

Análisis comparativo de políticas educativas dirigidas a estudiantes en Finlandia y Uruguay: aprendizajes para contribuir al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia

Análise comparativa de políticas educacionais voltadas para estudantes na Finlândia e no Uruguai: lições para contribuir com o diálogo sobre qualidade educacional na Bolívia

Comparative analysis of educational policies targeting students in Finland and Uruguay: lessons learned to contribute to the dialogue on educational quality in Bolivia

Daysi Karem Aguilar Herrera ¹  <https://orcid.org/0009-0004-2243-6320>

¹ Universidad Complutense de Madrid (UCM), España

Resumen. En un contexto donde la calidad educativa sigue siendo un desafío global, especialmente en países con alta diversidad sociocultural como Bolivia, resulta necesario ampliar la mirada hacia experiencias destacadas en materia educativa que puedan ofrecer aprendizajes útiles para contribuir al diálogo nacional. Este estudio tiene como objetivo analizar, a través de la metodología comparativa, las políticas educativas orientadas a estudiantes en Finlandia y Uruguay con el fin de obtener aprendizajes que contribuyan al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia. Se desarrolló un análisis comparativo cualitativo de tipo documental, centrado en la categoría estudiantes, abordando dos dimensiones: políticas orientadas al aprendizaje y al bienestar estudiantil. Como marco interpretativo se utilizaron los criterios de calidad definidos por el sistema educativo boliviano. El estudio identifica convergencias, divergencias y tendencias en las políticas analizadas, destacando el rol del Estado como garante de condiciones estructurales para el aprendizaje. Estas reflexiones son insumos valiosos para dialogar sobre cómo avanzar hacia una educación más equitativa, contextualizada e integral.

Palabras clave: calidad educativa; educación comparada; políticas educativas; equidad en educación; Estado Plurinacional de Bolivia.

Resumo. Em um contexto em que a qualidade da educação continua a ser um desafio global, especialmente em países com alta diversidade sociocultural como a Bolívia, é necessário ampliar nosso olhar para experiências excepcionais em educação que possam oferecer lições úteis para contribuir com o diálogo nacional. Este estudo tem como objetivo analisar, por meio de uma metodologia comparativa, as políticas educacionais voltadas para os estudantes na Finlândia e no Uruguai, a fim de obter lições que contribuam para o diálogo sobre a qualidade da educação na Bolívia. Foi realizada uma análise documental comparativa-qualitativa, com foco na categoria estudantes, abordando duas dimensões: políticas orientadas para o aprendizado e bem-estar estudantil. Os critérios de qualidade definidos pelo sistema educacional boliviano foram usados como um marco interpretativo. O estudo identifica convergências, divergências e tendências nas políticas analisadas, destacando o papel do Estado como garantidor das condições estruturais para o aprendizado. Essas reflexões são insumos valiosos para um diálogo sobre como avançar em direção a uma educação mais equitativa, contextualizada e abrangente.

Palavras-chave: qualidade educacional; educação comparada; políticas educacionais; equidade na educação; Estado Plurinacional da Bolívia.

Abstract. In a context where educational quality remains a global challenge, especially in countries with high sociocultural diversity such as Bolivia, it becomes necessary to broaden the perspective toward outstanding educational experiences that can offer useful insights for enriching the national dialogue. This study aims to analyze, through a comparative methodology, educational policies directed at students in Finland and Uruguay in order to extract lessons that contribute to the debate on educational quality in Bolivia. A qualitative comparative analysis of a documentary nature was carried out, focusing on the category of students and addressing two dimensions: policies oriented toward learning and student well-being. The interpretative framework was based on the quality criteria defined by the Bolivian educational system. The study identifies convergences, divergences, and trends in the policies analyzed, highlighting the role of the State as guarantor of the structural conditions necessary for learning. These reflections are valuable inputs for discussing how to move toward a more equitable, contextualized, and holistic education.

Keywords: educational quality; comparative education; educational policies; equity in education; Plurinational State of Bolivia.

1. Introducción

En el contexto global actual, caracterizado por profundas transformaciones sociales, tecnológicas, ambientales y económicas, la búsqueda de una educación de calidad se debe consolidar como prioridad. Además de constituir un pilar esencial para el desarrollo sostenible, la educación es un derecho humano fundamental que promueve el desarrollo integral de las personas y actúa como una herramienta transformadora para lograr sociedades más justas, equitativas y resilientes. Según la [UNESCO \(2015\)](#), la calidad educativa debe medirse por su contribución al bien común, la justicia social y la diversidad, superando enfoques centrados solo en el rendimiento. Sin embargo, garantizarla sigue siendo un desafío en muchas regiones del mundo.

En América Latina, en los últimos años se registran importantes progresos en términos de acceso a la educación y marcos normativos, sin embargo los desafíos estructurales persisten. Estudios de la CEPAL evidencian que la región mantiene patrones de desigualdad persistentes ([Trucco, 2014](#)), mientras los resultados generales de 2019 del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE) muestran que América Latina y el Caribe atraviesan una profunda crisis en materia de aprendizajes, debido a que el estudiantado no alcanza los niveles mínimos de competencias fundamentales en lectura y matemáticas. De hecho, en comparación con el Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE) de 2013, no se produjeron avances significativos, sino que por el contrario, en algunos casos se registraron retrocesos ([UNESCO, 2022](#)), lo que evidencia la necesidad de hablar sobre el problema.

En cuanto a Bolivia, tras la promulgación de la nueva Constitución Política del Estado (CPE), la cual representa y marca la refundación de lo que fue la República de Bolivia a un Estado Plurinacional, se plantea un nuevo proyecto de país a través del reconocimiento de su carácter diverso ([Estado Plurinacional de Bolivia, 2009](#)). Bajo esta visión, la *Ley de Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez”* establece un Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, que concibe la educación como un proceso integral, vinculado a la vida, al contexto sociocultural, a la comunidad y la producción, orientado a la transformación de la realidad, al fortalecimiento de la identidad y la construcción del “Vivir Bien”¹ como horizonte común ([Estado Plurinacional de Bolivia, 2010](#)).

A partir de esta nueva mirada y a través de amplios procesos participativos, el país definió cinco criterios propios de calidad educativa que se resumen en: educación con pertinencia y pluralidad, transformación de la realidad, integral y holística, con participación social comunitaria, inclusiva e igualitaria ([Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2014](#)), aspectos que se detallarán más adelante. Sin embargo, persisten brechas significativas entre los postulados legales y su aplicación en la práctica. El Diagnóstico Nacional basado en TERCE 2017 muestra bajos logros en lectura, matemáticas y ciencias, fuertemente condicionados por el nivel socioeconómico, la disponibilidad de docentes y recursos, y la desigualdad urbano-

¹ El “Vivir Bien” es un principio ético y moral promovido por el Estado como un concepto de vida basado en el respeto y la igualdad entre todos. Se fundamenta en principios de soberanía, dignidad, complementariedad, solidaridad, armonía y equidad en la distribución y redistribución del producto social, buscando ante todo el bienestar colectivo. Este concepto también defiende el respeto a la pluralidad económica, social, jurídica, política y cultural de los habitantes, garantizando acceso a servicios esenciales como agua, trabajo, educación, salud y vivienda para todos. El “Vivir Bien” fue propuesto en el marco de la reestructuración del Estado boliviano ([Estado Plurinacional de Bolivia, 2009](#)).

rural. Factores como el trabajo infantil y el acoso escolar agravan estas inequidades y ponen en duda la efectividad de las políticas actuales ([Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa, 2024](#)).

