

# Lineamientos de política educativa de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria

---



2025 - 2029



**ANEP**

EDUCACIÓN  
INICIAL Y  
PRIMARIA



**Lineamientos de política educativa de la  
Dirección General de Educación Inicial y Primaria  
2025-2029**

**Equipo de redacción responsable:**

Leticia Albisu  
Nicolás Alonso  
Paola Melgar

**Diseño de tapa y diagramación:**

Martina Domínguez

**Impresión:**

Sección Duplicaciones y Publicaciones del Departamento de Comunicación Social de la DGEIP

**Marzo 2026**



### **Consejo Directivo Central**

PRESIDENTE / Mtro. Pablo Caggiani

CONSEJERA / Mtra. Elbia Pereira

CONSEJERA / Prof.a Carolina Pallas

CONSEJERA / Mtra. Daysi Iglesias

CONSEJERO / Prof. Julián Mazzoni

### **Dirección General de Educación Inicial y Primaria**

DIRECTORA GENERAL / Mtra. Gabriela Salsamendi

SUBDIRECTORA / Mtra. Selva Pérez

SECRETARIA DOCENTE / Mtra. Graciela Caballero

SECRETARIA GENERAL / Dra. Mónica Araújo

PROSECRETARIA / Mtra. Alicia Milán



# Contenido

<b>Prólogo</b>	<b>9</b>
<b>Introducción</b>	<b>11</b>
<b>1. Estado de situación de la educación inicial y primaria</b>	<b>13</b>
1.1. Acceso a la educación	13
1.1.1. Cobertura	14
1.1.2. Matrícula	15
1.2. Trayectorias educativas	23
1.2.1. Repetición y promoción	23
1.2.2. Asistencia y ausentismo	29
1.3. Evaluación de los aprendizajes escolares	39
1.3.1. Evaluaciones nacionales	39
1.3.2. Evaluaciones internacionales	46
1.3.3. Síntesis del apartado	55
1.4. La escuela pública actual	56
1.4.1. El tiempo pedagógico	56
1.4.2. Recursos educativos	62
1.4.3. Formación permanente	65
1.4.4. Síntesis del apartado	66
<b>2. Principios rectores</b>	<b>67</b>
2.1. La igualdad y la inclusión	68
2.2. La convivencia y la participación	71
2.3. La relevancia de lo pedagógico	72
<b>3. Líneas estratégicas en educación</b>	<b>75</b>
3.1. Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes	75

---

3.1.1. Universalización del acceso a los ciclos educativos	76
3.1.2. Mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva de derecho	79
3.1.3. Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias	80
<b>3.2. Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos</b>	<b>90</b>
3.2.1. Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación	91
3.2.2. Superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes	96
3.2.3. Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos	98
<b>3.3. Políticas para la profesionalización de la enseñanza</b>	<b>101</b>
3.3.1. Creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP	102
3.3.2. Mejora de las condiciones de trabajo de los y las docentes y funcionarios/as de gestión	107
<b>3.4. Descentralización de las políticas educativas en los territorios</b>	<b>110</b>
3.4.1. Profundización de los procesos de descentralización dentro de la ANEP	110
<b>3.5. Gobierno democrático de la educación y participación ciudadana</b>	<b>111</b>
3.5.1. Construcción de un gobierno democrático de la educación	112
<b>Síntesis del documento</b>	<b>113</b>
<b>Referencias bibliográficas</b>	<b>115</b>
<b>Índice de tablas y gráficos</b>	<b>120</b>

## Prólogo

Solo lo ayudaremos a alcanzar la estatura humana si cultivamos en niños y jóvenes flexibilidad intelectual, juicio crítico y una estabilidad emocional que, al mismo tiempo, afirmen su personalidad, hagan posible la unión con otros para una empresa común por aspiraciones compartidas.  
Reina Reyes (1987, p.14)

En el marco de una gestión que se inicia para el quinquenio 2025-2029, con la firme convicción política de trabajar en conjunto para alcanzar esa necesaria «estatura humana» en las infancias y en las comunidades educativas, compartimos el contenido de este documento.

En estas páginas se explicitan los lineamientos de las políticas educativas, las que cobran sentido en la medida que se dan a conocer y son interpretadas por el equipo que conforma la Dirección General de Educación Inicial y Primaria. La experiencia y formación de las personas, más allá del rol que se haya asumido dentro del subsistema, adquieren especial importancia para la toma de decisiones en los asuntos educativos, que pueden ser abordados a partir del reconocimiento de la evidencia y del establecimiento de planes posibles de ser monitoreados.

El centro es la escuela, porque la centralidad son las infancias. Así en plural y con la pluralidad que implica. Las infancias plurales y diversas que habitan y llenan las aulas, los patios, las escuelas y las comunidades de nuevos desafíos.

Cada lineamiento y objetivo que se explicita en las siguientes páginas hace foco y tiene por objetivo las infancias. Allí radica la razón de ser de esta gestión que apuesta a la participación y a la confianza. Una verdadera participación implica ser y sentirse parte de los procesos y de los fines educativos. La honestidad y el compromiso para abordar las diferentes temáticas, desde los aciertos y los errores, y la humildad para aceptar la riqueza de la incompletud y defender la necesidad del encuentro y el intercambio de miradas, constituyen pilares esenciales de la confianza. Confiar en las capacidades individuales y colectivas implica reconocer en cada uno de los integrantes del subsistema la responsabilidad para asumir su función desde la ética.

Promover la autonomía en la gestión implica el reconocimiento de las potencialidades personales y profesionales en clave de alteridad y apuesta a la instalación de una conversación permanente para elaborar redes sociales, culturales y educativas que contengan e impulsen el crecimiento integral de las infancias. En este sentido será necesario cultivar la mirada de lo cotidiano escolar con una mezcla de curiosidad infantil y de método científico para leer y comprender el abanico diverso.

Las políticas educativas se concretan en territorio y toman forma desde la singularidad de la escuela pública. La actual estructura del sistema encuadra y contiene el necesario respaldo a quienes analizan y toman decisiones. En la interacción dialógica entre profesionales radica la

---

oportunidad del crecimiento individual y colectivo para ser parte y testigo de una expansión intelectual, emocional y espiritual, entrañablemente humana.

Más allá de las características inciertas, y a veces amenazantes del actual contexto apostamos a una escuela con apertura a la reflexión y a la autocrítica, desde un lugar de empatía con la comunidad, que apuesta a recuperar la alegría y la esperanza, que le dice «presente» a las infancias para nutrirse de ellas; que sigue creyendo *en los asombrosos poderes del abrazo humano*<sup>1</sup>.

Gabriela Salsamendi

Selva Pérez Stabile

---

<sup>1</sup> Poema *Nosotros* de Eduardo Galeano (1989).

## Introducción

Este documento presenta los ejes fundamentales sobre los que se basan los lineamientos estratégicos de política educativa para el quinquenio 2025-2029. Se parte de una descripción del estado de la situación de la educación inicial y primaria y se toman como marco referencial los desafíos planteados por el Consejo Directivo Central (CODICEN), explicitados como lineamientos estratégicos.

Los lineamientos de política educativa buscan atender los temas actuales de la agenda educativa, sus problemas, sus retos y sus oportunidades. En este sentido, es preciso señalar la importancia del trabajo colectivo, donde funcionarios y funcionarias (docentes, de gestión, de acompañamiento a la tarea en sus diversos roles), familias, estudiantes y comunidad en general son actores sociales fundamentales para hacer escuela.

La escuela se hace entre todos y todas. Es una construcción que sobrepasa lo tangible de sus paredes, es una red de vínculos, de «humanidades», que, como tal, conlleva tensiones y oportunidades. También es un dispositivo, una invención humana que prevé cumplir con distintas funciones. La primera es la de educar y formar, transmitiendo el acumulado cultural que constituye a una sociedad como tal y que es pasible de análisis, revisión y transformación. La segunda es la función socializadora, donde la formación pone el foco en la convivencia, en el encuentro, en las relaciones interpersonales, en la participación colectiva en los asuntos y en la tramitación personal de las emociones. La tercera es la que hace a la igualdad y la inclusión, es decir, aquella que se centra en brindar oportunidades, en reducir las brechas sociales y en que todos y todas hagan pleno ejercicio del derecho a la educación.

Los ejes fundamentales de los lineamientos de política educativa parten de la revisión de esas funciones: educación y formación, socialización y convivencia, igualdad e inclusión. Estas son las claves para construir colectivamente una escuela pública de calidad.

En cuanto a su organización, el documento se estructura en tres capítulos articulados entre sí. En el primero se presenta el estado de situación de la educación inicial y primaria, a partir del análisis de datos vinculados al acceso, las trayectorias educativas, la evaluación de los aprendizajes y las características actuales de la escuela pública. Este diagnóstico busca ofrecer una base objetiva para la toma de decisiones y la definición de prioridades. El segundo capítulo explicita los principios rectores que orientan la acción política —igualdad e inclusión, convivencia y participación, y relevancia de lo pedagógico—, que constituyen el marco ético y conceptual del presente documento. Finalmente, el tercero desarrolla las líneas estratégicas para el período 2025-2029, organizadas en objetivos, propuestas específicas y estrategias. El documento se cierra con una síntesis general que integra los principales lineamientos y orientaciones aquí planteados.



# 1. Estado de situación de la educación inicial y primaria

Este capítulo aborda el estado de situación de la educación inicial y primaria desde una perspectiva de políticas públicas, teniendo en cuenta tanto los avances como los desafíos persistentes relacionados con el funcionamiento del sistema escolar. Si bien es urgente seguir prestando especial atención a los grupos sociales históricamente marginados o en situación de vulnerabilidad, es importante abordar la política educativa desde una concepción ampliamente democrática que convenza a la sociedad sobre la importancia de la escuela pública como el lugar para aprender de las diferencias y, por lo tanto, para fortalecer la solidaridad, la justicia y la integración social.

A través de la indagación de datos, cuyas fuentes principales son el Monitor Educativo 2024 (ANEP, 2025a) y los resultados de Aristas (INEED, 2025a), se busca ofrecer una visión integral sobre el impacto de las políticas educativas en la educación inicial y primaria, e identificar de este modo tanto los logros alcanzados como los retos para garantizar una educación universal y de calidad.

Este capítulo se organiza en cinco apartados. El primero introduce el enfoque y los criterios de análisis adoptados. El segundo aborda el acceso a la educación, distinguiendo entre cobertura y matrícula como dimensiones complementarias para comprender el alcance del sistema. El tercero se centra en las trayectorias educativas, con especial atención a los fenómenos de repetición, promoción y asistencia, que inciden directamente en la continuidad escolar. El cuarto presenta los resultados de las evaluaciones nacionales —Aristas (INEED, 2025a) y el estudio desarrollado por la DSPE-DIEE de CODICEN en 2024— y de evaluaciones internacionales —el estudio de ERCE— como insumos fundamentales para analizar los aprendizajes. Finalmente, el quinto apartado examina las características actuales de la escuela pública, considerando aspectos estructurales y organizativos.

## 1.1. Acceso a la educación

El acceso a la educación inicial y primaria constituye uno de los pilares fundamentales en la construcción de sociedades más justas y democráticas. A lo largo de las últimas décadas, las políticas educativas han centrado sus esfuerzos en garantizar que todos los niños y niñas en edad escolar tengan la posibilidad de ingresar, permanecer y completar este nivel educativo. En este contexto, los indicadores de matrícula y cobertura se convierten en herramientas esenciales para evaluar el estado de situación de la educación inicial y primaria.

En este apartado, se explora el acceso a la educación inicial y primaria desde su doble dimensión: la matrícula escolar y la cobertura educativa. La matrícula escolar refiere al número de estudiantes que efectivamente están inscriptos en las instituciones educativas. Es un indicador cuantitativo que permite observar la participación escolar, pero no necesariamente refleja la proporción de la población total en edad escolar que accede a la educación.

Por otro lado, la cobertura educativa implica una perspectiva más amplia, ya que vincula la matrícula con el universo de población que debería estar asistiendo al sistema educativo según su

edad. De este modo, la cobertura permite identificar brechas entre la demanda potencial y la oferta efectiva del sistema educativo, señalando qué tan cerca se encuentra un país de alcanzar la universalización en cada tramo etario de la educación inicial y primaria.

Estas dos dimensiones del acceso —la matrícula como indicador de participación y la cobertura como medida de alcance poblacional— son fundamentales para examinar el estado de situación de la educación en Uruguay. A lo largo del acápite, se dará cuenta de los avances registrados en ambas áreas y se convertirán en insumos fundamentales para planear los lineamientos estratégicos en educación para el periodo 2025-2029.

### 1.1.1. Cobertura

Según datos del Instituto Nacional de Estadística (INE) la cobertura, tanto de la educación primaria como del nivel 5 años de educación inicial, es universal (99,7 %<sup>2</sup>). A su vez, se verifica una expansión progresiva de la cobertura en el nivel 4 años desde que fuera decretada su obligatoriedad con la Ley General de Educación del año 2008, cobertura que hoy está cercana a la universalización (97,7 %). Finalmente, en el nivel 3 años, en el que la asistencia no es todavía obligatoria, se observa una importante incorporación de niñas y niños en los últimos años, pasando del 69 % en 2014 al 86 % en 2024.

GRÁFICO 1. Asistentes a un centro educativo según edades 3, 4 y 5 años, a nivel nacional (en porcentajes, 2014 a 2024, sin considerar datos 2021 y 2022 debido a la emergencia sanitaria COVID-19)



Fuente: elaboración propia.

Dado que la variable cobertura en el ciclo escolar obligatorio no ha experimentado cambios

<sup>2</sup> Procesamiento preliminar de la diee a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares 2023 del Instituto Nacional de Estadística (ANEP, 2025a, p. 9).

importantes en el período 2020-2024, carece de valor causal para comprender el descenso de la matrícula registrada en los últimos años. Otras causas y variables que inciden en la matrícula se informan en el apartado siguiente.

### 1.1.2. Matrícula

En 2024 la educación inicial y primaria pública registró una matrícula total de 316.250 niños. Se distribuye de la siguiente manera: 237.506 de educación primaria común, 72.655 de educación inicial y 6.089 de educación especial.

TABLA 1. Matrícula de educación inicial y primaria pública (año 2024)

	Matrícula	Porcentaje
<b>Educación Inicial</b>	72.655	23 %
<b>Educación Primaria</b>	237.506	75 %
<b>Educación Especial</b>	6.089	2 %
<b>Total</b>	<b>316.250</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Estadística Educativa de la DGEIP.

En cuanto a la evolución en la cantidad de alumnos matriculados en la escuela pública uruguaya, se observa un descenso importante en las últimas dos décadas. Tal como se muestra en la siguiente tabla, la matrícula total decae de 404.515 alumnos en 2004 a 316.250 en 2024, lo que representa una disminución cercana al 22 % entre esos años.

TABLA 2. Cantidad de alumnos matriculados por año (según tipo de educación)

Año	Inicial	Primaria	Especial	Total
2004	84.612	311.350	8.553	404.515
2005	83.546	309.286	8.379	401.211
2006	81.833	306.030	8.221	396.084
2007	81.176	300.143	7.913	389.232
2008	82.649	292.542	7.778	382.969
2009	83.854	286.092	7.535	377.481
2010	81.875	279.445	7.416	368.736
2011	79.969	273.440	7.286	360.695
2012	79.985	266.349	6.910	353.244
2013	80.306	261.188	6.813	348.307
2014	81.437	255.451	6.638	343.526
2015	82.982	250.483	6.586	340.051
2016	85.776	246.543	6.437	338.756
2017	86.588	243.522	6.198	336.308
2018	89.600	242.448	5.951	337.999
2019	91.592	242.873	5.811	340.276
2020	92.340	244.303	5.639	342.282
2021	88.937	244.811	5.724	339.472
2022	83.110	244.939	6.003	334.052
2023	77.664	242.374	6.053	326.091
2024	72.655	237.506	6.089	316.250

Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Estadística Educativa de la DGEIP.

La educación privada registró una matrícula de 71.635 niños en 2024, que se distribuye del siguiente modo: 5.476 en primera infancia (0 a 2 años), 13.902 de educación inicial, 47.638 en educación primaria común y 4.619 de educación especial<sup>3</sup>.

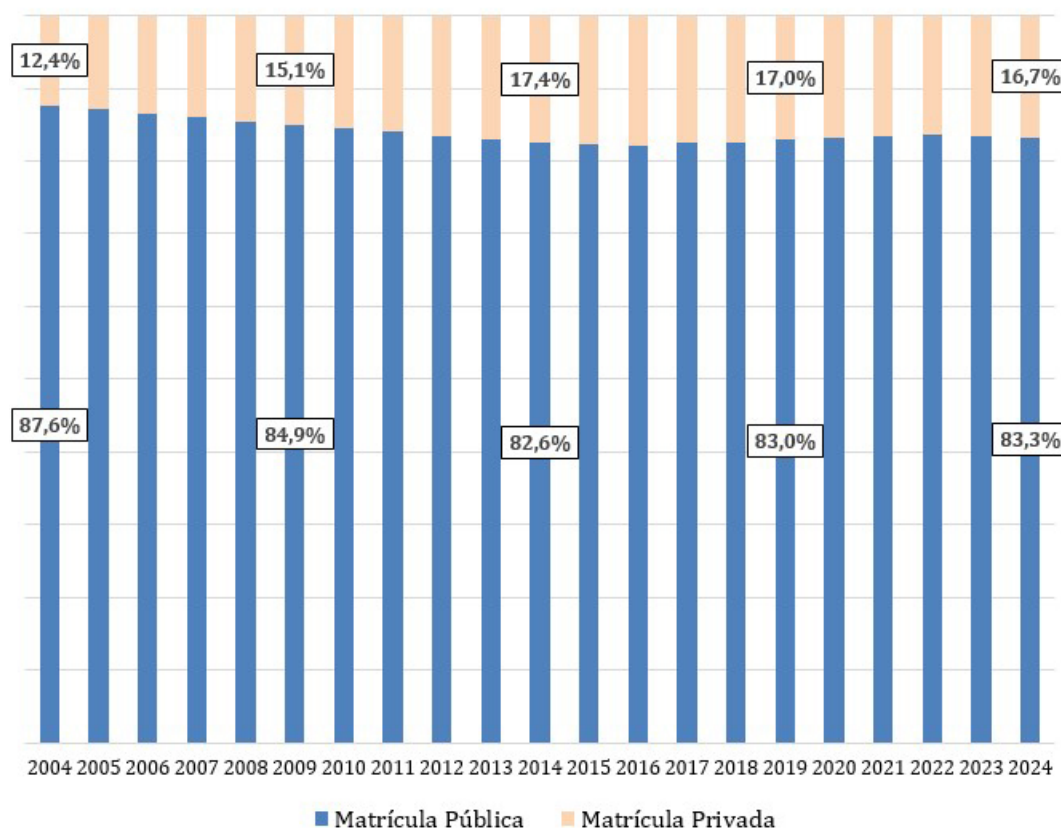
TABLA 3. Matrícula de educación inicial y primaria privada (año 2024)

	Matrícula	Porcentaje
<b>Primera infancia (0 a 2 años)</b>	5.476	8 %
<b>Educación Inicial</b>	13.902	19 %
<b>Educación Primaria</b>	47.638	67 %
<b>Educación Especial</b>	4.619	6 %
<b>Total</b>	<b>71.635</b>	<b>100 %</b>

Fuente: elaboración propia.

En cuanto a la distribución de la matrícula de la educación inicial y primaria según forma de administración, lo público concentra el 81,5 % del total, mientras que el 18,5 % restante le corresponde a la educación privada. Es de destacar que la participación del sector público en relación con el sector privado muestra cierta estabilidad a lo largo del tiempo. Por ejemplo, si se considera la matrícula de educación primaria común desde el año 2004, la variación máxima interanual entre estos sectores ha sido de 0,7 %, acumulándose desde entonces una diferencia de 4,3 % a favor de la matrícula pública (ver gráfico siguiente).

GRÁFICO 2. Alumnos matriculados en educación primaria común por año, según forma de administración (en porcentajes, 2004 a 2024)

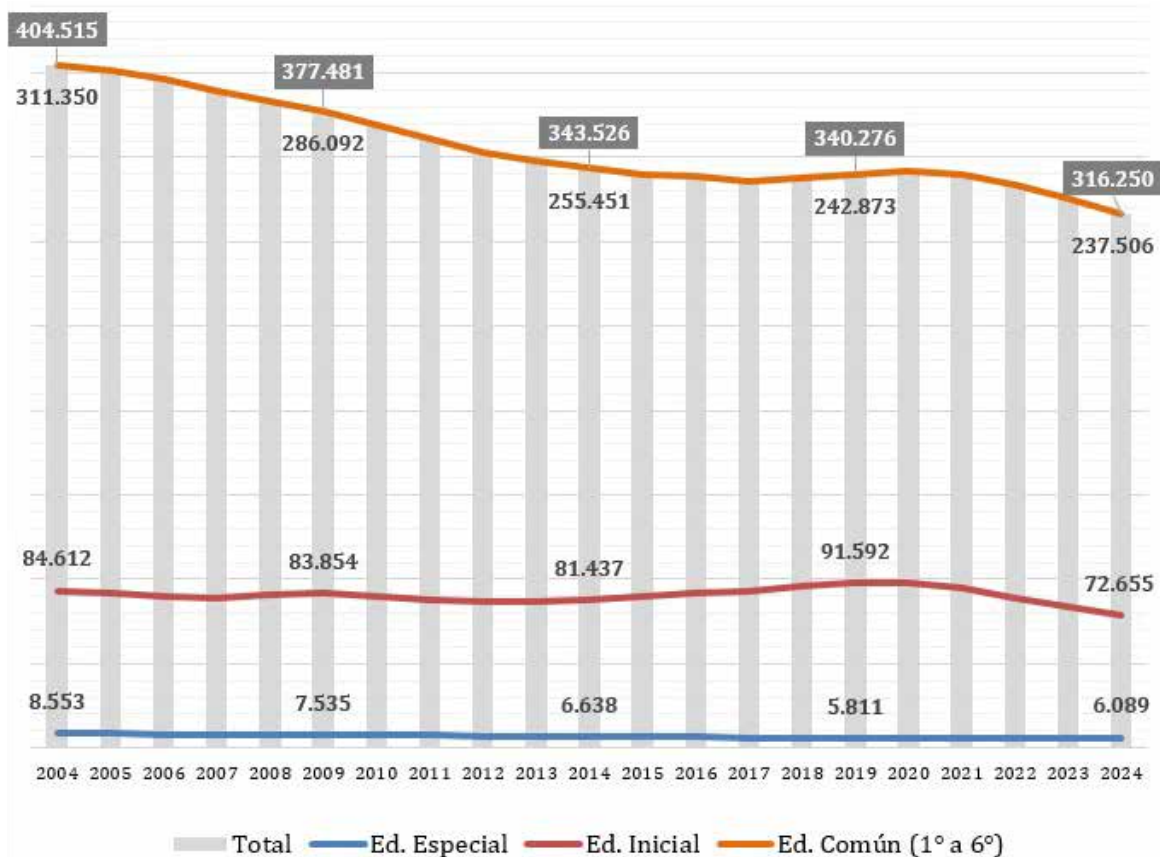


Fuente: elaboración propia a partir de los datos del Departamento de Estadística Educativa de la DGEIP.

<sup>3</sup> Datos preliminares a abril de 2025 aportados por el Departamento de Educación Privada, DGEIP.

Entre 2023 y 2024, se constata una reducción de 9.841 niños en la matrícula de la DGEIP. Este descenso se inscribe en un proceso sostenido de caída que se viene registrando en los últimos años y que contrasta con la tendencia observada entre 2018 y 2020, período durante el cual la matrícula de educación primaria se mantuvo estable y la de educación inicial se incrementó. A partir de 2021, sin embargo, esta evolución favorable se revirtió y comenzó una disminución continua durante cuatro años consecutivos. En el período 2020–2024, la matrícula de educación inicial descendió un 21,3 %, lo que supone alrededor de 20.000 niñas y niños menos en la actualidad (ver gráfico 3).

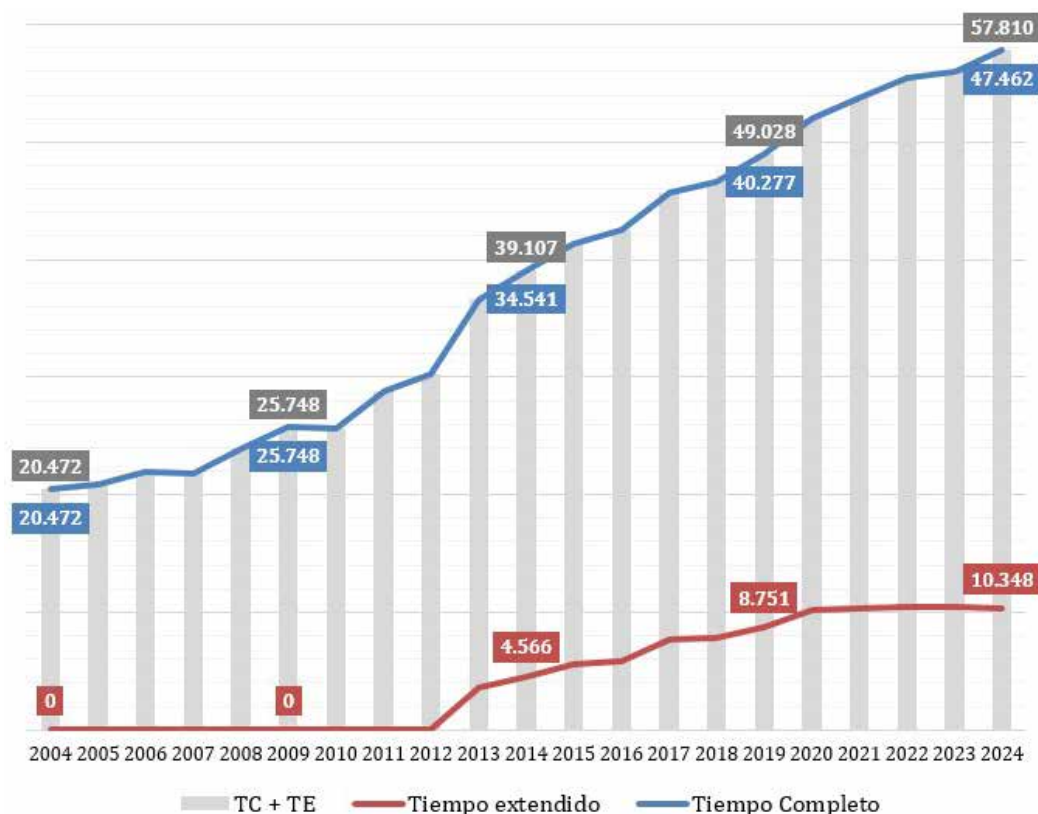
GRÁFICO 3. Cantidad de alumnos matriculados en educación primaria pública, común e inicial, por año (2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

Si bien se ha registrado un descenso en la cantidad de alumnos matriculados en la DGEIP, fenómeno asociado a factores demográficos y, en menor medida, a la mejora de las trayectorias escolares, la matrícula en las escuelas con jornada completa o extendida casi se ha triplicado en las últimas dos décadas (ver gráfico 4). Asimismo, se han diversificado los formatos escolares, de manera tal que la totalidad de la matrícula de los quintiles más vulnerables es atendida en escuelas Aprender (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), de Tiempo Completo o Extendido. Pero, de manera concomitante, es posible identificar una desaceleración del proceso de creación o transformación de escuelas con modalidad de extensión del tiempo educativo.

GRÁFICO 4. Cantidad de alumnos matriculados en escuelas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido, (2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

Como se señaló en el acápite correspondiente a cobertura, la reducción de la matrícula, tanto en educación inicial como común, no responde a una disminución de la cobertura ni al traspaso al sector privado, sino al impacto de la importante caída de los nacimientos registrada en el país desde 2016.

Es posible advertir el descenso sostenido en los registros de los últimos años, lo que se relaciona con una fuerte caída en la natalidad, que impacta directamente en el número de plazas educativas requeridas (INE, 2024; Ministerio de Salud Pública [MSP], 2024). El descenso de los nacimientos comienza a afectar la matrícula de educación inicial desde 2020, a medida que las cohortes nacidas a partir de 2016 van cumpliendo la edad requerida para matricularse en este nivel educativo. En relación con la educación primaria, la variable demográfica comienza a afectar a la cantidad de inscripciones en 1.º y a partir de 2024, a la cantidad de inscriptos en 2.º; en los próximos años, cabe esperar una disminución progresiva de la matrícula también en los siguientes grados escolares.

En la siguiente tabla, se da cuenta de la cantidad de estudiantes matriculados en los últimos seis años de nivel 3 años de educación inicial a 2.º año escolar. En negrita se señala, para cada nivel o grado, el año en el que comenzó a descender la matrícula. Allí es posible observar lo que se explicitó en el párrafo precedente; la matrícula va decreciendo de forma escalonada por grado a medida que las cohortes nacidas a partir de 2016 —año en el que inicia la caída de los nacimientos— transitan por ellos.

TABLA 4. Cantidad de estudiantes matriculados por año (según nivel de educación inicial y grado de educación primaria pública)

Nivel / Grado	Año					
	2019	2020	2021	2022	2023	2024
Nivel 3	15.159	<b>15.076</b>	13.990	13.355	12.745	11.957
Nivel 4	37.428	37.931	<b>35.580</b>	32.903	31.035	28.893
Nivel 5	38.866	39.236	39.280	<b>36.771</b>	33.800	31.721
1.º	43.166	43.619	44.276	44.241	<b>40.152</b>	33.870
2.º	40.152	41.113	41.183	41.890	42.059	<b>41.695</b>
Referencias	Cohorte 2016	Cohorte 2017	Cohorte 2018	Cohorte 2019	Cohorte 2020	

Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 11).

Si se hace foco en la educación primaria, se verifica que la matrícula de 1.º comenzó a reducirse a partir de 2023 y fue de mayor magnitud en 2024. Esto se debe a que en 2023 la matrícula no solo se vio afectada por la caída de los nacimientos sino también por la aplicación del Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE), que determina que en 1.º la repetición sea nula. En 2.º, la matrícula comenzó a contraerse en 2024, pero la caída no fue tan pronunciada como la registrada en 1.º, el efecto del declive de los nacimientos fue amortiguado por la mayor retención en el grado, ya que en 2.º la repetición se duplicó entre 2023 y 2024. En síntesis, los cambios en las reglas de pasaje de grado determinaron que la disminución de la matrícula en 1.º fuera aún mayor a la esperada por la caída de la población en edad escolar; en tanto, en 2.º, ocurrió lo contrario, siendo la disminución de la matrícula menor a la esperada. La modalidad de evaluación establecida por el REDE se conforma en una variable educativa que provoca una nueva distribución de la matrícula por grados, dado que la repetición en 1.º es nula, aumenta en 2.º grado, lo que causa un aumento de estudiantes en este grado escolar.

### 1.1.2.1. Educación inicial

El total de estudiantes inscriptos a educación inicial en 2024 fue de 72.655. Esta matrícula está distribuida entre jardines, escuelas urbanas y rurales con educación inicial (ver tabla 5). Se puede observar que la mayor parte del estudiantado está inscripto en jardines. La distribución del total de estudiantes de educación inicial por niveles educativos —3, 4 y 5 años—, entre 2014 y 2024, se puede examinar en la tabla siguiente.

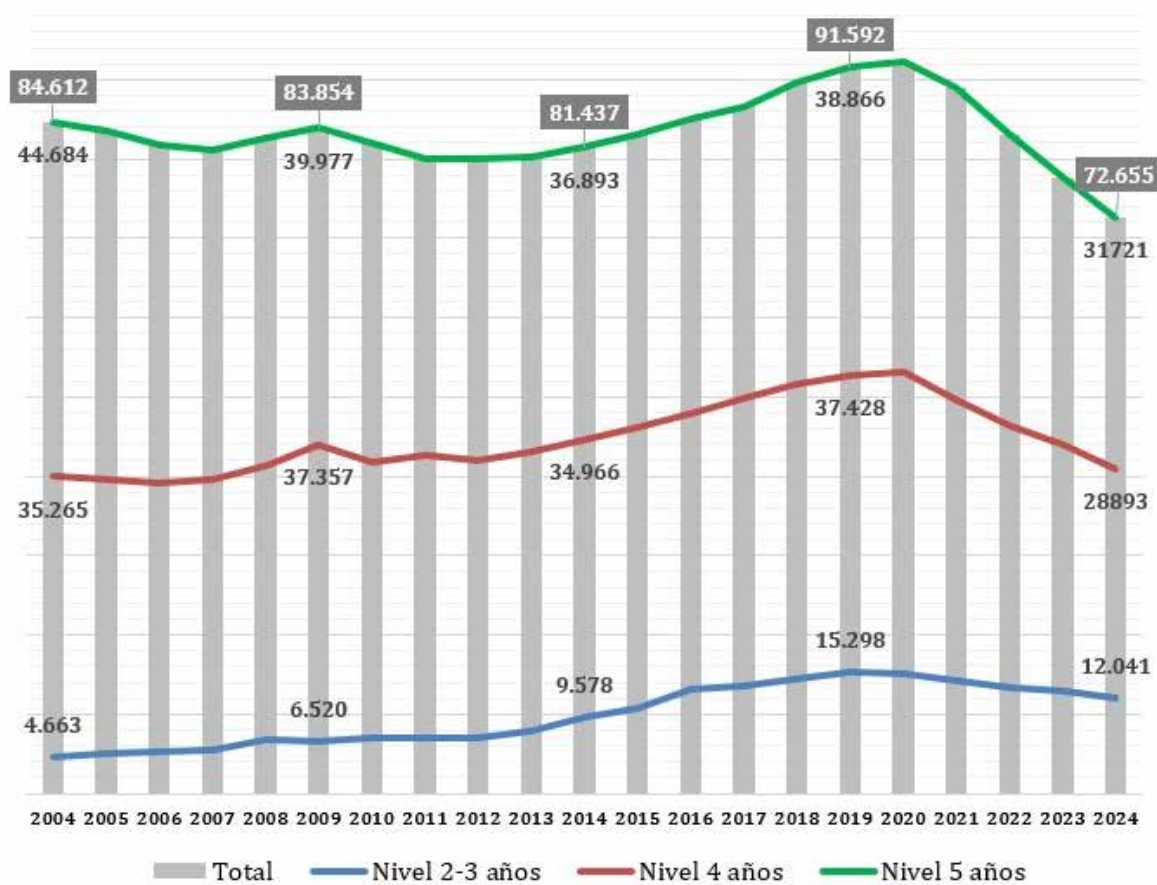
TABLA 5. Cantidad de alumnos matriculados en educación inicial por año (según tipo de centro de educación inicial)

Tipo de centro con Educación inicial	Año											
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024	
<b>Total</b>	<b>81.437</b>	<b>82.982</b>	<b>85.124</b>	<b>86.588</b>	<b>89.600</b>	<b>91.592</b>	<b>92.340</b>	<b>88.937</b>	<b>83.110</b>	<b>77.664</b>	<b>72.655</b>	
Jardines	35.156	35.674	37.199	37.940	39.277	40.181	42.678	43.224	40.514	37.946	35.569	
Urbanas	42.272	43.307	43.960	55.639	46.176	47.096	45.251	41.383	38.603	35.847	33.510	
Rurales	4.009	4.001	3.965	4.009	4.147	4.315	4.411	4.330	3.993	3.871	3.576	

Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 53).

En educación inicial, entre los años 2004 y 2016, se observa una matrícula relativamente estable, que fluctúa entre los 80.000 y los 86.000 alumnos aproximadamente. Desde el 2017 y hasta 2020 se verifica un moderado incremento interanual de la matrícula, alcanzando ese año la máxima cantidad histórica de alumnos matriculados en la educación inicial, 92.340. Todos los niveles verifican un aumento de su matrícula entre esos años, aunque cabe destacar que la de 3 años crece alrededor de 43,5 % entre 2015 y 2019. No obstante, en 2020, comienza un período de descenso de la matrícula en el nivel 3 años; en 2021 esto impacta en el nivel 4 años y en 2022 en el nivel 5 años (ver gráfico 5). La magnitud de la caída desde entonces fue de 21,1 % en 3 años, de 23,8 % en 4 años y de 19,2 % en 5 años.

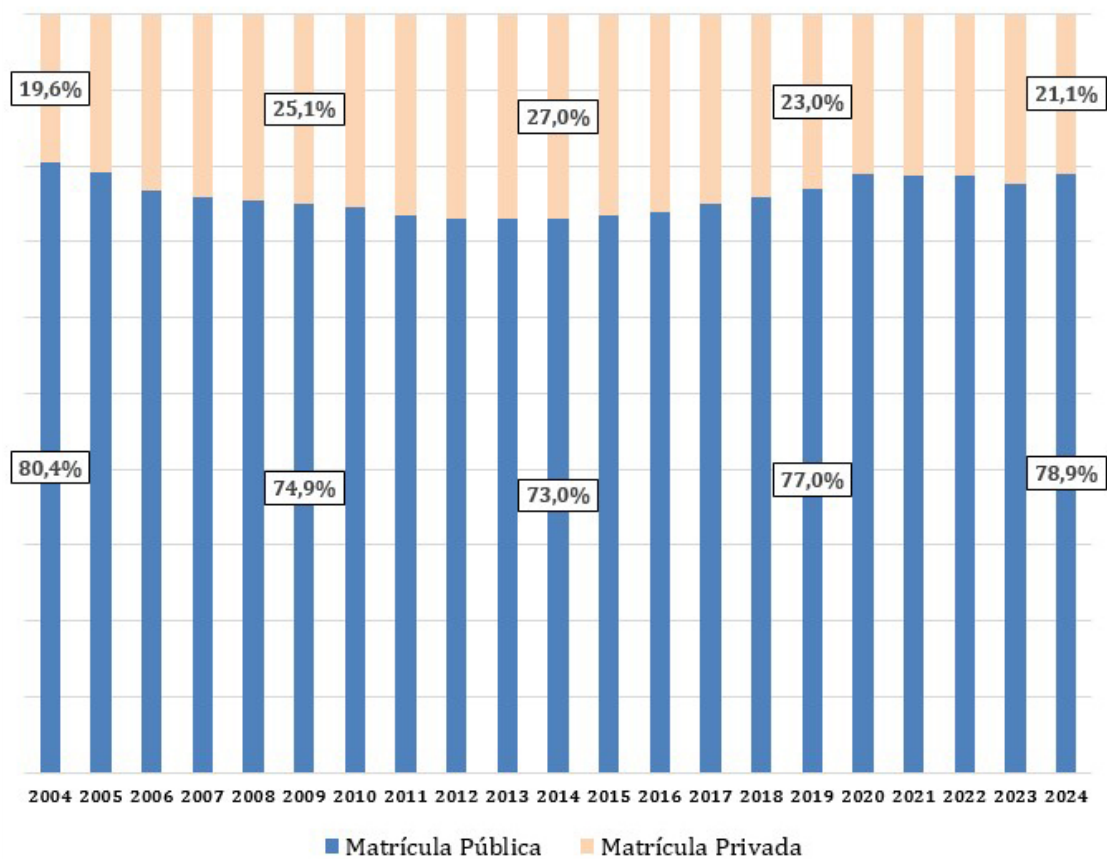
GRÁFICO 5. Cantidad de alumnos matriculados en educación inicial pública (por año, según nivel de educación inicial, 2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a la distribución de la matrícula total de la educación inicial en Uruguay, la relación entre el sector público y el privado muestra en las últimas dos décadas mínimas fluctuaciones. De la misma manera que en educación primaria, la cantidad de alumnos matriculados en educación inicial en el sector público es ampliamente mayoritaria. Si bien la participación del sector privado ha tenido momentos de expansión, llegando a concentrar hasta el 27 % del total de matriculados en algunos años, es importante advertir que alrededor de tres de cada cuatro niños en la educación inicial son, o han sido durante el correr de la última veintena de años, alumnos de instituciones públicas.

GRÁFICO 6. Alumnos matriculados en educación inicial por año, según forma de administración (en porcentajes, 2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

### 1.1.2.2. Educación común

En educación primaria se registraron, en 2024, un total de 237.385 estudiantes matriculados entre 1.º y 6.º grado. La distribución de estos por grados, y su evolución del 2004 a la actualidad, es posible observarla en la tabla que se presenta a continuación.

