

Recomendaciones de política para la recuperación y la transformación educativa en América Latina con perspectiva de justicia educativa¹

**Pontificia Universidad Católica de Chile
Ernesto Treviño (Coordinador), Catalina Miranda, Carolina Castillo,
Aline Vineses, Diego Carrasco y Cristóbal Villalobos**

**LLECE - OREALC UNESCO
Carlos Henríquez, Francisco Gatica y Álvaro Otaegui**

Introducción

El presente libro se planteó el propósito de indagar sobre las desigualdades de aprendizaje en América Latina y el Caribe, y contribuir con evidencia sobre las brechas educativas presentes en la región, considerando las principales políticas y programas implementados, con especial énfasis en los países que mostraron cambios positivos durante los últimos años en estos indicadores de logro. Para abordar tal intención se identifican factores estructurales, facilitadores y obstaculizadores de aprendizaje y las políticas educativas que permitieron reducir tales brechas de aprendizaje. Adicionalmente, es importante recordar que este escrito se enmarca en un contexto particular de recuperación de aprendizajes, como también de una trayectoria de sistemas educativos altamente segregados, desafiados y tensionados por los distintos actores que componen la estructura educacional, producto de la pandemia de la COVID-19 y de sus procesos asociados.

Para desarrollar estos objetivos, se utilizaron dos fuentes de información, los resultados de la prueba ERCE 2019 y la sistematización de políticas educativas pre y post-crisis sanitaria de la COVID-19. Este ejercicio permitió representar los desafíos que la pandemia ha establecido para recuperar los aprendizajes y los elementos necesarios para transformar la educación de los países de la región de cara a los Objetivos de Desarrollo Sustentable 2030. Asimismo, esta articulación de información buscó visualizar dos caras de una misma moneda: por un lado, permitió entender analíticamente las políticas educativas que se han implementado durante un período temporal y, por otro lado, posibilitó retratar la vivencia de la crisis sanitaria, que agudizó ciertas problemáticas que previamente no se consideraron como prioritarias. De esta forma, el libro buscó reconocer que la emergencia de la COVID-19 fue un suceso inesperado, que transformó la convivencia y contextos escolares de toda la región y que transformó la agenda educativa de forma transversal, generando cambios—muchos de estos, aún inexplorados—en los logros educativos y sociales de los sistemas educativos de la región.

La perspectiva de este volumen es buscar explicaciones a partir de diversas fuentes de información sobre los procesos, diseño de política y resultados educativos. Más que buscar ser una evaluación de impacto, o basarse únicamente en ese tipo de evidencia, se han analizado las políticas educativas en un periodo extenso de tiempo y, simultáneamente, analizar los datos del ERCE 2019 para informar sobre las trayectorias prepandemia de los países de la región. Para ello se desarrollaron análisis de datos, de literatura científica, de las perspectivas de tomadores de decisiones, de análisis de políticas en capítulos diferenciados para dar una panorámica amplia de la situación educativa en la región. Vale la pena reiterar que este libro no presenta una evaluación de impacto, sino señalar que este libro no se propuso ser una evaluación de impacto, sino más bien ofrecer una mirada interpretativa—a partir de las distintas fuentes de información usadas—sobre los desafíos de la política y la práctica educativa en la región.

Visto en su globalidad, este ejercicio ofrece lecciones importantes para los sistemas educativos de la región. En primer lugar, evidenció que las brechas de aprendizaje entre escuelas se explican en buena medida por las desigualdades de nivel socioeconómico de los estudiantes que asisten a diferentes escuelas.

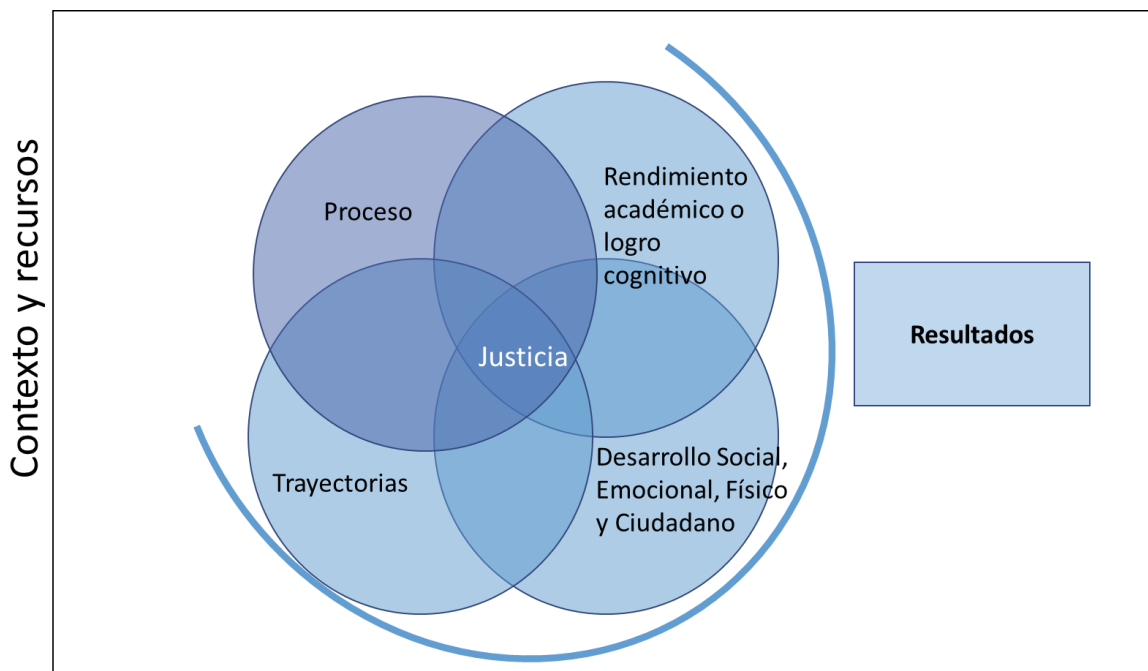
En segundo lugar, los hallazgos muestran que mejorar los procesos escolares—fortaleciendo los facilitadores y disminuyendo las barreras al aprendizaje—es insuficiente para cerrar las brechas de aprendizaje pues, en el mejor de los casos, los procesos pueden reducir en 12% las brechas. Es decir, cerca del 90% o más de las desigualdades de aprendizaje se explican por factores socioeconómicos.

En tercer lugar, los países de la región, entre los años 2013 y 2019 desarrollaron una serie de iniciativas para fortalecer los sistemas educativos y enfatizaron medidas para organizar y proyectar el desarrollo profesional docente, impulsar la equidad y la inclusión, disminuir el riesgo escolar, y afinar el currículum y evaluación de los aprendizajes. Estas políticas fueron compartidas por Brasil, Perú, República Dominicana y Uruguay, países que mejoraron en los aprendizajes durante el mencionado periodo. En estos países, además, se focalizaron en medidas como escuelas de tiempo completo, aumento de la cobertura de educación para la primera infancia, programas de alimentación escolar, priorización curricular y formación continua.

Finalmente, los países de la región tuvieron distintas formas de responder a la pandemia por COVID-19, aunque compartieron las áreas estratégicas de escolarización, currículum, equidad e inclusión, docentes, directivos, acceso y bienestar socioemocional. Los países llevaron a cabo una combinación de acciones en estas áreas para tratar de mantener la continuidad de los servicios educativos por vías alternativas dado el cierre prolongado de las escuelas.

A continuación, se presentan las principales recomendaciones en función de un marco conceptual sistémico donde se propone, primero, que se deben reconocer las diferencias y desigualdades de los contextos en que habitan los estudiantes y se ubican sus escuelas. Así, la justicia educacional se construye en la intersección de procesos escolares y áulicos, que se combinan con trayectorias educativas positivas, resultados de aprendizaje adecuados y también el desarrollo del bienestar social, emocional y físico de los niños y niñas de la región. La combinación de esos elementos son los que contribuirán a disminuir las desigualdades y promover una trayectoria educativa y vital más satisfactoria para los estudiantes. Para alcanzar este propósito, se requiere de un esfuerzo mancomunado de políticas intersectoriales que atiendan integralmente las necesidades de los estudiantes. Este modelo de muestra en la **Ilustración 1** (Treviño et al., 2020).

Ilustración 1. Recuperación y transformación con perspectiva de justicia educativa



Fuente: Treviño, E.; Villalobos, C., & Castillo, C. (2020)

Así, las recomendaciones se presentan en secciones para cada una de las dimensiones de este modelo, a saber: a) contexto, b) procesos, c) trayectorias; d) aprendizaje; y e) desarrollo integral. Cabe señalar que las recomendaciones combinan los hallazgos de este reporte con la literatura especializada, dado que el propósito de este reporte fue analizar los resultados y políticas educativas en la región para ofrecer la panorámica educativa de la región.