Desde esta perspectiva, este estudio parte del supuesto de que analizar políticas educativas implementadas por otros países puede ofrecer aprendizajes valiosos que contribuyan al diálogo en pos de pensar en acciones que contrarresten estos problemas estructurales. En palabras de [Rose \(2005\)](#) “el objetivo de mirar hacia el extranjero no es copiar, sino aprender en qué circunstancias y hasta qué punto los programas eficaces en otros lugares pueden también funcionar aquí” (pág. 1). En ese entendido, es que se determina investigar a dos países destacados en educación, Finlandia y Uruguay; cabe mencionar que no se pretende buscar acciones concretas que asumieron estos países para replicar en Bolivia, sino identificar elementos valiosos que puedan dialogar con la propuesta de calidad educativa boliviana.

En este marco, la presente investigación plantea como objetivo general:

- Analizar, a través de la metodología comparativa, las políticas educativas orientadas a estudiantes en Finlandia y Uruguay, con el fin de obtener aprendizajes que contribuyan al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia.

Para ello, se propone abordar los siguientes objetivos específicos:

- Identificar las políticas educativas vigentes en Finlandia y Uruguay que brindan apoyo en el aprendizaje y bienestar estudiantil.
- Comparar los resultados de las políticas educativas en ambos países, estableciendo convergencias, divergencias y tendencias.
- Reflexionar sobre las lecciones aprendidas desde la comparación para contribuir al diálogo sobre la calidad educativa bajo los criterios establecidos por Bolivia.

En suma, esta investigación invita a repensar colectivamente qué se ha hecho y qué lecciones emergen para fortalecer un pilar fundamental de toda sociedad, la educación.

2. Marco conceptual

2.1 Calidad educativa

El concepto de calidad educativa ha sido objeto de múltiples interpretaciones a lo largo del tiempo, refiriéndonos a algunos espacios de diálogo y compromiso internacional como la declaración de los Derechos Humanos, que en su artículo 26 establece: “toda persona tiene derecho a la educación” y sienta la base del derecho a una educación gratuita, accesible y orientada al desarrollo humano ([ONU, 1948](#)); la Declaración de Jomtien, que no la define explícitamente, pero resalta aspectos como la satisfacción de necesidades básicas de aprendizaje, el aprendizaje significativo y la mejora de procesos de aprendizaje ([UNESCO, 1990](#)); el Foro Mundial de Educación en Dakar, que concibe la calidad educativa como la mejora integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, priorizando resultados medibles y equidad ([UNESCO, 2000](#)) y la agenda 2030, que la incluye como uno de los pilares del ODS 4 junto a inclusión y equidad ([ONU, 2015](#)).

Es evidente que el concepto de calidad educativa continúa siendo ambiguo y sujeto a múltiples interpretaciones, lo que dificulta una definición universalmente aceptada. Evaluaciones internacionales como PISA o ERCE visibilizaron brechas en los aprendizajes y centraron la medición de la calidad en los logros académicos y el desarrollo de competencias clave. Lo que refleja, como advierten [Murillo y Román \(2010\)](#), que persiste una tensión entre las concepciones integrales de calidad y los enfoques de evaluación centrados casi exclusivamente en el desempeño en áreas curriculares como lengua, matemáticas y ciencia. Esta reducción del concepto de calidad al rendimiento académico fue promovida y adoptada por diversos sistemas educativos, generando el riesgo de invisibilizar otras dimensiones esenciales del proceso educativo.

2.2 Enfoque de la calidad educativa en Bolivia

La educación en Bolivia ha estado fuertemente influenciada por procesos históricos, sociales y políticos, desde el periodo republicano hasta la actualidad. Dos reformas, la de 1955 y 1994, reflejaron demandas de expansión de la educación pública, participación popular e inclusión intercultural ([Ipiña, 2013](#)). Posteriormente, entre 2003 y 2009, tras un periodo de convulsión social, se impulsaron grandes transformaciones que se vieron consolidadas en una nueva Constitución, donde Bolivia se redefine como un Estado Plurinacional, reconociendo su diversidad cultural, lingüística y territorial ([Estado Plurinacional de Bolivia, 2009](#)).

En este nuevo marco, la *Ley 070 “Avelino Siñani–Elizardo Pérez”* rompe con el modelo anterior y consagra una educación gratuita, descolonizadora, comunitaria, productiva, intracultural, intercultural y plurilingüe. Plantea el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, orientado a transformar la sociedad recuperando saberes ancestrales y promoviendo el Vivir Bien ([Estado Plurinacional de Bolivia, 2010](#)). Sobre esta base, entre 2012 y 2014 se desarrolló un proceso participativo entre el Ministerio de Educación, el magisterio y organizaciones sociales, que culminó en el II Foro Debate Internacional, donde se definieron cinco criterios fundamentales que actualmente orientan la construcción de la calidad educativa en el país.

Estos cinco criterios definen una noción de calidad educativa contextualizada y coherente con el proyecto educativo del Estado Plurinacional que en síntesis plantea “una educación con pertinencia y pluralidad”, que responda a las necesidades locales respetando la diversidad cultural y lingüística; “una educación transformadora”, capaz de generar conciencia crítica y cambio social desde la comunidad; “una educación integral y holística”, que promueva el desarrollo equilibrado de todas las dimensiones del ser humano; “una educación con participación social comunitaria”, donde todos los actores se involucren activamente en los procesos educativos; y “una educación inclusiva e igualitaria”, que valore las diferencias sin imponer uniformidad, favoreciendo el aprendizaje mutuo desde la interculturalidad ([Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2014](#)).

2.3 La política de la educación y políticas educativas

Para analizar las políticas educativas es preciso pensar sobre el propio concepto “política” y distinguir entre “política de la educación” y “política educativa”. Respecto a lo primero, en la literatura anglosajona se diferencian dos términos que permiten comprenderla mejor: *policy*, que alude a programas y orientaciones estratégicas, y *politics*, que refiere al conflicto, la toma de decisiones y el ejercicio del poder (Capella, 2004).