TABLA 6. Cantidad de alumnos matriculados en educación común pública (por año, según grado)

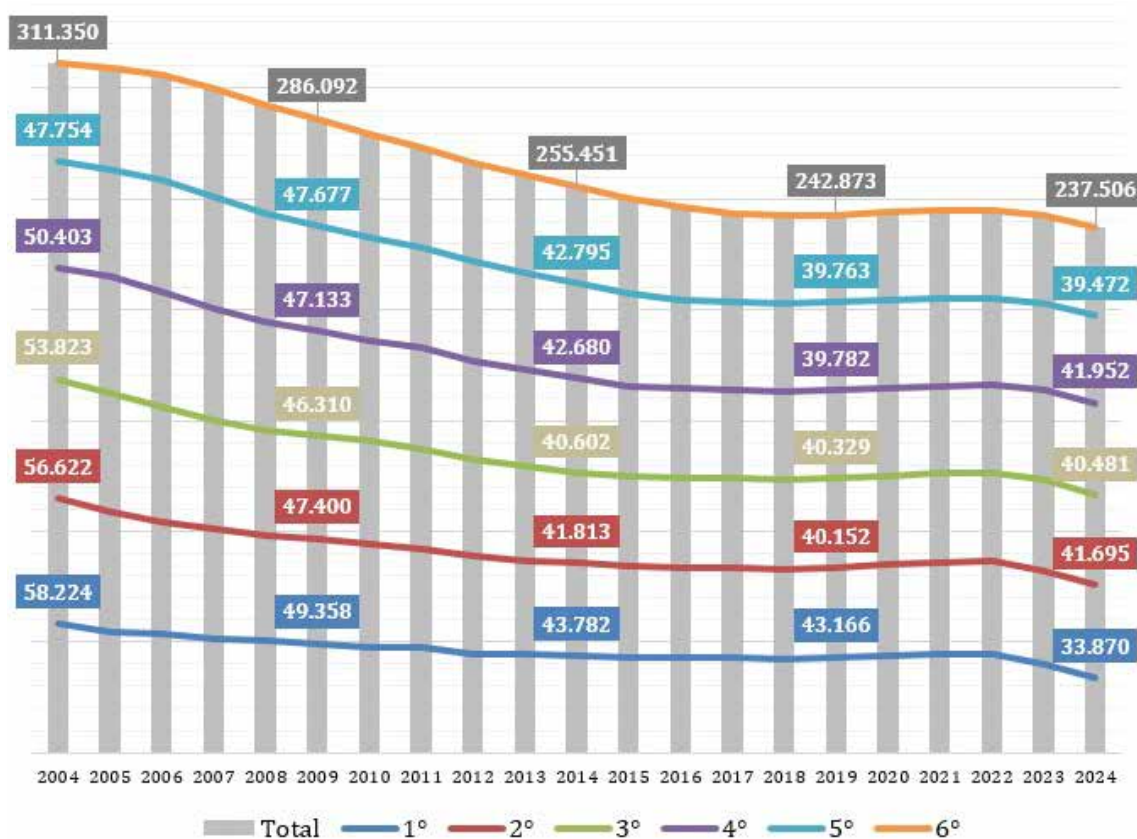
Año	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º
2004	58.224	56.622	53.823	50.403	47.754	44.524
2005	54.729	53.919	53.933	52.094	48.873	45.738
2006	53.286	51.004	51.768	52.324	50.534	47.114
2007	51.694	49.133	49.352	50.333	50.831	48.800
2008	50.591	47.482	47.647	48.396	49.161	49.265
2009	49.358	47.400	46.310	47.133	47.677	48.214
2010	47.639	46.599	46.216	45.645	46.435	46.911
2011	47.176	44.772	45.257	45.627	44.986	45.622
2012	44.632	44.050	43.722	44.728	44.904	44.313
2013	44.729	41.571	43.130	43.283	44.202	44.273
2014	43.782	41.813	40.602	42.680	42.795	43.779
2015	43.216	40.912	40.936	40.202	42.421	42.473

<b>2016</b>	43.073	40.616	40.196	40.382	39.949	42.165
<b>2017</b>	43.149	40.474	40.162	39.890	40.062	39.785
<b>2018</b>	42.387	40.630	40.117	39.794	39.660	39.860
<b>2019</b>	43.166	40.152	40.329	39.782	39.763	39.681
<b>2020</b>	43.619	41.113	40.018	40.087	39.740	39.726
<b>2021</b>	44.276	41.183	40.522	39.660	39.812	39.358
<b>2022</b>	44.241	41.890	40.315	39.790	39.218	39.485
<b>2023</b>	40.152	42.059	41.371	39.828	39.767	39.197
<b>2024</b>	33.870	41.695	40.481	41.952	39.472	40.036

Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 54).

Tal como se observa en anteriores análisis, la evolución de la matrícula escolar a lo largo de estos veinte años muestra un marcado descenso. En educación primaria, es decir de 1.º a 6.º año, la matrícula baja alrededor de un 24 %, lo que representa hoy unos 73.844 alumnos menos respecto al año 2004.

GRÁFICO 7. Evolución del alumnado matriculado en educación común pública (por año, según grado, 2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

Este apartado presenta un panorama general del sistema de educación inicial y primaria, identificando las principales características de la matrícula, su distribución territorial y la diversidad de formatos institucionales. El análisis permite reconocer la heterogeneidad de contextos en los que se desarrollan las trayectorias educativas y las desigualdades que atraviesan al sistema, así como los desafíos que estas condiciones plantean para la garantía efectiva del

derecho a la educación. En este marco, se pone de relieve la necesidad de políticas que, desde una mirada integral, atiendan las particularidades de los distintos territorios y poblaciones, fortaleciendo las condiciones para el acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes.

## 1.2. Trayectorias educativas

Este acápite se propone explorar cómo las políticas educativas del periodo 2020-2024 han abordado la problemática de las trayectorias escolares en el nivel inicial y en la primaria. Se consideran las siguientes dimensiones de análisis: repetición y promoción, y asistencia y ausentismo.

### 1.2.1 Repetición y promoción

En este apartado se considera el porcentaje de repetición por grado y por año. Vale advertir que, como ya se ha mencionado, en los últimos dos años hubo un cambio introducido mediante el REDE, elaborado por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP, 2024a). El REDE propone una evaluación de la promoción al finalizar cada tramo, en lugar de cada año lectivo, lo que implica que la decisión de promoción o repetición se toma en los siguientes grados: 2.º, 4.º y 6.º. En consecuencia, en 1.º, 3.º y 5.º no está prevista la repetición.

La promoción o repetición, en el marco del REDE, es una variable educativa que afecta la dinámica de la matrícula, es decir, el tránsito por los grados escolares. Este tránsito puede ser más o menos fluido, dependiendo de los niveles de repetición. El REDE, que establece la promoción automática en los grados impares (1.º, 3.º y 6.º), provocó modificaciones en la distribución de la matrícula por grado, tal como se detalló en el apartado correspondiente a la matrícula. Es posible identificar que la repetición en 1.º históricamente fue la más alta, pero dados los cambios incorporados por el REDE, desde el 2023 esta es nula. En contraposición, la repetición de 2.º muestra una tendencia al alza, pasó de 3,4 % en 2022 a 8,3 % en 2024; en consecuencia, el tránsito entre 1.º y 2.º se aceleró y entre 2.º y 3.º ocurrió lo contrario. Sin embargo, hay otro conjunto de estudiantes que transitaban hacia 2.º con calificaciones insuficientes que sí aprobaron el grado; de no haber sido así, la repetición conjunta de 1.º y 2.º previo a la aplicación del REDE (11,2 % en 2022 si sumamos 1.º y 2.º) debió haber sido inferior que la repetición conjunta en ambos grados en 2024 (8,3 %). En cambio, la repetición acumulada en los dos primeros grados disminuyó entre 2022 y 2024.

En suma, los datos estadísticos dan cuenta que de hecho, aproximadamente, la mitad del estudiantado que ingresó a 2.º grado con calificaciones insuficientes repitió y la otra mitad no lo hizo. El mismo fenómeno, aunque en menor magnitud, se observó para 4.º y 6.º, grados en los que también aumentó la repetición entre 2022 y 2024 (ver tabla 7). De lo anterior, también se identifica que el porcentaje de repetición más alto se da en 2.º grado, al compararlo con 4.º y 6.º.

TABLA 7. Repetición en educación primaria común por año, según grado (en porcentajes, 2022 a 2024)

Grado	Año		
	2022	2023	2024
	Previo aplicación REDE	Primer año aplicación REDE	Segundo año aplicación REDE
1.° a 6.°	2,8	1,0	2,0
1.°	7,8	0	0
2.°	3,4	4,1	8,3
3.°	2,4	0	0
4.°	1,3	1,4	2,5
5.°	0,9	0	0
6.°	0,6	0,6	0,8

Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 24).

Si bien la tendencia de la repetición antes de 2020 era a la baja, el año de la pandemia por COVID-19 presentó un aumento en el porcentaje de repitientes. Posteriormente, se recuperó la tendencia a la baja, hasta que en 2024 se vuelve a advertir un aumento respecto al año anterior.

Al hacer foco en el período 2004-2024, el porcentaje de repetición disminuyó a un ritmo constante durante los 20 años —a excepción de los años 2008-2010, 2020-2021 y 2023—. Mientras que en 2008-2010, la repetición se ubicó por debajo de los valores esperados, en 2020-2021, en el contexto de la emergencia sanitaria por COVID-19, se situó por encima de la tendencia. Finalmente, en 2023, primer año de aplicación del REDE, la repetición se ubicó por debajo de la tendencia esperada, siendo su valor histórico más bajo registrado hasta ahora (1 %). En el último año, la repetición se duplicó, volviendo a situarse sobre la línea de tendencia que marcan los últimos 20 años (ver gráfico 8).

GRÁFICO 8. Repetición en educación primaria común por año (en porcentajes, 2004 a 2024)

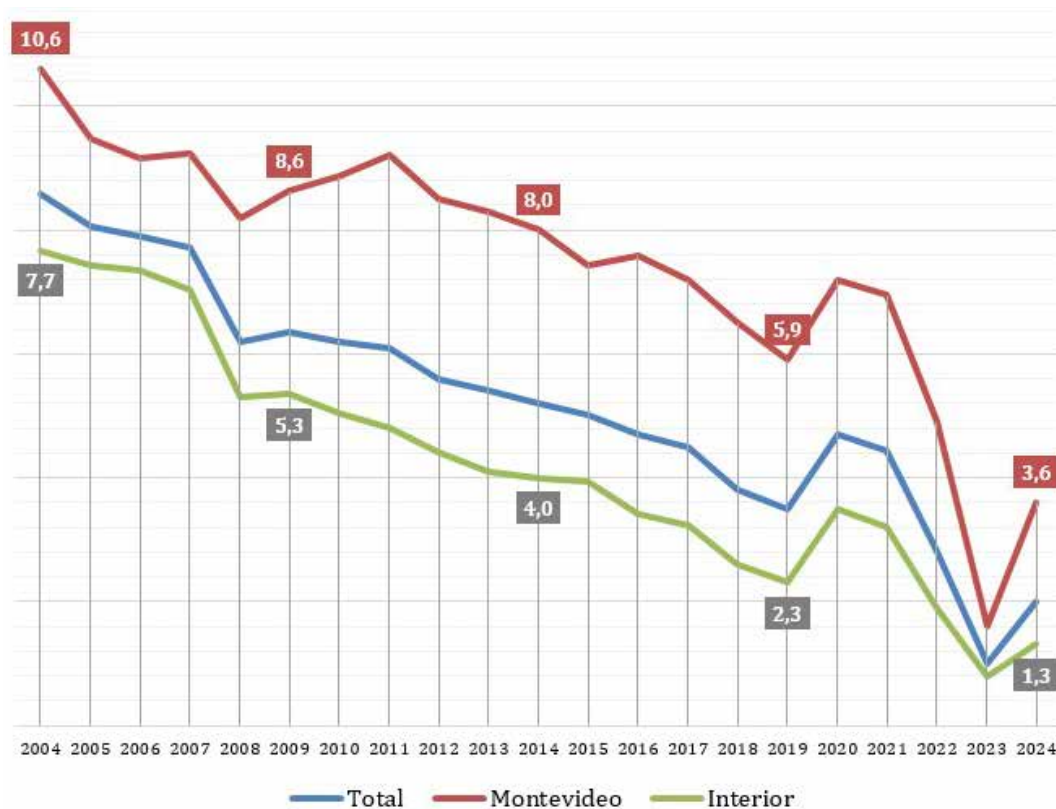


Fuente: elaboración propia.

Al examinar los porcentajes de repetición, se pueden tener en cuenta los siguientes aspectos de comparación: a) regiones geográficas, b) contextos socioculturales, c) categorías de escuelas.

a). Al comparar la tasa de repetición de Montevideo con el resto de los departamentos, se observa que es más alta (3,6 % y 1,3 % respectivamente en 2024). En términos globales, esta brecha se ha ampliado a lo largo del tiempo, a inicios de la década de los 2000 la repetición en Montevideo fue 1,5 veces más alta que la del interior, mientras que en 2024 se amplió a más del doble (ver gráfico 9).

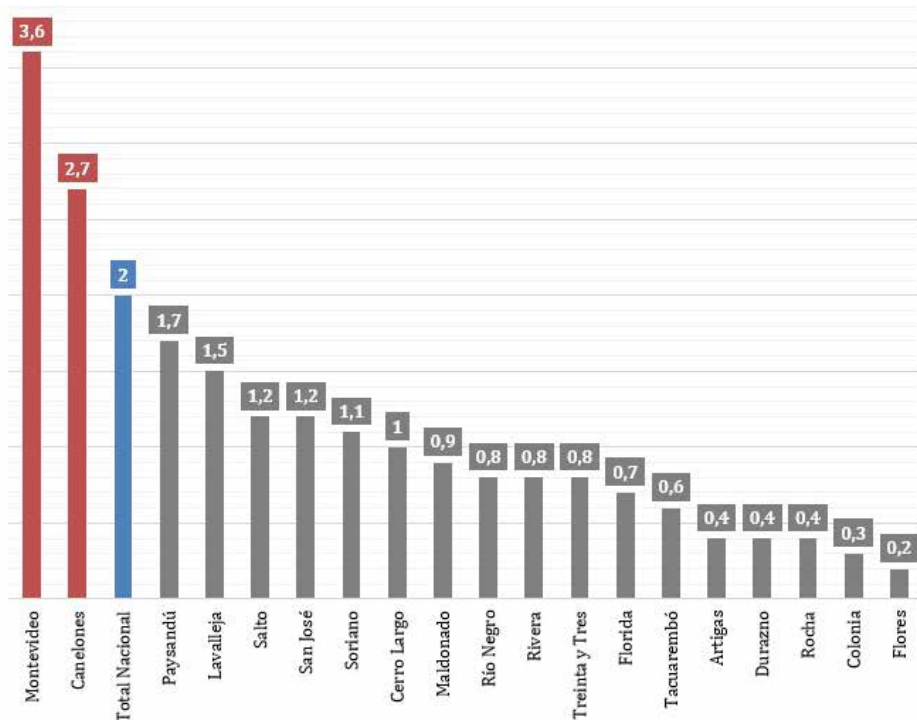
GRÁFICO 9. Repetición en educación primaria común, 1.º a 6.º, según región geográfica (en porcentajes, en 2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

Al hacer foco en la situación de los departamentos de manera comparativa, ninguno registra una tasa mayor de repetición que Montevideo, mientras que el departamento de Canelones muestra un nivel de repetición superior al resto de los departamentos del interior (2,7 %), seguido por Paysandú (1,7 %) y Lavalleja (1,5 %). En el otro extremo, Colonia y Flores presentan una repetición igual o menor a 0,3 % (ver gráfico 10).

GRÁFICO 10. Repetición en educación primaria común, 1.º a 6.º, según departamento (en porcentajes, 2024)

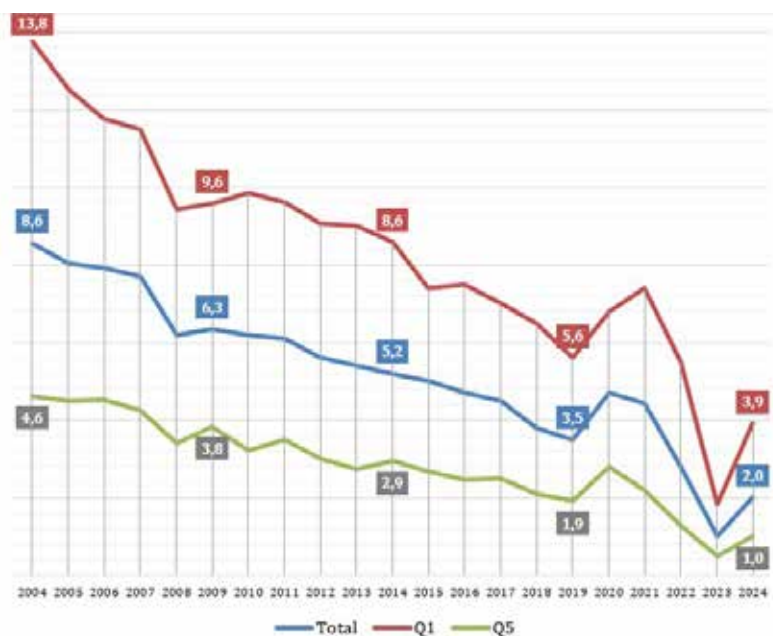


Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 27).

b). Al centrar la atención en los contextos socioculturales de las escuelas, se identifica el carácter estratificado de la repetición; se incrementa a medida que disminuye el quintil.

La mirada a las últimas dos décadas, si se comparan los dos quintiles de los extremos, esto es el que representa a los hogares de menor contexto sociocultural (Q1) frente a los de mayor (Q5), deja al descubierto una brecha que logra mantenerse a lo largo del tiempo, incluso en un escenario educativo donde se constata una baja general de la repetición.

GRÁFICO 11. Repetición en educación primaria común, según contexto sociocultural (total nacional y Q1 y Q5, en porcentajes, de 2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

En 2024 la repetición fue de 3,9 % en el Q1, de 2,2 % en el Q2, de 2,1 % en el Q3, de 1,5 % en el Q4, hasta llegar a 1 % en el Q5. Este último año, los dos primeros quintiles —comprendidos en el 40 % de las escuelas urbanas más vulnerables— contribuyeron con el 55,2 % de los repetidores totales.

c). Al focalizar la mirada en la distribución de la repetición por categoría de escuela se identifica que las escuelas Aprender son las que presentan el valor más alto (3,4 % en 2024), mientras que el resto de las categorías se encuentran por debajo del promedio nacional (2 %). La tasa de repetición más baja se ubica en las escuelas de Práctica-Habilitadas de Práctica y en las Rurales (1,1 %), seguidas por las de Tiempo Extendido (1,2 %), Tiempo Completo (1,59 %) y Urbanas Comunes (1,88 %) (ver gráfico 12). Esta segmentación está directamente vinculada al nivel de contexto sociocultural, que, como se expresó en el párrafo precedente, determina una estratificación importante de los niveles de repetición. Debe tenerse en cuenta que las escuelas Aprender, justamente aquellas que exhiben mayor porcentaje de repetición, se encuentran al mismo tiempo ubicadas en los dos quintiles más bajos de nivel sociocultural.

GRÁFICO 12. Repetición en educación primaria común, según categoría de escuela (total nacional, Aprender, Tiempo Completo y Urbana Común, en porcentajes, de 2004 a 2024)



Fuente: elaboración propia.

La repetición de un grado escolar trae como consecuencia directa la extraedad. En 2024, se identificó que el 19,1 % del estudiantado de las escuelas públicas se matricularon a 6.º grado con al menos un año de extraedad. Al hacer foco en el período 2014-2024, como luce en el gráfico 13, se observa una disminución del porcentaje de estudiantes de 6.º en condición de extraedad, pasando de 28,6 % en 2014 a 19,1 % en 2024.

GRÁFICO 13. Estudiantes matriculados en 6.º en condición de extraedad por año (en porcentajes, de 2014 a 2024)

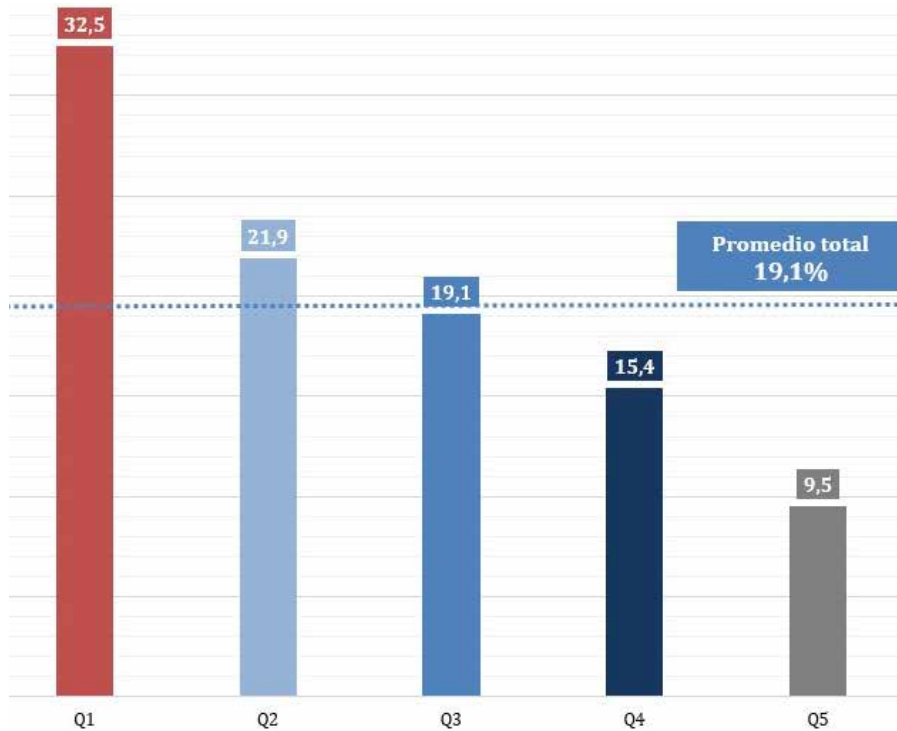


Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 44).

La consideración conjunta de las regiones geográficas, los contextos socioculturales y las categorías de escuelas permite advertir que las trayectorias educativas no se distribuyen de manera homogénea en el territorio ni entre los distintos formatos institucionales. Por el contrario, las desigualdades estructurales que atraviesan estos tres planos inciden de forma directa en las oportunidades de aprendizaje y en los ritmos de avance de los estudiantes. En este marco, la extraedad —como consecuencia acumulada de la repetición— se configura como un indicador que expresa dichas brechas, en tanto su mayor o menor presencia se vincula con las condiciones sociales de origen, las características de las instituciones y las particularidades territoriales en las que estas se inscriben.

La mayor parte de los alumnos que llegó al último grado de primaria en condición de extraedad ha acumulado solo un año de rezago escolar (15,4 % del total), mientras que un 3,3 % cursó 6.º con dos años de extraedad y un 0,5 % lo hizo con tres o más años de rezago en relación al grado. Dado que se trata del resultado acumulado de experiencias de repetición, la extraedad presenta diferencias importantes en función del contexto sociocultural. En las escuelas de menor nivel de contexto sociocultural (Q1), en 2024, el 32,5 % del estudiantado llegó a 6.º con al menos un año de extraedad. Este porcentaje disminuye progresivamente en los restantes quintiles hasta ubicarse en 9,5 % en las escuelas del quintil superior (Q5) (ver gráfico 14).

GRÁFICO 14. Alumnos matriculados de 6.º en condición de extraedad por nivel de contexto sociocultural (en porcentajes, en 2024)



Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el análisis evidencia que la distribución de la matrícula, así como los indicadores de repetición y extraedad, presentan comportamientos diferenciados según las regiones del país, los contextos socioculturales y las categorías de escuelas. Estas variaciones dan cuenta de la persistencia de desigualdades en las trayectorias educativas, que se expresan con mayor intensidad en los contextos más desfavorables y en determinados territorios y formatos institucionales. La extraedad, en tanto resultado de procesos acumulados de rezago escolar, se configura así como un indicador que sintetiza estas brechas y permite visualizar los desafíos para la construcción de condiciones de mayor equidad en el sistema.

### 1.2.2. Asistencia y ausentismo

El sistema educativo uruguayo tiene mecanismos para monitorear las asistencias e inasistencias del estudiantado a los centros educativos. El sistema de Gestión Unificada de Registros e Información (GURI) de la DGEIP permite acceder a información individualizada y precisa de la cantidad de días asistidos y de días lectivos correspondientes a cada estudiante. Por otra parte, el Monitor Educativo realiza el seguimiento de las inasistencias anuales del estudiantado y para lograr la evaluación continua de las inasistencias se vale del indicador tasa de asistencia.

El presente apartado se organiza en dos momentos complementarios. En primer lugar, se analizan los niveles de educación inicial y de educación primaria, atendiendo a la evolución y a las características que asume el ausentismo en cada uno de ellos. En segundo lugar, se describen los planes y programas implementados con el propósito de mitigar este fenómeno, considerando sus líneas de acción, alcances y población destinataria. Esta estructura permite articular la lectura de la información estadística con la identificación de las respuestas institucionales desarrolladas para favorecer la asistencia y la continuidad de las trayectorias educativas.

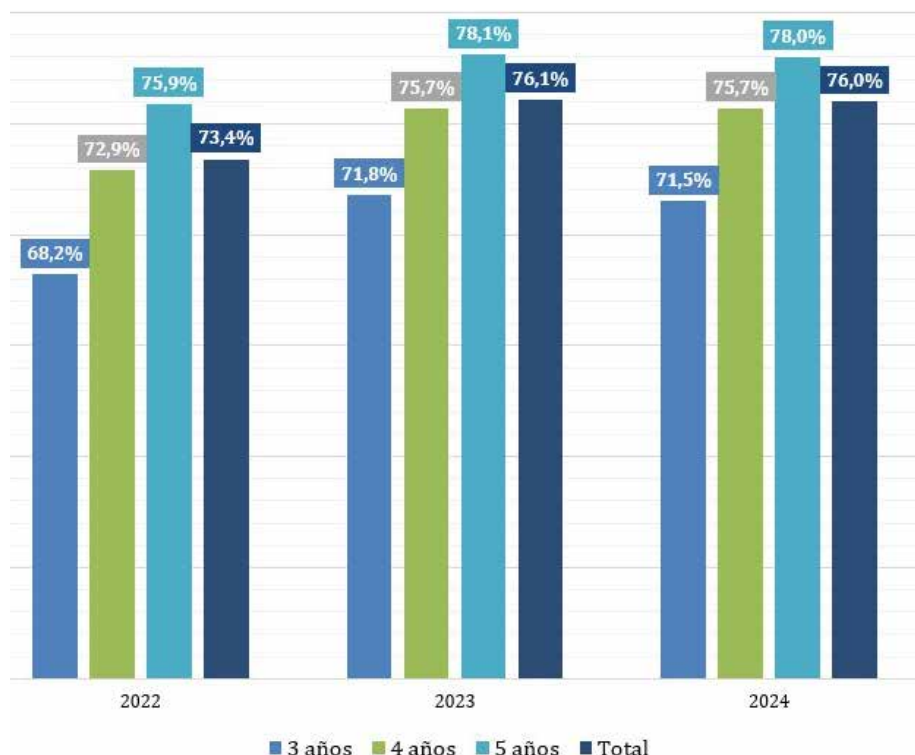
### 1.2.2.1. Educación inicial

En lo que respecta a la educación inicial, los niveles de asistencia son más bajos que en educación común; el promedio anual de días asistidos de 2024 fue de 140,6 días, unos 15 días menos que en la educación primaria común. Este indicador muestra una mejora significativa respecto a 2023, cuando la asistencia promedio fue de 134,6 días. No obstante, al igual que en primaria, la recuperación aún no alcanza los niveles anteriores a la pandemia: entre 2017 y 2019, la asistencia oscilaba entre 142 y 144 días, es decir, entre 4 y 6 días más que en 2024.

Al igual que en la educación primaria, la asistencia en educación inicial varía según la región geográfica, los niveles y los contextos socioculturales. En lo que respecta a las diferencias entre las regiones geográficas, en 2024, la asistencia fue mayor en el interior del país que en Montevideo, con una diferencia de 11,1 días. También aumentó a medida que avanza el nivel de edades: los niños de nivel 5 años asistieron, en promedio, 11,7 días más que los de nivel 3 años. En cuanto al contexto, el estudiantado de escuelas del quintil socioeconómico menos vulnerable (Q5) tuvo una asistencia significativamente mayor que el del quintil más bajo (Q1).

En lo que a la tasa de asistencia respecta, en 2024 se ubicó en 76 %, valor similar al de 2023 (76,1 %) y 2,6 puntos más alta que en 2022. Si se compara con años anteriores a la pandemia, se advierte una relativa estabilidad, ya que entre 2017 y 2019 osciló entre 76 % y 78 %. Sin embargo, cuando se analiza la tasa de asistencia de la educación inicial de acuerdo a los niveles de edad, se observan algunas diferencias. En el último trienio, mientras esta tasa para los niños de nivel 3 años avanzó de 68,2 % en 2022 a 71,5 % en 2024, entre los niños de nivel 5 osciló, en esos mismos años, entre 75,9 % y 78 % (ver gráfico siguiente).

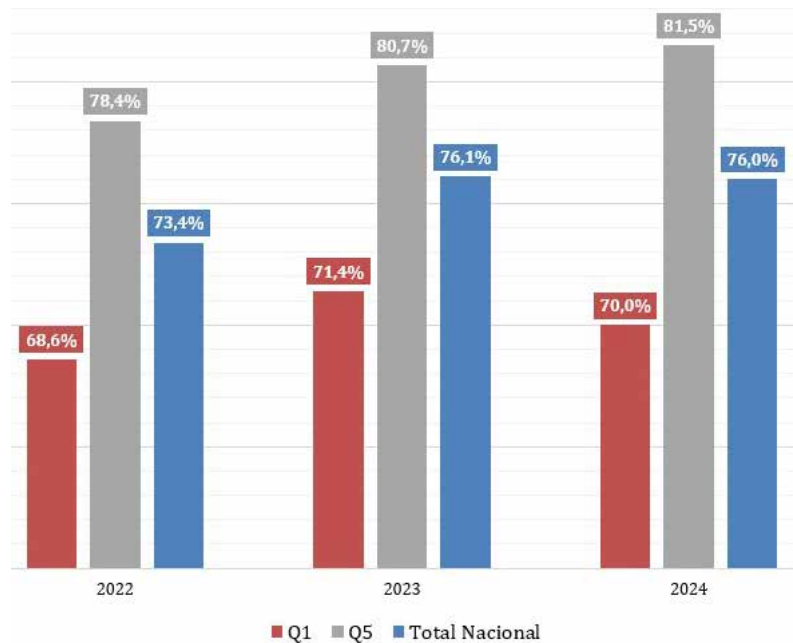
GRÁFICO 15. Tasa de asistencia en educación inicial, según niveles de edad (total, 3, 4 y 5 años, en porcentaje, de 2022 a 2024)



Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 61).

También la tasa de asistencia muestra variaciones según el nivel de contexto sociocultural. Por ejemplo, cuando se compara en el último trienio entre los quintiles extremos de este nivel, queda en evidencia una diferencia de alrededor 10 % en cada uno de esos años siempre a favor de quienes componen el Q5 (ver gráfico siguiente).

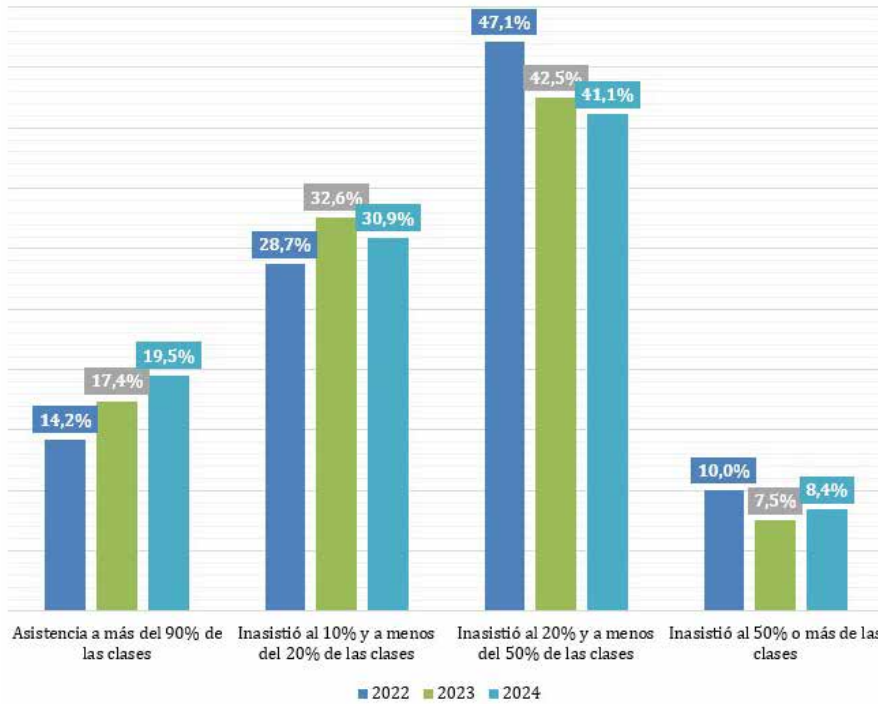
GRÁFICO 16. Tasa de asistencia en educación inicial, según nivel de contexto sociocultural (total nacional, Q1 y Q5, en porcentajes, de 2022 a 2024)



Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 61).

En lo que respecta a los tramos de asistencia a la educación inicial, en 2024, solo el 19,5 % de niños y niñas asistió a más del 90 % de las clases, mientras que un 30,9 % faltó a entre el 10 % y el 20 % de los días lectivos. En los tramos de menor asistencia, se encontró algo más de la mitad de los estudiantes: un 41,1 % faltó a entre el 20 % y el 50 % de los días, mientras que un 8,4 % (unos 6.000 niños) lo hizo al 50 % o más. Por lo tanto, en 2024, un 80,4 % de estudiantes faltaron a más del 10 % de las clases dictadas, lo que implica que se encuentran en situación de ausentismo crónico (ver gráfico siguiente). A diferencia de la educación primaria, se puede identificar cierto dinamismo tendiente a la mejora de los niveles de asistencia. No obstante, siguen siendo en extremo elevados y continúan muy por debajo de los observados para la educación primaria.

GRÁFICO 17. Alumnos por tramo de asistencia a la educación inicial, según año (en porcentajes, de 2022 a 2024)



Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 41)

### 1.2.2.2. Educación primaria

A nivel de primaria, en 2020 y 2021 el promedio de asistencia descendió radicalmente, producto del contexto de pandemia. Entre 2022 y 2024 hubo una recuperación del indicador respecto a los dos años de pandemia, que se ubicó en el último año en 155,6 días, pero este valor permanece por debajo del valor de 2019 (160,4) (ver gráfico siguiente).

GRÁFICO 18. Promedio de días asistidos en educación primaria común (de 2004 a 2024, sin considerar datos 2021-2022 debido a la emergencia sanitaria COVID-19. A partir de 2016 GURI permite la estimación del promedio simple de días asistidos)

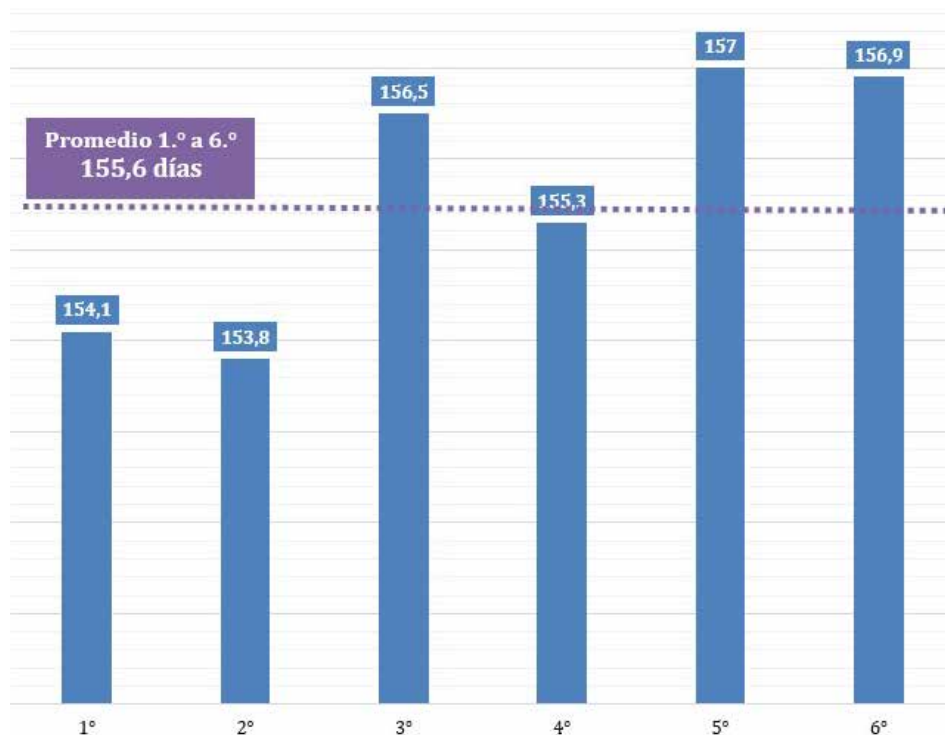


Fuente: elaboración propia.

Un aspecto a tener en cuenta es la relación de asistencia entre Montevideo y el interior del país, ya que se identifica mayor asistencia en el interior que en la capital; asistieron 9 días más. El promedio de días asistidos de 2024 fue de 149,4 para la capital, mientras que en el interior del país fue de 158,4 días.

Otro aspecto a considerar es el grado. Aquí se observan diferencias en la asistencia entre los grados escolares extremos; en 1.º la asistencia fue de 154,1 días y en 6.º, de 156,9 días. Es decir que, en promedio, los estudiantes del último grado asistieron casi 3 días más que los del primer grado de la educación primaria. Asimismo, siguiendo esta misma pauta, se constata que en 1.º y 2.º el promedio de días asistidos se ubicó por debajo del promedio global, mientras que en 5.º y 6.º lo hizo por encima (ver gráfico siguiente).

GRÁFICO 19. Promedio de días asistidos en educación primaria común (por grado, en 2024)



Fuente: elaboración propia.

Otro elemento a considerar es la relación de la asistencia con el nivel de contexto sociocultural de la escuela. Mientras que, en el Q1, la asistencia en 2024 se ubicó en 147,7 días (7,9 días por debajo del promedio nacional), la del Q5 fue de 162,5 días (6,9 días arriba del promedio nacional). La brecha de días asistidos entre los dos quintiles extremos fue entonces de 14,8 días; al mismo tiempo, se observa en los quintiles intermedios que a medida que aumenta el nivel de contexto lo hace también el promedio de días asistidos.

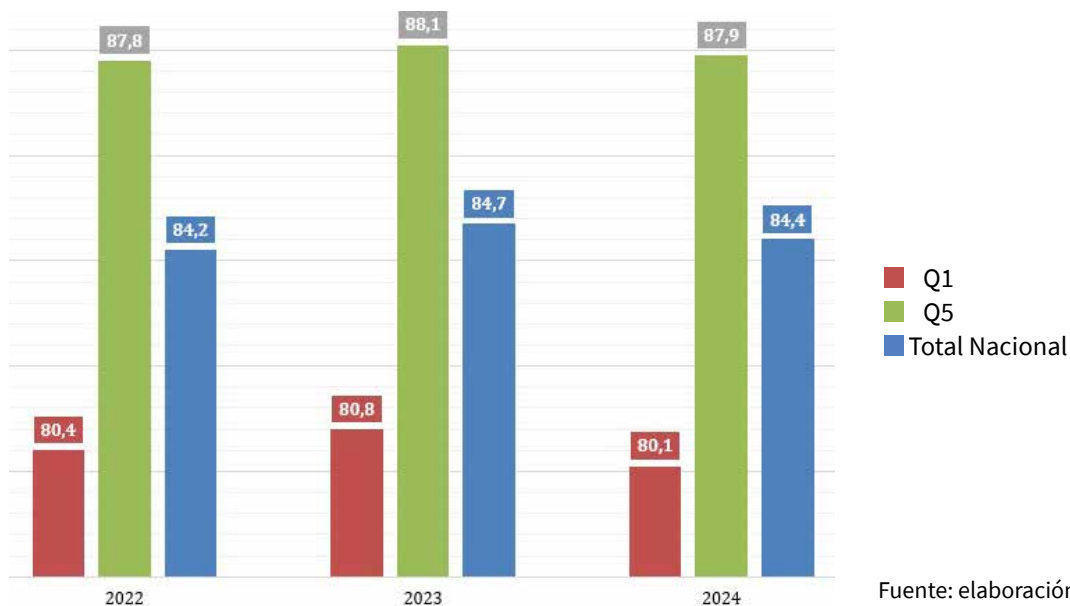
En cuanto a la tasa de asistencia<sup>4</sup>, en 2024, se situó en 84,4 %, lo que indica una tendencia estable respecto a 2023. Aunque este valor supera los niveles registrados en 2020 y 2021, cuando la asistencia se vio afectada por la pandemia, se ubica aún por debajo del valor de 2019, lo que

<sup>4</sup> Tasa de asistencia: medida relativa que surge de realizar la sumatoria del porcentaje de días asistidos para cada estudiante en relación con el total de días lectivos, y luego dividir esa sumatoria entre la cantidad de estudiantes. Como medida relativa, no está alterada por la cantidad de días lectivos (ANEP, 2025a, p. 6).

implica que esa tasa no ha logrado recuperar los niveles de años anteriores, los que se mostraban algo superiores al 86 %.

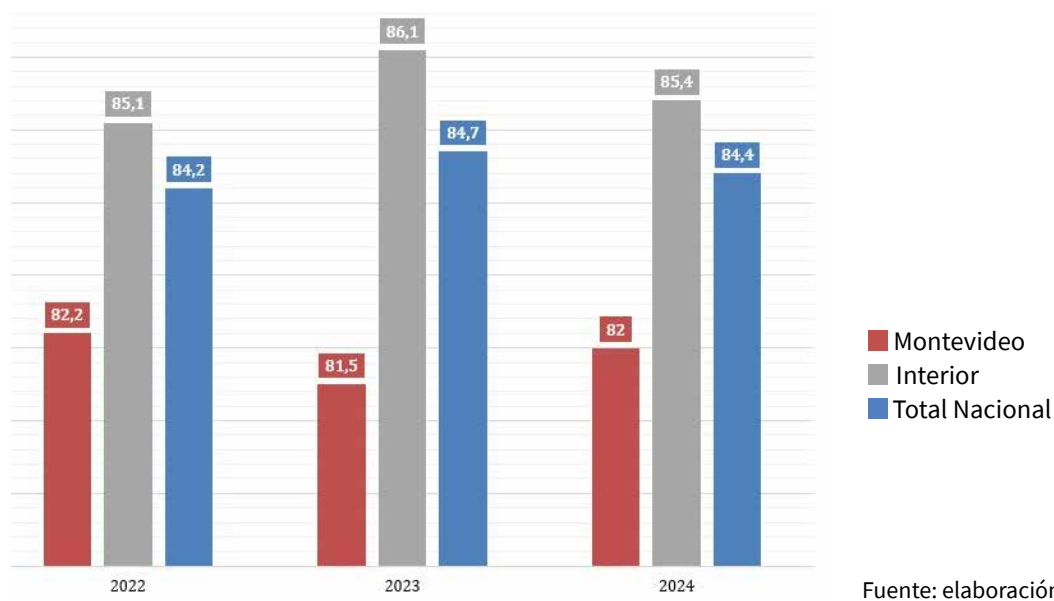
Al igual que el promedio de días asistidos, la tasa de asistencia se encuentra afectada por variables como la región geográfica, el grado escolar y el nivel de contexto sociocultural. En primer lugar, si se compara en el último trienio la tasa de asistencia entre los quintiles extremos de nivel sociocultural, Q1 y Q5, la diferencia en todos los años es de aproximadamente 8 % siempre a favor del Q5 (ver gráfico siguiente).

