

Los sistemas de información en la educación superior en Uruguay: desafíos de una gobernanza fragmentada.

Information Systems in Higher Education in Uruguay: Challenges of Fragmented Governance.

Por Emiliano CLAVIJO¹ y Leandro PEREIRA DE LOS SANTOS²

Clavijo, E. y Pereira de los Santos, L. (2026). Los sistemas de información en la educación superior en Uruguay: desafíos de una gobernanza fragmentada. *Revista RAES*, XVIII(32), pp. 47-62.

Resumen

Este artículo analiza la fragmentación de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGEd) superior uruguayo como manifestación de tensiones históricas entre técnica y política, como alternativa explicativa a elementos operativos y coyunturales que explora la bibliografía en la materia. El estudio se sustenta en una metodología cualitativa que combina análisis documental y mapeo institucional de las principales oficinas estadísticas. Los resultados revelan que la arquitectura de los sistemas de información replica la fragmentación del sistema educativo, donde cada institución ha desarrollado capacidades estadísticas paralelas materializando las autonomías institucionales. Se identifica una dinámica recurrente: sucesivos elencos técnicos —desarrollistas, neoliberales, progresistas— encuentran límites en tensiones político-institucionales que trascienden cambios de gobierno. Las iniciativas de coordinación representan avances significativos pero operan como "islas de coordinación" en un mar de autonomías. La discusión evidencia que las soluciones puramente técnicas resultan insuficientes, requiriéndose modelos de gobernanza que equilibren participación política con autonomía técnica. Las conclusiones destacan la necesidad de institucionalidad que reconozca esta hibridación estructural para superar los obstáculos en la gobernanza y la interoperabilidad del sistema, como forma de anticiparse a los desafíos de los sistemas de información contemporáneos.

Palabras Clave Sistemas de información / Políticas educativas / Educación superior / Gobernanza / Uruguay.

¹ Universidad de la República, Uruguay / emiliano.clavijo@cse.udelar.edu.uy / <https://orcid.org/0000-0003-0670-4669>

² Universidad de la República, Uruguay / leandro.pereira.uy@gmail.com / <http://orcid.org/0000-0002-6291-2545>

Abstract

This article analyzes the fragmentation of information systems in Uruguayan higher education as a manifestation of historical tensions between technical and political dimensions, rather than as the result of operational or short-term factors, as commonly suggested in the specialized literature. The study is based on a qualitative methodology that combines document analysis and institutional mapping of the main statistical offices. The findings reveal that the architecture of information systems reproduces the fragmentation of the education system, with each institution developing parallel statistical capacities that materialize institutional autonomy. A recurring pattern is identified: successive technical actors—developmentalist, neoliberal, and progressive—encounter limits rooted in political-institutional tensions that persist beyond changes in government. Coordination initiatives represent significant progress but operate as “islands of coordination” within a broader landscape of institutional autonomy. The discussion shows that purely technical solutions are insufficient, highlighting the need for governance models that balance political participation with technical autonomy. The conclusions emphasize the need for institutional arrangements that acknowledge this structural hybridity in order to overcome obstacles to governance and interoperability, and to better anticipate the challenges posed by contemporary information systems.

Key words Information systems / Educational policies / Higher education / Governance / Uruguay.

Introducción

La concepción de los sistemas de información en la Educación Superior en Uruguay genera interpretaciones diversas, influenciadas por los significantes y significados que establecen de manera diferenciada quienes diseñan la información y quienes, en un rol político, la difunden. Esta dinámica hace que la evaluación del cumplimiento de los objetivos de las políticas públicas se convierta en un desafío complejo, tal como lo sugiere la evidencia regional en la materia (Arias Ortiz et al., 2021). Desde el punto de vista de los autores de este artículo, al analizar el caso uruguayo, esta ambigüedad tiene sus raíces en el legado histórico, caracterizado por limitaciones estatales en la planificación y en la incorporación de técnicos y expertos en el diseño, implementación y evaluación de las políticas públicas. Por lo tanto, estas ambigüedades nacen en el ámbito decisional y no solamente en el nivel operacional. Más allá de los esfuerzos recientes hacia una mayor articulación interinstitucional en un contexto de modificaciones a la gobernanza educativa, se plantean algunos desafíos e interrogantes hacia la consolidación de espacios de gobernanza común de los sistemas de información en la educación superior nacional, que derramen positivamente en el uso y la divulgación de los datos, y por tanto, entre los decisores de políticas en este sector de políticas.

Este artículo inicia con un análisis conceptual y contextual de los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGEd) latinoamericanos, sus déficits de gobernanza y los desafíos introducidos por la datificación y la plataformización educativa; para posteriormente, examinar la configuración híbrida del conocimiento experto en la política pública uruguaya y su manifestación en el sector educativo. Luego, profundiza en la educación superior como campo de disputa técnico-política, recorriendo sus cuatro configuraciones históricas distintivas. A continuación, presenta los resultados del mapeo de oficinas estadísticas y las iniciativas de coordinación existentes, para finalmente discutir cómo esta arquitectura institucional condiciona la gobernanza de la información. El análisis concluye extrayendo las implicancias de esta tensión estructural para el futuro de los sistemas de información educativa en Uruguay.

Sistemas de información educativa y gobernanza de datos

Los SIGEd se han consolidado como componentes centrales de la gobernanza educativa contemporánea, en tanto articulan procesos de recolección, procesamiento y uso de datos orientados a la toma de decisiones (Vera et al., 2022; Arias Ortiz et al., 2021). Lejos de constituir meras herramientas tecnológicas, estos sistemas deben entenderse como arreglos institucionales complejos, enmarcados en regulaciones, capacidades estatales y dinámicas de gobernanza de datos (Suasnábar y Valencia, 2024).

Sin embargo, tal como ilustran Vera et al. (2022), los SIGEd no cuentan con una definición consensuada, siendo abordados por los organismos internacionales y gobiernos nacionales en forma diferencial a partir de diversos énfasis, propios de las necesidades de cada entidad. Así, los SIGEd se centran en a) necesidades de gestión de los recursos humanos, materiales, y/o financiero de los sistemas educativos; b) el desarrollo y uso de los registros administrativos que permite caracterizar a las instituciones y/o sistemas educativos a partir de unidades analíticas específicas: estudiantes, docentes o instituciones; c) desarrollos tecnológicos con miras a la digitalización del relevamiento de la información. Estos enfoques definicionales se anclan a un escenario a) de transformaciones de las herramientas digitales; b) de diversificación de asuntos emergentes, como la necesidad de conocer trayectorias, evaluar aprendizajes, conocer el perfil sociodemográfico de quienes transitan por los sistemas educativos, entre otros desafíos; c) demandas de información por parte de los gobiernos frente a recursos otorgados al sector educativo en clave de transparencia y rendición de cuentas.