Vista esta diferencia, De Puelles (2017) menciona que, “(...) la política de la educación, en tanto que nueva parcela del saber, presenta en el mundo académico actual una falta de claridad conceptual” (p. 28). Por ello, propone abordarla desde los campos de valores e ideologías, actores y sistemas educativos, en este trabajo se priorizan los dos primeros.

En cuanto a política educativa, Capella (2004) la define como “la actividad del poder público dirigida a solucionar los problemas sociales de la educación” (p. 11), lo que implica reconocer su dimensión social, política y cultural. Entonces las políticas no deben entenderse solo como acciones técnicas, sino como expresiones de visiones de mundo, como la cosmovisión del Vivir Bien o un enfoque que guíe la acción estatal como el modelo de Estado de bienestar.

Por lo tanto, las políticas educativas no son decisiones neutras ni exclusivamente técnicas, sino que reflejan concepciones sobre el ser humano, la sociedad y el rol del Estado. Toda política se apoya en valores e ideologías que determinan sus prioridades y lo que se considera “bueno” o “deseable”. Por ejemplo, “(...) el estado de bienestar ayuda a explicar por qué Finlandia logró elevar los niveles educativos de su población y convertirse en uno de los países con mayor nivel educativo del mundo” (Halme et al., p. 3), este enfoque asegura el derecho a la educación como parte de los derechos sociales universales.

En América Latina, Uruguay destaca por su tradición de protección social, cobertura casi universal de servicios básicos y gasto social progresivo, aunque persisten desafíos en equidad y calidad de los servicios (Solana y Miranda, 2019). Por su parte, Bolivia propone el paradigma del Vivir Bien, que reconoce la educación como derecho colectivo y plantea un enfoque intercultural, comunitario y transformador (Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia, 2014). Aunque en contextos diferentes, estos modelos conciben la educación como un medio fundamental para garantizar el bienestar colectivo, reducir las desigualdades y dignificar la vida de las personas.

Las políticas también emergen de la interacción entre diversos actores (Estado, partidos, comunidad, docentes, familias) cuyos intereses y valores inciden en su orientación (De Puelles, 2017). Esta investigación, no obstante, se enfoca en el estudiantado, por ser quienes viven directamente los efectos de las políticas y constituyen el centro del proceso educativo.

3. Metodología

Esta investigación se enmarca en el enfoque metodológico de la educación comparada de carácter cualitativo e interpretativo, ya que la educación comparada como disciplina permite analizar y contrastar sistemas educativos en diferentes escalas regionales, nacionales e internacionales, con el fin de identificar convergencias, diver-

gencias y tendencias significativas. Su propósito va más allá de la simple descripción, sino que busca generar conocimiento útil para comprender mejor los sistemas educativos, reflexionar sobre las reformas aplicadas y extraer lecciones que enriquezcan el debate pedagógico y político (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

Desde la perspectiva interpretativa, este estudio parte del supuesto de que “el objetivo (...) es comprender cómo se produce esta interpretación de la realidad en un momento y lugar determinados, y compararla con lo que ocurre en diferentes momentos y lugares” (Cohen et al., 2007, p. 22). En esa línea, el análisis no se limita a describir políticas educativas, sino a aprehender críticamente su sentido y ponerlo en diálogo con la propuesta boliviana de calidad. Del mismo modo, se adopta el enfoque de “aprendizaje de políticas”, concebido como un proceso comparativo que permite extraer lecciones válidas a partir de la observación de políticas exitosas, teniendo en cuenta sus condiciones históricas, políticas, sociales y culturales. A diferencia del “préstamo” o la “transferencia directa”, esta perspectiva promueve una reflexión situada, que asume que las buenas prácticas no son universales, sino dependientes del contexto en que se implementan (Egido y Martínez-Usarralde, 2019).

Al mismo tiempo, se adopta un diseño comparativo documental, sustentado en el análisis de fuentes primarias como informes internacionales y nacionales, legislación educativa, sitios web oficiales y fuentes secundarias como publicaciones académicas y literatura relacionada al tema. Para el tratamiento de la información se emplea la técnica de análisis temático, según la propuesta de Braun y Clarke (2006), por su idoneidad para identificar patrones significativos dentro de datos cualitativos.

El análisis sigue la propuesta metodológica de Egido y Martínez-Usarralde (2019) estructurada en cinco fases. La fase descriptiva recopila información sobre políticas de Finlandia y Uruguay en torno al aprendizaje y bienestar estudiantil. La fase interpretativa analiza su sentido en cada contexto. En la fase de yuxtaposición, se comparan mediante una matriz que identifica convergencias, divergencias y tendencias, sin establecer jerarquías. La fase comparativa interpreta esas diferencias o coincidencias y sus implicaciones para la calidad educativa. Finalmente, la fase prospectiva extrae aprendizajes relevantes para el debate boliviano, en diálogo con sus cinco criterios de calidad.

Respecto a la selección de países, Finlandia y Uruguay destacan por la solidez de sus sistemas educativos y los resultados obtenidos en distintas evaluaciones. Finlandia ha sido reconocida durante años por su desempeño sostenido en pruebas como PISA, ubicándose actualmente por encima del promedio de la OCDE (Finnish Ministry of Education and Culture, 2022). Este desempeño se complementa con indicadores que reflejan un sistema inclusivo y eficaz, como la alta cobertura, la baja tasa de abandono y una tasa de finalización de secundaria general que alcanza el 92% en los dos años posteriores al tiempo previsto (OCDE, 2024).

Uruguay, por su parte, se ha consolidado como referente regional en equidad y eficacia educativa. La última edición del ERCE lo ubica entre los sistemas con mejores aprendizajes de América Latina (UNESCO, 2021), mientras que las evaluaciones Aristas² evidencian una reducción sostenida del bajo desempeño en primaria (INEED,

² Evaluación Nacional de Logros Educativos en Uruguay para medir los logros del sistema educativo de 3º y 6º de primaria y 9º de educación media en lectura y matemática.

2023b). A ello se suma un aumento en la tasa de egreso oportuno en educación media (43,9 % en 2022) y una mejora en la percepción ciudadana sobre el sistema educativo, con el mayor nivel de satisfacción pública entre siete países de la región (INEED, 2023b). Estos avances respaldan su elección como caso para el análisis comparado de políticas orientadas a la igualdad de oportunidades.

Respecto a la unidad de análisis, esta se constituye por las políticas educativas orientadas a estudiantes implementadas a nivel nacional en Finlandia y Uruguay para la educación obligatoria. Si bien se reconoce la importancia de otros actores, como docentes, familias, comunidades e instituciones, abordar estas categorías implicaría una investigación de mayor alcance, lo cual excede los límites del presente trabajo. En este marco, los datos hallados se clasifican en dos dimensiones: políticas educativas orientadas al apoyo en el aprendizaje y políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil. Esta organización responde a la necesidad de construir un marco analítico ordenado que permita contrastar las experiencias seleccionadas.

