Educación primaria





1. Contexto de la educación primaria

DESKTOP Infografía

2. Introducción

El desarrollo de la educación primaria en América Latina cuenta con un largo recorrido. Una de sus históricas particularidades fue la inclusión de la instrucción común en las primeras constituciones de las nuevas naciones luego de la independencia de las metrópolis europeas. En la última parte del siglo XIX, en consonancia con la expansión de la escolarización en Occidente, se promulgaron leyes más duraderas para garantizar dicha instrucción.

El ritmo de expansión fue desigual en la región, con países que lograron aumentar de manera notable las tasas de escolarización primaria en las primeras décadas del siglo XX, mientras que otros recién lo lograron durante la posguerra (Acosta, 2022). Este proceso siguió el patrón de acceso sobre la finalización, ya que llevó más de 40 años asegurar la graduación de una cohorte desde la sanción de la obligatoriedad escolar (Frankema, 2009). Más allá de ello, desde fines del siglo XX, la región cuenta con tasas de acceso y finalización de la educación primaria casi universales.

En sus orígenes, se la concibió como primera instrucción, destinada a la adquisición de saberes elementales para la formación ciudadana: la lectura, la escritura, la aritmética, la educación ciudadana, los conocimientos sobre el territorio, la historia y la naturaleza, las habilidades físicas y estéticas. La configuración de los sistemas educativos y su expansión durante el siglo XX transformaron su función: ubicada entre el nivel inicial y secundario, continuó asegurando la formación básica al tiempo que debió complejizar el acceso a la cultura letrada, la enseñanza de la escritura, la matemática y las ciencias y, sobre todo, preparar a sus estudiantes para las etapas siguientes de la escolarización.

Este panorama presenta de manera sintética la situación del nivel primario en América Latina en la actualidad. El propósito es ofrecer una visión de conjunto de los 19 países considerados, a través de la formulación de tendencias regionales junto con una selección de datos desagregados por país que permiten apreciar la heterogeneidad entre los sistemas educativos. Utiliza como principales fuentes las bases de información y los documentos de SITEAL, los sitios web de los ministerios de educación nacionales y los informes publicados por la UNESCO, que sistematizan diferentes aspectos de los sistemas educativos de la región.

3. Marco normativo e institucional

Uno de los componentes principales del derecho a la educación es el deber de los Estados de garantizar una educación primaria gratuita y obligatoria para toda la población, principio establecido en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (1948) y ratificado en compromisos y declaraciones posteriores, como la Declaración de los Derechos del Niño de 1959 y la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990.

Según la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), elaborado por la UNESCO, los programas educativos de nivel primario (CINE 1) están destinados a proporcionar destrezas básicas en lectura, escritura y matemáticas, así como sentar las bases para el aprendizaje y la comprensión de las áreas esenciales del conocimiento y el desarrollo personal y social, como preparación para la educación secundaria baja. Se trata de programas educativos de baja especialización, en los que, por lo general, un docente es responsable de un grupo de estudiantes. Las actividades educativas suelen organizarse por unidades, proyectos o áreas de aprendizaje.

En 2015 los 193 Estados miembro de las Naciones Unidas aprobaron por unanimidad los 17 objetivos que conforman la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. El nivel primario está contemplado en el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4): "garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos". La Agenda 2030 implicó dos cambios importantes para la educación primaria: la orientación hacia la promoción del desarrollo sostenible y la adopción de la ciudadanía mundial como horizonte rector de la formación.

En efecto, en las metas referidas al ODS 4, se insta a los Estados a "asegurar que todas las niñas y todos los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria, que ha de ser gratuita, equitativa y de calidad y producir resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos" y "asegurar que todos los alumnos adquieran los conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible, entre otras cosas mediante la educación para el desarrollo sostenible y los estilos de vida sostenibles, los derechos humanos, la igualdad de género, la promoción de una cultura de paz y no violencia, la ciudadanía mundial y la valoración de la diversidad cultural y la contribución de la cultura al desarrollo sostenible".

En 2017, los países de América Latina y el Caribe firmaron la Declaración de Buenos Aires para la implementación de la Agenda 2030, a la que siguieron la ratificación de los compromisos respecto del ODS 4 en Cochabamba (2018) y Buenos Aires (2022).

Dichos compromisos también fueron ratificados en la Declaración de Santiago de 2024, donde, además, se acordó buscar una respuesta integral para la reactivación, recuperación y transformación educativa. La nueva declaración no solo refiere a los aprendizajes fundamentales, sino también a la promoción de las competencias digitales y socioemocionales así como a la necesidad de proteger las trayectorias educativas de niñas, niños, adolescentes, jóvenes y adultos en el acceso, revinculación, asistencia y permanencia en el sistema educativo (UNESCO, 2024a).

Como se mencionó más arriba, el nivel primario es el segundo tramo de los sistemas educativos . Es obligatorio en todos los países de la región y su único requisito de admisión es haber alcanzado la edad de inicio correspondiente. La edad de referencia para este nivel abarca, según el país, entre los 6 o 7 y los 10, 11 o 12 años, siendo mayoritaria la franja de 6 a 11 (véase la tabla 1). Se constata que en siete países la primaria y la secundaria baja se agrupan con una misma designación bajo la categoría "educación básica". En dichos casos, en la columna de denominación de la tabla 1 se indica entre paréntesis qué ciclos son, según la nomenclatura oficial de cada país, los que conforman el nivel primario según los criterios de clasificación del sistema CINE de la UNESCO. ES Tabla 1.

Denominación, rango etario, modalidades y principal normativa para el nivel primario (CINE 1) según cada país (2021 - 2022)

Como se puede apreciar en la tabla 1, junto con una modalidad común o regular, la educación primaria suele brindarse en las modalidades especial (para personas con discapacidad), rural, hospitalaria, en contextos de encierro, intercultural y otras. Asimismo, todos los sistemas incluyen una oferta de educación primaria para personas jóvenes y adultas, ya sea como una modalidad propia o a través de programas específicos.

Por otra parte, casi todos los países cuentan con leyes o actualizaciones normativas sancionadas durante los últimos 20 años que regulan los principales aspectos del nivel. Estas normativas cumplen un rol fundamental en la definición del derecho a la instrucción primaria en cada país y de los fines generales de la educación. Progresivamente, las leyes ampliaron los alcances de las obligaciones del Estado respecto de respetar, proteger y hacer efectivo el derecho a la educación (IIPE UNESCO y CLADE, 2015). Como objetivos comunes a las distintas leyes se encuentran el pleno desarrollo de las personas y la promoción de una conciencia crítica, así como el impulso de la consolidación de la

identidad nacional, la protección del medio ambiente, los valores democráticos y los derechos humanos. En las legislaciones más recientes, se agregan fines como la promoción de la no discriminación, la igualdad de género, los derechos sexuales y reproductivos, y la cosmovisión de los pueblos originarios. En cuanto a la cuestión de la laicidad, algunas normativas habilitan la enseñanza de religión en las escuelas estatales, mientras que otras establecen un sistema educativo estatal estrictamente laico: es el caso de Cuba, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Nicaragua, Paraguay, Venezuela y Uruguay.