Independientemente de las recomendaciones específicas para cerrar las brechas de aprendizaje, es una condición indispensable el fortalecimiento institucional, de capacidades profesionales y políticas para diseñar, implementar y perfeccionar políticas educativas y sociales de nueva generación, estables en el tiempo e interconectadas entre sí. Asimismo, el avance en educación requiere de un compromiso social transversal, que involucre a familias, sociedad civil, sector privado y sector político. Los desafíos institucionales, políticos y sociales son enormes, y un ajuste de medidas en educación que no vaya acompañado de procesos positivos en otros ámbitos serán insuficientes para catapultar a los países de la región a otro estadio de desarrollo en los próximos años y avanzar en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) 2030.

1. Contexto

Dentro de los factores contextuales que más inciden en los aprendizajes se encuentran el nivel socioeconómico de los estudiantes y sus escuelas; los atributos del hogar e individuales de los estudiantes; el género; y, la dependencia administrativa de la escuela.

El **nivel socioeconómico de los estudiantes y de las escuelas** son los principales predictores del logro de los estudiantes en la región, y actúan de forma complementaria en cuanto a la incidencia en los aprendizajes. Por un lado, la diferencia del nivel socioeconómico entre escuelas muestra cómo la desigualdad social se transforma en desigualdades educativas. Por otro lado, incluso dentro de las escuelas, que tienen cuerpos estudiantiles relativamente homogéneos en términos de características socioeconómicas, se presentan importantes desigualdades de aprendizaje asociadas a estas pequeñas diferencias en el nivel socioeconómico entre compañeros de la misma escuela. La persistencia de la influencia del nivel socioeconómico individual y escolar con el logro académico en América Latina es de larga data, y va en línea con lo observado por vasta literatura (Sirin, 2005; van Ewijk & Slegers, 2010; White, 1982).

Según los resultados obtenidos en este libro, la diferencia en el nivel socioeconómico entre escuelas es el principal predictor de las brechas existentes entre establecimientos de forma consistente para los países de la región. Asimismo, al interior de la escuela, el nivel socioeconómico también explica de forma importante las brechas de aprendizaje, mostrando así su importancia tanto dentro como fuera del espacio escolar inmediato.

Si bien se suele apuntar que los logros de aprendizaje no están predeterminados por el nivel socioeconómico de los estudiantes y las escuelas, es innegable el peso negativo que estas ejercen sobre los resultados educativos. Por ello, para avanzar en las recomendaciones de política es indispensable avanzar en una discusión y definiciones respecto de tres elementos: a) el rol de los sistemas educativos en la equidad social y la necesidad del trabajo intersectorial; b) la estructura y la organización de los sistemas educativos en América Latina y su relación con la segregación educativa, y, c) al rol de la educación en la movilidad social intergeneracional.

Respecto del primer punto, la persistencia del rol explicativo del nivel socioeconómico en el logro académico es consistente con la «tradición latinoamericana por la desigualdad» (López-Calva & Lustig, 2010), lo que lleva a la pregunta del rol de los sistemas educativos en la región respecto de la equidad social. Desde nuestra perspectiva, el proceso de diferenciación y autonomización de la mayoría de los sistemas educativos respecto de otros sistemas sociales en la región (salud, protección social, derechos de la infancia, entre otros) ha dejado de lado un hecho relevante: que el sistema educativo, sus escuelas primarias y secundarias, son un sistema social que permitiría el aseguramiento de los derechos de niños y niñas y adolescentes. Repensar el vínculo de la educación y el sistema de seguridad social implica profundizar en la intersectorialidad de las políticas educativas y sociales en América Latina y el Caribe.

En relación con la disminución del peso de las desigualdades socioeconómicas entre escuelas en los aprendizajes se vislumbran **recomendaciones** de distinta naturaleza. A partir del análisis de **perfiles escolares** surgen las siguientes recomendaciones derivadas directamente de los hallazgos del estudio:

- Dado que en la mayor parte de los países de la región muestran una relación entre nivel socioeconómico y logro de los estudiantes con una elevada pendiente y una alta fuerza. En estos sistemas se recomiendan políticas educativas que apunten a reducir las desigualdades de desempeño vinculadas con el nivel socioeconómico. Para ello, se requieren medidas que aumenten la inclusión social en las escuelas, disminución de la segregación económica y académica entre escuelas, así como aquellas que evitan la selección de alumnos. Por otro lado, se requiere una combinación de políticas que apoyen a los estudiantes vulnerables y a las escuelas que los atienden, que suelen ser las de menores logros educativos focalizadas particularmente en estos entornos. Aunque estas escuelas representen una alta proporción del universo de las escuelas, se deben desarrollar planes específicos para ellas, más que apuntar a que se beneficiaran de políticas universales. En estos casos, la intersectorialidad de las políticas educativas y sociales es clave para paliar los efectos de las desigualdades sociales en el aprendizaje desde lo contextual y focalizar apoyos específicos en las escuelas que atienden a estos estudiantes. Vale la pena recordar que en estos casos la focalización se hace hacia las escuelas, más que hacia los estudiantes, dado los elevados niveles de desigualdad y segregación socioeconómica entre escuelas. En el grupo de países con una elevada pendiente y fuerza en los perfiles escolares hay algo de variabilidad por grado. Así, en tercer grado se ubican Argentina, Brasil, El Salvador, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay muestran una alta pendiente como una alta fuerza de los perfiles escolares, lo que sugiere una importante influencia del nivel socioeconómico de la escuela sobre los resultados de aprendizaje de los estudiantes. En sexto grado Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, Guatemala, México, República Dominicana y Uruguay también reflejan esta asociación entre nivel socioeconómico de las escuelas y los resultados de aprendizaje.
- Los perfiles con bajas pendientes y baja fuerza en la relación entre resultados de los estudiantes y el nivel socioeconómico promedio de las escuelas caracterizan al segundo grupo más numeroso de los países de la región. En dichos contextos se verifica una baja asociación entre el nivel socioeconómico y los aprendizajes de los estudiantes. Esto se da por dos razones. Por un lado, puede ser que los resultados de aprendizaje son homogéneamente bajos (o altos) y no guardan relación con las diferencias en nivel socioeconómico de las escuelas o, por otro lado, efectivamente hay una escasa relación entre el nivel socioeconómico y los resultados escolares, como es el caso de Cuba. En este tipo de contextos se recomiendan políticas educativas universales —que se aplican a todo el sistema escolar— para mejorar el aprendizaje. Entre ellas se incluyen cambios curriculares, mejoramiento de las calificaciones docentes, atracción de estudiantes de altos antecedentes académicos a la docencia, programas de formación docente continua desafiantes y aplicación generalizada de sistemas de enseñanza de efectividad demostrada, entre otros. Los países que se ubican en este cuadrante de los perfiles escolares en tercer grado son Cuba, Ecuador, Honduras, Nicaragua y Paraguay. Por su parte en sexto grado están Cuba, El Salvador, Honduras, Nicaragua y Uruguay en lectura, a los que se suman Ecuador, Paraguay y Perú en matemáticas.

- En los países con una relación entre el nivel socioeconómico de la escuela y los resultados de aprendizaje con una baja pendiente pero alta fuerza explicativa, se recomienda reducir los obstáculos que impiden el alto desempeño asociado con el nivel socioeconómico mediante programas compensatorios focalizados en escuelas que atienden a estudiantes vulnerables, tales como programas de alimentación, recursos adicionales, materiales educativos o libros de texto gratuitos. Llama la atención la consistencia de Panamá en matemáticas en tercero y sexto grados, así como en lectura en sexto grado en este grupo. Es probable que este país se beneficie de este tipo de política focalizada. Vale la pena indicar que también están en este grupo Costa Rica y Perú en Lectura de 3º, Ecuador y México en Lectura en 6º y El Salvador en Matemáticas 6º.
- En un grupo minoritario de países se observa una asociación entre el nivel socioeconómico promedio de la escuela y el logro de los estudiantes con un alta pendiente pero baja fuerza. En tales contextos se recomiendan políticas focalizadas en las escuelas de bajo desempeño, ya que este parece tener una asociación atenuada con el nivel socioeconómico promedio de la escuela. Esto, porque es poco probable que las diferencias de nivel socioeconómico expliquen, en la mayoría de los casos, los resultados de aprendizaje de las escuelas. Programas focalizados de asistencia escolar, fortalecimiento de la docencia, y estrategias para trabajar con grupos de estudiantes de habilidades diversas son acciones que potencialmente pueden traer beneficios a todo el sistema escolar. Vale la pena indicar que en este grupo se encuentran Colombia y Panamá en Lectura 3º, Colombia y Perú en Matemática 3º, Perú en Lectura 6º y Cuba en Matemáticas 6º.