En este sentido, los autores acotan que la realidad latinoamericana evidencia que estos sistemas se encuadran en un desarrollo entrópico, y con un matizado anclaje a la toma de decisiones a partir de la maduración diferencial de sistemas que responden a finalidades divergentes que tales procesos presentan dentro de un mismo sector de políticas. En este sentido, Arias Ortiz et al. (2021) califican a los sistemas de información en América Latina como

incipientes, cuya categorización es definida como de cobertura parcial de los “procesos y condiciones estructurales que lo definen, pero no está[n] orientado[s] a una gestión eficiente” (p. 5)³.

Sin embargo, las condiciones estructurales no son solo tecnológicas, sino que son de gobernanza. Tal como sugieren Suasnábar et al. (2024) al analizar la experiencia argentina hacia la construcción de un Sistema Nacional de Información Educativa en clave nominalizada en Argentina, los sistemas de información se diseñan y operan dentro de un marco normativo que delimita qué datos producir, cómo circulan y bajo qué condiciones se desarrollan. En este sentido, la gobernanza de los datos permite comprender algunas de las dificultades actuales de los sistemas de información educativa nacional a partir de una perspectiva de “bifrontalidad”, que articula orientaciones político-legales (normativas) e instrumentales (dispositivos, sistemas y prácticas) (Montes, 2022, a partir de Aguilar Villanueva, 2006).

Estas dificultades de la gobernanza de los datos se amplifican ante los desafíos actuales que plantea el *big data*. Suasnábar y Morduchowicz (2023) sintetizan esta tensión entre los datos gubernamentales y el uso de grandes datos (en gran medida, de origen privado), señalando que el Estado debe potenciar las capacidades de acceso y uso de los datos generados por este, en clave colaborativa y con miras a la transparencia, a la vez que regulada y sometida al tratamiento de datos con miras al cuidado de la privacidad.

La plataformización también opera como una tendencia que irrumpe en la realidad educativa de los países latinoamericanos durante la pandemia, mediante un tránsito desde modelos tradicionales hacia la digitalización de la experiencia sincrónica mediante la virtualidad, la diversificación curricular a partir de la multiplicación de fuentes de contenidos, la gamificación (ludicidad de las experiencias pedagógicas con miras a la motivación y el entretenimiento) y la datificación, esto último de mayor interés para los propósitos del presente artículo. Esto último se traduce en la capacidad de medición y trazabilidad de los procesos educativos mediado y potenciado por el desarrollo de la inteligencia artificial con miras a construir mediciones en tiempo real (Rivas, 2021).

En el caso uruguayo, analizado en las páginas siguientes, estos riesgos se presentan en una fase incipiente y responden, en todo caso, a trayectorias históricas más que a discusiones coyunturales. Por un lado, la fragmentación de la gobernanza de los datos —tanto a nivel general como en el sector educativo— se combina con limitaciones en la interoperabilidad técnica e institucional, configurando un problema persistente de coordinación. Este escenario se ve parcialmente compensado por la fuerte presencia del sector público en la educación superior, donde la Universidad de la República (UDELAR) concentra más de seis de cada diez inscripciones (Ministerio de Educación y Cultura, 2021, p. 4). A su vez, el desarrollo de infraestructura tecnológica, impulsado especialmente por el Plan Ceibal en la educación primaria y media, ha priorizado determinadas dimensiones de la plataformización por sobre otras en el conjunto del sistema educativo. En este marco, la datificación aparece como la dimensión más rezagada. En la educación superior, en particular, este proceso se caracteriza por fragmentaciones políticas, estratégicas y operativas, tanto entre el sector público y el privado como al interior del propio sector público, e incluso dentro de las organizaciones —como se observa en la UDELAR—.

Diseño y metodología

Este trabajo se enmarca en el proyecto *Los sistemas de información sobre educación superior en la región: avances, usos y desafíos* (Proyecto UNTREFB2860), desarrollado en el marco de las Redes NEIES-MERCOSUR (Proyecto Indicadores ES-MERCOSUR). La red está integrada por la Universidad Nacional de Tres de Febrero (UNTREF, Argentina), la Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) y la Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS, Brasil), la Universidad del Cono Sur de las Américas (UCSA, Paraguay) y la UDELAR (Uruguay), a través del Área de Evaluación de Políticas de Enseñanza (AEPE, anteriormente USIEn), dependiente del Prorectorado de

³Concretamente, en Uruguay el estudio analiza los sistemas del por entonces Consejo de Educación Inicial y Primaria de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y no ofrece una visión del sistema en su conjunto.

Enseñanza. No obstante, constituye un subproducto con foco específico en el caso uruguayo y con una estrategia analítica propia (Pereira y Clavijo, 2025).

Se adopta un enfoque cualitativo basado en el análisis documental de fuentes secundarias. En particular, se relevaron y analizaron documentos normativos (leyes, decretos, planes), informes institucionales y literatura académica vinculada a la producción y gobernanza de la información educativa.

La selección de las fuentes se realizó en función de su pertinencia para el análisis de las políticas de información en educación superior y de la organización institucional de los actores involucrados. No se trata de un relevamiento exhaustivo, sino orientado a identificar los principales desarrollos normativos e institucionales en la materia.

El análisis se desarrolló mediante una lectura interpretativa de los materiales, orientada a reconstruir las formas de regulación, las capacidades institucionales y las modalidades de articulación entre organismos. En este marco, se atendió especialmente a las tensiones entre dimensiones técnicas y político-institucionales en la producción y uso de la información.

Adicionalmente, se relevó información pública disponible en los portales oficiales de los principales organismos del sistema educativo, con el objetivo de complementar y actualizar la información considerada.

Configuración híbrida del conocimiento experto en la política pública uruguaya: tensiones técnico-políticas

Al analizar la relación entre conocimiento experto y políticas en el panorama uruguayo, se vislumbra una *configuración híbrida*. Esta particularidad es fruto de la evolución del estado uruguayo en cuanto a la expansión de sus funciones a lo largo del siglo XX. Filgueira et al (2003), demarcan dos períodos en este siglo que contribuyen a explicar esta dinámica. A partir de las orientaciones programáticas de las tradiciones *batllistas* y *herreristas*⁴, respectivamente, se identifica: a) una etapa expansiva organizacional y de diversificación funcional de las competencias del Estado, acompañado de un incremento en la cantidad de funcionarios en el sector público (1904-1958), cuyo crecimiento desemboca en una crisis económica y relevos en el elenco de actores gobernantes; b) cierta refracción de la etapa precedente a partir de la racionalización, la optimización de los recursos financieros y humanos, la planificación estratégica y creación de instituciones para tales fines (1959-2000). Esta segunda etapa es la que merece particular atención al situar la génesis de la configuración identificada.