El gobierno de cada sistema educativo se relaciona con la forma de organización política del país (federal o unitaria) y con la configuración histórica del aparato estatal. Por ello, el nivel primario asume formas más o menos descentralizadas, así como diferentes modelos de articulación entre los distintos niveles de gobierno. La tabla 2 muestra en qué nivel se concentra la responsabilidad principal de la regulación y administración de las escuelas primarias, teniendo en cuenta que, en la mayoría de los casos, las funciones de gobierno se reparten entre más de un nivel. Por ejemplo, es común que existan mecanismos nacionales de definición curricular, evaluación y de financiamiento aun en los países con una administración más descentralizada. ES Tabla 2. Nivel de gobierno prevaleciente en la regulación y administración de la educación primaria

Otro elemento fundamental en la institucionalidad de la educación primaria es el lugar del sector privado conforme el rol que la normativa asigna al Estado, es decir principal o subsidiario. Sin embargo, es posible diferenciar en la región distintas formas de despliegue de la oferta privada: financiamiento de la demanda, alianzas público-privadas por medio de subsidios estatales, escuelas privadas de bajo costo, cobertura privada en situaciones de emergencia (Verger, Moschetti y Fontdevila, 2017). En consecuencia, la realidad de la región es muy heterogénea. Mientras que Cuba es el único país que no permite la existencia de escuelas privadas o independientes, el resto de los países presenta una oferta dispar.

4. Caracterización de las políticas

Las políticas para el nivel primario que se implementan en los países de la región apuntan a distintos objetivos y abarcan diferentes dimensiones. A continuación, se destacan algunas, en particular aquellas relacionadas con el cumplimiento del ODS 4 y sus metas. Si bien algunas políticas abarcan a toda la educación básica, tienen un impacto relevante en el nivel primario. Se destaca que los sucesivos informes de seguimiento de las metas del ODS 4 pusieron en evidencia la exacerbación de desigualdades preexistentes a la pandemia, como también retrocesos significativos en indicadores de acceso, calidad y finalización (UNESCO, 2024a; UNESCO, UNICEF, CEPAL, 2022; Gustafsson, 2021). Frente a ello, los países de la región orientaron sus políticas hacia la aceleración y recuperación de logros previos a la pandemia.

En términos generales, se identifican seis áreas de intervención de las políticas para el nivel primario. La primera es el **aseguramiento de un mínimo de días lectivos y el aumento del tiempo real de clase por jornada** (UNESCO Santiago, 2013). Esta orientación de las políticas es de larga data y busca acrecentar las oportunidades de adquisición de los conocimientos básicos y, al mismo tiempo, generar la posibilidad de una oferta más integral, que incluya la educación física y artística.

De manera más reciente, la extensión de la jornada escolar como mecanismo para garantizar el derecho a la educación también recibió un fuerte apoyo de los distintos organismos internacionales que trabajan en la región. Esto se debe a la creciente evidencia de su impacto positivo en las mejoras de aprendizaje, así como en la integración social y desarrollo emocional de estudiantes (OEI y BID,

2023; Domínguez y Ruffini, 2018).

Las escuelas de tiempo completo en Uruguay (desde 1996) y la jornada escolar completa en Chile (desde 1997) son dos de los principales antecedentes que, a su vez, ilustran las dos variantes existentes más relevantes relativas a la extensión de la jornada escolar: la primera focalizada en escuelas que atienden a familias de bajos ingresos; la segunda con cobertura universal. También se encuentra el caso de Argentina, donde la ley 25.864 (2004) estableció un mínimo de 180 días de clase.

En 2022, y en respuesta a la pandemia, Argentina impulsó el programa Hora Más, que amplió en una hora la jornada escolar en educación primaria en todo el país. En Brasil, en 2023 se aprobó el Programa de Escuela a Tiempo Completo, que apunta a garantizar siete horas de escolarización diaria o 35 horas semanales en toda la educación básica. Este programa, apoyado en la meta número 6 del Plan Nacional de Educación (2014-2024), tiene como antecedente el Programa Enseñanza Integral, implementado en diversos estados, entre ellos San Pablo.

La implementación de la jornada única en Colombia, el sistema integrado de escuela inclusiva de tiempo pleno en El Salvador, el programa La Escuela es Nuestra en México, sucesor del precursor "Escuelas de Tiempo Completo" y la jornada escolar extendida en Paraguay (así como otras iniciativas en esta línea en República Dominicana, Honduras y Perú) expandieron de manera progresiva la cantidad de instituciones en las que los estudiantes de las escuelas primarias reciben más horas de clase. ES Tabla 3. Ejemplos de políticas para el aseguramiento de un mínimo de días lectivos y el aumento de tiempo real de clase por jornada

Una segunda área de intervención son las **políticas de apoyo a la escolarización** dadas las condiciones de vida de buena parte de la población escolar en la región. Si bien la universalización de la escuela primaria se logró en casi todos los países (ver apartado Panorama en datos), una parte importante de las acciones gubernamentales se orienta a promover la inclusión y permanencia en el sistema educativo de estudiantes en situaciones de vulnerabilidad. Estas políticas cobraron mayor centralidad por la pandemia de COVID-19 que acentuó los procesos de interrupción y exclusión de la escolarización.

El apoyo a la escolarización se materializa, por un lado, a través de la transferencia de bienes e ingresos para el fortalecimiento de las condiciones de vida. La gran mayoría de los países de la región cuenta con programas de transferencias condicionadas, que otorgan subsidios a familias de bajos ingresos con la condición de que sus hijos e hijas se inscriban y permanezcan en la escuela. Son ejemplo de ello la Asignación Universal por Hija e Hijo en Argentina; el Bono Juancito Pinto en Bolivia; la Bolsa Familia en Brasil que lleva más de dos décadas; Prospera en México; el Bono Familiares para la Compra de Alimentos en Panamá; y los Bonos de la Patria en Venezuela. Estos programas, que han tenido el efecto de aumentar los años de escolaridad de los sectores socialmente más vulnerables, presentan la cobertura más alta en porcentaje de la población en Bolivia (51%), donde uno de los criterios además de pobreza es la discapacidad, República Dominicana (33%), donde se exige una tasa de asistencia de al menos el 80% en los grados de primaria y Honduras (17,5%). Cabe destacar que las transferencias condicionadas fueron priorizados a nivel regional como respuesta ante la crisis desatada por el COVID-19 (UNESCO Santiago y UNICEF, 2022).