GRÁFICO 20. Tasa de asistencia en educación primaria común, según nivel de contexto sociocultural (total nacional, Q1 y Q5, en porcentajes, de 2022 a 2024)



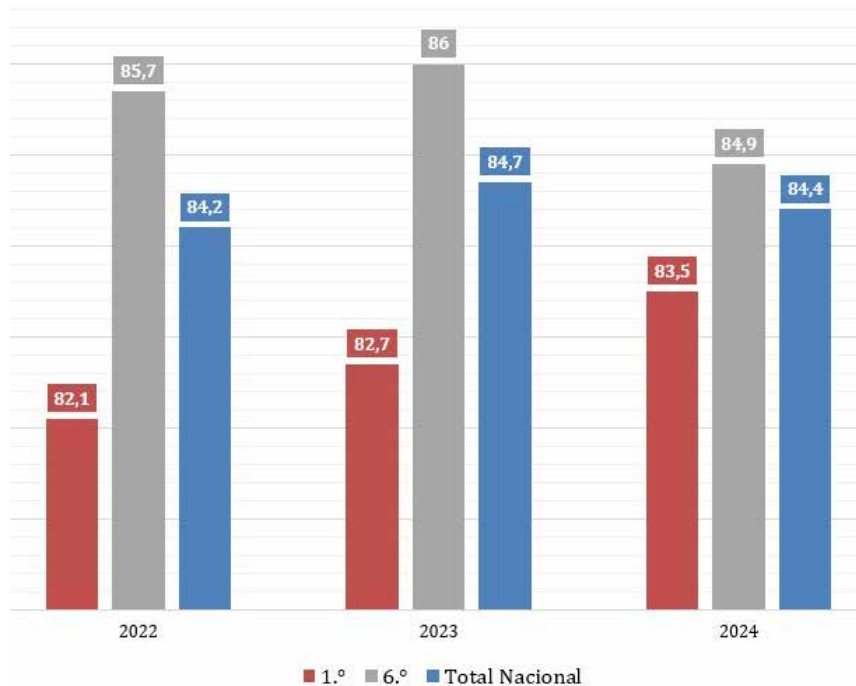
En segundo lugar, al comparar la tasa de asistencia según región geográfica, en el interior del país se registra en el trienio valores que superan entre 3 % a 4,5 % a Montevideo, y que además están por encima del total nacional (ver gráfico siguiente).

GRÁFICO 21. Tasa de asistencia en educación primaria común, según región geográfica (total nacional, Montevideo e Interior, en porcentajes, de 2022 a 2024)



En tercer lugar, la comparación entre los grados extremos de la educación primaria, 1.º y 6.º, permite entrever que es en el último grado escolar donde se registran tasas de asistencia superiores durante el trienio, aunque con en el transcurso de los años las diferencias entre estos grados se acortan, pasando de 3,6 % en 2022 a 1,4 % en 2024 (ver gráfico siguiente).

GRÁFICO 22. Tasa de asistencia en educación primaria común, según grados escolares (total nacional, 1.º y 6.º, en porcentaje, de 2022 a 2024)

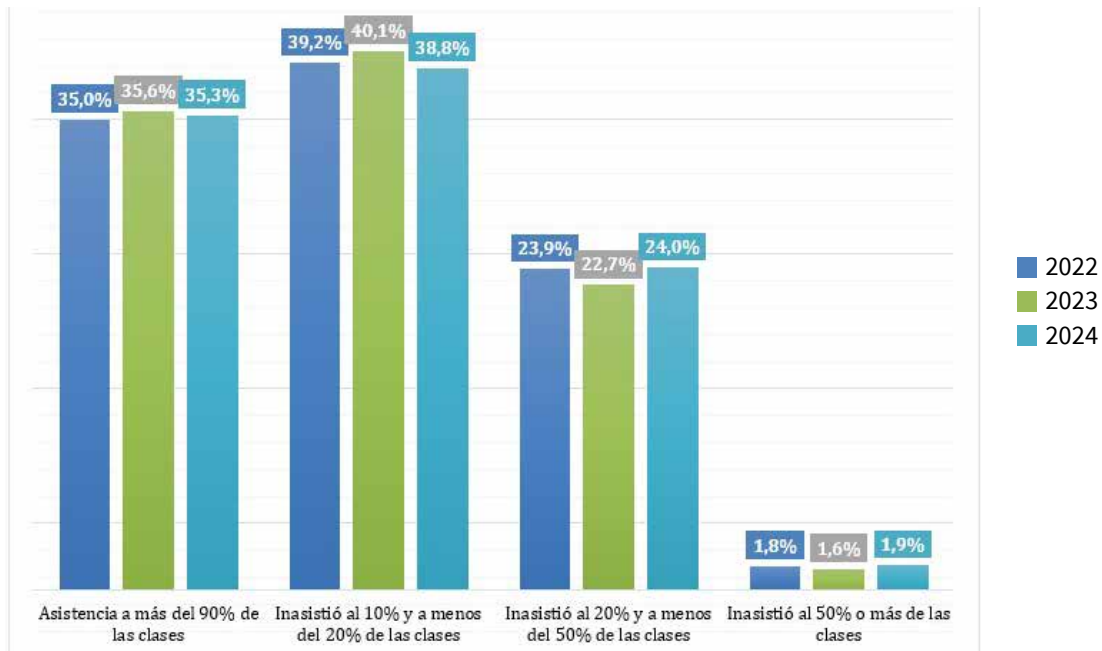


Fuente: elaboración propia.

En lo que respecta a los tramos de asistencia a la educación primaria común, en el gráfico 22, se observa que, mientras la tasa de asistencia promedio en educación primaria fue de 84,4 % en 2024, más de un tercio de los estudiantes asistieron a más del 90 % de las clases dictadas, y casi un 40 % faltaron a entre el 10 % y el 20 % de las clases. En conjunto, casi tres cuartas partes del estudiantado asistió a más del 80 % de las clases. En contraposición, el 24 % faltó a entre el 20 % y el 50 % de las clases y casi un 2 % a más del 50 %. Este último grupo, que oscila entre la inasistencia y la desvinculación, reúne a 4.457 niños.

En cuanto a la evolución del indicador, si bien para el 2024 se constata, en comparación con 2023, un ligero descenso de los dos tramos de asistencia más favorables y un incremento de los dos más críticos, la estabilidad de la serie en el último trienio sugiere que se trata de un patrón de asistencia de carácter estructural (ver gráfico siguiente).

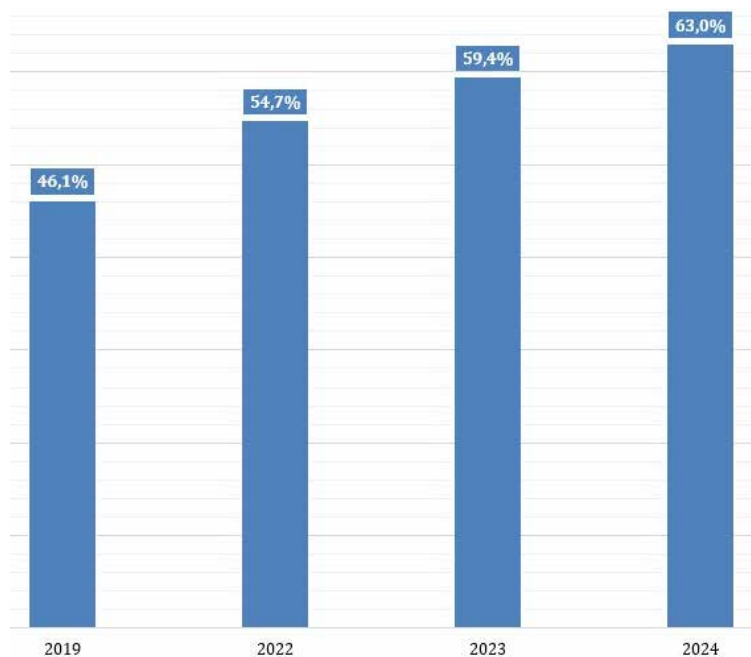
GRÁFICO 23. Alumnos por tramo de asistencia a la educación primaria común, según año (en porcentajes, de 2022 a 2024)



Fuente: elaboración propia (a partir ANEP, 2025a, p. 40).

De acuerdo con parámetros internacionales se considera problemática la inasistencia al 10 % o más de las clases, fenómeno que suele denominarse «ausencia o ausentismo crónico», lo que implica que en Uruguay el 63 % del estudiantado de 1.º a 6.º se encuentra actualmente en situación de ausentismo crónico. Este fenómeno se muestra cada vez más extendido en la primaria ya que, sin considerar los años 2020 y 2021 donde la asistencia estuvo afectada por la pandemia, la cifra actual representa un incremento de 16,9 % respecto a 2019 y de 3,6 % respecto a 2023 (ver gráfico siguiente).

GRÁFICO 24. Alumnos de educación primaria en situación de ausentismo crónico, según año (en porcentajes<sup>5</sup>, 2019, 2022 a 2024)

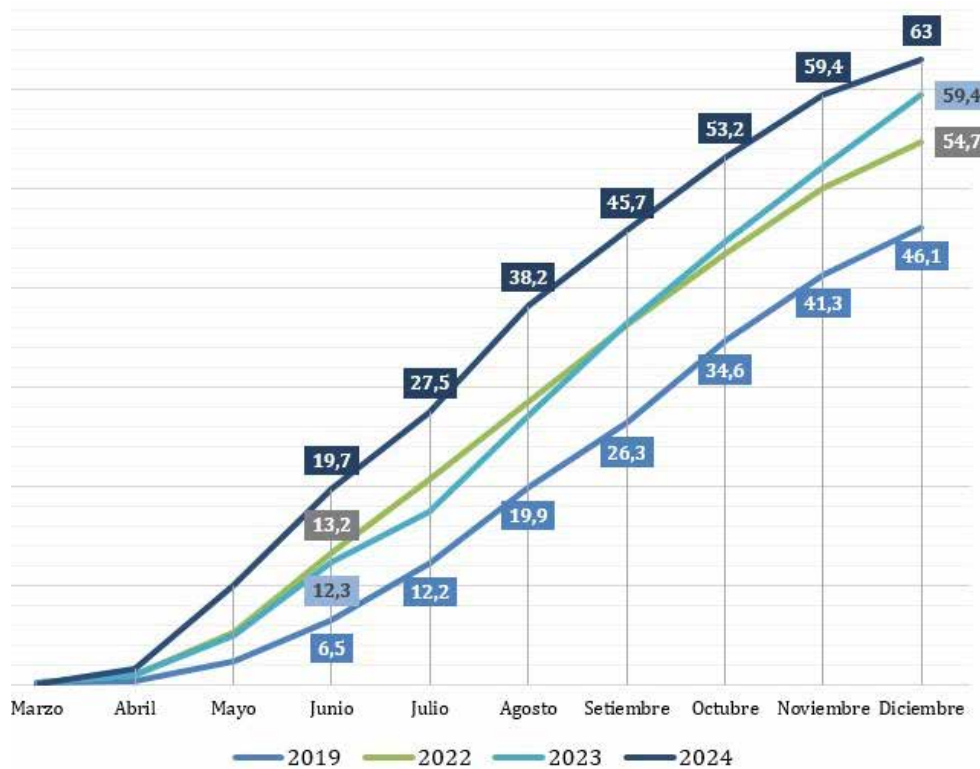


Fuente: elaboración propia (a partir de INEED, 2024).

<sup>5</sup> El valor que se muestra es el acumulado a diciembre de cada año.

El gráfico 25 detalla aún más lo que se visualiza en el anterior, ya que además de mostrar cómo aumenta el porcentaje de estudiantes en situación de ausentismo crónico conforme pasan los años, deja en evidencia cómo se da la evolución de este fenómeno acumulado mensualmente. En 2019, al mes de junio, un 6,5 % de los alumnos ya había faltado al menos el 10 % de los días lectivos, valor que se duplica en 2022 y 2023 (13,3 % y 12,3 %, respectivamente) y que se triplica (19,7 %) para el año 2024. Se advierte que el ausentismo crónico aumenta de manera significativa desde el mes de mayo, con un crecimiento continuo a lo largo de los restantes meses del año; o sea, es a partir del segundo trimestre cuando comienza a darse un aumento importante del porcentaje de alumnos en esta situación.

GRÁFICO 25. Alumnos en situación de ausentismo crónico, acumulados por mes (en porcentaje, años 2019, 2022, 2023 y 2024)



Fuente: elaboración propia (a partir de INEED, 2024).

### 1.2.2.3. Planes y programas implementados

En atención a los desafíos identificados en materia de trayectorias educativas —especialmente en lo que refiere a la asistencia, el rezago y las brechas asociadas al contexto sociocultural—, la DGEIP ha impulsado en los últimos años una serie de planes y programas orientados a fortalecer el acompañamiento a los estudiantes y a promover la continuidad educativa. Estas iniciativas se inscriben en una lógica de intervención situada y articulada entre distintos niveles de gestión, con el propósito de incidir tanto en la mejora de los aprendizajes como en la reducción de los factores que obstaculizan el sostenimiento de las trayectorias escolares. A continuación, se describen las principales acciones implementadas en este marco.

---

- **Programa de Trayectorias Protegidas**

Con el objetivo de abatir los índices de rezago, fortalecer las trayectorias educativas y mejorar los aprendizajes, en la DGEIP se definió como estrategia de acompañamiento la implementación del Programa de Trayectorias Protegidas de las escuelas Aprender. Se define como un proyecto alfabetizador que se desarrolla entre agosto y diciembre con atención personalizada a estudiantes que no han adquirido los niveles de desempeño esperados en lectura o escritura. Las propias comunidades educativas presentan proyectos para potenciar procesos de enseñanza y de aprendizaje.

- **Plan Asiste**

El sistema educativo monitorea las asistencias e inasistencias, incluso cuenta con un sistema de alertas tempranas a nivel de cada alumno para intentar contribuir a mejorar la asistencia, pero, a pesar de ello, los datos dan cuenta de que las inasistencias se han incrementado. En ese contexto, la DGEIP comenzó a implementar el Plan Asiste (ANEP, 2023a), que incorporó una mirada complementaria sobre las inasistencias, dando cuenta también del ausentismo crónico.

El objetivo de este plan es promover e impulsar acciones coordinadas, situadas, concretas y sistemáticas para mejorar los niveles de asistencia de los estudiantes, contribuyendo a la mejora de los aprendizajes. Las metas para el año 2023 fueron: incrementar a un mínimo de 160 días el promedio global de días de clase asistidos en educación común e incrementar a un mínimo de 140 días el promedio global de días asistidos en educación inicial. Se planificaron acciones en tres niveles: a) macroinstitucional, desde la División Educación —Inspección Técnica—, b) mesoinstitucional —Inspecciones departamentales e inspectores de zona—, c) microinstitucional —centros escolares. Dentro de las acciones planificadas se destaca la concientización a las familias sobre la importancia de la asistencia diaria, la identificación temprana de alumnos con el 10 % o más de inasistencias y la implementación de intervenciones focalizadas en centros educativos.

En relación con las metas trazadas por el Plan Asiste, no se consiguieron cumplir ni en 2023 ni en 2024. En lo que a educación primaria refiere, en 2024, el promedio de días asistidos se ubicó en 155,6 días, un registro superior a los 149,4 días de 2023, aunque no se logró alcanzar la meta, definida en 160 días. En lo que respecta a educación inicial, la meta es de 140 días de promedio global de días asistidos, la que fue alcanzada en el año 2024 (los días asistidos fueron de 140,6).

En síntesis, el apartado analiza los principales indicadores de egreso y continuidad educativa, poniendo en evidencia las tensiones existentes entre el acceso universal al sistema y las dificultades para sostener trayectorias completas y oportunas. Los datos muestran avances en la cobertura, pero también persistencias de rezagos, extraedad y desvinculación que afectan de manera diferencial a los estudiantes según su contexto sociocultural y territorial. Este escenario reafirma la necesidad de fortalecer políticas que acompañen las trayectorias educativas desde una perspectiva integral, articulando condiciones institucionales, pedagógicas y territoriales que permitan sostener la continuidad educativa y garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones.

## 1.3. Evaluación de los aprendizajes escolares

Para conocer los logros educativos del estudiantado, se toman en cuenta diferentes fuentes de información. En primer lugar, se presentan datos nacionales. Por un lado, se presenta la investigación<sup>6</sup> «De primero a segundo», que realizó la División de Investigación, Evaluación y Estadística de la Dirección Sectorial de Planificación Educativa (DSPE-DIEE) de ANEP-CODICEN, la cual arroja resultados sobre lectura, escritura y oralidad de los estudiantes de segundo año escolar. Por otro lado, se analizan datos de Aristas, la evaluación nacional de logros educativos que implementa el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED), mediante la cual se informan los desempeños de los estudiantes de 3.º y 6.º en las áreas de lectura y matemática. En segundo lugar, se revisa la información del ERCE 2019 —último estudio que realizó la Oficina Regional de la UNESCO a través del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE)— en la que se presentan resultados de aprendizaje en lectura, escritura, matemática y ciencias naturales comparados para estudiantes de 3.º y 6.º de varios países de América Latina y el Caribe.

### 1.3.1. Evaluaciones nacionales

El sistema educativo nacional cuenta con diversas instancias de evaluación que permiten conocer, con mayor precisión, cómo aprenden los estudiantes y cuáles son los desafíos que se presentan en los distintos tramos de la escolaridad. Estas evaluaciones, desarrolladas por la DIEE y el INEED, aportan información complementaria y necesaria para analizar el desempeño del estudiantado en áreas claves, así como para identificar brechas, tendencias y avances en el tiempo. Su carácter sistemático y su alcance nacional las convierten en herramientas centrales para comprender la realidad educativa del país y orientar la toma de decisiones pedagógicas y de política educativa.

En este apartado se presentan los principales resultados de ambas iniciativas, a partir de los cuales es posible aproximarse a la situación actual de los aprendizajes en lectura, escritura, oralidad y matemática en la educación primaria.

#### 1.3.1.1. Datos de la evaluación LEO de la DIEE

A partir de la aplicación del Reglamento de Evaluación del Estudiante (REDE), en 2024 los grupos de segundo año tenían alumnos que promovieron de primer año con calificaciones insuficientes. Esta realidad impulsó la realización de un estudio particular que diera cuenta de las características de los aprendizajes en lengua de los alumnos de 2.º. Para ello, la DIEE utilizó las pruebas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO) (DIEE, 2021) en una muestra representativa que permitió conocer cómo fueron las trayectorias de los estudiantes a nivel nacional.

Los resultados de la aplicación de LEO al finalizar 2024 muestran que hay estudiantes distribuidos en todos los niveles —1 a 5—, en todas las habilidades que evalúa la herramienta —cons-

<sup>6</sup> Los resultados de esta investigación fueron presentados ante las autoridades entrantes y salientes del CODICEN en marzo de 2025 y, conjuntamente con la Inspección Técnica, se presentaron a los inspectores y directores en febrero de ese mismo año. El informe no está disponible en el momento de elaboración de este documento, sin embargo, el equipo técnico de la DIEE facilitó los datos que se mostraron en las presentaciones oficiales mencionadas antes.

trucción de significado, reflexiones sobre la lengua, oralización de la lectura, oralidad y escritura—. La siguiente tabla muestra los datos por habilidad.

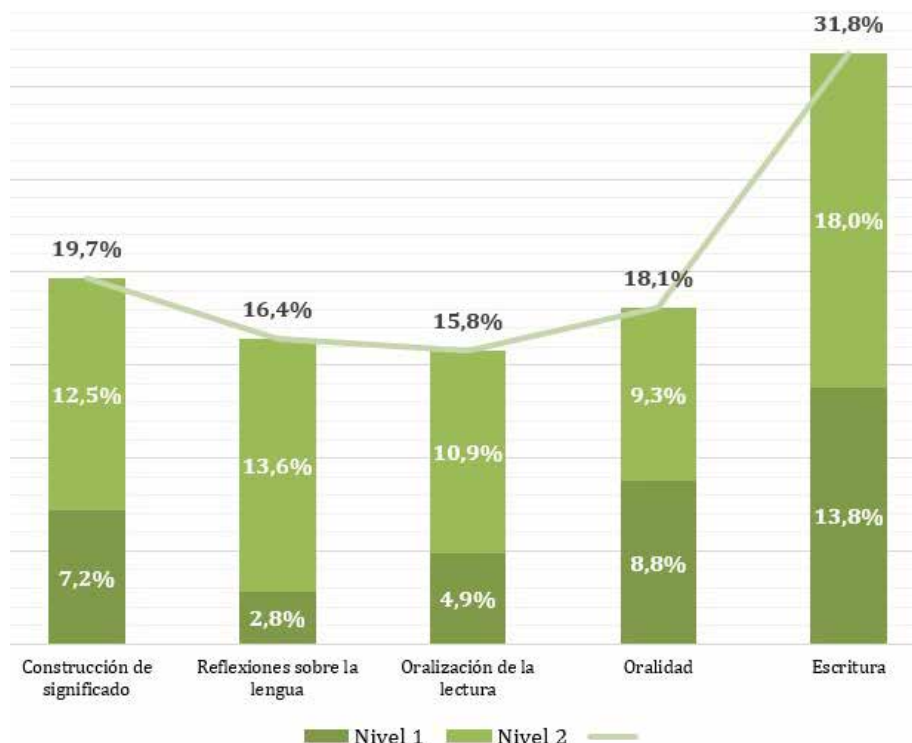
TABLA 8. Distribución de resultados de LEO en 2.º por habilidad

	Construcción de significado	Reflexiones sobre la lengua	Oralización de la lectura	Oralidad	Escritura
<b>Nivel 1</b>	7,2 %	2,8 %	4,9 %	8,8 %	13,8 %
<b>Nivel 2</b>	12,5 %	13,6 %	10,9 %	9,3 %	18,0 %
<b>Nivel 3</b>	18,2 %	26,4 %	17,7 %	17,4 %	20,6 %
<b>Nivel 4</b>	29,8 %	35,7 %	38,7 %	29,9 %	29,3 %
<b>Nivel 5</b>	32,4 %	21,6 %	27,8 %	34,5 %	18,2 %

Fuente: elaboración propia (en base a datos aportados por la DICE).

En el informe de aplicación autónoma<sup>7</sup> del instrumento se asegura que «El análisis de los documentos curriculares actuales permite afirmar que los niveles 1 y 2 de todas las habilidades representan un estado de alerta, es decir, aquellos alumnos que están en estos niveles no han alcanzado lo que es esperable para terminar el primer ciclo de enseñanza básica» (DICE, 2024, p. 30). A partir de esta afirmación, los resultados de la aplicación de estas pruebas en una muestra controlada dan cuenta que escritura es la habilidad con mayor concentración de estudiantes en los niveles de riesgo (1 y 2) con 31,8 %, seguida por construcción de significado con 19,7 % (ver gráfico 26).

GRÁFICO 26. Alumnado acumulado en los niveles 1 y 2 de LEO según habilidades evaluadas (en porcentajes, año 2024)



Fuente: elaboración propia (en base a datos aportados por la DICE).

<sup>7</sup> Los datos que arroja el informe de aplicación autónoma no son representativos de la realidad de los estudiantes del país, ya que la aplicación autónoma no tiene las condiciones necesarias para poder realizar generalizaciones. Se hace referencia a este informe solamente para dar cuenta de la relación entre los descriptores de los niveles inferiores y lo que se establece en los documentos curriculares para ese año escolar.

Al analizar los resultados desde una perspectiva dicotómica, es decir, determinar la cantidad de estudiantes que tienen al menos dos habilidades en niveles descendidos, se registra un 25,1 % del estudiantado en esta situación. Si este análisis se realiza en función de las características del centro, los resultados muestran que en las escuelas con niveles de contexto sociocultural bajo, es decir, en los Q1 y Q2 el porcentaje aumenta a 33 % y si son de Q3 a Q5, disminuye a 21 %. Esta realidad muestra inequidades como también se observa en los resultados de Aristas 2023 para los grados de 3.º y 6.º.

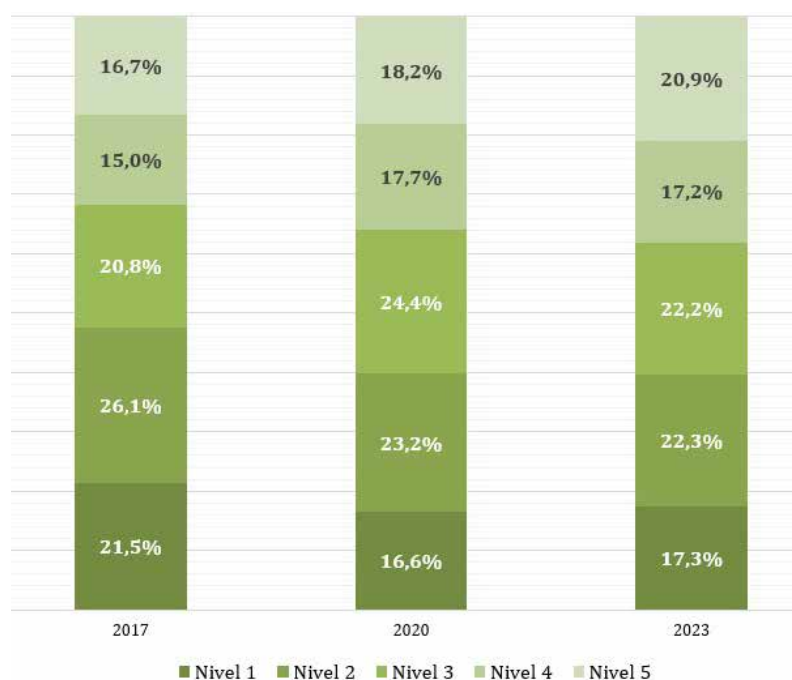
### 1.3.1.2. Datos de la evaluación ARISTAS del INEED

La evaluación Aristas del INEED tiene como cometido fundamental informar regularmente sobre los desempeños en lectura y matemática de los estudiantes que cursan tercero, sexto y noveno grado en el sistema educativo nacional. Este tipo de evaluación estandarizada, entre otros aspectos, habilita la comparación de los logros educativos a lo largo tiempo, lo que contribuye a reconocer cómo avanza el sistema educativo y, en función de ello, identificar qué cuestiones podrían requerir revisión, ajuste o modificación.

#### 1.3.1.2.1. Desempeños en Lectura

En relación con los resultados en el área de lectura de 3.º, la evaluación Aristas 2023 reporta que en cada uno de los cinco niveles de desempeño determinados hay una similar concentración de estudiantes que ronda el 20 % aproximadamente. Por otro lado, se constata «un corrimiento de los alumnos de 3.º desde los niveles más bajos a los más altos» (INEED, 2025a, p. 182) respecto de los resultados de las ediciones anteriores, ya que entre 2017 y 2023 se verifica una reducción de 8 % de estudiantes en los dos niveles inferiores, al mismo tiempo que un aumento de 6,4 % en los niveles superiores (ver gráfico 27).

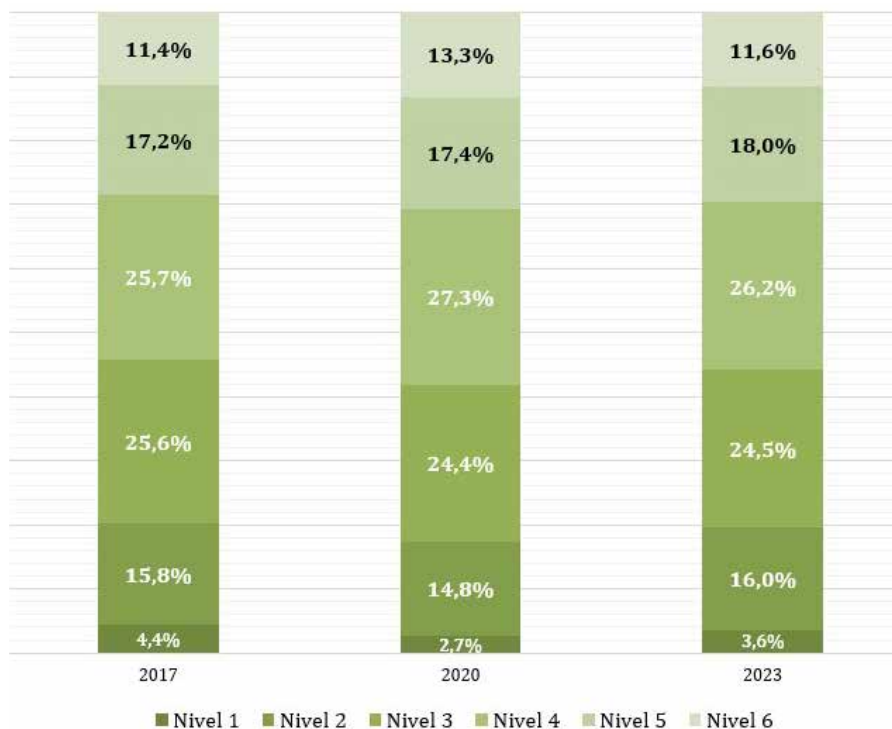
GRÁFICO 27. Distribución de alumnos de 3.º según niveles desempeño en Lectura (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023)



Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023 INEED, 2025a).

En cuanto a los resultados en el área de lectura en 6.º, Aristas 2023 muestra que, como en ediciones anteriores, la mitad del alumnado se concentra en los niveles de desempeño intermedios (un 24,5 % en el nivel 3 y un 26,2 % en el 4). Asimismo, la comparación entre los años 2017 y 2023 evidencia mínimos movimientos, ya que se observa solamente una reducción de 0,6 % en el acumulado de estudiantes en los dos niveles inferiores (niveles 1 y 2) y un aumento de 1 % en los dos niveles superiores (niveles 5 y 6). No obstante, al contrastar la proporción de estudiantes acumulados en los dos niveles superiores entre 2020 y 2023, se puede apreciar una disminución del 1 % (ver gráfico 28).

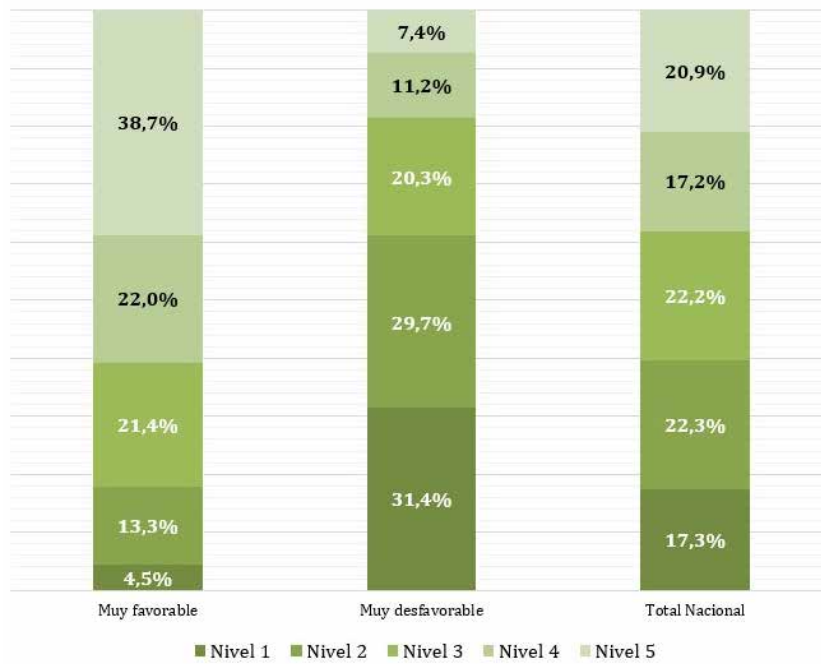
GRÁFICO 28. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Lectura (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023)



Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023, INEE, 2025a).

Por otro lado, los relevamientos de factores asociados que se realizan en el marco de Aristas permiten analizar los desempeños de los alumnos en función del contexto socioeconómico y cultural del centro educativo. En este sentido, se advierte que los resultados alcanzados varían notoriamente cuando se los relaciona con el contexto de la escuela. En el caso de 3.º, a nivel general, casi 2 de cada 5 estudiantes (39,6 %) se ubica en los niveles de desempeño más bajos en lectura. Pero, en los centros educativos de contexto socioeconómico muy favorable la proporción de estudiantes en esos niveles desciende a más de la mitad (17,8 %), mientras que en los contextos muy desfavorables agrupan a la mayoría del estudiantado, esto es un 61,1 %. De esta manera, la brecha —en el acumulado de estudiantes en los niveles más bajos de desempeño cuando se comparan los contextos más favorables frente a los más desfavorables— es de 43,3 % (ver gráfico 29).

GRÁFICO 29. Distribución de alumnos de 3.º según niveles desempeño en Lectura y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)



Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023, INEED, 2025a).

En el caso de 6.º, alrededor de 1 de cada 5 estudiantes (19,6 %) se concentra en los niveles de menor desempeño en lectura. Por su parte, el acumulado de estudiantes en estos niveles inferiores entre quienes concurren a centros educativos de contexto socioeconómico y cultural muy favorable es de 5,6 %, y entre quienes asisten a los de contexto muy desfavorable es de 34,9 %, lo que representa casi un 30 % de diferencia (ver gráfico 30).

GRÁFICO 30. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Lectura y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)

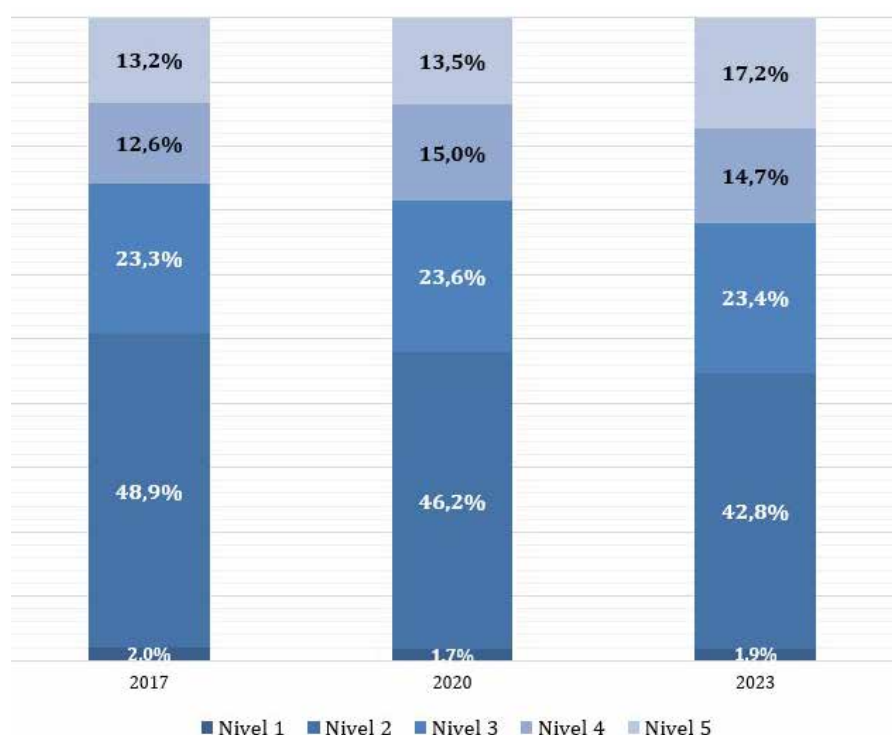


Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023, INEED, 2025a).

### 1.3.1.2.2. Desempeños en Matemática

En matemática en 3.º, también hubo un corrimiento desde los niveles de desempeño más bajos hacia los más altos como en lectura, sin embargo se observa una concentración importante de estudiantes en el nivel 2, con un 42,8 %. Más allá de esto, se constata en la última edición de Aristas una reducción de casi 6 % en la acumulación de los estudiantes en los niveles inferiores que se transforma en un aumento de similar valor en los dos niveles superiores al contrastarse con los resultados de 2017 (ver gráfico 31).

GRÁFICO 31. Distribución de alumnos de 3.º según niveles de desempeño en Matemática (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023).



Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023, INEED, 2025a).

En Aristas 2023, siguiendo la tendencia de resultados obtenidos en sus anteriores ediciones, la concentración de estudiantes de 6.º se da en los niveles de desempeño intermedios, con porcentajes mayores en el nivel 3, respecto del 2 y del 4. Entretanto, los niveles de los extremos de la escala de desempeño alcanzan aproximadamente al 8 % del alumnado cada uno. Sin embargo, a diferencia de lo que ocurrió en 3.º donde se mantuvo casi incambiada la proporción de estudiantes en el nivel 1, en 6.º se registra un aumento de 2 % en el nivel más bajo entre 2020 y 2023 (ver gráfico 32). Tal como se menciona en uno de los informes de Aristas 2023: «En 2017 los niveles inferiores (1 y 2) acumulaban el 34 % de los alumnos y en 2020 este porcentaje fue de 34,2 %. En 2023 este guarismo asciende al 37,3 %, por lo que no se alcanza la meta propuesta por la ANEP para el 2024, que consistía en tener menos del 31 % de los alumnos en los dos niveles inferiores» (INEED, 2025a, p. 258).

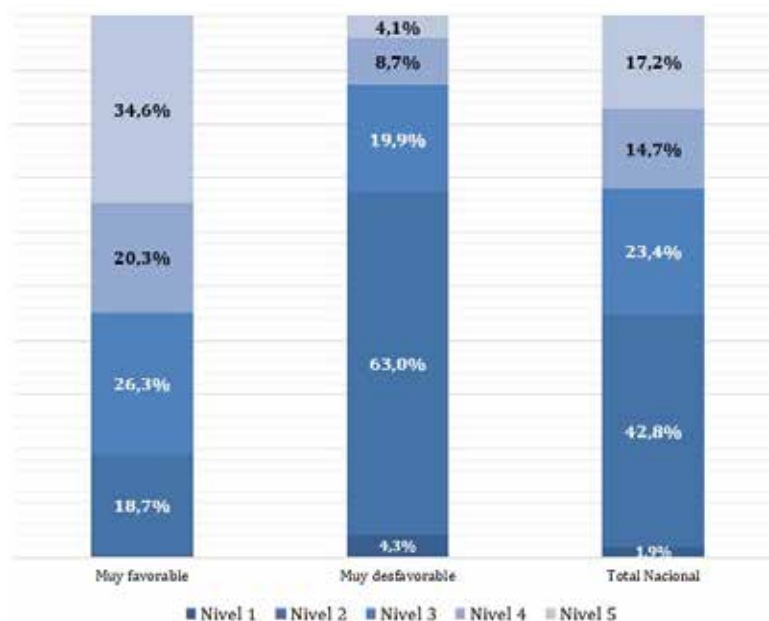
GRÁFICO 32. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Matemática (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023)



Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023, INEED, 2025a).

En cuanto a la distribución del estudiantado entre los niveles de desempeño en matemática de acuerdo al contexto socioeconómico y cultural del centro educativo, se observan diferencias significativas en ambos grados. En el caso de 3.º, un 18,9 % de los estudiantes provenientes de escuelas de contexto muy favorable se ubican en los dos niveles inferiores de la escala de desempeño, en estos se acumula el 67,3 % de quienes asisten a los centros de contexto muy desfavorable, es decir 2 de cada 3 estudiantes. De forma inversa, en estos centros el 12,8 % del alumnado se ubica en los niveles superiores (4 y 5), mientras que este porcentaje asciende al 54,9 % entre quienes concurren a escuelas de contexto muy favorable (ver gráfico 33).

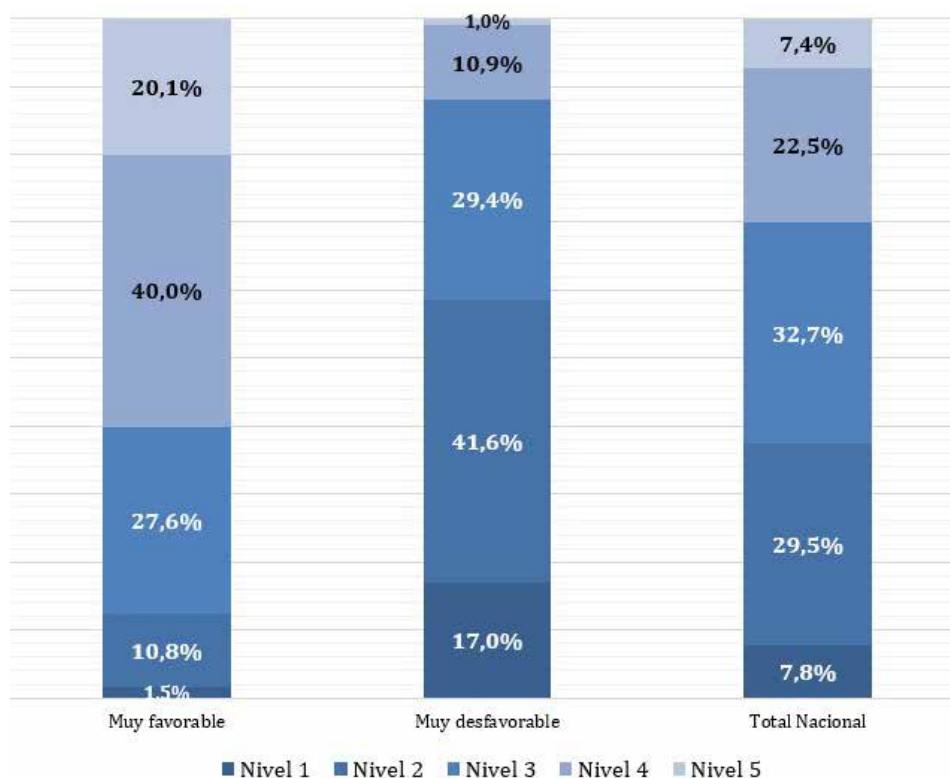
GRÁFICO 33. Distribución de alumnos de 3.º según niveles desempeño en Matemática y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)



Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023, INEED, 2025a).