Génesis del modelo

Tanto la continuidad del pensamiento cepalino-estructuralista⁵ como el lanzamiento de la Alianza para el Progreso —que bajo la administración Kennedy promovió el financiamiento estadounidense de políticas sociales en América Latina— llegaron con retraso a una Uruguay ya inmersa en la crisis post-industrialización. Este contexto favoreció la emergencia de un modelo de planificación técnica que comenzó a reconfigurar la relación entre conocimiento experto y acción estatal a través de diversos sectores de política pública.

Ante la inexperiencia en materia de planificación, docentes, estudiantes y egresados universitarios fueron actores clave para conformar la Secretaría Técnica de la Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico (CIDE), instancia de coordinación interministerial promulgada por el Consejo Nacional de Gobierno en 1960. Como resultado, en 1965, la CIDE presentó a las autoridades gubernamentales el Plan Nacional de Desarrollo Económico y Social (1965-

⁴ El *batllismo* se centra en valores que lo acercan a los del “republicanismo solidarista” con fuerte base urbana. En tanto, el *herrerismo* se identifica con el liberalismo conservador, el individualismo y el nacionalismo ruralista. Esta divergencia ideológica y política ha marcado la historia política de Uruguay y ha sido un punto de confrontación constante entre ambos movimientos (Caetano, 2021).

⁵ En referencia a los aportes del economista Raúl Prébisch en el marco de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

1974) (Galván, Moreira y Vázquez, 2012; Garcé, 2020), por lo que diversos sectores de las políticas públicas adoptaron un modelo racionalista y planificador en la toma de decisiones.

Devenir autoritario y restauración democrática: la persistente hibridación técnico-política

En la dictadura (1973-1985), Uruguay experimenta un ciclo de fervor de las ideas liberales, aunque sumamente matizado por el origen desarrollista y dependentista de los economistas de la época. Son pocos los intelectuales que finalmente ocupan cargos de relevancia en la planificación económica del país, además de que gozaban de escasa autonomía en materia de decisión de políticas. Como señala Garcé (2017), la posterior consolidación democrática acentuó la "predominancia de la política sobre la técnica", una dinámica que se mantendría en las décadas siguientes.

Durante la restauración democrática, el gobierno de Sanguinetti (1985-1990) priorizó la reconstrucción institucional, reincorporando a miles de funcionarios públicos. Le siguió el gobierno de Lacalle Herrera (1990-1995), que impulsó reformas neoliberales alineadas con el Consenso de Washington, materializadas en el Programa Nacional de Desburocratización (PRONADE), que redujo significativamente el aparato estatal (Milanesi, 2020). El gobierno de Batlle (2000-2005), enfrentando una crisis económica, introdujo una orientación evaluativa con fuerte sesgo presupuestal.

Los gobiernos frenteamplistas (2005-2020) representaron una nueva síntesis: mientras el Estado recuperaba un rol expansivo, se incorporaba conocimiento experto en forma sustantiva, aunque manteniendo la primacía de los actores partidarios. Este período se caracterizó por un acercamiento entre la universidad y el gobierno, mientras que los vínculos con organizaciones de la sociedad civil permanecieron "no exentos de conflictos" (Gallardo, Garcé y Ravecca, 2009, p. 36). Los hitos institucionales incluyeron la creación de la Unidad de Asesoramiento y Monitoreo de Políticas (2005) y el desarrollo de sistemas de información vinculados a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (Milanesi, 2020).

En el último quinquenio, el gobierno de Lacalle Pou (2020-2025) ha creado la Agencia de Monitoreo y Evaluación de Políticas Públicas (Parlamento, 2020), combinando criterios técnicos con restricciones a la participación social. En tanto, la pandemia dio valor agregado al conocimiento científico y su asesoramiento en la toma de decisiones a partir de la creación del Grupo Asesor Científico Honorario (GACH) en el marco de la emergencia sanitaria por COVID-19 entre 2020 y 2021, pero que no logró cristalizarse en esfuerzos institucionales sostenidos de relacionamiento entre técnica y política.

En síntesis, la evolución del Estado uruguayo muestra una transición desde bases filosóficas hacia la incorporación de planificación y *expertise*, sorteando contextos autoritarios y democráticos. Se consolidó así una tradición mixta que combina modelos *top-down* con participación *bottom-up*, donde la tensión entre técnica y política varía según el sector, y que en el último lustro muestra un retorno a restricciones en la participación social, pero manteniendo criterios técnicos. La educación, como sector, refleja estas tendencias con sus particularidades institucionales.

Las políticas educativas como campo de disputa técnico-política en Uruguay

La configuración híbrida entre técnica y política que caracterizó al Estado uruguayo se manifestó con particular intensidad en el campo educativo. Como señala Bentancur (2008), la gobernanza de la educación uruguaya se caracteriza por la fragmentación institucional, la centralización funcional y territorial, y la autonomía de los organismos rectores. Estas características estructurales inciden directamente en la construcción de los sistemas de información educativa, que reflejan este esquema de gobernanza fragmentado. La fragmentación institucional identificada por Bentancur (2008) tiene su correlato natural en la arquitectura de los sistemas de información. Cada organismo autónomo tendió a desarrollar sus propios mecanismos de producción de datos, replicando en el plano técnico las divisiones político-administrativas del sistema educativo.

Con el impulso planificador en la segunda mitad del siglo XX en el marco de la propuesta de la CIDE, se entendió necesario avanzar en el plano educativo. Para ese entonces, la gobernanza de la educación contaba con órganos

desconcentrados por nivel educativo, por lo que Comisión Coordinadora de Entes de Enseñanza (1963) como instancia de articulación con el Ministerio de Instrucción Pública y Previsión Social. Ello desembocó en un diagnóstico final publicado en 1966, que incluyó, la creación de un Consejo Superior de Educación que asumía roles de coordinación con el conjunto de Entes Autónomos de la educación, sin otorgarle mayores atribuciones al ejecutivo. Esta tónica se reflejará finalmente en el texto constitucional aprobado en 1967 (D’Avenia, 2013).

El impulso desarrollista descrito en el apartado anterior tuvo un impacto particular en la UDELAR, a través de un ciclo emergente de planificación que se sintetiza documentalmente en el denominado *Plan Maggiolo*⁶ (D’Avenia, 2013). En este marco, la lógica técnica que orientaba el desarrollo económico comenzó a trasladarse al ámbito de las políticas educativas, donde la fragmentación institucional y la creciente complejidad del sistema exigían enfoques planificadores y racionalizadores.