A la vez, los sistemas educativos suelen proveer servicios de alimentación y transporte y, en varios casos, becas para uniformes y útiles escolares. Los países que se destacan en términos de la cobertura de estudiantes en cuyos hogares son beneficiarios de transferencias condicionadas en el nivel primario son Bolivia (86,4%), Uruguay (37,5%), Brasil (38%), República Dominicana (25,8%), y Ecuador (33,36%), según datos de SITEAL para 2016-2022. Algunas acciones en esta línea se

focalizan en el otorgamiento de becas a estudiantes con discapacidad (Guatemala) e indígenas (Beca Indígena en Chile), o la instrumentación de transporte y otros apoyos en el ámbito rural (Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação [FNDE] de Brasil).

Por otro lado, dentro de las políticas de apoyo a la escolarización se incluyen, a su vez, iniciativas de acompañamiento a las trayectorias educativas, cuyo objetivo es favorecer la permanencia y finalización de los estudios del nivel primario. Algunas iniciativas destacadas son la Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo de Costa Rica; la Estrategia para la Ampliación de Cobertura en Preprimaria y Primaria (Guatemala); la Estrategia Nacional de Educación Inclusiva (México), a través de un enfoque intersectorial con distintos componentes; la Subvención Escolar Preferencial de Chile, que entrega importantes recursos adicionales a las escuelas que atienden al alumnado más pobre; y una asignación adicional anual por estudiante en las escuelas rurales (FNDE, Brasil).

Asimismo, se destacan en esta línea proyectos de participación comunitaria como el programa nacional Educación Solidaria o el Programa Nacional de Orquestas y Coros Infantiles (ambos de Argentina); el Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO), que implementa una oferta educativa de base comunitaria en áreas geográficas de difícil acceso y alta concentración de población socialmente vulnerable; y actividades de vinculación de la escuela con la comunidad local en el marco del programa estratégico Logros de Aprendizaje (Perú), que abarca escuelas en contextos de vulnerabilidad social o con bajos resultados de aprendizaje.

De manera más reciente, y en relación con el acompañamiento de las trayectorias escolares, se destaca el desarrollo de los sistemas de alerta temprana (SAT) y los sistemas de información para la gestión educativa (SIGED). Dichos sistemas consideran variables de carácter individual (desempeño académico, asistencia, empleo); familiar (embarazo adolescente, matrimonio temprano); institucional (clima escolar, hacinamiento) y de contexto (condiciones de vulnerabilidad y manifestaciones de violencia) para generar reportes de riesgo de abandono educativo (Perusia y Cardini, 2021). Algunos ejemplos son el Sistema de Información para el Monitoreo, Prevención y Análisis de la Deserción Escolar en Colombia; el Sistema de Alerta Temprana Escolar de Chile; la Alerta Escuela en Perú, creado tras la pandemia; o el Sistema de Protección de Trayectorias Educativas de Uruguay, además de la ya mencionada Unidad para la Permanencia, Reincorporación y Éxito Educativo de Costa Rica. ES Tabla 4. Ejemplos de políticas socioeducativas

Una tercera área en el desarrollo de políticas para el nivel primario se vincula con el **uso de la información para la gestión escolar y la mejora continua**. El aprovechamiento de la información educativa y la evidencia al servicio de la mejora forma parte de las recomendaciones de los organismos internacionales. Su objetivo es utilizar y procesar los datos para la toma de decisiones en los distintos niveles de gobierno: desde el nacional, estadual o municipal hasta el institucional (dirección y aula).

Como se destacó anteriormente, el desarrollo de la tecnología permitió el avance de modelos de sistemas de información y gestión educativa (SIGED), que buscan integrar las múltiples dimensiones del sistema escolar (infraestructura, trayectorias escolares, presupuesto, recursos materiales y pedagógicos, gestión de personal, entre otros) bajo una misma plataforma (Vera et al. 2022). Por ejemplo, Uruguay fusionó el SIGED con el Plan Ceibal de digitalización, dando lugar a una plataforma integral con datos para la gestión administrativa y contenidos y actividades para la enseñanza.

Un insumo clave para la gestión educativa es la información sobre logros de aprendizajes de estudiantes, información que puede obtenerse a través de las evaluaciones a gran escala. Una evaluación integral del sistema educativo debe incluir datos provenientes de evaluaciones estandarizadas de aprendizajes, como también de trayectorias escolares, rendimiento interno,

condiciones laborales, recursos pedagógicos disponibles, entre otros (Diker et al., 2023).

La evaluación educativa cuenta con un alto grado de institucionalización a nivel regional. Por un lado, el Laboratorio Latinoamericano para la Evaluación de la Calidad Educativa (LLECE) lleva adelante, de manera periódica, el Estudio Regional Comparativo y Explicativo, que evalúa a estudiantes en el 3° y 6° año de la educación obligatoria. Los datos e informes del LLECE de UNESCO son un insumo fundamental para la planificación y gestión educativa a nivel regional. Por otro lado, además de las ya consolidadas evaluaciones nacionales, algunos países de la región promueven institutos especializados para la medición de la calidad y el uso de la información para el diseño de políticas públicas. Casos paradigmáticos son el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES) o el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en Chile.

Tras la pandemia por COVID-19, cobraron impulso las evaluaciones formativas o de procesos las que, diseñadas desde el nivel central, ponen a disposición de los docentes una batería de instrumentos para poder monitorear en el aula el progreso de los aprendizajes (Quico-Quispe et al., 2024). En Colombia, se implementa el programa Evaluar para Avanzar; en Argentina, la Plataforma Acompañar; en México, la Evaluación Diagnóstica Mejoredu; en Uruguay, el Sistema de evaluación de Aprendizajes, vinculado y vehiculizado a través del Plan Ceibal; en Perú también se impulsó la Evaluación Formativa y, por último, Chile implementó la Plataforma de Diagnóstico Integral de Aprendizajes (DIA+). ES Tabla 5. Ejemplos de políticas de mejoramiento de los aprendizajes

Una cuarta área de intervención, también vinculada al uso de la información para la gestión escolar, apunta al **mejoramiento de los aprendizajes**. Estas iniciativas **c**onsisten en intervenciones que tienen el propósito de brindar mejores oportunidades de aprendizaje a niños y niñas, incluyendo programas cuyos destinatarios son estudiantes o las escuelas que obtienen resultados insuficientes en las pruebas de aprendizaje. Como ya se mencionó, la pandemia tuvo un impacto negativo y preocupante en los logros de aprendizaje de niños y niñas en América Latina (UNESCO et al., 2022). Esta preocupación promovió el fortalecimiento de los programas de mejora para la recuperación o aceleración de aprendizajes.