En 6.º sucede algo similar que en 3.º al considerar los desempeños en función de la variable contexto del centro educativo. Mientras un 12,3 % de los estudiantes de contextos muy favorables se ubica en los niveles más bajos de la escala de desempeño, en esos mismos niveles se concentra un 58,6 % de los estudiantes en contextos muy desfavorables, o sea una proporción que es casi cinco veces mayor (ver gráfico 34). Como contrapartida, en aquellos centros educativos con contextos socioeconómicos y culturales muy favorables, 6 de cada 10 estudiantes se ubican en los niveles de desempeño superiores, lo que representa el doble respecto a la media nacional y casi seis veces más que entre los estudiantes de contextos muy desfavorables.

GRÁFICO 34. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Matemática y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)



Fuente: elaboración propia (a partir de Aristas 2023, INEED, 2025a).

### 1.3.2. Evaluaciones internacionales

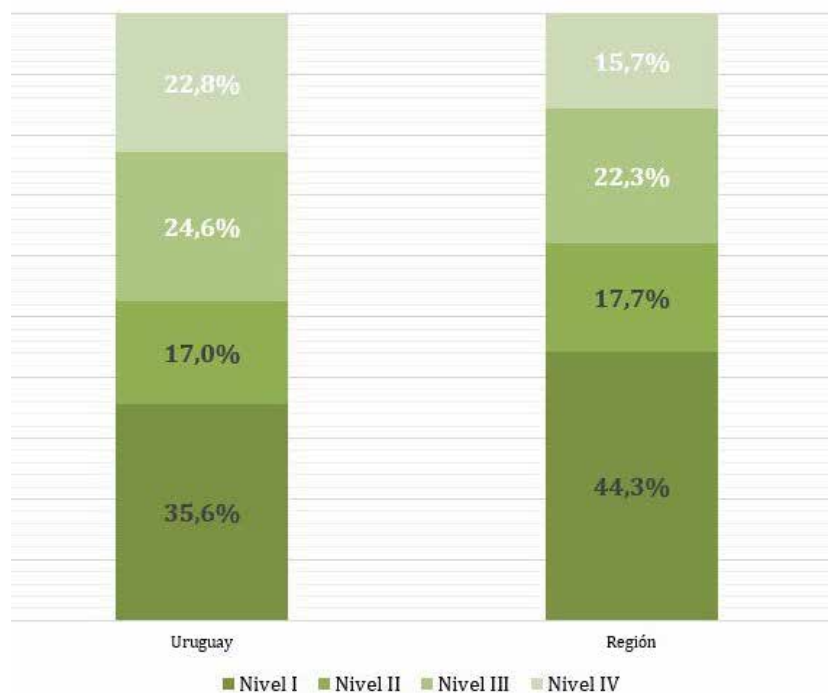
Hace más de 25 años que el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de la Oficina Regional de la UNESCO, con sede en Santiago de Chile, promueve el diseño, la elaboración e implementación en América Latina y el Caribe de los Estudios Regionales Comparativos y Explicativos (ERCE). Estos estudios aportan evidencias para monitorear los avances en los aprendizajes de los estudiantes en distintos tramos de la escolaridad y, en ese sentido, contribuyen a una toma de decisiones informada como base de políticas de mejora de logros educativos. ERCE 2019 es el último de los estudios desarrollados por el LLECE hasta el momento y alcanzó una cobertura de más de 4.000 centros educativos y más de 160.000 estudiantes, los que representaron a los 18 millones de escolares de los 16 países latinoamericanos y caribeños que participaron de la iniciativa.

En el ERCE 2019 se evaluaron los aprendizajes en Lectura y Escritura (en 3.º y 6.º), en Matemática (en 3.º y 6.º) y en Ciencias Naturales (en 6.º), conformándose con los resultados obtenidos en cada una de las áreas de conocimiento, y grados escolares evaluados, escalas con niveles de desempeño. A continuación se analiza la distribución de los estudiantes uruguayos, tanto en 3.º como en 6.º, según los niveles de desempeño elaborados en Lectura, Escritura, Matemática y Ciencias Naturales. Asimismo, este análisis ofrece, a excepción de los logros en Escritura, una mirada comparativa con la región a fin de ubicar e interpretar los desempeños de nuestros estudiantes más allá de la realidad educativa nacional.

### 1.3.2.1. Desempeños en Lectura

En cuanto a los desempeños de los estudiantes uruguayos de 3.º en Lectura, se observa que más de la mitad (52,6 %) se concentra en los niveles I y II. No obstante, si se considera la proporción de estudiantes que superaron el nivel I, es decir el nivel que delimita el umbral de competencia establecido con la finalidad de monitorear las metas de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, se ubican allí casi dos tercios (64,4 %) del estudiantado nacional. Al comparar esta situación con la media regional, se aprecia que la acumulación de estudiantes uruguayos por encima de ese mínimo es un 8,7 % mayor, y casi un 10 % más si se la compara en los dos niveles superiores (ver gráfico 35), lo cual da cuenta de mejores desempeños entre nuestros estudiantes.

GRÁFICO 35. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Lectura en el ERCE 2019 (en porcentajes)

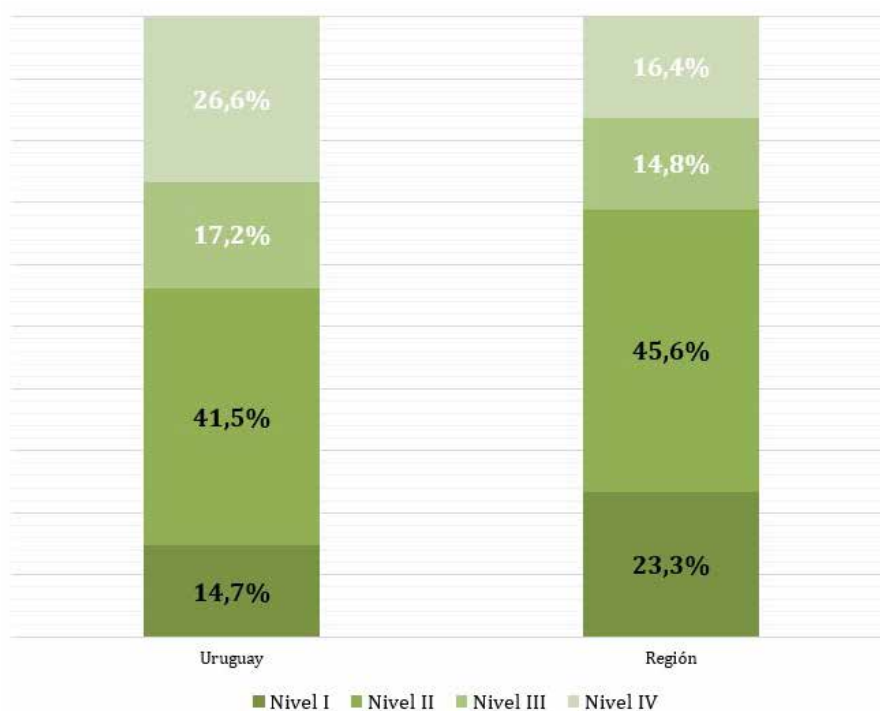


Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2021).

En 6.º, la distribución de los estudiantes entre los niveles de desempeños en Lectura se presenta con ciertas diferencias respecto a la de 3.º. La acumulación de estudiantes en los niveles I y II alcanza el 56,2 %, aunque cabe advertir que en el nivel I, el más bajo de la escala, tan solo se ubica un 14,7 % del estudiantado. Si se considera que el mínimo de competencia para el monitoreo de las metas de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas se estableció a partir del nivel

III, se observa que menos de la mitad (43,8 %) de los estudiantes uruguayos está por encima de ese umbral al terminar el ciclo escolar. Cuando se comparan estos datos con la realidad educativa de la región, se advierten diferencias importantes en cuanto a los logros de nuestros estudiantes, ya que la media regional indica que menos de un tercio (31,2 %) de los estudiantes evidencian desempeños que superan el mínimo establecido. Es más, si se detiene la mirada en la concentración de estudiantes en el nivel IV, el nivel de mejores desempeños que tiene la escala, se aprecia que acumula a más de la cuarta parte (26,6 %) de los escolares uruguayos de 6.º, lo que supone una diferencia de 10,2 % a favor de Uruguay respecto a la región (ver gráfico 36).

GRÁFICO 36. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Lectura en el ERCE 2019 (en porcentajes)



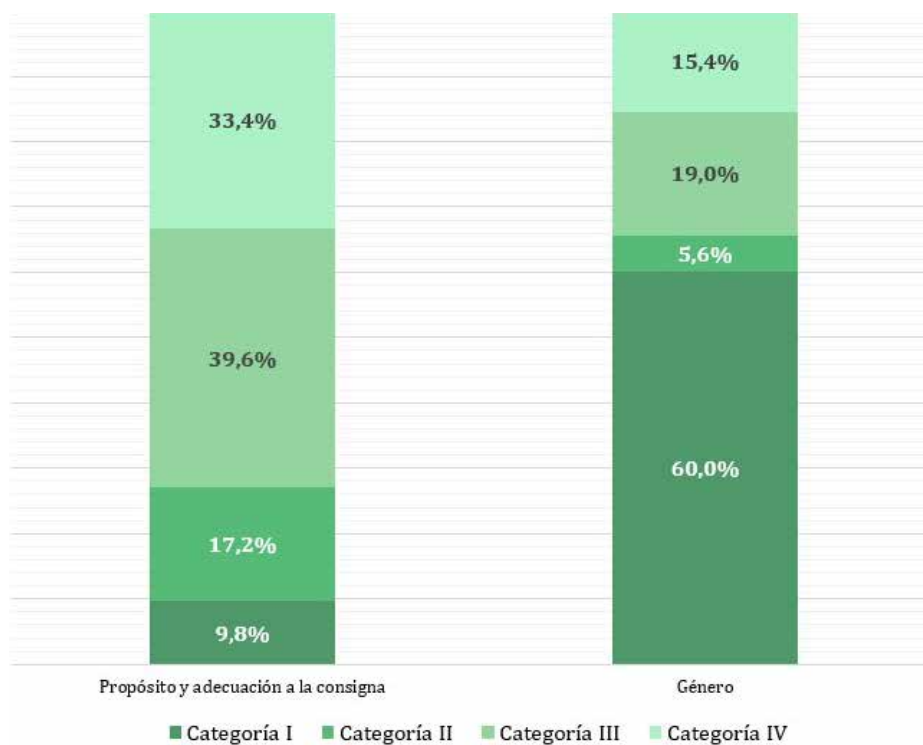
Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2021).

### 1.3.2.2. Desempeños en Escritura

Para la evaluación de la escritura en el ERCE 2019 se consideraron tres dominios, los cuales presentan a su vez distintos indicadores, a saber: el dominio discursivo (propósito comunicativo y adecuación a la consigna, género y en 6.º, además, registro); el dominio textual (vocabulario, coherencia global, concordancia oracional y cohesión textual) y el dominio convenciones de legibilidad (ortografía y puntuación). Dado que esta área no admite la comparación entre los países que intervinieron en el estudio, se muestran únicamente desempeños en el contexto nacional. Asimismo, se aclara que los desempeños en Escritura se describen separadamente por estímulo, ya que cada uno de ellos cuenta con una rúbrica diferente. En función de ello, se presentan datos relacionados con uno de los estímulos utilizados en cada grado: en 3.º, «Carta a un amigo»; y en 6.º, «Carta a una autoridad».

En el caso de 3.º, en el dominio discursivo, más del 90 % de los estudiantes que dieron una respuesta válida se acumulan en las categorías II, III y IV de la escala, lo que supone que la carta escrita se focaliza en el tema solicitado. Además, se evidencia que un tercio de los estudiantes se ubica en categoría IV, el nivel más alto de desempeño, ya que logran incluir en su producción una situación inicial y final. Por otro lado, un 60 % de los estudiantes uruguayos no logra escribir un texto acorde al género carta, tan solo un 15,6 % se ubica en este indicador en lo más alto de la escala de desempeño, ya que logra incluir los tres elementos formales mínimos que tiene una carta: fórmula de saludo, cuerpo y despedida o firma (ver gráfico 37).

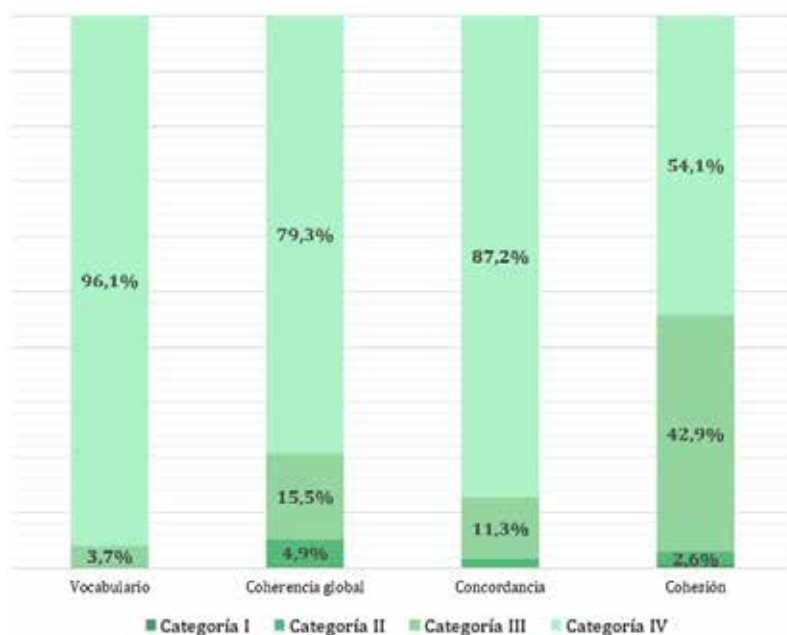
GRÁFICO 37. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio discursivo, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2022).

En el dominio textual, en el indicador vocabulario, el 96,1 % de los estudiantes de 3.º se encuentra ubicados en la categoría superior (IV) de la escala de desempeños, lo que indica que la escritura del texto la realizan sin repeticiones ni imprecisiones en cuanto al uso de las palabras. En la coherencia global, también se observa una alta concentración de estudiantes, un 94,8 %, en las categorías superiores (III y IV), señalando esto que la mayoría escribe ese texto manteniendo el tema central. Respecto a la concordancia, un 87,2 % del estudiantado se concentra en la categoría IV, evidenciando que mantienen a lo largo del texto la concordancia intraoracional. Finalmente, el indicador relacionado con la cohesión muestra que más de la mitad (54,1 %) de los estudiantes uruguayos logra escribir el texto de manera cohesiva, esto es sin omisión o mal uso de conectores, omisión o inconcordancia de referentes y omisión de palabras o fragmentos de la oración. Si a estos estudiantes ubicados en la categoría IV se le adiciona los que se encuentran en la categoría III, quienes escriben textos con algún error mínimo de cohesión, se observa que un 97 % de los estudiantes uruguayos de 3.º logra la producción de un texto de manera cohesiva (ver gráfico 38).

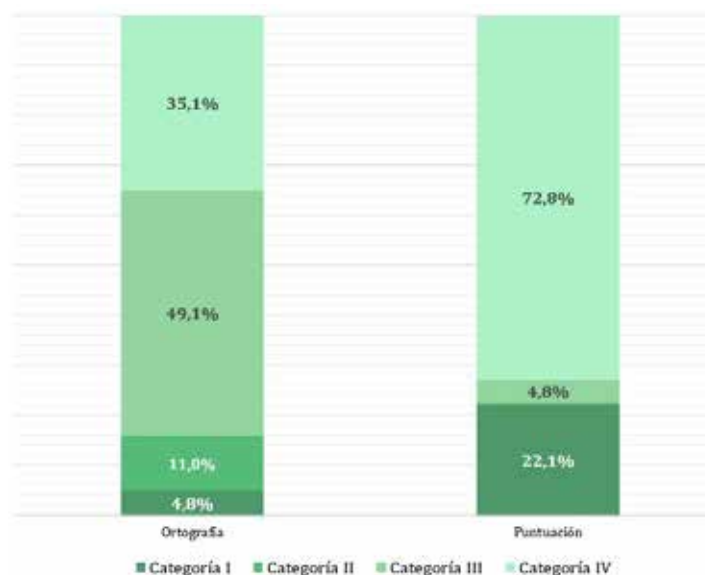
GRÁFICO 38. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio textual, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2022).

El dominio de convenciones de legibilidad se evaluó a través de dos indicadores: ortografía y puntuación. En ortografía, en la escritura de la carta a un amigo, más de un tercio de los estudiantes (35,1 %) se situaron en la categoría IV, logrando de esta manera que todas las palabras que están en su texto tengan asociación entre fonema y grafema, independientemente de las normas ortográficas. Asimismo, casi otro 50 % de los estudiantes de 3.º se agrupó en la categoría III, que si bien comete algún tipo de error de asociación fonema-grafema, estos son escasos. Por último, se observa que en la escritura de la carta un 72,8 % de los estudiantes no presenta ninguno de los errores de puntuación evaluados en 3.º, a saber: la interrupción de la oración o la ausencia de coma en una enumeración. En cambio, un 22,1 % no hace uso de la puntuación, ubicándose de esta manera en la categoría I, la que indica menores logros en este indicador (ver gráfico 39).

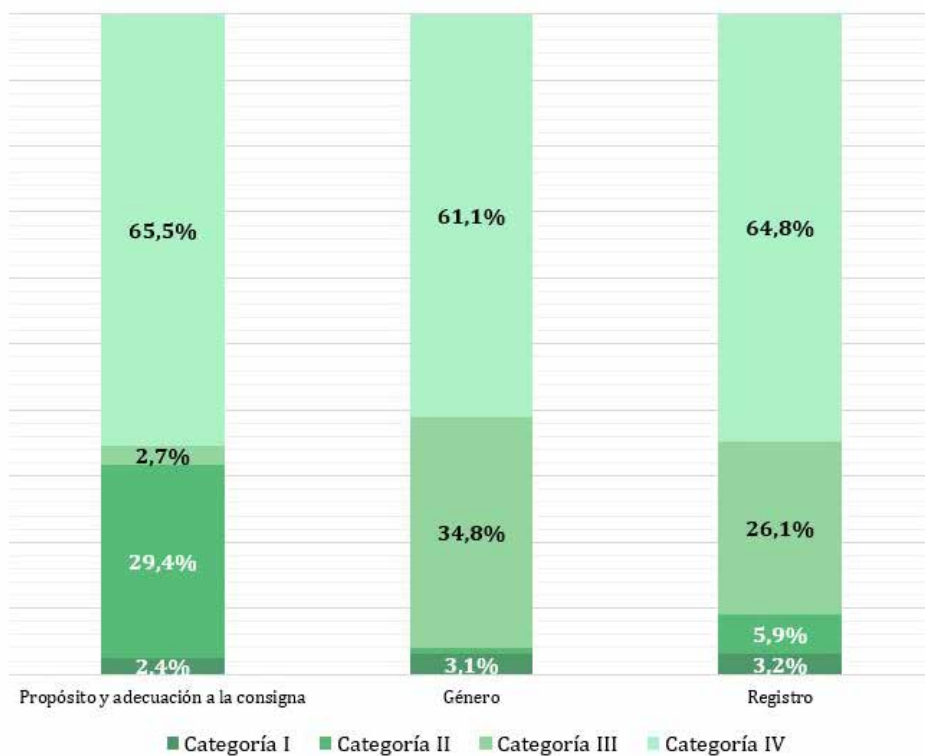
GRÁFICO 39. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio de convenciones de legibilidad, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2022).

En el caso de 6.º, se tuvieron en cuenta tres indicadores a fin de evaluar el dominio discursivo: propósito y adecuación a la consigna, género y registro. Poco más de dos tercios (68,2 %) de los estudiantes uruguayos se encuentran en las dos categorías superiores (III y IV) en cuanto a poder realizar la adecuación de su texto a lo solicitado en la consigna, incluyendo al menos un fundamento en su carta. Además, si se tiene en cuenta el indicador género, se observa que un 96,9 % del estudiantado queda acumulado entre las categorías II, III y IV, lo que implica que logran escribir la carta considerando su estructura y dando cuenta de un destinatario. Por otra parte, también alrededor de dos tercios (64,8 %) de los estudiantes escriben las cartas con un registro adecuado a la situación comunicativa escrita y formal, no observándose en sus producciones marcas de oralidad (ver gráfico 40).

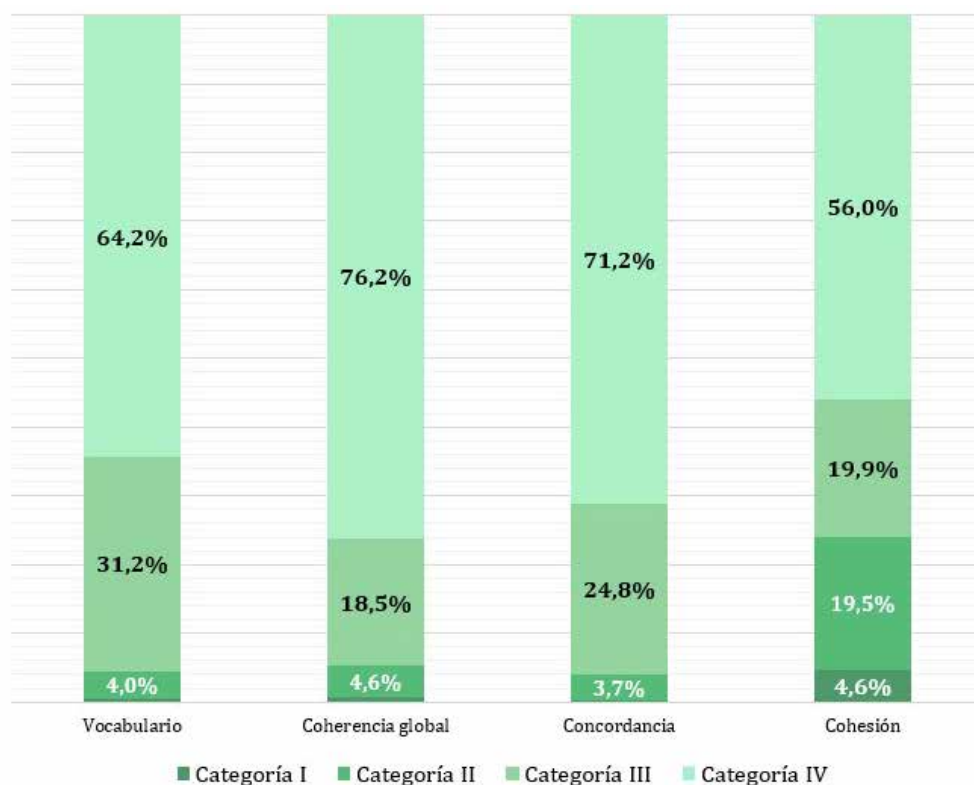
GRÁFICO 40. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio discursivo, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2022).

En el dominio textual en 6.º, casi dos tercios (64,2 %) de los estudiantes uruguayos se sitúan en la categoría IV en el indicador vocabulario, ya que logran escribir la carta a la autoridad sin repeticiones ni imprecisiones. La coherencia global, relacionada aquí con el mantenimiento temático y avance hacia nuevas informaciones, evidencia que es lograda de manera efectiva por un 94,7 % de los estudiantes de Uruguay. Además, un 71,4 % escribe la carta manteniendo la concordancia intraoracional, sin errores. En cuanto a la cohesión, se observa que poco más de las tres cuartas partes (75,9 %) del estudiantado se ubica en las categorías superiores de desempeño (III y IV), lo que implica la escritura de textos cohesivos, donde se usan correctamente los referentes y no se omiten palabras, como verbos o sujetos (ver gráfico 41).

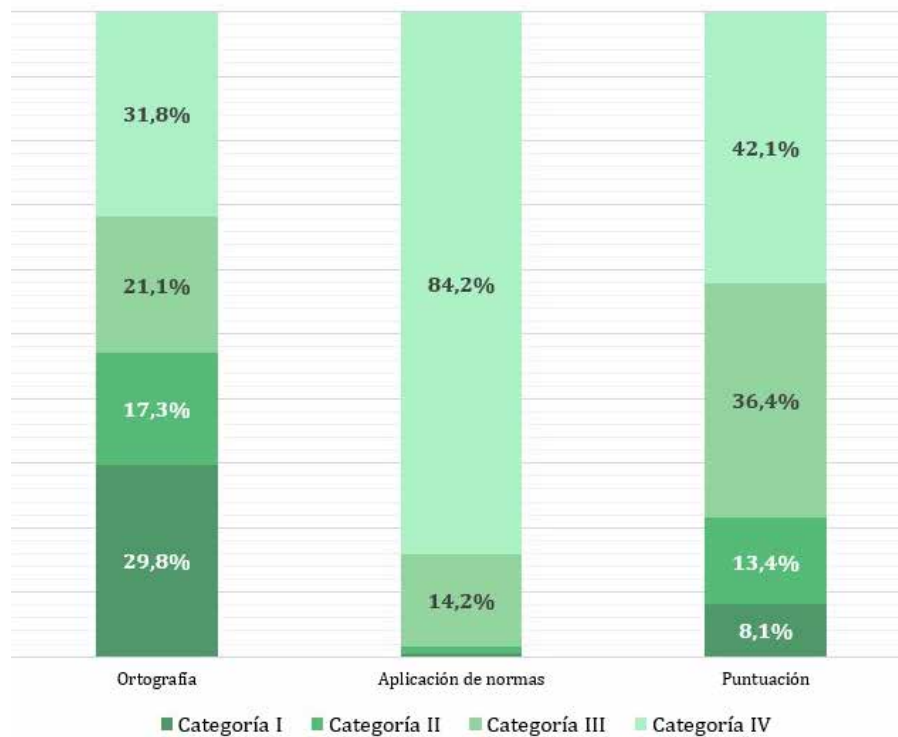
GRÁFICO 41. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio textual, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2022).

Por último, la evaluación del dominio convenciones de legibilidad en 6.º se realizó mediante la consideración de tres indicadores, a saber: ortografía inicial (asociación entre fonema y grafe-ma), aplicación de normas de ortografía literal y puntuación. En la escritura de la carta a una autoridad, más de la mitad (52,9 %) de los estudiantes de Uruguay se acumulan en las categorías superiores (III y IV), lo que significa que sus textos muestran esa asociación en todas o la mayoría de las palabras. No obstante, un 29,8 % de los estudiantes se concentra en la categoría más baja (I), lo cual da cuenta de que en sus textos la asociación fonema-grafema resulta débil. Respecto a la aplicación de normas de ortografía literal, un 84,2 % del estudiantado escribe un texto sin o con un solo error ortográfico, lo que lleva a incluirlos en la categoría IV. En cuanto a la puntuación, se consideran tres aspectos a evaluar: interrupción de una oración con un punto, ausencia de coma en una enumeración y ausencia de punto y seguido cuando es necesario. Al escribir las cartas, un 42,1 % de los estudiantes uruguayos de 6.º no comete errores en ninguno de los aspectos y, si a ellos se suman aquellos que solo cometen mínimos errores (categoría III), se evidencia que un 78,5 % manejó con eficacia la puntuación (ver gráfico 42).

GRÁFICO 42. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio condiciones de legibilidad, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)

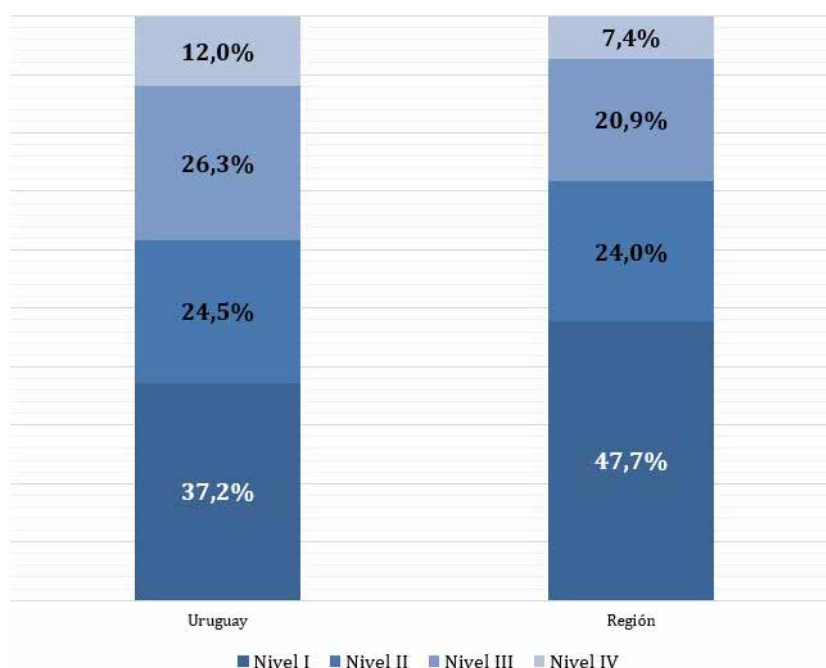


Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2022).

### 1.3.2.3. Desempeños en Matemática

Los desempeños en Matemática de los estudiantes uruguayos de 3.º muestran que el 62,8 % logra superar el umbral de competencia que se fijó a fin de monitorear las metas educativas planteadas en la Agenda 2030 de las Naciones Unidas, es decir que se ubican en los niveles II, III y IV. Cuando se compara este resultado con la media de los estudiantes de la región, la proporción de estudiantes uruguayos es significativamente mayor, alcanzando una diferencia por encima del 10 %. Asimismo, se observa que esta diferencia se mantiene en el acumulado de estudiantes entre los dos niveles superiores de desempeño (III y IV), mientras que en Uruguay en ellos se concentra el 38,3 %, en la región solo los alcanzan el 28,3 %. Más allá de los mejores desempeños que se aprecian en Uruguay respecto a la región en su conjunto, resulta importante advertir que más de un tercio (37,2 %) de nuestros estudiantes de 3.º se ubica en el nivel I, o sea en el nivel que da cuenta de los menores logros en el desempeño matemático (ver gráfico 43).

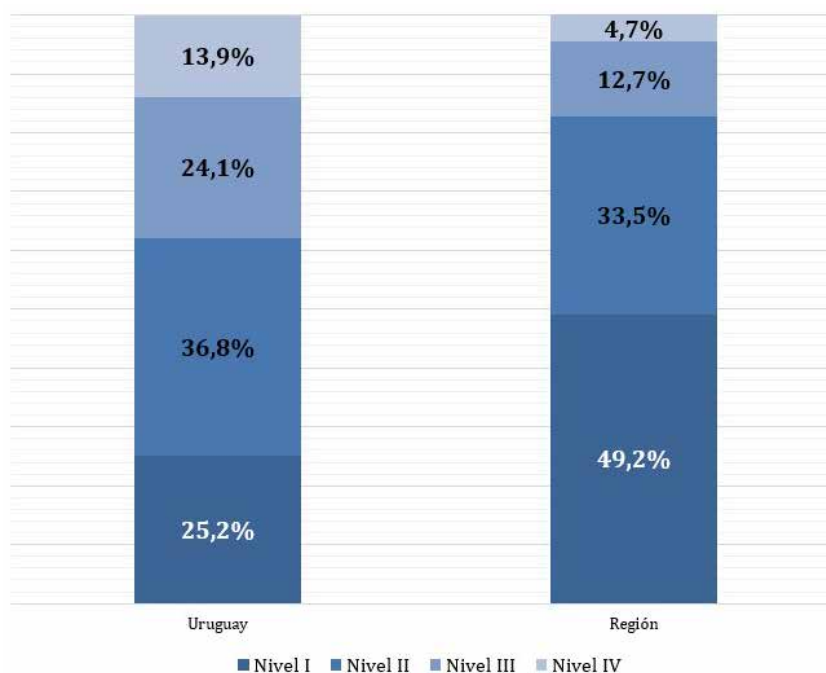
GRÁFICO 43. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Matemática en el ERCE 2019 (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2021).

En 6.º, la distribución de los estudiantes uruguayos entre los niveles de desempeño de Matemática muestra que alrededor de 1 de cada 4 (25,2%) queda situado en el de menores logros. A diferencia de 3.º, se estableció el nivel III en 6.º como mínimo de competencia que permite dar seguimiento a las metas educativas de la Agenda 2030 de las Naciones Unidas. Precisamente, un 38% de los estudiantes uruguayos superan ese umbral, una cifra que representa más del doble respecto a la situación de los estudiantes de la región (ver gráfico 44).

GRÁFICO 44. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Matemática en el ERCE 2019 (en porcentajes)

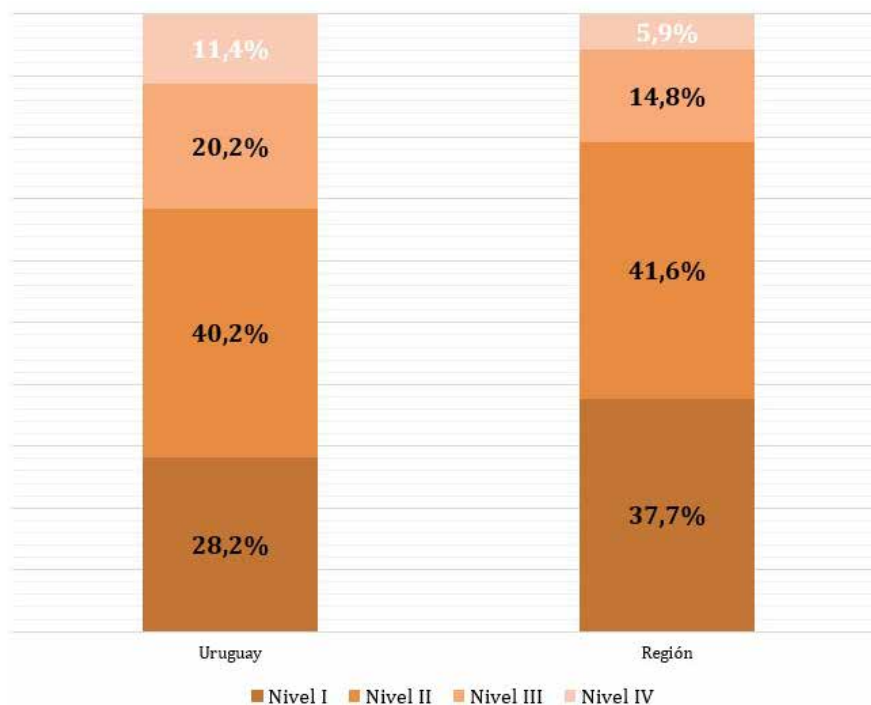


Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2021).

### 1.3.2.4. Desempeños en Ciencias Naturales

El ERCE 2019, como los anteriores estudios de esta serie que impulsó el LLECE de la UNESCO, también evaluó los desempeños de los estudiantes que están en 6.º de la educación primaria en el área de las Ciencias Naturales. Los resultados en el caso de Uruguay, del mismo modo que puede observarse en las áreas de Lengua y Matemática, dan cuenta de mejores desempeños respecto a los estudiantes de la región. Por ejemplo, se advierte una diferencia de más del 10 % entre los estudiantes uruguayos (31,6 %) que se acumulan entre los niveles III y IV, y la media regional (20,7 %). Debe tenerse en cuenta que quienes se encuentran en estos niveles están por encima del mínimo de competencia definido a fin de monitorear las metas educativas de la Agenda 2030 de la UNESCO. Asimismo, mientras la concentración de estudiantes uruguayos en el nivel de menores desempeños de la escala (nivel I) es de 28,2 %, entre los estudiantes de la región es 37,7 %, una cifra casi 10 % mayor (ver gráfico 45).

GRÁFICO 45. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Ciencias en el ERCE 2019 (en porcentajes)



Fuente: elaboración propia (a partir de UNESCO, 2021).

### 1.3.3. Síntesis del apartado

El análisis de las evaluaciones nacionales e internacionales muestra que, si bien se registran avances en algunos tramos de la escolaridad, persisten desafíos importantes en los niveles de logro en lectura, escritura y matemática. Los resultados de Aristas evidencian que una proporción significativa de estudiantes se ubica en los niveles de desempeño más bajos, especialmente hacia el final de la educación primaria, y que las brechas se profundizan según el contexto sociocultural de las escuelas. En línea con ello, los datos del ERCE ubican a Uruguay con desempeños que, aun situándose en torno o por encima del promedio regional en algunas áreas, muestran desigualdades internas y dificultades para que todos los estudiantes alcancen los aprendizajes esperados. Por otro lado, estos resultados que comparan el desempeño nacional con el regional a lo largo del siglo, dan cuenta de un relativo estancamiento en las distintas

---

áreas evaluadas con una concentración importante en los niveles intermedios. En conjunto, la información da cuenta de la necesidad de fortalecer las políticas orientadas a la mejora de los aprendizajes y a la reducción de las desigualdades en los logros educativos.

## 1.4. La escuela pública actual

La escuela pública actual se configura como un entramado pedagógico, organizacional y comunitario que ofrece respuestas diversas a las necesidades educativas del país. En este apartado se describen tres dimensiones fundamentales: las modalidades de tiempo pedagógico que estructuran la experiencia escolar cotidiana, los recursos educativos —curriculares, humanos y de apoyo institucional— que posibilitan y fortalecen el quehacer escolar, y las oportunidades de formación permanente que acompañan el desarrollo profesional docente. La articulación de estas dimensiones permite comprender cómo se organiza hoy la escuela pública y cuáles son las condiciones que sostienen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Dado que la estructura de este capítulo es amplia y presenta información heterogénea, su organización interna se detalla de manera secuencial para facilitar la lectura. En primer lugar, se aborda el tiempo pedagógico, distinguiendo entre modalidades simples, ampliadas, acompañadas y de continuidad, y especificando las características de cada una. En segundo lugar, se presentan los recursos educativos, que incluyen el diseño curricular, el personal docente y no docente, y los dispositivos de apoyo institucional. Cada componente se describe con base en datos actualizados, cuadros y tipologías específicas. Finalmente, se desarrolla la formación permanente, con foco en las instituciones responsables y en las líneas de trabajo que ofrecen. Esta estructura busca ordenar un conjunto complejo de información y proporcionar una visión integrada del funcionamiento actual de la escuela pública.

### 1.4.1. El tiempo pedagógico

El tiempo pedagógico constituye un eje estructurante de la organización escolar. En este apartado se presentan las distintas modalidades actualmente implementadas —tiempo simple, tiempo ampliado, tiempo acompañado y tiempo de continuidad— con el propósito de describir sus características y alcances.

Las escuelas urbanas de educación común totalizan, al finalizar el año 2024, 1949 centros en todo el país. Estas se pueden dividir en dos grandes grupos según sus características:

1. Escuelas de tiempo simple (4 horas): reciben estudiantes de educación primaria y en algunos casos de educación inicial (3, 4 y 5 años). Se componen de: escuelas urbanas comunes (259), Aprender (234), de Práctica o Habilitadas de práctica (117).
2. Escuelas que brindan ampliación del tiempo educativo para sus estudiantes. Entre estas encontramos: Tiempo Completo (261), Tiempo Extendido (65) y Rurales (1013). Este último dato evidencia que cerca de la mitad de las escuelas del país son rurales.

A las 1949 escuelas de educación común, se le adicionan 231 jardines y 81 escuelas de educación especial. La cantidad total de escuelas a nivel nacional es de 2261.

A continuación, se presenta un cuadro que reúne la cantidad de escuelas y de estudiantes matriculados en educación común por año, según categoría, en el periodo comprendido entre 2017 y 2024. No está comprendido el estudiantado de Jardín de Infantes de Ciclo Inicial (JICI) de 1.º y 2.º (121 en 2024).

TABLA 9. Cantidad de escuelas y de alumnos matriculados en educación común

Categoría de escuela	Cantidad de centros y matrícula por año										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
<b>Urbana</b>	315	301	293	287	283	281	270	269	265	259	259
<b>Común</b>	84.971	81.202	77.666	72.323	71.614	72.425	70.936	70.019	69.477	67.697	65.919
<b>Aprender</b>	257	254	244	251	246	237	231	232	238	238	234
	73.307	70.912	67.285	72.733	71.684	70.384	69.076	68.493	69.434	67.133	63.152
<b>Tiempo Completo</b>	198	205	209	217	220	228	231	242	246	247	261
	34.541	35.786	36.725	37.971	38.889	40.277	41.757	43.391	45.017	45.554	47.462
<b>Tiempo Extendido</b>	34	37	40	47	49	56	65	65	65	65	65
	4.566	5.583	5.840	7.700	7.745	8.751	10.226	10.285	10.451	10.387	10.348
<b>Práctica y Habilitada</b>	134	135	143	124	122	118	119	120	114	119	117
	42.361	42.208	44.776	39.400	39.589	38.473	39.608	39.972	38.080	39.209	38.533
<b>Rural</b>	1.109	1.105	1.089	1.078	1.067	1.051	1.038	1.030	1.025	1.014	1.013
	14.940	14.469	13.946	13.281	12.810	12.450	12.569	12.499	12.342	12.267	11.971
<b>Total</b>	<b>2.047</b>	<b>2.037</b>	<b>2.018</b>	<b>2.004</b>	<b>1.987</b>	<b>1.971</b>	<b>1.954</b>	<b>1.958</b>	<b>1.953</b>	<b>1.942</b>	<b>1.949</b>
	<b>254.686</b>	<b>250.483</b>	<b>246.238</b>	<b>243.408</b>	<b>242.331</b>	<b>242.760</b>	<b>244.172</b>	<b>244.659</b>	<b>244.801</b>	<b>242.247</b>	<b>237.385</b>

Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 54).