Tanto las iniciativas de la CIDE como el *Plan Maggiolo* procuraron superar dicha fragmentación mediante dispositivos técnicos; sin embargo, la autonomía institucional restringió su implementación integral.

La creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE) mediante la Ley Nº 14.101 (1971) respondió a un impulso de coordinación del sistema en un contexto de creciente autoritarismo; sin embargo, implicó la sustitución de órganos desconcentrados por un ente único con mayor grado de centralización, lo que reforzó la injerencia del Poder Ejecutivo en la designación de autoridades. Este proceso profundizó la intervención sobre las instituciones educativas y se intensificó tras el golpe de Estado (1973–1985), cuando el régimen militar designó autoridades de carácter corporativo (D’Avenia, 2013).

En la posdictadura, la Ley de Emergencia Educativa Nº 15.739 (1985) creó la ANEP y restituyó a docentes destituidos, al tiempo que introdujo cambios en la educación media básica. Este período inauguró una expansión de la matrícula privada —revertida a mediados de los noventa— junto con un deterioro sostenido de la ejecución presupuestal entre 1989 y 1995 (MEC, 2014).

En los años noventa, en un contexto de difusión de reformas de inspiración neoliberal, los organismos internacionales contribuyeron a promover un ciclo de diagnóstico bajo su financiamiento, mediado por tensiones entre dimensiones políticas y técnicas. En este marco se inscriben iniciativas como el Plan CAIF (1988), con apoyo de Naciones Unidas, y los diagnósticos educativos desarrollados con CEPAL en el quinquenio 1990–1995, especialmente en educación inicial y primaria (MEC, 2014; Corbo, Sarni y Santos, 2023).

La experiencia de las reformas entre 1995 y 1999 incluyó ajustes curriculares en la educación primaria, media y la formación docente en Uruguay (siendo fundamental la descentralización al interior del país de la formación a través de los Centros Regionales de Profesores, CeRP), así como en la alimentación escolar. Se trató de un proceso que contó con un liderazgo técnico con soporte de las autoridades gubernamentales, a partir del financiamiento del exterior y de la participación de instituciones externas a las que proveen los servicios educativos (*bypass*) (Mancebo, 2002; De Armas y Garcé, 2004)⁷. El *bypass* tecnocrático de los años 90 (Mancebo, 2002) intentó eludir las resistencias burocráticas propias de un sistema fragmentado, generando sistemas paralelos de información. La implementación de políticas presentó continuidad en el quinquenio siguiente, pero la crisis económica desatada en

⁶ El *Plan Maggiolo* (1967) fue una propuesta de reforma estructural de la UDELAR en Uruguay, impulsada por el rector Óscar Maggiolo durante el auge del pensamiento desarrollista latinoamericano. propuso transformar la Universidad de la República sustituyendo el modelo profesionalizante por uno basado en investigación científica e institutos interdisciplinarios (Markarian, Secco y Balás, 2017).

⁷ Si bien los disensos no fueron constantes, como señala Mancebo (2002), presentó un nudo conflictivo entre 1996 y 1998, con importante oposición de los estudiantes, estos últimos protagonistas en la ocupación de liceos, así como discrepancias de sectores liberales, quienes veían que las reformas no se orientaban a la desburocratización y descentralización en la toma de decisiones, sumado a la propuesta de implementar centros educativos de gestión privada subvencionada por el Estado y con participación de los padres en su administración en coexistencia con las instituciones de gestión pública y privada preexistentes.

Uruguay en 2002 incidió en la ejecución presupuestal, así como en indicadores educativos a la baja en materia de matriculación en educación secundaria (MEC, 2014).

En tanto, la coalición de partidos de izquierda Frente Amplio (2005-2020), asumió durante su gestión una tónica gradualista en las reformas impulsadas en el ámbito educativo. Precedido por quince años de un ciclo de diagnóstico y reformas, parte de un escenario complejo en materia de calidad, equidad, así como indicadores de desafiliación del sistema educativo y desafíos en la profesionalización docente. El proceso de elaboración de la Ley General de Educación N° 18.437 sancionada en 2008, da cuenta de una forma de resolución del proceso que combina participación social y debate político institucional. Se trata de una alternativa a las reformas anteriores, caracterizadas por la verticalidad decisional. Este proceso fue acompañado de la expansión presupuestal en el área de políticas, sumado al incremento en la participación de los docentes en los por entonces consejos desconcentrados y en la ANEP, su organismo coordinador (Bentancur y Mancebo, 2010).

Tras la promulgación de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889 (2020) y su ratificación en referéndum, el gobierno del Partido Nacional, en el marco de una coalición de derecha, impulsó cambios en la organización de las instituciones educativas. Si bien preserva instancias de coordinación entre los organismos desconcentrados de la ANEP (educación inicial y primaria, secundaria y técnica), reduce instancias de participación docente en la gobernanza de tales instituciones, creando Direcciones Generales unipersonales. También brinda mayores potestades al Ministerio de Educación y Cultura (MEC) como entidad coordinadora de instancias de certificación de la formación universitaria de los docentes con instrumentos desarrollados en colaboración del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) (Bordoli y Conde, 2020). En este contexto, se impulsan reformas curriculares centradas en competencias, profesionalización docente y su monitoreo y evaluación (Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas - Dirección Sectorial de Planificación Educativa, 2021). Se trata de una propuesta que cuenta con la oposición de sindicatos docentes, gremios estudiantiles y actores político-partidarios en función de argumentos que lo vinculan con la mercantilización y la privatización de la educación, a la vez que restringe espacios de participación y horas de docencia en ciertas áreas de conocimiento.

En definitiva, las políticas educativas en los últimos setenta años presentaron una mayor afluencia técnica en consonancia con las dinámicas que se han dado en otros sectores de políticas. Sin embargo, técnica y política se ven intermediadas por las dinámicas de los ejecutores de las políticas y, en cierta medida, en sus receptores: docentes y estudiantes. Los espacios de participación se fortalecieron especialmente durante los quince años de administración frenteamplista, aunque con retrocesos en el trienio de la administración en curso. Impresiona cierta tensión entre participación política y técnica, cuya síntesis parece ser especialmente compleja en esta área de políticas, aunque la educación superior trae otras particularidades en función de las características del sistema educativo uruguayo.

El análisis evidencia que la gobernanza fragmentada del sistema educativo uruguayo, caracterizada por Bentancur (2008), ha condicionado históricamente el desarrollo de los sistemas de información. La tensión entre coordinación técnica y autonomía política se materializa en arquitecturas informáticas dispersas, donde coexisten iniciativas de integración con lógicas institucionales fragmentarias.