Los programas que forman parte de las políticas de mejora de los aprendizajes varían según su grado de focalización. Algunos de estos programas son más integrales, por ejemplo el Programa Aprende al Máximo de Panamá, en el que, a través de una metodología activa de aprendizaje, se busca fortalecer las competencias lógico-matemáticas, la comprensión lectora y la indagación científica. El programa incluye un énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales, teniendo como componentes centrales el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, la capacitación docente y la evaluación de aprendizajes.

Un ejemplo de programa más focalizado es el de Maestros Comunitarios (Uruguay), dirigido a los sectores de menores ingresos. El docente comunitario trabaja con niñas y niños con dificultades en su desempeño escolar, complementando las tareas del docente de aula y, a la vez, articula junto con las familias una propuesta de alfabetización en los hogares de estudiantes.

Desde hace décadas existen programas orientados a la recuperación o aceleración de los aprendizajes, en casos de estudiante con rezago escolar. Por ejemplo, en Brasil se lleva adelante desde 1997 el programa Acelera Brasil, una iniciativa en conjunto entre el Instituto Ayrton Senna y gobiernos locales, destinado a estudiantes de 3° a 5° año del nivel primario. Más recientemente, Uruguay implementa la Plataforma Adaptativa de Matemática, accesible tanto por estudiantes como docentes para el ejercicio y práctica de esta asignatura. En Colombia, el programa Todos a Aprender, iniciado en 2011, busca mejorar los aprendizajes en lenguaje y matemáticas en las escuelas que muestran desempeño insuficiente mientras que el Plan de Recuperación de Aprendizajes apunta a la

mejora en la comprensión lectora de los estudiantes de nivel primario.

En este tipo de programas, el perfeccionamiento o desarrollo profesional docente es uno de sus componentes principales, complementado, según los casos, con acciones como el acompañamiento de la tarea docente por parte de tutorías, la construcción de ambientes de aprendizaje que promuevan un rol activo del estudiantado y actividades de vinculación de la escuela con la comunidad local (Calvo, 2019; Vezub, 2019).

En este sentido, las tendencias recientes de política respecto de la formación inicial de docentes incluyen la generación de orientaciones curriculares y regulaciones a nivel nacional para garantizar la calidad de la oferta; la incorporación de prácticas a lo largo de todo el período de formación, en diversidad de contextos y con niveles crecientes de complejidad a medida que se avanza en el trayecto formativo; y la formación de docentes en investigación e innovación pedagógica. Con respecto a la formación continua, las tendencias abarcan la formulación de lineamientos y marcos regulatorios nacionales; la creación de centros regionales que brindan apoyo directo a las instituciones y que se constituyen como espacios de recursos multimediales; programas basados en el aprendizaje colaborativo y en la estrategia de acompañamiento pedagógico por parte de pares o mentores. Por otra parte, los marcos para la buena enseñanza —que buscan establecer qué debe saber y saber hacer un docente— también comenzaron a tener un lugar importante para la definición de contenidos y estrategias de formación inicial y continua, así como para la regulación de la carrera docente de manera más general.

Algunos de los países en los que las políticas recientes de formación docente han tenido fuerte protagonismo incluyen a Cuba, con el Tercer Perfeccionamiento del Sistema de Educación; Bolivia con su Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio; y Paraguay con el Programa de Capacitación de los Educadores para el Mejoramiento de los Aprendizajes (PROCEMA).

Por último, algunos países crearon organismos específicos destinados al desarrollo de estándares de formación docente o tramos de capacitación continua, como el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano de Costa Rica, impulsor del Plan Nacional de Formación Permanente; el Instituto Nacional de Formación Docente en Argentina (INFoD) o el Instituto de Formación y Capacitación Magisterial (INAFOCAM), de República Dominicana. ES Tabla 6. Ejemplos de políticas de Infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología

Una quinta categoría sobre las áreas de intervención alude a las políticas de infraestructura, equipamiento y dotación de tecnología. Como se destacó, parte de los esfuerzos en los últimos años se centraron en el desarrollo de los SIGED, que requieren para su implementación de un desarrollo de infraestructura de conectividad y recursos informáticos de importancia. Por otro lado, una tendencia histórica en la región es la priorización de los grupos tradicionalmente más postergados, por lo que también estas políticas se integran o articulan en muchos casos con las políticas de apoyo a la escolarización. En Brasil, por ejemplo, el Plan de Acciones Articuladas (PAR) provee financiamiento federal articulado a acciones de los estados y municipios para el mejoramiento de infraestructura y equipamiento escolar. Algunas de las políticas se concentran en el ámbito rural, como el Plan Especial de Educación Rural de Colombia, que incluye componentes como la construcción de aulas y la implementación de educación primaria a distancia, y el ya mencionado Programa Hondureño de Educación Comunitaria (PROHECO), que busca aumentar la oferta escolar en zonas de difícil acceso. Otros países también llevan adelante programas de mejora de la infraestructura y dotación de recursos adicionales para las escuelas rurales (Argentina, Guatemala y Nicaragua) o para escuelas rurales y urbanas de contextos pobres (México y Paraguay).

Otras acciones abarcan el equipamiento, por ejemplo, para aulas hospitalarias o centros

penitenciarios, como en Bolivia con el programa Centros de Apoyo Integral Pedagógico (CAIP), o el reparto de textos escolares y bibliotecas, como se da en Paraguay en el marco del Plan Nacional de Lectura o en Argentina hasta 2023.

En esta línea, también se extendió la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación como herramienta que permite enriquecer y hacer más efectivos los procesos pedagógicos (Ithurburu, 2019; Lion, 2019). Los países de la región buscaron acortar las brechas de acceso a las tecnologías tanto entre los estudiantes como en las escuelas. El esfuerzo mayor, en algunos casos, se puso en la infraestructura para la cobertura de conectividad, una prioridad acentuada durante y tras la pandemia, como por ejemplo en Paraguay, Brasil y Argentina. En otros casos, en mejorar la cobertura junto con la formación docente, como en Argentina, Costa Rica y Chile; y, en menor medida, en ampliar la cobertura unida a la formación docente y a la transformación de las prácticas escolares, como en Colombia y Uruguay.