4. Resultados

La presente sección expone los principales hallazgos de la investigación, siguiendo la propuesta metodológica de cinco fases, en este apartado se expondrán dos bloques, el primero expone la descripción e interpretación de cada país seleccionado y el segundo, sintetiza en una matriz los hallazgos para su posterior comparación.

4.1 Finlandia

Desde la publicación de los primeros resultados de PISA en 2001, Finlandia ha captado la atención internacional por sus altos logros en lectura, matemáticas y ciencias. Esta reputación se consolidó gracias a resultados consistentes en evaluaciones posteriores, posicionando su sistema como modelo educativo de referencia. Para comprender sus políticas, es necesario considerar el contexto histórico, político y social que lo sustenta.

Tras independizarse en 1917, Finlandia concibió la educación como herramienta estratégica de cohesión y desarrollo. En 1921 se estableció la educación obligatoria, entre las décadas de 1960 y 1970 se implementó la escuela comprensiva (*Peruskoulu*), un modelo común, gratuito y sin selección temprana, que extendió la escolarización básica hasta los 16 años (Aho et al., 2006; Gutiérrez, 2024). Esta consolidación fue posible gracias al Estado de bienestar, que garantiza derechos sociales universales, como educación, salud y vivienda. La educación se mantiene como prioridad nacional no politizada, lo que favorece la estabilidad institucional (Céspedes, 2020; Pohjanheimo, 2020).

La gobernanza se basa en la descentralización y la confianza, el Ministerio establece políticas, la Agencia Nacional diseña el currículo y los municipios gestionan las escuelas (Eurydice, 2023). En cuanto a su normativa, Finlandia mantiene la *Ley de Educación Básica* de 1998, actualizada mediante enmiendas que han permitido reformas graduales en el currículo, la gobernanza y los derechos estudiantiles, como la reforma curricular de 2014.

Tabla 1. Políticas educativas de Finlandia

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas a apoyar el aprendizaje	Expan- sión de la educación y obliga- toria	Se vuelve obligatoria la educación preescolar desde los 6 años para fortalecer las habilidades previas a la educación básica. Aunque la atención a la primera infancia puede iniciarse desde un año de vida, no es obligatoria ni totalmente gratuita. En 2021, la obligatoriedad se amplió hasta los 18 años, incluyendo la educación secundaria superior.	Finlandia (2025a)
	Modelo de apoyo escalona- do	Este modelo preventivo, no segregador de apoyo escalonado tiene tres niveles: apoyo general, disponible para todos con adaptaciones sin diagnóstico formal; apoyo intensificado, con plan individual de aprendizaje y trabajo conjunto entre docentes, especialistas y familias; y apoyo especial, que requiere evaluación oficial y plan educativo individualizado, con acompañamiento de un equipo multidisciplinario y, si es necesario, un asistente escolar.	(Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2018; Eurydice, 2024)
	Dotación de ma- teriales escolares	Se garantiza el acceso gratuito a materiales escolares en educación básica y secundaria superior. Al inicio del año escolar, el estudiante recibe libros y útiles; los materiales reutilizables se devuelven al final del curso.	(Finlandia, 2025b; Finlex, 1998b)
	Políticas para la diversidad lingüística	En la educación básica, el estudiantado cuya lengua materna es el finés o el sueco aprenden obligatoriamente la otra lengua como segunda lengua. En zonas sami, la enseñanza debe realizarse principalmente en lengua sami. Para estudiantes migrantes, se ofrecen clases preparatorias en finés o sueco, apoyo en su lengua materna y acompañamiento pedagógico bilingüe.	(Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2025; Finlex, 1998b)
	Políticas para la digitaliza- ción	El Estado, junto a los municipios, garantiza infraestructura y acceso equitativo a dispositivos, priorizando el desarrollo del pensamiento crítico. Las escuelas tienen autonomía para integrar recursos digitales, el currículo nacional incluye competencias digitales desde la educación básica, como pensamiento computacional, alfabetización mediática y ciudadanía digital.	(Finlandia; 2023)
	Tiempo de trabajo y descan- so	La jornada escolar es equilibrada, con clases de 45 minutos y descansos de 15. Comienza entre las 8:00 y 9:00 y finaliza entre las 13:00 y 15:00, según el grado, con un promedio de 4 a 6 clases diarias. Las escuelas tienen autonomía organizativa, pero deben garantizar los descansos para el bienestar estudiantil.	(Finlex, 1998a)

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Apoyo multidisciplinario	El equipo multidisciplinario incluye enfermeras, médicos, psicólogos, trabajadores sociales y orientadores. Según el currículo, todos tienen derecho a orientación estudiantil, en los últimos años de la educación básica pueden recibir orientación personalizada y un plan individual para sus estudios futuros.	(Finlex, 2013; Finlex, 2020)
	Comida escolar gratuita y equilibrada	El estudiantado, desde la educación preescolar hasta la secundaria superior, reciben diariamente un almuerzo gratuito, garantizado por ley como parte del derecho a la educación.	(Agencia Nacional de Educación de Finlandia, s.f.; Finlex, 1998b)
	Servicio de transporte	Quienes cursan la educación básica o preescolar tienen derecho al transporte escolar gratuito si el trayecto entre su casa y la institución educativa supera los cinco kilómetros o si, por su edad u otras circunstancias, el recorrido resulta demasiado difícil, exigente o peligroso.	(Finlex, 1998b)

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes oficiales

“Una buena escuela para todos, no para algunos, es el valor central que impulsa la educación en Finlandia” (Aho et al., 2006, p. 2), lo que explica su compromiso con el acceso universal a experiencias de aprendizaje de calidad, apoyos adecuados y materiales gratuitos. El modelo de apoyo escalonado permite intervenciones tempranas ajustadas a las necesidades del estudiante, evitando la segregación y promoviendo la inclusión (Eurydice, 2023) Esta lógica se complementa con la provisión gratuita de libros y recursos, que reduce barreras para quienes provienen de contextos vulnerables (Finlex, 1998).

El bienestar estudiantil se concibe como condición para el aprendizaje y se garantiza mediante una jornada equilibrada con pausas regulares, así como servicios integrados de salud, alimentación, transporte y orientación, anclados en la visión del Estado de bienestar como garante de condiciones de igualdad (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2018). La inclusión también se refleja en el respeto a la diversidad lingüística, permitiendo el aprendizaje en lengua materna y fomentando la integración intercultural (Agencia Nacional de Educación de Finlandia, 2025). Asimismo, la tecnología se incorpora como herramienta pedagógica crítica, orientada a fortalecer el pensamiento reflexivo y la gestión autónoma de la información (Finlandia, 2023).

En conjunto, estas políticas configuran una visión educativa profundamente humanista, inclusiva y estructuralmente equitativa. Finlandia demuestra que la calidad educativa no se logra únicamente mediante altos estándares académicos, sino a través de un compromiso sostenido con la equidad, el bienestar y el respeto a la diversidad.