Ahora bien, a partir de una reflexión más holística considerando el peso del nivel socioeconómico en los aprendizajes, el **bajo potencial que el mejoramiento de los procesos escolares tienen para cerrar las brechas de aprendizaje**, y otros hallazgos de investigación revisados, se **recomienda** avanzar en las siguientes medidas:

- Desarrollar políticas de nueva generación que disminuyan la segregación escolar y fortalezcan las trayectorias educativas de los estudiantes. Si bien los sistemas educativos de la región muestran altos niveles de segregación económica entre escuelas en América Latina (Carrillo, 2020), la revisión de políticas de este volumen no advierte políticas educativas orientadas a reducir la segregación escolar, ni tampoco otras que se ocupen de monitorear y promover trayectorias educativas positivas por parte de los estudiantes. Más allá de la segregación residencial, es indispensable que la política educativa sea proactiva en buscar disminuir la segregación entre escuelas y fortalecer las trayectorias educativas a través de la toma de decisiones informada, mediante de sistemas de monitoreo simples pero robustos. En la era de la inteligencia artificial cada país de la región debería aspirar a contar con un censo que haga un seguimiento de los estudiantes a lo largo del año escolar, para identificar tempranamente situaciones de riesgo e intervenir oportunamente a través de medidas que puedan llevar a cabo los actores locales de acuerdo con protocolos acordados con las autoridades educativas y sociales.

- Es necesario fortalecer las políticas de inclusión, admisión y cuidado de las trayectorias, que disminuyan la segregación económica y promuevan la diversidad del estudiantado—por origen social, grupo étnico, necesidades educativas especiales, género, entre otros—como eje central para el fortalecimiento de los aprendizajes y el desarrollo integral de los estudiantes.
- El aumento en la diversidad del alumnado en las escuelas debe acompañarse de procesos de formación, colaboración y mejora continua para directivos, docentes y familias, de forma que puedan procesar adecuadamente la diversidad promoviendo la inclusión pedagógica y social de los estudiantes, y eviten replicar la segregación entre escuelas al interior del establecimiento escolar. Es probable que, en sociedades históricamente desiguales, se presenten resistencias, lo que implicará reconfigurar los niveles de autonomía decisional de la escuela y del aula en temas críticos como la selección, el agrupamiento, la distribución de profesores entre escuelas y la asignación de recursos a los establecimientos escolares. Se trata de tejer, en el mediano plazo, un arreglo institucional que implique mayor inclusión y protagonismo de los estudiantes y una mayor vinculación de sus aprendizajes con los desafíos y problemas de su vida cotidiana, y de su desarrollo como ciudadanos y habitantes responsables del planeta.
- El fomento de la diversidad debe traer consigo también un fortalecimiento de la información para la toma de decisiones en la gestión escolar y de aula. Es necesario que los sistemas de información intersectorial estén al servicio de la gestión escolar, para identificar los niños y niñas que requieren y/o reciben apoyos sociales para enfrentar algún tipo de desafío para su desarrollo. Esa información debería servir tanto para apoyar a los estudiantes y familias con más necesidades y para orientar al profesorado sobre estrategias de inclusión en el aula. En relación con la inclusión en el aula, es necesario recordar que existe una alta desigualdad de aprendizaje dentro de las salas de clases y las escuelas. Por lo tanto, es indispensable fortalecer la planificación y las prácticas pedagógicas, para lo cual son útiles los conceptos del diseño universal de aprendizajes y monitoreo pedagógico de los resultados de las estrategias aplicadas para valorar su eficacia.
- Se requieren políticas educativas y sociales intersectoriales centradas en los niños, niñas y adolescentes, que promuevan la atención educativa, de salud, social, alimentaria y familiar desde edades tempranas. Esto implica crear sistemas de financiamiento conjunto que incentiven que todos los niños y niñas de un país reciban un paquete de atención integral, lo que requiere un sistema de gestión de datos centrado en la persona con información interministerial. Exige, asimismo, la construcción de políticas conjuntas entre ministerios, el aprovechamiento de las escuelas como centros de atención para la infancia con el afincamiento de personal y recursos de diversos ministerios en los centros educativos. La expectativa es que las políticas puedan tener un efecto multiplicador sobre el bienestar infantil que ayude a paliar el elevado peso que tienen las desigualdades socioeconómicas sobre los aprendizajes y los resultados educativos en general.

- Se requieren políticas que den continuidad a las trayectorias educativas de los estudiantes al menos en la educación obligatoria, que usen los sistemas de seguimiento individual de los estudiantes mencionados anteriormente para generar alertas tempranas en los casos de inasistencia crónica, cambios constantes de escuela o desempeño escolar consistentemente bajo. Las alertas deberían iniciar automáticamente la entrada en marcha de apoyos a los estudiantes—que deberían estar previamente definidos en las políticas públicas—y que pueden complementarse con acciones interinstitucionales que tomen las autoridades educativas y sociales a nivel local.
- En un nivel más general, es necesario generar expectativas de crecimiento personal y movilidad intergeneracional a través de la educación. Esto implica generar mecanismos focalizados en poblaciones en desventaja socioeconómica para promover que continúen estudiando más allá de la educación obligatoria, ya sea en las vías tradicionales de educación secundaria alta y superior, o mediante sistemas de formación a lo largo de la vida. Construir una expectativa positiva para la educación es clave para mejorar las oportunidades de vida de las próximas generaciones.

También en el ámbito del contexto son importantes las **características de los hogares de los estudiantes**. Si bien los atributos del hogar de los estudiantes están ligados al nivel socioeconómico, se pueden advertir algunos rasgos relativos a los apoyos en el hogar que se asocian a diferencias significativas en los aprendizajes entre estudiantes de nivel socioeconómico similar. A continuación, se presentan un conjunto de **recomendaciones** relativas a las políticas orientadas a los hogares y familias, manteniendo la perspectiva de la necesidad de políticas intersectoriales, que podrían contribuir también a mejorar las perspectivas de aprendizaje de los estudiantes más desaventajados:

- Dos tercios de los niños y niñas de América Latina son maltratados en su hogar (UNICEF, 2022), lo que revela una realidad social que se debe asumir como condición previa al ingreso al sistema educativo, y que requiere medidas contundentes para prevenir la violencia hacia los niños y niñas. Dicha situación se ha visto agravada por la interrupción de la vida social que trajo consigo la pandemia y que marcará generaciones. Para combatir este flagelo se requiere la connivencia de las políticas sociales, de familia y educativas. En primera instancia, es necesario diseñar e implementar programas de parentalidad positiva que formen y acompañen a familias y mujeres desde el embarazo para desarrollar prácticas de crianza que erradiquen la violencia física y psicológica. Se trata de generar estrategias que prevengan la violencia y ayuden a nutrir el repertorio de pautas de crianza entre las familias.
- Al centro de las iniciativas para fomentar un cuidado de la infancia positivo en los hogares de la región está la relación entre familia y escuela, donde se requieren también algunas medidas que contribuyan a mejorar el bienestar de los niños y a compartir prácticas de socialización positivas. En este campo, se recomienda explorar distintas fórmulas de política y práctica, entre los que se cuentan:

- El desarrollo de programas de visitas a las familias por parte de actores escolares, la ampliación de la escuela en los espacios territoriales aledaños y la incorporación de saberes familiares y comunitarios (p. e., indígenas o de migrantes) son formas de potenciar un vínculo que no está limitado a las históricas recriminaciones entre familia y escuela. La pandemia del COVID-19 mostró que era posible este tipo de relación y es una de las prácticas que sería beneficioso institucionalizar.
 - La organización de visitas programadas de familias a la escuela para que ellas y las escuelas conozcan mutuamente sus expectativas y roles.
 - Implementar actividades donde se reconozcan los atributos positivos de los estudiantes por parte de la escuela y los docentes, tales como actividades sociales de representación, o bien, instalar la práctica a través de protocolos donde en las reuniones de los docentes con las familias para que se destaquen siempre características positivas de cada estudiante—y no sólo enfocarse en los problemas que los estudiantes enfrentan en la escuela.
 - Diseñar materiales que la escuela pueda usar y compartir con las familias para promover la parentalidad positiva
 - Desarrollar talleres con estrategias de apoyo a la parentalidad en las escuelas.
 - Permitir la utilización de los espacios escolares fuera del horario escolar con propósitos de recreación para familias y niños.
- En el trabajo con familias es importante reconocer cómo funcionan los procesos de apoyo educativo en el hogar, y apuntar adecuadamente a aquellos que agilizan el aprendizaje y reducen las brechas al interior de las escuelas. En este sentido, hay investigaciones recientes que muestran cómo la educación de los padres, el apoyo familiar para la educación y los recursos del hogar tienen una incidencia directa en el compromiso de los estudiantes con el estudio, que implica una combinación de autonomía de organización, atención y perseverancia para desarrollar las tareas en casa (Rodríguez Cristerna, 2021), lo que a la postre incide en el aprendizaje. Por este motivo, es indispensable diseñar estrategias adecuadas a las características socioeconómicas de diferentes familias para que dentro de sus capacidades puedan contribuir a fortalecer el compromiso de los estudiantes con las tareas escolares.
 - Complementariamente, el promover un mayor compromiso con las tareas escolares colaborativamente con las familias se puede aumentar el tiempo de estudio en el hogar para mejorar la autonomía y los niveles de logro de los estudiantes (Treviño et al., 2015). En este sentido es importante mantener un balance puesto que si bien el tiempo de estudio en el hogar es un predictor significativo del rendimiento académico (Gong et al., 2015), muestra rendimientos decrecientes (Yang & Zhao, 2021)
 - En este mismo ámbito, es necesario promover capacidades de enseñanza que fortalezcan los cuidados que los docentes ofrecen a los estudiantes a través de las prácticas de aula —principalmente aspectos como el apoyo emocional y organización de aula—porque estos fomentan mayores niveles de autoeficacia de los estudiantes (Blazar & Kraft, 2017; Lewis et al., 2012). Así, se muestra la posibilidad de conectar prácticas escolares con la socialización en el hogar.