La educación superior como campo de disputa técnico-política en Uruguay

La tensión entre técnica y política, que ha caracterizado la evolución del Estado uruguayo y sus procesos de toma de decisiones, encontró en la educación superior un campo privilegiado de disputa. Esta dinámica es constitutiva del modelo de gobernanza estatal y se manifiesta en distintos niveles. A nivel general de las políticas públicas, la primacía fluctuante entre el expertise técnico y las lógicas político-partidarias ha definido patrones de intervención estatal (Garcé, 2017). En el sector educativo, esta tensión se expresa en una gobernanza fragmentada, tal como señala Bentancur (2008), que no solo reproduce sino que intensifica estas disputas. En la educación superior, finalmente, esta configuración alcanza su mayor complejidad al articularse con la tradición de autonomía universitaria y con los procesos de expansión y diversificación institucional.

La planificación universitaria entre la técnica y la política (1960-1984)

El impulso planificador de la CIDE en los años sesenta permeó la UDELAR, materializándose en el censo universitario de 1960 y en la creación de la Oficina de Planeamiento Universitario en 1963, que instauró una coexistencia técnico-política en la gestión institucional. Esta orientación culminó en el Plan Maggiolo (1967), con la finalidad de reestructurar la universidad mediante la democratización del acceso, la articulación interinstitucional y el diagnóstico de necesidades académicas (D'Avenia, 2013, 2022; Sutz, 2017). El plan proponía, entre otras iniciativas, la creación de una Facultad de Educación que integrara investigación y formación especializada.

No obstante, la intervención autoritaria interrumpió este proceso, imponiendo en 1978 una Licenciatura en Educación de perfil técnico-profesionalista que desplazó la formación crítico-reflexiva (Martinis, 2011). En conjunto, este proceso evidencia cómo la tensión entre planificación técnica y proyectos políticos modeló tempranamente la educación superior uruguaya.

La regulación y expansión de la educación superior (1985-2005)

La restauración democrática inauguró un período de reorganización institucional caracterizado por la expansión regulada del sistema. En la víspera de este proceso, se sancionó el Decreto-Ley N° 15.661, que estableció el marco para las universidades privadas (reglamentado en 1995 mediante el decreto 308/995). Paralelamente, la UDELAR fortaleció sus estructuras centrales mediante la creación de comisiones sectoriales (Investigación Científica, Desarrollo Informático, Enseñanza, Educación Permanente y Extensión) y unidades temáticas (Medio Ambiente y MERCOSUR), consolidando un modelo de gestión técnico-centralizada (UDELAR, 1998). Este proceso culminó con el primer Plan Estratégico de Desarrollo (PLEDUR 2000-2004), que priorizó la calidad educativa, la investigación y la mejora en la gestión académico-administrativa (UDELAR, 2001). Así, este eje evidencia cómo la posdictadura combinó la expansión de la oferta educativa con un fortalecimiento de las capacidades de planificación técnica.

Democratización, participación y tecnificación (2005-2020)

El ciclo progresista impulsó un modelo de democratización con tecnificación, expandiendo y diversificando el sistema mediante la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC) en 2012, la reformulación de la regulación de la educación terciaria privada (decreto 104/014) y la territorialización de la UDELAR. Esto se acompañó de una institucionalización del *expertise* con la creación de la Agencia Nacional de Investigación e Innovación (ANII) y el Consejo de Formación en Educación (CFE), articulando educación superior y políticas de desarrollo (Bentancur y Clavijo, 2016), 2016). La culminación de este período fue la Ley N° 19.852 de 2019 que creó el Instituto Nacional de Acreditación y Evaluación de la Educación Terciaria (INAEET), buscando equilibrar participación social y estándares técnicos (Clavijo, Marques y Rodríguez, 2020). No obstante, persistieron tensiones, evidenciadas en los fallidos intentos de crear una Universidad de la Educación.

Recentralización y tecnocracia (2020-2025)

La administración saliente ha impulsado un giro hacia una tecnocracia recentralizadora. A través de la Ley de Urgente Consideración N° 19.889/2020, se promovió la universitarización de la formación docente bajo la coordinación del MEC, incorporando evaluadores expertos y habilitando la participación de instituciones privadas. En paralelo, se modificó la gobernanza de la UTEC (Leyes N° 20.096 y 20.125), ampliando la injerencia del Poder Ejecutivo en la designación de autoridades (Parlamento, 2022; 2023). Asimismo, la transferencia de la competencia de reconocimiento y revalidación de títulos desde la UDELAR al MEC consolidó un modelo que prioriza la eficiencia técnica sobre los mecanismos históricos de participación (Parlamento, 2020; Presidencia de la República, 2022).

En perspectiva, la educación superior uruguaya ha transitado por distintas fases en el relacionamiento entre técnica y política: desde la coexistencia entre planificación y autonomía (1960–1978), pasando por la expansión regulada con fortalecimiento técnico-centralizado (1985–2005), y el modelo de democratización tecnificada que combinó participación y estándares de calidad (2005–2020). El ciclo más reciente (2020–2025) profundiza un giro hacia la recentralización tecnocrática, donde la eficiencia y la concentración de competencias en el nivel ministerial tienden

a predominar. Este recorrido muestra que la hibridación técnico-política no se resuelve, sino que se reconfigura, modelando tanto la arquitectura institucional como los sistemas de información asociados.

Mapeo de las oficinas estadísticas educativas nacionales

La fragmentación de los sistemas de información educativa constituye la materialización concreta de las tensiones histórico-institucionales analizadas previamente. Los esfuerzos de coordinación de las oficinas estadísticas reflejan a nivel técnico la misma dialéctica entre autonomía y planificación que ha caracterizado la gobernanza educativa uruguaya.

Fragmentación técnica heredada y autonomía estadística

El sistema nacional de información educativa en Uruguay presenta una estructura fragmentada, en la que el MEC cumple un rol coordinador mediante acuerdos interinstitucionales y la integración de registros de instituciones públicas y privadas. Mientras los organismos estatales desarrollan sistemas propios —como la UDELAR, la UTEC y la ANEP— con capacidades diferenciadas en planificación, seguimiento de trayectorias e indicadores, el sector privado implementa plataformas tecnológicas especializadas y reporta información a las autoridades. En conjunto, el sistema combina avances en producción y gestión de datos con una persistente dispersión institucional y tecnológica.

Los esfuerzos de coordinación como respuesta técnica

La gobernanza educativa en Uruguay enfrenta desafíos significativos debido a la fragmentación de las instituciones y la necesidad de una mejor articulación entre niveles y modalidades del sistema educativo, lo que se traduce también en la articulación en el intercambio de información. En este contexto, surgen iniciativas que buscan fortalecer la coordinación y la integración, destacándose los esfuerzos de la Oficina de Investigación y Estadística de la Dirección Nacional de Educación (DNE) y la labor de la Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC. Ambas instancias contribuyen al desarrollo de políticas basadas en datos y a la promoción de prácticas interinstitucionales que favorezcan la continuidad educativa.