4.2 Uruguay

Uruguay se destaca en América Latina por haber establecido tempranamente una educación pública, laica, gratuita y obligatoria desde la Reforma Vareliana (1876-1879), y por innovaciones más recientes como el Plan Ceibal creado en 2007 pionero en inclusión digital a gran escala (Hentschke, 2023; Molina et al., 2024).

El modelo educativo uruguayo se remonta a la Reforma Vareliana (1876-1879), impulsada por José Pedro Varela, quien consagró la gratuidad, obligatoriedad y laicidad de la enseñanza primaria mediante la *Ley de Educación Común* de 1877 (Ministerio de Educación y Cultura, 2014). En las décadas siguientes, el Estado amplió la cobertura, incluso en zonas rurales, reduciendo significativamente el analfabetismo. Tras el retorno a la democracia en 1985, se impulsó un proceso de modernización que se profundizó con la *Ley General de Educación N° 18.437* (IMPO, 2008), orientada a garantizar equidad, inclusión, diversidad y calidad educativa. Actualmente, el sistema mantiene una estructura centralizada liderada por la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), responsable de coordinar los subsistemas educativos según dicha normativa (IMPO, 2008).

Uruguay orienta su sistema educativo bajo el principio de equidad, implementando políticas focalizadas para garantizar el derecho a la educación de las poblaciones más vulnerables. La *Ley General de Educación 18.437* (IMPO, 2008) establece esta obligación, la ANEP aplica criterios como el Índice de Contexto Sociocultural para asignar recursos adicionales a los centros educativos más desfavorecidos (ANEP, 2010)

Tabla 2. Políticas educativas de Uruguay

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas a apoyar el aprendizaje	Expan-sión de la educación obligatoria	Se establece la obligatoriedad de la educación preescolar a partir de 4 años. Aunque también los niños de 3 años pueden asistir a preescolar no es obligatoria. También se amplió al Educación Media Superior general o técnico.	(IMPO, 2008)
	Plan Ceibal	Distribuye computadoras y garantiza conectividad para estudiantes y docentes del sistema público. Actualmente, también promueve programas formativos como talleres de robótica, laboratorios Ceilab, espacios STEAM y ciudadanía digital desde edades tempranas.	(Molina, et al., 2024; IMPO, 2007)
	Programa de apoyo Maestros comunitarios	Se apoya a niños con dificultades de rendimiento, ausentismo o riesgo de deserción, trabajando en contraturno en la escuela y en los hogares, en coordinación con las familias para fortalecer su participación educativa.	(INEEd, 2023a)

Dimensión	Política	Descripción	Referencias
Políticas educativas orientadas a apoyar el aprendizaje	Escuelas de tiempo completo y extendido	Se implementan en educación inicial y primaria, principalmente en contextos vulnerables. Las de tiempo completo desarrollan jornadas de 7 horas y 30 minutos con una propuesta pedagógica integrada que incluye artes, deporte, tecnología, huertas, cocina saludable y proyectos comunitarios. Las de Tiempo Extendido tienen jornadas de 7 horas con bloques adicionales para apoyo en lengua y matemática, actividades artísticas, recreativas y uso de tecnologías (Ceibal).	(ANEP, 2023)
	Política de Segundas Lenguas	La Dirección de Políticas Lingüísticas de ANEP impulsa la enseñanza bilingüe con presencia de inglés en la mayoría del país y portugués en zonas de frontera; además otorga materiales didácticos específicos y certificación.	(DGEIP 2025b)
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Programa de Alimentación Escolar y Ley 19.140	Se ofrece desayuno, almuerzo y merienda, todos los días del año lectivo y, durante las vacaciones, en escuelas seleccionadas de manera estratégica. El tipo de servicio (desayuno, almuerzo, merienda, cena o partida fija) se adapta a las necesidades de cada centro escolar. La Ley 19.140 regula la oferta de alimentos saludables en centros educativos públicos y privados.	(DGEIP, 2025a; FAOLEX, 2013)
	Programa Nacional de Salud Bucal Escolar	Se brinda atención odontológica preventiva y curativa en escuelas públicas, con móviles y entrega de kits de higiene.	(Ministerio de Salud Pública, s.f.)
	Boleto Estudiantil Gratuito	Se garantiza la movilidad sin costo otorgando hasta 50 boletos mensuales gratuitos a estudiantes de secundaria pública para garantizar la asistencia a los centros educativos en todo el país.	(DGES, s.f.)
	Programa Com-promiso Educativo	Se busca fomentar la culminación de la Educación Media Superior mediante talleres semanales dirigidos por universitarios que actúan como tutores. Incluye un acuerdo educativo entre estudiantes, adultos y la institución, donde se definen metas académicas y de asistencia y se otorgan becas mensuales a personas de bajos recursos o en riesgo de abandono escolar.	(Ministerio de Educación y Cultura, s.f.)

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes oficiales

Entre las políticas de apoyo al aprendizaje destacan la universalización de la educación inicial, el Plan Ceibal, que democratizó el acceso a tecnología mediante dispositivos, conectividad y plataformas adaptativas (Molina et al., 2024), el programa Maestros Comunitarios, que ofrece acompañamiento pedagógico y socioemocional personalizado, reforzando la inclusión y el vínculo escuela-familia (INEEd, 2023b). A estas se suman las Escuelas de Tiempo Completo y Extendido, que amplían el tiempo pedagógico e incorporan actividades artísticas y deportivas, la política de Segundas Lenguas, que promueve la enseñanza del portugués en zonas fronterizas, reconociendo la diversidad lingüística local.

El sistema también incorpora políticas de bienestar que reconocen la dimensión social del aprendizaje. El Programa de Alimentación Escolar alivia cargas económicas familiares y garantiza nutrición adecuada; el Programa Nacional de Salud Bucal aborda una problemática concreta desde la prevención y la atención ([Ministerio de Salud Pública, s.f.](#)); el programa Compromiso Educativo combina becas, tutorías y acuerdos con las familias para favorecer la permanencia ([Ministerio de Educación y Cultura, s.f.](#)). En conjunto, estas acciones expresan una concepción de la educación como derecho social, donde la equidad guía la formulación de políticas pedagógicas, tecnológicas y sociales en favor de trayectorias escolares más justas y sostenidas.

Tabla 3. Matriz comparativa

Dimensión	Política	Convergencias	Divergencias
Políticas educativas orientadas al apoyo al aprendizaje	Expansión de la educación obligatoria	Ambos países ampliaron la obligatoriedad para incluir la educación pre-escolar y la secundaria superior.	Finlandia comienza la obligatoriedad a los 6 años; Uruguay desde los 4 años.
	Dotación de materiales escolares / Plan Ceibal	Ambos sistemas garantizan acceso gratuito a recursos de aprendizaje.	Finlandia ofrece libros y materiales físicos gratuitos; Uruguay se enfoca en la dotación de tecnología.
	Modelo de apoyo escalonado / Maestros comunitarios	Ambos ofrecen apoyos diferenciados para estudiantes en situación de rezago.	Finlandia aplica un modelo preventivo universal; Uruguay focaliza en contextos críticos.
	Tiempo de escolaridad	Ambos países implementan modalidades de tiempo pedagógico.	Finlandia organiza jornadas breves con descansos frecuentes; Uruguay extiende el horario escolar formal para trabajar talleres.
	Política lingüística	Ambos promueven la enseñanza de segundas lenguas desde primaria.	Finlandia reconoce el finés y sueco, lenguas como el sami y otras provenientes de migrantes; Uruguay implementa el portugués en zonas de frontera por la necesidad de la región fronteriza
	Digitalización	Ambos sistemas integran tecnología como recurso pedagógico.	Finlandia la incorpora de forma crítica y curricular; Uruguay apuesta por dotación universal y conectividad, además de programas de formación
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Alimentación escolar	Ambos países ofrecen alimentación escolar gratuita y regular.	Finlandia lo considera parte del currículo; Uruguay lo regula y adapta según el centro y es más amplio.
	Salud y orientación	Ambos ofrecen servicios escolares de salud y orientación.	Finlandia cuenta con equipos multidisciplinarios estables; Uruguay opera con programas móviles y específicos.

Dimensión	Política	Convergencias	Divergencias
Políticas educativas orientadas al bienestar estudiantil	Transporte escolar	Ambos países ofrecen transporte gratuito para facilitar la asistencia.	Finlandia lo garantiza legalmente desde 5 km; en Uruguay se limita a estudiantes de secundaria pública.
	Apoyo a la permanencia	Ambos países implementan políticas para reducir el abandono escolar.	Finlandia lo aborda con orientación y apoyo personalizado; Uruguay con becas, compromisos y tutorías entre pares.

Fuente: Elaboración propia con base en fuentes oficiales

Los hallazgos muestran que aunque los contextos geográficos y sociohistóricos son distintos, ambos países desarrollaron políticas educativas dirigidas a estudiantes que comparten principios orientados a la equidad, la inclusión y el bienestar.

En Finlandia, las políticas educativas siguen una lógica universalista que garantiza el acceso equitativo a servicios educativos y sociales, mediante apoyos escalonados, provisión gratuita de materiales, alimentación, salud y transporte escolar, junto con una jornada equilibrada con pausas regulares. En contraste, Uruguay adopta un enfoque redistributivo que focaliza recursos en los contextos más desfavorecidos a través del Índice de Contexto Sociocultural, implementando políticas como el Plan Ceibal, el programa de Maestros Comunitarios, las Escuelas de Tiempo Completo y Tiempo Extendido, servicios complementarios como salud bucal, alimentación y transporte gratuito en secundaria.

Ambos modelos coinciden en comprender que la calidad educativa no puede reducirse al rendimiento académico, sino que requiere un enfoque sistémico que articule aprendizajes, bienestar, inclusión y participación. Mientras Finlandia organiza su jornada en torno al equilibrio físico y emocional, Uruguay apuesta por más tiempo en la escuela para asegurar igualdad de oportunidades. Estas diferencias reflejan sus respectivos modelos de Estado: universalismo en el caso finlandés y focalización redistributiva en el uruguayo.

Más allá de las convergencias y divergencias, se pueden identificar tres tendencias clave en las políticas educativas de Finlandia y Uruguay: La integración de políticas educativas con políticas sociales como alimentación, salud y transporte, la focalización en la equidad territorial y socioeconómica mediante apoyos diferenciados y el reconocimiento de la educación como un bien público y derecho social con participación activa del Estado como garante de las condiciones que hacen posible una educación de calidad.

5. Discusión

A partir del análisis comparativo entre Finlandia y Uruguay, esta fase identifica aprendizajes relevantes que dialogan con el enfoque de calidad educativa del Estado Plurinacional de Bolivia. Más que proponer una transferencia de modelos, se busca valorar la compatibilidad de ciertas experiencias con los cinco criterios que orientan su visión de calidad.

5.1 Educación con pertinencia y pluralidad

En Bolivia, el currículo se adapta por región, porque busca adecuar la educación a los contextos territoriales mediante la incorporación de contenidos culturales y lingüísticos propios. No obstante, esta medida se limita al plano curricular, mientras que la gestión educativa sigue siendo centralizada. En contraste, Finlandia promueve la pertinencia a través de una gobernanza descentralizada que permite a municipios y escuelas adaptar tanto el currículo como la gestión a sus realidades, fortaleciendo el sentido de pertenencia y la conexión con el entorno.

Asimismo, Bolivia avanzó reconociendo constitucionalmente su carácter plurinacional, priorizó las lenguas y culturas indígenas en su política educativa. Sin embargo, persiste una brecha entre norma e implementación, especialmente en zonas urbanas donde las lenguas originarias enfrentan ciertas estigmatizaciones. La experiencia de Uruguay muestra que las políticas lingüísticas deben ser flexibles y contextualizadas, al implementar programas de inmersión en portugués en zonas de frontera, reconoce que la diversidad no solo se expresa en los pueblos originarios, sino también en dinámicas territoriales y migratorias.

5.2 Educación transformadora de la realidad

La educación transformadora es un criterio articulador que supone reconocer la diversidad, construir soluciones colectivas, promover la equidad y superar desigualdades. No se limita a transmitir contenidos, sino a formar sujetos críticos capaces de leer, interpretar y actuar sobre su realidad, mediada por múltiples factores, uno de ellos, la tecnología. Tendencia que Finlandia integra de manera pedagógica y curricular, mientras que Uruguay apuesta por su democratización con el Plan Ceibal. Ambas experiencias muestran que la tecnología, sin una intención pedagógica clara corre el riesgo de reforzar desigualdades o limitar el pensamiento crítico.

5.3 Educación integral y holística

Las políticas de bienestar estudiantil en ambos países evidencian una comprensión profunda de la educación como un proceso que abarca todas las dimensiones de la vida del estudiante. La provisión gratuita de alimentación, transporte, salud y orientación escolar demuestra que el aprendizaje solo es posible cuando se eliminan barreras estructurales que impiden participar en igualdad de condiciones.

Garantizar estos servicios no es un complemento, sino una condición fundamental para que ocurra el aprendizaje. No todos parten del mismo lugar: un niño con hambre o un adolescente con problemas emocionales difícilmente podrá concentrarse, participar o aprender. Estas políticas de atención integral materializan una visión de justicia educativa, donde el éxito no se mide solo por resultados, sino por la capacidad del sistema de sostener a quienes más lo necesitan. Priorizar el bienestar no es asistencialismo, sino una forma de redefinir el éxito como logro colectivo, donde el rendimiento es consecuencia, no condición.