TABLA 10. Cantidad de escuelas por año, según tipo de centro educativo

Tipo de centro educativo	Año										
	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	2024
<b>Jardines</b>	191	191	192	193	195	197	217	231	231	231	231
<b>Comunes</b>	2047	2037	2018	2004	1987	1971	1954	1958	1953	1942	1949
<b>Especiales</b>	80	79	79	80	80	81	81	81	81	81	81
<b>Total</b>	<b>2318</b>	<b>2307</b>	<b>2289</b>	<b>2277</b>	<b>2262</b>	<b>2249</b>	<b>2252</b>	<b>2270</b>	<b>2265</b>	<b>2254</b>	<b>2261</b>

Fuente: elaboración propia (a partir de ANEP, 2025a, p. 53).

#### 1.4.1.1. Tiempo pedagógico simple

Las escuelas y jardines de infantes de tiempo simple representan el 35 % de las existentes y son aquellas que ofrecen cuatro horas de permanencia para el estudiantado en el turno matutino o en el vespertino. En la actualidad existen 231 jardines, 493 escuelas comunes urbanas incluidas las escuelas Aprender y 117 escuelas de práctica y habilitadas de práctica. Estas últimas tienen a diferencia de las primeras la particularidad que reciben a estudiantes magisteriales en sus aulas, puesto que en su formación está incluida la realización de la práctica profesional.

Del total de escuelas y jardines de infantes comunes, 234 y 31 (respectivamente) son instituciones categorizadas como Aprender, característica que se refiere a instituciones ubicadas en contextos socioeconómicos más desfavorables (quintiles 1 y 2) que reciben un apoyo estatal especial para atender las necesidades de la comunidad educativa. Cuentan con una instancia de sala mensual para el colectivo docente y la posibilidad de presentar el proyecto de mejoramiento de aprendizaje para su posterior financiación.

---

### 1.4.1.2. Tiempo pedagógico ampliado

A efectos de describir de manera más exhaustiva la oferta educativa que amplía la cantidad del tiempo pedagógico que se le ofrece al estudiantado, se detallan las siguientes:

- Instituciones de tiempo ampliado
- Instituciones de tiempo ampliado opcional para la familia
- Dispositivos de ampliación de tiempo para fortalecimiento de las trayectorias

#### 1.4.1.2.1. Instituciones con tiempo pedagógico ampliado

En este subapartado se presenta la diversidad de instituciones que ofrecen tiempo pedagógico ampliado, comprendiendo tanto escuelas de educación especial como rurales y urbanas. Se describen sus características principales, criterios de funcionamiento y modalidades horarias, con el fin de mostrar cómo cada formato amplía las oportunidades de aprendizaje y acompaña las trayectorias educativas de los estudiantes.

- **Escuelas de Educación Especial**

Las instituciones de educación especial suman un total de 81 distribuidas en el país. Estas buscan favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades. Estas escuelas se categorizan según las subáreas de atención: intelectual, motriz, ceguera y baja visión, personas sordas y con alteraciones del lenguaje, trastornos del desarrollo, de la comunicación y otros que afectan la salud mental (niños con TEA, alteraciones de la conducta y organización psíquica). La mayoría de estas escuelas (a excepción de las escuelas que reciben estudiantes con alteraciones de conducta) ofrecen un tiempo.

Existe también la modalidad de escolaridad compartida, que es cuando el estudiantado comparte matrícula entre Educación Especial y Educación Común. Ambas instituciones deciden la carga horaria en cada institución.

- **Escuelas Rurales**

Las escuelas comunes ubicadas en contextos rurales representan el 44 % del total de las instituciones e históricamente han ofrecido un tiempo de cinco horas a los estudiantes. Si bien el horario puede ser adaptado al contexto en forma excepcional, tradicionalmente se atiende los niños y las niñas desde la hora 10 y hasta la hora 15 ofreciendo el servicio de alimentación al mediodía, lo cual además se constituye en una oportunidad pedagógica.

- **Escuelas urbanas con tiempo ampliado**

Las instituciones que ofrecen mayor cantidad de tiempo para el estudiantado en contextos urbanos representan el 16 % de la totalidad. En su conjunto pueden encontrarse diversas modalidades: tiempo completo, tiempo extendido, tiempo pedagógico ampliado e internados rurales.

Dentro de las primeras —escuelas de tiempo completo— a la fecha existen 261 escuelas y 81 jardines de infantes que ofrecen un tiempo de siete horas y 30 minutos al estudiantado. Esta modalidad funciona preferentemente en contextos de quintil 1 y 2. Su funcionamiento ha estado regulado por el Acta n.º 90, res. 21/98<sup>8</sup>. La propuesta educativa está a cargo del colectivo docente integrado por maestras y maestros, docentes de educación física, de educación artística y de segundas lenguas, los que cuentan con una coordinación semanal de dos horas. Se ofrece servicio de desayuno, almuerzo y merienda.

Dentro de la modalidad de tiempo extendido, existen 65 instituciones, ubicadas en contextos de quintiles 3, 4 y 5. Ofrecen al estudiantado 7 horas de tiempo pedagógico. En un turno la propuesta pedagógica está a cargo de docentes de Educación artística, educación física, segundas lenguas y talleristas que presentan una planificación en relación con una temática determinada (educación emocional, escritura creativa, huerta, tecnología, entre otras) y en el otro turno el colectivo de maestras y maestros completa la propuesta mediante el abordaje de las demás áreas curriculares programáticas. El colectivo docente cuenta con una sala de coordinación semanal a la que se incorporan los docentes de educación artística de manera quincenal. Se ofrece el servicio de almuerzo.

Por otro lado, desde el año 2023 se impulsa la planificación e implementación de Escuelas de tiempo pedagógico ampliado (TPA). En el marco del Plan Aprende + de la DGEIP, «se plantea la necesidad de que la implementación de nuevos formatos de extensión del tiempo pedagógico se concrete considerando las instituciones situadas, con adecuaciones pertinentes para dar respuesta a las necesidades de las comunidades educativas, con el diálogo y la participación de todos los involucrados. El diseño de nuevos formatos entonces, puede tener una estructura básica, pero el contexto de implementación marcará una identidad que se irá construyendo durante su recorrido» (ANEP, 2023b, p.12).

En este sentido se encuentran 27 instituciones aprobadas en diversos departamentos del país que están en diferentes momentos de su implementación y cuyo funcionamiento se ajusta a las posibilidades que el contexto ofrece y demanda.

Por último, la existencia del formato de internado rural en algunos departamentos del país (Artigas, Flores, Maldonado, Paysandú y Río Negro) posibilita que estudiantes cuyo domicilio está muy distante de una institución escolar asistan a la educación formal. Se ha buscado avanzar en la construcción de un perfil pedagógico propio del formato que, respetando la singularidad del contexto, garantice la atención de calidad a los estudiantes que allí asisten.

#### 1.4.1.2.2. Instituciones de tiempo ampliado opcional para la familia

Este apartado expone las modalidades en las que el incremento del tiempo pedagógico no es obligatorio para todas las familias, sino que se ofrece como una extensión voluntaria que complementa la jornada escolar. Se detallan sus propósitos, alcances y particularidades organizativas, así como el tipo de apoyos que brindan para fortalecer aprendizajes y generar condiciones más amplias de acompañamiento educativo.

<sup>8</sup> Este documento se encuentra en revisión de acuerdo a los cambios que se han suscitado desde el momento de su creación.

---

- **Escuelas de verano**

La propuesta de escuela de verano, antes denominada como Verano Educativo, implica extender el tiempo de contacto con la propuesta escolar más allá del año lectivo. Se ofrece a la familia la posibilidad de enviar a sus hijos e hijas a las instituciones que se abren durante la estación estival con una propuesta educativa centrada en la recreación, el arte, las actividades acuáticas, entre otras. En el verano 2025 estuvieron abiertos 153 instituciones donde se atendieron once mil niños de las diferentes jurisdicciones departamentales.

- **Escuelas de Educación Artística**

Las escuelas de educación artística son dispositivos escolares para el abordaje del espacio creativo-artístico compuesto por un colectivo docente formado en diversas disciplinas afines. Ofrecen un tiempo pedagógico opcional a contraturno de la escuela común. Existen 26 escuelas de educación artística en el país. Puede sumarse en esta categoría el Proyecto *Todos por la música* que gestado e implementado de manera interinstitucional (DGEIP/Presupuesto participativo de IM) funciona en Montevideo y su oferta remite a la enseñanza de la ejecución de instrumentos musicales para conformar agrupaciones instrumentales.

- **Colonias y Campamentos Escolares**

Las colonias y los campamentos escolares constituyen dispositivos con una propuesta lúdico-pedagógica a la que pueden asistir grupos con sus docentes de todas las escuelas públicas del país. Existen cinco colonias ubicadas en los departamentos de Salto, Tacuarembó, Montevideo, San José y Maldonado, y dos campamentos, uno en Parque del Plata (Canelones) y el otro en Lavalleja. También la DGEIP contrata otros campamentos educativos. Participan de estas propuestas, promedialmente, 30.000 estudiantes.

- **Centros de pasantías rurales**

Los centros de pasantía ofrecen una propuesta educativa vinculada a las actividades productivas rurales, constituyéndose en una manifestación concreta de la tradicional pedagogía rural de nuestro país. Existen tres centros que reciben tandas de estudiantes de manera permanente durante el año lectivo: el Centro Educativo Rural (CER) en el departamento de Canelones, el Centro Ecológico Integrado al Medio Rural (CEIMER) en el departamento de Rocha y el Centro Escolar de Capacitación Rural del Uruguay (CECRU) en el departamento de Maldonado.

#### 1.4.1.2.3. Dispositivos de ampliación de tiempo para fortalecimiento de las trayectorias

En este apartado se describen los dispositivos que, sin constituirse como modalidades institucionales específicas, amplían el tiempo pedagógico de determinados estudiantes con el objetivo de acompañar y fortalecer sus trayectorias. Estos dispositivos —entre ellos tutorías y acciones del Programa Maestro Comunitario— se implementan de manera focalizada, en función de las necesidades detectadas por las escuelas y de los resultados de las evaluaciones de desempeño.

- **Programa de Maestro Comunitario**

Este programa que se originó en el año 2005 a nivel interinstitucional (Programa Infamilia del MIDES y CEIP<sup>9</sup>) continúa en la actualidad. Tiene por propósito llevar adelante estrategias pedagógicas de acompañamiento a las infancias y sus familias, desde la promoción de una estrecha relación entre escuela y comunidad. Se desarrolla a través de cinco líneas de trabajo: alfabetización de hogares, grupos de familias, integración educativa, aceleración escolar y transición primaria-enseñanza media para acompañar a las trayectorias educativas. Puede afirmarse que, de acuerdo a la implementación singular en relación con la situación escolar de los estudiantes, las líneas de alfabetización de hogares, integración educativa y aceleración escolar implican extensión del tiempo pedagógico. Existen al momento 561 funciones de maestro comunitario distribuidas en las diversas jurisdicciones departamentales y se implementan desde el mes de marzo a diciembre.

#### **1.4.1.3. Tiempo acompañado**

El análisis de la escuela hoy arroja datos que dan cuenta de la necesidad de la atención singular de las trayectorias. En este sentido, se identifican figuras y dispositivos que ofrecen un acompañamiento específico a las infancias en el horario escolar, sin implicar más cantidad de tiempo para el estudiantado.

##### 1.4.1.3.1. Maestros de Apoyo e Itinerantes

Los maestros de apoyo e itinerantes tienen dependencia administrativa de la Inspección Nacional de Educación Especial y acompañan las trayectorias de los estudiantes que presentan barreras para el aprendizaje en el marco de una educación inclusiva. Los primeros tienen sus cargos radicados en escuelas comunes y los segundos en la escuela de educación especial. Existen 271 maestros de apoyo distribuidos en todo el país y 233 maestros itinerantes.

##### 1.4.1.3.2. Proyecto de Trayectorias Protegidas

Los proyectos de Trayectorias Protegidas implican la presencia de un docente que postula su propuesta para atender de manera personalizada a estudiantes con rezago escolar procurando el abatimiento del ausentismo y la mejora de aprendizajes. Se desarrollan en escuelas APRENDER y el docente desempeña una carga horaria de 15 horas semanales desde el mes de agosto a noviembre estando focalizados en algunos tramos del trayecto escolar, especialmente en los grados de 1.º y 2.º.

#### **1.4.1.4. Tiempo de continuidad**

Para asegurar la continuidad de las trayectorias educativas se han implementado líneas de política educativa que ofrecen cobertura en los centros escolares a la adolescencia, ya sea porque presentan barreras para el aprendizaje o porque su domicilio radica en zonas rurales o de contexto desfavorable. En los centros asociados a escuelas de educación especial, se ofrecen talleres de formación en diversos oficios, con el propósito de que logren la acreditación correspondiente a efectos de favorecer la inserción en el mundo del trabajo.

<sup>9</sup> Consejo de Educación Inicial y Primaria.

---

#### 1.4.1.4.1. Talleres en Educación Especial

En los centros asociados a escuelas de educación especial, se ofrecen talleres de formación en diversos oficios, con el propósito de que los estudiantes logren la acreditación correspondiente a efectos de favorecer la inserción en el mundo del trabajo.

Los Talleres de formación Académica son dispositivos pedagógicos orientados al fortalecimiento integral del estudiantado, con el propósito de ampliar sus capacidades funcionales generales y conjuntamente abordar aspectos vinculados al desarrollo social y afectivo. En la fase de formación, se le brinda un acompañamiento sistemático que favorece la exploración de distintos sectores de actividad profesional o curricular. En los talleres de orientación ocupacional, se capacita en los siguientes oficios: gastronomía, carpintería, estética, huertas, tecnologías, tejido plano, cerámica, vestimenta.

Estas propuestas han abarcado a 5.652 estudiantes, 61 % menores de 18 años y 39 % mayores. Actualmente el 57 % del estudiantado continúa en el sistema de educación especial en las propuestas de talleres, el 14 % se encuentra trabajando en su área de especialización, el 9 % ha logrado continuar su educación en DGETP, mientras que el 20 % realiza trabajos zafrales intermitentes y continúan también insertos en los talleres.

#### 1.4.1.4.2. Ciclo Básico Rural

La experiencia de 7.º, 8.º y 9.º es un programa de ANEP creado en 1998 con el objetivo de brindar educación media para adolescentes del medio rural con dificultades de accesibilidad a los centros de educación media que dependen del DGES o de DGETP. Se ubican en Escuelas Rurales y localidades Urbanas menores, de difícil accesibilidad a Centros de Educación Media.

El cuerpo docente que trabaja en esta modalidad se conforma por docentes capacitados por el Consejo de Formación en Educación en el área de Matemática y Ciencias Experimentales, así como en Lengua y Ciencias Sociales. Los docentes de Tecnología pertenecen a la DGETP y los de Inglés, a la DGES. Cada Inspección Departamental en Acuerdo de Inspectores determina qué escuelas serán y dónde se desarrollará la experiencia teniendo en cuenta la accesibilidad.

### **1.4.2. Recursos educativos**

Los recursos educativos conforman el soporte sobre el cual se organiza y desarrolla la propuesta pedagógica de la escuela pública. En esta sección se presentan y describen tres componentes esenciales: el diseño curricular que orienta la enseñanza, los cargos financiados que posibilitan la labor del personal docente y no docente, y los dispositivos de apoyo institucional que fortalecen la gestión y las prácticas escolares.

#### **1.4.2.1. Diseño curricular**

A partir de 2020, se comenzó a implementar la Transformación Curricular Integral que tuvo como eje principal el currículo centralizado en el desarrollo competencial. Dicha transformación implicó la elaboración e impulso de los siguientes documentos:

- El *Marco Curricular Nacional* contiene los principios que rigen al sistema educativo, los aprendizajes que se espera que los estudiantes desarrollen durante su trayecto en clave de competencias generales, y el perfil de egreso de los estudiantes al culminar su educación obligatoria (ANEP, 2022a).
- Las *Progresiones de Aprendizaje*: describen el desarrollo de una competencia en niveles de complejidad creciente en función de avances y se expresan en niveles o fases. A su vez, permiten el reconocimiento de los procesos cognitivos de cada estudiante. Permiten visualizar cómo los estudiantes avanzan en cada una de las competencias a través de descriptores. Están expresados desde la posibilidad, desde todo aquello que el estudiante hace y no desde lo que aún no logra hacer (ANEP, 2022c).
- Los *Perfiles de Tramo* son mojones que dan cuenta del nivel de desarrollo de cada estudiante en función de las competencias definidas en el Marco Curricular Nacional al final de los diferentes tramos y ciclos educativos de la Educación Básica Integrada. Orientan sobre el progreso de los estudiantes.
- El *Plan de Educación Básica Integrada* es la propuesta pedagógica y curricular que abarca desde nivel 3 hasta el último año de la educación media básica. La finalidad del plan es asegurar el desarrollo de aprendizaje de calidad y competencias fundamentales para la continuidad en la educación media superior (ANEP, 2022d).
- El *Reglamento de Evaluación del Estudiante*, reglamenta la evaluación de los estudiantes en la Educación Básica Integrada. Está centrada en los procesos y en los resultados y se concreta como una aproximación al grado de dominio alcanzado en un momento determinado. Permiten tomar decisiones con respecto a la intervención educativa para el acompañamiento de las trayectorias. Si bien no elimina el recurso de la repetición del estudiante, establece que la misma se podrá realizar en segundo, cuarto y sexto año (ANEP, 2024a).
- Los *Programas de Educación Básica Integrada* son los documentos curriculares de mayor nivel de concreción en el territorio, en los que se apoya el docente para definir y diseñar sus propuestas de enseñanza y de aprendizaje (ANEP, 2024c, 2024d).

El informe de INEED (2025a) revela percepciones mixtas por parte de docentes y directores respecto a la transformación educativa implementada en el período pasado. Organiza las percepciones en cinco tópicos que se desarrollan a continuación:

1. Participación y formación: una proporción considerable de docentes participó en los cursos brindados por la ANEP sobre la transformación curricular integral, especialmente en escuelas privadas y de tiempo completo. El 66 % de los docentes de sexto grado y el 64 % de los de tercero participaron en cursos de la ANEP (INEED, 2025a, p. 308). Sin embargo, muchos manifestaron que la formación fue insuficiente o poco clara, señalando una falta de información adecuada para implementar cambios significativos en sus prácticas (INEED, 2025a, p. 55).
2. Información recibida: la mayoría de los docentes y directores consideró insuficiente la información recibida acerca de los objetivos y estrategias de la transformación educativa. Solo 28 % de los docentes de tercero y sexto estuvo de acuerdo en que recibió información suficiente. El 69,3 % manifestó estar en desacuerdo o totalmente en desacuer-

---

do, es decir, percibió que la información fue insuficiente o inadecuada (INEED, 2025a, p. 308). Las percepciones variaron según la región y el tipo de centro educativo, siendo más positivas en contextos con mayores recursos.

3. Apoyo institucional: los apoyos e incentivos percibidos como parte de la implementación fueron considerados escasos o desiguales. Solo alrededor del 30 % de los maestros reportó haber recibido algún tipo de apoyo o incentivo. Por otro lado, 90 % de los docentes indicó no haber recibido apoyos significativos (INEED, 2025a, p. 56). Los docentes del sector público reportaron menores niveles de acompañamiento institucional en comparación con el sector privado.
4. Disposición al cambio: a pesar de las dificultades, una parte significativa del cuerpo docente mostró una actitud favorable hacia la innovación educativa, aunque con reservas sobre su viabilidad en el contexto actual. Si bien el informe no da un porcentaje directo, se indica que los docentes que participaron en cursos como «Metodologías activas» muestran mayores niveles de innovación, liderazgo y colaboración (INEED, 2025a, p. 53).
5. Retos identificados: las preocupaciones se centraron en la falta de claridad curricular, el tiempo insuficiente para adaptarse a los cambios y la desigualdad de condiciones entre escuelas.

Los docentes expresaron interés y apertura al cambio, pero también incertidumbre, falta de preparación y escasos recursos para enfrentar la transformación educativa de forma efectiva. Se destaca la necesidad de fortalecer los canales de comunicación, formación continua y acompañamiento pedagógico para lograr una implementación más equitativa y eficaz.

#### **1.4.2.2. Personal docente**

De acuerdo con los datos del sistema GURI al 30 de abril de 2025, el personal docente de la DGEIP se compone de un conjunto amplio y diverso de cargos que sostienen tanto la enseñanza directa como las funciones de conducción, supervisión y apoyo técnico-pedagógico del sistema. Por un lado, se registran cargos docentes que no están radicados en escuelas, asociados principalmente a tareas de inspección en sus distintos niveles, coordinación de áreas y programas, formación, producción de contenidos, tecnologías educativas y otras funciones de docencia indirecta y soporte institucional. Este grupo refleja la existencia de una estructura docente que trasciende el aula y resulta clave para la gestión, el acompañamiento territorial, la innovación y el desarrollo de las políticas educativas.

Por otro lado, la gran mayoría de los cargos docentes se encuentra radicada directamente en centros educativos de todo el país. Allí se integran los equipos de dirección, funciones de docencia indirecta y, fundamentalmente, la docencia directa, que constituye el núcleo del sistema, tanto a través de maestros y maestras de grupo como de cargos con especialidad y profesores de distintas disciplinas. La distribución territorial de estos cargos acompaña la red nacional de centros, con mayor concentración en las jurisdicciones de mayor matrícula, pero con presencia en todos los departamentos, lo que da cuenta de un sistema de alcance nacional y de una estructura docente compleja, necesaria para sostener la propuesta curricular, las especialidades y la gestión pedagógica cotidiana de las escuelas.

#### **1.4.1.3. Dispositivos de apoyo a la institución escolar**

En esta sección se presentan los dispositivos de apoyo institucional que complementan la la-

bor docente y fortalecen la gestión pedagógica y comunitaria de las escuelas. Estos dispositivos brindan asistencia técnica, acompañamiento especializado y estrategias de mejora que buscan favorecer las condiciones de educabilidad, promover prácticas inclusivas y apoyar a los centros en la toma de decisiones orientadas a la mejora continua.

#### 1.4.1.3.1. Proyecto para el mejoramiento de aprendizaje

Los docentes de las escuelas Aprender tienen la posibilidad de diseñar, en forma conjunta, participativa y considerando la realidad institucional, un Proyecto para el mejoramiento de aprendizaje (PMA), con énfasis en lectura y escritura. Este tiene como propósito mejorar los aprendizajes de todo el estudiantado a través del desarrollo de estrategias diversificadas y diferenciadas con el fin de acompañar las trayectorias escolares de cada estudiante. El trabajo colaborativo que conlleva la toma de decisiones, la sistematización de evidencias y el involucramiento de toda la comunidad educativa permite potenciar la identidad del centro.

#### 1.4.1.3.2. Programa Escuelas Disfrutables

El Programa de Escuelas Disfrutables (PED) está integrado por equipos profesionales conformados por profesionales del área psicológica y del área de trabajo social. Realizan intervenciones interdisciplinarias con estudiantes, docentes, familias y comunidad. A través de cuatro dispositivos que abordan en forma simultánea, procuran optimizar las condiciones de educabilidad de niños y niñas desde una perspectiva integral. A nivel país se cuenta con un total de 188 profesionales.

### **1.4.3. Formación permanente**

En este acápite se aborda la formación permanente en tanto pilar central del quehacer docente. Las dos instituciones claves en este ámbito son: el Centro de Formación Permanente y el Centro Agustín Ferreiro.

#### **1.4.3.1. Centro de Formación Permanente**

En 2021 se plantea un proyecto de reorganización institucional (ANEP, 2020) que da origen al Centro de Formación Permanente (CFP). En este se establece el desarrollo de cursos para docentes de educación primaria y de otros subsistemas, y para funcionarios no docentes, técnicos, administrativos y de servicio. Dentro de los objetivos se destaca: cultura de formación permanente de docentes, desarrollo de la carrera funcional del personal no docente.

#### **1.4.3.2. Centro Agustín Ferreiro**

El Centro Agustín Ferreiro (CAF) se conforma como un Centro Nacional de Formación de Maestros Rurales. En ese sentido se han profundizado las acciones vinculadas con la formación continua y la investigación sobre educación rural a través del diseño y ejecución de cursos, charlas, seminarios y cursos virtuales. Una de las temáticas de formación ha sido la didáctica multigrado, no solamente para docentes de escuelas rurales, sino que también para quienes se desempeñan en escuelas urbanas.

---

#### 1.4.4. Síntesis del apartado

El presente apartado ofreció una caracterización integral de la escuela pública actual, atendiendo a tres dimensiones centrales que estructuran su funcionamiento: el tiempo pedagógico, los recursos educativos y la formación permanente. En primer lugar, se describieron las distintas modalidades de organización del tiempo escolar, mostrando un sistema diverso que combina formatos de tiempo simple, ampliado, acompañado y de continuidad, con respuestas diferenciadas según contextos territoriales, características institucionales y necesidades de las trayectorias estudiantiles. Esta heterogeneidad da cuenta de una política que busca ampliar oportunidades educativas, sostener la escolaridad y ofrecer dispositivos específicos de apoyo, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad.

En segundo término, se analizaron los recursos que sostienen el quehacer escolar, tanto en su dimensión humana como institucional. La estructura docente se presenta como un entramado complejo que articula docencia directa, funciones de dirección, especialidades, profesorado por disciplinas y un conjunto de roles de supervisión, coordinación y apoyo técnico-pedagógico. A su vez, se incorporan dispositivos institucionales que acompañan a las escuelas desde perspectivas interdisciplinarias e inclusivas, fortaleciendo las condiciones de educabilidad y la capacidad de los centros para abordar situaciones diversas. Finalmente, la formación permanente aparece como un pilar estratégico para el desarrollo profesional, con instituciones y líneas de acción orientadas a la actualización, la especialización y la reflexión sobre las prácticas.

En conjunto, el apartado muestra una escuela pública que se configura como un sistema de gran escala, territorialmente extendido y organizacionalmente complejo, que articula políticas de ampliación del tiempo, diversidad de roles profesionales, dispositivos de apoyo e instancias de formación continua. Esta arquitectura institucional busca sostener los procesos de enseñanza y aprendizaje, acompañar las trayectorias educativas y responder de manera situada a los desafíos pedagógicos, sociales y culturales del país.

## 2. Principios rectores

Los principios rectores —que sustentan la política educativa de esta administración para el quinquenio 2025-2029— son los que se establecen tanto en la Ley General de Educación n.º 18.437 como en la Constitución de la República, a saber: igualdad, gratuidad, obligatoriedad, laicidad, autonomía y coordinación, libertad de enseñanza y participación. Estos principios fundantes son retomados, además, del Compromiso de Política Educativa Nacional<sup>10</sup>. Se explicitan a continuación conceptualizaciones en torno a esos principios que impregnarán la gestión de la DGEIP, haciendo foco en: igualdad e inclusión, convivencia y participación, relevancia de lo pedagógico.

Sobre esta base se estructura un enfoque de trabajo, enfoque que evidencia el posicionamiento político-pedagógico que será asumido desde la DGEIP. En este marco, una de las primeras cuestiones reside en asegurar el desarrollo de condiciones de educabilidad que habiliten prácticas de enseñanza y experiencias de aprendizaje sustentadas en el reconocimiento de las potencialidades de que todo sujeto es portador.

En este sentido, se considera relevante entender la educabilidad como un asunto transversal a los principios rectores, ya que supone una construcción social situada y no una cualidad intrínseca o una característica individual que el sujeto trae consigo y viene dada. Justamente, Baquero (2006) afirma: «la educabilidad de los sujetos no es nunca una propiedad exclusiva de los sujetos sino, en todo caso, un efecto de la relación de las características subjetivas y su historia de desarrollo con las propiedades de una situación» (p. 14). En otros términos, Meirieu (1995) refiere a la educabilidad señalando que es un postulado vacío sin la convicción de que el otro, más allá de la resistencia que suelen ejercer ciertas condiciones adversas, es un sujeto educable. De esta manera, nos recuerda que la «(...) educabilidad se desmorona completamente si cada educador no está convencido, no sólo de que el sujeto puede conseguir lo que se le propone, sino que él mismo es capaz, él y sólo él, de contribuir a que lo consiga» (p. 26). En efecto, desde este encuadre conceptual, el oficio del docente, y sobre todo la posición que este asume en relación con su quehacer frente a los sujetos que le son confiados, cobran un lugar de extrema relevancia.

El concepto de educabilidad constituye el marco desde el cual se comprenden y orientan los principios que se desarrollan en este capítulo. Entendida no como una condición individual sino como una construcción social, histórica e institucional, la educabilidad remite al conjunto de condiciones pedagógicas, materiales, culturales y organizacionales que hacen posible el acceso, la permanencia y el logro de aprendizajes significativos para todos los niños y niñas. En este sentido, los principios que se presentan a continuación expresan definiciones orientadas a garantizar la igualdad en las oportunidades de aprender, fortaleciendo las propuestas de enseñanza, los formatos escolares, la organización del trabajo institucional y las políticas de acompañamiento a las trayectorias educativas.

---

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

---

## 2.1. La igualdad y la inclusión

La igualdad y la inclusión se conforman en principios rectores de la política educativa, en vínculo estrecho con lo establecido por el artículo 8 de la Ley General de Educación n.º 18.437, al disponer que el Estado debe garantizar los derechos de los colectivos en situación de vulnerabilidad y asegurar la igualdad de oportunidades en el ejercicio pleno del derecho a la educación. Este marco normativo se articula con la noción de educabilidad en tanto punto de partida, a la vez que implica considerar las individualidades en el marco de lo grupal; la diferencia como cualidad de los sujetos y su reconocimiento pleno como valor y derecho. Desde esta perspectiva, se consideran las cualidades que nos definen como sujetos al mismo tiempo que las oportunidades de aprendizaje. Como plantean López Melero *et al.* (2025) «todas las diversidades deben ser afrontadas desde la justicia social para que toda institución educativa constituya una comunidad de convivencia y aprendizajes» (p. 33).

Dentro de la normativa legal nacional se destaca la entrada en vigencia de la Ley n.º 18.651, sustentada en los principios de la inclusión. En esta su artículo 1 establece un sistema de protección integral a las personas con discapacidad y en el artículo 40 se hace referencia a la equiparación de oportunidades.

La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad. Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios. Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional (Ley n.º 18.651, artículo 1).

La inclusión supone garantizar condiciones y procesos que hagan posible aprendizajes de calidad en igualdad para todas y todos, y asumir, al mismo tiempo, la responsabilidad de educar a cada estudiante en su singularidad y diversidad. Esto requiere de la personalización de la educación, lo que implica el trabajo colaborativo, cuando el estudiantado se ayuda desde las fortalezas y debilidades relativas, y estas últimas son transformadas por los equipos docentes en oportunidades de aprendizaje. Se trata de una visión superadora de los planes individuales de aprendizajes donde el estudiantado aprende de manera separada y fuera del contexto escolar habitual (UNESCO, 2017b).

La educación como derecho humano fundamental busca garantizar que todas las infancias accedan a procesos de enseñanza y de aprendizaje de calidad, a partir del reconocimiento, por parte de las instituciones educativas, de la diversidad de cada una de las singularidades que las componen. Para lograr este propósito es necesario eliminar las barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje (Booth y Ainscow, 2015). La formación docente permanente o continua cobra un lugar de relevancia en relación con la construcción de representaciones sobre cada estudiante. En vínculo con la noción de educabilidad —abordada al inicio de este capítulo—, implica una visión superadora del déficit, para dar paso a las interacciones con el entorno, con las propuestas educativas. Estas últimas son foco de análisis y reflexión docente.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD), considerada la primera gran convención internacional del siglo XXI, marcó un cambio profundo en la forma de entender la discapacidad y fue ratificada en Uruguay mediante la Ley n.º 18.418, aprobada el 20 de noviembre de 2008, y desde el 13 de marzo de 2009 forma parte de nuestro marco legal. Este tratado propone una concepción innovadora que desplaza la mirada centrada exclusivamente en las limitaciones individuales, para destacar, en cambio, las barreras sociales y colectivas que restringen la participación plena de las personas con discapacidad, tal como lo expresa su primer artículo.

Las personas con discapacidad incluyen a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás (Ley n.º 18.418, artículo 1).

Los principios generales consagrados en el artículo 3 de la CDPD constituyen el marco orientador de la convención, proporcionando una síntesis de sus lineamientos esenciales:

1. El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas.
2. La no discriminación.
3. La participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad.
4. El respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humanas.
5. La igualdad de oportunidades.
6. La accesibilidad.
7. La igualdad entre el hombre y la mujer.
8. El respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

En la CDPD es posible identificar el derecho al reconocimiento de la lengua. Este derecho en el Uruguay está al amparo jurídico de la Ley n.º 17.378 sobre la Lengua de Señas Uruguaya (LSU). En el artículo 1 se expresa el reconocimiento de la Lengua de Señas Uruguaya como la lengua natural de las personas sordas con el propósito de eliminar las barreras comunicacionales y, de este modo, asegurar la equiparación de oportunidades para las personas sordas e hipoacúsicas.

En el marco de la educación inclusiva y de calidad, es imprescindible que los procesos pedagógicos se orienten a la formación de una ciudadanía consciente y respetuosa de la diversidad. Es fundamental profundizar la apertura del sistema escolar hacia una convivencia y una ciudadanía intercultural e inclusiva, lo que supone reconocer y valorar las realidades sociales y culturales que configuran la experiencia de cada estudiante. Desde esta perspectiva, la escuela se constituye en un espacio de encuentro en el que las diferencias se convierten en oportunidades para el diálogo, el aprendizaje compartido y la construcción de vínculos respetuosos (Horcas, 2013).

---

Se propugna una educación que contemple a la totalidad del estudiantado, en un marco inclusivo y con énfasis en el diseño de propuestas de enseñanza, asumidas desde una posición pedagógica, contextual y holística, desde el respeto y valoración de la diversidad y el reconocimiento de las diferencias (Yadarola, 2019). La enseñanza, entendida desde una perspectiva inclusiva, se configura como un proceso intencional, dinámico y situado que busca garantizar el acceso, la participación y el aprendizaje de todos y todas, a la vez que trasciende modelos homogéneos para promover estrategias didácticas y pedagógicas que contemplen diferentes modos de aprender y de demostrar los conocimientos en proceso de construcción. En esta línea, los diseños flexibles constituyen un eje central, dado que permiten planificar y desarrollar propuestas didácticas abiertas, adaptables, orientadas a remover barreras y generar múltiples oportunidades de aprendizaje. Estos diseños didácticos buscan aumentar la participación.

En este sentido, la CDPD obliga a garantizar una educación inclusiva de calidad para las personas en situación de discapacidad, con base en el diseño universal:

Por «diseño universal» se entenderá el diseño de productos, entornos, programas y servicios que puedan utilizar todas las personas, en la mayor medida posible, sin necesidad de adaptación ni diseño especializado. El «diseño universal» no excluirá las ayudas técnicas para grupos particulares de personas con discapacidad, cuando se necesiten (Ley n.º 18.418, artículo 1).

Una propuesta para promover una educación inclusiva es la promovida por el enfoque denominado Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (CAST, 2011, Alba Pastor *et. al.* 2013). El DUA, orientado a los procesos de enseñanza y de aprendizaje, implica la estructuración de propuestas didácticas flexibles, diversificadas y de complejidad progresiva que contemplen las características, necesidades y potencialidades de todo el estudiantado, desde la promoción de la participación y aprendizaje.

Los diferentes diseños didácticos se orientan a generar condiciones pedagógicas que favorezcan un incremento en los niveles de participación del estudiantado, entendida como presencia activa y comprometida en las actividades de aula, a la vez que se promueve un involucramiento crítico, colaborativo y reflexivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, tales propuestas buscan promover la construcción colectiva del conocimiento, el ejercicio de la autonomía y la valoración de las diversas formas de expresión y aportes de cada sujeto en el marco de comunidades educativas inclusivas.

La diversidad constituye un conjunto de características inherentes al ser humano que definen la singularidad de cada individuo, a la vez que hacen a cada colectivo diferente. Desde un enfoque pluralista e igualitario, la diferencia se concibe como un rasgo identitario positivo que enriquece los procesos de enseñanza y aprendizaje, en lugar de ser entendida como carencia o desviación (Tárraga y Tarín, 2013). Bajo esta perspectiva, la diversidad se erige como un valor fundamental y deseable, que exige ser reconocido, respetado y promovido dentro de las instituciones educativas, en tanto su reconocimiento permite construir espacios democráticos de convivencia y garantizar la participación de todos los sujetos en la vida escolar. Tal como señala UNESCO (2017a), la inclusión educativa implica reconocer la diversidad del alumnado como una oportunidad para fortalecer la calidad y la democratización en los sistemas educativos.

## 2.2. La convivencia y la participación

La escuela moderna se ha constituido desde sus inicios en una de las instituciones más relevantes para transmitir a las nuevas generaciones lo que supone vivir en sociedad, o sea, lo que implica habitar el mundo con otros o, sencillamente, convivir. Junto con la enseñanza de conocimientos fundamentales derivados de diferentes campos disciplinares, la escuela también asumió como parte de sus funciones esenciales actuar sobre la socialización de «los nuevos en el mundo» (Arendt, 1996), buscando con ello cimentar las bases de la cohesión social, así como favorecer el pleno ejercicio de una ciudadanía en clave democrática.

A todo esto, resulta importante considerar que los lazos sociales no vienen nunca definidos ni pueden establecerse de antemano, que la convivencia no se decreta ni se desarrolla de manera mecánica, sino que la inherente conflictividad que rodea las relaciones humanas la hacen un proceso dinámico, inacabado, en constante construcción. En este sentido, el espacio escolar se presenta como un escenario de aprendizaje de la convivencia, en tanto allí se asume un trabajo pedagógico sobre los fundamentos que orientan nuestros modos de vinculación y también en torno a las formas de resolver los conflictos de la vida en colectivo. Pero, al mismo tiempo, debe tenerse en cuenta que la escuela es una institución y, como tal, funda su orden, su accionar, sus prácticas cotidianas, en una cultura normativa con relativa especificidad, conformándose paulatinamente «una gramática de la convivencia escolar» (Viscardi y Alonso, 2013).

Promover la construcción de una convivencia sustentada en valores democráticos reclama el reconocimiento de los sujetos desde las diferencias que los caracterizan y, simultáneamente, reconocerlos como sujetos de derechos. No obstante, en nuestras actuales sociedades, marcadas por desigualdades que no cesan de incrementarse y que dan sustento a nuevas dinámicas de fragmentación, vulneración y exclusión social, las maneras de concebir a los otros, de entender cómo debemos vincularnos, así como de encarar los desencuentros, están siendo reinterpretadas por miradas centradas en la inseguridad y el disciplinamiento social. Desde estos enfoques, plantear lo que nos diferencia termina convirtiéndose en un ejercicio de identificación de sujetos potencialmente capaces de contravenir o alterar las normas socialmente acordadas —comúnmente jóvenes de sectores desfavorecidos—; mientras que reconocer derechos tiende a subsumirse en la promoción de acciones asistencialistas.

Precisamente, a nivel escolar, el significado que se le atribuye a la noción de educabilidad y las políticas encaminadas con la finalidad de avanzar en aquellas condiciones institucionales que permitan asumir lo que ella implica traducen las formas en que se tramitan —y se han tramitado históricamente— esos reconocimientos. De hecho, en las últimas décadas, las maneras de abordar la convivencia escolar está tensionada entre miradas tutelares, de «defensa social» de la escuela, punitivas, que incluso consideran en sus versiones más radicales la ineducabilidad de ciertos sujetos; y modelos centrados en la constitución de comunidades educativas con una cultura política que, al dar voz a los distintos actores de la escuela, buscan reflexionar sobre los fundamentos del sistema normativo escolar y sus efectos sobre los vínculos, el sentido de pertenencia a la institución, la calidad de las experiencias educativas y el desarrollo de las trayectorias escolares.

---

En función de lo antedicho, desde la DGEIP se favorecerá un abordaje de la convivencia escolar pensada como una construcción colectiva de las comunidades educativas, en la que sea ineludible para ello la efectiva participación de los estudiantes y sus familias, de los vecinos y colectivos barriales, de los docentes y los funcionarios no docentes de cada institución. A tales fines, es preciso que se habiliten espacios, tiempos y mecanismos institucionales que contribuyan a promover el encuentro con el otro, en los que se impulsen intercambios dialógicos de ideas y la problematización de aquellos aspectos de las comunidades y de la cultura escolar que atentan contra la concreción efectiva del derecho a la educación.

### 2.3. La relevancia de lo pedagógico

Los sistemas educativos modernos, como no sería novedoso señalar, han sido de las instituciones más tensionadas e interpeladas de la sociedad. No obstante, es observable en las últimas décadas una paulatina intensificación de los cuestionamientos, sobre todo en torno a sus capacidades institucionales para dar respuestas satisfactorias, o cuando menos respuestas suficientes, a unas demandas sociales en permanente expansión.

En este sentido, es necesario considerar que la complejidad de las sociedades contemporáneas viene promoviendo una ampliación respecto de lo que debería ser tramitado desde los sistemas escolares. En buena medida, estas renovadas demandas no solo consisten en meras aspiraciones de mejora de la calidad de la educación, sino que traducen la imperiosa necesidad de actuar sobre los efectos que producen —en lo individual, así como en la vida en colectivo— las desigualdades de las sociedades del presente. De esta manera, entre otras cosas, se le reclama a la escuela de nuestros días: incorporar de forma más temprana a las nuevas generaciones, así como retenerlas en su interior durante más horas diarias, por más días al año y durante más años de vida; distribuir más conocimientos, asegurando mejores y más equitativos aprendizajes; renovar cíclicamente las ofertas educativas con el fin de adecuarlas a las necesidades del dinámico mercado de trabajo, aunque sin renunciar a una formación de calidad ni a lo que supone la obtención de una certificación escolar en términos de movilidad social; fortalecer los niveles de socialización, la formación en ciudadanía, la convivencia democrática, cuestiones que posibilitan la integración social.