Los esfuerzos de coordinación de la Oficina de Investigación y Estadística (DNE-MEC)

En cumplimiento de la Ley General de Educación N.º 18.437, la Oficina de Investigación y Estadística (DNE-MEC) genera las estadísticas oficiales del sector mediante la producción y divulgación de publicaciones clave como el Anuario Estadístico de Educación y los informes Panoramas Educativos, realiza relevamientos nacionales sobre todos los niveles educativos -desde primera infancia hasta educación superior y no formal-, elabora informes internacionales para rendición de cuentas, desarrolla investigaciones temáticas sobre problemáticas emergentes, y coordina con el Sistema Estadístico Nacional e instituciones académicas para garantizar la coherencia e integración de la información educativa.

Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC

La Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC (2020-2025) ha estructurado su trabajo a través de siete grupos temáticos y subcomisiones regionales, destacándose el Observatorio de la Transición entre Educación Media y Terciaria. Esta iniciativa, prevista en el PLEDUR 2025-2029, busca sistematizar información sobre las trayectorias estudiantiles mediante un registro administrativo integrado y reportes periódicos, con el objetivo de mejorar la articulación entre niveles educativos. El proceso se sustenta en experiencias previas de cooperación interinstitucional, como el estudio de Errandonea y Orós (2020) sobre matriculación múltiple, que demostró la viabilidad del intercambio de datos entre instituciones. Estas acciones representan esfuerzos concretos para superar la fragmentación histórica del sistema mediante la construcción de mecanismos técnicos de coordinación que informen las políticas educativas.

No obstante, Errandonea et al. (2025) señalan que los sistemas de información en educación superior continúan siendo fragmentados y desiguales, con debilidades en la articulación, la gobernanza y el uso de los datos, así como una persistente brecha entre su producción técnica y su aprovechamiento en la toma de decisiones.

Tal como señala un representante gubernamental entrevistado en el citado estudio:

Tenemos que tener una normativa más robusta que nos dé un cometido más claro a la hora del pedido de datos nosotros no tenemos prioridad, es voluntarista. De hecho, tuvimos que promover un convenio que generó una mesa interinstitucional de datos que nos permiten ANEP, UDELAR, UTEC, universidades privadas y el MEC sentados en una misma mesa y nos pedimos los datos a través de un convenio. Cada vez que le he pedido datos a instituciones universitarias tengo que firmar un convenio. No a las privadas porque ahí si yo tengo jerarquía y tienen la obligación de enviarme los datos, cualquier dato que yo le pida, pero si a nivel de las instituciones autónomas. No puedo obligarlas a brindarme información. (Errandonea et al., 2025, p. 48).

Los testimonios recogidos en el estudio mencionado profundizan la idea de que el sistema de educación superior uruguayo está altamente fragmentado y carece de una conducción coordinada. A ello se añade la gran heterogeneidad y segmentación del sistema, que los propios actores describen como una estructura dispersa, poco integrada y difícil de gestionar de manera coherente. En conjunto, estas percepciones revelan un entramado institucional desagregado, con vínculos débiles y sin una lógica compartida que permita conformar un verdadero sistema de educación superior.

En definitiva, los sistemas de información educativa uruguayos encarnan la tensión no resuelta entre coordinación técnica y autonomía institucional. Mientras las iniciativas de integración como el Observatorio representan avances significativos, su sostenibilidad en el tiempo depende de superar las mismas barreras político-institucionales que históricamente han fragmentado el sistema educativo. La arquitectura de los sistemas de información refleja la arquitectura de la gobernanza del sistema educativo uruguayo.

La gobernanza de la información educativa: entre la coordinación técnica y la autonomía política

La arquitectura de los sistemas de información reproduce la fragmentación del sistema educativo señalada por Bentancur (2008): cada institución ha desarrollado capacidades estadísticas en paralelo, materializando sus autonomías. Esta configuración responde a trayectorias históricas donde la planificación centralizada convive con tradiciones autonómicas.

Las iniciativas de coordinación —como la DNE-MEC y la Comisión Mixta— reflejan esta hibridación técnico-política. Aunque avanzan en la construcción de infraestructura común, su efectividad depende de la negociación con actores autónomos. El Observatorio de Transición, por ejemplo, se basa en la voluntad institucional para compartir datos, replicando a nivel técnico las mismas tensiones políticas.

En esta línea, Errandonea et al. (2025) señalan que, si bien existe acuerdo sobre los actores centrales, persisten diferencias en sus roles y formas de articulación. El MEC aparece como un actor central con límites variables, mientras que las universidades —en particular la UDELAR— operan como actores autónomos y críticos, tensionando la integración. La interinstitucionalidad emerge así como una fortaleza en construcción (pp. 56–57).

En suma, emerge una disyuntiva: se espera coordinación en sistemas de información en un contexto de gobernanza fragmentada. Esto supone que la técnica puede resolver tensiones políticas estructurales, cuando en realidad la arquitectura informacional refleja la distribución de poder. La sostenibilidad de estas iniciativas dependerá de institucionalizar mecanismos de gobernanza acordes a esta tensión.

Consideraciones finales

El análisis histórico-institucional desarrollado en este artículo —basado en una metodología de análisis documental y revisión de fuentes secundarias— revela que los sistemas de información de la educación superior uruguaya son

el reflejo de una tensión estructural no resuelta, y no solo un reflejo de los desafíos coyunturales y operativos que ofrecen los sistemas de información educativas en la actualidad. Esta investigación, que tuvo como objetivo comprender los patrones de gobernanza de la información educativa, identifica como núcleo problemático la coexistencia de una tradición de planificación técnica con un diseño de gobernanza fragmentado y altamente politizado.

Asimismo, se evidencia la insuficiencia de los abordajes meramente técnicos para consolidar sistemas de información coordinados. Trasciende así una dinámica recurrente: la sucesión de elencos técnicos —de inspiración desarrollista, neoliberal y progresista— cuyas iniciativas encuentran sistemáticamente límites en tensiones político-institucionales que sobreviven a los cambios de régimen y orientación ideológica.

Esta dinámica recurrente encuentra en la educación superior su expresión más nítida. Lejos de constituir un mero problema operativo, la dispersión de oficinas estadísticas y estándares materializa la hibridación técnico-política que ha caracterizado la evolución del Estado uruguayo. En este contexto, los esfuerzos del MEC y de la Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC representan avances significativos, pero operan como islas de coordinación en un mar de autonomías institucionales.