Las **brechas de género** son una deuda de la región tanto en el área de la educación como en otros ámbitos sociales. Específicamente, se observó de forma sistemática una ventaja para las niñas en Lectura, pero una mayor ventaja para los niños en Matemáticas al interior de las escuelas, lo que se condice con los estudios sobre el tema (OCDE, 2018; UNESCO, 2015). Es indudable que las brechas afectan particularmente a las mujeres, si bien parece que se han acortado en las últimas décadas (Meinck & Brese, 2019). Adicionalmente, los resultados presentados en este libro muestran que, respecto de la matrícula, no hay brechas según el porcentaje de niñas matriculadas respecto del porcentaje de niños matriculados. A partir de los hallazgos sobre las brechas de género se pueden plantear las siguientes **recomendaciones** de política:

- El desafío de disminuir las brechas de género es transversal para todos los países de la región, los resultados de estas brechas de aprendizaje tienen que ver con estereotipos y prejuicios de género presentes en la cultura, en los sistemas económicos, políticos y sociales. Desde una perspectiva intersectorial, es clave avanzar en políticas de equidad de participación en puestos de liderazgo en los sectores político, económico, académico, social, cultural y mediático de la región.
- En el ámbito educativo se requieren cambios en la formación inicial docente, promoviendo una cultura y organización que ponga en el centro el rol de las docentes y su potencial para liderar organizaciones escolares, proyectos a nivel subnacional o nacional en educación. El desbalance entre la feminización de la profesión docente y los liderazgos masculinos en asociaciones gremiales y puestos de alta dirección pública son indicadores de la necesidad de impulsar los liderazgos femeninos desde la formación inicial.
- Es necesario generar instancias de formación inicial y continua docente donde se analicen las formas de reproducción de estereotipos de género que acarreamos como parte de la herencia cultural de la región. La incorporación robusta en los modelos formativos docentes de discusiones y tópicos sobre sexualidad, género y feminismo son pasos en los que se podría avanzar, recogiendo lecciones de la tarea que ya han desarrollado distintas universidades en varios países de la región. Si bien puede ser un tema sensible, es indispensable abrir caminos de diálogo para desalentar procesos de reproducción social que conllevan la creación o mantención de desigualdades. En este sentido, es clave incorporar en la discusión como los estereotipos masculinos que parecen desincentivar la escolarización de los niños, ya que el buen desempeño escolar se asocia a obediencia y falta de virilidad en sectores amplios de la población donde los símbolos de estatus están asociados a la disposición a participar de actos violentos e incluso delincuenciales.
- Es preciso impregnar a las escuelas y sus comunidades de discusiones sobre los roles de género en la sociedad contemporánea. A pesar de que algunos países han desarrollado discusiones sobre la sexualidad y educación sexual (como vimos en este libro), se requiere permear la discusión de género al currículum en su conjunto, abandonando la idea de que los estereotipos son solamente parte de una dimensión curricular acotada o a la Biología o a las Ciencias Sociales. Esto implica, un proceso

de transversalización del debate de género, que incluya a todos los niveles (centrales, intermedios y escuelas) y actores (sostenedores, directivos, profesores y estudiantes), promoviendo así una cultura escolar que discuta los estereotipos y prejuicios de género. Este tipo de iniciativas deberían formar parte de estrategias regionales y nacionales para cerrar las brechas de género que se producen desde las concepciones mismas que arrastramos históricamente como sociedad.

El último punto de análisis de contexto dice relación con la **diferenciación entre escuelas públicas y privadas**. Vale la pena apuntar que los resultados del estudio muestran que existe una brecha de aprendizaje en los resultados de 6.º grado que favorece a las escuelas privadas, pero que no se mantiene de forma totalmente estable en todos los países y disciplinas evaluadas cuando se controla por nivel socioeconómico. De cualquier forma, la segmentación de estudiantes entre escuelas públicas y privadas es una fuente de reproducción social a través del sistema escolar que parece ampliarse a medida que los estudiantes avanzan en sus trayectorias educativas.

Por diferentes motivos, la región ha vivido procesos diferentes de privatización del sistema educativo (Verger et al., 2017). Luego de varias décadas de privatización directa (Chile), de privatización por crecimiento (Perú) o de privatización relativamente encubierta (Uruguay o Argentina), es indispensable discutir el rol de lo público y de lo privado en el sistema educativo. Tomando en cuenta el escenario de la mayoría de los países de la región que tienen sistemas de provisión mixta, es necesario avanzar en diseños de política que tengan tres ejes centrales: a) la generación de tareas diferenciadas según proveedores, b) el seguimiento de las trayectorias educativas como tarea común y c) el aprovechamiento de las provisiones disponibles en los ámbitos públicos y privados. A continuación, se especifican las **recomendaciones** en cada uno de estos puntos:

- Respecto de la diferenciación por tipos de proveedor, aunque tanto las escuelas públicas como privadas cumplen roles importantes en el desarrollo del sistema educativo, tienen tareas diferenciadas. Así, por ejemplo, la educación pública tiende a localizarse más en espacios rurales, mientras que, por otra parte, la educación privada tiene más facilidades de movilidad y de llegar de forma más rápida a ciertos públicos. El reconocimiento de estas capacidades diferenciadas impone el desafío de construir sistemas de apoyo a lo menos relativamente diferenciados, sin que esto implique, por lo menos en el corto plazo, una transformación global de las proporciones de ambos sistemas.
- La identificación de brechas de aprendizaje en 6.º grado y no en 3.º, puede estar dando cuenta de un proceso de inatención de lo público en los niveles más avanzados del sistema escolar. Esto podría implicar remirar la configuración de los sistemas escolares para construir rutas o trayectorias de estudiantes con más estabilidad, especialmente en el sistema público. Un ejemplo concreto de políticas que contribuyen en esta línea es el fortalecimiento y la instalación de los sistemas de alerta temprana que identifican a estudiantes con mayor riesgo de desvinculación del sistema educativo integrados con fuentes de información multisectorial y fortalecer la obtención de datos de manera oportuna para intervenir en tiempo real de forma preventiva. Otro conjunto de políticas que contribuyen en esta línea son las relacionadas con la alimentación escolar y la mejora de la infraestructura, que

debiesen tener como objetivo mantener a los estudiantes en el espacio público durante toda su trayectoria.

- Finalmente, tanto para el sistema público como el privado, es necesario un mayor aprovechamiento de la provisión educativa. En el caso de lo público, se tiene una oportunidad única: conectar a la escuela pública con los servicios sociales, apoyos municipales, apoyos a niños, entre otros. En el caso de lo privado, aprovechar sus conexiones con innovaciones educativas, redes de apoyos privadas y su cercanía con el mercado laboral. Desde ambos puntos de vista, lo importante es establecer conexiones en el desarrollo de la escuela, con procesos integrales que permitan mejorar el bienestar de niños, niñas y jóvenes, orientando la discusión hacia la generación de sistemas públicos y privados que pongan en el centro el desarrollo holístico de la niñez.