Los programas de los distintos países también promovieron el desarrollo de portales educativos, redes escolares y proyectos educativos colaborativos entre escuelas. El <u>Plan Ceibal</u> de Uruguay se destaca como la política más consolidada en esta materia, en tanto logró el acceso a computadoras portátiles personales, Internet, contenidos digitales y apoyo para su uso pedagógico para todos los estudiantes y docentes de la educación pública primaria. Colombia impulsó el portal <u>Colombia Aprende</u>, mientras que Argentina relanzó durante la pandemia el plan Conectar Igualdad, discontinuado en 2018, asociado a la plataforma <u>Educ.Ar.</u> con contenidos y materiales para el aprendizaje en el aula. Otros ejemplos de iniciativas en marcha en esta línea son el programa nacional <u>Tecno@prender</u> (Costa Rica), la <u>Política Integral para el Perfeccionamiento de la Informatización</u> (Cuba) y el plan <u>Conectividad para la Educación 2030</u> (Chile). Estudios recientes sobre las políticas digitales en pandemia en algunos países de la región dan cuenta de valiosas experiencias con potencial de escalabilidad (Soletic y Kelly, 2022). <u>Tabla 7.</u>

Por último, entre las áreas de intervención de las políticas educativas recientes de la región cabe mencionar a las políticas curriculares y de promoción de modelos educativos flexibles para la inclusión educativa y la atención a la diversidad. Al respecto, la renovación curricular fue un componente central de algunos programas de mejoramiento pedagógico, como en República Dominicana. A su vez, es notorio que, durante la última década en una parte importante de los países, se adoptaron o profundizaron los contenidos de educación sexual en el nivel primario, en general en el marco de la noción de sexualidad integral y de la perspectiva de derechos sexuales y reproductivos (Báez y González del Cerro, 2015; Vargas y Bravo, 2021). El Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI) de Argentina y el Programa de Educación Sexual de Uruguay son dos de los ejemplos más destacados en este sentido.

A su vez, una de las tendencias que adquirió gran importancia en los diseños curriculares es el énfasis en el desarrollo de las habilidades socioemocionales (CEPAL, 2022). Las habilidades socioemocionales (HSE) son contenidos y competencias transversales a los diseños curriculares, que buscan abordarse de forma integral a lo largo de la formación de estudiantes en su escolaridad primaria y secundaria (UNESCO, 2024b). Por ejemplo, la última edición ERCE en 2019 incluyó un módulo de habilidades socioemocionales. En esta línea, Ecuador incorporó un eje socioemocional en el contexto de su plan Aprender a Tiempo; Perú se enfoca en las HSE en la formación docente; y Chile impulsa la educación socioemocional tanto para estudiantes como desde la perspectiva del bienestar docente, incluyendo un proyecto de ley que regula su enseñanza.

Por otro lado, la promoción de modelos educativos flexibles o alternativos se da en relación con diferentes contextos educativos. Algunos de estos modelos se proponen garantizar la escolarización de hijas e hijos de personas privadas de libertad o niños y niñas hospitalizados, como el programa

Centros de Apoyo Integral Pedagógico de Bolivia y el Programa de Aulas Hospitalarias de Paraguay; o de migrantes y refugiados, como el proyecto de Inclusión Educativa para niñas, niños y adolescentes en situación de migración de México, y acciones similares en países de Centroamérica, donde cuentan con el apoyo de organismos como UNICEF y ACNUR. Colombia, por su parte, también presenta acciones específicas de modelos escolares flexibles, entre los que se destaca el programa Escuela Nueva, internacionalmente reconocido por sus logros.

Una educación universal e inclusiva implica políticas de reconocimiento y de atención a la diversidad que hagan efectivo el principio de no discriminación por razones de género, identidad sexual, origen étnico o discapacidad, pero también demanda la valoración de las diferencias. En este sentido, hubo importantes avances recientes en términos de asegurar el reconocimiento y respeto de los derechos de grupos específicos en el ámbito general de los sistemas educativos de la región y en el nivel primario en particular, como el de las personas con discapacidad y el de las aquellas sexualmente diversas, a través del desarrollo de currículos que celebran las diferencias y combaten los estereotipos, de una formación docente con enfoque inclusivo y de programas específicos de sensibilización entre estudiantes (UNESCO, 2020). Cabe destacar la profunda renovación de normativas y programas referidos a la educación de personas con discapacidad (en países como Argentina, Costa Rica, Guatemala y Paraguay), a favor de la inclusión en aulas comunes en base al enfoque social de la discapacidad, planteando transformaciones importantes en lo que hace a desarrollo curricular, materiales de enseñanza, infraestructura escolar y formación docente.

Sin embargo, es en las modalidades de etnoeducación, educación indígena, intercultural o multicultural donde hubo mayores avances y más cantidad de iniciativas en los países de la región. Estas políticas no son nuevas, pero cobraron un impulso significativo en la última década (UNESCO Santiago, 2019; UNESCO, 2020). Los programas de educación intercultural bilingüe o plurilingüe están ampliamente difundidos en los países de la región, y en ocasiones se implementan a través de una estrecha colaboración con organizaciones de la sociedad civil y comunitarias. Estos programas enfocaron sus acciones en el desarrollo de currículos diferenciados que responden a los saberes y las culturas indígenas y afroamericanas, la producción de libros y materiales didácticos en lenguas originarias, y la formación docente para los modelos de educación intercultural o indígena.

En algunos casos, los programas enfatizaron la preservación y difusión de las lenguas originarias (Bolivia, Guatemala, Perú), la implementación de modelos escolares alternativos, incorporando elementos de las culturas indígenas (Ecuador, Colombia, Paraguay), o la organización de encuentros entre estudiantes pertenecientes a diferentes pueblos indígenas y comunidades afrodescendientes para el intercambio de experiencias y conocimientos (Encuentro Nacional Tinkuy Escolar, Perú). La creación y jerarquización de instituciones específicas constituyó otro aspecto saliente en algunos países, como en Ecuador, donde los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües articulan la acción educativa con iniciativas de desarrollo productivo y cultural; o en Bolivia, donde los Consejos Educativos de Pueblos Originarios y el Instituto Plurinacional de Lenguas y Culturas tienen fuerte protagonismo en la regionalización del currículo. Bolivia es uno de los países que logró mayores avances hacia un enfoque intercultural, que abarque a todo el sistema educativo, no limitado a las escuelas de población indígena o afrodescendiente según el país. ES Tabla 8. Tasa de finalización del nivel primario (2010 y 2018)

Para concluir, en relación con las áreas de intervención de las políticas, cabe recordar la necesidad de avanzar en un enfoque integral para abordar la pérdida de aprendizajes causada por la interrupción de las clases presenciales durante la pandemia por COVID-19. Tal como sostiene la UNESCO (2024c), hace falta una visión coordinada y sistémica de acciones en este sentido, que implican un doble desafío para los estados: de planeamiento y de asignación de recursos, aún más en contextos de inestabilidad democrática y limitación presupuestaria.