Superar esta fragmentación requiere enfrentar desafíos que son a la vez técnicos y de gobernanza. En el plano técnico, persisten obstáculos hacia la estandarización e intercambio de datos entre instituciones. Sin embargo, estos problemas están profundamente entrelazados con desafíos políticos más amplios: la tensión entre autonomía y coordinación y la dificultad para construir una visión compartida entre actores con lógicas e intereses diversos. La efectividad de los datos no depende solo de su calidad, sino de su capacidad para ser utilizados en la toma de decisiones, lo que exige una articulación constante entre productores y gestores.

De cara al futuro, Uruguay se enfrenta a una encrucijada decisiva en la arquitectura de su información educativa. La continuidad de los esfuerzos actuales —como el Observatorio— dependerá de la construcción de una institucionalidad sólida que equilibre la participación política con la autonomía técnica. Las alternativas de gobernanza del sistema de información de la educación superior —ya sea un órgano desconcentrado en el MEC, su integración en el futuro INAEET, o una gobernanza multiactor— deben evaluarse no solo por su eficiencia, sino por su capacidad para generar legitimidad en un sistema históricamente fragmentado en su diseño y en su funcionamiento.

En este sentido, los desafíos contemporáneos no sustituyen los problemas estructurales previamente identificados, sino que los reconfiguran y profundizan, trasladando las tensiones entre técnica y política al terreno de los datos, las plataformas y los algoritmos. Ciertamente, estos desafíos institucionales se verán amplificados más temprano que tarde por las transformaciones asociadas a los grandes datos, la digitalización y la plataformización. Es por ello que la discusión en torno a la gobernanza de los sistemas de información educativa en Uruguay debe situarse en un contexto más amplio que el fortalecimiento de la infraestructura tecnológica, incorporando también los dilemas relativos a la soberanía de los datos, la regulación de actores privados y la capacidad estatal para orientar estos procesos en función del interés público.

Referencias bibliográficas

Arias Ortiz, E., Eusebio, J., Pérez Alfaro, M., Vásquez, M., & Zoido, P. (2021). *Los sistemas de información y gestión educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: La ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa* (Monografía del BID N.º 933). Banco Interamericano de Desarrollo. <https://publications.iadb.org/es/publications/spanish/viewer/Los-Sistemas-de-Informacion-y-Gestion-Educativa-SIGED-de-America-Latina-y-el-Caribe-la-ruta-hacia-la-transformacion-digital-de-la-gestion-educativa.pdf>

Bentancur, N., & Clavijo, E. (2016, 14–16 de septiembre). *La educación superior durante el decenio frenteamplista: análisis de un caso de innovación en las políticas*. Ponencia presentada en las XV Jornadas de Investigación Científica

de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Montevideo, Uruguay. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/10694/1/XV%20JICS_Bentancur-Clavijo.pdf

Bentancur, N., & Mancebo, M. E. (2010). El discreto encanto del gradualismo: Continuidad, restauración e innovación en las políticas educativas del primer gobierno de izquierda. En M. E. Mancebo & P. Narbondo (Coords.), *Reforma del Estado y políticas públicas de la Administración Vázquez: acumulaciones, conflictos y desafíos*. Fin de Siglo.

Bentancur, N. (2008). *Las reformas educativas de los años noventa en Argentina, Chile y Uruguay: racionalidad política, impactos y legados para la agenda actual*. ICP-FCS-CSIC.

Bordoli, E., & Conde, S. (2020). El proyecto educativo conservador en Uruguay en los albores del siglo XXI: avance privatizador y tutela ministerial. *Práxis Educativa*, 15, 1–21. <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>

Caetano, G. (2021). El primer herrerismo: Liberalismo conservador, realismo internacional y ruralismo (1873–1925). *Prismas*, 25(1), 48–70. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1852-04992021000100048&lng=es&nrm=iso

Clavijo, E., Marques, A., & Rodríguez, C. (2020). Desafíos hacia una evaluación sistémica de la educación terciaria en Uruguay. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 11(2), 15–34. <https://doi.org/10.18861/cied.2020.11.2.2991>

Comisión Mixta ANEP-Udelar-UTEC. (s. f.). *Comisión Mixta ANEP-UDELAR-UTEC*. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/institucional/mas-informacion/comision-mixta-anep-udelar-utec>

Consejo de Ministros. (2020). *Decreto N.º 338/020. Reglamentación del art. 198 de la Ley 19.889 relativo al reconocimiento del nivel universitario de carreras de formación docente impartidas por entidades públicas no universitarias*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/338-2020/8>

Consejo de Ministros. (2022). *Decreto N.º 258/022*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/258-2022>

Consejo Directivo Central de la Administración Nacional de Educación Pública. (2010). *Circular N.º 25/2010. Ref. Disponer que en el ámbito de la Administración Nacional de Educación Pública funcionará un órgano desconcentrado denominado “Consejo de Formación en Educación”* (Acta Ext. N.º 5, Res. N.º 1). ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/secretaria-administrativa/circulares/2010/CIRCULAR%2025-10.pdf>

Corbo, J. L., Sarni, M., & Santos, W. (2023). Sobre la política de evaluación a gran escala en Uruguay. *Cuadernos del CLAEH*, 42(117), 11–32. <https://doi.org/10.29192/claeh.42.1.1>

D’Avenia, L. (2013). *Evolución de la estructura institucional y de la gestión de la educación pública en los últimos 50 años: desafíos para la próxima década*. INEE. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/evolucion-estructura-inst.pdf>

D’Avenia, L. (2022). Ciencias sociales y modernización universitaria: La introducción del planeamiento universitario en la Universidad de la República en Uruguay en la década de 1960. *Nuevo Mundo Mundos Nuevos*. <http://journals.openedition.org/nuevomundo/88459>

De Armas, G., & Garcé, A. (2004). Política y conocimiento especializado: La reforma educativa en Uruguay (1995–1999). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 14(1), 67–83.

Dirección Ejecutiva de Políticas Educativas - Dirección Sectorial de Planificación Educativa. (2021). *Transformación curricular integral: Hoja de ruta*. ANEP. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/agosto/210818/Documento%20Transformaci%C3%B3n%20Curricular%20Integral%202021%20v3.pdf>

Errandonea, G., & Orós, C. (2020). *Exploración de la matriculación múltiple interinstitucional de la Universidad de la República en el Consejo de Formación en Educación: Primeros resultados*. Comisión Sectorial de Enseñanza. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2020/06/2020-DT10-USIEn-Matriculaci%C3%B3n-m%C3%BAltiples_2017_Final.pdf

Errandonea, G., Pereira, L., Clavijo, E., & Yozzi, M. (2025). *Percepción sobre los avances, usos y desafíos de los sistemas de información en la educación superior en Uruguay* (DT31). Universidad de la República, Prorectorado de Enseñanza, Comisión Sectorial de Enseñanza y Educación Permanente. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2025/06/2025-DT31_USIEn_NEIES2_Uruguay.pdf

Filgueira, F., Garcé, A., Ramos, C., & Yaffé, J. (2003). Los dos ciclos del Estado uruguayo en el siglo XX. En *El Uruguay del siglo XX: La política* (pp. 173–204). Banda Oriental/Instituto de Ciencia Política.