Entretanto, a través de distintos mecanismos, aunque sobre todo mediante reformas ancladas en políticas de corte incrementalista, los sistemas escolares intentaron reaccionar frente a la diversidad de los mandatos sociales en ciernes, muchos de ellos entramados con los dilemas derivados de una «nueva cuestión social» (Rosanvallon, Fitoussi, 1996; Tenti Fanfani, 2007). Políticas de extensión del tiempo pedagógico, de alimentación escolar, de mejora del acceso a los distintos niveles de la educación, de protección de las trayectorias escolares, de mejora de los aprendizajes, de revinculación educativa, de formación continua de los colectivos docentes, entre otras, dan cuenta de los esfuerzos de una institución que no claudica en el intento de dar cumplimiento con lo que la sociedad le asigna como funciones.

En resumidas cuentas, esta sobredemanda a la que se ven enfrentados los actuales sistemas escolares ha contribuido a una especie de descentramiento —lo cual no significa ausencia o abandono— de lo pedagógico. Como afirma Santos (2010), si bien debe considerarse de manera ineludible el desarrollo institucional de condiciones que habiliten el «acontecimiento de lo

educativo», las dificultades se producen «(...) cuando las capacidades de la escuela y el esfuerzo de los docentes se ven sobrepasados por tareas que terminan descentrando la función del Maestro como enseñante y la de la escuela como institución educativa» (p. 70).

En función de lo señalado, se entiende fundamental impulsar un recentramiento en la función pedagógica que desempeña la escuela, en la que la enseñanza sea revalorizada como aquella actividad que le confiere sentido y especificidad al oficio del docente. Pero, buscar este recentramiento en lo pedagógico no supone que el sistema escolar se desentienda de las demandas sociales, sino que oriente su abordaje desde la función educativa que le es inherente.



PLANETARIO

### 3. Líneas estratégicas en educación

Este capítulo se estructura en coherencia con el Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2025-2029 de la Administración Nacional de Educación Pública (anep, 2025b) del cual se retoman los cinco Lineamientos Estratégicos (le), las Políticas Educativas (pe) y los Objetivos Estratégicos (oe) que luego se explicitan en estrategias concretas. En términos de planificación estratégica, los lineamientos refieren a los postulados fundamentales para la administración, las políticas aluden a los aspectos centrales de los lineamientos en los que se pondrá foco. Por su parte, los objetivos logran un mayor nivel de especificidad permitiendo definir los propósitos y tiempos de ejecución. Por último, las estrategias explicitan cómo se lograrán alcanzar dichos objetivos en términos de dispositivos e instrumentos.

A continuación, se detallan los lineamientos estratégicos en educación definidos para el período 2025-2029, orientados a: 3.1. garantizar el derecho a la educación para todas y todos los estudiantes, 3.2. mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos, 3.3. desarrollar políticas para la profesionalización de la enseñanza, 3.4. profundizar la descentralización de las políticas educativas en los territorios y 3.5. fortalecer el gobierno democrático de la educación junto con la participación ciudadana (ANEP, 2025b, p. 63).

#### 3.1. Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes

A continuación, se presenta una tabla con el primer lineamiento estratégico (LE) en la que se detallan las PE y los OE asociados a este lineamiento, definidos por la ANEP para el período 2025-2029. Los OE que asume la DGEIP son resaltados para su identificación.

TABLA 11. Estructura programática de la Línea Estratégica 1

<b>LE 1. Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes.</b>	
<b>Políticas Educativas</b>	<b>Objetivos Estratégicos</b>
Universalización del acceso a los ciclos educativos.	OE 1.1 Universalizar el nivel de 3 años.
	OE 1.2 Lograr el acceso universal de la Educación Media Básica y Educación Media Superior.
	OE 1.3 Generalizar la educación terciaria.
Mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva.	OE 1.4 Ampliar y adecuar los centros educativos contemplando la diversidad estudiantil.
	OE 1.5 Actualizar las propuestas y modalidades educativas existentes contemplando la diversidad estudiantil.
Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias.	OE 1.6 Incrementar la asistencia regular en el ciclo obligatorio.
	OE 1.7 Incrementar la cobertura de extensión de tiempo pedagógico.
	OE 1.8 Incrementar la cobertura de apoyos económicos: becas en educación media y bonos en educación inicial y primaria.
	OE 1.9 Ampliar la cobertura de alimentación en educación media básica (DGES y DGETP).
	OE 1.10 Fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos.
	OE 1.11 Profundizar el trabajo en los interciclos en el marco de la protección de las trayectorias educativas.
Mejoramiento de los egresos de todo el ciclo educativo (EMS) y reconocimiento de saberes.	OE 1.12 Ampliar y diversificar la oferta de cursada y finalización de propuestas educativas de EMS.
	OE 1.13 Mejorar los procesos de transición hacia la educación terciaria y universitaria.
	OE 1.14 Implementar dispositivos de acreditación.

Fuente: elaboración propia (en base a ANEP, 2025b, p. 65).

---

El presente lineamiento estratégico se asienta en la centralidad del derecho a la educación en tanto política educativa. Esto implica garantizar el acceso y, al mismo tiempo, colocar el punto de vista del aprendiz en el centro desde el cual se piensa y se orienta la política educativa (Garcés, 2020). El Estado debe garantizar el derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes, y contemplar cómo se efectiviza ese derecho, lo que supone tener presente su perspectiva desde la primera infancia.

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

Al respecto, se trata de estructurar esta trayectoria teniendo en cuenta las dos direcciones en que se expresa: a) la vertical, ligada a la continuidad educativa, y b) la horizontal, vinculada a la ampliación del acceso a los bienes culturales y a las experiencias compartidas. En la primera dirección, vinculada al ciclo vertical, este lineamiento propone tres políticas centrales, a saber:

1. universalización del acceso a los ciclos educativos,
2. mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva inclusiva, y
3. continuidad educativa y ampliación de trayectorias (ANEP, 2025b, pp. 64, 65).

Dentro de la primera política, como objetivo estratégico se propone la universalización de 3 años. Desde el punto de vista horizontal, se plantea una segunda política que refiere al mejoramiento y adecuación de la oferta educativa desde una perspectiva inclusiva. Esta perspectiva alude a la ampliación y adecuación de los centros educativos y de la infraestructura necesaria para atender a la diversidad de estudiantes, así como a la actualización de propuestas y modalidades educativas existentes. Por otra parte, pero estrechamente ligado a lo anterior, se busca consolidar la permanencia y continuidad educativa de los estudiantes, en consonancia con la tercera política educativa definida, en perspectiva de continuidad y ampliación de las trayectorias, y de las experiencias educativas compartidas entre estudiantes. Esto supone superar una perspectiva centrada en el individuo hacia una visión colectiva en la que se piense cómo mejorar las formas de habitar los centros educativos y donde los espacios de aprendizaje se desarrollan junto con otros y otras.

### **3.1.1. Universalización del acceso a los ciclos educativos**

La historia del sistema educativo puede hacerse a partir de los procesos de universalización de los diferentes ciclos educativos. La consolidación de una nueva institucionalidad para la educación primaria a fines del siglo XIX recién logra la universalización del acceso de este ciclo durante la década del 60 del siglo pasado, según la información disponible por la CIDE (1965); esto es casi un siglo después de que se decretó su obligatoriedad. La universalización del acceso a los niveles 5 y 4 años de educación inicial fue un objetivo de la política en forma cercana, al comienzo del siglo XXI.

La universalización de los tres años es un objetivo muy reciente de la política educativa. Pero no siempre la política se planteó la preocupación acerca del acceso al ciclo, casi establecien-

do una suerte de asociación entre obligatoriedad establecida por ley y acceso efectivo que se produce por defecto. La preocupación por establecer estos guarismos es el primer indicador acerca de la relevancia que adquiere este objetivo. Sin embargo, si el objetivo de universalizar el acceso no va acompañado de acciones específicas, difícilmente este pueda conseguirse por efecto de la sanción de la obligatoriedad o por efecto de la acumulación en el tiempo. Es a través del diseño de instrumentos de intervención pedagógica y sistemas de información adecuados que se propone lograr el objetivo del acceso universal a nivel 3 años.

Se toma como antecedente para la inclusión de niños y niñas de 3 años el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Ley General de Educación, artículo 24), que permitió detectar no solamente los desfases entre los egresos y los ingresos al nivel educativo siguiente educación media básica, sino también identificar a estudiantes sin inscripción, de modo de poder desplegar un conjunto de estrategias y lograr su inclusión en el sistema educativo. Construcción de instrumentos de información y diseño de la política educativa son dos caras de una misma moneda. En este período se plantea la expansión del sistema de protección de trayectorias al ciclo inicial 3.

### **3.1.1.1. Universalización de nivel 3 años (OE 1.1)**

La universalización de la educación a partir de los tres años implica reconocer la importancia del desarrollo infantil temprano y asegurar el acceso a entornos que promuevan aprendizajes oportunos. Supone, además, generar condiciones de escolarización que favorezcan trayectorias educativas continuas, amplíen el sistema de cuidados en la primera infancia y garanticen el derecho de las niñas a aprender en consonancia con su grado de desarrollo. La educación en primera infancia requiere de la creación de ambientes que promuevan el bienestar de los niños y niñas, y la participación de las familias y comunidades en las propuestas. Según la Ley 18.437, «la educación inicial tendrá como cometido estimular el desarrollo afectivo, social, motor e intelectual de los niños y niñas de tres, cuatro y cinco años. Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo, de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural» (Ley 18.437, artículo 24).

Desde una perspectiva de derechos que promueva una educación integral, se fomenta universalización de nivel 3, fundamentado en lo establecido por la Ley de Educación 18.437 (artículo 24). El foco está puesto en el derecho humano a la educación, en tanto habilitador de otros derechos. Esto implica el profundo sentido pedagógico de la educación desde los tres años en la medida en que la práctica que desarrolla reviste valor educativo, en tanto práctica social y política, a la vez que posibilita ampliar horizontes culturales y promover vínculos entre niñas y niños. Implica la posibilidad de generar contexto educativo que profundice las interacciones con la cultura, de modo de ampliar los horizontes de desarrollo de los sujetos desde los tres años, lo que se traduce en brindar oportunidades de participar de diferentes experiencias y de compartir con otros sujetos (Fairstein, Mayol, 2022).

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

---

La educación en los primeros años de vida pretende generar vínculos afectivos seguros y estables. Busca propiciar ambientes de bienestar para la infancia, en los que promover hábitos de vida saludables, como ser la adecuada alimentación, el autocuidado, el juego, el disfrute y el descanso en un entorno de alegría y seguridad. Tomando en consideración la plasticidad y el desarrollo característico de esta etapa, resulta fundamental promover aprendizajes oportunos y pertinentes en ambientes enriquecidos (CCEPI-OPP-UCC, 2017). Para esto resulta fundamental asegurar las plazas e identificar los espacios en donde pueda existir demanda no atendida. Para este análisis resulta clave la coordinación interinstitucional de manera de tener en cuenta las instituciones presentes en cada territorio.

Se presume que la no escolarización de quienes actualmente no asisten a educación inicial está asociada a la falta de plazas escolares, a definiciones familiares relacionadas con pautas de crianza, a arreglos familiares o una relativización de la importancia de la función de la escolarización a esta edad. Por otro lado, el sistema educativo debe contar con los y las educadoras que hacen posible sostener esa ampliación de la cantidad de ingresos nuevos al proceso de escolarización en este nivel.

El compromiso con la educación desde los tres años busca garantizar el acceso universal a la educación inicial, reconociendo su relevancia en el desarrollo infantil temprano. Entre 2002 y 2023, la tasa de cobertura para esta edad creció del 35,2 % al 83,2 % (§ 1.1.1), lo que indica que aún alrededor del 15 % de los niños de tres años no estarían escolarizados (ECH, INE)<sup>11</sup>. Esto obliga a asegurar plazas educativas con una mirada territorial que identifique zonas con demanda insatisfecha. La coordinación interinstitucional resulta clave para responder según las características de cada territorio y las instituciones presentes.

Este 15 % de los niños y niñas de tres años no escolarizados puede deberse tanto a la falta de plazas como a decisiones familiares vinculadas a pautas de crianza, acuerdos familiares o desconocimiento del valor de la educación temprana. Por ello, se proponen dos líneas de acción simultáneas: por un lado, identificar a los niños y niñas de tres años no escolarizados para garantizarles una propuesta educativa; por otro, difundir la importancia de la escolarización temprana y su impacto positivo en el desarrollo infantil a lo largo de la vida.

Actualmente, existen 301 centros educativos con grupos de nivel 3 que no cuentan con cargos asignados de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI). Esta situación hace que sea necesario crear los cargos correspondientes para garantizar el adecuado funcionamiento de las propuestas educativas y asegurar una atención integral y de calidad para los niños y niñas de esta edad.

## **Estrategias**

El compromiso con la universalización de la educación desde los tres años busca garantizar que todos los niños y niñas de esa edad tengan acceso a la educación. Ampliar la cobertura de la educación en el nivel inicial supone atender a su relevancia del desarrollo infantil temprano a lo largo de la vida, a la vez que se asume la educación como el cuidado desde una perspectiva pedagógica y como un derecho humano. Además, implica la inclusión de esta franja etaria en el entendido de que no quede nadie por fuera de la propuesta, desde el rol democratizador del jardín, ya que ofrece un ambiente educativo desde la profesionalidad docente y con sentido

---

<sup>11</sup> Procesamiento preliminar de la diee a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares 2023 del Instituto Nacional de Estadística (ANEP, 2025a).

político, con el propósito de acompañar el desarrollo al tiempo que se propone su amplificación, a partir de la aproximación y coconstrucción de saberes de manera diversa a la vez que profunda. Esto requiere adaptar la propuesta a cada sujeto de acuerdo a sus particularidades tanto evolutivas como culturales.

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

- mapear la oferta educativa y la demanda de familias,
- articular las ofertas existentes y
- relevar las necesidades de infraestructura.

Para promover la escolarización, se entiende pertinente:

- desplegar acciones de difusión y acompañamiento de inscripciones;
- desarrollar diversas estrategias comunicacionales dirigidas a las familias;
- identificar a los niños y niñas sin inscripción;
- contactar a las familias y acompañar el proceso de inscripción. Se utilizará como instrumento el Sistema de Protección de Trayectorias.

### **3.1.2. Mejoramiento y adecuación de la oferta desde una perspectiva de derecho**

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

Este enfoque implica el diseño e implementación de propuestas educativas que aseguren el acceso equitativo al conocimiento, al tiempo que contempla la contextualización y los ajustes razonables necesarios para responder adecuadamente a las diferentes realidades del estudiantado, desde el abordaje crítico de las razones que producen esta situación. Estas acciones incluyen dimensiones simbólicas y materiales. Entre estas últimas se encuentran la ampliación y adecuación de los centros educativos desde el punto de vista de la infraestructura, de forma tal que la accesibilidad favorezca la inclusión de estudiantes con limitaciones de diferente naturaleza. Entre las primeras —las simbólicas— se encuentra la actualización de las propuestas y modalidades existentes contemplando el punto de vista reparatorio respecto de las minorías que resultan víctimas de diferentes formas de discriminación.

#### **3.1.2.1. Actualizar las propuestas y modalidades educativas existentes contemplando la diversidad de estudiantes (OE 1.5)**

La ANEP ha desarrollado una diversidad de dispositivos, programas y planes educativos orientados a dar respuesta a las condiciones y necesidades emergentes del estudiantado. Estudian-

---

tes en situación de discapacidad, con condicionantes de salud, en el medio rural o migrantes pueden presentar barreras que impiden un acceso regular, integral y completo al sistema educativo formal.

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

## Estrategias

- Instalación de la perspectiva del reconocimiento a la multiculturalidad y el respeto a la diversidad como parte de la política curricular, procurando, asimismo, sensibilizar en temáticas relacionadas con ascendencia étnico racial, migración, género.
- Revisión y mejoramiento de acuerdos y procedimientos para el egreso, inscripción temprana y continuidad en Educación Media de adolescentes y jóvenes con discapacidad, en el marco del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas.
- Ampliación y profundización del trabajo interinstitucional que aporte a la caracterización de cada cohorte incluyendo adecuación de la oferta y contemplando la diversidad estudiantil.
- Transformación de los Cuadernos para Leer y Escribir (CLE) y otros materiales de PROLEE accesibles a través de IA. Este proyecto se realiza en conjunto con Ceibal, UNICEF, CERESO<sup>12</sup> y la DPL.
- Multiplicación de la formación en lengua de señas uruguayas para las comunidades educativas.
- Introducción de cursos de inglés Sin Límites en Escuelas Especiales dependientes de la DGEIP. Se plantea alcanzar el 100 % de dichas escuelas en este quinquenio.

### 3.1.3. Fortalecimiento de la continuidad educativa y la ampliación de trayectorias

En el marco de las políticas nacionales de educación, se desarrollará una estrategia de complementariedad de la oferta educativa que optimice los recursos en pro de diversificar las propuestas educativas en todo el territorio nacional. Es importante identificar como antecedente de cooperación intrainstitucional la creación de los Centros Educativos Asociados, que fueron una política que involucró a la DGETP y a la DGEIP (§3.1.3).

Una primera aproximación a la ampliación del tiempo educativo (ATE), como dimensión a ser abordada desde la política educativa, permite identificar diferentes perspectivas desde las

---

12 El Centro de desarrollo accesible para estudiantes sordos e hipoacúsicos (CERESO) se enmarca el principio de educación inclusiva, generando, entre otras finalidades, recursos educativos en diferentes formatos que contemplen los distintos estilos de aprendizajes del estudiantado, acompañando sus trayectorias educativas a través de apoyos y recursos para la inclusión y equidad educativa.

cuales considerarla. El panorama actual y la evidencia asociada a él da cuenta del modo en que el desarrollo de la ATE en Uruguay ha ocurrido principalmente por vía de programas y formatos (Escuelas de Tiempo Extendido, Escuelas de Tiempo Completo, Centros Educativos Asociados, Centros María Espínola, entre otros) (§1.4.1). Esto deja un escenario de vacancia en términos de la producción de una política educativa referida a la ATE, con carácter integral, considerando las trayectorias educativas a través de los diferentes ciclos, basada en evidencia y en clave territorial. La actual administración asume como una de sus prioridades superar esa ausencia de política integral. La producción de esa política parte de una pregunta fundamental para dar respuesta a ella a partir de un proceso de codiseño, en clave territorial: ¿qué tipo de actividades, temáticas, entornos y experiencias entendemos, como sociedad, que deben formar parte de aquello a lo que accede cada niño, niña y adolescente a lo largo de sus trayectorias educativas, desde educación inicial?

La ATE no implica la duplicación de las experiencias existentes, sino la ampliación de las experiencias educativas del estudiantado. Algo similar ocurre con los apoyos económicos de las becas. No se trata solamente de garantizar las condiciones materiales para que puedan solventar gastos básicos que las familias tienen dificultad de cubrir para que sus hijas e hijos puedan asistir a los centros educativos, sino también de convertir la beca en un estímulo económico para lograr la continuidad de los estudios.

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

Como forma de democratización cultural y de afirmación del más pleno derecho a la educación, la ATE responde a un modo de concebir el derecho a la educación. Es también una ampliación de los sentidos, las formas y modalidades en que la política educativa concibe y concreta la ampliación del tiempo educativo, a partir de determinar qué tipo de recorridos y experiencias educativas son importantes para cada estudiante. Permite ofrecer a más estudiantes experiencias educativas enriquecedoras, como deportes, recreación, educación artística, lenguas, ciencia y tecnologías, participación ciudadana, circulación social, educación ambiental, entre otras. Estas actividades complementan la propuesta curricular y contribuyen al desarrollo integral, asegurando que el acceso a ciertas oportunidades y experiencias educativas sea parte de lo que ofrece la educación pública en sus diferentes ciclos.

En vínculo con la presente política educativa, se plantean los siguientes objetivos estratégicos:

- mejorar los niveles de asistencia;
- extender el tiempo pedagógico;
- ampliar los apoyos económicos a las familias en becas, bono escolar y alimentación;
- fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos; y
- profundizar el trabajo entre los ciclos educativos.

### 3.1.3.1. Mejorar la asistencia en el ciclo obligatorio (OE 1.6)

El sistema educativo uruguayo muestra en sus diferentes ciclos escolares altos niveles de ausentismo estudiantil. Si bien se trata de un fenómeno histórico a nivel nacional, el progresivo aumento de estos niveles en los últimos años, sobre todo después de la pandemia (ANEP, 2025a, INEED, 2024b; Cardozo, 2025), exige destinar acciones que permitan revertir su avance.

El patrón de inasistencias a lo largo de la trayectoria de los estudiantes presenta una forma de «U», es decir, con picos especialmente altos en educación inicial y media básica (Cardozo, 2025). El ausentismo afecta especialmente a los estudiantes más pobres y a quienes asisten a centros educativos en entornos de mayor vulnerabilidad social (INEED, 2024b, 2024c, Cardozo, 2025). Otro elemento a considerar es la relación de la asistencia con el nivel de contexto socio-cultural de la escuela. Mientras que en el quintil 1 el promedio de asistencia, en 2024, se ubicó 7,9 días por debajo de la media nacional, el promedio del quintil 5, es de 6,9 días más que el nacional. La brecha de días asistidos entre los dos quintiles extremos fue entonces de 14,8 días; al mismo tiempo, se observa en los quintiles intermedios que a medida que aumenta el nivel de contexto lo hace también la asistencia media<sup>13</sup>.

El ausentismo también afecta en mayor medida a quienes tienen rezago en sus trayectorias educativas (INEED, 2023; Cardozo, 2025). No obstante, es un problema relativamente generalizado con niveles altos también para estudiantes que no son vulnerables social ni académicamente. El ausentismo afecta de forma similar a estudiantes varones y mujeres. (ANEP-DIEE 2025a, INEED, 2024b; Cardozo, 2025). Las causas del ausentismo, según estudios nacionales, se suelen asociar a factores individuales, familiares e institucionales entre los que se destacan: los hábitos y concepciones sobre la educación; el transporte y la accesibilidad; los problemas de salud; el ingreso de los hogares; los factores climáticos; la inestabilidad residencial; la precariedad laboral; las situaciones de violencia y las percepciones sobre la convivencia escolar y sobre aspectos de la oferta educativa. El ausentismo problemático implica una menor exposición de los estudiantes a la educación y se asocia al aumento del riesgo de repetición, a menores aprendizajes y a un mayor ausentismo en los grados siguientes. La repetición es virtualmente nula entre quienes presentan una asistencia regular y toma valores más altos entre quienes presentan mayor cantidad de inasistencias (Cardozo, 2025).

En el contexto de crisis sanitaria, entre los años 2020 y 2021, el promedio de asistencia en la educación primaria descendió radicalmente. No obstante, entre los años 2022 y 2024, hubo una recuperación del indicador respecto a los dos años anteriores. En 2024 el alumnado asistió, en promedio, al 84,4 % del total de días lectivos, lo que indica una tendencia estable respecto a 2023, aunque la tasa de asistencia no ha logrado recuperar los niveles de antes, cercanos al 86 %.

Una de las variables a considerar en torno a este asunto es el grado escolar. Aquí se pueden observar diferencias en la asistencia entre los grados extremos de la escuela primaria. Se constata que, mientras en 1.º y 2.º el promedio de días asistidos se ubicó por debajo del promedio global, en 5.º y 6.º lo hizo por encima.

<sup>13</sup> En el apartado 1.2.2 de este documento se detalla este tema con exhaustividad.

Como se describió en el apartado 1.2.2.2 de este documento, de acuerdo con parámetros internacionales, en Uruguay el 64,7 % (ANEP, 2025a) del estudiantado de 1.º a 6.º se encuentra en situación de ausentismo crónico. En lo que respecta a la educación inicial, los niveles de asistencia son más bajos que en educación común; el promedio anual de días asistidos de 2024 fue 140,6 días, unos 15 días menos que en la educación primaria común. Este indicador muestra una mejora significativa respecto a 2023, cuando la asistencia promedio fue de 134,6 días. No obstante, al igual que en primaria, la recuperación aún no alcanza los niveles anteriores a la pandemia: entre 2017 y 2019, la asistencia oscilaba entre 142 y 144 días, es decir, entre 4 y 6 días más que en 2024.

## Estrategias

A partir de los estudios mencionados y de la sistematización de la información reportada por los distintos subsistemas, la ANEP estableció una «Hoja de ruta: Mejora de la Asistencia Regular»<sup>14</sup> para abordar integralmente la mejora de la asistencia en la educación obligatoria. Dada la naturaleza multifactorial del problema, se ha optado por una metodología de Intervenciones por Niveles de Respuesta, lo que implica el diseño y la implementación de políticas universales orientadas a toda la población estudiantil. A su vez, se contempla la necesidad de desarrollar un conjunto de medidas adicionales, dirigidas a grupos específicos, con el fin de generar impactos positivos en los sectores más afectados.

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

- Pasaje de listas y visualizador de inasistencias acumuladas para docentes y familias.
- Campañas mediáticas acerca de la importancia de la asistencia.
- Involucramiento de actores de la comunidad educativa; entre los que se encuentran docentes, PED, PMC.
- Estudio de las razones de las inasistencias, entre ellas, el análisis de la incidencia de la no repetición en 1.º, 3.º y 6.º (ANEP, 2025a).
- Involucramiento de los integrantes de la Coordinación del Programa de Escuelas Disfrutables (PED) en las acciones referidas para elaborar un plan de acompañamiento.

### 3.1.3.2. Ampliar el tiempo educativo (OE 1.7)

La ampliación del tiempo educativo (ATE) ha sido una de las políticas educativas que ha tenido continuidad en las diferentes administraciones, siendo implementada desde el año 1998 en el caso de educación primaria. Actualmente, más allá de la continuidad institucional dada a esta política, se hace necesario la resignificación de sus sentidos y sus metas en el marco de la política de esta administración.

14 Acta n.º 13, Res. n.º 1239/025 del 13 de mayo de 2025 de CODICEN. Disponible en <https://www.anep.edu.uy/anep-pre-sento-documento-con-propuesta-de-mejora-de-asistencia-regular>

---

El descenso de natalidad es una oportunidad para repensar la ATE. Si bien en la actualidad existen las modalidades de Tiempo Completo y Tiempo Extendido, es posible pensar y crear nuevas modalidades apostando a la mirada territorial. Es necesario considerar las necesidades y expectativas de las niñas y sus familias, así como la disponibilidad de espacios, recursos, existencia de personal docente con formación en las áreas específicas, entre otros. Al mismo tiempo y en clave de favorecer las oportunidades para la familia, se planifica crear modalidades en las que la extensión del tiempo educativo pueda ser opcional a contraturno en una escuela común. Las escuelas de educación artística (EDEA) han funcionado así desde su origen y son un buen ejemplo a seguir.

La duplicación del acceso de niños, niñas y adolescentes a ofertas educativas de tiempo extendido y tiempo completo es parte de los compromisos de gobierno para el período 2025-2029. En base a ello, ANEP aprueba en el mes de mayo de 2025 la «Hoja de ruta de Extensión del Tiempo Pedagógico 2025-2029»<sup>15</sup>, como parte de las prioridades de las políticas educativas para el período. Allí se establece la meta específica con miras a la duplicación de la oferta —que consiste en pasar de 50.000 a 100.000 niños y niñas que participan en propuestas de ATE.

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

Para lograr este objetivo es necesario identificar cuáles son los tipos de articulación interinstitucional que permitan ampliar y fortalecer el tipo de experiencias educativas. A partir de ello, emerge una pregunta: ¿qué capacidades y recursos a nivel territorial permiten identificar tanto oportunidades como necesidades para desarrollar las mejores y más adecuadas modalidades de extensión del tiempo y las experiencias educativas?

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

---

<sup>15</sup> Hoja de ruta disponible en: <https://www.anep.edu.uy/documento-sobre-ampliacion-del-tiempo-pedagogico-orienta-acciones-para-cumplir-cometido-de>

Como se expresó en el párrafo precedente, aumentar la ATE implica fomentar articulaciones con instituciones, públicas y privadas, en clave territorial, de acuerdo a las características socioregionales. La ampliación del tiempo para el estudiantado también supone reconsiderar el verano educativo, ampliar las plazas para satisfacer la demanda insatisfecha. Adicionalmente, el Programa de Maestros Comunitarios (PMC) es parte de la oferta que permite extender el tiempo a cada estudiante, incorporando otras acciones con los referentes familiares y la comunidad.

La articulación con los demás subsistemas de ANEP puede ampliar el abanico de posibilidades optimizando los dispositivos existentes. A modo de ejemplo se pueden tener en cuenta las propuestas que ofrece en modalidad taller la DGEIP que permitan incorporar a estudiantes de primaria o pensar en integrar estudiantes del ciclo básico a la propuesta de las EDEA en horarios y espacios disponibles con la incorporación de los recursos necesarios.

Otras estrategias que se llevarán adelante para extender el tiempo educativo consisten en: articular el trabajo entre la DGEIP, el INAU y la Secretaría Nacional del Deporte, y ampliar la carga horaria de docentes de educación artística. En el caso de la primera, el presupuesto del INAU y de la Secretaría incluirá el financiamiento de los convenios con instituciones y clubes. Por su parte, la DGEIP asumirá la coordinación logística en caso de ser necesario, previendo para ello la realización de licitaciones de transporte, con una estimación de cinco licitaciones de ómnibus por año. La segunda estrategia mencionada —la ampliación de la carga horaria de docentes de educación artística, de escuelas de tiempo extendido, de quintiles 1 y 2— se justifica por la relevancia para el estudiantado en su formación integral.

## Estrategias

La propuesta de la ANEP reconoce la necesidad de revisar y resignificar la ATE para lograr una mayor cobertura y un mayor impacto en la calidad de la educación. Se propone un proceso de trabajo estructurado en tres fases para lograr estos objetivos:

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

- identificación y caracterización de las modalidades y experiencias actuales de ATE;
- relevamiento de las necesidades de infraestructura y recursos;
- diseño de un modelo de variedades posibles para la ATE adaptable a los contextos locales (incluye: extensión con PMC, trayectorias y tutorías) y de articulaciones interinstitucionales,
- definición de criterios para la selección de nuevos centros educativos;
- relevamiento de necesidad de recursos humanos y materiales (mobiliario, alimentación, entre otros);
- extensión de 15 a 20 horas los cargos docentes de educación artística, de escuelas de tiempo extendido, quintil 1 y 2, y
- extensión de las funciones de maestro comunitario, se proyecta la ampliación gradual en el quinquenio de la cobertura de todas las escuelas urbanas de quintiles 1 y 2.

---

Implementación (2026-2029):

- selección y adecuación de centros educativos,
- formación de integrantes de los equipos educativos, y
- monitoreo y evaluación de la ejecución y los avances por centro educativo.

Consolidación, rendición de cuentas y sostenibilidad (2029):

- producción de insumos y articulaciones institucionales necesarias para la integración y continuidad del modelo de ATE,
- evaluación del desarrollo y ejecución de la ampliación de cobertura, y
- disposición de condiciones presupuestales e institucionales para la continuidad de la política de ATE en 2030.

### 3.1.3.3. Ampliar la cobertura de becas y entrega de bono escolar anual (OE 1.8)

El sistema educativo uruguayo ha sido históricamente desigual. Esta diferencia se percibe en la brecha entre educación pública y educación privada, en la que la oferta de esta última se concentra mayoritariamente entre los sectores socioeconómicos más altos. Si bien esto se visualiza en un conjunto grande de indicadores tanto de acceso como de asistencia, permanencia y progresión, su faceta más dramática está en la gran diferencia de culminación de la educación obligatoria entre el quintil 1 y el quintil 5 según la distribución de ingresos. De acuerdo a la última medición de la ECH (2024)<sup>16</sup>, el porcentaje de culminación de la Educación Media Superior (EMS) del quintil 1 es de apenas 27,1 % frente al 88,4 % del quintil 5 entre los que tienen 21 a 23 años.

A partir de julio de 2025 se comienza con la entrega del bono escolar para las familias de los estudiantes de la educación pública en todas sus modalidades. Al comienzo del año, las familias de cada estudiante enfrentan gastos adicionales para asegurar el comienzo del año con todos los recursos para enfrentar el año lectivo. El bono escolar de 2500 pesos al inicio del año es un apoyo a las familias que eligen la educación pública. Desde ANEP, se comparte la idea de que toda política de becas debe tener asociados dispositivos de acompañamiento y seguimiento que apoyen la articulación con la continuidad y culminación de las trayectorias educativas del estudiantado. De acuerdo a esto, se avanzará en el fortalecimiento de dispositivos y recursos necesarios para el acompañamiento socioeducativo.

El compromiso de gobierno explicitó la creación del bono *Volver de las vacaciones*. En julio de 2025 alcanzará a 112.000 niñas y niños de los contextos más vulnerables, en 2026 se extenderá a los quintiles 1,2 y 3 y a partir de 2027, a toda la educación pública<sup>17</sup>.

#### Estrategias

- Julio del 2025: se entrega el bono a 112.000 estudiantes.
- Febrero de 2026: se entrega el bono al estudiantado matriculado en escuelas de los quintiles 1, 2 y 3. En 2027 se amplía a las escuelas de quintil 4. en 2027.

---

<sup>16</sup> Procesamiento preliminar de la DICE a partir de datos de la Encuesta Continua de Hogares 2023 del Instituto Nacional de Estadística (ANEP, 2025a).

<sup>17</sup> Fuente de la que se obtiene la información: <https://www.frenteamplo.uy/8-de-junio-primeros-100-dias-de-gobierno-encabezado-por-el-presidente-yamandu-orsi/>

- Para 2027 y 2028 se universaliza la entrega del bono, política que se sostiene en el quinquenio.

### 3.1.3.4. Ampliar la cobertura de alimentación (OE 1.9)

En el marco de la ampliación del tiempo educativo, se proyecta ampliar la cobertura de becas y de alimentación escolar, reconociendo el rol fundamental que cumple una alimentación de calidad en el desarrollo integral de niñas y niños. Esta dimensión debe ser contemplada especialmente al planificar una jornada escolar más extensa. La estrategia para alcanzar este objetivo parte de tomar como referencia la matrícula promedio de las escuelas urbanas —277 estudiantes, según el Monitor Educativo— y, a partir de ese dato, planificar una conversión gradual de cinco escuelas por año.

Si bien muchas de las instituciones que se prevé transformar ya cuentan con servicio de comedor por pertenecer a la categoría Aprender, hay otro conjunto de escuelas que son comunes —quizás algunas cuenten con algún servicio de alimentación—. Para estimar un escenario de máxima se toman como base los datos correspondientes a las comunes —según el Monitor Educativo— y se calcula el valor de las tres comidas (desayuno, almuerzo y merienda) para esa cantidad de niños.

El Programa de Alimentación Escolar (PAE) considera que el «centro educativo constituye un pilar clave para la educación alimentario-nutricional de los niños y jóvenes mediante la promoción y la adquisición de hábitos de vida saludables que influirán adecuadamente en el desarrollo psicomotor, educativo y social del futuro adulto»<sup>18</sup>. En este sentido, el rol de los profesionales de la nutrición y de quienes organizan la tarea en territorio es clave para llevar adelante esta política.

Por otro lado, el artículo 272 de la Ley n.º 19.996 establece que «El producido del impuesto de primaria se destinará a financiar los créditos presupuestales de gastos e inversiones de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria, así como los gastos asociados a la alimentación de los alumnos que asisten a modalidades educativas de jornada ampliada de la Dirección General de Educación Técnico Profesional y de la Dirección General de Educación Secundaria». En este sentido, la DGEIP contempla la alimentación de estudiantes de educación media en algunas propuestas.

#### Estrategias:

- Nutricionistas: pasan de 30 a 40 h.
- Ecónomos: pasan de 30 a 40 h.
- Conversión del tiempo pedagógico en 5 escuelas por año.
- Contrataciones para la provisión de los alimentos con las características nutricionales requeridas.
- Articulación con otras Instituciones en diversos aspectos procurando el fortalecimiento del PAE y la cobertura de los servicios necesarios.
- Realización de protocolos de actuación del personal docente responsable para el cuidado del espacio destinado a la alimentación.

<sup>18</sup> Programa de Alimentación Escolar: <https://www.dgeip.edu.uy/finalidad-del-pae/>

- Alimentación a estudiantes de media, en algunas propuestas.

### 3.1.3.5. Fortalecer los acompañamientos pedagógicos y socioeducativos (OE 1.10)

A partir de 2015, las políticas educativas en nuestro país han tenido avances importantes en términos de enfoque acerca de la continuidad y culminación de los ciclos obligatorios, y el rol del Estado en la concreción de ello. A partir del afianzamiento de una política desde el enfoque de trayectorias educativas (Terigi, 2007a), se extiende la idea compartida de que la efectivización del derecho implica la corresponsabilidad. Acceder, continuar y finalizar no son asuntos de exclusiva responsabilidad individual de las y los estudiantes y sus familias, sino que el sistema educativo tiene responsabilidad en ello. Reconocer que todos y todas tienen derecho a ser parte es asumir la heterogeneidad de las trayectorias y la diversidad de las personas. A partir de ese compromiso, la política educativa deberá propiciar en sus variados asuntos la articulación de estrategias y acciones que son para todos y todas, con otras que son para cada uno y cada una. Hay aquí un aspecto central, el contexto educativo actual se caracteriza por la necesidad de fortalecer los procesos de acompañamiento pedagógico y socioeducativo que permitan potenciar y proteger las trayectorias escolares, reconociendo su heterogeneidad. Las estrategias que se desarrollen en este sentido son fundamentales no solo para mejorar el rendimiento académico, sino, también, para garantizar el derecho a una educación integral, inclusiva y significativa.

Si se parte de la multifactorialidad que incide en las trayectorias, el acompañamiento socioeducativo requiere de intervenciones que reconozcan todas las dimensiones de la «exclusión educativa», incluidas las que refieren a los procesos de su reproducción, desde un enfoque que aborde las dimensiones institucional, comunitaria y colectiva, que ponga atención y busque herramientas para sortear los determinantes sociales que generan este proceso. Para ello, debe trabajarse en la transformación de algunas prácticas sociales e institucionales y esto implica la articulación entre diferentes organizaciones e instituciones estatales y no gubernamentales, en clave territorial.

El acompañamiento pedagógico y socioeducativo no puede ser un acto puntual, sino una estrategia sostenida e integral que articule dimensiones vinculadas al aprendizaje y las relaciones con lo cultural en sentido amplio, las particularidades y condicionantes de las circunstancias de cada estudiante, los soportes y fortalezas con las que cuenta a nivel individual y de referentes socio-afectivos, así como dimensiones institucionales y comunitarias necesarias para fortalecer apoyos, recursos y remoción de barreras. Implica, además, un compromiso ético con la igualdad y la inclusión, asumiendo que acompañar y enseñar se ligan al cuidado, la comprensión y habilitación de oportunidades para todo el estudiantado. En este sentido, se parte del camino recorrido, de las diversas estrategias, figuras y actividades, así como de lo que surge de la evidencia disponible para su revisión.

El acompañamiento socioeducativo necesario requiere de referencias directas, de acciones de cercanía, cotidianas y enmarcadas en procesos continuos, con abordajes que, necesariamente, tendrán parte de su quehacer en el centro educativo y parte fuera de él, a nivel comunitario y en coordinación e interacción con referentes familiares y de otras instituciones. El presente objetivo estratégico contempla la necesidad de fortalecer y conformar los equipos pertinentes para la realización de procesos de acompañamiento socioeducativo.

El PMC en específico, en tanto política en territorio, se sustenta en la necesidad de fortalecer los procesos de descentralización educativa desde una perspectiva de democratización, justicia

territorial y derecho a la educación. Este programa ha sido desde su origen una herramienta clave para tender puentes entre la escuela, las familias y la comunidad, generando respuestas contextualizadas a los desafíos educativos que enfrentan niñas y niños en situaciones de vulnerabilidad. Profundizar esta política implica no solo ampliar su cobertura, sino también renovar su enfoque territorial, reconociendo que las realidades sociales, culturales y económicas de los distintos contextos requieren estrategias diferenciadas. El fortalecimiento del PMC permitirá potenciar el rol de las escuelas como centros de referencia comunitaria, impulsando dinámicas de participación, acompañamiento pedagógico y construcción colectiva del aprendizaje (§1.4.1.2.3).

Es relevante destacar que el PED de la DGEIP se encuentra integrado por equipos profesionales en psicología y trabajo social, que tienen por cometido realizar intervenciones interdisciplinarias en todas las escuelas del país. Para profundizar las intervenciones que se realizan a través de distintos dispositivos y permiten optimizar las condiciones de educabilidad de niños y niñas desde una perspectiva integral —lo cual supone un trabajo sobre el vínculo entre los distintos actores que componen la comunidad educativa— es necesario que los integrantes de los equipos técnicos cuenten con mayor cantidad de horas.

### **Estrategias**

- Pasaje de los cargos de profesionales que se desempeñan en el PED de 30 a 40 h.
- Incrementación del 10 % la planta de profesionales actual del PED.
- Actualización del PMC:
  - pago anualizado,
  - ampliación a todos los centros urbanos de quintiles 1 y 2,
  - profundización del trabajo en los interciclos,
  - fortalecimiento de sus figuras docentes,
  - renovación del enfoque territorial.

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

A continuación, se presenta una tabla con el primer lineamiento estratégico (LE) en la que se detallan las PE y los OE asociados a este lineamiento, definidos por la ANEP para el periodo 2025-2029. Los OE que asume la DGEIP son resaltados para su identificación.

TABLA 12: Estructura programática de la Línea Estratégica 2

LE 2. Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos	
Políticas Educativas	Objetivos Estratégicos
Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación.	OE 2.1 Desarrollar políticas de cambio curricular.
	OE 2.2 Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias.
	OE 2.3 Potenciar y producir nuevos instrumentos de evaluación e investigación.
	OE 2.4 Fortalecer tutorías y espacios de apoyo en lo curricular.
Superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes.	OE 2.5 Ampliar el repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos.
	OE 2.6 Modificar los regímenes académicos que refuerzan la reproducción de desigualdades.
Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos.	OE 2.7 Promover la convivencia y fortalecer la participación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje.
	OE 2.8 Impulsar los aprendizajes en educación sexual integral (ESI) a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.

