coord.). (2014). *Estudio sobre normativa de los sistemas de formación docente del MERCOSUR* (1.ª ed.). Recuperado de <https://oei.int/oficinas/argentina/publicaciones/estudio-sobre-normativa-de-los-sistemas-de-formacion-docente-del-mercosur>
- 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.
- SANTIAGO, P., ÁVALOS, B., BURNS, T., MORDUCHOWICZ, A. y RADINGER, T. (2016). *OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016*. Recuperado de [https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/OECD\\_Reviews\\_of\\_School\\_Resources\\_Uruguay.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/OECD_Reviews_of_School_Resources_Uruguay.pdf)