Gallardo, J., Garcé, A., & Ravecca, P. (2009). *Think tanks y expertos en el gobierno del Frente Amplio (Uruguay, 2005–2008)* (Documento online N.º 01/09). Instituto de Ciencia Política, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Garcé, A. (2020). La Alianza para el Progreso en Uruguay: dinámica política, legado y lecciones. *Revista de Historia*, 27(1), 164–189. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-88322020000100164&lng=es&nrm=iso

Mancebo, M. E. (2002). La larga marcha de una reforma exitosa: de la formulación a la implementación de políticas educativas. En M. E. Mancebo, C. Ramos, & P. Narbondo, *Uruguay: la reforma del Estado y las políticas públicas en la democracia restaurada (1985–2000)* (pp. 139–162). Ediciones de la Banda Oriental/Instituto de Ciencia Política.

Markarian, V., Secco, L., & Balás, M. (2017). “Lo que Maggiolo proponía no era una quimera”: Entrevista a Rafael Guarga. *InterCambios*, 4(1), 14–15.

Martinis, P. (2011). Las ciencias de la educación en Uruguay. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 5(5). http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5426/pr.5426.pdf

Milanesi, A. (2020). *La política de la gestión por resultados: la reforma policial en Uruguay (2010–2020)* [Tesis doctoral, Universidad de la República]. Facultad de Ciencias Sociales.

Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en el Uruguay*. Dirección de Educación, Área de Investigación y Estadística.

Ministerio de Educación y Cultura. (2021). *Caracterización del ingreso a carreras de educación superior en Uruguay*. https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/sites/ministerio-educacion-cultura/files/2022-03/Caracterizaci%C3%B3n%20del%20ingreso%20a%20carreras%20de%20educaci%C3%B3n%20superior_compresed.pdf

Montes, N. (2022). *Usos de los sistemas de información en el planeamiento y gestión de políticas educativas en América Latina* (Informe regional). IIEP-UNESCO. <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/publicaciones/ usos-de-los-sistemas-de-in-formacion-en-el-planeamiento-y-gestion-de-politicas>

Parlamento. (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República*, Ley N.º 12.549. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/12549-1958>

Parlamento. (2008). *Ley General de Educación*, Ley N.º 18.437. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>

Parlamento. (2020). *Ley de Urgente Consideración*, Ley N.º 19.889. IMPO. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/19889>

Parlamento. (2022). *Ley N.º 20.096 de modificación de Ley 19.043, relativas a la creación de la Universidad Tecnológica*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20096-2022>

Parlamento. (2023). *Ley N.º 20.125 de derogación de la Ley 20.096 y modificación de Ley 19.043, relativas a la creación de la Universidad Tecnológica (UTEC)*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/20125-2023>

Pereira, L., & Clavijo, E. (2025). *Antecedentes y normativa de los sistemas de información en la educación superior en Uruguay* (Documento de Trabajo N.º 28). USIEn-CSEEP-UDELAR. https://www.cse.udelar.edu.uy/wp-content/uploads/2025/03/DT28_USIEn_NEIES_Uruguay.pdf

Presidencia de la República. (2022). *Decreto N.º 200/022. Aprobación del reglamento para los procedimientos de reconocimiento y/o reválida de títulos, certificados o diplomas obtenidos en el extranjero*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/200-2022>

Presidencia de la República. (2024). *Decreto N.º 316/024. Reglamentación del Decreto Ley 15.661, relativo a los requisitos de carreras de formación en educación para reconocimiento de nivel universitario ante el MEC*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/316-2024>

Presidencia de la República. (2025). *Decreto N.º 116/025. Derogación del Decreto 316/024, reglamentario del Decreto Ley 15.661, relativo a los requisitos de carreras de formación en educación para reconocimiento de nivel universitario ante el MEC*. IMPO. <https://www.impo.com.uy/bases/decretos/116-2025>

Rivas, A. (2021). *Nuevas orientaciones de los sistemas educativos híbridos* (Cuestiones fundamentales y actuales del currículo, el aprendizaje y la evaluación, N.º 46). Oficina Internacional de Educación de la UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387069>

Suasnábar, J., & Morduchowicz, A. (2023). *Big data y planeamiento educativo: Cómo el caos puede revitalizar una necesaria herramienta*. IIFE UNESCO Oficina para América Latina y el Caribe. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000387069/PDF/387069spa.pdf.multi>

Suasnábar, J., Valencia, D., Toranzos, L., & Montes, N. (2024). *Hacia el fortalecimiento de un sistema nacional de información educativa en clave nominalizada: Aspectos normativos de la generación, uso y protección de datos en Argentina y cinco jurisdicciones seleccionadas* (1.ª ed.). Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://oei.int/wp-content/uploads/2024/07/aspectos-normativos-final2-1.pdf>

Sutz, J. (2017). La investigación universitaria y la actualidad del pensamiento de Maggiolo. En G. Kaplún, V. Markarian, J. Sutz, A. Romano, M. Méndez, & M. Jung, *El Plan Maggiolo: la reforma que no fue y su vigencia. Integración y Conocimiento: Revista del Núcleo de Estudios e Investigaciones en Educación Superior del Mercosur*, 6(2), 93–95.

Universidad de la República. (1998). *Memoria del rectorado: Universidad de la República, Uruguay, 1989–1998*. Nemgraf.

Universidad de la República. (2001). *Plan estratégico de la Universidad de la República*. https://udelar.edu.uy/portal/wp-content/uploads/sites/48/2021/11/pledur_2000-2004.pdf

Universidad de la República. (2024). *Propuesta al país 2025–2029: Plan estratégico de desarrollo de la Universidad de la República* (versión 10/12/2024). Grupo de Elaboración de la Propuesta Programática y Presupuestal 2025–2029 de la UDELAR.

Vera, A., Scasso, M., & Tham, M. (2022). *Los sistemas de información y gestión educativa (SIGEd) en América Latina y el Caribe*. IIPE UNESCO.

Fecha de recepción: 26-11-2025

Fecha de aceptación: 25-04-2026