Fuente: elaboración propia (en base a ANEP, 2025b, pp. 66, 67).

Este lineamiento estratégico se asocia con el despliegue de un conjunto de acciones destinadas a promover y garantizar el derecho que tienen todos los estudiantes a aprender los saberes que son puestos a su disposición en el sistema escolar. En este sentido, estos saberes que ofrece la escuela pueden ser considerados constitutivos del «orden de lo común», representando de esta manera un legado de la humanidad que debe «instituirse como inapropiable», como «cosa pública» (Laval y Dardot, 2015). Precisamente, se trata de un acumulado histórico, no exento de contrastes en su constitución, pero al que todos tenemos el derecho de acceder sin distinciones ni restricciones de ningún tipo, ya que posibilita la inscripción de los sujetos en la cultura. En el fondo, como afirman Antelo (2011) y Meirieu (1995), sostener que la distribución de los saberes escolares debe ser irrestricta, en tanto esos saberes tiene que ver con «(...) promover lo humano y construir la humanidad», remite a dos cuestiones: igualdad y justicia.

Promover el derecho a los aprendizajes en nuestro sistema educativo implica que se asuma desde la política educativa el desafío de asegurar las condiciones institucionales que contribuyan a democratizar los conocimientos, habilidades y actitudes que en él se ponen en juego. De hecho, se entiende que posibilitar la más amplia circulación de estos saberes escolares es clave en la estructuración de unos modos de actuar, de sentir, de habitar el mundo, orientados a construir una sociedad democrática, igualitaria, solidaria, justa. Políticamente, avanzar en esta democratización resulta una cuestión crucial para garantizar efectivamente el derecho a la educación. Por tal motivo, se reivindica la importancia, al tiempo que se asume la responsabilidad de actuar conforme a lo establecido en los artículos 12 y 13 de la Ley General de Educación

n.º 18.437 sancionada en el año 2008, en la que se expresa que contribuir al logro de aprendizajes de calidad, para todos los habitantes, durante toda la vida, debe ser uno de los cometidos centrales de la política educativa nacional.

Un aspecto sustantivo que se relaciona con la democratización de estos saberes escolares, y las posibilidades de contribuir a la mejora de los aprendizajes, radica en el cuidado institucional de las «trayectorias escolares» (Terigi, 2007b). Cabe señalar que la entrada de este concepto en el campo de las políticas educativas interpela la «habitual mirada sobre el fracaso escolar» (Baquero, 2000), ya que se pasa de concebir ese fenómeno como un asunto individual a colocarlo en relación con los soportes institucionales que estructuran unas modalidades únicas, lineales, de recorrer el sistema educativo. Precisamente, la noción de trayectoria escolar instala a nivel sistémico la necesidad de reconocer la pluralidad de formas «reales» en que se transita la escolaridad: unas más cercanas a lo que se espera teórica o normativamente, mientras que otras entrelazadas con ausencias, interrupciones, episodios de repitencia, extraedad o, incluso, con la desvinculación (Terigi, 2009).

En función de este reconocimiento, los esfuerzos iniciales destinados a asegurar universalmente trayectorias escolares continuas y completas fueron concentrados en cuestiones relacionadas con el acceso a los distintos niveles del sistema educativo, así como con la continuidad de los estudiantes, sobre todo en la educación media. En la actualidad, resulta clave redimensionar lo que implica una política educativa centrada en el cuidado de las trayectorias escolares, en la que —además de impulsar el trabajo sobre las condiciones de acceso, asistencia y continuidad— debe incorporarse el desafío de potenciar los aprendizajes de todos los estudiantes. En esta dirección, las acciones vinculadas con la protección de las trayectorias escolares necesitan articularse con las curriculares, de modo que sea posible desplegar un trabajo pedagógico que reconozca e interprete, especialmente desde la enseñanza, las diferentes formas en que los estudiantes se relacionan con el saber, sus distintas «cronologías de aprendizaje» (Terigi, 2007, 2009) y las singularidades que le dan sentido a sus experiencias escolares.

### **3.2.1. Mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación**

Las definiciones acerca de lo que una sociedad entiende valioso transmitir a las nuevas generaciones a través de su sistema escolar son constitutivas de lo curricular. Esta construcción, como se indicó previamente, representa el acumulado cultural que la escuela debe distribuir a todos sus estudiantes por igual. Sin embargo, cuando se analiza el entramado curricular quedan en evidencia discordancias, posturas contradictorias e incoherencias. Esto obedece a que, como constructo social, es el resultado de las intensas negociaciones e imposiciones que derivan de las disputas que mantienen los distintos grupos de una sociedad en la defensa e impulso de sus intereses concretos. En consonancia con el planteo de Alicia de Alba (1991), la determinación curricular opera en un escenario de conflictos, de luchas de poder, lo cual conlleva a concebir el currículum como un recorte cultural que contiene una apuesta político-pedagógica articulada con el o los «(...) proyecto(s) político-social(es) amplio(s) sostenido(s) por los diversos grupos (...)» (p. 61) detrás de su conformación.

En función de lo antedicho, concebir el currículum como síntesis de elementos culturales supone pensarlo desde su carácter abierto, flexible, relacional. De Alba (1991) sostiene que la noción de síntesis trata de dar cuenta de las dificultades de considerarlo un sistema articulado.

---

Más bien, el currículum resulta una totalidad que agrupa elementos diversos —incluso muchos de ellos contradictorios—, producto tanto de las condiciones sociales e históricas de conformación como de los avatares de su puesta en escena cotidiana en las instituciones educativas.

Pensar la mejora de las cuestiones curriculares, los aprendizajes y la evaluación como un asunto de política educativa implica reconocer que la noción de currículum no se limita a la documentación que presenta la selección de contenidos a transmitir; una selección cultural con relativa estabilidad en tanto deriva de la correlación de fuerzas sociales en un momento histórico determinado. En realidad, una política curricular debe incorporar en su análisis el entramado de dimensiones que interactúan tanto en la determinación del currículum como en su mediatización.

Por un lado, este reconocimiento remite a comprender cómo actúan lo social, lo ideológico, lo cultural, lo económico en la determinación curricular. Por otro lado, supone atender al «devenir curricular» a nivel institucional, esto es: la organización de los tiempos y los espacios escolares, las cuestiones burocráticas y normativas, las estructuras jerárquicas, los aspectos relacionados con la certificación y, por supuesto, aquello que ocurre dentro del aula. La enseñanza, los aprendizajes, la evaluación, lo pedagógico y sus condiciones emergen, desde esta mirada, como dimensiones ineludibles en las que la política curricular debe intervenir.

A fin de abordar el mejoramiento de la política curricular, los aprendizajes y la evaluación, fueron planteados distintos objetivos estratégicos. Desde la DGEIP, se trabajará con foco en el desarrollo de políticas de cambio curricular; en la mejora de los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias; y en el fortalecimiento de tutorías y espacios de apoyo en lo curricular.

### **3.2.1.1. Desarrollar políticas de cambio curricular (OE 2.1)**

En el contexto de la transformación educativa llevada a cabo durante la anterior administración, la política curricular se desarrolló con una visión centrada en lo que deberían aprender los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar y desde un enfoque de tipo competencial. En función de esta mirada, se formularon documentos curriculares con diferentes implicancias, aunque concebidos como una serie de piezas ordenadas linealmente que se despliegan desde un componente fundante, denominado Marco Curricular Nacional (ANEP, 2022a). A instancias de este documento base, se estructuró un ecosistema curricular conteniendo: Perfiles de Tramo (ANEP, 2022b), Progresiones de Aprendizaje (ANEP, 2022c), Planes de estudios de la Educación Básica Integrada (ANEP, 2022d) y de la Educación Media Superior (ANEP, 2023a), Programas de Educación Básica Integrada y de Educación Media Superior, y finalmente, Reglamentos de Evaluación del Estudiante de la Educación Básica Integrada (ANEP, 2023b) y de la Educación Media Superior (ANEP, 2024a).

Esta concepción verticalista de las definiciones en torno a lo curricular, así como el énfasis realizado en las competencias que se espera desarrollen los estudiantes en cada uno de los ciclos de la escolaridad, favoreció un retraimiento de los docentes no solo como actores centrales en los espacios de diseño, formulación y toma de decisión en las cuestiones curriculares, sino de su condición de enseñantes. En buena medida, esto último comienza a materializarse desde el momento en que la enseñanza solo se percibe como una solución técnica que asegura aprendizajes; es decir, como una actividad de corte meramente instrumental en la que los docentes se encargan de implementar unas estrategias eficaces para que sus estudiantes aprendan y, en concordancia con el enfoque educativo asumido, se vuelvan cada vez más competentes.

En función de lo antedicho, y en acuerdo con las ideas que desarrolla Biesta (2012), se considera que, política y pedagógicamente, resulta ineludible «devolver la enseñanza a la educación». Esto implica reconocer que es la enseñanza lo que caracteriza el oficio de los docentes y, al mismo tiempo, aquello que le confiere sentido a la educación. En sintonía con estas ideas, se reivindica que los educadores —todos los que hacen de su oficio el enseñar— no deben concebirse como meros facilitadores de aprendizajes, porque la finalidad de cualquier acción educativa desborda siempre los límites que suele imponer la lógica del aprendizaje. Por esta razón, en el marco de la enseñanza, nunca alcanza con sostener la premisa que «(...) los estudiantes aprendan, sino que aprendan *algo*, que lo aprendan para un *propósito* particular y que lo aprendan de *alguien*» (Biesta, 2012, p. 121).

Precisamente, la enseñanza supone mucho más que unos aprendizajes. La tarea de enseñar entraña unos contenidos: algo que se coloca sobre la mesa, que se da, que se ofrece, que se reparte, que se hace público. Asimismo, entraña unas finalidades e intencionalidades, que subyacen tanto en decisiones en torno a lo que se considera valioso ofrecer como en orientaciones respecto a qué sería conveniente hacer con eso. Enseñar también requiere de una labor de reflexión sistemática sobre cómo se hace posible la transmisión, sobre métodos, sobre estrategias de enseñanza, a sabiendas de que no existe una relación directa entre la intencionalidad de la enseñanza y el deseo de aprendizaje de los sujetos. Finalmente, no hay enseñanza sin sujetos. Por lo cual, enseñar implica unas relaciones intersubjetivas, pero también intergeneracionales; además, unas relaciones entre esos sujetos de la educación con el saber, concretamente con esos contenidos escolares que objetivan, a la vez que representan unos conocimientos disciplinares.

De esta manera, se entiende que la enseñanza necesita ser ubicada más allá de los supuestos tecnocráticos que la restringen a una cuestión metodológica, que relacionan concretamente con problemáticas acerca del cómo enseñar y, en consecuencia, con el desarrollo de ciertas estrategias o procedimientos de intervención. En efecto, como menciona Terigi (2004), la enseñanza «(...) no es un problema de estrategias: es un problema de condiciones de escolarización» (p. 56), lo cual conlleva a reflexionar sobre las determinantes institucionales establecidas y cómo afectan la efectivización del pleno derecho a la educación de todos los estudiantes.

En síntesis, fomentar la revalorización de la enseñanza en la educación conduce a interpelar los presupuestos que estructuran la denominada Transformación Curricular Integral (TCI). Por ejemplo, es fundamental volver a jerarquizar la importancia de los contenidos escolares en el desarrollo de las prácticas educativas, sobre todo en la organización de la enseñanza, así como en la configuración del trabajo —y del oficio— de los docentes. Este énfasis en la relevancia que deben asumir los contenidos en la política curricular busca impulsar un descentramiento de las competencias —que se espera desarrollen los estudiantes— como eje estructurante del quehacer escolar. Al mismo tiempo, este movimiento intenta reposicionar a los docentes en el marco de una relación pedagógica que cambia de la lógica del «aprender de» a la del «ser enseñado por» (Biesta, 2012). Esto implica que los docentes dejen de ser presentados como «recursos» al servicio del aprendizaje, como si fueran «fuentes de aprendizaje», y puedan ser comprendidos como aquellos a quienes la sociedad les ha confiado la responsabilidad de transmitir, a las nuevas generaciones, el acumulado cultural de la humanidad.

---

## Estrategias

- Revisión de los programas de estudio de la Educación Básica Integral (EBI) en los ciclos de la Educación Inicial y Primaria y de los regímenes académicos (REDE) correspondientes.
- Revisión de los Cuadernos para Hacer Matemática (CHM) y de los Libros para el Maestro
- Revisión de los Cuadernos para Leer y Escribir (CLE) y de los Libros para el Maestro.

### 3.2.1.2. Mejorar los aprendizajes en lengua, matemática y ciencias (OE 2.2)

Las diferentes evaluaciones de aprendizajes<sup>19</sup> —realizadas durante la última década en la educación primaria uruguaya— evidencian que los desempeños de los estudiantes atraviesan una situación de relativo estancamiento en las distintas áreas de conocimiento evaluadas, concentrándose una importante cantidad en los niveles medios. Si bien los estudiantes uruguayos alcanzan en promedio mejores desempeños que los de la región, es necesario reconocer a nivel nacional la persistencia de ciertos factores asociados al rendimiento académico que ameritan ser abordados con políticas educativas centradas, como se sostuvo anteriormente en la democratización de los saberes escolares (§1.3).

Por un lado, las evaluaciones de sistema constatan una importante heterogeneidad en cuanto a los logros de los estudiantes que se encuentran dentro de un mismo nivel educativo, lo que da cuenta de la existencia de diferencias significativas de aprendizaje entre ellos. Por otro lado, confirman que un porcentaje relevante del estudiantado, en este escenario de heterogeneidad, se viene acumulando en los niveles inferiores de las escalas de desempeño. Finalmente, los estudios de los factores que pretenden explicar la heterogeneidad en los rendimientos académicos demuestran que se asocian fuertemente con el contexto social de los estudiantes y con el contexto sociocultural y económico de los centros escolares a los que asisten, lo cual deja al descubierto la inequidad del sistema educativo nacional en cuanto a la distribución social del conocimiento.

Para contribuir a la mejora de los desempeños de los estudiantes en las áreas de lengua, matemática y ciencias naturales, se entiende necesario considerar la articulación de diferentes acciones, a saber: formación permanente de los docentes, elaboración de materiales de enseñanza y diseño de intervenciones pedagógicas, tanto de carácter situado como otras a nivel sistémico, donde se revalorice e incentive el trabajo de análisis y de reflexión desde los colectivos docentes. Todas estas acciones tendrán como foco primordial el tratamiento de los contenidos escolares considerando los aportes disciplinares y los didácticos.

## Estrategias

- Participación en los equipos de trabajo en matemática, en lengua y en ciencias naturales, con el objetivo de revisar y producir materiales de enseñanza vinculados a estas áreas del conocimiento.

---

<sup>19</sup> Se hace referencia tanto a las evaluaciones nacionales como a las internacionales que se presentaron en el apartado 1.3. A nivel nacional: ARISTAS en primaria, años 2017, 2020 y 2023, que implementa el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEED); y la Prueba de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO), que aplica el Departamento de Evaluación de Aprendizajes de la División de Investigación, Evaluación y Estadística (DIEE). A nivel internacional, en Uruguay se han aplicado la mayoría de las ediciones del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (SERCE 2006, TERCE 2013, ERCE 2019) del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) de UNESCO.

- Fortalecimiento de los espacios de construcción de conocimiento de los colectivos docentes, basado en sus experiencias y espacios para poder compartirlo.
- Diseño de intervenciones en el marco del Plan Nacional de Lectura (PNL).
- Impulso de un plan que incluya escritura y oralidad.
- Impulso de un Plan Nacional de Enseñanza de la Matemática.

### 3.2.1.3. Fortalecer tutorías y espacios de apoyo en lo curricular (OE 2.4)

Las acciones institucionales —que se desarrollan desde hace más de una década en el marco de una política enfocada en el cuidado de las trayectorias escolares— reivindican que el acompañamiento pedagógico resulta una de las estrategias más relevantes en cuanto a la inclusión de estudiantes que precisan de una redefinición de sus vínculos con la cultura escolar en general y con el conocimiento en particular. Es decir, los dispositivos de acompañamiento pedagógico suelen contribuir tanto al fortalecimiento de las relaciones entre estudiantes, docentes y sus comunidades educativas, como a la identificación de potencialidades, dificultades e intereses subjetivos y al reconocimiento de los determinantes que estructuran las dinámicas de la escolarización en lo territorial. Pero, al mismo tiempo, estos dispositivos posibilitan que los estudiantes forjen otros lazos con el saber, o sea, con ese conjunto de saberes que la escuela tiene la responsabilidad de democratizar.

De acuerdo a lo señalado, se entiende imprescindible dar continuidad a estrategias y dispositivos ya implementados en el sistema educativo, aunque con la intención de intensificar sus acciones. En esta línea, se busca reimpulsar el Programa de Maestros Comunitarios (PMC), tratando de consolidar en los centros escolares más vulnerados —social, cultural y económicamente— las acciones de una figura pedagógica que, a la vez que acompaña las trayectorias de los estudiantes, trabaja en la redefinición de los vínculos entre la escuela y su comunidad.

Por otro lado, las tutorías se focalizan en aquellos estudiantes que, según diferentes evaluaciones, se encuentran en los niveles inferiores de desempeño o registran experiencias de rezago que comprometan su trayectoria. La figura del tutor, en escuelas que no cuentan con otras figuras de acompañamiento pedagógico, se vuelve importante, ya que concentra su trabajo sobre las condiciones que tienden a posibilitar mejoras en los aprendizajes. En este sentido, se continuará avanzando en el desarrollo de dos tipos de tutorías: tutorías a cargo de docentes dinamizadores, mediadas por la tecnología en las propuestas de enseñanza y tutorías de trayectoria protegida (dirigidas a escuelas Aprender).

### Estrategias

Fortalecimiento de espacios de apoyo para la mejora de los aprendizajes:

- reimpulso del PMC,
- desarrollo de tutorías académicas con foco en la enseñanza de la matemática y la lengua,
- implementación del programa de Trayectorias Protegidas de las escuelas Aprender a partir de proyectos que son presentados por las propias comunidades educativas que permiten potenciar procesos de enseñanza y de aprendizaje,

- diseño de nuevos Proyectos de Mejora de los Aprendizajes (PMA) en las escuelas Aprender con foco en lectura, escritura, oralidad y matemática, para lo cual las comunidades educativas presentan los proyectos correspondientes.

### 3.2.2. Superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes

Históricamente, el sistema educativo nacional, y en especial la escuela pública uruguaya, asumió un rol prioritario en la construcción de una sociedad democrática, integrada, capaz de generar oportunidades para que todos sus miembros —independientemente de condiciones sociales o económicas, filiaciones políticas e ideológicas, creencias religiosas o situaciones concretas de vida— alcancen a desarrollarse plenamente como sujetos activos de ella<sup>20</sup>. Puede afirmarse que, en la asunción de este rol, los principios de igualdad, de libertad, de solidaridad y de justicia social han sido, y continúan siendo más que nunca en nuestros días, ineludibles en la construcción de ese marco de ciudadanía y de sus sujetos políticos.

No obstante, desde finales de los años sesenta del s. xx, diferentes estudios realizados en distintas partes del mundo<sup>21</sup> fueron mostrando determinadas asociaciones entre los resultados escolares de los estudiantes —entendidos no solo como el logro de ciertos aprendizajes o rendimiento académico, sino pensados en clave de tránsito escolar (acceso, repetición, rezago, continuidad educativa), así como de hábitos, actitudes y disposiciones frente a la cultura escolar— y las características de sus medios de procedencia. Estos trabajos coinciden en señalar que los sistemas educativos modernos, al imponer a nivel institucional las «arbitrariedades culturales de las clases dominantes» (Bourdieu y Passeron, 1970), tienden a la reproducción del orden social imperante. De esta manera, las condiciones vitales de los estudiantes de los sectores más vulnerados de la sociedad —sectores en los que las desigualdades sociales, políticas, económicas, culturales, territoriales se expresan con mayor fuerza e intensidad— terminan convirtiéndose en desventajas escolares.

De hecho, en el caso de nuestro sistema escolar, la evidencia empírica disponible relacionada con su funcionamiento ratifica —como se indicó en el apartado anterior —la asociación entre ambos fenómenos. Esta realidad desnuda las inequidades internas del sistema de educación en cuanto a la distribución, pública e irrestricta, de los saberes; es decir, la situación atenta contra la democratización social del conocimiento, vulnerando el derecho a la educación. Se erosionan así las oportunidades de realización para muchos uruguayos, sobre todo las de quienes más sufren con los impactos de las desigualdades estructurales de nuestra sociedad. Pero, al quedar seriamente comprometido el desarrollo de miles de proyectos de vida, también queda amenazada la construcción de esa ciudadanía, en clave democrática, fundamento de la cohesión social en Uruguay.

Para la superación de las inequidades de los aprendizajes y la desigual distribución de saberes se trabajará en torno a dos objetivos estratégicos. Por un lado, se buscará ampliar los dispositivos y las propuestas de intervención en los centros educativos de contextos más desfavorecidos. Por otro lado, se revisarán y modificarán aquellos aspectos de los regímenes académicos actuales que contribuyen a la reproducción de desigualdades.

<sup>20</sup> En términos políticos, sociales, culturales y económicos.

<sup>21</sup> Entre los más destacados, se encuentran los trabajos de: Bourdieu y Passeron (1964, 1970), Bowles y Gintis (1976); Bernstein (1977), Coleman (1988).

### 3.2.2.1. Ampliar el repertorio de propuestas de intervención en centros educativos de quintiles más bajos (OE 2.5)

Puede advertirse que la concentración de esfuerzos en ciertos centros educativos, o sobre determinadas poblaciones escolares, suele instalar la discusión respecto de las implicancias que tiene el impulso de políticas educativas universales frente a otras de tipo focalizado. Más allá de reconocer la relevancia de estos debates, se asiste con frecuencia a una suerte de dicotomización entre ambas racionalidades políticas, la cual obstaculiza oportunidades de establecer otras relaciones entre lo que se entiende pertinente de ser desarrollado de manera universal —o sea, bajo el convencimiento de que las acciones tienen que alcanzar al conjunto—, de aquellos énfasis considerados indispensables realizar en ciertos momentos. Por ejemplo, el caso de la reforma educativa —llevada a cabo en los años noventa del siglo xx— tuvo una influencia notoria en la edificación de esa visión dicotómica. Justamente, en ese contexto, las políticas focalizadas avanzaron sobre una clara diferenciación social de sus destinatarios, los sectores pobres de la sociedad uruguaya, y con una mirada compensatoria y asistencialista, mediante la cual se concibió la infancia de esos sectores más desde sus supuestas carencias socioculturales que desde sus potencialidades (Martinis, 2012).

La focalización se asume aquí desde un marco conceptual y, fundamentalmente, desde una mirada político-pedagógica que supone la necesidad de que las acciones focalizadas estén encuadradas en políticas con vocación universalizante. Es más, esta visión ha sido una característica reconocible de las políticas educativas impulsadas durante las últimas dos décadas. Tal como afirma Bordoli (2019), es a partir de los gobiernos de izquierda cuando se comienzan a diseñar e implementar diferentes acciones y programas que buscan superar la tensión entre lo focal y lo universal, desarrollándose una «construcción híbrida». Sin dudas, en el contexto de esta hibridación, lo universal no intenta confundirse con respuestas únicas, uniformes y homogeneizantes; ni lo focalizado, a su vez, busca que se avance en procesos de fragmentación del sistema escolar donde se consoliden ofertas educativas diferenciadas para ciertos sectores sociales.

En función de lo antedicho, contribuir a la mejora de los aprendizajes de todos los estudiantes, y en particular de quienes asisten a los centros escolares de mayor vulnerabilidad, implica trabajar sobre el fortalecimiento de condiciones institucionales que, efectivamente, habiliten la democratización del conocimiento escolar. De esta manera, además de las acciones vinculadas con el cuidado de las trayectorias educativas, resulta indispensable dar un nuevo impulso y sentido a las de ampliación del tiempo educativo. En esta dirección, se dará continuidad a la política de ATE para niños y niñas considerando aspectos singulares del territorio y de las instituciones. Las modalidades de Tiempo Completo, Tiempo Extendido y Tiempo Pedagógico Ampliado constituyen dispositivos escolares que dan respuesta a las necesidades educativas. También se continuará con la propuesta de Verano Educativo (§1.4).

Por ejemplo, en relación con el PMC, no solo se ampliará su cobertura a todas las escuelas urbanas de contextos socioeconómicos vulnerables, quintiles 1 y 2, sino que se fortalecerán las actuales condiciones laborales de los Maestros Comunitarios (MC). Esto supone la creación de nuevas funciones y, al mismo tiempo, la mejora de las condiciones contractuales existentes.

---

## Estrategias

- Ampliación del PMC a todas las escuelas urbanas de quintiles 1 y 2.
- Anualización de las funciones de MC.

### 3.2.2.2. Modificar los regímenes académicos que refuerzan la reproducción de desigualdades (OE 2.6)

Diversos estudios han demostrado que ciertos mecanismos de funcionamiento de los sistemas escolares tienden a traducir las desigualdades sociales que afectan a sus estudiantes en desventajas escolares. Entre otros mecanismos, varios autores señalan que los regímenes académicos —entendidos como las reglas que estructuran la enseñanza y la evaluación— tienen un impacto enorme sobre el aprendizaje y las trayectorias educativas, convirtiéndolos así en uno de los componentes más influyentes en los procesos de reproducción de las desigualdades sociales en el sistema educativo.

En efecto, como afirma Rivas (2015), los regímenes académicos, en tanto regulan flujos, «(...) tratan acerca de la distribución de los alumnos en el sistema, su integración, lo que se les exige y lo que les permite en relación con el estudio y la acreditación de los aprendizajes. Por eso, son un componente central en los modelos de justicia de los sistemas educativos» (pp. 101-102). En este sentido, es que se propone revisar supuestos, definiciones e iniciativas que se encuentran en los reglamentos de evaluación del estudiante elaborados en el marco de la TCI. La finalidad de esta revisión es contribuir a pensar una serie de modificaciones en torno a las regulaciones institucionales que obstaculizan la posibilidad de que todos los estudiantes desarrollen trayectorias escolares continuas y completas.

## Estrategias

- Revisión y modificación del Reglamento de Evaluación del Estudiante de la Educación Básica Integrada (REDE).

### 3.2.3. Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos

La convivencia, el hecho de vivir con otros, o sea, de habitar el mundo junto con los otros, no viene dada ni es el resultado de unas acciones que, una vez desarrolladas, sostienen mecánicamente los vínculos que le confieren su sentido. De hecho, es el conflicto —fenómeno inherente a lo humano y a las relaciones sociales— lo que da cuenta de la necesidad de un trabajo cotidiano y sistemático sobre la posibilidad de vincularnos con otros. En este sentido, convivir supone incorporar unos aprendizajes que habiliten a dirimir los constantes conflictos derivados de la vida en colectivo o, dicho de otro modo, a convivir se aprende.

Promover la convivencia a nivel social, en una clave esencialmente democrática, ha sido uno de los primeros mandatos que asumieron los sistemas educativos modernos. Para dar respuesta a este desafío, la escuela, concebida como escenario de encuentro de los diferentes, avanzó sobre la construcción de lazos sociales articulados en torno a una idea de ciudadanía que reclamaba el reconocimiento del sujeto para su efectiva integración en la sociedad.

Por un lado, el sistema escolar juega un rol determinante en el impulso de la convivencia social. Por otro lado, la convivencia es indispensable en el espacio escolar. Es decir, necesitamos convivir en la escuela para enseñar y aprender, lo cual implica que la convivencia es un requisito ineludible del accionar pedagógico. De esta manera, como menciona Charlot (2006), la convivencia es una condición necesaria para establecer cierta relación con el saber, así que aprender es inseparable de las formas en que nos relacionamos con otros.

Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos no es una dimensión secundaria de trabajo en el sistema educativo: es una dimensión política-pedagógica sustantiva —la que conecta las prácticas educativas con la vida social, con la construcción de ciudadanía y con el fortalecimiento de los principios que sustentan la democracia. Entendido así se trabajará en torno a dos objetivos estratégicos. Por un lado, se promoverá la convivencia y el fortalecimiento de la participación para potenciar los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Por otro lado, se impulsarán los aprendizajes en educación sexual integral (ESI) a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad.

### **3.2.3.1. Promover la convivencia y fortalecer la participación para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje (OE 2.7)**

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

#### **Estrategias**

- Promoción de la creación de los consejos de niños.
- Generación de espacios de discusión con los colectivos docentes.

### **3.2.3.2. Impulsar los aprendizajes en educación sexual integral a lo largo de toda la trayectoria educativa con perspectiva de derechos humanos, género y diversidad (OE 2.8)**

La Educación Sexual Integral (ESI) constituye un derecho humano fundamental y una responsabilidad indelegable del sistema educativo. Promover los aprendizajes en ESI a lo largo de toda la trayectoria educativa implica garantizar que niñas, niños y adolescentes accedan a saberes que fortalezcan su autonomía, su capacidad de cuidado y su reconocimiento como sujetos de derechos. Desde esta perspectiva, la ESI no se limita a la transmisión de información sobre sexualidad, sino que se configura como un proceso educativo integral que articula cuerpo, afectividad, emociones, género, diversidad y convivencia.

En el marco de la política estratégica «Potenciar los aprendizajes en convivencia y derechos humanos», la ESI se orienta a construir comunidades educativas basadas en la igualdad, el respeto y la inclusión, contribuyendo a la prevención de la violencia, la discriminación y los estereotipos.

---

tipos de género. Su abordaje sistemático, continuo y cotidiano constituye un factor protector de las infancias y un componente esencial en la formación ciudadana y ética.

La experiencia acumulada en la DGEIP desde la incorporación de la ESI al Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) evidencia avances significativos, pero también desafíos. Entre ellos, la persistente invisibilización de la ESI en las prácticas docentes, la falta de orientaciones explícitas en los documentos curriculares vigentes, la ausencia de formación específica para el funcionariado y la inexistencia de un dispositivo institucional de referencia. Revertir esta situación exige una política sostenida que recupere la presencia curricular, promueva la formación permanente y reinstale mecanismos de acompañamiento y seguimiento.

La transversalidad de la ESI requiere fortalecer la planificación docente y las estrategias institucionales que garanticen su inclusión en todos los niveles y áreas de conocimiento. Ello supone construir un entramado curricular que oriente los aprendizajes desde un enfoque interdisciplinario, promoviendo el pensamiento crítico, la igualdad de género y el reconocimiento de la diversidad como valor educativo y social. En concordancia con UNESCO (2018), se concibe que la educación sexual integral es un «proceso que se basa en un currículo para enseñar y aprender acerca de los aspectos cognitivos, emocionales, físicos y sociales de la sexualidad» (p. 16).

El desarrollo de la ESI implica, además, un trabajo articulado entre los distintos actores del sistema educativo, las familias y la comunidad, a fin de promover el diálogo, la confianza y la corresponsabilidad. De esta forma, el OE 2.8 expresa el compromiso de la DGEIP con la consolidación de una educación integral basada en derechos humanos, género y diversidad, en la que la ESI sea un componente estructurante del currículo, de la práctica pedagógica y de la cultura escolar, contribuyendo al desarrollo pleno de todas las personas.

## Estrategias

- Reincorporación de la ESI en los documentos curriculares en el marco de la revisión de la Transformación Curricular Integral (TCI) garantizando su visibilidad y transversalidad.
- Elaboración de orientaciones didácticas y materiales de apoyo que expliciten los aprendizajes esperados en ESI desde nivel inicial a sexto año, con enfoque interdisciplinario.
- Restablecimiento de la formación permanente en ESI dirigida a docentes, equipos técnicos y directivos, con propuestas presenciales y virtuales que integren la reflexión sobre la práctica.
- Reinstalación de un dispositivo de coordinación en la DGEIP que impulse, acompañe y monitoree la implementación de la ESI, articulando con referentes departamentales y equipos territoriales.
- Promoción de la inclusión de la ESI en los Proyectos de Centro y en las acciones institucionales de convivencia, participación y derechos humanos.
- Fortalecimiento del trabajo con familias y comunidades mediante instancias de sensibilización, talleres y materiales comunicacionales que favorezcan el diálogo y la corresponsabilidad educativa.
- Producción y difusión de materiales pedagógicos, audiovisuales y digitales en coordinación con la Comisión Nacional de ESI, que contemplen la diversidad territorial y cultural.

- Implementación de un sistema de seguimiento y evaluación del OE 2.8, con indicadores de avance cualitativos y cuantitativos que permitan monitorear su desarrollo y orientar la toma de decisiones.

### 3.3. Políticas para la profesionalización de la enseñanza

A continuación, se presenta una tabla con el primer lineamiento estratégico (LE) en la que se detallan las PE y los OE asociados a este lineamiento, definidos por la ANEP para el periodo 2025-2029. Los OE que asume la DGEIP son resaltados para su identificación.

TABLA 13. Estructura programática de la Línea Estratégica 3

<b>LE 3. Políticas para la profesionalización de la enseñanza</b>	
<b>Políticas Educativas</b>	<b>Objetivos Estratégicos</b>
Creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores/as de la ANEP.	OE 3.1 Impulsar políticas de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP.
	OE 3.2 Crear un sistema de acreditación de formación permanente.
	OE 3.3 Promover la titulación docente.
	OE 3.4 Promover políticas de formación para directores/as e inspectores/as.
Mejora de las condiciones de trabajo de los docentes y funcionarios de gestión.	OE 3.5 Promover la carrera de los y las docentes de la ANEP.
	OE 3.6 Promover la carrera del funcionariado de gestión.
Profundización de las condiciones para el desarrollo de una cultura universitaria.	OE 3.7 Desarrollar las funciones de enseñanza, investigación, extensión y prácticas pre profesionales.
	OE 3.8 Definir e implementar una política de posgrados de la formación en educación.
Adecuación de la formación del funcionariado de gestión.	OE 3.9 Definir e implementar una política de capacitación para funcionarios/as de la ANEP.

Fuente: elaboración propia (en base a ANEP, 2025b, pp. 67,68).

El desarrollo de una política específica para la profesionalización de la enseñanza, que articule la actividad docente a nivel nacional y la vincule con cada uno de los subsistemas de la ANEP, contribuye a consolidar un sistema educativo más integrado. A su vez, favorece mayores niveles de coherencia entre los lineamientos estratégicos definidos como prioritarios —explicitados en este documento— y las formas concretas en que dichos lineamientos se traducen en la vida institucional de los centros educativos y en la práctica áulica.

Se parte de una concepción de la formación permanente como aquella que trasciende la formación de grado y que incluye la reflexión sobre la práctica, así como sobre los espacios y ambientes en los cuales se desarrolla la educación. En este sentido, se plantea una serie de dispositivos y condiciones que suponen la formación como parte del desarrollo de la tarea docente, como un espacio de fortalecimiento de la formación contextualizada a cada grupo, cada centro educativo y enmarcada en los aspectos de carácter general de la política educativa. Esta definición de política de formación permanente abarca y contempla tanto a educadores como a funcionarios de gestión, lo que implica ubicar a los actores educativos desde un lugar que les reconozca capacidad de agencia.

---

Entre las cuatro políticas centrales que guían el presente lineamiento, dos son las que le competen a la DGEIP: creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP y mejora de las condiciones de trabajo de docentes y funcionariado de gestión. En los apartados siguientes se desarrollan estas PE, los OE y las estrategias que esta Dirección asume.

### **3.3.1. Creación de un sistema de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP**

La importancia de la creación de un sistema de formación permanente parte del supuesto de reconocer que la formación continua es un imperativo que se vincula con la forma de entender el ejercicio de la tarea docente. Esto no significa que el ejercicio de la docencia, como otros oficios, requiera de niveles de actualización permanente por la caducidad de los conocimientos que se ponen en circulación en un espacio educativo, sino porque difícilmente los equipos docentes puedan transmitir su pasión por el conocimiento si no existe el deseo por conocer más. Este es un aspecto que trasciende el contenido específico de los cursos, refiere a la dimensión profesional de lo que significa participar de ese oficio tan antiguo como desafiante que es la aventura de educar. De ahí la centralidad de la formación como parte de las políticas docentes: no es posible planificar una política educativa que no vaya acompañada del despliegue de acciones de formación que la acompañen.

Estas políticas de formación permanente pueden ser más o menos instrumentales y pueden resultar más o menos sistémicas. No obstante, hay un conjunto de principios que pueden concebirse como orientadores de un Sistema de Formación Permanente. Estos son:

- Reconocer la formación permanente como derecho de los docentes.
- Concebir la formación permanente acompañando el ejercicio profesional.
- Basarse en los lineamientos establecidos en las líneas de política educativa de la ANEP y de la DGEIP en particular.
- Construir la formación de manera participativa y en diálogo con la realidad de los diferentes contextos educativos.
- Construir una oferta pertinente, mixta —descentralizada y centralizada— y viable, con financiamiento que permita el sostenimiento en el tiempo de las propuestas institucionales, así como la universalización de las acciones de fortalecimiento institucional en todo el país.

#### **3.3.1.1. Impulsar políticas de formación permanente para docentes y educadores de la ANEP (OE 3.1)**

Las propuestas de formación continua deben orientarse al fortalecimiento de conocimientos y, a la vez, promover el desarrollo profesional en un marco que responda a las demandas del mundo actual. Esto implica incorporar un enfoque basado en derechos humanos, la atención a estudiantes en situación de discapacidad, la educación ambiental, entre otros aspectos relevantes.

Asimismo, se vuelve imprescindible articular las estrategias de formación permanente con el fin de fortalecer la observación de prácticas, la reflexión pedagógica conjunta y el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje contextualizadas. Asimismo, resulta de vital im-

portancia la formación de otras figuras que se encuentran en contacto con el estudiantado, además de los equipos docentes de aula, aquellas que acompañan, apoyan y realizan el seguimiento de las trayectorias estudiantiles. De esta manera se otorga coherencia a otras estrategias que se proponen para mejorar los aprendizajes y mantener el vínculo con la institución educativa.

Las propuestas de formación continua pueden articularse con las de otros organismos de cooperación e instituciones del sistema educativo y de la sociedad civil; a partir de considerar ofertas formativas alineadas con las prioridades nacionales. Esta coordinación intersectorial es crucial para garantizar que docentes y directivos cuenten con herramientas pertinentes y contextualizadas, que fortalezcan sus competencias profesionales al mismo tiempo que contribuyan a la mejora de los aprendizajes.

Se considera de relevancia para el quinquenio la apuesta a una formación con proyección a largo plazo, teniendo en cuenta la reedición de formaciones (existencia de varias cohortes de cursada para una misma propuesta formativa) para poder medir impactos de una manera más uniforme. De igual modo, es necesaria una formación en clave ANEP que se plantee la «equidad territorial», que tenga una mirada nacional sobre la profesión docente, sin descuidar las particularidades de los territorios, construyendo el compromiso del sistema con saberes situados a la vez que universales.

Asimismo, también existe la necesidad de generar una trazabilidad de la formación de manera de poder identificar anualmente la cobertura de la formación permanente a nivel país y proyectar en base a necesidades. Se planifica tener en cuenta las características de la población objetivo para planificar las propuestas formativas (feminización, inestabilidad en el caso de educación media básica sobre todo, observar los comportamientos de los grados 1 al 4 que son quienes más tiempo permanecerán en el ejercicio profesional en las aulas y centros).

Las indagatorias e investigaciones acerca de las prácticas de enseñanza son necesarias para la generación de conocimiento sobre el enseñar y el aprender. Para ello la formación de las y los docentes en esta área se vuelve indispensable. La producción y difusión académica no solo promueven la circulación del conocimiento generado, sino que lo sistematizan. La producción y difusión académica podrán realizarse en los portales oficiales, publicaciones estatales, en artículos de revistas indexadas, libros, capítulos de libros, etc. Podrán, además, presentarse en conferencias, ponencias, posters en eventos académicos. Para ello, es imprescindible formar a las y los docentes en comunicación académica.

Desde un enfoque de las prácticas de enseñanza se toma en cuenta y se hace énfasis en la actividad docente, en relación con la actividad del estudiantado, en tanto se concibe a este último como reconstructor del conocimiento y al docente como promotor de esa actividad. Desde esta visión se busca concentrar la mirada en la perspectiva docente, sin dejar de lado los saberes a transmitir, porque lo importante para el docente es ponerlos en situación que requiere de ese saber (Pastré, 2002).

Además de las áreas coincidentes con el programa escolar será imperiosa la formación en educación sexual integral (ESI), con el objetivo de contar con docentes que promuevan en sus prácticas de enseñanza relaciones saludables y respetuosas. Asimismo, se buscará mejorar la autoestima y la confianza del alumnado y fomentar la toma de decisiones informadas y autónomas.

---

En otro sentido, será necesaria la formación de los equipos docentes en las actuales interseccionalidades en el entendido de que las diferentes categorías sociales (género, raza, estatus migratorio, entre otras) se intersectan y entrecruzan en la vida de las personas y en la sociedad, por ende, entre las infancias y las escuelas públicas de nuestro país. Docentes con formación en clave de interseccionalidades serán la garantía de que sus alumnos y alumnas no sean víctimas o victimarios de múltiples formas de opresión, discriminación o privilegio al mismo tiempo, lo que puede afectar su acceso a recursos, oportunidades y derechos.

Se entiende que una formación troncal en los diferentes formatos escolares que coexisten actualmente en el organismo es fundamental para la implementación de prácticas situadas al contexto y gestiones de centros enclavadas en redes institucionales estatales que convergen en un mismo objetivo, más y mejor educación y mejor vida para nuestras infancias.

En relación con las adscripciones, se considera estratégico revisar y actualizar los datos vinculados a las adscripciones vigentes, a fin de fortalecer los procesos de formación continua de quienes ejercen funciones de acompañamiento pedagógico. Garantizar su actualización es clave para que estas figuras cumplan un rol activo en el desarrollo profesional de sus pares.