2. Trayectorias educativas

Tal como plantea el modelo conceptual para la transformación con justicia educativa, los resultados en educación se componen de distintas dimensiones, y una de las cruciales es la relativa a las trayectorias educativas positivas. Por ejemplo, de poco serviría al desarrollo de un país que sus estudiantes alcancen altos resultados de aprendizaje si solamente asiste a la escuela o termina la educación obligatoria menos del cinco por ciento de la población en edad de hacerlo. Aún más, la pandemia dejó claro que es un desafío mantener vinculados a los estudiantes con la escuela y el sistema educativo. Dada la importancia de la asistencia y vinculación permanente de los niños y niñas con la escuela, se detallan las siguientes recomendaciones:

- Se requiere incorporar la idea de trayectorias educativas individuales a la evaluación y gestión de los sistemas educativos y de las escuelas en la región. Así, la incorporación del concepto de trayectorias debiese ser central para la política educativa, y promover que las escuelas y centros educativos sean espacios conectados y al servicio de los niños y niñas como actores centrales. De ahí la necesidad de crear sistemas de monitoreo de las trayectorias individuales durante el año escolar, sistemas de alerta temprana como se indicó anteriormente, y establecer como objetivos específicos de las políticas y las escuelas la consecución de trayectorias individuales positivas.
- A partir de los hallazgos del estudio, y en relación con las trayectorias, se pudo verificar que la asistencia a preescolar es el predictor educativo más consistente de los aprendizajes en 3.º y 6.º grado. Distintos estudios han indagado sobre los efectos de la educación preescolar, reportando que la asistencia a este nivel educativo produce efectos positivos tanto en el desarrollo cognitivo (Berlinski & Schady, 2015; Camilli et al., 2010) como en las habilidades en lectura y matemáticas de los estudiantes al ingresar al sistema escolar (Magnuson et al., 2007). Adicionalmente, los niveles de maltrato infantil también sugieren iniciar el apoyo a la trayectoria educativa desde la primera infancia. Así, es indispensable ampliar la cobertura de la educación y cuidados de la primera infancia, con una mezcla de políticas que permitan fortalecer

las habilidades parentales, y ofrecer una oferta diversa de educación y cuidados de la primera infancia. En este sentido, la educación inicial debe verse como una oportunidad para afianzar el desarrollo social, emocional y sentar las habilidades básicas cognitivas que les permitan a niños y niñas seguir aprendiendo a lo largo de sus trayectorias educativas y vitales. La evidencia sugiere que es importante privilegiar trayectorias educativas con apoyos tempranos para los estudiantes de menor nivel socioeconómico. En términos de políticas educativas, se encuentra que los entornos y espacios en que viven los estudiantes se relacionan con la asistencia al nivel inicial en educación. En Uruguay, por ejemplo, se encuentra el Programa de Mejoramiento de Barrios, que se dirige a una mejora de calidad de vida en personas que habitan en asentamientos irregulares de país, y el BID evalúa el impacto de este programa en los patrones de asistencia de niños, niñas y adolescentes vulnerables, ya que contribuye principalmente a los costos de infraestructura (Zanoni et al., 2023). Así, este inicio temprano en la trayectoria educativa opera como un igualador social, dado que aquellos estudiantes desaventajados que asisten tempranamente a educación preescolar mejoran sus resultados educativos (Heckman, 2006). Y, además, muestra que al elaborar programas o intervenciones educativas en el tema se deben mirar e incluir factores individuales del estudiante (p. e., urbanización, nivel socioeconómico, composición familiar, entre otros) para abordar este punto inicial de las trayectorias educativas.

- La ampliación de la oferta de educación inicial debe acompañarse de un fortalecimiento institucional de los niveles centrales, intermedios y de los centros educativos y de atención. Esto implica esfuerzos de gasto en el nivel inicial, especialmente en los países con porcentajes de inversión relativamente más bajos. En este sentido, es recomendable iniciar los esfuerzos presupuestarios con perspectiva de focalización, pues estas suelen tener un mayor impacto en contextos en etapas tempranas de la construcción de capacidades en este nivel.
- Es necesaria también la construcción de sistemas de aseguramiento de la calidad, el potenciamiento de ofertas iniciales coordinadas (públicas y privadas), la generación de procesos de formación inicial de las educadoras de párvulos y la experimentación de programas basados en el juego y el aprendizaje son, entre otras, alternativas para potenciar la inversión en este nivel educativo.
- En el nivel intermedio de la educación inicial es importante avanzar en legislaciones y programas que reconozcan al nivel inicial como parte del sistema educacional, pero reconociendo, al mismo tiempo, que es un nivel que tiene particularidades y especificaciones propias. Esto implica, por ejemplo, conectar a las escuelas con centros educativos de educación inicial, como formas de promover tránsitos educativos más regulados, con entrega de información individual sobre el nivel de desarrollo de cada niño y niña, sus necesidades específicas, y el tipo de estrategias educativas que han resultado más eficaces para su atención.

- En cuanto a la oferta de educación inicial, es necesario construir mecanismos alternativos y diferenciados para las distintas realidades familiares y sociales que permitan aumentar la asistencia en formatos heterogéneos a la educación inicial. Atender a estas recomendaciones cobra alta relevancia al considerar los beneficios que se encuentran al asistir a preescolar. Así, por ejemplo, los resultados metaanalíticos muestran que la asistencia a educación preescolar tiene efectos estadísticamente significativos para evitar recurrir a una educación especial y repitencia escolar en distintos contextos y lugares, y que genera aumentos en las tasas de graduación de la escuela secundaria (McCoy et al., 2017). Promover, por lo mismo, políticas de inserción en este nivel es central, pero no debe ser comprendido como una obligación por parte de las familias, sino más bien como la consolidación de un servicio social orientado a apoyarlas en la educación y cuidados tempranos de los niños. No se trata de convencer a las familias, especialmente las más desaventajadas, de enviar a los niños y niñas a los centros educativos y de cuidado, sino de demostrar una mejora sustantiva en la calidad de estos servicios en cuanto a infraestructura, relación entre cantidad de niños por adulto, y procesos pedagógicos y de estimulación. Asimismo, con una diversificación de la oferta para adaptarse a las necesidades de las familias en diferentes contextos.
- La repetición de grado es una de las barreras más consistentes para los logros de aprendizaje. Se trata de una problemática que arrastra la región desde hace casi medio siglo y que tiene fuertes repercusiones en la eficiencia y eficacia de los sistemas escolares (Schiefelbein, 1975), además de la influencia en el aprendizaje y en el desarrollo social y emocional de los estudiantes. En teoría, la repetición de un grado le entrega al estudiante el tiempo para «ponerse al día» con sus compañeros si los docentes creen que aún no están listos para cursos más avanzados (OCDE, 2018). En oposición a esta idea, la evidencia muestra una asociación negativa entre la retención y el rendimiento académico de los estudiantes (Allen et al., 2009; Treviño et al., 2015), mostrando además un efecto negativo en las competencias lectoras en estudiantes (Choi de Mendizábal et al., 2018; Hwang & Cappella, 2018). Asimismo, estudios muestran que la repetición aumenta en gran medida la probabilidad de abandonar la escuela secundaria (Hughes et al., 2018). Si bien en los países de la región existen distintas normativas que van desde mecanismos de repitencia limitada hacia mecanismos más discrecionales (Villalobos & Béjares, 2017). La repetición de grado debería ser sustituida por medidas preventivas que conlleven la identificación temprana de desafíos de aprendizaje y estrategias pedagógicas como, por ejemplo, el agrupamiento flexible de estudiantes que permitan atender necesidades específicas de los estudiantes y potenciar su aprendizaje evitando la estigmatización (Iglesias Muñíz, 1999; José et al., 2010). En relación con la repitencia y asistencia escolar, diversos países de la región han implementado políticas y programas que buscan atacar este problema. Así, por ejemplo, se encuentran programas sociales implementados en República Dominicana, Panamá o Argentina que incorporan estos indicadores en sus objetivos. Por ejemplo, el Programa de Asistencia Social Educativa-Universal (PASE-U) de Panamá, que busca prevenir el ausentismo, la repitencia y contrarrestar la deserción escolar; elevar los índices de inscripción y de asistencia escolar, y motivar y fortalecer el mejoramiento académico. En República Dominicana se implementó el Programa Jornada Escolar Extendida (JEE) en 2013, y

uno de sus principales objetivos era reforzar el rol de las escuelas como espacios de protección social para niños y jóvenes vulnerables (Garganta et al., 2022). En Argentina, con el fin de mantener el vínculo escuela-estudiante, se elabora el Programa Promoción Acompañada, que tiene por objetivo que los aprendizajes no logrados en 2021 podrían reforzarse en los primeros meses de 2022. Sosteniendo el proceso de acreditación de saberes, pero definiendo los siguientes pasos el año siguiente, comprendiendo las dificultades de convivencia y aprendizaje que se puedan generar en un año con eventos coyunturales específicos. En este ámbito, las políticas educativas, la formación docente y la gestión curricular en las escuelas tiene una deuda pendiente que data ya de más de medio siglo.