5. Panorama en datos

A continuación, se presentan algunos datos que brindan un panorama de los resultados de la educación primaria en la región. En primer lugar, se presta atención a indicadores de cobertura, sobreedad y finalización del nivel. En segunda instancia, se muestran resultados de las pruebas del Estudio Regional Comparativo y Explicativo de la UNESCO que dan cuenta de los niveles de aprendizaje en tercer y sexto grados. La interpretación de estos datos no debe desconocer la realidad de un contexto social de elevada desigualdad social y de incremento de los niveles de pobreza desde 2016 (CEPAL, 2021) y agravados durante la pandemia.

Para acercarnos a la cuestión de la cobertura, es decir en qué medida se alcanza a incluir a todos los niños y niñas en la escuela primaria, una medida relevante es la tasa neta de asistencia, la cual expresa el cociente entre el total de niños en el rango de edad oficial del nivel primario que asiste a la educación primaria o a niveles superiores, y el total de la población de ese mismo grupo de edad. De acuerdo con los datos disponibles, un grupo mayoritario de países alcanzó para 2010 alrededor de un 95% de tasa neta de matriculación, manteniéndose en valores similares hacia 2022. En general, la región presenta una cobertura muy alta, aunque algunos países parecen tener todavía dificultades para garantizar que todos los niños y niñas asistan a la educación primaria. ES Gráfico 1. Porcentaje de estudiantes de educación primaria que asisten a escuelas de gestión privada (2010 y 2018)

Respecto de la disminución en la asistencia cabe considerar dos líneas de análisis. Por un lado, el efecto de la pandemia: la caída en la asistencia en 2020 en primaria se situó en torno a los dos puntos porcentuales y, si bien para 2022 los sistemas recuperaron la matrícula, falta relevar si todos lograron retornar. Por otro lado, aunque en posible combinación con lo anterior, se observa un estancamiento a nivel regional en la universalización de la educación primaria, en particular en la inclusión del núcleo más duro, compuesto por los niños y las niñas con discapacidad y quienes habitan en zonas rurales remotas y/o en los hogares más vulnerables (UNESCO, 2024c).

El indicador de porcentaje de estudiantes con dos o más años de sobreedad en primaria expresa el nivel de retraso etario escolar del estudiantado. Da cuenta de la medida en que sus trayectorias reales se alejan de las teóricas; a la vez, la sobreedad puede ser un predictor de abandono. Este fenómeno se debe a una matriculación tardía (con mayor edad que la de inicio teórico) o a la repitencia de grado. Históricamente, América Latina ha presentado valores altos de repitencia, una tendencia que disminuyó en las últimas décadas. La evolución del indicador entre 2011 y 2022 corrobora este avance general hacia menor sobreedad en la escuela primaria. Sin embargo, un grupo de países exhibe todavía valores considerables. ES Gráfico 2. Tasa Neta Ajustada de asistencia escolar primaria (2010 y 2018)

La tasa de finalización es un indicador clave que permite verificar si las altas tasas de cobertura no son contrarrestadas por el abandono. Es el cociente entre el número de graduados de la educación primaria, entre quienes tienen edad de tres a cinco años superior a la edad teórica para el ingreso al último año de ese nivel, y la población total en ese grupo de edad. Al elegir un grupo de edad un poco mayor que el teórico para completar cada nivel educativo, el indicador mide cuántos niños y niñas ingresan a la escuela más o menos a tiempo y avanzan en el sistema educativo sin retrasos excesivos. La mayoría de los países presenta valores altos de finalización, pero, como en los indicadores anteriores, un grupo reducido se encuentra rezagado, particularmente algunos países de Centroamérica. No obstante, se destaca un avance generalizado y sostenido entre 2011 y 2022.

ES Gráfico 3. Porcentaje de alumnos con dos o mas años de sobreedad en primaria (2010 y 2018)

En cuanto a la distribución según grupos sociales, el porcentaje de finalización del nivel disminuye

levemente para los hogares más pobres en la mayoría de los países, lo que revela procesos de exclusión todavía vigentes, en especial en aquellos con las tasas de finalización más bajas.

Gráfico 4. Tasa de finalización del nivel primario, niños y niñas pertenecientes al 30% de los hogares con menores ingresos (circa año 2022) ES Tabla 8. Tasa de finalización del nivel primario (2010 y 2018)

Los resultados del TERCE (2013) y del ERCE (2019), correspondientes a la tercera y la cuarta edición del Estudio Regional Comparativo y Explicativo conducido por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE), brindan una aproximación a los logros de aprendizaje. Este estudio se aplicó en 15 países en 2013 y en 16 en 2019. En 2023, el LLECE llevó adelante una versión reducida de la evaluación ERCE 2019 para conocer el impacto de la pandemia del COVID-19 en los logros de aprendizaje de estudiantes de la región. Sus resultados están en proceso de elaboración.

Respecto del ERCE 2019, más allá de las variaciones entre países, una conclusión general es que persisten los bajos niveles de logro en la región y que, en promedio, no hubo avances significativos desde 2013. Se trata de una situación de estancamiento, ya que en muy pocos países se observaron avances sustantivos. En promedio, en los 16 países participantes el 40% de los estudiantes de tercer grado de primaria y el 60% de sexto grado no alcanzan el nivel mínimo de competencias fundamentales en lectura y matemática. Los valores para las competencias en ciencias revelan que casi el 80% de los estudiantes no alcanza el nivel mínimo.

En términos de género no hay diferencias de gran magnitud; las niñas tienden a obtener mejores resultados que los niños en lectura y ciencias, mientras que la relación se invierte, aunque para menos países, en matemática. Los estudiantes de pueblos originarios muestran puntajes sistemáticamente más bajos que sus pares que no pertenecen a pueblos originarios, incluso cuando se comparan estudiantes de igual nivel socioeconómico. Finalmente, los resultados muestran la persistencia en la región de la alta asociación entre los resultados educativos y el nivel socioeconómico, tanto de los estudiantes como de sus escuelas; en este sentido un dato significativo es que entre un 40% y un 50% de las diferencias de aprendizaje entre los estudiantes depende de la escuela, y que el nivel socioeconómico de la escuela es más importante para explicar el aprendizaje que el nivel socioeconómico individual de los estudiantes, lo cual se explica por una distribución socioeconómicamente homogénea de los estudiantes en las escuelas, que refleja los procesos de segregación social propios de la región (UNESCO Santiago, 2021).