### **Estrategias**

- Reedición de formaciones (existencia de varias cohortes de cursada para una misma propuesta formativa).
- Generación de una trazabilidad de la formación de manera de poder identificar anualmente la cobertura de la formación permanente a nivel país.
- Proyección de las formaciones en base a las necesidades, a partir de las características de la población objetivo para planificar las propuestas formativas (en clave de interseccionalidad).
- Realización de estudios y análisis sobre las prácticas de enseñanza para generar nuevo conocimiento.
- Producción y difusión académica.
- Formación en ESI.
- Revisión y actualización de los datos de las adscripciones de las diversas prácticas pre-profesionales (MEP, MPI), tanto en escuelas como en jardines de práctica, como en aquellas con habilitación para este fin.
- Actualización y fortalecimiento de la comunicación y visibilización del Sistema de Formación Permanente que promuevan dispositivos descentralizados y locales con formatos diversos, contando con el apoyo de Ceibal.
- Establecimiento de mecanismos de monitoreo y evaluación participativa de las propuestas de formación permanente con encuestas de satisfacción, análisis de impacto en la práctica docente y revisión anual de resultados.
- Realización de experiencias piloto de formación permanente en las áreas de Matemática, Ciencias Naturales y Lengua, a nivel pedagógico didáctico y ajustar los dispositivos antes de su generalización.
- Impulso de las estrategias de relacionamiento con Ceibal para el diseño e implementación de estos cursos u otros cursos que puedan pensarse de futuro.

- Coordinación con el MEC el diseño e implementación de cursos de forma articulada.

### 3.3.1.2. Crear un sistema de acreditación de formación permanente (OE 3.2)

La construcción de un sistema de acreditación de la formación permanente en clave ANEP se sustenta en la necesidad de asegurar la coherencia, la calidad y la transparencia de las trayectorias de desarrollo profesional de las y los docentes, directores e inspectores. Este sistema debe garantizar el reconocimiento de la formación adquirida a lo largo de la vida profesional, valorando tanto la ofrecida por la ANEP como por otras instituciones formativas, siempre que respondan a criterios de calidad definidos institucionalmente.

La acreditación estará orientada en tres grandes categorías: a) aprobación, implica el cumplimiento de los requisitos establecidos para cada una de las propuestas en cuanto a asistencia, b) participación, en actividades presenciales y virtuales, c) evaluación. La carga horaria mínima asignada a cada propuesta de formación será de quince (15) lo que equivale a un (1) crédito. La modalidad de cursada podrá ser presencial, virtual o mixta.

La creación de una comisión en el CFP encargada de acreditar todas las propuestas de formación permanente de la ANEP permitirá establecer un sistema de créditos que unifique criterios de validación y fomente la comparabilidad y acumulación de trayectos formativos. Un sistema de acreditación estructurado contribuye a reconocer el carácter complejo y dinámico del saber docente, integrando distintas dimensiones (conocimientos pedagógicos, disciplinares, contextuales y experienciales). La formulación de normativa y protocolos específicos resulta clave para dotar de legitimidad y claridad al proceso de reconocimiento. Avanzar hacia un formato común para la presentación de méritos, que tenga validez en toda la ANEP, es una estrategia que favorece la transparencia y permite que los distintos recorridos formativos de los y las docentes puedan articularse, ser reconocidos y valorados de manera homogénea.

Por su parte, el desarrollo de un sistema de información institucional que registre y certifique los trayectos de formación permanente —coordinado con la base de datos del cvuy— permitirá construir trayectorias profesionales más completas, accesibles y verificables. Este tipo de sistemas de información es clave para sostener procesos de mejora continua, al brindar datos que faciliten la toma de decisiones tanto a nivel individual como institucional.

#### Estrategias

- Acreditación de todas las propuestas de formación permanente bajo un sistema de créditos que unifique los criterios de validación de los cursos, generado por una comisión en el CFE.
- Acreditación por aprobación y por participación.

### 3.3.1.3. Promover políticas de formación para directores e inspectores (OE 3.4)

Promover políticas de formación para directores e inspectores resulta un objetivo ineludible en el marco de las políticas para la mejora de la enseñanza que sean capaces de desplazar el sentido de la función de las figuras de directores e inspectores. Esto, a nivel general, implica generar formaciones que impriman coherencia con los principios, prioridades y lineamientos establecidos por la política educativa de la ANEP, permitiendo que actores de diferentes subsistemas puedan desarrollar su formación en un espacio común que promueva la apropiación de miradas diferentes para pensar tanto el centro educativo como la supervisión. De este modo, se fomenta una mirada que fortalezca la dimensión pedagógica en el quehacer cotidiano de estos actores, con foco en modelos colectivos de gestión que a su vez doten a los centros de un mayor poder de agencia.

Profundizar la formación permanente de los y las docentes es una condición fundamental para avanzar en la profesionalización de la enseñanza y garantizar el derecho a una educación de calidad. La formación continua, situada en el contexto real de trabajo, permite responder a las necesidades concretas de los equipos docentes, promoviendo procesos de reflexión pedagógica, actualización disciplinar e innovación didáctica.

La disponibilidad actual de recursos del Centro de Formación Permanente (CFP) habilita el diseño de propuestas formativas sostenidas, articuladas con los desafíos del sistema educativo y con las prioridades territoriales e institucionales. A partir de un uso eficiente y planificado del presupuesto, es posible diversificar las ofertas de formación permanente y asegurar su accesibilidad para todas las zonas del país.

En el entendido de que las y los supervisores acceden a los cargos con un bagaje profesional didáctico y disciplinar, se deberá proveer a la construcción de saberes que hacen al asesoramiento, al acompañamiento de docentes, de funcionarios de gestión y de funcionarios de apoyo escolar en los diferentes roles que desempeñan.

Se considera importante que el cuerpo de supervisores, integrado por equipos de supervisión de primer y de segundo orden, pueda incorporar herramientas de investigación etnográfica que le permita conocer las instituciones que supervisarán. Para ello será necesario identificar, conocer, analizar las costumbres, prácticas, percepciones, es decir, el *habitus* construido por cada institución.

En el caso de docentes con cargos en dirección, se apuntará a la construcción de estrategias que los conformen en referentes pedagógicos de la institución, además de promotores de comunidades educativas que ejerzan la autonomía y la participación.

Para fortalecer el ámbito organizativo-administrativo se realizarán formaciones en cooperación con el departamento de Hacienda y el Programa de Escuelas Disfrutables, además del equipo de formación del CFP, como forma de fortalecer la intervención de los equipos de supervisión.

#### Estrategias

- Diseño e implementación de un programa regular de formación para aspirantes a Dirección, orientado al fortalecimiento de una mirada pedagógica y de gestión requeridas para el desempeño en cargos de Dirección y Subdirección.

- Diseño e implementación de un programa regular de formación orientado a aspirantes a cargos de Inspección, que aborde de manera integral sus diferentes dimensiones desde el cual se entiende la función.
- Incorporación de herramientas de investigación etnográfica.
- Formaciones en cooperación con el departamento de Hacienda y el PED.

### **3.3.2. Mejora de las condiciones de trabajo de los y las docentes y funcionarios/as de gestión**

Para el cumplimiento de los propósitos expresados en las políticas educativas y objetivos, resulta de vital importancia que los funcionarios —docentes y no docentes— estén comprometidos con el desempeño de su tarea. Para ello, es necesario generar las condiciones y el ambiente de trabajo que satisfaga las necesidades de los trabajadores en los diferentes ámbitos y espacios en los que se desempeñan, como una manera de jerarquizar su función.

#### **3.3.2.1. Promover la carrera de los y las docentes de la ANEP (OE 3.5)**

La construcción y fortalecimiento de una carrera docente sólida y coherente es uno de los aspectos centrales para la mejora educativa y la profesionalización docente. La ANEP se propone avanzar hacia un modelo de carrera docente que privilegie el reconocimiento de la formación, la capacitación y las trayectorias profesionales y los méritos notorios del ejercicio docente.

Los concursos son concebidos como parte de una estrategia más amplia de profesionalización que contemple el desarrollo profesional permanente. En este sentido, la elaboración de una estrategia de concursos alineada con las necesidades específicas de cada subsistema, contribuye a garantizar procesos de selección más previsibles, transparentes y ajustados a las demandas del sistema educativo.

En conjunto, estas acciones buscan fortalecer la carrera docente en la ANEP, orientadas al desarrollo profesional, articulando méritos, desempeños y formación continua.

#### **Estrategias**

- Diseño de una carrera docente que privilegie el reconocimiento de la formación, la experiencia y el desempeño en la función, más que la antigüedad.
- Establecimiento de mecanismos de evaluación periódicos para que los y las docentes puedan presentarse a concurso con sus méritos actualizados.
- Consolidación de la coherencia entre el sistema de formación permanente y la carrera docente.
- Elaboración de un plan de concursos de ingreso y ascenso para el quinquenio, contemplando las necesidades de los subsistemas y la disponibilidad presupuestal.
- Ejecución y monitoreo del cumplimiento del plan de concursos y llamados.

### 3.3.2.2. Promover la carrera de funcionarios y funcionarias de gestión (OE 3.6)

La carrera del funcionariado de gestión se rige por la Ley n.º 15.809 del 8 de abril de 1986, cuyas disposiciones limitan el desarrollo de una carrera administrativa adecuada a las necesidades actuales de la ANEP.

Por otra parte, la ANEP no cuenta con una estructura de cargos uniforme para todo el sistema educativo adecuada a los requerimientos del organismo para el desarrollo de las políticas educativas y que asegure la equidad salarial a la interna de la ANEP.

En este marco, se propone avanzar en forma gradual en el diseño e implementación de una carrera del funcionariado que permita dar respuesta a las necesidades de la ANEP, así como el desarrollo efectivo de su carrera. Esto permitiría nivelar los concursos en los distintos programas, dar cabida a nuevas especializaciones, insertas en la carrera administrativa y no como estructuras paralelas y posibilitará el acceso del funcionariado en un plazo razonable a los puestos que les corresponde, con estructura salarial fija (cada puesto de trabajo tiene el mismo valor para toda la ANEP).

Por otro lado, una política de mejoramiento de la calidad en la atención de las infancias y las adolescencias no debería excluir una política de formación dirigida al conjunto de funcionarios y funcionarias que integran la institución. En particular, resulta imprescindible adecuar la formación de quienes cumplen funciones de gestión a las exigencias que plantean los actuales escenarios educativos. El personal no docente desempeña un rol fundamental en el quehacer de la educación pública; desatender su formación supone desconocer el carácter integral del sistema educativo. En este marco, se identifican necesidades formativas específicas según las tareas que desarrollan, por lo que impulsar propuestas de formación acordes a estas particularidades constituye una condición para mejorar la calidad de su trabajo.

#### Estrategias

- Análisis y ajuste de la normativa que regula la carrera del funcionariado, de modo que se facilite el desarrollo efectivo de esta, atendiendo a las necesidades dinámicas del organismo.
- Creación de un sistema único integrado de estructura de cargos y remuneraciones para la ANEP, planificados de acuerdo a las necesidades de la organización y funcionales a la carrera administrativa, con trayectorias de carrera más claras y flexibles, en base a méritos y adquisición de competencias y con un esquema salarial acorde y transparente.
- Definición de la estructura de cargos mínima necesaria para las dependencias y centros educativos.
- Elaboración de un plan de concursos y llamados para el quinquenio.
- Implementación de concursos de oposición y méritos como forma de asignar cargos y funciones
- Seguimiento y evaluación al plan de concursos y llamados en relación a la estructura funcional.

### 3.3.2.3. Definir e implementar una política de capacitación para funcionarios/as de la ANEP (OE 3.9)

El plan de formación considerará los requerimientos específicos de capacitación de acuerdo a la función, apuntando al desarrollo de competencias clave para la gestión orientada a la implementación de la política educativa (procesos administrativos y de apoyo, sistemas de información para la gestión, descentralización de políticas educativas). A efectos del diseño e implementación del plan será necesario diagnosticar necesidades de capacitación por área y tipo de función, coordinar con otras instituciones para el desarrollo de la formación, generar planes de formación anuales, implementar el plan (desarrollo de cursos, talleres y formación continua) y evaluar la efectividad de la formación.

Para los funcionarios de gestión se realizarán formaciones que no se superpongan con las ya ofrecidas por CODICEN. En ese sentido, se realizará el primero con los jefes de departamento y a partir de ese se realizarán con los y las funcionarias de acuerdo a la sesión donde se desempeñan, para tesoreros, personal de presupuesto, responsables de licencias, en otro momento para los encargados de elecciones de cargo. En el caso de las funcionarias de apoyo escolar, que no han recibido formación en su carrera funcional, se comenzará con un curso de mapa de ruta, comunicación social y comunitaria, derechos humanos y género.

Al igual que para los docentes, todas las formaciones para funcionarias de apoyo escolar y funcionarios de gestión se replicará durante todo el quinquenio.

#### Estrategias

- Formación y actualización al personal no docente, de acuerdo a las tareas que desarrollan.
- Diagnóstico de las necesidades de capacitación por área y tipo de función.
- Coordinación con otras instituciones para el desarrollo de la formación.
- Diseño y calendarización de planes de formación anuales.
- Implementación de cursos, talleres y formación continua para el personal.
- Evaluación de los planes de capacitación.
- Estimulación de la carrera funcional y la formación en derechos humanos con perspectiva de género, diversidad en el marco de los cursos en la línea de «Formación para la igualdad» (junto a MEC e INMUJERES).

### 3.4. Descentralización de las políticas educativas en los territorios

A continuación, se presenta una tabla con el primer lineamiento estratégico (LE) en la que se detallan las PE y los OE asociados a este lineamiento, definidos por la ANEP para el periodo 2025-2029. Los OE que asume la DGEIP son resaltados para su identificación.

TABLA 14: Estructura programática de la Línea Estratégica 4

LE 4. Descentralización de las políticas educativas en los territorios	
Políticas Educativas	Objetivos Estratégicos
Profundización de los procesos de descentralización dentro de la ANEP.	OE 4.1 Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los actores educativos a nivel departamental.
	OE 4.2 Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los centros educativos.
	OE 4.3 Avanzar en el trabajo integrado entre instituciones de la ANEP en los territorios.
Desarrollo de políticas de descentralización y articulación con otras instituciones.	OE 4.4 Mejorar los procesos de articulación con otras instituciones del Estado, la sociedad civil y actores de las comunidades.

Fuente: elaboración propia (en base a ANEP, 2025b, pp. 68,69).

Este lineamiento destaca la necesidad de fortalecer la capacidad de agencia en los distintos niveles del sistema frente a un problema identificado de manera recurrente: la limitada autonomía de los actores de los centros educativos para la toma de decisiones. Promover un enfoque de política que dialogue con las capacidades locales implica reconocer la «creatividad del territorio», es decir, la posibilidad de que los equipos educativos encuentren las condiciones adecuadas para acompañar y desarrollar las políticas de infancia y adolescencia en el contexto en el que están insertos, en articulación con otros organismos del Estado y con la sociedad civil.

#### 3.4.1. Profundización de los procesos de descentralización dentro de la ANEP

Profundizar los procesos de descentralización a la interna de la ANEP implica diferentes niveles de acción. La DGEIP promoverá que los centros educativos tomen sus decisiones respecto a las formas de organización del trabajo docente priorizando la mirada pedagógica para lo que será necesario avanzar en procesos de desconcentración de la gestión académica y administrativa.

##### 3.4.1.1. Fortalecer las capacidades de gestión y toma de decisiones de los centros educativos (OE 4.2)

En el marco de la descentralización de las políticas educativas, resulta de vital importancia que los centros educativos puedan manejar una oferta de propuestas educativas pertinentes y oportunas, que contemplen la contextualización y los ajustes necesarios para dar respuestas adecuadas a las diferentes realidades y necesidades locales, así como a las condiciones particulares del estudiantado. Para la presente administración resulta relevante habilitar y promover a los centros educativos a construir singulares y variados acuerdos institucionales que se orienten a la mejora de las formas de organización del trabajo docente.

Para promover escuelas con mayor autonomía, es necesario habilitar nuevas formas de organización escolar que permitan generar espacios de intercambio y profundización pedagógica. En este sentido, se propone implementar dos salas docentes anuales en las escuelas comunes,

jardines, escuelas especiales, escuelas de práctica y habilitadas de práctica. Actualmente, estas modalidades no cuentan con ese recurso, a diferencia de las escuelas de tiempo completo, tiempo extendido y las escuelas Aprender, en las que las salas docentes ya forman parte de la propuesta institucional. Por otra parte, las escuelas comunes que se convierten a la modalidad de TPA contarán con una sala mensual de dos horas.

Por otro lado, para contemplar la diversidad del estudiantado, desde una mirada intercultural, se considera necesaria la reflexión sobre la inclusión de migrantes en las aulas. Las salas podrían ser una de las herramientas para abordar la temática a nivel de los colectivos docentes.

### Estrategias

- Promoción de escuelas con mayor autonomía, a partir de:
  - fomento de nuevas formas de organización escolar,
  - ofrecimiento de salas docentes.
- Realización del mapeo de los cargos/funciones existentes a nivel departamental, regional y de centros educativos en los distintos subsistemas y modalidades que conforman la oferta de la ANEP.
- Revisión de la normativa interna en relación a los cargos/funciones existentes.

## 3.5. Gobierno democrático de la educación y participación ciudadana

A continuación, se presenta una tabla con el primer lineamiento estratégico (LE) en la que se detallan las PE y los OE asociados a este lineamiento, definidos por la ANEP para el periodo 2025-2029. Los OE que asume la DGEIP son resaltados para su identificación.

TABLA 15: Estructura programática de la Línea Estratégica 5

<b>LE 5. Gobierno democrático de la educación y participación ciudadana</b>	
<b>Políticas Educativas</b>	<b>Objetivos Estratégicos</b>
Construcción de un gobierno democrático de la educación.	OE 5.1 Promover la participación como parte del proceso de fortalecimiento de la comunidad educativa.
	OE 5.2 Apoyar la construcción de la nueva institucionalidad de la educación pública.
Fortalecimiento de las capacidades institucionales.	OE 5.3 Mapear, analizar y optimizar procesos.
	OE 5.4 Mejorar los sistemas de información.
	OE 5.5 Analizar y adecuar la organización a nivel territorial.

Fuente: elaboración propia (en base a ANEP, 2025b, pp. 69,70).

La Ley General de Educación n.º 18.437, en su artículo 9 del capítulo II, establece que: «La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse en forma crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas». Para asumir el mandato que la Ley establece, es que se plantea como política que se establezcan las condiciones institucionales para que la participación sea un principio fundante y estructurante de los modos en que se organiza la ANEP.

---

### 3.5.1. Construcción de un gobierno democrático de la educación

Como parte de un gobierno democrático de la educación se considera fundamental la promoción de la participación docente en las ATD, los docentes, las familias y los estudiantes en los Consejos de Participación, de las comunidades educativas en el marco de la definición de las propuestas de ATE, de la ciudadanía en general a través del Congreso de la Educación, entre otros. Estos espacios se consideran los soportes desde los cuales se puede concebir un nuevo plan nacional de educación que tenga como norte la redefinición de lo que actualmente la sociedad uruguaya considera que debiera ser aquello que debe ofrecer a las futuras generaciones, así como también la construcción de una nueva institucionalidad de la educación pública que es la que tiene la tarea de llevarlo adelante.

#### 3.5.1.1. Promover la participación como parte del proceso de fortalecimiento de la comunidad educativa (OE 5.1)

Se parte del supuesto que la participación ciudadana es fundamental en la construcción y promoción de una cultura democrática, en tanto se busca la integración de los diferentes actores y colectivos sociales al pleno ejercicio de la política. En este sentido, los sistemas educativos desempeñan un rol clave en la generación, impulso y despliegue de un conjunto de prácticas y mecanismos que favorezcan la participación activa de las nuevas generaciones en la sociedad, cuestión esencial en la formación en ciudadanía.

Para el fortalecimiento de la participación en las comunidades educativas desde una perspectiva de derechos, se hace necesario reimpulsar la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación, tal como lo establece la Ley General de Educación n.º 18.437, en sus artículos 76, 77 y 78.

Por otro lado, para fortalecer la territorialización de la gobernanza democrática en las instituciones es necesario promover espacios en los que las direcciones de los centros educativos puedan organizar y discutir las formas de gestión. Para ello, se habilita e incentiva las juntas de directores.

#### Estrategias

- Reimpulso de la constitución y el funcionamiento de los Consejos de Participación, tal como lo establece la Ley General de Educación n.º 18.437.
- Habilitación de las juntas de directores.

## Síntesis del documento

El presente documento define los lineamientos de política educativa para el período 2025-2029 de la educación inicial y primaria, a partir de un enfoque que articula el análisis de la situación actual del sistema, la explicitación de principios rectores y la proyección de líneas estratégicas orientadas a garantizar el derecho a la educación de todas las infancias.

El estado de situación muestra que el sistema mantiene niveles prácticamente universales de cobertura en los tramos obligatorios, al tiempo que evidencia una disminución sostenida de la matrícula asociada fundamentalmente a la caída de los nacimientos. Este escenario plantea nuevos desafíos para la planificación educativa y para la organización de la oferta. En relación con las trayectorias escolares, se constatan avances en la reducción de la repetición en el largo plazo y en los niveles de extraedad, aunque persisten desigualdades vinculadas al contexto sociocultural y al territorio. El ausentismo —especialmente el ausentismo crónico— aparece como uno de los principales nudos críticos, con fuerte incidencia en los sectores más vulnerados. En materia de aprendizajes, las evaluaciones nacionales e internacionales muestran desempeños heterogéneos y confirman la existencia de brechas que se reproducen según el contexto, lo que reafirma la necesidad de fortalecer las políticas pedagógicas y de acompañamiento a las trayectorias.

A partir de este diagnóstico, el documento define como principios rectores la igualdad y la inclusión, la convivencia y la participación, y la centralidad de lo pedagógico. Estos principios constituyen el marco ético y político que orienta la acción y que reafirma el carácter democrático de la escuela pública como espacio de construcción colectiva, de transmisión cultural, de formación integral y de producción de lo común.

Las líneas estratégicas se organizan en torno a cinco ejes. El primero se orienta a garantizar el acceso, la continuidad y la ampliación de las trayectorias educativas, mediante la universalización de los ciclos, la adecuación de la oferta y el fortalecimiento de los dispositivos de acompañamiento. El segundo pone el foco en la mejora de los aprendizajes desde una perspectiva integral y de derechos humanos, con énfasis en la política curricular, la evaluación y la superación de las desigualdades en la distribución de los saberes. El tercero aborda la profesionalización de la enseñanza, promoviendo un sistema de formación permanente y mejores condiciones para el ejercicio del trabajo educativo. El cuarto impulsa la descentralización de las políticas, reconociendo el valor del territorio como espacio de construcción de respuestas situadas. Finalmente, el quinto propone la profundización del gobierno democrático de la educación y de la participación de las comunidades educativas.

En su conjunto, estos lineamientos expresan una concepción de la política educativa centrada en la escuela pública como espacio de igualdad, en la construcción colectiva de las decisiones y en la generación de condiciones para el desarrollo pleno de las infancias. El desafío para el quinquenio consiste en transformar estos acuerdos en acciones sostenidas, con capacidad de seguimiento y evaluación, que permitan avanzar hacia una educación inicial y primaria de calidad para todas y todos.



## Referencias bibliográficas

- ALBA PASTOR, C.; Sánchez Hípola, P.; Sánchez Serrano, J. M.; Zubillaga del Río, A. (2013). *Pautas sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)*. Disponible en: [https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas\\_2\\_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/CAST-Pautas_2_0-Alba-y-otros-Actualizado%20versio%CC%81n-2018.pdf).
- ANEP-DGEIP. (2019). *10 Claves educativas en el siglo XXI. Educación inicial*. Disponible en: <https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/varios/10claves-Inicial.pdf>
- ANEP. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024*.
- ANEP. (2022a). *Marco curricular nacional*.
- ANEP. (2022b). *Educación básica integrada (EBI): Perfiles de tramo 1.º, 2.º y 3.º ciclo*.
- ANEP. (2022c). *Progresiones de aprendizaje*.
- ANEP. (2022d). *Educación básica integrada (EBI): Plan de estudios*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/Plan2023/Educacio%CC%81n%20Ba%CC%81sica%20Integrada%20Plan%20de%20estudios%202022%20v8.pdf>
- ANEP. (2023a). *Plan Asiste: Plan de acción para mejorar la asistencia en educación inicial y primaria*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/agosto/230815/Plan%20ASISTE%202023.pdf>
- ANEP. (2023b). *Plan Aprende+: Acciones para la mejora de los aprendizajes*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2023/noticias/agosto/230815/aprende%20mas.pdf>
- ANEP. (2024a). *Reglamento de evaluación del estudiante (REDE) de la educación básica integrada*. Disponible en: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/documentos/ebi/REDE%202024.pdf>
- ANEP. (2024b). *Plan Avanza 2024: Estrategias de acompañamiento para estudiantes de EBI y EMS*. Disponible en: <https://transformacioneducativa.anep.edu.uy/sites/default/files/images/componentes/Curricular/recursos/Plan%20Avanza%202024.pdf>
- ANEP. (2024c). *Programas de educación básica integrada: 1.º ciclo*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%201er%20Ciclo%20-%202024.pdf>
- ANEP. (2024d). *Programas de educación básica integrada: 2.º ciclo*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/te-programas/2023/Compilaci%C3%B3n%20Programas%202do%20Ciclo%20-%202024.pdf>
- ANEP. (2025a). *Estado de situación 2024: Monitor de educación inicial y primaria*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/monitorRepo/Documentos2024/situacion.pdf>

- 
- ANEP. (2025b). *Proyecto de presupuesto y plan de desarrollo educativo 2025/2030*. Disponible en: <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/presupuestos-rendicion-balances/presupuesto-2025/Presupuesto%202025-2029.pdf>.
- ANTELO, E. (2011). «¿A qué llamamos enseñar?» en: Alliaud, A., Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor, pp. 19-38.
- ARDENT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- BAQUERO, R. (2006) Subjetividades y escolarización. A propósito de la educabilidad. *Novedades Educativas*, año xviii (184).
- BIESTA, G. (2012). *Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro*, en: *Pedagogía y Saberes*, N.º 44, Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación, Colombia, pp. 119-129.
- BOOTH, T.; Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: oei / fuhem. (traducción del original index for inclusion. Developing learning and participation in schools [2011]. Bristol: csie). Disponible en: <https://oei.int/oficinas/republica-dominicana/publicaciones/index-for-inclusionguia-para-la-educacion-inclusiva>.
- BORDOLI, ELOÍSA (2019). *Formas escolares y sentidos educativos en Enseñanza Primaria. Análisis del Programa Maestros Comunitarios en Uruguay (2005-2010)*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. (1970). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema educativo*. Siglo Veintiuno Editores.
- CAST (Center for Applied Special Technology) (2011): *Universal Design for Learning guidelines version 2.0*. Wakefield, MA: Author.
- CARDOZO, S. (2025). *Ausentismo en educación secundaria básica. Un problema que compromete las trayectorias educativas*. unicef. Pro-fundación para las Ciencias Sociales.
- CCEPI-OPP-UCC (2017). *Marco curricular para la atención y educación de niñas y niños uruguayos desde el nacimiento a los seis años*. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/marco-curricular-para-atencion-educacion-ninas-ninos-uruguayos-desde>.
- CHARLOT, B. (2006). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Libros del Zorzal, Colección Formación docente. Temas en educación.
- CIDE (1965). *Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay*. Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Recuperado de <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1533>.
- DE ALBA, A. (1991). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

- DIEE (2021). *Documento conceptual de leo*. Disponible en: <https://sea.anep.edu.uy/sites/default/files/2026-02/DocConceptualLEO21.pdf>
- DIEE (2024). *Informe de la aplicación 2024 de las pruebas de Lectura, Escritura y Oralidad (LEO)*. Recuperado de: [https://drive.google.com/drive/folders/1rRj0Efx8\\_9w0TEqOtJG7Hrn-nOTVFJgaQ](https://drive.google.com/drive/folders/1rRj0Efx8_9w0TEqOtJG7Hrn-nOTVFJgaQ).
- FAIRSTEIN, F.; Mayol, M. (2022). *Educación y cuidado en la primera infancia*. Paidós.
- FRIGERIO, G. (2006). *Educación y trayectorias: miradas y apuestas*. Paidós.
- FRIGERIO, G. (2017). *La escuela, entre la inclusión y la exclusión: una mirada desde la subjetividad*. Noveduc.
- GARCÉS, M. (2020). *Escuela de aprendices*. Galaxia Gutenberg.
- HORCAS, V. (2013). *Procesos de segregación y guetización escolar: desigualdades educativas e inmigración*. En M. Chisvert, A. Ros, V. Horcas (Coords.), A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar. (pp.54-78). Octaedro.
- INE (2024). *Población estimada, crecimiento intercensal y estructura por sexo y edad*. Recuperado de: <https://www5.ine.gub.uy/documents/CENSO%202023/Poblaci%C3%B3n%20estimada,%20crecimiento%20intercensal%20y%20estructura%20por%20sexo%20y%20edad.pdf>
- INEED (2024). *Reporte del Mirador Educativo 10. Ausentismo crónico en educación primaria pública: caracterización del período 2019-2023*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/Ausentismo-cronico-en-educacion-primaria-publica-2019-2023.pdf>
- INEED (2025a). *Aristas 2023. Informe de resultados de tercero y sexto de educación primaria*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2023/Aristas-2023-Informe-resultados-tercero-y-sexto-educacion-primaria.pdf>
- INEED (2025b). *Boletín n.º 111. Aristas Primaria 2023: un panorama inequitativo, pero con pistas para mejorar*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/images/boletines/2025/Aristas-Primaria-2023-un-panorama-inequitativo-pero-con-pistas-para-mejorar.pdf>
- INEED (2025c). *Presentación de resultados de Aristas 2023*. Recuperado de: <https://www.ineed.edu.uy/wp-content/uploads/2025/02/Ppt-Aristas-Primaria-2023.pdf>.
- LAVAL, C., Dardot, P. (2015). *Común. Ensayos sobre la revolución en el siglo XXI*. Editorial Gedisa SA.
- LEY n.º 17.378 de 2001. *Lengua de Señas Uruguaya*. Diario Oficial, 25 de julio de 2001. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/17378-2001>
- LEY n.º 18.437 de 2008. *Ley General de Educación*. Diario Oficial, 2 de enero de 2009. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

- 
- LEY n° 18.418 de 2008. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Diario Oficial, 20 de noviembre de 2008. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes-internacional/18418-2008>
- LEY n.º 18.651 de 2010. *Ley de protección integral de personas con discapacidad*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- LEY n.º 19.996 de 2020. *Aprobación de rendición de cuentas y balance de ejecución presupuestal. Ejercicio 2020*. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19996-2021>
- LÓPEZ MELERO, M.; Soler García, C.; Payá Gómez, M. (2025). *Educación crítica e inclusión. El valor de la diferencia en una escuela sin exclusiones*. Niño y Dávila.
- MEIRIEU, P. (1995). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Ediciones Octaedro, 2001.
- MSP (2024). *Informe DIGESA N° y M 2023 (Versión final al 20/03/2024)*. Recuperado de: [https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Informe%20DIGESA\\_N%20y%20M%202023\\_final%20al%2020\\_03\\_2024\\_0.pdf](https://www.gub.uy/ministerio-salud-publica/sites/ministerio-salud-publica/files/documentos/publicaciones/Informe%20DIGESA_N%20y%20M%202023_final%20al%2020_03_2024_0.pdf)
- MARTINIS, P. (2012). *Educación, pobreza y seguridad en el Uruguay de la década de los noventa*. Comisión Sectorial de Investigación Científica - csic de la Universidad de la República, Montevideo, Tradinco, 2013.
- MUÑOZ MORENO, J. (2013). *La organización y atención a la diversidad en los centros educativos*. En M. Chisvert, A. Ros, V. Horcas (Coords.), *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*. (pp.79-101). Octaedro.
- PASTRÉ, P. (2002). *L'analyse du travail en didactique professionnelle*. *Revue Française de Pédagogie*, (138), 9-17.
- REYES, R. (1987). *Para qué futuro educamos*. Editorial Rumbo.
- RIVAS, A. (2015). *América Latina después de pisa. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (200-2015)*. Fundación cippec.
- ROSANVALLON, P.; Fitoussi, J.P. (1996). *La nueva era de las desigualdades*. Ediciones Manantial.
- SANTOS, L. (2010). «(Re)pensar la escuela hoy: la cuestión pedagógica», en: *Quehacer Educativo*, n.º 100, abril de 2010, pp. 65-73.
- TÁRRAGA, R., Tarín, J. (2013). «Escuela inclusiva: controversias en torno a discursos, políticas y actitudes». En M. Chisvert, A. Ros, V. Horcas (Coords.), *A propósito de la inclusión educativa. Una mirada ampliada de lo escolar*. (pp.27-53). Octaedro.
- TENTI FANFANI, E. (2007). *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo XXI Editores. Colección Sociología y política. Serie Educación y sociedad.
- TERIGI, F. (2004). «La aceleración del tiempo y la habilitación de la oportunidad de aprender», en Frigerio, G.; Diker, G. (Comps.) *Una ética en el trabajo con niños y jóvenes. La habilitación de la oportunidad*. CEM, Ediciones Novedades Educativas.

- TERIGI, F. (2007a). *Los desafíos que plantean las trayectorias escolares*, en: III Foro Latinoamericano de Educación. Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy. Fundación Santillana, Buenos Aires, 28, 29 y 30 de mayo de 2007. Disponible en: [<http://agmer.org.ar/index/wp-content/uploads/2014/07/Itinerario-3-Los-desafios-que-plantean-lastrayectorias-escolares.pdf>].
- TERIGI, F. (2007b). *Las trayectorias escolares: entre la igualdad de oportunidades y la igualdad de resultados*. Ministerio de Educación de la Nación, Argentina.
- TERIGI, F. (2009). *Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de la política educativa. Proyecto Hemisférico: "Elaboración de políticas y estrategias para la prevención del fracaso escolar"*. Ministerio de Educación de la República Argentina; Organización de Estados Americanos.
- UNESCO. (2017a). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259592>.
- UNESCO. (2017b). *15 claves de análisis para apuntalar la Agenda Educativa 2030*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259069_spa).
- UNESCO. (2018). *Orientaciones Técnicas Internacionales sobre Educación en Sexualidad. Un enfoque basado en la evidencia*. onumujeres, onusida, unfpa, ops, unicef.
- UNESCO (2021). *Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Uruguay*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380255>
- UNESCO (2022). *Reporte nacional de resultados de escritura: ERCE 2019; Uruguay*. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380967>
- YADAROLA, M. (2019). Construyendo un aula inclusiva desde el diseño universal de la enseñanza. *Quehacer educativo* (153), 65-73.
- VISCARDI, N.; Alonso, N. (2013). *Gramática(s) de la convivencia. Un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay, ANEP-Proyecto Central "Promoción de Convivencia Saludable"*. Empresa Gráfica Mosca.

---

## Índice de tablas y gráficos

GRÁFICO 1. Asistentes a un centro educativo según edades 3, 4 y 5 años, a nivel nacional (en porcentajes, 2014 a 2024, sin considerar datos 2021 y 2022 debido a la emergencia sanitaria COVID-19)	14
TABLA 1. Matrícula de educación inicial y primaria pública (año 2024)	15
TABLA 2. Cantidad de alumnos matriculados por año, según tipo de educación	15
TABLA 3. Matrícula de educación inicial y primaria privada (año 2024)	16
GRÁFICO 2. Alumnos matriculados en educación primaria común por año, según formade administración (en porcentajes, 2004 a 2024)	16
GRÁFICO 3. Cantidad de alumnos matriculados en educación primaria pública, común e inicial, por año (2004 a 2024)	17
Gráfico 4. Cantidad de alumnos matriculados en escuelas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido, (2004 a 2024)	18
TABLA 4. Cantidad de estudiantes matriculados por año, según nivel de educación inicial y grado de educación primaria pública	19
TABLA 5. Cantidad de alumnos matriculados en educación inicial por año, según tipo de centro de educación inicial	19
GRÁFICO 5. Cantidad de alumnos matriculados en educación inicial pública por año, según nivel de educación inicial, 2004 a 2024	20
GRÁFICO 6. Alumnos matriculados en educación inicial por año, según forma de administración (en porcentajes, 2004 a 2024)	21
TABLA 6. Cantidad de alumnos matriculados en educación común pública, por año, según grado	21
GRÁFICO 7. Evolución del alumnado matriculado en educación común pública, por año, según grado (2004 a 2024)	22
TABLA 7. Repetición en educación primaria común por año, según grado. En porcentajes. 2022 a 2024	24
GRÁFICO 8. Repetición en educación primaria común por año (en porcentajes, 2004 a 2024)	24
GRÁFICO 9. Repetición en educación primaria común, 1.º a 6.º, según región geográfica (en porcentajes, en 2004 a 2024)	25
GRÁFICO 10. Repetición en educación primaria común, 1.º a 6.º, según departamento (en porcentajes, 2024)	26
GRÁFICO 11. Repetición en educación primaria común, según contexto sociocultural (total nacional y Q1 y Q5, en porcentajes, de 2004 a 2024)	26

GRÁFICO 12. Repetición en educación primaria común, según categoría de escuela (total nacional, Aprender, Tiempo Completo y Urbana Común, en porcentajes, de 2004 a 2024)	27
GRÁFICO 13. Estudiantes matriculados en 6.º en condición de extraedad por año (en porcentajes, de 2014 a 2024)	28
GRÁFICO 14. Alumnos matriculados de 6.º en condición de extraedad por nivel de contexto sociocultural (en porcentajes, en 2024)	29
GRÁFICO 15. Tasa de asistencia en educación inicial, según niveles de edad (total, 3, 4 y 5 años, en porcentaje, de 2022 a 2024)	30
GRÁFICO 16. Tasa de asistencia en educación inicial, según nivel de contexto sociocultural (total nacional, Q1 y Q5, en porcentajes, de 2022 a 2024)	31
GRÁFICO 17. Alumnos por tramo de asistencia a la educación inicial, según año (en porcentajes, de 2022 a 2024)	32
GRÁFICO 18. Promedio de días asistidos en educación primaria común (de 2004 a 2024, sin considerar datos 2021-2022 debido a la emergencia sanitaria COVID-19. A partir de 2016 GURI permite la estimación del promedio simple de días asistidos)	32
GRÁFICO 19. Promedio de días asistidos en educación primaria común, por grado, en 2024	33
GRÁFICO 20. Tasa de asistencia en educación primaria común, según nivel de contexto sociocultural (total nacional, Q1 y Q5, en porcentajes, de 2022 a 2024)	34
GRÁFICO 21. Tasa de asistencia en educación primaria común, según región geográfica (total nacional, Montevideo e Interior, en porcentajes, de 2022 a 2024)	34
GRÁFICO 22. Tasa de asistencia en educación primaria común, según grados escolares (total nacional, 1.º y 6.º, en porcentaje, de 2022 a 2024)	35
GRÁFICO 23. Alumnos por tramo de asistencia a la educación primaria común, según año (en porcentajes, de 2022 a 2024)	36
GRÁFICO 24. Alumnos de educación primaria en situación de ausentismo crónico, según año (en porcentajes, 2019, 2022 a 2024)	36
GRÁFICO 25. Alumnos en situación de ausentismo crónico, acumulados por mes (en porcentaje, años 2019, 2022, 2023 y 2024)	37
TABLA 8. Distribución de resultados de LEO en 2.º por habilidad	40
GRÁFICO 26. Alumnado acumulado en los niveles 1 y 2 de LEO según habilidades evaluadas (en porcentajes, año 2024)	40
GRÁFICO 27. Distribución de alumnos de 3.º según niveles desempeño en Lectura (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023)	41
GRÁFICO 28. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Lectura (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023)	42

GRÁFICO 29. Distribución de alumnos de 3.º según niveles desempeño en Lectura y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)	43
GRÁFICO 30. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Lectura y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)	43
GRÁFICO 31. Distribución de alumnos de 3.º según niveles de desempeño en Matemática (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023)	44
GRÁFICO 32. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Matemática (en porcentajes, años 2017, 2020 y 2023)	45
GRÁFICO 33. Distribución de alumnos de 3.º según niveles desempeño en Matemática y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)	45
GRÁFICO 34. Distribución de alumnos de 6.º según niveles desempeño en Matemática y contextos socioeconómicos y culturales de los centros (total nacional, muy favorable y muy desfavorable, en porcentajes, año 2023)	46
GRÁFICO 35. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Lectura en el ERCE 2019 (en porcentajes)	47
GRÁFICO 36. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Lectura en el ERCE 2019 (en porcentajes)	48
GRÁFICO 37. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio discursivo, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)	49
GRÁFICO 38. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio textual, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)	50
GRÁFICO 39. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio de convenciones de legibilidad, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)	50
GRÁFICO 40. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio discursivo, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)	51
GRÁFICO 41. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio textual, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)	52
GRÁFICO 42. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay según categorías en indicadores del dominio condiciones de legibilidad, en Escritura, en el ERCE 2019 (en porcentajes)	53
GRÁFICO 43. Distribución de alumnos de 3.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Matemática en el ERCE 2019 (en porcentajes)	54
GRÁFICO 44. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Matemática en el ERCE 2019 (en porcentajes)	54

GRÁFICO 45. Distribución de alumnos de 6.º de Uruguay y de la región (media) según niveles desempeño en Ciencias en el ERCE 2019 (en porcentajes)	55
TABLA 9. Cantidad de escuelas y de alumnos matriculados en educación común por año, según categoría. 2017 a 2024.	57
TABLA 10. Cantidad de escuelas por año, según tipo de centro educativo. 2013 a 2024	57
TABLA 11: Estructura programática de la Línea Estratégica 1	75
TABLA 12: Estructura programática de la Línea Estratégica 2	90
TABLA 13. Estructura programática de la Línea Estratégica 3	101
TABLA 14: Estructura programática de la Línea Estratégica 4	110
TABLA 15: Estructura programática de la Línea Estratégica 5	111

**ANEP** EDUCACIÓN  
INICIAL Y  
PRIMARIA