- La revinculación de los niños y niñas que han abandonado la escuela debería ser también un área de acción prioritaria, especialmente después de la experiencia postpandemia. Las acciones en este ámbito deberían concentrarse, en primer lugar, en identificar, buscar e incentivar a volver a la escuela a los estudiantes que dejaron el sistema. Para ello se requieren acciones coordinadas a nivel local para el sistema educativo y los sistemas de protección social se den a las tareas de revinculación. En segundo lugar, es necesario generar protocolos para asegurar la asistencia constante a la escuela y sustituir la expulsión de estudiantes de la escuela por medidas preventivas y de intervención intersectorial para apoyar a quienes tienen necesidades más profundas.
- Para sostener el compromiso de los estudiantes con sus trayectorias educativas y fortalecer la revinculación se deben contemplar programas nacionales de fomento de estudios para jóvenes y adultos, la generación de mecanismos de certificación de competencias, la construcción de programas de oficios y la generación de sistemas financieros y curriculares específicos para estudiantes revinculados del sistema, con apoyos psicosociales fuertes, especialmente en las niñas, que sufren procesos de desvinculación conectados con la pobreza o su condición indígena en los distintos países del continente (Opazo & Villalobos, 2022).

3. Procesos educativos

La experiencia cotidiana de los estudiantes está marcada por los procesos de aula y escolares que se materializan en interacciones con sus docentes, pares y el resto de las personas que conforman la comunidad escolar. Es a través de estos procesos donde se busca materializar los propósitos y alcanzar las metas educativas e impactar la vida de cada uno de los estudiantes.

Al observar los resultados se podría hipotetizar que los procesos de enseñanza son bastante homogéneos entre las escuelas de la región, lo que sugiere que es necesario mejorar las capacidades de enseñanza y de organización escolar para centrarlos en privilegiar buenas experiencias de desarrollo y aprendizaje de los estudiantes. Esta recomendación es sustentada por la evidencia empírica actual. Así, numerosos estudios han indagado sobre la relación del manejo del aula y sus efectos sobre los estudiantes, y son concluyentes en que a mayores

niveles de manejo del aula por parte de los docentes, se muestran consistentemente efectos positivos sobre el rendimiento de los estudiantes (Downer et al., 2015; Fauth et al., 2014; Korpershoek et al., 2016).

En el nivel de la escuela, el clima es clave para el aprendizaje. El concepto de clima escolar fue inicialmente concebido por Halpin y Croft (1963) como la personalidad de la escuela, donde se expresa la percepción colectiva de los docentes sobre la rutina escolar y la cotidianidad, que influyen en las actividades que efectúan en la escuela (Berkowitz et al., 2017). Recientemente, se ha definido el clima escolar integrando múltiples componentes, indicando que es un constructo que se basa en patrones de las experiencias de la comunidad en la vida escolar y refleja normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizativas (Cohen, McCabe, et al., 2009). Este constructo incorpora diferentes dimensiones, entre las que se encuentran la seguridad, las relaciones, enseñanza y aprendizaje, ambiente institucional y el proceso de mejora escolar (Thapa et al., 2013). La investigación empírica señala que un clima escolar positivo está asociado con una variedad de resultados, mostrando una asociación con elementos como la prevención efectiva de la violencia, las relaciones saludables, el aumento de las tasas de graduación de los estudiantes y la retención de maestros (Cohen, McCabe, et al., 2009; Thapa et al., 2013). También se relaciona con la satisfacción laboral (Malinen & Savolainen, 2016) y la seguridad docente (Gregory et al., 2012). Adicionalmente, existe variada literatura que ha establecido que el clima de la escuela se vincula con el rendimiento académico de los estudiantes (Hoy & Hannum, 1997; Tschannen-Moran et al., 2006). En otras palabras, el clima escolar o comportamientos que suceden dentro del aula se interrelaciona con la disciplina y violencia escolar.

Dentro de los factores de procesos escolares, la convivencia será un tema central en la agenda educativa de los próximos años. La distancia social inducida por la pandemia ha generado un relajamiento y flexibilidad de los lazos sociales y escolares. La investigación académica ha encontrado una relación importante entre la victimización y el género, identidad y orientación sexual de los estudiantes (Navarro et al., 2016; Russell et al., 2011). Adicionalmente, entre otros factores importantes se encuentra la raza, la etnia o la nacionalidad (Connell et al., 2015; Jansen et al., 2016), seguidos de otros factores como la discapacidad (Chatzitheochari et al., 2016). Por otro lado, se han identificado las consecuencias de la victimización en la salud mental de los estudiantes (Hellström et al., 2017; Jochman et al., 2017), además de las consecuencias que se perciben específicamente en el entorno escolar, como el bajo rendimiento, la deserción y el abandono (Cornell et al., 2013).

Si bien el peso de las desigualdades sociales en los resultados de aprendizaje es superlativo, para fortalecer las oportunidades educativas es indispensable también fortalecer los procesos de aula y escolares en los sistemas educativos de la región. Por ello, se proponen las siguientes **recomendaciones**:

- A diferencia de la ola de programas de política impulsadas en los noventa, este hallazgo debería implicar una transformación de la lógica de las políticas educativas en la región. De esta forma, es posible proponer un abandono de la pretensión de focalización escolar (en escuelas vulnerables), que direccionó el desarrollo de estas políticas compensatorias durante décadas, para promover un giro en los esfuerzos por promover otras prácticas de aula en América Latina y el Caribe. Este «giro» debería

promoverse en al menos tres elementos. Primero, la elaboración de marcos mínimos (de política, de aprendizaje y curriculares) que permitiera configurar capacidades mínimas en todas las escuelas. Más que focalización, los sistemas educativos de la región deberían tender a la universalización de ciertas coberturas y prestaciones, sin que esto implique aumentar la presión que vivencian (o sufren) las escuelas desde los niveles centrales en términos de resultados de aprendizaje o prescripciones de logros (Rivas & Sanchez, 2022). La transformación curricular es un proceso en desarrollo que ha sido aceptado por Paraguay o República Dominicana, implementando modificaciones graduales y difusión de estos cambios.

- Una de las transformaciones pendientes en la región es el fortalecimiento de las interacciones pedagógicas entre estudiantes y docentes en las salas de clases. En este ámbito confluyen, al menos, dos acciones clave. La primera de ellas es el fortalecimiento de la formación inicial para orientar la labor docente hacia la atención de las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, para lo cual requieren tanto de un repertorio de estrategias pedagógicas como del juicio profesional para aplicar, adaptar, ajustar e innovar para satisfacer de mejor forma las necesidades de aprendizaje. En este sentido, es necesario superar la perspectiva del docente como transmisor de contenidos hacia la de un profesorado que forma integralmente a través del ejemplo y da el protagonismo a los estudiantes, acompañándoles continuamente proveyéndoles de andamiaje.

En segundo lugar, para transformar las interacciones de aula es importante fortalecer trabajos de colaboración entre docentes al interior como entre escuelas, de forma tal que les permitan reconocer sus capacidades, aprender de las estrategias de otros profesores y vivenciar el aprendizaje entre pares como una manera de modelar una enseñanza que entregue el protagonismo a los estudiantes. La generación de sistemas de evaluación y desempeño colaborativos, la gestión de procesos de intercambio de prácticas exitosas entre escuelas o la promoción de sistemas de emulación disciplinar y educativa podrían ser formas de potenciar este aspecto. Por ejemplo, en Uruguay se encuentra operativa la Red de Escuelas y Jardines de Infantes Inclusivos, que dos de sus objetivos refieren a este punto estratégico. El primero es estimular procesos de intercambio, aprendizajes compartidos y propagación de buenas prácticas de inclusión entre los Centros de Recursos (escuelas especiales), las escuelas y los jardines de infantes comunes, y un segundo es favorecer la colaboración entre estudiante, familia, personal escolar y comunidad.

Un tercer elemento es el fortalecimiento del vínculo entre universidades y centros formativos terciarios con el resto del sistema escolar en el conjunto del tiempo. La promoción de convenios de colaboración conjuntos, el desarrollo de programas entre niveles terciarios y secundarios y la generación de estadías mutuas entre docentes de educación secundaria y terciaria podrían ser formas de avanzar en un vínculo más sostenido entre estos niveles. En ese sentido, replicar actividades de encuentro con un foco amplio de participantes (docentes en distintos niveles de enseñanza) podría ser una buena acción inicial. Por ejemplo, en Chile, desde 2015, se han desarrollado instancias nacionales y regionales de intercambio de iniciativas educativas innovadoras en el ámbito de la inclusión.

- Es indispensable fortalecer un clima escolar con relaciones positivas y libre violencia. Más allá de la creación de manuales de disciplina y convivencia, se requiere fortalecer las capacidades de gestionar y canalizar las diferencias y conflictos con perspectiva de desarrollo integral de los estudiantes. Para ello se requieren procesos de formación a docentes y directivos, que vayan de la mano con asesoría para fortalecer las capacidades de gestionar el clima escolar en forma de una espiral positiva. En general se recomienda considerar dos aspectos clave.