La tabla 9 presenta datos de sexto grado, que en la mayoría de los países es el grado en el que finaliza la escuela primaria, comparando los resultados de 2013 y 2019 en las tres áreas evaluadas: lectura, matemática y ciencia. En el ERCE 2019 casi un 70% de estudiantes no alcanza el nivel mínimo en lectura y matemática, con una mejora respecto a 2013 para el promedio, mientras que en ciencias el promedio se mantiene incluso más alto, pero con varios países retrocediendo en un área o más, y muy pocos países logrando una mejora importante en las tres materias. ES Tabla 9. Porcentaje de estudiantes que no alcanzan el nivel mínimo, sexto grado (TERCE 2013 y ERCE 2019)

6. Tendencias y desafíos

Desde fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX, los países de la región han mantenido un compromiso sostenido con la educación primaria. Este compromiso se ratificó a través de la adhesión a acuerdos internacionales y la promulgación de leyes y normas respectivas durante la segunda parte del siglo XX. Asimismo, se renovó con la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible y la Declaración de Buenos Aires de 2022. Todo ello implicó una progresiva ampliación de las obligaciones de los

Estados en garantizar la escolarización primaria, así como la incorporación de demandas vinculadas a los enfoques de educación inclusiva y para la sustentabilidad. Con diferencias en los modelos de gobierno y administración, y con una presencia variable, pero creciente de escuelas de gestión privada, la región muestra el protagonismo del Estado en la regulación y provisión de la educación primaria.

Las políticas que se implementan cubren una gran variedad de propósitos en consonancia con las metas del ODS 4 de la Agenda 2030 para garantizar una educación primaria "gratuita, equitativa y de calidad" que produzca "resultados de aprendizaje pertinentes y efectivos". Como se mostró en el apartado Caracterización de las políticas, las principales iniciativas de política se proponen: ampliar la jornada escolar; distribuir recursos con el objetivo de facilitar o incentivar la asistencia escolar; asegurar el acceso, mejorar las condiciones de escolarización y apoyar los procesos pedagógicos para los grupos tradicionalmente más postergados; fortalecer los logros de aprendizaje y alcanzar una formación más integral para todos los estudiantes. La formación para una ciudadanía mundial, el desarrollo de capacidades digitales y socioemocionales, junto con la búsqueda de la sostenibilidad constituyen los nuevos horizontes del piso común de la escolarización, conforme a los acuerdos alcanzados por los Estados en los foros internacionales.

A partir del relevamiento de las tendencias de política y de los principales indicadores de resultados, así como de diversos estudios e informes realizados por UNESCO, es posible delinear una serie de desafíos que la región enfrenta para lograr una educación primaria de relevancia para toda la población.

Algunos de estos **desafíos**, **de tipo estructural**, son los vinculados al acceso, las trayectorias y los aprendizajes básicos.

- Por un lado, el logro extendido de tasas de cobertura y de finalización del nivel cercanas a la universalización, que alcanzan tanto a niños como a niñas, contrasta con el mantenimiento en algunos países de situaciones de exclusión para ciertos grupos, en especial población indígena y sectores de bajos ingresos. Si bien mejoraron los indicadores de sobreedad, se mantienen todavía en niveles riesgosos para los sectores más vulnerables de la sociedad.
- Por otro lado, los resultados de la prueba ERCE 2019 dan cuenta de que el nivel mínimo de capacidades básicas (en lectoescritura, matemáticas y ciencias) es alcanzado, de manera transversal a todos los países, por una proporción muy pequeña de los estudiantes, escenario que se agrava para la población indígena y los sectores de bajos ingresos. Además, los resultados se encuentran estancados. Cabe advertir que el problema es generalizado: el conjunto del nivel primario debe dar un salto cualitativo a nivel regional en el logro de estas capacidades.
- Las dificultades en las trayectorias y los logros de aprendizaje, además, se refuerzan por la creciente segregación socioeconómica de las escuelas. Las políticas de mejora de los aprendizajes deben dirigirse al conjunto de las escuelas con énfasis en aquellas que se encuentran en peores condiciones para promover mejores resultados.
- Los cuerpos docentes son actores clave en estos esfuerzos. Si bien la formación docente inicial y en servicio constituyó un componente central de las políticas recientes, aún se reconocen debilidades en los procesos de formación, junto con la persistencia de salarios y condiciones de trabajo no suficientemente jerarquizadas.

En lo que respecta a otro potencial factor de mejora de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como son las tecnologías de la información y la comunicación, los avances en términos de una mayor

disponibilidad de equipamiento y conexiones, así como de la capacitación docente para su uso en las aulas, no son suficientes ni tampoco uniformes a lo largo de la región. Además, se señalan como aspectos pendientes de abordar más sistemáticamente en las políticas la articulación de tecnologías digitales con el currículo y con el desarrollo de las habilidades cognitivas y socioemocionales de estudiantes. Al respecto, la región cuenta con estudios valiosos sobre experiencias derivadas de la pandemia por COVID-19, con potencial de escalabilidad.

- La atención a los desafíos anteriores requiere financiamiento adecuado por parte de los Estados, el sostenimiento y mejora de la infraestructura escolar, incluyendo la conectividad, así como el fortalecimiento de los programas de apoyo a la escolarización, que promueven mejores condiciones para garantizar el acceso y las trayectorias continuas de los niños y las niñas de los sectores más vulnerables.

A su vez, existe una serie de **desafíos emergentes** para la educación primaria en la región. Entre ellos, cabe mencionar:

- Lograr que las políticas de reconocimiento y atención a la diversidad tengan una traducción más efectiva en los contenidos y las prácticas escolares. En este sentido, se plantean retos como el de implementar una educación intercultural que alcance a todas las escuelas primarias y no solo a las que atienden a la población indígena o afrodescendiente; una mayor incorporación de enfoques que valoran la diversidad sexual y de género; y una mayor integración de las personas con discapacidad a las escuelas regulares, acompañada por los recursos necesarios para que redunde en el enriquecimiento de la experiencia escolar de todos los estudiantes.
- Avanzar hacia una formación más integral a través de un trabajo más explícito y sistemático de la escuela en torno a las nociones de educación para la sustentabilidad y de ciudadanía mundial. Esto implica el fortalecimiento de las capacidades básicas junto con las habilidades que demanda la digitalización. Junto con ello, el desarrollo de capacidades orientadas a lograr un buen clima de trabajo en las escuelas se torna fundamental: la escucha, la apertura, el respeto por las diferencias y las opiniones diversas, el lugar del juego en el intercambio entre pares, enseñar y aprender en felicidad (Braslavsky, 1999).
- La pandemia de COVID-19 dejó marcas sobre la continuidad de las trayectorias escolares que todavía faltan evaluar. Sin embargo, el nivel primario debe atender las transiciones entre la educación inicial, con el fortalecimiento de la lectura y escritura y los conocimientos fundamentales, y la secundaria baja (o tercer ciclo de la educación básica). Sostener la asistencia y la continuidad de las trayectorias escolares requiere de estrategias de articulación, tutorías y acompañamiento más personalizado, sin por ello dejar de lado la posibilidad de un espacio de enseñanza y aprendizaje común.
- En síntesis, el nivel primario en la región latinoamericana enfrenta desafíos históricos y recientes. Asegurar la inclusión universal, superar el estancamiento en los logros de aprendizaje y garantizar espacios escolares donde prime el bienestar caracterizan el panorama actual de este nivel educativo y constituyen el cuerpo central que enfrenta la agenda de las políticas educativas. Entre los aspectos clave para su atención se destacan la actualización de la formación docente conforme a las demandas presentes para la educación primaria y, en especial, la mejora de los aprendizajes, así como el sostén financiero adecuado para garantizar una experiencia escolar satisfactoria para todos los niños y niñas de la región.