En lugar de centrarse exclusivamente en pruebas estandarizadas, los gobiernos deberían preguntarse qué condiciones básicas no han garantizado. Apostar por el bienestar estudiantil es invertir en ciudadanía y prevenir la deserción o la alienación

pedagógica. En este marco, surge una pregunta necesaria: ¿estamos dispuestos a proyectar políticas sostenibles que prioricen a quienes se encuentran en etapas vitales como la infancia, adolescencia o juventud?

5.4 Educación con participación social comunitaria

Más allá de la participación en los modelos administrativos que adopte cada país (sea centralizado, como en Uruguay, o descentralizado, como en Finlandia), un aprendizaje clave relacionado con el criterio de participación social comunitaria es el reconocimiento del rol esencial que cumple la familia en el proceso formativo. Tanto el modelo de apoyo escalonado finlandés como los programas de Maestros Comunitarios y Compromiso Educativo en Uruguay, muestran que cuando las familias se involucran activamente, el acompañamiento pedagógico se vuelve más efectivo, sostenible y contextualizado.

En estos casos, la familia no es vista como un actor externo, sino como parte constitutiva de la comunidad educativa, y la comunidad, a su vez, como el marco vivo en el que la educación cobra sentido. Esta articulación fortalece la relación entre escuela y entorno, permitiendo que las decisiones pedagógicas respondan a necesidades reales y fomenten trayectorias más significativas para el estudiantado.

5.5 Educación inclusiva e igualitaria

La convergencia más significativa entre Finlandia y Uruguay radica en su compromiso de garantizar el acceso a la educación desde la primera infancia hasta la secundaria superior, reconociendo que ampliar la cobertura es clave para reducir desigualdades. Ambos países promueven la inclusión de estudiantes con discapacidad: en Finlandia, se integran en aulas comunes con apoyo especializado, mientras Uruguay focaliza recursos hacia poblaciones vulnerables, evitando prácticas segregadoras y fomentando cooperación, respeto y empatía.

La igualdad se construye mediante medidas diferenciadas que atienden la diversidad. La inclusión no es solo política, sino práctica cotidiana: asegurar que cada estudiante aprenda, participe y se desarrolle plenamente en un entorno que valore sus diferencias.

En síntesis, identificar, comparar y reflexionar a través del análisis de políticas educativas ofrece valiosos aprendizajes que se alinean con la concepción de calidad educativa que define Bolivia. Se reconoce que estas acciones concretas no deben interpretarse como fórmulas para replicar, sino como experiencias que hacen reflexionar críticamente sobre las formas de avanzar hacia una sociedad que apuesta por la mejora a través de la educación. El verdadero desafío consiste en traducir estos aprendizajes a los propios marcos políticos, culturales e institucionales, a través de espacios abiertos de diálogo y colaboración.

6. Conclusiones

El estudio comparativo entre Finlandia y Uruguay permitió identificar distintas formas de materializar una educación de calidad centrada en el bienestar, la inclusión y la equidad. A pesar de sus diferencias de contexto y gobernanza, ambos países coinciden en que el desarrollo integral del estudiante requiere condiciones materiales, emocionales y sociales que garanticen trayectorias educativas continuas. La equidad,

abordada desde un enfoque universalista en Finlandia y focalizado en Uruguay, se expresa en políticas concretas orientadas al aprendizaje y al bienestar, como la provisión de servicios de alimentación, salud, transporte y recursos escolares.

Ambas experiencias destacan la detección temprana de dificultades y la participación activa de la comunidad, así como la necesidad de consolidar la educación como política de Estado más allá de coyunturas partidarias. Este estudio, con enfoque cualitativo y centrado en estudiantes, reconoce como limitación no haber abordado otras categorías clave como docentes o familias, las cuales deberían incluirse en futuras investigaciones.

Finalmente, se asume que, tras una amplia reflexión y encuentro con otras realidades, Bolivia cuenta con un enfoque de calidad educativo sólido y amplio, que persigue el bien común, la justicia social y el respeto a la diversidad. Sin embargo, el desafío sigue siendo su implementación efectiva y sostenida. Las experiencias analizadas permitieron generar ideas para pensar cómo garantizar una educación pertinente, plural, transformadora, inclusiva, integral, holística y con participación social comunitaria, de acuerdo con los principios del Estado Plurinacional y el paradigma del Vivir Bien.

Bibliografía

- Agencia Nacional de Educación de Finlandia. (2018). *La educación finlandesa en síntesis*. Helsinki. <https://bit.ly/4o3QYR1>
- Agencia Nacional de Educación de Finlandia (2022). *PISA 2022*. <https://okm.fi/en/pisa-2022-en>
- Agencia Nacional de Educación de Finlandia (2025). *Education and support for pupils with migrant and multilingual background*. <https://go.oei.int/4yhtomb0>
- Agencia Nacional de Educación de Finlandia (s.f.). *School meals in Finland*. <https://go.oei.int/flmoasfc>
- Aho, E., Pitkänen, K., & Sahlberg, P. (2006). *Policy development and reform principles of basic and secondary education in Finland since 1968*. Washington DC: World Bank. <https://bit.ly/46UUEXG>
- ANEP. (2010). *Metodología para la caracterización de contexto sociocultural*. <https://bit.ly/479TeQZ>
- ANEP. (2023). *Situación de la educación en Uruguay 2023*. <https://bit.ly/47cibLG>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Utilizando el análisis temático en psicología. *Investigación cualitativa en psicología*, 3(2), 77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Capella Riera, J. (2004). Políticas educativas. *Revista de educación*(25), 7-41. <https://bit.ly/46NcKCZ>
- Céspedes Oropeza, E. (2020). Apuntes sobre la educación básica en Finlandia y los países nórdicos. En I. M. Romero, *Estado de bienestar en países nórdicos* (pp. 29-37). Secretaría de Relaciones Exteriores. <https://bit.ly/4720ZaG>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education* (Sexta edición ed.). Routledge / Taylor & Francis Group.
- De Puelles, M. (2017). *Política, legislación y educación*. Madrid: UNED.
- DGEIP (2025a). *Finalidad del PAE*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Montevideo, Uruguay. <https://bit.ly/3WplkQW>
- DGEIP (2025b). *Programas de segundas lenguas*. Dirección General de Educación Inicial y Primaria. Montevideo, Uruguay. <https://bit.ly/3KVzmbz>
- DGES (sf). *Boletos gratuitos*. Dirección General de Educación Secundaria. Montevideo, Uruguay. <https://bit.ly/4mO14Ew>

- Egido Gálvez, I., y Martínez-Usarralde, M. J. (2019). *La educación comparada, hoy*. Síntesis.
- Estado Plurinacional de Bolivia. (7 de febrero de 2009). *Constitución Política del Estado*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/437rKZR>
- Estado Plurinacional de Bolivia. (20 de diciembre de 2010). *Ley 070 de Educación "Avelino Siñani-Elizardo Pérez"*. Ministerio de Educación. <https://sl1nk.com/m8RAI>
- Eurydice. (12 de mayo de 2024). *Educational support and guidance: Finland*. <https://tinyurl.tools/804aa405>
- Eurydice. (27 de noviembre de 2023). *Finland: Organisation and governance*. <https://go.oei.int/sicccpsi>
- FAOLEX (2013). *Ley 19.140. Alimentación saludable en los centros de enseñanza. Normas para su promoción*. Poder Legislativo de Uruguay. <https://faolex.fao.org/docs/pdf/uru154756.pdf>
- Finlandia. (2023). *Finland's policies for the digitalisation of education and training until 2027*. Ministry of Education and Culture, Finland. <https://go.oei.int/dmw4jz4>
- Finlandia. (2025a). *Pre-primary education*. Ministry of Education and Culture, Finland. <https://okm.fi/en/pre-primary-education1>
- Finlandia. (2025b). *Financiación de la educación general*. Ministry of Education and Culture, Finland. <https://okm.fi/en/financing-of-general-education>
- Finlex. (1998a). *Basic Education Decree 852/1998*. <https://go.oei.int/vebq4r2y>
- Finlex. (1998b). *Basic Education Act (628/1998)*. <https://go.oei.int/rbpfyglS>
- Finlex. (2013). *Act on pupil and student welfare (1287/2013)*. <https://go.oei.int/qf3vrwyj>
- Finlex. (2020). *Act on the Amendment of the Basic Education Act 1216/2020*. <https://go.oei.int/z4d31gsn>
- Gutiérrez Martínez, E. (2024). El sistema formativo finlandés. Un análisis desde la teoría general de los sistemas sociales. *MAD*, 51, 166-183. <https://go.oei.int/7rlivnlc>
- Halme, K. P., K. A., S. V., Viljamaa, K., Merisalo, M., & Lähteenmäki-Smith, K. (2014). *Finland as a knowledge economy 2.0: Lessons on policies and governance*. World Bank Publications. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0194-5>
- Hartmann, H. J., & Ivins, C. P. (14 de marzo de 2016). *Las innovaciones premiadas de Uruguay en protección social*. World Bank Blogs. <https://go.oei.int/vjg30vq1>
- Hentschke, J. R. (2023). School reforms, culture wars, and national consolidation: Uruguay and Belgium, 1860s-1915. *Historia*, 56(1), 255-289. <https://go.oei.int/wzdk4f6u>
- INEEd. (2023a). *Evaluación del Programa de Maestros Comunitarios*. <https://go.oei.int/frlj3kw1>
- INEEd. (2023b). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Tomo 1*. <https://go.oei.int/vobagqv>
- IMPO (2007). *Decreto 144/007*. Poder Ejecutivo de Uruguay. Centro de información oficial. Normativa y Avisos Legales del Uruguay. <https://go.oei.int/ypfmjysq>
- IMPO (2008). *Ley General de Educación 18.437* (12 de diciembre de 2008). Poder Legislativo de Uruguay. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ipiña Melgar, E. (2013). Cien años de reformas educativas: 1910-2010. *Estudios bolivianos*, 18, 15-34. <https://go.oei.int/m1mhe7rr>
- Ministerio de Educación del Estado Plurinacional de Bolivia. (2014). *II Foro Debate Internacional "Una mirada crítica y transformadora a la calidad educativa"*. <https://go.oei.int/itqnauw>
- Ministerio de Educación y Cultura. (2014). *A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay*. Tomo I: Pre primaria, primaria y media. <https://go.oei.int/uee0ky9t>
- Ministerio de Educación y Cultura. (s.f.). *Compromiso educativo*. MEC. <https://go.oei.int/6e0ccndt>
- Ministerio de Salud Pública. (s.f.). *Salud bucal*. Gobierno de Uruguay. MSP. <https://go.oei.int/ylx63iuc>
- Molina, E., Cobo, C., Rovner, H., Novali, A., & Pineda, J. (2024). *Ceibal: Transformando la educación a través del uso inteligente de la tecnología*. Banco Mundial. <https://go.oei.int/pgid9us>
- Murillo, J., y Román, M. (2010). Retos en la evaluación de la calidad de la educación en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53(1), 97-120. <https://doi.org/10.35362/rie530559>

- Observatorio Plurinacional de la Calidad Educativa. (2024). *Desigualdad en el desempeño escolar en Bolivia: Factores condicionantes del rendimiento escolar en base a la prueba TERCE 2017*. https://opce.gob.bo/webopce/noticia/noticia_web/30
- OCDE. (2024). *Education at a Glance 2024: Country note—Finland*. <https://go.oei.int/3kwsutnn>
- ONU. (1948). *Organización de las Naciones Unidas*. Declaración Universal de los Derechos Humanos. <https://go.oei.int/alk1dqyb>
- ONU. (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. <https://go.oei.int/dgqpy7hq>
- Pohjanheimo, P. (2020). La educación en Finlandia en el marco de la sociedad de bienestar. En I. M. Romero, *Estado de bienestar en países nórdicos* (pp. 19-28). Secretaría de Relaciones Exteriores. <https://go.oei.int/ealvy0cg>
- Rose, R. (2005). *Learning from comparative public policy: A practical guide*. Routledge. <https://go.oei.int/rzioxvuv>
- Solana Boullon, E., & Miranda Delgado, R. (2019). Estado de bienestar en América Latina: hacia una tipología política. Análisis comparado entre Uruguay, México y Guatemala. *Cuadernos del CLAEH*(110), 253-272. <https://doi.org/10.29192/claeh.38.2.11>
- Trucco, D. (2014). *Educación y desigualdad en América Latina*. Políticas Sociales No. 200, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). <https://go.oei.int/rzvnciq2>
- UNESCO. (1990). Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNESCO. (2000). Marco de Acción de Dakar: Educación para Todos. Cumplir nuestros compromisos comunes. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121117_spa
- UNESCO. (2015). *Replantear la educación ¿hacia un bien común mundial?* <https://go.oei.int/6b0zj0fh>
- UNESCO. (2021). Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019): reporte nacional de resultados; Uruguay. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380255>
- UNESCO. (2022). *Resultados de logros de aprendizaje y factores asociados del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019)*. UNESCO. <https://go.oei.int/cmsjfiaw>

Cómo citar en APA:

Aguilar Herrera, D. K. (2025). Análisis comparativo de políticas educativas dirigidas a estudiantes en Finlandia y Uruguay: aprendizajes para contribuir al diálogo sobre la calidad educativa en Bolivia. *Revista Iberoamericana de Educación*, 99(1), 155-172. <https://doi.org/10.35362/rie9916895>