En primer lugar, el desarrollo de una nueva visión de la seguridad educativa, que inicie desde una seguridad basada en la desconfianza y el control y culmine en una seguridad organizada en torno a la idea de acompañamiento. El desarrollo de programas de seguridad territorial y comunitaria, la gestión de programas de seguridad promovidos mediante la colaboración de pares y el aumento de formas de gobernanza que promuevan la discusión pacífica de problemas al interior de las escuelas son, entre otras, acciones orientadas en esta materia. Durante la crisis sanitaria de la COVID-19, estos elementos fueron abordados desde el ámbito del bienestar socioemocional y mediante guías para las familias, con el fin de sobrellevar el encierro y la convivencia familiar. De igual forma, se generaron campañas para promover el monitoreo de la situación socioemocional en los estudiantes. Así, en Argentina, Brasil, Colombia, México y Perú se implementan políticas de salud psicológica y emocional en la primera infancia, que se enfocan en atención telefónica o virtual. En el momento actual, sin embargo, es necesario reconfigurar estas políticas, promoviendo una idea de seguridad educativa que tenga como foco la participación, la gobernanza democrática y la configuración de la salud mental como tarea educativa recurrente, y no solo adicional, a la escuela.
- En segundo lugar, pareciera ser relevante discutir los supuestos pedagógicos necesarios para el desarrollo de climas de aula y disciplinas escolares positivas y nutritivas. Así, promover una autoridad pedagógica democrática y clara permitiría generar nuevas pautas de control al interior del aula, sin descuidar la necesaria participación y gobernanza democrática que debe existir en la cultura escolar. Asimismo, la generación de habilidades socioemocionales grupales, y no solamente individuales, pareciera ser un desafío para los sistemas educativos de la región. Estas habilidades implican principalmente el trabajo en equipo y la discusión de temas difíciles o políticamente controversiales al interior de las escuelas, que permitan promover un clima de aula más democrático, pero también nutritivo. Para desarrollar estas habilidades, los países de la región podrían promover iniciativas diferenciadas, que reconozcan que los climas de aula no se pueden transformar de la noche a la mañana. Un ejemplo interesante de esta aplicación de políticas fue el Plan Nacional de Formación Permanente Actualizándonos, desarrollado en Costa Rica el 2016. Uno de los temas que promovió este plan fue el mejoramiento de los ambientes de aprendizaje, que permitió dar respuesta a las solicitudes de los educadores y la ausencia de un marco nacional que oriente la formación docente en temas controversiales y gobernanza escolar democrática. El aprendizaje de los docentes sobre estos temas dependerá de la perspectiva en que cada país lo desee abordar según sus lineamientos curriculares y las necesidades que busque subsanar con estas intervenciones educativas; no obstante, serán programas necesarios y urgentes de diseñar e implementar en los próximos años.

4. Resultados

Finalmente, las recomendaciones de política pública incluidas en este documento deberían reflejarse en una mejora en las diferentes dimensiones del desarrollo de niños y niñas, donde por cierto se incluyen los aprendizajes y las trayectorias educativas. Los hallazgos de investigación presentados muestran diferentes configuraciones de desafíos y fortalezas en los países, y por ello estas recomendaciones de carácter genérico requieren de análisis, apropiación, ajustes y complementación a partir de cada contexto nacional. En este sentido, parece importante señalar que estas políticas debiesen ser: i) evaluadas en el tiempo, ii) progresivas, específicamente que busquen una continuidad, por ejemplo, desde políticas compensatorias hasta políticas universales y iii) focalizadas en una concepción holística de la educación, donde los resultados educativos sean vistos como una consecuencia y no solo como una causa directa de la aplicación de estas políticas.

Asimismo, los resultados muestran la necesidad de conectar los resultados educativos con las políticas integrales de la niñez, especialmente debido a la relevancia de los programas universales de apoyo. La generación de programas globales debería potenciar el conocimiento de trabajos conjunto entre los países de la región, que pudiesen servir de guía, por ejemplo, para promover procesos de inclusión escolar (caso chileno), formación docente (caso de Costa Rica) y desarrollo de habilidades socioemocionales (caso de Colombia o Brasil). Independiente del escenario, lo central es que los programas educativos deben integrarse en una matriz de derechos, pensando al sistema escolar como un catalizador de los derechos de niños, niñas y jóvenes en la región.

Aunque se pueden pensar en estas recomendaciones como aspectos separados del contexto, la trayectoria o los procesos educativos, es cierto que el mejoramiento de los resultados educativos debiese ser consecuencia lógica de la implementación de las recomendaciones destacadas en este libro. Dicho de otro modo, no es que sea posible encontrar atajos en la generación de resultados educativos. Por el contrario, el mejoramiento de los resultados educativos será una consecuencia (y no una causa) de la implementación de políticas de apoyo que reconozcan los contextos desfavorables, que potencien trayectorias escolares positivas y que permitan generar procesos educativos de calidad. Más que ser el centro, esto implica poner a los resultados en un lugar complementario del proceso, invitando a una reflexión general que permita reposicionar la discusión entre logro educativo y derecho a la educación. Aunque difícil, esta es la invitación que buscamos alimentar en este libro, con el objetivo de avanzar hacia una nueva generación de políticas educativas y sociales que pongan a los niños en el centro, con el conocimiento de que ya algunos países de la región han iniciado pasos en esta dirección.

Referencias

- Allen, C. S., Chen, Q., Willson, V. L., & Hughes, J. N. (2009). Quality of Research Design Moderates Effects of Grade Retention on Achievement: A Meta-Analytic, Multilevel Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 31*(4), 480–499. <https://doi.org/10.3102/0162373709352239>
- Berkowitz, R., Moore, H., Astor, R. A., & Benbenishty, R. (2017). A Research Synthesis of the Associations Between Socioeconomic Background, Inequality, School Climate, and Academic Achievement. *Review of Educational Research, 87*(2), 425–469. <https://doi.org/10.3102/0034654316669821>
- Berlinski, S., & Schady, N. (2015). Los primero Años: el bienestar infantil y el papel de las políticas públicas. In *Banco Interamericano de Desarrollo*.
- Blazar, D., & Kraft, M. A. (2017). Teacher and Teaching Effects on Students' Attitudes and Behaviors. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 39*(1), 146–170. <https://doi.org/10.3102/0162373716670260>
- Camilli, G., Vargas, S., Ryan, S., & Barnett, W. S. (2010). Meta-analysis of the effects of early education interventions on cognitive and social development. *Teachers College Record, 112*(3), 579–620.
- Carrillo, S. (2020). La Segregación Escolar en América Latina. ¿Qué se Estudia y Cómo se Investiga? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación, 18*(4), 345–362. <https://doi.org/10.15366/reice2020.18.4.014>
- Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2016). Doubly Disadvantaged? Bullying Experiences among Disabled Children and Young People in England. *Sociology, 50*(4), 695–713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>
- Choi de Mendizábal, A., Gil Izquierdo, M., Mediavilla Bordalejo, M., & Valbuena, J. (2018). Predictors and Effects of Grade Repetition. *Revista de Economía Mundial, 48*, 21–42. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6377936&info=resumen&idioma=ENG>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education, 111*(1), 180–213. <https://doi.org/10.1177/016146810911100108>
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record, 111*(1), 180–213. <http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15220>
- Connell, N. M., El Sayed, S., Reingle Gonzalez, J. M., & Schell-Busey, N. M. (2015). The Intersection of Perceptions and Experiences of Bullying by Race and Ethnicity among Middle School Students in the United States. *Deviant Behavior, 36*(10), 807–822. <https://doi.org/10.1080/01639625.2014.977159>
- Cornell, D., Gregory, A., Huang, F., & Fan, X. (2013). Perceived prevalence of teasing and bullying predicts high school dropout rates. *Journal of Educational Psychology, 105*(1), 138–149. <https://doi.org/10.1037/a0030416>
- Downer, J. T., Stuhlman, M., Schweig, J., Martínez, J. F., & Ruzek, E. (2015). Measuring Effective Teacher-Student Interactions From a Student Perspective. *The Journal of Early Adolescence, 35*(5–6), 722–758. <https://doi.org/10.1177/0272431614564059>
- Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E., & Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. *Learning and Instruction, 29*, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>
- Garganta, S., Pinto, M. F., & Zentner, J. (2022). *Extended School Day and Teenage Fertility in Dominican Republic*. Inter-American Development Bank. <https://doi.org/10.18235/0004496>

- Gong, X., Zhang, H., & Yao, H. (2015). The determinants of compulsory education performance of migrant children in Beijing: An analysis of two cohorts. *International Journal of Educational Development*, 45, 1–15. <https://doi.org/10.1016/J.IJEDUDEV.2015.09.002>
- Gregory, A., Cornell, D., & Fan, X. (2012). Teacher Safety and Authoritative School Climate in High Schools. *American Journal of Education*, 118(4), 401–425. <https://doi.org/10.1086/666362>
- Halpin, A. W., & Croft, D. B. (1963). *The organizational climate of schools*.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science*, 312(5782), 1900–1902. <https://doi.org/10.1126/science.1128898>
- Hellström, L., Beckman, L., & Hagquist, C. (2017). Does the Strength of the Association Between Peer Victimization and Psychosomatic Health Problems Depend on Whether Bullying or Peer Aggression is Measured? *Child Indicators Research*, 10(2), 447–459. <https://doi.org/10.1007/s12187-016-9390-2>
- Hoy, W. K., & Hannum, J. W. (1997). Middle School Climate: An Empirical Assessment of Organizational Health and Student Achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290–311. <https://doi.org/10.1177/0013161X97033003003>
- Hughes, J. N., West, S. G., Kim, H., & Bauer, S. S. (2018). Effect of early grade retention on school completion: A prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 974–991. <https://doi.org/10.1037/edu0000243>
- Hwang, S. H. J., & Cappella, E. (2018). Rethinking Early Elementary Grade Retention: Examining Long-Term Academic and Psychosocial Outcomes. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 11(4), 559–587. <https://doi.org/10.1080/19345747.2018.1496500>
- Iglesias Muñiz, J. C. (1999). *Agrupamiento flexible de alumnos en la Educación Primaria : una respuesta a la diversidad* [Universidad de Oviedo]. <http://hdl.handle.net/10651/15397>
- Jansen, P. W., Mieloo, C. L., Dommisse-van Berkel, A., Verlinden, M., van der Ende, J., Stevens, G., Verhulst, F. C., Jansen, W., & Tiemeier, H. (2016). Bullying and Victimization Among Young Elementary School Children: The Role of Child Ethnicity and Ethnic School Composition. *Race and Social Problems*, 8(4), 271–280. <https://doi.org/10.1007/s12552-016-9182-9>
- Jochman, J. C., Cheadle, J. E., & Goosby, B. J. (2017). Do adolescent risk behaviors mediate health and school bullying? Testing the stress process and general strain frameworks. *Social Science Research*, 65, 195–209. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2016.12.002>
- José, M., Alcázar, R., Martínez López, F. J., & López, M. (2010). El agrupamiento flexible: un marco organizativo como medio para la atención a la diversidad en la educación secundaria obligatoria. *Espiral. Cuadernos Del Profesorado*, 3(6), 5. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3736417&info=resumen&idioma=SPA>
- Korpershoek, H., Harms, T., de Boer, H., van Kuijk, M., & Doolaard, S. (2016). A Meta-Analysis of the Effects of Classroom Management Strategies and Classroom Management Programs on Students' Academic, Behavioral, Emotional, and Motivational Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(3), 643–680. <https://doi.org/10.3102/0034654315626799>
- Lewis, J. L., Ream, R. K., Bocian, K. M., Cardullo, R. A., Hammond, K. A., & Fast, L. A. (2012). Con Cariño: Teacher Caring, Math Self-Efficacy, and Math Achievement among Hispanic English Learners. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 114(7), 1–42. <https://doi.org/10.1177/016146811211400701>
- López-Calva, L. F., & Lustig, N. (2010). *Declining inequality in Latin America: a decade of progress?* (L. F. López-Calva & N. Lustig, Eds.). UNDP - Brookings Institution Press.
- Magnuson, K. A., Ruhm, C., & Waldfogel, J. (2007). Does prekindergarten improve school preparation and performance? *Economics of Education Review*, 26(1), 33–51. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2005.09.008>

- Malinen, O.-P., & Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and Teacher Education, 60*, 144–152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- McCoy, D. C., Yoshikawa, H., Ziol-Guest, K. M., Duncan, G. J., Schindler, H. S., Magnuson, K., Yang, R., Koepp, A., & Shonkoff, J. P. (2017). Impacts of Early Childhood Education on Medium- and Long-Term Educational Outcomes. *Educational Researcher, 46*(8), 474–487. <https://doi.org/10.3102/0013189X17737739>
- Meinck, S., & Brese, F. (2019). Trends in gender gaps: using 20 years of evidence from TIMSS. *Large-Scale Assessments in Education, 7*(1), 8. <https://doi.org/10.1186/s40536-019-0076-3>
- Navarro, R., Larrañaga, E., & Yubero, S. (2016). Gender Identity, Gender-Typed Personality Traits and School Bullying: Victims, Bullies and Bully-Victims. *Child Indicators Research, 9*(1), 1–20. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z>
- OCDE. (2018). *PISA para el desarrollo: Resultados en Foco*. https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISA_D_Resultados_en_Foco.pdf
- Opazo, C., & Villalobos, C. (2022). Trayectorias y transiciones educativas en América Latina y el Caribe. Análisis desde un enfoque de género. In UNESCO, COLMEX, & CLACSO (Eds.), *Danzar en las Brumas: Género y juventudes en entornos desiguales en América Latina y el Caribe*. UNESCO. UNESCO.
- Rivas, A., & Sanchez, B. (2022). Race to the classroom: the governance turn in Latin American education. The emerging era of accountability, control and prescribed curriculum. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 52*(2), 250–268. <https://doi.org/10.1080/03057925.2020.1756745>
- Rodríguez Cristerna, J. S. (2021). *Mecanismos de asociación y vías de influencia de factores socioeconómicos, familiares y personales en el logro académico* [Universidad Autónoma de Aguascalientes]. <http://bdigital.dgse.uaa.mx:8080/xmlui/handle/11317/2124>
- Russell, S. T., Ryan, C., Toomey, R. B., Diaz, R. M., & Sanchez, J. (2011). Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Adolescent School Victimization: Implications for Young Adult Health and Adjustment. *Journal of School Health, 81*(5), 223–230. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00583.x>
- Schiefelbein, E. (1975). Repeating: An Overlooked Problem of Latin American Education. *Comparative Education Review, 19*(3), 468–487. <https://www.jstor.org/stable/1187513>
- Sirin, S. R. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. *Review of Educational Research, 75*(3), 417–453. <https://doi.org/10.3102/00346543075003417>
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S., & Higgins-D'Alessandro, A. (2013). A Review of School Climate Research. *Review of Educational Research, 83*(3), 357–385. <https://doi.org/10.3102/0034654313483907>
- Treviño, E., Fraser, P., Meyer, A., Morawietz, L., Inostroza, P., & Naranjo, E. (2015). Factores asociados al aprendizaje. Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo. In *Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, UNESCO-Santiago.
- Treviño, E., Villalobos, C., & Castillo, C. (2020). La educación tras la COVID-19. Cuatro claves para la transformación de los sistemas educativos de Latinoamérica. In O. Granados Roldán (Ed.), *La Educación del Mañana: ¿inercia o transformación?* (pp. 97–114). Organización de Estados Iberoamericanos.
- Tschannen-Moran, M., Parish, J., & Dipaola, M. (2006). School Climate: The Interplay between Interpersonal Relationships and Student Achievement. *Journal of School Leadership, 16*(4), 386–415. <https://doi.org/10.1177/105268460601600402>

- UNESCO. (2015). Informe de resultados del Tercer Estudio Regional Comparativo y Explicativo (TERCE): Logros de aprendizaje. *Unesco*.
- UNICEF. (2022). *Perfil estadístico de la violencia contra la infancia en América Latina y el Caribe*. <https://www.unicef.org/lac/informes/perfil-estadistico-de-la-violencia-contra-la-infancia-en-america-latina-y-el-caribe>
- van Ewijk, R., & Slegers, P. (2010). The effect of peer socioeconomic status on student achievement: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 5(2), 134–150. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2010.02.001>
- Verger, A., Moschetti, M., & Fontdevila, C. (2017). La privatización educativa en América Latina : una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias. In *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. Internacional de la Educación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5417>
- Villalobos, C., & Béjares, C. (2017). *Políticas de promoción y repitencia en Chile. Recomendaciones desde una mirada comparada* (14; Policy Brief).
- White, K. R. (1982). The relation between socioeconomic status and academic achievement. *Psychological Bulletin*, 91(3), 461–481. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.91.3.461>
- Yang, J., & Zhao, X. (2021). Does all work and no play make elite students? Evidence from the China education panel survey. *International Journal of Educational Development*, 80, 102321. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102321>
- Zanoni, W., Acevedo, P., & Guerrero, D. A. (2023). Do slum upgrading programs impact school attendance? *Economics of Education Review*, 96. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102458>



UC | Chile
Centro para la Transformación
Educativa

Para más información visite nuestra página Web
centre.uc.cl.

o escribanos al correo electrónico
centreuc@uc.cl