7. Referencias bibliográficas

Acosta, F. (2022). Nation-States, Nation Building, and Schooling: The Case of Spanish America in the Long 19th Century. En D. Tröhler, N. Piattoeva y W. Pinar (Eds.), *World Yearbook of Education 2022. Education, Schooling and the Global Universalization of Nationalism* (pp. 29-45). Taylor and Francis.

Baez, J. y González del Cerro, C. (2015). Políticas de Educación Sexual: tendencias y desafíos en el contexto latinoamericano. *Revista del IICE*, (38), 7-24.

Banco Mundial y Dirección General de Educación [DGE]. (2023). De vuelta a lo básico: Evaluación de fluidez lectora y uso pedagógico de resultados para la recuperación de los aprendizajes. La Experiencia de la Provincia de Mendoza, Argentina.Braslavsky, C. (1999). Rehaciendo escuelas: hacia un nuevo paradigma de la educación latinomericana. Miño y Dávila/Santillana.

Calvo, G. (2019). Políticas del sector docente en los sistemas educativos de América Latina. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO.

https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/Estado%20del%20Arte%20-%20Pol%C3%ADticas%20Docentes.pdf

Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] (2021). *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2020*. https://repositorio.cepal.org/handle/11362/46739

Diker, G., Briscioli, B., y Stoppani, N. (2023). La institucionalización de la evaluación educativa en Argentina: disputas por sus sentidos y usos. *Jornal de Políticas Educacionais*, *17*(2). https://doi.org/10.5380/jpe.v17i2.92216

Domínguez, P. and Ruffini, K. (2018). *Long-Term Gains from Longer School Days*. IRLE Working Paper N.° 103-18. http://irle.berkeley.edu/files/2018/10/Long-Term-Gains-from-Longer-School-Days.pdf

Frankema, E. (2009). The Expansion of Mass Education in Twentieth Century Latin America: A Global Comparative Perspective. *Journal of Iberian and Latin American economic history XXVII* (3), pp. 359–395.

Gustafsson, M. (2021). *Interrupciones de la escolarización relacionadas con la pandemia y efectos en los indicadores sobre competencias en el aprendizaje: un análisis de los primeros grados.* Instituto de Estadística de la UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377781_spa

IIPE UNESCO y CLADE (2015). Las Leyes Generales de Educación en América Latina: el derecho como proyecto político. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000371260

Ithurburu, V. (2019). *Políticas digitales en los sistemas educativos de América Latina (2013-2018).* Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO.

https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375584Lion, C. (2019). Los desafíos y oportunidades de incluir tecnologías en las prácticas educativas: análisis de casos inspiradores. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375589

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura y Banco Interamericano de Desarrollo (2023). La OEI y el BID promueven en Lisboa el intercambio de modelos de jornada escolar extendida para América Latina y el Caribe.

https://oei.int/oficinas/secretaria-general/noticias/la-oei-y-el-bid-promueven-en-lisboa-el-intercambio-demodelos-de-jornada-escolar-extendida-para-america-latina-y-el-caribe

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (2015). *Informe de resultados TERCE. Logros de aprendizaje.*

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO [UNESCO Santiago] (2019). Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina: hacia un diálogo de saberes , segundo informe.

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (2020). *Policy Brief*. desarrollo sostenible y ciudadanía mundial en los sistemas educativos de América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375141

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (2021). Reporte Ejecutivo del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380257

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). *Educación en América Latina y el Caribe en el segundo año de COVID-19*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381715/

Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de UNESCO (2013). *Las Políticas educativas de América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243055

Perusia, J. C. y Cardini, A. (2021). Sistemas de alerta temprana en la educación secundaria. Prevenir el abandono escolar en la era del COVID-19. CIPPEC.

Quico Quispe, R. I., Lescano López, G. S., Boy Barreto, A. M., y Olivos Jiménez, L. M. (2024). La evaluación formativa en el nivel primaria en América Latina: Una revisión sistemática. *Episteme Koinonia: Revista Electrónica de Ciencias de la Educación, Humanidades, Artes y Bellas Artes*, 7(13), pp. 130–149.

Soletic, A. y Kelly, V. (2022). *Políticas digitales en educación en América Latina. Tendencias emergentes y perspectivas de futuro.* IIPE UNESCO y UNICEF.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 – América Latina y el Caribe – Inclusión y educación: todos y todas sin excepción.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2024a). Declaración de Santiago 2024 Reunión Extraordinaria de ministras y ministros de educación de América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388789

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2024b). Aportes para la enseñanza de habilidades socioemocionales: estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE 2019). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388352Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura UNESCO (2024c). La urgencia de la recuperación educativa en América Latina y el Caribe. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388399

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], y Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]. (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe. Informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. https://www.cepal.org/es/publicaciones/48153-la-encrucijada-la-educacion-america-latina-caribe-informe-regional-monitoreo

Vargas, S. P. M. y Bravo, M. A. S. (2021). Educación Sexual en América Latina: una revisión del estado del arte en Colombia, Chile, México y Uruguay. *Revista Educación las Américas*, *11*(1), pp. 57-77.

Vera, A., Scasso, M., Tham, M. (2022). Los sistemas de información y gestión educativa (SIGEd) en América Latina y el Caribe: desafíos y lecciones frente a la pandemia de la COVID-19. Foro Regional de Políticas Educativas, 5.º edición. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382823

Verger. A., Moschetti, M. y Fontdevila, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. Internacional de la educación.* https://download.ei-ie.org/Docs/WebDepot/Privatizacion%201-Abril.pdf

Vezub, L. (2019). Análisis Comparativos de Políticas de Educación: Las políticas de Formación Docente Continua en América Latina. Mapeo exploratorio en 13 países. Oficina para América Latina y el Caribe del IIPE UNESCO.

https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/sites/default/files/archivos/An%C3%A1lisis%20comparativo.% 20Lea%20Vezub.pdf



Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación

