

Balance de Investigación 2016 - 2021 y
Agenda de Investigación 2021 - 2026

4.1 EDUCACIÓN

Maria Fernanda Rodriguez
Grupo de Análisis para el Desarrollo





CIES
consorcio de investigación
económica y social

Construyendo conocimiento para mejores políticas



Balance de Investigación 2016-2021 y Agenda de Investigación 2021-2026

Educación

María Fernanda Rodríguez¹

XXIII Concurso
Anual de
Investigación
CIES 2021-I

¹ Magister en Educación, Globalización y Desarrollo Internacional por la Universidad de Cambridge en Reino Unido. Investigadora adjunta en el Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

© 2022, Consorcio de Investigación Económica y Social, CIES
Calle Luis Mannarelli 1100, Orrantia del Mar - Magdalena, Perú
Correo: relacionesinstitucionales@cies.org.pe
www.cies.org.pe

Primera edición: Lima, abril de 2022

Diseño de portada: Enrique Gallo

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2022-03507

El Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) está conformado por 48 prestigiosas instituciones peruanas dedicadas a la investigación y la docencia en ciencias económicas, ambientales y sociales.

La presente edición es ganadora del XXIII Concurso Anual de investigación CIES 2021-I y forma parte del compendio de Balance de Investigación 2016-2021 y Agenda de Investigación 2021-2026 (Eje temático 4: Derechos ciudadanos e igualdad, Capítulo: Educación)

La publicación ha sido posible gracias a recursos propios y el auspicio de la Fundación Manuel J. Bustamante de la Fuente, y el Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo (IDRC).

El CIES, las instituciones auspiciadoras y las organizaciones a las que pertenecen los autores no comparten necesariamente las opiniones vertidas en la presente publicación.

La autora agradece a las expertas y expertos entrevistados por su colaboración con el estudio, así como a los especialistas del Ministerio de Educación por sus sugerencias a la presentación del balance. Asimismo, agradezco a Aurora Escudero y Mauricio Saavedra por su lectura y comentarios; y a Franco Salazar por el apoyo con la sistematización de las fuentes bibliográficas. Finalmente, un agradecimiento especial al revisor anónimo por sus valiosos comentarios, que permitieron afinar el informe. Cualquier omisión es responsabilidad de la autora.

Índice

Resumen	6
Introducción.....	8
1. Aprendizajes, currículo y factores asociados.....	10
1.1. Enfoques detrás de la educación: currículo, ciudadanía, textos escolares y evaluación.....	10
1.2. Factores asociados y recursos para el aprendizaje	16
1.2.1 Infraestructura y servicios básicos.....	21
2. La cuestión docente.....	23
2.1. Desempeño docente y su importancia para el aprendizaje.....	23
2.2. Desarrollo profesional docente y condiciones laborales: selección, evaluación, salarios, bienestar y reconocimiento.....	26
2.3. Formación Docente y acompañamiento pedagógico	33
3. Diversidades, desigualdades y segregación educativa.....	36
3.1. Enfoque de género y desigualdades de género	37
3.2. Brechas educativas por nivel socioeconómico.....	40
3.3. Desigualdades por localidad geográfica, raza y etnia, educación intercultural bilingüe, educación rural y estudios sobre migración	41
3.3.1. Brechas por localidad geográfica, raza y etnia	42
3.3.2. Educación Rural.....	44
3.3.3. Interculturalidad, diversidad lingüística y Educación Intercultural Bilingüe	45
3.3.4. Estudios sobre migración.....	49
3.4. Educación inclusiva y desigualdades por discapacidades	50
3.5. Segregación escolar.....	51
3.6. Violencia escolar y convivencia	54
4. Educación remota y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación	55
4.1. La dimensión de la política educativa.....	60
4.2. Política educativa, reforma y cambio educativo.....	61
4.3. El financiamiento educativo.....	63
4.4. Evaluación de programas y políticas educativas.....	67
5. Provisión privada de servicios educativos	70
6. Trayectorias educativas en Educación Básica: acceso, deserción y niveles educativos	74
7. Educación superior	78
7.2. Transición a la educación superior: acceso, expectativas y desigualdad.....	78
7.3. Reforma de la educación superior, diversidad, investigación y calidad educativa	83
7.4. Calidad de la ES en el empleo y vínculo con el mercado laboral.....	88
7.5. La educación superior en el contexto de pandemia.....	90

8. Misceláneos.....	92
9. Las tendencias y vacíos en la investigación educativa en los últimos 5 años.....	95
10. ¿La escuela post pandemia?: la agenda educativa del siguiente quinquenio ...	98
10.1. Consecuencias de la COVID-19 en la educación, TIC's y educación remota	98
10.2. Desigualdades, brechas y diversidades.....	101
10.3. La cuestión docente	102
10.4. Gestión escolar, enfoque territorial e infraestructura	104
10.5. La dimensión política y el financiamiento educativo.....	106
10.6. Educación privada y privatización educativa	106
10.7. Educación superior.....	107
Anexos	147
Anexo 1: Metodología.....	147
Anexo 2.....	149
Fuentes codificadas.....	149
Anexo 3.....	150
Expertas y expertos entrevistados.....	150

Resumen

La educación es uno de los temas que más se mantiene en la preocupación de la ciudadanía peruana. En este marco, la investigación académica resulta clave para informar tanto el debate público como la agenda de políticas que respondan a las necesidades y problemáticas actuales y futuras del sistema educativo peruano. El presente documento sistematiza el balance de investigación en educación entre los años 2016 y 2021, y propone una agenda de investigación para el siguiente quinquenio. Para ello, se realizó una rigurosa revisión sistemática de la literatura de 960 fuentes bibliográficas, de las cuales finalmente se incluyeron 289 (entre artículos académicos, documentos de investigación, libros, entre otros). Las investigaciones se organizaron en torno a nueve temas: aprendizajes y Currículo; la cuestión docente; diversidades, desigualdad y segregación; educación remota y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación; la dimensión de la política educativa, provisión privada de servicios educativos, trayectorias educativas, educación superior y, finalmente, temas misceláneos. Asimismo, se entrevistó a una docena de expertas y expertos en los distintos temas mencionados.

Los últimos cinco años han estado marcados por la crisis política que hemos atravesado en el país y que han afectado, en particular, al sector educativo. Los temas predominantes están relacionados a las reformas y cambios en la política educativa que se han implementado en estos años como el tema docente a raíz de la Reforma de la Carrera Magisterial, el género en la educación a raíz del debate de su incorporación en el currículo y un auge de estudios en educación superior en el marco de la Reforma Universitaria. Por otro lado, surgen nuevos temas de investigación, como el enfoque de trayectorias educativas y transiciones, vinculado a la preocupación por la educación secundaria y adolescencia, y el vínculo de la educación con el mercado laboral, el tema de segregación educativa y el de TICs en la educación a raíz de la pandemia.

Sin embargo, si bien la investigación educativa resulta abundante, se encuentran una serie de vacíos y ausencias que responden a la invisibilización de ciertas temáticas y a la poca consistencia de la agenda de investigación educativa (con la excepción de algunos temas que se mantienen en el tiempo). Así, desaparecen o se reducen temas que fueron relevantes en décadas anteriores como la descentralización educativa o los temas de infancia y educación primaria. Asimismo, se identifica la ausencia de estudios sobre poblaciones que han sido históricamente invisibilizadas (educación de personas LGTIB+, de jóvenes y adultos privados de su libertad en centros juveniles y penitenciarios, de estudiantes afroperuanos, de niños internados en centros hospitalarios, la educación de adultos y, en particular, de adultos mayores, así como de personas con discapacidades). Esta invisibilización tiene serias consecuencias para la equidad e inclusión educativa de todos los y las estudiantes.

El balance concluye con una reflexión sobre la necesidad de definir y diversificar líneas de investigación que se mantengan en el tiempo y que articulen una agenda clara a futuro en la investigación educativa. Asimismo, la necesidad de repensar las estructuras institucionales que sostienen la investigación académica en educación, promover la descentralización de la producción académica, así como reflexionar sobre la finalidad (o finalidades) de la investigación educativa para el siguiente quinquenio. Finalmente, se plantea una agenda de investigación en las distintas temáticas identificadas (y ausentes).

Introducción

La investigación educativa en el país es clave para informar las políticas públicas y programas educativos, así como las posibilidades de transformación de la educación peruana. El Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES) lleva más de dos décadas produciendo balances quinquenales sobre la investigación económica y social en el Perú. En esta ocasión, se presenta el Informe final del Balance de investigación 2016-2021 en Educación y Agenda de investigación para el periodo 2021-2026.

A diferencia del 2011-2016, dos elementos han caracterizado el quinquenio 2016-2021: la crisis de gobernanza y la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19. Aun así, tal como se detalla en las reflexiones finales, ha existido un número importante de políticas y reformas que lograron mantenerse a través de los diversos cambios ministeriales y presidenciales. Sumado a ello, este balance inaugura el inicio del Bicentenario, evento histórico que nos permite cuestionarnos por la educación de nuestro pasado y la que necesitamos para nuestro futuro. Por otro lado, un documento importante a considerar es el Proyecto Educativo Nacional (PEN) al 2036: una ruta para el Perú del Bicentenario, el cual plantea cuatro propósitos para la educación: ciudadanía, bienestar socioemocional, equidad y productividad e innovación. En ese sentido, será clave leer la investigación educativa presentada en ese marco.

Con el objetivo de construir un balance riguroso de la investigación educativa producida en el Perú entre los años 2016-2021, se ha realizado una metodología de revisión sistemática de la literatura o *systematic literature review* (Dewey & Drahota, 2016; Popay et al., 2006). Con esta metodología se espera lograr la mayor exhaustividad posible en la búsqueda de la producción académica, tanto en la producción nacional como en revistas internacionales. En total, se revisaron 960 fuentes, de las cuales se excluyeron 671 (al no cumplir con los criterios de inclusión o estar duplicadas)². Luego de ello, son 289 las fuentes incluidas en el presente

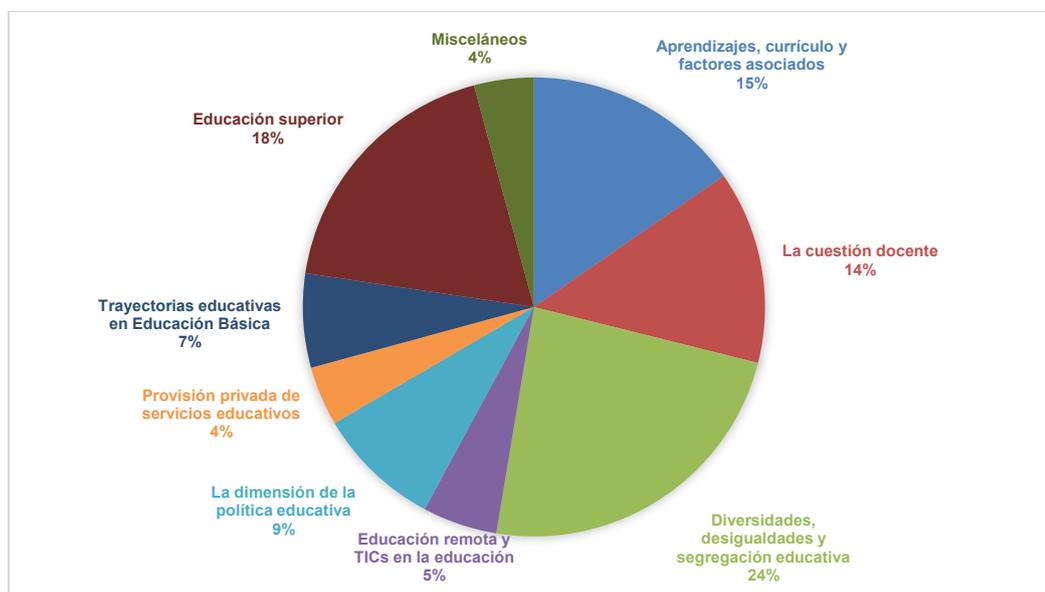
² Debido a la cantidad de fuentes encontradas, se optó por no incluir los repositorios de tesis considerados en un inicio.

balance, las cuales se codificaron según las temáticas principales (ver Anexo 1 para el detalle de la metodología). La metodología seguida, así como las entrevistas a expertos, permitieron contar con un balance riguroso y exhaustivo de las publicaciones sobre investigación educativa en el periodo 2016-2021, así como identificar las temáticas más relevantes.

El volumen de fuentes revisadas, así como la amplitud de las temáticas abordadas desde la investigación educativa, implicaron un reto para el ordenamiento de las investigaciones. La organización de las temáticas responde a una serie de criterios y decisiones tomadas por la investigadora, y que podría en definitiva plantearse también de forma distinta. En esta oportunidad, se ha dividido las fuentes encontradas en nueve temas: (i) Aprendizajes y Currículo; (ii) La cuestión docente; (iii) Diversidades, desigualdad y segregación; (iv) Educación remota y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación; (v) La dimensión de la política educativa, (vi) Provisión privada de servicios educativos, (vii) Trayectorias educativas, (viii) Educación superior y, finalmente, (ix) Temas misceláneos. En el siguiente gráfico, se observa la distribución de fuentes según área temática (ver Anexo 2 para detalle de las fuentes codificadas).

Gráfico 1

Temas identificados



Es importante mencionar que algunos estudios pueden corresponder a más de una temática. Para esos casos, se escogió la temática a la que el estudio aportaba conocimientos y con la que debatía en el marco de los hallazgos. Dicho esto, a lo largo del documento se mencionan los estudios que consideramos en otras secciones, detallando la sección en la que se encuentran.

Finalmente, será clave considerar el contexto de emergencia sanitaria provocado por la COVID-19, el cual ha virado las prioridades educativas de forma inmediata, pero también hacia el futuro. Estudios internacionales han alertado del impacto de la pandemia en los aprendizajes y bienestar físico y mental de los estudiantes, con impactos que cargarán a lo largo de sus vidas. Se ha encontrado también que las brechas y desigualdades educativas se estarían acrecentando en el contexto de la crisis sanitaria. En este contexto, las opiniones de expertos sobre los cambios que ha significado la pandemia, así como la producción académica más reciente, son clave para guiar las temáticas (y oportunidades) para la agenda educativa del siguiente quinquenio, sin perder de vista los temas estructurales que la investigación de los últimos cinco años han marcado en el país. Los estudios que incorporan un análisis de la situación educativa en el contexto de la COVID-19 se incluirán de forma transversal a todo el balance. Es importante señalar que la producción en el país es aún escasa, con 23 estudios encontrados que responden a esta problemática.

1. Aprendizajes, currículo y factores asociados

En esta sección se abordarán las temáticas relacionadas al estudio de los aprendizajes y el currículo, así como aquellos que se enfocan en los factores asociados al aprendizaje.

1.1. Enfoques detrás de la educación: currículo, ciudadanía, textos escolares y evaluación

Los estudios de la presente sección se preguntan por dos temáticas clave para la educación peruana: qué es lo que se enseña y cómo. Para ello, las y los autores analizan las

políticas educativas, el currículo, los textos escolares y las percepciones de los estudiantes. En esa línea, también incluimos los estudios que analizan la construcción de la ciudadanía desde la escuela y, así sean pocos, los que se preguntan por la educación socioemocional de los estudiantes. Finalmente, también incluimos aquellos que analizan la evaluación de los aprendizajes.

En primer lugar, Eguren (2021) se pregunta por cómo se ha abordado lo pedagógico en la política educativa desde mediados de la década de los noventa. La autora plantea el desarrollo de una nueva pedagogía que se vincula con el objetivo de la construcción de una ciudadanía para la cual el desarrollo del pensamiento crítico entre los estudiantes es clave. Sin embargo, este enfoque colisiona con las prácticas y desempeño docentes en la realidad. En esa línea, Cuenca y Urrutia (2020) analizan el efecto de la educación cívica en las actitudes democráticas de estudiantes de secundaria. Desde un estudio cuantitativo, encuentran que el conocimiento cívico es un importante predictor de casi todas las actitudes democráticas, pero que el género y el interés en la política (del estudiante y de la madre) tienen un mayor impacto. Asimismo, se enfatiza la importancia del “diseño de modelos pedagógicos sobre formación ciudadana, así como en las prácticas de enseñanza de los contenidos de educación cívica y ciudadana” (p. 231). Por otro lado, algunos estudios se enfocan en la formación de pensamiento crítico entre los estudiantes. Por ejemplo, Pérez (2019a) analiza las preguntas de comprensión crítica en un grupo de libros de texto de educación secundaria pública y privada en el país para analizar qué habilidades críticas demandan desde los estudiantes.

En este marco, es clave ubicar el diseño y aprobación del Currículo Nacional de Educación Básica (CNEB) en el 2006³, una de las políticas clave de los últimos años. Una serie de estudios ha analizado la implementación del CNEB en las escuelas. Guerrero (2018a) evalúa la implementación del CNEB en escuelas focalizadas e identifica una serie de dificultades. En

³ Aprobado mediante Resolución Ministerial 281-2016-MINEDU.

primer lugar, a pesar de las consultas públicas que implicó el diseño del CNEB, los directores y docentes lo perciben “como una reforma de arriba-abajo y como un cambio demasiado brusco” (p. 77), acompañado de una percepción de que los cambios en el currículo son demasiado frecuentes. Asimismo, los directores y docentes consideran que la capacitación recibida sobre el CNEB ha sido insuficiente y a destiempo, aunque se destaca la Asistencia técnica y Acompañamiento Pedagógico como el principal recurso para su implementación. Del mismo modo, los docentes resaltan las Rutas de Aprendizaje 2015 como herramientas valiosas al brindar orientaciones didácticas y metodológicas. Por otro lado, destacan los estudios que evalúan la implementación del enfoque de género del currículo y la educación sexual integral en las aulas (ver sección 2.1.).

Un grupo importante de estudios se pregunta por los enfoques que se transmiten desde la escuela y los textos escolares. En primer lugar, Kyriazi (2020) explora el nacionalismo oficial a partir del análisis de libros de textos escolares y de las postales ilustradas. El autor compara los casos de Argentina, México y Perú a mediados del siglo XX y encuentra que los textos promueven un nacionalismo popular similar que presentaba a las clases bajas como "verdaderos" sujetos nacionales. Sin embargo, encuentra diferencias entre los mensajes nacionalistas promovidos por el Estado ‘desde arriba’ y su presencia real en la vida pública. Asimismo, Parodi (2020), emplea análisis crítico del discurso (ACD) para estudiar la presencia de la ideología nacionalista, de los valores del republicanismo y del liberalismo político y de las competencias ciudadanas en los textos escolares publicados en Perú entre los años 2010 y 2017, cuando se ocupan del período de las Cortes de Cádiz (1808-1815). En la misma línea, Fernández (2017) realiza un análisis comparativo de los textos escolares de Perú y Chile en cuanto al tratamiento de la Guerra del Pacífico. Dicho análisis se centra en si estos textos impiden o favorecen la integración entre los ciudadanos de ambos países. El autor complementa el análisis de los textos con entrevistas a docentes de Arica y Tacna.

Un tema clave de la historia que ha sido analizado desde esta perspectiva es el conflicto armado interno ocurrido en el país entre 1980 y 2000. En un estudio cualitativo con docentes y estudiantes de secundaria en Lima y Ayacucho, Uccelli, Agüero, Pease y Tamia (2017) analizan los retos del tratamiento de este periodo histórico en el aula, especialmente sobre las tensiones entre qué mostrar y ocultar de este periodo. Los autores encuentran que, si bien hay un mandato curricular para tratar el tema en la escuela, no hay claridad sobre qué enseñar ni cómo hacerlo, sumado a temores docentes ante sanciones legales de un abordaje que se considere incorrecto en el marco de la ley contra la apología al terrorismo. En la misma línea, Fernández (2017) analiza las representaciones de estudiantes de quinto de secundaria de una escuela pública en Lima en torno al conflicto, identificando que los jóvenes construyen una “memoria subterránea” que está en contraposición con la memoria oficial.

Desde una mirada comparativa en países con un pasado violentado vinculado al terrorismo, Ide (2020) también se pregunta por cómo discuten los libros de textos esta etapa en doce países entre los cuales se encuentra Perú. Paulson (2017) analiza dos iniciativas curriculares en Perú que utilizan el informe final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR) para desarrollar materiales educativos y concluye que el potencial pedagógico de la CVR sigue sin aprovecharse en el país. La autora encuentra que la narrativa de la CVR sobre el conflicto y sus causas no es la misma narrativa que acabó entrando en los recursos educativos, donde se presenta una “visión sanitizada del conflicto” a raíz de las presiones políticas ante su incorporación. Este tema también es analizado por Velez (2019), quien estudia cómo los adolescentes entienden los derechos humanos en relación con el posconflicto en Tacna. El autor encuentra que, si bien la mayoría de los encuestados afirma que los derechos humanos deben ser entendidos y promulgados para convertirse en realidad, no conectan estas ideas con cuestiones concretas de la sociedad peruana.

Por otro lado, Eguren, De Belaunde y Aparicio (2021) exploran la imaginación de la nación desde la escuela y el poder que esta tiene para transmitir una narrativa sobre el país. Asimismo, De Belaunde (2021) se pregunta por las visiones de los docentes sobre la enseñanza de la historia desde la escuela. La autora identifica que los propósitos planteados por los docentes se vinculan a una perspectiva nacionalista e identitaria y que los docentes no relacionan la enseñanza de la historia con la formación de ciudadana, propósito clave que se encuentra en el currículo.

Entre los pocos estudios que se preguntan por la educación socioemocional y bienestar de los estudiantes, Tomás et al. (2020) evalúan los determinantes del bienestar en la escuela. En particular, el estudio analiza la influencia del apoyo social percibido de diferentes fuentes (padres, profesores y amigos) sobre el bienestar subjetivo de los adolescentes, mediado por su adaptación escolar, en una muestra de 1035 estudiantes de la ciudad de Lima. Por otro lado, Outes et al. (2017) analizan el efecto de una intervención que busca transmitir a los estudiantes la idea de que la inteligencia puede crecer a través de la práctica constante y de que los retos académicos deben concebirse como una oportunidad para aprender la llamada “Expande tu mente”. Los autores encuentran que esta tiene un impacto en los aprendizajes, con un aumento promedio de 0,05 desviaciones estándar en el puntaje de matemática de estudiantes del segundo grado de secundaria en las escuelas asignadas al estudio.

Por otro lado, algunos pocos estudios se comienzan a preguntar por la educación para el desarrollo sostenible; es decir, “los conocimientos y competencias para salvaguardar el bienestar medioambiental, social y económico, tanto en el presente como para las generaciones futuras” (Hernandez et al., 2018). Desde un enfoque cualitativo, Canaza-Choque (2021) analiza la percepción del peligro climático en estudiantes de secundaria de Tacna, Puno y Arequipa y encuentra que, si bien es reconocido como una problemática grave por parte de los estudiantes, es insuficientemente registrado como un problema por parte de las escuelas. Por otro lado,

Vicente et al. (2021) analizan la implementación de un programa de cultura ambiental en el fortalecimiento del comportamiento ecológico de estudiantes de educación básica regular en Lima. Esta es una temática que también empieza a surgir en la educación superior (ver sección 7.2).

Finalmente, una serie de estudios se ocupa de la evaluación de los aprendizajes. Desde la perspectiva de las evaluaciones internacionales, Rivas y Scasso (2019) comparan los resultados educativos en el Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) en siete países de Latinoamérica incluido Perú. Los autores encuentran que los resultados se contradicen entre sí, revelando que la prueba presenta variaciones metodológicas desde el 2015 que no permiten comparar el avance a años anteriores. El estudio concluye enfatizando lo que denominan como una "segunda dimensión de la calidad educativa", que implica un mayor análisis de los resultados de las evaluaciones estandarizadas que incorporen los diversos indicadores y fuentes educativas de manera complementaria desde un enfoque epistemológico que evite una lectura errónea o una interpretación sesgada de las mejoras alcanzadas en la calidad de la educación.

Además de la crítica metodológica, otros estudios critican el enfoque y uso de las pruebas estandarizadas. En primer lugar, Guadalupe (2017) analiza las evaluaciones estandarizadas internacionales como dispositivos políticos, además de métodos técnicos para evaluar el aprendizaje. El autor propone que el tratamiento y críticas de las evaluaciones internacionales estarían mejor enmarcadas si se consideran sus atributos políticos como elemento central de la crítica. En una línea similar y para el caso de la ECE, León (2018) plantea que esta debe ser entendida en el marco de lo que denomina como el "fenómeno ECE", el cual define como un "proceso socio-político-educativo configurado por un conjunto de políticas y prácticas educativas en los diferentes niveles del sistema educativo que tienen [...] a la ECE como su eje de referencia" (p. 20). En este estudio, el autor se pregunta por cuál es el efecto de

la ECE en la práctica pedagógica de los docentes y cómo es percibida por ellos desde la cotidianidad de su trabajo. Para ello, realiza un estudio cualitativo de nueve meses de campo con nueve docentes de escuelas en Moquegua, Cusco y Ucayali cuyos estudiantes obtuvieron puntajes altos, medianos y bajos en cada región. Por otro lado, Gebera (2020) analiza cómo los medios de comunicación han cubierto y difundido los resultados de las evaluaciones internacionales. A partir de un análisis interpretativo de los contenidos de repositorios periodísticos, el autor encuentra un predominio de las representaciones mediáticas de la prueba PISA sobre la ECE y el relegamiento del TERCE y reflexiona sobre la mediatización y politización de las evaluaciones educativas.

1.2. Factores asociados y recursos para el aprendizaje

Entre los estudios que analizan la multiplicidad de factores que inciden en el aprendizaje, encontramos un par de estudios comparativos a nivel regional. Castro (2018) identifica los principales condicionantes de la adquisición de competencias en América Latina. Se identifican características individuales y familiares (condición de no repetidor, el sexo, la cantidad de libros en el hogar y la educación de la madre), factores escolares (asistencia a colegio privado, la cantidad de alumnos por aula, la calidad de los materiales educativos, el mayor tamaño y autonomía de los centros, etc.). El autor encuentra que las características familiares desempeñan un papel especialmente importante en Perú, Chile y Colombia; mientras que las características de la escuela en Argentina, Brasil y Costa Rica, y las individuales en Colombia y México.

Entre los estudios que se enmarcan en la llamada eficacia escolar, es decir, aquellos que miden qué factores permiten un mejor rendimiento de las escuelas incluso en contexto desfavorables, el estudio de León, Guerrero, Cueto y Glewwe (2021) se pregunta por los procesos educativos más influyentes en asegurar buenos resultados en la educación secundaria a través de un estudio mixto y usando la base de datos de Niños del Milenio. Los autores

encuentran que la retroalimentación brindada a los estudiantes, la satisfacción de los docentes en su relación con los actores educativos, la experiencia del director de la escuela, el índice de riqueza escolar promedio, el número de estudiantes por aula y la infraestructura tienen un efecto significativo en explicar los puntajes de los estudiantes en matemática y lectura. Al profundizar en los procesos de dos instituciones educativas identificadas como de alto rendimiento (en contextos de pobreza) a través de un estudio cualitativo, los autores encuentran que ambos colegios secundarios promueven una serie de políticas de formación continua y acompañamiento pedagógico orientadas a mejorar la calidad de la enseñanza.

Desde otro enfoque, Murillo et al. (2016) se preguntan por las características de las aulas donde los estudiantes obtienen un desempeño mucho más bajo del previsto (llamadas por el autor como ‘aulas ineficaces’). Desde un estudio comparativo y de corte cualitativo en ocho países de América Latina, incluido Perú, el autor identifica seis grandes factores de ineficacia de las aulas: a) estrategias didácticas en el aula; b) uso del tiempo; c) atención a la diversidad; d) estrategias de evaluación; e) clima de aula; y f) el aula como espacio físico y sus recursos. Por otro lado, Castro (2020) utiliza los datos longitudinales de Niños del Milenio para reevaluar la importancia de las escuelas en la brecha de habilidades cognitivas urbana/rural. A partir de una estrategia de descomposición, el autor encuentra una relación negativa entre la destreza en la primera infancia y el efecto de las escuelas en el ámbito rural observada a los ocho años y confirma que las escuelas son responsables de alrededor del 34% de la brecha de destreza cognitiva urbana/rural. Además, el autor indica que los hallazgos revelan que “es posible explotar el potencial igualador de la mejora en las escuelas rurales a pesar de los grandes déficits de habilidades cognitivas de los niños rurales” (p. 1256).

Por otro lado, se encuentran los estudios que analizan el impacto de las características de las familias en el desarrollo y aprendizajes de los estudiantes. Así, en línea con los estudios se preguntan por las consecuencias sociales del aumento de los niveles de escolarización de las

mujeres, León (2020) explora los efectos directos e indirectos de la educación materna sobre el desarrollo infantil en una región de la selva y confirma la importancia intergeneracional de la educación materna en la educación de sus hijos. Por otro lado, Bendini et al. (2020) estudian el efecto de la depresión materna sobre la cognición en la primera infancia. Los resultados del estudio sugieren que la depresión materna es perjudicial para el vocabulario del niño a los cinco años. Aunque los efectos desaparecen a la edad de ocho años, las deficiencias tempranas de vocabulario pueden socavar otros resultados del desarrollo. Los efectos no varían en función de la educación materna, pero solo son significativos para los niños que viven en hogares desfavorecidos. La presencia de una pareja empeora el efecto de la depresión materna en el desarrollo del vocabulario; efecto que es impulsado por los hogares con parejas que beben mucho. Campaña et al. (2017) utilizan data de encuestas de uso del tiempo en cuatro países de Latinoamérica y encuentran que en México, Perú y Colombia el nivel de educación del padre y de la madre tiene una asociación positiva con el tiempo dedicado al cuidado educativo de los hijos, lo cual entienden como las actividades destinadas a aumentar el capital humano de los niños, como jugar con ellos, leerles cuentos, llevarlos al parque, asistir a reuniones y eventos en la escuela, ayudar con los deberes, etc.

Un elemento clave que impacta en la educación es la salud. Al respecto, Carpio, Gómez y Lavado (2021) analizan el efecto del Seguro Social de Salud sobre el rendimiento de los estudiantes mediante un diseño de regresión discontinua, encontrando efectos importantes del seguro médico en las puntuaciones de matemáticas y lectura, y que el efecto es mayor en las niñas. Como mecanismo, los autores proponen que los resultados se explican por la salud del niño, la salud de los miembros de la familia y la situación económica del hogar. En esta línea, varios estudios ya han identificado la importancia de la salud y nutrición durante la primera infancia. Usando los datos de Niños del Milenio, Kumar et al. (2019) encuentran un efecto entre el crecimiento lineal y el aumento de peso en la mitad de la infancia con los años de

escolarización, la puntuación en el *Peabody Picture Vocabulary Test* y la puntuación en la prueba de matemáticas durante la edad adolescente de 14-15 años. En línea con los estudios que enfatizan la importancia de la nutrición, un programa clave es el Programa de Alimentación Nacional Qali Warma implementado por el Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), el cual brinda servicio alimentario con complemento educativo a niños y niñas matriculados en instituciones educativas públicas del nivel inicial y primaria a nivel nacional, y de secundaria de la Amazonía peruana. La implementación de Qali Warma fue evaluada por Romero, Riva y Benites (2016).

Por otro lado, algunos estudios analizan el impacto del refuerzo escolar y programas remediales para estudiantes de bajo rendimiento. Saavedra, Näslund-Hadley y Alfonso (2019) analizan el impacto de un programa de refuerzo en ciencias (basado en la indagación) en 48 escuelas primarias de Lima Metropolitana a través de un experimento aleatorio (que implicó un aumento del 4 al 5% del tiempo total de enseñanza de las ciencias a lo largo del curso escolar). Sus resultados mostraron un aumento en la puntuación final del examen final de ciencias en 3 percentiles (0,12 desviaciones estándar), concentrada en los estudiantes varones (0,22 desviaciones estándar) y con mayores ganancias para aquellos que asistieron al menos a una sesión de recuperación. Gallego, Näslund-Hadley y Alfonso (2018) evalúan el impacto de un programa que utiliza un enfoque de indagación con una propuesta individualizada para enseñar matemáticas a niños de preescolar. Los resultados del estudio sugieren que el programa mejora los resultados generales en matemáticas, que tiene un mayor impacto en los estudiantes de los quintiles más bajos de la distribución de resultados en matemáticas y en los estudiantes cuyos profesores tienen títulos universitarios, mostrando efectos que duran hasta un año después de finalizado el programa en las áreas de contenido más intensivas.

Una serie de estudios se ha ocupado de analizar el impacto de las transferencias monetarias condicionadas y los incentivos monetarios en el aprendizaje y procesos educativos.

Sin embargo, mientras que estudios anteriores se preguntaban por el impacto de los incentivos y transferencias en la matrícula y asistencia, los últimos estudios se preguntan por su impacto en el aprendizaje, en la formación de habilidades cognitivas y en las emociones de los estudiantes. Al respecto, Gaentzsch (2020) analiza el impacto del programa de transferencias monetarias condicionadas Juntos sobre el aprendizaje, la conclusión de estudios y la formación de habilidades cognitivas. Usando un diseño cuasi-experimental que combina el emparejamiento de núcleos con la estimación de diferencias en diferencias en los datos longitudinales de Niños del Milenio, el autor encuentra que Juntos incrementa las posibilidades de escolarización y de terminar la escuela primaria entre los niños de 12 a 18 años, tiene un efecto positivo en la transición a la secundaria pero que, sin embargo, no tiene un impacto positivo en las puntuaciones de las pruebas de matemáticas y desarrollo del lenguaje entre los niños de primaria o secundaria.

La ausencia del impacto de Juntos en los aprendizajes también ha sido levantada por Sánchez y Rodríguez (2016) en el balance de evaluaciones de impacto de Juntos por los diez años del programa. Por otro lado, Castro (2018) analiza el efecto concurrente de los incentivos monetarios en el esfuerzo cognitivo y las emociones de los estudiantes, además de sus implicaciones para el rendimiento en las tareas entre estudiantes universitarios. El autor encuentra que el incentivo produjo un mayor esfuerzo cognitivo, pero esto no se tradujo en una mayor eficacia en la resolución de pruebas, lo cual podría estar relacionado con la respuesta emocional de los participantes al premio. Por otro lado, también se ha evaluado el efecto de los bonos para docentes en el aprendizaje y otras variables como retención docente y asistencia escolar, con resultados disímiles (ver sección 1.2).

Se encuentran también algunos estudios que analizan la relación entre las condiciones climáticas, el calendario escolar y procesos educativos como la deserción escolar o el aprendizaje, con resultados que no establecen una relación fuerte entre ambas. La investigación

de Calderón y Camacho (2016) busca identificar si el calendario agrícola tiene algún efecto en la deserción escolar. Los resultados apoyan débilmente la hipótesis planteada pues un calendario agrícola estacional tiene un efecto negativo, pero no significativo, sobre la probabilidad de estar matriculado y asistir al colegio; asimismo, muestra un efecto negativo y significativo sobre la probabilidad de matricula.

Por otro lado, Ñopo et al. (2018) analizan si las diferencias en condiciones climáticas en el Perú (precipitaciones y temperatura) pueden explicar las diferencias regionales en resultados educativos en Matemática y Comunicación. Los autores encuentran que, en la mayoría de los casos, los efectos estimados son estadísticamente no significativos y cuando los impactos tienen significancia estadística, son pequeños en magnitud. De igual forma, Barrón et al. (2018) se preguntan por los efectos del clima durante la gestación de la madre. Con datos de la ENAHO, ENDES y bases de datos sobre clima entre 2001-2015, los autores encuentran que la temperatura durante la gestación afecta al nivel de escolarización, los ingresos y el acceso al empleo formal solo entre las mujeres y no entre los hombres, e identifican la anemia materna como un factor clave de estos resultados.

1.2.1 Infraestructura y servicios básicos

A pesar de la importancia de la infraestructura y los servicios básicos como condiciones mínimas necesarias para el aprendizaje, son pocos los estudios que se han encontrado en esta línea. Siguiendo los criterios mencionados en la metodología, solo hemos encontrado cuatro estudios publicados que se ocupan de esta problemática. Así, se identifica un vacío con respecto a los estudios sobre infraestructura educativa y acceso a servicios básicos. Este tema se vuelve urgente en el contexto de la pandemia, donde las condiciones de las escuelas son clave para garantizar la seguridad física y sanitaria de los estudiantes y miembros de la comunidad educativa. A continuación, se detallan los estudios identificados que se ocupan de esta problemática.

En primer lugar, y desde una mirada comparada, Sovacool y Ryan (2016) analizan las limitaciones de la ausencia de redes eléctricas en escuelas primarias y secundarias de varios países, incluido Perú. Usando un enfoque de la geografía de la energía y la educación, el autor identifica una serie de desafíos para la electrificación de las escuelas, incluyendo el financiamiento, la pertinencia técnica de las propuestas y sesgos en la financiación de la educación y energía. Asimismo, realiza una serie de recomendaciones como la importancia de acceder a diversas fuentes de financiamiento, distribuyendo el riesgo mediante asociaciones público-privadas, y contrarrestar los problemas técnicos mediante marcos políticos estables con normas técnicas y sistemas de certificación sólidos. Por otro lado, se encuentran los estudios que miden el impacto de la infraestructura y los servicios básicos en los aprendizajes. Aguirre (2017) examina el impacto indirecto de la electrificación rural en la educación. El autor encuentra que proporcionar acceso a la electricidad a los hogares hace que los niños estudien, en promedio, entre 94 y 137 minutos más en casa al día.

Por otro lado, Santa-Cruz et al. (2016) emplean metodologías basadas en la estrategia de reducción de riesgos para analizar el caso de las escuelas de Lima Metropolitana. Los autores identifican los factores de sostenibilidad social de las escuelas, como la seguridad y el bienestar de la población estudiantil, la accesibilidad, los ingresos, la prestación de servicios básicos y la organización de la comunidad. A partir de ello, proponen un modelo integral de riesgo multiescala para la reducción socialmente sostenible del riesgo sísmico en las escuelas. Enfatizan la importancia de un enfoque comunitario y territorial para garantizar la eficacia y eficiencia de las estrategias de mitigación de riesgos, en el que se identifiquen las relaciones espaciales y territoriales en el entorno de la escuela pública. Finalmente, Rivera (2021) analiza el enfoque de escuelas modulares a partir de las ideas de estandarización de la arquitectura escolar y la necesidad de diversificación y ajuste a las especificidades territoriales y culturales, dando énfasis a elementos como el clima, el territorio y la cultura. El autor compara las

iniciativas de infraestructura escolar de 1990, las más recientes desde 2018 (Escuela Perú) y el uso de Building Information Modelling (BIM).

2. La cuestión docente

La investigación que toma como principales actores a los docentes ha sido amplia, por lo que hemos encontrado 39 estudios que se enfocan en los docentes como principal tema de estudio. Es importante mencionar que los estudios del último quinquenio se enmarcan en el contexto de cambios y reformas de la carrera docente; en particular, la reforma de la Ley de Reforma Magisterial (Ley 29944) que implicó la derogación de la anterior Ley del Profesorado y de la Carrera Pública Magisterial; así como los distintos programas destinados a la formación docente inicial y en servicio. En esa línea, hemos agrupado los estudios de la siguiente manera: en primer lugar, tenemos los estudios que se preocupan por el rol docente y su influencia en los aprendizajes; en segundo lugar, los que analizan el desempeño, selección, evaluación docente y sus condiciones laborales. Finalmente, cerraremos con aquellos estudios que toman como foco la formación de los docentes.

2.1. Desempeño docente y su importancia para el aprendizaje

La importancia de los docentes en el aprendizaje es innegable y ha sido reafirmada en la literatura. En esa línea, un grupo de estudios se pregunta por los conocimientos con los que cuentan los docentes para poder impartir sus clases y su influencia en los aprendizajes. Camacho y Cancino (2017) evalúan el efecto del conocimiento docente – entendido como conocimiento de la materia y conocimiento pedagógico - sobre los aprendizajes en matemáticas de los estudiantes. A partir de un estudio cuantitativo, encuentran que el conocimiento docente tiene un efecto causal positivo sobre los logros de aprendizaje de los estudiantes, con efectos mayores en estudiantes con alta habilidad acumulada y los que cuentan con más insumos educativos (recursos) en el hogar. En la misma línea, León, Sugimaru y Salas (2019) analizan el conocimiento del contenido —nivel de conocimiento respecto al área disciplinar que se

enseña— de los docentes de matemática de la costa, sierra y selva, y analiza los factores que lo explican. En primer lugar, se confirma que el alto conocimiento del contenido por parte del docente afecta positiva y significativamente el rendimiento de los estudiantes. Los resultados muestran que existen diferencias marcadas por regiones naturales en el dominio del conocimiento del contenido (con los docentes de la costa con un mayor dominio en comparación de la sierra y selva), siendo otros factores explicativos el nivel socioeconómico, lengua materna, el sexo de los docentes (las mujeres con un menor puntaje en promedio), la condición laboral del docente, la gestión y la infraestructura escolar.

Los estudios sobre creencias docentes y sus efectos en la educación han recibido una considerable atención. Encontramos una mayor preocupación de los investigadores alrededor de los temas de lectoescritura. Por ejemplo, Villegas (2017) analiza cómo los docentes de primaria comprenden la enseñanza de la escritura y cómo esto se relaciona con la forma en que enseñan a escribir y sus características sociodemográficas a partir de la Evaluación Muestral 2013 del Minedu. Encuentra que las creencias docentes predicen el enfoque que el docente utilizará, sea el enfoque comunicacional o el normativo, siendo que las características sociodemográficas se muestran débiles para predecir cualquier preferencia. Así pues, Ugalde (2016) explora las prácticas de enseñanza de la lectura en una escuela pública de Educación Básica Alternativa. Encuentra que la lectura es usada como una práctica disciplinaria para controlar y monitorear a los estudiantes, lo cual reproduce formas de inequidad social al ser utilizada como una forma de clasificar a los estudiantes alrededor de su dominio de esta, pero también relacionándola con su origen geográfico.

Por su parte, Ramírez (2018) realiza un estudio cualitativo en una escuela pública en Lambayeque, donde analiza las formas en que los docentes interpretan y ponen en práctica las políticas educativas relacionadas al aprendizaje de la escritura. Dicho estudio encuentra dos formas contrastantes: mientras una se enfoca en conseguir un puntaje para el acceso a la

universidad, la otra toma la lectura como una forma de conciencia crítica de la realidad social. A diferencia de los anteriores estudios, Leandro (2017) se plantea la importancia de las percepciones docentes respecto a un programa de lectura a diferentes niveles, pero enfocado no en las percepciones sobre la lectura, sino sobre los actores involucrados y el contexto en el cual se realizan las intervenciones. Así, la autora da cuenta de la importancia de las particularidades de cada escuela, y la relación que se establece con sus actores para lograr una mejor aplicación. Por otro lado, un grupo de estudios analiza los enfoques sobre la educación sexual integral (ESI) que tienen los docentes, y cómo la formación inadecuada en ESI afecta su implementación en las aulas (Keogh et al., 2020; Soberón, 2017; Rodríguez y Pease, 2020) (Ver detalle en sección 2.2).

Por otro lado, González, Eguren y De Belaunde (2017) realizan un estudio cualitativo de orientación etnográfica para aproximarse a las prácticas pedagógicas de los docentes de escuelas primarias públicas en Arequipa, Huamanga, Iquitos y Piura, ubicadas en zonas urbanas y urbanomarginales. A partir de observaciones de aula, las autoras analizan a detalle las prácticas pedagógicas habituales y cómo se vinculan con el desarrollo de los aprendizajes. En una línea similar, Villanueva (2020) analiza el clima de aula y la interacción entre estudiantes y docentes en secundaria desde un enfoque cualitativo. Se identifican diferencias según los estilos de enseñanza de los docentes, donde un estilo tradicional y autoritario generó un clima desfavorable para el aprendizaje. Mientras que un estilo innovador, cognoscitivo y autoritativo generó un clima favorable con los estudiantes de mayor autorregulación y un clima menos favorable con los estudiantes de menor autorregulación. La autora recomienda considerar el estilo de enseñanza y el estilo de manejo de disciplina en la formación inicial docente y espacios de reflexión para los docentes sobre su propia práctica.

Los estudios descritos resaltan la importancia del rol docente para los aprendizajes: la frecuencia de asistencia a las escuelas, el conocimiento de los contenidos de áreas curriculares,

los enfoques que tienen sobre el currículo y procesos pedagógicos, entre otros; aunque aún hace falta más estudios que analicen los procesos pedagógicos en las escuelas y en el aula. Sin embargo, es importante recordar que los docentes en el país realizan su labor pedagógica en un contexto social, cultural y económicamente diverso. Así, será clave entender las condiciones materiales en las que se inscribe la labor docente; por la tanto, en eso se enfocan los estudios del siguiente bloque.

2.2. Desarrollo profesional docente y condiciones laborales: selección, evaluación, salarios, bienestar y reconocimiento

Una primera pregunta que hacerse es quiénes son las y los docentes en el Perú. En un estudio del 2016, Díaz y Ñopo (2016) encuentran que la profesión docente es mayoritariamente femenina y pública, tiene una incidencia alta de trabajo a tiempo parcial, ha experimentado poco recambio generacional durante las últimas décadas y presenta salarios seriamente rezagados frente a los de otros profesionales y técnicos en el país. Los autores culminan con la importancia de mejorar, gradualmente y en el marco de la carrera pública magisterial, el salario docente, un factor clave para sus condiciones laborales. En un estudio más reciente, Castro y Guadalupe (2021) dan cuenta del proceso de recuperación salarial que experimentan los docentes desde 1990. Sin embargo, como estos autores señalan, esta no es captada por la imagen pública sobre la profesión docente. Si bien esta se mantiene por debajo de otras profesiones, su recuperación la ha llevado a ser más competitiva. Los autores, a su vez, dan cuenta de otro problema, el cual es que muchos docentes no se dedican principalmente a la docencia y que, por lo tanto, tienen actividades secundarias.

Esta última situación contrasta con la iniciativa de los estudiantes de Educación que eligen esta carrera debido a su supuesta estabilidad laboral antes que por motivos de vocación. Eguren et al. (2019) realizan una investigación alrededor de este punto. Las autoras encuentran que, en muchos casos, esta no es una decisión basada en primera instancia por la vocación. Esto

puede explicarse dado que un profesional educativo es uno de los pocos trabajos estables en el Perú. Estudian también la satisfacción de los estudiantes con la carrera dentro del proceso educativo, en los que son importantes distintos elementos como la cercanía del Centro Educativo a la vivienda para aquellos que no eligieron la carrera por vocación. En el caso de aquellos que sí eligieron la carrera por motivos intrínsecos, destaca la primacía del sexo femenino y su elección por el nivel primaria. En esta línea, un informe de UNESCO (2019a) explora los factores que influyen en la elección y descarte de la carrera docente y de la Carrera Pública Magisterial entre estudiantes de tercio superior que terminan quinto de secundaria. Los autores indican que, si bien la profesión educativa es percibida de forma positiva, no es considerada como una posibilidad de elección para un futuro profesional entre los estudiantes de quinto de secundaria.

Un elemento clave es el desempeño docente, el cual incluye los elementos vistos en la anterior sección: el conocimiento de los contenidos, los enfoques que tienen sobre el currículo y procesos pedagógicos, la pertinencia de las prácticas pedagógicas en el aula, etc. Por décadas, tanto los estudios como las políticas y programas se han enfocado en esta problemática y en la heterogeneidad de las capacidades docentes en el país. En un lugar asidero de reformas que datan del siglo pasado, la más reciente ha sido la Ley de Reforma Magisterial. Sobre ella, Cuenca (2017) destaca que ha significado uno de los hitos más importantes para la carrera docente en estos últimos tiempos. Según el autor, esta ha tenido tres componentes principales: la generación de una carrera docente basada en la meritocracia, la formación docente y el bienestar docente. Se plantea que la carrera docente sea meritocrática desde tres ejes: la promoción laboral horizontal y vertical, las evaluaciones de alto impacto y los esquemas de incentivos. En un esfuerzo por dar cuenta de los avances de la Ley de Reforma Magisterial, Cuenca y Vargas (2018) recalcan como logro entre los años 2012 y 2017 la adopción de la naturaleza meritocrática de la misma, a través del uso de estándares de desempeño, su

estructura, y la transparencia de las evaluaciones.

Posteriormente, el mismo Cuenca (2020) realiza un informe sobre un aspecto clave de la reforma: la situación de las evaluaciones docentes, dando cuenta de las distintas formas de evaluación a la que los docentes vienen siendo sometidos. Uno de los hechos más importantes al respecto es el aumento de la participación docente en estas evaluaciones, a lo que el autor propone un conjunto de explicaciones. Asimismo, encuentra que estas evaluaciones cuentan con una mayor aceptación entre los docentes a ser evaluados. En un caso de estudio sobre el mismo tema, Mamani, Yenifer, Vásquez y Waldir (2020) estudian las percepciones de los docentes de escuelas bilingües rurales-multigrado de Nivel Primaria de la región Áncash sobre la EDD. Se encontró que los docentes perciben que su preparación previa, tanto inicial como en aula, pueden significar la causa del éxito o fracaso en su evaluación. También se encontró un nivel de desconfianza frente a la evaluación debido a que se consideró que podía ser causa de despido. Finalmente, estos docentes consideran que las características de los estudiantes, así como el momento asignado a la evaluación, pueden influir en su desempeño.

Por otro lado, uno de los temas de mayor preocupación ha sido contar con docentes capacitados en plazas rurales, bilingües, de frontera, entre otros. En el contexto de la reforma, los docentes que aprueban la Prueba Única Nacional (PUN), que se da en la etapa nacional del Concurso de Nombramiento Docente y que define el cuadro de méritos para el contrato docente, tienen la posibilidad de seleccionar una serie de plazas de su preferencia. Generalmente, las plazas en los contextos más vulnerables quedan desiertas y se completan con docentes contratados. Los estudios sobre selección de plazas y movilidad docente no son exclusivos de este quinquenio (ver Ñopo y Kitmang, 2016). En esa línea, recientemente, Bertoni, Elacqua, Hincapie, Méndez y Paredes (2019) encuentran que, en regla con los anteriores estudios sobre el tema, los docentes buscan trabajar en locaciones cercanas al lugar donde realizaron sus estudios, especialmente en zonas urbanas o cercanas a la capital provincial. Sin embargo, a la

vez, dan cuenta de variaciones basadas en distintas características de los docentes. Por ejemplo, encuentran que la proximidad al centro educativo es un tanto más importante para las mujeres candidatas, mientras la locación urbana lo es más para aquellos con más experiencia y puntaje. A su vez, aquellos candidatos con más experiencia, de al menos ocho años, pueden guiarse más por su último centro de trabajo antes que por la proximidad a su centro de estudios. Hacen falta, sin embargo, más estudios que se enfoquen en esta problemática.

Por otro lado, Cuenca (2017) menciona que el último componente de la reforma busca propiciar la satisfacción laboral de los docentes a través de incentivos monetarios y no monetarios. Asimismo, se propicia la búsqueda de desarrollo del talento en el área de Educación a través de becas para niveles de pregrado y maestría, como también beneficios laborales para los docentes que atiendan a actividades de desarrollo laboral y culturales. Una serie de estudios se han enfocado en la implementación de los bonos para docentes y, en particular, el Bono de Incentivo al Desempeño Escolar, conocido como Bono Escuela, un programa de incentivos monetarios por desempeño docente implementado en el 2015⁴. Otra política clave en esta línea son los bonos de asignaciones temporales por tipo y ubicación de la institución educativa (unidocente, multigrado, bilingüe, rural 1-2-3, frontera VRAEM), implementados como un mecanismo para fomentar la atracción a plazas docente en escuelas desfavorecidas y que generalmente son de difícil cobertura. Asimismo, se encuentran los bonos que se otorgan a favor de los profesores que ingresen a la Carrera Pública Magisterial ocupando el tercio superior del puntaje total de los concursos públicos de nombramiento.

El programa de bonos más estudiado ha sido el Bono Escuela. En el 2016, se realizó una evaluación de impacto cuasi-experimental al programa a cargo de León (2016). En particular, se evaluó el efecto que genera la competencia por el bono y el efecto de continuidad en los buenos resultados educativos por parte de las instituciones educativas que recibieron el

⁴ En este, los directores y docentes que se ubican en el rango más alto del rendimiento en las pruebas estandarizadas de la ECE para segundo de secundaria obtienen un pago fijo adicional, que asciende a más de un mes de salario.

bono. El autor encuentra un impacto positivo y significativo del bono escuela en los resultados educativos en matemática y comprensión lectora en las escuelas beneficiarias al año siguiente de recibir el bono. Por otro lado, se encuentra un efecto positivo y significativo en la asistencia de los docentes y directores (0.23 desviaciones estándar). Con relación al tamaño de los efectos, el autor plantea que según cierta literatura podría considerarse pequeños debido a que están por debajo de 0.50 desviaciones estándar. Sin embargo, propone que considerar aspectos del contexto y realizar esta comparación con resultados de estudios similares en países en desarrollo es clave para entender los resultados. Por otro lado, Bellés y Lombardi (2019) realizan una estimación de diferencia en diferencias comparando las calificaciones internas de los alumnos de 8° y 9° grado de la misma escuela, antes y después de Bono Escuela. Los resultados muestran un efecto nulo estimado con precisión sobre el rendimiento de los estudiantes. Por otro lado, MineduLab realizó una evaluación de impacto de los incentivos no monetarios dentro de Bono Escuela implementados en el 2015 (como certificados, diplomas o resoluciones emitidas por la DRE o el Minedu) y no encontró efectos significativos sobre el puntaje estandarizado de matemática y comprensión lectora en la ECE, ni en deserción escolar, ni en la asistencia de directivos o docentes (MineduLab, 2018).

También se ha evaluado los bonos de asignaciones temporales por tipo y ubicación de la institución educativa. En esta línea, Castro y Esposito (2021) se preguntan por los efectos de los bonos en la retención de docentes en escuelas de zonas rurales y encuentran un efecto directo. Sin embargo, esto afecta negativamente a las escuelas cercanas al reducir la probabilidad de cubrir las vacantes de docentes en dichas escuelas, dado que se redistribuyen los recursos entre escuelas similarmente desaventajadas. Los autores también encuentran que la bonificación no tiene efectos directos en el aprendizaje de los estudiantes, aunque produce un efecto indirecto positivo en las puntuaciones de los estudiantes de las escuelas vecinas.

Por otro lado, a pesar de la importancia que han tenido las huelgas de los sindicatos de

docentes en los últimos años, son pocos los estudios que analizan el rol de los sindicatos y su relación con la política educativa y las reformas implementadas. En esta línea, Ross (2021) realiza un estudio comparativo sobre las dinámicas organizativas y poder de los sindicatos de Perú, Chile, Brasil, México y Ecuador, vinculándolo con los efectos diferenciados en las políticas educativas relacionadas a los docentes.

Entre los estudios que analizan la satisfacción y bienestar docente, Carrillo (2017) encuentra que los docentes públicos encuestados en el año 2014 mejoraron sus actitudes respecto a sus pares a quienes se les aplicó la encuesta en el 2001. El tiempo de servicio y la edad serían las variables que explicarían una mejor actitud al respecto. Asimismo, el sexo del docente también sería una variable importante puesto que encuentran que las profesoras mujeres poseen actitudes más positivas a su profesión. En esta línea, el trabajo docente implica un esfuerzo intenso desde una perspectiva socioemocional que en ciertas situaciones puede afectar su bienestar. Algunas investigaciones buscan dar cuenta de este aspecto, tanto desde perspectivas cuantitativas como cualitativas. Desde una perspectiva cualitativa, Segovia-Quesada et al. (2020) exploran las experiencias de docentes de escuelas rurales marcadas por la diversidad social. El estudio da cuenta de la resiliencia de los docentes al adaptarse a los contextos y dificultades variados de las escuelas rurales. Por su parte Fernández-Arata et al. (2020), desde un enfoque cuantitativo, exploran los factores explicativos, sociodemográficos y relacionados al nivel de enseñanza, respecto al agotamiento emocional entre docentes escolares de Lima Metropolitana. Encuentran que el sexo y la gestión educativa del plantel explican la posibilidad de agotamiento emocional en este grupo.

En esa línea, una fuente de datos clave para la investigación podría ser la Encuesta Nacional de docentes (ENDO), una encuesta anual implementada por el Minedu que recoge información actualizada sobre las características sociodemográficas y socioeconómicas de los docentes del país, su formación y trayectoria profesional, sus percepciones en torno a las

condiciones de trabajo que afectan su bienestar respecto de las políticas y programas impulsadas por el MINEDU que impactan en su labor, así como sus valores y expectativas a futuro. Finalmente, se encuentra una ausencia de estudios respecto a las políticas de reconocimiento docente como los concursos de buenas prácticas. Será clave evaluar este elemento y sus efectos en la labor y satisfacción docente, así como en los aprendizajes.

La crisis sanitaria provocada por las graves consecuencias del virus Covid-19 ha afectado la situación de los docentes de una manera sin precedentes. Son aún pocos los estudios que analizan el impacto que ha tenido la pandemia en la labor y desempeño docente, así como en sus condiciones laborales. Entre los pocos estudios que incorporan el efecto de la pandemia en la labor docente, resalta el de Holguín Álvarez et al. (2020), quienes analizan las competencias digitales, de liderazgo y resiliencia de docentes que realizan educación virtual en el contexto de la COVID-19. Los autores encuentran que los docentes de instituciones públicas se encuentran mejor preparados para hacer frente a la pandemia debido a su estabilidad laboral frente a las necesidades emergentes causadas por la pandemia. Los autores concluyen que la falta de seguridad, recursos y habilidades adaptativas generaría inestabilidad en el grupo de docentes de instituciones privadas.

Otro estudio encontrado es una evaluación del programa “Te Escucho Docente”, implementado por el Minedu en el 2020 para brindar recursos, herramientas y servicios de contención emocional de forma gratuita a docentes en el contexto de la pandemia. En el documento elaborado por el Minedu (2021) se encuentra que el programa ha tenido aceptación y amplia participación de los docentes. Asimismo, se encontró que casi la tercera parte de beneficiarios tuvo dificultades para adaptarse a los nuevos retos pedagógicos; además, que el estrés laboral, la ansiedad y la necesidad de expresar la vivencia han sido las problemáticas socioemocionales de mayor recurrencia.

Finalmente, un estudio reciente de Suárez-Guerrero et al. (2021) presenta ocho trabajos de innovación educativa de docentes en la región de Apurímac en el contexto de la COVID-19. El libro compila experiencias de trabajo con tecnologías, propuestas de trabajo desde casa, aprendizaje con las familias, entre otros, dando cuenta de la práctica educativa y resiliencia docente durante la crisis sanitaria.

Se hace evidente la necesidad de mayores estudios que analicen los nuevos retos a los que se enfrentan los docentes en el contexto de la crisis sanitaria, así como las alternativas y buenas prácticas que se han implementado en las distintas regiones del país.

2.3. Formación Docente y acompañamiento pedagógico

La formación docente es un aspecto fundamental en la labor docente. En el Perú, esta se ha dividido entre programas de formación inicial y en servicio, es decir, el entrenamiento constante del docente en ejercicio, donde resaltan los programas de acompañamiento pedagógico.

Es importante resaltar que, a pesar de que una de las principales propuestas de la reforma docente ha sido justamente la formación docente, se han encontrado pocos estudios que analicen la formación inicial docente. En primer lugar, Cuenca (2017) resalta que se han generado cambios sobre las currículas de las carreras educativas y el desarrollo del perfil profesional docente en el marco de la reforma. Además, se vienen realizando cambios en la administración de los institutos pedagógicos. En un ensayo de corte reflexivo sobre este tema, Portugal y Espinosa (2021) resaltan la importancia de la formación inicial, especialmente en una época de cambios acelerados donde, si bien los estudiantes requieren nuevas competencias, son los docentes quienes también deben replantear sus propias capacidades para este fin.

Por otro lado, respecto a la formación docente en servicio, un elemento clave que es recogido en el informe de UNESCO (2017b) titulado Programas de formación docente en servicio en el Perú: experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011 – 2015 elaborado por

Montero y Carrillo, ha sido los constantes cambios en los programas. Este informe da cuenta de un periodo de muchos cambios en la oferta de Programas de formación en servicio, indicando la cuenta de 1368 eventos registrados. Se hace así evidente la dificultad histórica del Estado peruano para articular y sostener políticas y programas de formación docente con visión de mediano y largo plazo. Con relación a cómo están organizadas las oficinas que se encargan de este tema, dan cuenta que a partir del nuevo Reglamento de Organización y Funciones (ROF) del Minedu durante el año 2015 se crea la nueva Dirección de Formación Docente en Servicio (DIFODS) como subproducto del desdoblamiento de la Dirección de Educación Superior Pedagógica (DESP). A su vez, este distribuye las funciones entre cinco Direcciones Generales con diferentes enfoques, lo que, como indican las autoras, implica un reto para articular de forma integral esta estrategia de capacitación.

Frente a esto, la estrategia privilegiada por el Ministerio de Educación en los últimos años ha sido el acompañamiento docente, por lo cual los estudios sobre esta iniciativa también han sido abundantes. En un informe de UNESCO, Balarin y Escudero (2017a) dan cuenta de la variedad de esfuerzos que han presidido la actual oferta de acompañamiento docente en el Perú, siendo la más reciente a la fecha del informe el PELA, Programa Presupuestal de Logros de Aprendizaje. Tenemos entonces que el PELA se realiza en dos momentos, siendo el primero 2008-2012 paralelo al PRONAFCAP, otro programa de acompañamiento. El segundo momento estudiado, 2013-2016, propone una variedad de modalidades y niveles con diferentes procedimientos administrativos. A su vez, las investigadoras dan cuenta de que existe una variabilidad importante de acuerdo con la idiosincrasia de los equipos responsables de la intervención. Por otro lado, otro estudio de UNESCO elaborado por Guerrero y Campos (2019b) analiza el proceso de diseño de las políticas de formación docente, sus principios y enfoques, las competencias profesionales que se buscan desarrollar, las estrategias de implementación y sostenibilidad, y los roles y responsabilidades de los actores.

Una serie de estudios analizan el efecto del acompañamiento pedagógico (AP) en los aprendizajes de los estudiantes. Carrillo, van den Brink y Groot (2017) investigan la relación entre el programa de formación docente en servicio y los logros educativos. Los autores encuentran efectos significativos y positivos del programa en el rendimiento de Matemáticas y Lectura, pero la magnitud del efecto difiere, con mayores efectos en Lectura que en Matemáticas; mientras que en ambos temas se muestran mayores efectos para las escuelas de grado completo que para las escuelas multigrado. Los autores también concluyen que el programa es costo-efectivo. En la misma línea, Majerowicz y Montero (2019) evalúan el impacto del AP en escuelas primarias rurales mediante un ensayo controlado aleatorio a escala. Los autores encuentran un aumento sustancial en el aprendizaje de los estudiantes de las escuelas tratadas: de entre 0,25 y 0,38 desviaciones estándar en las puntuaciones de las pruebas estandarizadas en relación con el grupo de control, lo cual beneficia tanto a los estudiantes de bajo rendimiento como a los de mayor rendimiento. Se encuentra que el programa está desarrollando capital humano portátil y resistente: escuelas que pierden a los docentes formados pierden la totalidad de las ganancias iniciales, mientras que cuando los profesores tratados se trasladan, los alumnos se benefician de la llegada del profesor formado tanto como los alumnos de la escuela original.

Por otro lado, entre los estudios cualitativos del AP, encontramos la evaluación de diseño y procesos de Soporte Pedagógico en escuelas primarias a cargo de Balarin (2016b). A pesar de ser un programa más amplio, el AP era uno de los cuatro ejes clave de dicho programa. Las autoras resaltan que el componente de trabajo con docentes es el que mejor se había implementado al momento, enfatizando que, si bien la entrada de los acompañantes pedagógicos a las escuelas pudo generar tensiones iniciales, en general, los acompañantes supieron negociar su entrada y su relación con los docentes a su cargo. También se resalta la importancia de la complementariedad entre las capacitaciones a docentes, el acompañamiento

en el aula y los espacios de retroalimentación. Por otro lado, Metis y Gaia (2018) estudian el acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado, encontrando que, si bien tienen potencialidades positivas respecto a los resultados de los estudiantes, durante su evaluación estos no contaban con un marco lógico consistente, como tampoco sostenibilidad en el tiempo debido a su priorización y focalización.

Desde un enfoque cualitativo, Balarin y Escudero (2016a) evalúan el diseño e implementación de Soporte Pedagógico Intercultural en escuelas de EIB, donde uno de sus componentes es el acompañamiento pedagógico. Las autoras resaltan la adecuada planificación de las visitas de acompañamiento en un contexto de diversidad de condiciones geográficas donde se ubican las escuelas de EIB. Asimismo, que los docentes reconocen que ha habido una notable mejora en su práctica pedagógica a partir del acompañamiento y la llegada de SPI. También en las escuelas de EIB, Vásquez et al (2019) estudia el acompañamiento pedagógico en Ucayali. El autor da cuenta de desencuentros entre docentes y acompañantes dado que, en las escuelas estudiadas, estos últimos parten de una relación asimétrica con los docentes, a quienes prefieren definir en base a sus deficiencias en la práctica y su formación. Asimismo, Yana y Adco (2018) estudian el acompañamiento pedagógico en dos escuelas secundarias con jornada completa de la ciudad de Puno. Sus resultados muestran una correlación importante entre el AP y el rol de los profesores como el factor explicativo de una mejora en los indicadores educativos.

3. Diversidades, desigualdades y segregación educativa

Las desigualdades educativas por género, nivel socioeconómico (NSE), localidad geográfica, raza, etnia y discapacidades continúan siendo uno de los elementos más preocupantes de nuestro sistema educativo. El Perú no solo es el país de la región donde las desigualdades socioeconómicas están más asociadas al rendimiento académico, sino en el que

los estudiantes están más segregados. En esa línea, un número importante de estudios se ocupa de estas problemáticas.

Esta sección se divide en las problemáticas antes mencionadas. Sin embargo, además de incluir los estudios que analizan las brechas y desigualdades, también se incluyen los estudios que analizan la educación con atención a estos enfoques y desde las propuestas de atención a las diversidades (como la educación intercultural bilingüe, la educación inclusiva o el enfoque de género en la educación). Finalmente, se termina con una sección de segregación escolar, una temática que ha crecido en los últimos años, y con los estudios de violencia escolar y convivencia, otra problemática que revela las desigualdades en nuestras aulas y escuelas.

3.1. Enfoque de género y desigualdades de género

Entre los estudios de género y educación, la maternidad temprana continúa siendo un tema clave, en particular por sus efectos en procesos educativos y el abandono escolar. Por un lado, Favara, Lavado y Sánchez (2020), quienes utilizan la data longitudinal de Niños del Milenio, ubican el abandono escolar a los 15 años y el mal rendimiento escolar a los 12 años entre los factores asociados a la maternidad temprana junto con crecer en un hogar pobre, criarse en un hogar monoparental y tener la primera relación sexual a los 16 años. Los autores encuentran que estos son más relevantes (o incluso solo relevantes) para las adolescentes.

Por otro lado, otros estudios analizan el impacto de la educación en la reducción de la maternidad temprana. Por ejemplo, Ortega (2018) analiza el efecto de la extensión de la jornada escolar en el marco de la Jornada Escolar Completa (JEC) - implementado por el Minedu en el 2015 en las secundarias urbanas del país - sobre el embarazo adolescente. Si bien esta no fue una de las metas del programa, el autor encuentra que la JEC promueve la reducción del embarazo adolescente en 0.6 puntos porcentuales. Batyra (2020) encuentra que, a mayor tiempo de educación de las mujeres, más edad tendrán al nacimiento de su primer hijo en Ecuador, Colombia y Perú (cohortes que nacieron entre 1945 y 1980), con el primer nacimiento antes de

los 20 años entre las mujeres con educación superior incompleta y menor aún entre las mujeres que abandonaron la escuela secundaria. Asimismo, el estudio de Favara et al. (2020) encuentra que las mejoras en la autoeficacia y las aspiraciones educativas durante la adolescencia se asocian a una disminución de la probabilidad de maternidad temprana.

En una línea diferente, pero que también analiza los efectos protectores de la educación para las mujeres, Weitzman (2018) indaga por el impacto de la reforma de educación obligatoria de 1990 en la violencia de pareja íntima y encuentra que el aumento de la escolarización de las mujeres redujo tanto sus probabilidades a corto como a largo plazo de sufrir violencia psicológica, física y sexual por parte de una pareja íntima.

Por otro lado, un grupo importante de estudios se enfoca en la educación sexual integral (ESI), y en particular en su implementación en las aulas. En un estudio mixto en Ghana, Kenia, Perú y Guatemala, Keogh et al. (2020) analizan los desafíos de la implementación de los planes de estudio nacionales de ESI en las escuelas. Los autores encuentran que la formación inadecuada de docentes en ESI seguía siendo un obstáculo importante para la aplicación efectiva, que se manifestaba en la incomodidad de los docentes y en la inexactitud de los mensajes. Así, las clases de ESI se centraron principalmente en la biología a expensas de la anticoncepción, el género y los derechos, a pesar del deseo de los estudiantes de que se trataran más estos temas. En un artículo donde los mismos autores elaboran un índice para comparar la calidad de la implementación de la ESI en los países mencionados, Keogh et al. (2020) encuentran que el currículo de Perú es el más comprehensivo de los cuatro países, pero tenía menor puntaje en implementación.

Soberón (2017) también encuentra dificultades para la implementación de la ESI en un colegio secundario de una localidad rural en Ayacucho, donde la implementación se centra en lo médico biológico en desmedro de otras dimensiones de la sexualidad, provocando que no se termine de informar las inquietudes de los jóvenes, a quienes se brinda información errónea o

incompleta ante la ausencia de conocimiento y recursos por parte de los docentes para impartirla. Por su parte, Rodríguez y Pease (2020) exploran las creencias de los docentes sobre la ESI y el enfoque de género en un colegio público en Cañete. En este caso, a pesar de que los docentes expresan un discurso que apoya la igualdad entre hombres y mujeres, se encuentran tres ideas en sus enfoques: la sexualidad como algo principalmente biológico, el sexo y el género como lo mismo y la homosexualidad como algo anormal. Las autoras concluyen que a pesar de que el enfoque binario inclusivo funciona, todavía hay dificultades para aceptar la diversidad en términos de identidades de género.

Resalta el estudio de UNICEF a cargo de Ames y Yon (2020), quienes ponen en agenda el manejo de la higiene menstrual en contextos escolares, la cual “tiene un impacto importante en el bienestar y escolaridad de las niñas, particularmente en países en desarrollo donde las condiciones para un adecuado manejo de la higiene menstrual son con frecuencia precarias” (p. 12). El estudio analiza la experiencia de estudiantes de Lima, Huancavelica, Ucayali y Loreto, y encuentra que las adolescentes carecen de información suficiente, adecuada y oportuna sobre la menstruación y los cambios que experimentan en la adolescencia, lo cual genera sentimientos de vergüenza y temor, y que generan inasistencia o una participación restringida en el espacio escolar. Asimismo, encuentran que no se brinda información desde la escuela y que la infraestructura y los servicios de agua y saneamiento de las instituciones educativas es en general inadecuada. En la misma línea, Ames (2021) analiza esta problemática para el caso de niñas shipibas en Ucayali, profundizando en cómo la llegada de la menstruación refleja las normas de género del grupo y configura oportunidades desiguales en las trayectorias y experiencias escolares de las niñas.

Por otro lado, un grupo importante de estudios indagan en las barreras y experiencias de niñas, adolescentes y mujeres en el campo de la Ciencia y Tecnología (CyT). Iguñiz y Chan (2018) encuentran que las actividades científicas extracurriculares tienen una serie de efectos

positivos que permiten que las niñas elijan una carrera en la ciencia, tecnología, ingeniería y matemáticas (CTIM). Además, Avolio et al. (2017) analizan los diferentes factores (individuales, familiares, educativos, sociales y económicos-laborales) que influyen con el ingreso, participación y desarrollo de las mujeres en carreras relacionadas con las CTI.

En el campo de la educación superior, Mezarina y Cueva (2016) indagan por las barreras y oportunidades para la participación de la investigación científica en mujeres de carreras de CTIM de la PUCP. Siguen esa línea, Ruiz-Bravo et al. (2017) dan cuenta de cómo mujeres en carreras de CyT experimentan diversas tensiones alrededor de la familia, la escuela y la universidad a lo largo de su carrera académica.

Finalmente, se encuentran algunos estudios que analizan la violencia sexual y su vínculo con la escuela. En un informe del Minedu (2017) se analiza la problemática de los expedientes de denuncias de violencia sexual en la UGEL y el incumplimiento de sus funciones, la prevención de la violencia sexual en las escuelas y los procedimientos de justicia.

3.2. Brechas educativas por nivel socioeconómico

León y Collahua (2016) realizan un metaanálisis de la relación entre el nivel socioeconómico de las familias y el rendimiento académico de los estudiantes peruanos en estudios publicados entre los años 2000 y 2014. A partir de 28 estudios de investigación educativa, se encuentra un mayor uso en el tiempo de índices compuestos para medir el nivel socioeconómico de las familias, lo que permite contar con una medida que refleja las diferentes dimensiones del bienestar en el hogar. Asimismo, el estudio encuentra que el efecto de la composición socioeconómica de la escuela es mayor en el rendimiento que el NSE de los estudiantes (0,21 desviaciones estándar y 0,03 desviaciones estándar respectivamente).

Por otro lado, Muelle (2018) analiza la influencia del perfil socioeconómico de estudiantes de primaria y la composición social escolar en las desigualdades de rendimiento a

partir de la Encuesta Muestral 2013 en las competencias de Lectura, Matemática y Ciudadanía. En línea con los otros estudios sobre el tema, los resultados muestran que el mayor rendimiento escolar se asocia positivamente con la mejor condición socioeconómica del estudiante, con diferencias a nivel regional.

Por su parte, Reynolds et al. (2017) encuentra disparidades en el vocabulario y la estatura de los niños en relación con la riqueza del hogar y la escolaridad de los padres. Usando los datos longitudinales de Niños del Milenio, el autor constata que los niños de mayor nivel socioeconómico son más altos y tienen un mejor rendimiento lingüístico que los niños del cuartil inferior. Se encuentra, además, que las disparidades de vocabulario por NSE no se mantienen constantes a lo largo de la trayectoria de vida, lo que sugiere oportunidades para que las políticas y los programas aborden estas brechas en las primeras etapas de la vida. Portela y Atherton (2020) analizan el fenómeno de estudiantes de primera generación, es decir, aquellos que son los primeros de su familia en ir a la escuela. Utilizando los datos longitudinales de Niños del Milenio, los autores identifican privaciones educativas para los estudiantes de primera generación, vinculados a la incapacidad de apoyo con los deberes y menores aspiraciones. Asimismo, encuentran que aumenta el riesgo al abandono escolar.

3.3. Desigualdades por localidad geográfica, raza y etnia, educación intercultural bilingüe, educación rural y estudios sobre migración

La presente sección inicia describiendo los estudios que analizan las brechas por localidad geográfica, raza y etnia en los aprendizajes, que representan algunas de las desigualdades más importantes que se perpetúan en el sistema educativo. Seguido de ello, detallaremos los estudios que se enfocan en los modelos de atención educativa para poblaciones vulnerables: Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la Educación Rural, en particular la situación de las escuelas multigrado. Cerramos la sección con los estudios de migración en la educación.

3.3.1. Brechas por localidad geográfica, raza y etnia

Un grupo de estudios se enfoca en analizar la brecha racial y étnica en los resultados de pruebas de aprendizaje, generalmente desde un enfoque cuantitativo. En un estudio comparativo entre Perú y Ecuador, Levitán (2016) encuentra que, si bien en ambos países los estudiantes que declararon hablar una lengua indígena en el hogar obtuvieron una puntuación inferior en lectura y matemáticas a la de sus compañeros no indígenas, esta diferencia es mayor en Perú. En esta misma línea, una serie de estudios utiliza los datos longitudinales de Niños del Milenio y se enfocan en las brechas entre estudiantes dentro de las mismas escuelas y comunidades. En un estudio comparativo entre Perú y Vietnam, Glewwe et al. (2017) encuentran que, en Perú, los estudiantes de minorías étnicas y los que ingresan en la escuela primaria con bajas habilidades cognitivas parecen aprender menos en la escuela que los estudiantes (matriculados en la misma escuela) de la mayoría étnica y los que tienen habilidades cognitivas relativamente altas, respectivamente.

Así pues, Pazos (2018) analiza los efectos de la composición escolar en los resultados de aprendizaje de estudiantes indígenas y no indígenas. El autor encuentra que los estudiantes indígenas se benefician de una gran proporción de compañeros similares, pero el efecto es el contrario para los estudiantes no indígenas. El estudio concluye que la composición actual del promedio de las aulas peruanas no es óptima y que una mayor proporción de alumnos indígenas podría ayudar a reducir las actuales diferencias de rendimiento por motivos étnicos.

En este grupo se encuentra también el estudio de Arouri et al. (2019), quienes analizan las brechas educativas por etnia en Etiopía, India, Perú y Vietnam. Los autores encuentran que en los cuatro países los niños de minorías étnicas tienen un menor nivel educativo (medido por la matrícula y el número de años completados) y una menor capacidad cognitiva (medida por el PPVT y las puntuaciones en las pruebas de matemáticas). Esta brecha tiende a ser mayor para los niños mayores. Utilizando el modelo de descomposición Oaxaca-Blinder, los autores

encuentran que la principal contribución a la brecha educativa descrita en el caso de Perú son las características de los niños y sus familias (en particular, la salud infantil, la educación de los padres y el gasto de los hogares).

En un estudio que también utiliza el modelo de descomposición Oaxaca-Blinder, pero al cual le agrega los efectos de la comunidad, Arteaga y Glewwe (2019) encuentran que, a la edad de cinco años, casi todas las diferencias entre los niños indígenas y no indígenas se debe a las comunidades en las que viven y no a las características del niño o del hogar. Sin embargo, a la edad de ocho años, la importancia de las características de la comunidad disminuye y las características del hogar y de la familia (salud infantil, la educación de los padres, entre otros) toman el rol principal. Según los autores, estas explicarían el 86% de la diferencia en las puntuaciones de vocabulario a los ocho años y prácticamente toda la diferencia en las puntuaciones de matemáticas.

Se encontró un estudio que trata el tema de la situación educativa de los estudiantes afroperuanos. En este, León y Tapia (2021) identifican las barreras en el acceso, resultados y entornos educativos de estudiantes afroperuanos. Los autores encuentran que, si bien el acceso de la población afroperuana al sistema educativo ha mejorado, especialmente para los niveles de inicial y primaria, en secundaria se mantienen las brechas entre los afrodescendientes y el promedio nacional y de otros grupos étnicos. Esto afecta especialmente a los estudiantes afroperuanos en zonas rurales. Esto se suma a los casos de discriminación por el color de piel que reportan los estudiantes. Asimismo, la infraestructura que se ubica en distritos urbanos con una alta densidad de población afroperuana cuenta con menos acceso a servicios básicos e internet y menos bibliotecas y laboratorios de ciencia que las que se encuentran en distritos con menor densidad de afrodescendientes. Los autores enfatizan la importancia de contar con información desagregada por grupo étnico que permitan no solo visibilizar las condiciones de vida de la población afroperuana, sino formular mejores políticas basadas en evidencia.

Finalmente, un grupo de estudios se cuestiona por la brecha urbano-rural en las pruebas de aprendizaje. Castro (2020) encuentra una relación negativa entre las habilidades cognitivas en la primera infancia y el efecto de las escuelas en el ámbito rural. Así, encuentra que las escuelas son responsables de una parte significativa (alrededor del 34%) de la brecha de destreza cognitiva urbana/rural. El autor concluye que es posible explotar el potencial igualador de la mejora en las escuelas rurales a pesar de los grandes déficits de habilidades cognitivas de los niños de zonas rurales. Cueto, León y Felipe (2019) estudian los factores detrás de la brecha urbano-rural en adolescentes de 15 años y encuentran que los estudiantes que migran de zonas rurales a zonas urbanas son los que mejoran más sus puntajes.

3.3.2. Educación Rural

En primer lugar, encontramos los estudios que se enfocan en analizar las escuelas primarias multigrado en zonas rurales. El estudio cualitativo de Llanos y Tapia (2019) del proyecto CREER analiza las prácticas pedagógicas y de género en doce instituciones educativas multigrado en Piura, Cajamarca y Loreto en el marco de la política de atención educativa para población de ámbitos rurales y de la implementación del CNEB. Los autores resaltan que la pedagogía multigrado es ante todo una pedagogía de atención a la diversidad, lo que implica que los docentes deberían diseñar actividades que se adapten a la heterogeneidad de sus aulas (de edades, grados, necesidades, niveles de aprendizaje, etc.). Así, desde este enfoque, analizan la implementación de criterios del CNEB en las aulas multigrado estudiadas (pertinencia curricular, demanda cognitiva, formato de respuesta, autenticidad, aprendizaje cooperativo y metacognición). En una publicación más reciente, Llanos y Tapia (2021) se enfocan en los procesos de retroalimentación dialógica en escuelas multigrado rurales.

Entre los estudios de la secundaria rural, Guerrero (2018b) evalúa el diseño e implementación de las Formas de Atención Diversificada (FAD) en la secundaria rural. En la actualidad, el Minedu implementa tres FAD: (i) Secundaria en alternancia; ii) Secundaria

Tutorial y iii) Secundaria con residencia estudiantil (conocidos como internados). La autora encuentra debilidades en el diseño de las FAD, los cuales surgen como iniciativas privadas que son adoptadas por el Estado y ampliadas en zonas rurales. Sin embargo, en este escalamiento, se identifica una debilidad institucional que dificulta la adopción, desarrollo y fortalecimiento de modelos. En particular, se identifica que hace falta dotar a las formas de atención diversificada de un enfoque territorial, repensar la definición de la población objetivo, desarrollar y fortalecer la propuesta pedagógica de cada una de las formas de atención, entre otros. Asimismo, la evaluación identifica recomendaciones para la implementación de cada una de las FAD.

Por otro lado, el estudio de Daza (2020) analiza el impacto del aumento de servicios educativos de nivel secundario en el área rural en un 40% entre 2004 y 2017 en la escolaridad y el trabajo adolescente en el área rural. A partir de un estudio cuantitativo, el autor identifica que la expansión de la cobertura educativa en el área rural ha tenido impacto positivo en la matrícula escolar, en los años de educación alcanzados y en la reducción de la prevalencia del empleo adolescente, con un mayor impacto en la población femenina y en los departamentos con mayor población rural.

Algunos estudios se enfocan en distintos aspectos de la educación rural, pero han sido ubicados en otras secciones del balance, ya que este es un elemento transversal en distintas temáticas. Por ejemplo, uso de tecnología en educación rural (Ames 2018; ver sección 2.3.), la transición a la educación superior en zonas rurales (ver sección 7.1.).

3.3.3. Interculturalidad, diversidad lingüística y Educación Intercultural Bilingüe

Entre los estudios que se enfocan en la educación intercultural bilingüe (en adelante EIB), encontramos dos grupos: aquellos que se enfocan en la interculturalidad y los procesos que esta implica en las escuelas; y aquellos que se preocupan por el bilingüismo (generalmente desde antropólogos y lingüistas). En esta sección, detallamos los estudios desde ambos

enfoques. Iniciamos con los estudios que se enfocan en las políticas de EIB en el país y cerraremos con aquellos que estudian las potencialidades de la EIB más allá de las escuelas rurales e indígenas.

En primer lugar, una serie de estudios se enfocan en las políticas de EIB. Entre estos, autores se cuestionan las nociones bajo las cuales se idean y diseñan. Desde una perspectiva crítica de las políticas de afirmación positiva y modelos de educación bilingüe, Fontana (2019) compara los casos de Colombia y Perú, encontrando que las políticas de identidad en la educación parten de una conceptualización de las comunidades étnicas como agregados sociales estáticos sin considerar su heterogeneidad, lo cual termina aumentando la competencia interétnica, dando lugar a prolongados conflictos sociales. Así, propone replantear los fundamentos teóricos y operativos de estas medidas políticas. En la misma línea, Arnaiz (2021) presenta un estado de la cuestión respecto a las políticas lingüísticas en la educación, haciendo hincapié en la ideología que subyace a estas. Para esto, da cuenta de tres trabajos a partir de los cuales devela creencias detrás de los tomadores de decisiones en el contexto peruano. Por otro lado, Zavala (2019) discute la noción de justicia sociolingüística en el contexto de la educación en la era neoliberal. La autora critica el discurso tecnocrático, proponiendo formas más críticas, democráticas e interculturales de políticas públicas en esta cuestión.

Otra línea de estudios corresponde a quienes han buscado entender en profundidad casos específicos de educación intercultural bilingüe desde una perspectiva cualitativa. Por ejemplo, Sumida (2020), quien estudia tres casos distintos de educación indígena a nivel global, se enfoca en la experiencia de Kusi Kawsay para el caso peruano. Encuentra que este espacio permite brindar experiencias constantes de conexión con el territorio, prácticas culturales y la lengua. Asimismo, la experiencia de los educadores se transmite a los educandos como formas de balancear las tensiones entre los conocimientos y valores indígenas y no indígenas. Considera que la relación entre la comunidad y la escuela es muy importante como parte de los esfuerzos

más amplios de resurgimiento indígena. En una línea similar, Zegarra (2017) parte del espacio como una dimensión esencial para entender el proceso de aprendizaje intercultural en una comunidad shipibo. La autora encuentra formas extracurriculares de prácticas espaciales que los niños llevan a la escuela, como también al revés. Esto no solo demuestra la importancia de la agencia de los niños para su propia educación que se mueven entre tradiciones culturales diferentes sino también la necesidad de adaptar el currículo EIB a las prácticas espaciales locales de cada comunidad.

Asimismo, Bunce y McElreath (2017) estudian cómo los grupos indígenas y mestizos en una comunidad matsigenka mantienen una diferenciación cultural. Ellos encuentran en la educación un importante espacio de negociación por el cual los grupos indígenas buscan mantener formas culturales distintivas mientras se relacionan con otros grupos étnicos, si bien este espacio es entendido para los indígenas como marcado fuertemente por normas culturales mestizas. Adicionalmente, Bermejo-Paredes y Maquera-Maquera (2019) se centran en la interpretación que una comunidad aymara tiene de su escuela en la zona sur de Puno. Sus resultados demuestran tensiones en tanto la escuela se presenta como contraria al sentido de vida particular que posee la comunidad aymara, a la vez que se presenta como un espacio rígido y autoritario contrario a las formas locales. Según los autores, las expectativas de progreso no son acordes con los valores de la comunidad, por lo que sería necesario repensar las concepciones educativas que vienen del Estado en un proceso permanente de apertura y reconocimientos a las formas de vivir indígenas.

Otro grupo de investigaciones han dado cuenta de la situación de este tipo de escuelas con un privilegiado interés por la dimensión lingüística. Por ejemplo, Gil-Cubas et al. (2019) estudia la implementación del programa EIB en una escuela limeña. Encuentra que el nivel de implementación EIB en esta escuela ha sido bajo en las dimensiones que incluyen a los docentes, el currículum y los materiales. Además, que, pese a las actitudes positivas hacia el

lenguaje shipibo desde los estudiantes, este es poco utilizado en la escuela. Por su parte, Hornberger y Dueñas (2019) estudia la bilingüedad entre los Kichwa de la Amazonía peruana, encontrando distintas tensiones entre el uso del idioma oficial y los idiomas indígenas en el terreno de lo escrito, a su vez que critica las nociones y prejuicios alrededor de la supuesta “timidez” indígena. Al respecto, Limerick y Hornberger (2021) encuentran que uno de los problemas a los que se enfrentan los profesores bilingües corresponde a las decisiones en ortografía que realizan los autores de texto. En su estudio sobre el quechua en Perú y Ecuador, encuentra, además, que estas decisiones y prácticas ortográficas están relacionadas con cuestiones más amplias, como también al entendimiento mismo que cada profesor tiene respecto al idioma quechua.

Desde una perspectiva de políticas y prestando atención al rol de los docentes, Zavala y Brañez (2017) realizan una investigación que problematiza las interpretaciones en la formación de docentes EIB respecto al bilingüismo. Para esto, estudian una universidad limeña a la vez que realizan una revisión de las políticas públicas relacionadas con la lengua. De esta manera, hallan una tensión entre la forma de representar a los estudiantes en su formación docente, especialmente alrededor de las lenguas que usan. Finalmente, concluyen que la distinción clásica entre primera y segunda lengua no es muy útil dada la complejidad de experiencias de vida de estos estudiantes.

Otros autores han dado cuenta de las prácticas y significaciones que se dan en este tipo de escuelas a través de paradigmas que van más allá de la interculturalidad y el bilingüismo. La investigación de Lin et al. (2018) parte de un paradigma que toma en cuenta la experiencia corporeizada entre niñas quechua hablantes en un programa educativo de una ONG cuzqueña. Estos autores investigan cómo niñas beneficiarias responden a la mediación del programa en distintos ámbitos, y encuentran que este espacio ha biopolitizado sus vidas desde una

perspectiva antes que nada afectiva. Linares (2017), por su parte, estudia el caso de un docente que aplica una ética del cuidado en su práctica de revitalización en una escuela rural EIB.

De esta forma, las discusiones y reconocimientos respecto a los pueblos indígenas y sus conocimientos han dado cuenta de diversas potencialidades de la EIB. Alvarado-Caushi et al (2020) dan cuenta de que una perspectiva intercultural es necesaria más allá de las escuelas rurales en espacios de mayoría poblacional indígena. En su estudio sobre escuelas en la ciudad de Huaraz, Este autor encuentra cómo la presencia de estudiantes rurales que hablan quechua evidencia deficiencias en el abordaje de la diversidad intercultural, así como las competencias interculturales de los profesores urbanos de estos centros educativos. Por otro lado, Frisancho y Delgado (2018) han dado cuenta de la importancia de problematizar la enseñanza EIB a través de una educación moral intercultural que promueva el diálogo entre los valores propios de las culturas indígenas y otros no indígenas. Por su parte, Parra et al. (2016) examinan los retos y posibilidades de una educación matemática indígena a través de estudios de caso en diferentes países, entre ellos el Perú. Asimismo, Blumen (2016) plantea la cuestión de los niños indígenas superdotados, quienes presentan diferentes dificultades a sus pares no indígenas, por lo cual propone tomar en consideración sus necesidades y retos propios dentro de una sociedad multicultural. Finalmente, se encuentran una serie de estudios que analizan las tecnologías de la educación en contextos indígenas y bilingües (ver sección 4).

3.3.4. Estudios sobre migración

Finalmente, se han identificado algunos estudios que se ocupan del efecto de la migración en contextos educativos y de la vulnerabilidad social a la que se ven expuestos los estudiantes migrantes. En particular, se encuentran algunos estudios que se ocupan de la situación de estudiantes venezolanos en el contexto de las oleadas migratorias desde Venezuela en los últimos años. Perú es, después de Colombia, el país a donde más familias venezolanas

han emigrado. Entre el 2017 y el 2018 la matrícula escolar venezolana en el Perú aumentó en 272% (Alcázar y Balarin, 2021).

En esa línea, un estudio de UNICEF sobre el tema, a cargo de Alcázar y Balarin (2021), analiza los factores que facilitan o limitan el acceso de las niñas, niños y adolescentes venezolanos al sistema educativo peruano. En dicho estudio encuentran que las dificultades que ya enfrentaban se exacerban ante la crisis por la COVID-19. Los autores encuentran que, si bien el Estado peruano ha hecho importantes esfuerzos para recibir a las niñas, niños y adolescentes venezolanos y garantizar sus derechos, aún existen dificultades para garantizar el acceso pleno a la educación. Entre las principales dificultades encuentran la ausencia de información con la que cuentan las familias venezolanas para navegar un sistema educativo atomizado como el peruano, casos de discriminación a familias y estudiantes (exacerbado por los medios de comunicación), entre otros. El estudio resalta la respuesta del Ministerio de Educación y la implementación de estrategias focalizadas para estudiantes venezolanos.

3.4. Educación inclusiva y desigualdades por discapacidades

Son pocos los estudios que se han encontrado sobre educación inclusiva y brechas por discapacidades, a pesar de ser un elemento clave para la equidad educativa y encontrarse contemplado en los Objetivos de Desarrollo Sostenible (SDG's).

En un estudio mixto sobre inclusión educativa y educación especial, Cueto, Rojas, Dammert y Felipe (2018) encuentran que “muchos estudiantes con discapacidad, de entre 3 y 18 años, no están matriculados en una institución educativa, con lo cual se afecta su derecho a la educación” (p. 19). La situación se agrava ya que la matrícula es menor mientras más discapacidades tenga la persona. Entre los estudiantes que logran acceder, los autores encuentran que las carencias en infraestructura, materiales educativos, sistemas de monitoreo

y, sobre todo, recursos profesionales de los docentes, dificultan la meta de la inclusión plena para los estudiantes con discapacidades en el país.

En temas más específicos, Cueto et al. (2017) indagan en si los niveles leves o moderados de discapacidad visual están asociados con el rendimiento educativo de los niños de 7 y 8 años en Perú. Al incluir variables de control de las características de los niños y sus familias, se encuentra que la discapacidad visual tiene un efecto negativo significativo en las pruebas de matemáticas, marginalmente significativo para el vocabulario y no significativo para la lectura. Echegaray-Bengoa y Soriano-Ferrer (2016) exploran los conocimientos y concepciones erróneas sobre la dislexia entre docentes hispanohablantes en España y Perú.

Goico et al. (2019) analizan de forma crítica la implementación de la educación inclusiva en el caso de los estudiantes sordos en Iquitos. Así, encuentran que mientras que en el pasado los estudiantes sordos podían interactuar con otros compañeros sordos y comunicarse en lenguaje de señas en escuelas de educación especial; en la actualidad, son colocados en aulas de educación regular en el marco de la educación inclusiva, donde normalmente son la única persona sorda y no reciben apoyo para acceder al lenguaje del aula. Esto genera, como consecuencia no deseada, que no puedan desarrollar el lenguaje de signos peruano (LSP) y se comuniquen rudimentariamente usando ‘homesigns’. En un estudio reciente, Goico et al. (2021) analizan la implementación de un programa de educación pública para sordos en un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA) en Iquitos a raíz de la situación anteriormente descrita.

En general, los estudios sobre educación inclusiva y brechas por discapacidades apuntan a una serie de elementos comunes: falta de recursos y capacitación para docentes, así como carencias en infraestructura e información que se reflejan en la ausencia de más investigaciones enfocadas en la temática.

3.5. Segregación escolar

Los estudios sobre segregación educativa han tenido un auge en los últimos años en el país. Estudios internacionales han identificado al Perú como uno de los países latinoamericanos con mayor segregación escolar, lo cual afecta a la equidad y calidad del sistema educativo en general, así como a la igualdad de oportunidades educativas. Encontramos doce estudios que analizan esta problemática desde distintos enfoques, la mayoría de los cuales se centra en la segregación por nivel socioeconómico. De hecho, esto es identificado por Carrillo (2020) en una revisión de las investigaciones sobre segregación escolar en América Latina en los últimos quince años. La autora identifica que la mayoría de las investigaciones son sobre el nivel socioeconómico (80%), seguidas de la segregación étnico-cultural (que incluye la étnico-racial y por origen inmigrante/nativo) y, en menor medida, los estudios sobre segregación académica.

En uno de los primeros estudios encontrados en el último quinquenio, Cueto et al. (2018) analizan la composición escolar a partir de la educación de los padres, y encuentran altos niveles de segregación, especialmente en los extremos de la distribución. Utilizando los datos Niños del Milenio, los autores identifican que la composición del aula está positivamente asociada con el rendimiento en matemáticas y el sentido de pertenencia de los estudiantes, y no estaba asociada con el rendimiento en lectura o la percepción de seguridad en la escuela. Por otro lado, Murillo (2020) estima la magnitud de la segregación escolar socioeconómica en escuelas secundarias ubicadas en contextos urbanos del país. Desde un enfoque cuantitativo, los autores encuentran que la magnitud de la segregación escolar en las escuelas secundarias es alta y que existe una tendencia a una mayor segregación en los grupos socioeconómicos más bajos, así como diferencias entre regiones y entre cada grupo minoritario. En una línea similar, Murillo y Carrillo (2020; 2021) estiman el efecto de la segregación escolar socioeconómica en el rendimiento académico de los estudiantes de secundaria. Los autores encuentran que la segregación escolar tiene un impacto directo y medible sobre el rendimiento, e incluso ayuda a explicar más que el nivel socioeconómico medio de la escuela.

Un par de estudios analizan el vínculo de la segregación educativa con los procesos de privatización y elección escolar (*school choice*). Balarin y Escudero (2019) analizan las tendencias de segregación escolar por nivel socioeconómico en el país en el marco de la segregación espacial en Lima Metropolitana. Las autoras plantean que Perú es una anomalía en relación con la elección escolar pues, si bien no existen políticas explícitas que la definan, esta es promovida de facto por el sistema educativo. Asimismo, encuentran que entre 2001 y 2013, la composición social de las escuelas se hizo más homogénea dentro de las mismas y más diferenciada entre ellas, dando cuenta de la segregación en el sistema educativo, el cual identifican es mayor entre las escuelas privadas. Rodríguez y Saavedra (2020) estudian la movilidad estudiantil (cambios entre escuelas) como un mecanismo que las familias utilizan para acceder a opciones de mejor calidad educativa – bajo la lógica de la elección escolar. Sin embargo, esta no alcanza los resultados esperados en un sistema educativo segregado donde la oferta de calidad educativa accesible es deficiente en ciertas zonas más desventajadas. El estudio, de corte cualitativo, se enfoca en la experiencia de jóvenes de Carabayllo que se han trasladado de 2 a 9 veces durante su trayectoria escolar.

Por otro lado, se encuentra que la segregación no solo ocurre entre las escuelas sino también dentro de las mismas. Kitmang et al. (2017) estudian la práctica realizada por algunas escuelas de separar a los estudiantes entre salones de clases en base a sus rendimientos académicos e identifican que eso afecta los resultados de los estudiantes e intensifica brechas educativas. Los resultados sugieren que la segregación afecta negativamente los resultados de los estudiantes en las aulas menos favorecidas y positivamente a los estudiantes en las aulas favorecidas; siendo el resultado global negativo.

En general, los estudios de segregación han identificado una serie de problemáticas en las que el análisis a futuro debería profundizar, en particular las consecuencias de esta el sistema educativo peruano en términos de aprendizajes y formación ciudadana, así como las potenciales

acciones que se podrían tomar desde la política educativa. Esto es identificado en los recientes ensayos de Miranda (2021) y Carrillo (2021). Miranda (2021) se cuestiona por los efectos que traería la segregación en la formación ciudadana, pues el mero hecho impide espacios de encuentro e integración desde la escuela, y restringe el diálogo democrático y el ejercicio de la ciudadanía. En la misma línea, Carrillo (2021) asocia los altos niveles de segregación escolar en el país con los problemas de equidad, lo cual además de afectar el aprendizaje en ciudadanía, afecta también otros aprendizajes. La autora plantea una serie de acciones a considerar.

3.6. Violencia escolar y convivencia

Se encontraron seis estudios sobre violencia escolar, los cuales, a su vez, están divididos en dos sub-temas: (i) la violencia escolar (entre pares) en el aprendizaje y factores socioemocionales y (ii) la violencia doméstica y sus efectos en el aprendizaje.

En una revisión sistemática de los estudios sobre la incidencia de la violencia escolar en el rendimiento académico de los estudiantes de Educación Básica entre el 2013 y 2020, Castillo (2021) encuentra que, en los estudios analizados, la violencia escolar tiene un efecto significativo en el rendimiento académico: el 55,6% de las investigaciones han encontrado que la violencia psicológica tiene mayor incidencia en el rendimiento académico, seguido de la violencia física con un 27,8%. Por su parte, Tobalino-López et al. (2017) encuentran que los estudiantes que en promedio general presentan un acoso escolar alto también poseen baja autoestima. Orozco et al. (2017) encuentran que ser víctima de violencia en la escuela aumenta la probabilidad de desaprobación un curso en 50%, y que este aumento puede ser mayor si el estudiante es del sexo masculino y cuando es más joven.

En es uno de los pocos estudios que hemos encontrado sobre la “violencia homofóbica”⁵ en la escuela, Cuba y Osorio (2017) encuentran una relación entre el hecho de ser afectado por violencia escolar homofóbica y el ser hombre de escuela urbana. Además, se halló que, en

⁵ Según los autores “aquella (violencia) ejercida hacia los y las estudiantes que declaran que son agredidos por ser reconocidos bajo las categorías de «maricón», «gay», «lesbiana» o «machona»” (p. 2017)

comparación con los afectados por otras violencias, el subgrupo afectado por violencia homofóbica experimentaría mayor frecuencia de hostigamiento y sería más vulnerable al mismo.

Sin embargo, la violencia a la que están expuestos los y las estudiantes no se limita a las paredes de la escuela. La violencia doméstica tiene un impacto en el bienestar de los niños, niñas y adolescentes y, por tanto, también en sus aprendizajes. Así, una serie de estudios comienza a preguntarse si la violencia doméstica tendría un efecto en los aprendizajes de los estudiantes. El estudio de Orozco et al. (2017) antes citado encuentra que un estudiante víctima de violencia en su hogar, tiene mayores probabilidades de ser víctima en la escuela; además, las formas de violencia pueden variar de acuerdo con su sexo biológico. Gutiérrez y Molina (2020) realizan un estudio en esta línea en escuelas urbanas y encuentran que estar en un aula con compañeros expuestos a violencia doméstica conduce a un aumento de las tasas de abandono y movilidad escolar; así como a un aumento de los niveles de depresión, aislamiento, victimización por acoso escolar y actitudes hacia la violencia en la escuela; así como a menores resultados en pruebas de comunicación y matemática.

Este tema cobra especial importancia en el contexto de pandemia, donde los estudiantes han tenido que llevar clases remotas desde sus hogares. En un estudio que analiza el aumento de la violencia doméstica a raíz de la cuarentena por la COVID-19 en la muestra de Niños del Milenio, Sánchez, Porter, Favara y Douglas (2021) encuentran que el 8.3% de la muestra experimentó un aumento de la violencia física en sus hogares durante el periodo de cierre⁶.

4. Educación remota y Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) en la educación

Las tecnologías en la educación han sido un tema de estudio que ha crecido en los últimos años. Sin embargo, con las repercusiones de la pandemia ocasionada por la COVID-19

⁶ Los autores encuentran que esta probabilidad es mayor entre aquellos que ya habían reportado violencia doméstica en años anteriores, y no encuentran diferencias significativas por género.

en el cierre de escuelas y la necesidad de migrar a una educación remota o híbrida, el estudio de las tecnologías de la educación y la educación remota se vuelve urgente. En esta sección, se diferencian los estudios de esta temática realizados antes de la pandemia en marzo del 2020, de los estudios que se realizan a raíz del impacto de esta en la educación de niños, niñas y adolescentes.

Diversos estudios han identificado los beneficios en la educación derivados del uso de tecnologías. Así, desde antes de la pandemia, estudios encontraron efectos del acceso de las tecnologías en el aprendizaje. Kho et al. (2018) analiza el impacto del acceso a internet en las escuelas sobre el rendimiento de los estudiantes. Utilizando un panel de 5.903 escuelas primarias públicas que obtuvieron conexión a Internet durante 2007-2014, Los autores encuentran que el acceso a internet tiene un impacto moderado y positivo a corto plazo; pero que el efecto positivo crece con el tiempo. Así, resaltan la importancia del tiempo que las escuelas requieren para adaptarse al acceso al internet. Por otro lado, Malamud et al. (2019) analiza el impacto del acceso a internet en el hogar. Los autores comparan a distintos grupos de estudiantes que recibieron ordenadores portátiles con o sin internet y encontraron que proporcionar acceso gratuito a Internet condujo a una mejora de la competencia informática y de internet. Sin embargo, no encuentran efectos significativos en el rendimiento en matemáticas y lectura, en las habilidades cognitivas, en la autoestima, entre otros.

Sin embargo, como la pandemia ha evidenciado, la infraestructura para el acceso y uso del internet y dispositivos electrónicos no está distribuida de igual manera para todas las escuelas y estudiantes del país. En ese sentido, las desigualdades observadas en los estudios de la sección 3 se reproducen también en el acceso y uso de tecnología, dando lugar a la denominada “brecha digital”. Antes de la pandemia, algunos estudios ya evidenciaban estas desigualdades. Por ejemplo, el estudio Cueto et al. (2018) encuentran que en Perú, el acceso a las tecnologías e internet está asociado con el nivel de riqueza, el rendimiento previo y la

educación de la madre. Sumado a ello, encuentran desigualdades en las habilidades digitales. Así, la educación materna, ser hombre y presentar mejor rendimiento previo en matemática muestran un efecto positivo y significativo en las habilidades en computación e internet; mientras que tener una lengua indígena está relacionado con presentar menores habilidades en internet o en computación según la cohorte. Desde un enfoque cualitativo, Ayón (2020) analiza las diferencias de género en las formas de uso de las TIC por parte de estudiantes de segundo grado de secundaria y encuentra que el uso de las tecnologías reproduce los estereotipos de género.

Por otro lado, estudios evidencian que proyectos anteriores de TIC's en el ámbito rural no han tenido los resultados esperados. En línea con los estudios sobre esta temática en el quinquenio anterior, Ames (2018) analiza los resultados del programa Una Laptop por Niño a diez años de su implementación en zonas rurales. La autora confirma que, si bien las escuelas estudiadas cuentan con equipos informáticos, éstas carecen de estrategias e infraestructura adecuadas para trabajar con ellos. Así, enfatiza que “el proyecto no consideró suficientemente las características del contexto, ni las necesidades de los actores educativos, por lo que no logró su objetivo de compensar las desigualdades que afectan a las escuelas rurales”.

A raíz de la crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19, las escuelas cerraron en todo el mundo y los países tuvieron que adaptarse a través de programas de educación a distancia o educación híbrida. Así, de un momento a otro, las tecnologías en la educación ocuparon un lugar sin precedentes. En el Perú, el Ministerio de Educación respondió con una serie de políticas para asegurar la continuidad de la educación a distancia. Una de ellas fue Aprendo en Casa, un programa multicanal (televisión, radio e internet) implementado desde marzo del 2020. Dado que el contexto de baja conectividad no permitía que puedan darse clases virtuales en todo el país, esta estrategia incluyó la difusión de contenidos en televisión y radios locales además de internet, incluyendo programas en idiomas originarios. Otra política priorizada fue

la denominada como “Cierre de la Brecha Digital”, mediante la cual se proporcionaría más de un millón de tabletas a estudiantes y docentes 4to de primaria a 5to de secundaria de zonas rurales y quintiles de pobreza más bajos. Este programa estaría acompañado de una propuesta pedagógica y asistencia técnica para la alfabetización digital de los docentes. Finalmente, más adelante, el gobierno también priorizó el retorno seguro, flexible, gradual y voluntario a las escuelas.

Se han encontrado aún pocos estudios publicados sobre la situación de las TIC's y la educación remota durante la pandemia con un enfoque desde las Ciencias Sociales en el país. La mayoría de los estudios encontrados han sido desde las comunicaciones e ingeniería en la educación, así como estudios de las TIC's en educación superior. Por ejemplo, una serie de estudios evalúa el diseño e implementación de herramientas digitales en distintos ámbitos. Entre estos, resaltan los estudios de Yahuarcani quien analiza las tecnologías digitales para poner en práctica lenguas locales en comunidades indígenas como ha sido el caso del Omagua en Loreto (2021), Aymara en Ayacucho (2021), la evaluación de herramientas para el aprendizaje del quechua en Huamanga, Ayacucho (2020) o del shipibo en Cantagallo, Lima (2020). El autor sugiere que estas herramientas deberían incorporarse como mecanismos complementarios a los servicios educativos actuales, especialmente en el contexto de la pandemia, y que deben ser contextualizados al entorno geográfico, cultural y lingüístico de los estudiantes, teniendo en cuenta la limitada cobertura de telecomunicaciones y electricidad de las comunidades indígenas en Perú. En esa línea, en un estudio de caso en una escuela secundaria de Puno, Escobar-Mamani y Gómez-Arteta (2020) analiza el uso del WhatsApp como recurso de aprendizaje móvil. Generalmente, estos estudios se enfocan en las competencias pedagógicas y digitales; por tanto, los autores encuentran que este tipo de herramientas han generado efectos positivos como formatos de apoyo.

Sin embargo, se hace notorio el vacío de estudios desde la Ciencias Sociales sobre el impacto de este tipo de tecnologías en los espacios donde se implementan, considerando variables como el nivel socioeconómico, étnia, género, entre otros, que acompañen y complejicen el entendimiento de estos cambios. Un ejemplo es el estudio realizado por Galla (2016) antes de la pandemia, donde ya evidenciaba tensiones en la implementación de tecnologías digitales en comunidades indígenas a través de una encuesta a nivel mundial que incluyó al Perú. El autor resalta la importancia de la contextualización de las tecnologías de soporte lingüístico en las comunidades. En esa línea, urge la realización de evaluaciones sobre la estrategia de “Cierre de la Brecha Digital” implementada a raíz de la pandemia.

Por otro lado, se encuentran una serie de estudios que evalúan la implementación de Aprendo en Casa (AeC), aunque aún son pocos los publicados. Andrade y Guerrero (2021) como parte del proyecto CREER de GRADE, elaboran un balance de AeC, prestando atención a “las diversas y desiguales condiciones en las que se implementa en el territorio nacional” (p. 12) en un contexto de brechas de conexión digital y acceso a las TIC’s. En esa línea, los autores evalúan la propuesta pedagógica y gestión de AeC (a nivel nacional, subnacional y en la comunidad educativa), así como los roles de los distintos actores involucrados en la estrategia. El estudio concluye con una serie de recomendaciones con miras a la sostenibilidad de la AeC, como examinar y fortalecer la alineación de la oferta pedagógica de AeC con el CNEB, prestar atención al rol y necesidades de los docentes en contextos de educación remota, dotar de institucionalidad a la gestión de la estrategia, establecer relaciones intergubernamentales pertinentes, fortalecer la alianza con las familias, entre otros.

Por otro lado, en un estudio específico sobre el tratamiento de las lenguas indígenas en AeC a partir del programa Las lenguas indígenas y originarias del Perú, Zavala y Franco (2020) identifican que la retórica del “discurso de las lenguas en peligro” que se ha instalado de manera “natural” al hablar sobre las lenguas minorizadas y que se reproduce en el programa analizado,

proyecta un multilingüismo celebratorio y niega los antagonismos, lo cual termina excluyendo a las personas que se identifican con las lenguas originarias pero que no encajan dentro de esta identidad. La autora sostiene que “esta manera de abordar las lenguas originarias dista mucho de una educación lingüística necesaria para la formación crítica de los educandos”. El estudio se encuentra en línea con lo encontrado en estudios que analizan las políticas de EIB desde antes de la pandemia (ver sección 2.3.).

Por otro lado, Medina (2020) analiza el portal PerúEduca, plataforma educativa implementada por el Minedu para proporcionar recursos gratuitos para la enseñanza en los diferentes niveles educativos. La autora encuentra que PerúEduca “se percibe más como un proveedor de noticias, que como una plataforma interactiva”. Asimismo, que el portal no muestra principios de accesibilidad, no hay posibilidad de generar contribuciones, que la mayoría de los recursos corresponden al nivel secundaria, al área de ciencia y tecnología y que existen muy pocos de autoría nacional.

Finalmente, no se encuentran estudios que analicen cómo los docentes se han adaptado a la enseñanza remota y mediada por las tecnologías. No obstante, resaltan los estudios de Holguin-Alvarez (2020) y de Suárez-Guerrero et al. (2021), mencionados en la sección 1.2. sobre docentes. Holguin-Alvarez (2020) analiza las competencias digitales, de liderazgo y resiliencia de docentes que realizan educación virtual en el contexto de la COVID-19, donde encuentra un vínculo con la ausencia de estabilidad laboral y recursos por parte de los docentes; mientras tanto, Suárez-Guerrero et al. (2021) identifican innovaciones pedagógicas de docentes de Apurímac en el contexto de la pandemia, donde se plantean también propuestas mediadas por la tecnología (para mayor detalle ver sección 1.2.).

4.1. La dimensión de la política educativa

Como hemos visto a lo largo del balance, la dimensión política es transversal a las distintas temáticas. Así, la agenda de investigación en temas educativos se ha visto moldeada

por las reformas y programas impulsados desde el sector educativo, así como los cambios (o ausencia de ellos) que estas reformas han generado en el sistema educativo, además de los cambios de gestión ministerial. Es clave mencionar que, como se detallará en las reflexiones finales del balance, el tema de gobernanza y gestión descentralizada, que fue central en la agenda de investigación en años anteriores, en este quinquenio prácticamente no aparece.

A continuación, se presentarán los estudios que se han ocupado de analizar la dimensión política más allá de las temáticas específicas que hemos descrito hasta el momento. Esta sección inicia con algunos estudios sobre reforma y cambio educativo, continúa con los estudios sobre el financiamiento educativo y finaliza con las investigaciones sobre algunas estrategias clave del Ministerio de Educación que no se han tocado en las otras secciones (como la Jornada Escolar Completa – JEC o los Colegios de Alto Rendimiento - COAR).

4.2. Política educativa, reforma y cambio educativo

La reflexión sobre la política educativa se ha dado sobretodo desde ensayos y análisis de archivo. Por ejemplo, Guadalupe, León, Rodríguez y Vargas (2017) analizan las políticas educativas de las últimas dos décadas a partir de cuatro dimensiones: eficiencia, calidad, institucionalidad y equidad. Los autores identifican cuatro periodos: (i) periodo 1995-2000, de activación de iniciativas, (ii) periodo 2000-200, de institucionalización y evaluación; (iii) periodo 2006-2010, de apuesta inicial por resultados y (iv) periodo 2010-2015, de consolidación y apuesta inicial por la articulación sectorial. Asimismo, se identifican cuatro ejes temáticos entre las políticas y programas educativos en el país a lo largo de los periodos analizados: evaluación de aprendizajes, formación docente, mejoramiento de espacios educativos, y gestión educativa. Los autores plantean que la continuidad de este modelo “sugiere que este no ha experimentado grandes rupturas en los últimos veinte años” (...) constatación (que) es positiva, en la medida en que sugiere la consolidación de aspectos claves en materia de reforma educativa.” (p. 219).

Por otro lado, Balarin y Rodriguez (2019) describen la diferencia entre cambios de primer y segundo orden de las reformas educativas en el sistema educativo peruano en los últimos 30 años. Las autoras argumentan que la mayoría de los esfuerzos de reforma se han centrado en lograr cambios de primer orden que buscan mejorar la eficiencia y la eficacia de lo que hacen las escuelas. En este contexto, el capítulo argumenta la necesidad de reformas pedagógicas de segundo orden que introducen cambios fundamentales en el núcleo de la práctica pedagógica y que han sido constantemente pospuestas.

En un caso más reciente, Saavedra y Gutierrez (2020) describen el proceso de reforma educativa emprendido en el 2013 en uno de los capítulos del libro *Audacious Education Purposes: How Governments Transform the Goals of Education Systems*. Los autores analizan el proceso de reforma emprendida iniciado en su gestión, la cual estaba compuesta de cuatro pilares: (i) Revalorizar la carrera docente; (ii) Mejorar la calidad del aprendizaje para todos; (iii) Gestión eficaz de la escuela y del sistema educativo; y (iv) Cerrar la brecha de infraestructura. Los autores resaltan que este proceso ambicioso de reforma se basó en la continuidad de esfuerzos anteriores, así como en un importante compromiso político y financiero. Concluyen que estos cambios dieron lugar a mejoras en el aprendizaje de los estudiantes y a un cambio de paradigma que se centre en los aprendizajes.

En la misma línea, Salazar-Morales (2018) analiza las estrategias políticas durante la gestión de Saavedra en el Minedu desde un enfoque metodológico mixto (las cuales categoriza en sermón, palos o zanahorias). El autor identifica tres eventos clave por los que pasó el Minedu para lograr lo que considera el éxito de las políticas, entre los cuales se encuentran la aprobación de un plan de política de largo plazo (Plan Nacional Educativo al 2021), la legitimación contenciosa de las políticas gubernamentales contra el sindicato de maestros y la recentralización de las funciones de control históricamente dispersas en el Minedu. Más recientemente, Salazar-Morales (2021) analiza si la “reputación política” podría explicar cómo

se obtienen políticas exitosas en contextos de debilidad burocrática y política volátil en los casos de Perú y Bolivia.

Finalmente, algunos estudios se han ocupado en comparar los sistemas educativos de la región. Un reciente estudio titulado *Las llaves de la educación*, por ejemplo, analiza doce casos de mejora sistémica de la educación a nivel subnacional en el período 2004-2019 en seis países de Latinoamérica, entre los cuales se encuentra el Perú. A partir de este análisis, se plantean diez propuestas o “llaves” para la mejora sistémica de la educación en América Latina. Perú es uno de los países con las mejoras más pronunciadas de la región pero que, sin embargo, aún está rezagado y se enfrenta a una serie de dificultades listadas en el estudio (Rivas & Scasso, 2020).

4.3. El financiamiento educativo

El gasto público en educación ha aumentado considerablemente en los últimos años en el país. Esta es una idea en la que coinciden los estudios que analizan, desde distintas perspectivas, el estado del financiamiento en la educación (Guadalupe et al., 2017; Cueto et al. 2018; Guadalupe et al., 2018; Ñopo, 2018; Banco Mundial, 2018; Balarin y Saavedra, 2021). Otro consenso, sin embargo, es que esta expansión no ha sido suficiente si se considera el crecimiento económico del país y si se compara con el incremento del gasto en educación en otros países de ingresos similares al Perú

Ñopo (2018), a partir de un análisis de descomposiciones, encuentra que casi toda la expansión del gasto en educación se explica por el crecimiento de la economía, y que no ha existido una priorización del gasto en educación dentro del presupuesto público. Esto contrasta con otros países con un nivel similar de ingresos que, durante el mismo periodo, han aumentado significativamente el gasto público en educación. Guadalupe et al. (2017) mencionan que, en el 2013, el Perú estaba en el grupo con más bajo gasto por estudiante de Latinoamérica, mientras que Brasil y Chile gastaron más del doble de lo que gastó Perú (p. 157). En la misma línea,

González et al. (2018) encuentran que, si bien hay un aumento en el gasto en los países de Latinoamérica, el gasto absoluto por estudiante está por debajo de lo esperado según el desarrollo económico de la región. Encuentran, además, que la brecha en los niveles de gasto por estudiante entre los países desarrollados y aquellos en vías de desarrollo está en aumento y que la distribución de insumos para la educación es desigual entre las escuelas según estatus socioeconómico, área geográfica y origen étnico; un elemento que también es resaltado por Guadalupe et al. (2017) en una comparación regional del gasto por estudiante.

Por otro lado, estos estudios también enfatizan que la velocidad en la que ha crecido el gasto en Perú no ha sido suficiente para alcanzar la meta del 6% del PBI en el Acuerdo Nacional (Guadalupe, 2017; Ñopo, 2018; Cueto et al., 2017). A pesar de esto, un tema clave que surge en los estudios de los últimos años es que no resulta suficiente enfocarse en un porcentaje del PBI como meta de crecimiento. Como aclara Guadalupe (2017), “aun cuando se alcance la meta del 6% del PBI, el país continuaría estando, sin embargo, con un gasto por estudiante inferior al de otros países de Sudamérica con renta per cápita semejante”. Esta idea introduce el debate del gasto por estudiante como medida adecuada para calcular el financiamiento educativo (Guadalupe et al., 2017; Cueto et al., 2017; Guadalupe et al., 2018; Balarin y Saavedra, 2021).

Una preocupación, sin embargo, es que lo alcanzado en la actualidad no llegue a acortar los déficits originados en las décadas de financiamiento precario, especialmente en la brecha de infraestructura educativa. En un análisis histórico del financiamiento público de la educación, Guadalupe et al. (2017) identifican tres momentos: (i) un periodo de expansión del gasto (desde los 50s a inicio de los 70s), (ii) un periodo importante de crisis nacional con un precario financiamiento público (mediados de 70s a finales de los 90s) y (iii) un periodo de recuperación asociado al crecimiento económico (desde inicios de este siglo). Los autores sugieren que, junto con las ineficiencias en cómo se asignan los recursos, el déficit arrastrado de periodos previos (infraestructura en mal estado y docentes formados en los momentos de mayor crisis del

sistema) podrían estar explicando por qué el aumento en las tasas del gasto no se traduciría necesariamente en ‘calidad’ educativa, al menos en la actualidad.

En esa línea, un tema clave en la discusión del financiamiento en educación no es sólo cuánto se gasta, sino cómo. El estudio de Balarin y Saavedra (2021), por ejemplo, analiza la gestión del gasto público en educación con un énfasis en los procesos y toma de decisiones desde la gestión descentralizada hasta el nivel central. Los autores encuentran una contraposición entre el proceso de transferencia de funciones hacia las instancias de gestión descentralizada y la creciente recentralización de la toma de decisiones y control del presupuesto educativo. Así, encuentran que la reconcentración del presupuesto educativo (especialmente desde el 2012) se sostiene en los Programas Presupuestales (PP):

cuyo diseño se realiza desde el nivel central y cuyas reglas de ejecución no ofrecen ningún margen de discreción a las instancias descentralizadas de gestión educativa [lo que] ha terminado por limitar la capacidad de las instancias descentralizadas para definir y atender prioridades propias y para adaptar las políticas definidas por el nivel central a la realidad de sus territorios (p. 787).

Los autores resaltan que, si bien esta opción por el control del presupuesto busca mitigar problemáticas como las debilidades en la capacidad de gestión de las instancias descentralizadas o problemas de corrupción; en la práctica, “limita las posibilidades de desarrollar mejores capacidades de gestión en dichas instancias y desincentiva la responsabilidad política y la planificación por parte de ellas y da lugar también a una serie de ineficiencias en el gasto” (p. 788-789).

Con relación a las recomendaciones, un informe del Banco Mundial (2018) sobre el gasto público en educación, a cargo de Ñopo y Kudo, plantea priorizar el gasto educativo para ganar eficiencia y efectividad con estrategias diferenciadas por regiones y universidades, con criterios de equidad; así como focalizar el gasto en programas con mayor impacto y propobre:

información y docentes. Asimismo, los autores recomiendan mejorar los mecanismos de gestión y monitoreo para optimizar la asignación y el uso de recursos.

En estudios que analizan casos más específicos, encontramos aquellos que analizan el efecto de las fuentes de financiamiento a regiones en el marco de la Ley del Canon Minero. Agüero et al. (2021) miden el efecto de los recursos naturales en los aprendizajes de los estudiantes entre los años 2007 y 2012, aprovechando la variación temporal y espacial generada por el auge de las materias primas. En particular, considerando la Ley del Canon Minero, se preguntan si la redistribución de las rentas de los recursos naturales a nivel local tiene algún impacto en los resultados de aprendizaje, medidos a partir de pruebas estandarizadas en matemática y comunicación de la ECE. Los autores encuentran efectos considerables en matemáticas (0.24 desviaciones estándar) pero no en lectura. El efecto es negativo solo para los municipios extremadamente ricos en Canon, lo cual conversa con la literatura sobre efectos perversos para las regiones ricas en recursos naturales. Como mecanismo que explique estos resultados, los autores identifican aumentos en el gasto público en educación e infraestructura escolar a nivel de los gobiernos locales, junto con aumentos en los resultados de salud de adultos y niños. Asimismo, en comparación con otros países que se han visto beneficiados por impuestos de recursos naturales que no se tradujeron en gastos en educación (Brasil y Colombia), los autores resaltan las normas que limitan el uso de los recursos de Canon en Perú, y la importancia de mecanismos institucionales adecuados para la distribución de las ganancias de los recursos naturales, incluso en países con instituciones débiles. Queda, sin embargo, la pregunta de qué ocurrirá a largo plazo, una vez termine el boom de recursos naturales.

A pesar de ser el más importante, el gasto público no es la única fuente de financiamiento de la educación en el país. Algunos pocos estudios han resaltado el rol de otras instancias en este proceso. Por ejemplo, en un contexto de crecimiento de la educación privada, Guadalupe et al. (2017) resaltan el aporte de las familias al financiamiento educativo. El autor

estima que, en el 2015, aproximadamente el 30% del gasto nacional en educación básica lo financiaron las familias. Desde otro enfoque, León y Bird (2018) analizan las inversiones, beneficiarios y alcance geográfico de las organizaciones filantrópicas que trabajan en el ámbito de la educación en Perú.

4.4. Evaluación de programas y políticas educativas

En los últimos años, se ha realizado una serie de evaluaciones sobre los programas educativos implementados por el Minedu. En este proceso, ha sido clave el rol de la Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica (OSEE) para la demanda de evaluaciones sobre las políticas y programas implementados por el Minedu, así como del Proyecto Fortalecimiento de la Gestión de la Educación en el Perú (FORGE) de GRADE y otras instituciones. Varios de los programas se han detallado en las distintas secciones del documento. En esta sección, nos detendremos en algunos programas no mencionados.

En primer lugar, se encuentran las evaluaciones del programa de Soporte Pedagógico en primaria, implementado en el 2014, en sus distintas modalidades: polidocente públicas urbanas (Balarin, 2016; Chinnen, 2017); intercultural (Balarin y Escudero, 2017) y multigrado (Metis Gaia, 2018). El programa contaba con cuatro áreas: a) Fortalecimiento de desempeños en docentes y directivos de las instituciones educativas; b) Refuerzo escolar; c) Materiales y recursos educativos y d) Articulación con la familia y la comunidad. En la evaluación de impacto del programa, elaborada por Chinen y Bonilla (2017), se encuentra que Soporte Pedagógico mejoró los resultados de comprensión lectora y matemática de los estudiantes de segundo grado de primaria. La autora resalta que, si bien los impactos son de tamaño modesto, son significativos y en el rango de los efectos encontrados en otros programas educativos con componentes similares; asimismo, que la evaluación se realizó un año después de su implementación en regiones, se esperan mayores resultados en el mediano plazo. Los demás estudios se mencionan en la sección 1.3.

En secundaria, resaltan las evaluaciones de la Jornada Escolar Completa (JEC), los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) y las Formas de Atención Diversificada (FAD) en la secundaria rural. Como se mencionó en la sección 2.3., Guerrero (2018) evalúa el diseño e implementación de las FAD (ver sección para mayor detalle). Entre los estudios sobre la JEC, encontramos la evaluación de impacto elaborada por Agüero, Favara, Porter y Sánchez (2021), el cual analiza el efecto del aumento de recursos y el tiempo de instrucción de la JEC. Para ello emplean un enfoque de regresión discontinua y encuentran que la ampliación de la jornada aumenta las puntuaciones de los exámenes de matemáticas, con un efecto importante en relación con otras intervenciones. Asimismo, encuentran también una mejora en lectura, las habilidades técnicas y las competencias socioemocionales de los estudiantes. Los autores proponen que los resultados se explican en parte por la reducción de la producción doméstica de los estudiantes, la especialización de los docentes y las inversiones en asistencia pedagógica a los docentes.

Por otro lado, Alcazar (2016) evalúa el diseño e implementación de la estrategia y resalta la integralidad de los componentes, los cuales no se detienen únicamente en el aumento de las horas pedagógicas. Asimismo, entre los elementos positivos, se encuentra que el modelo de sesiones de aprendizaje ha sido una herramienta útil para los docentes y se resalta el rol del Coordinador Regional y Sub-Coordinador Regional, quienes residen en la región, lo cual facilita interactuar con las escuelas a su cargo. Entre los elementos por mejorar, se plantea que el reforzamiento pedagógico para la prueba ECE debería ampliarse a más grados y a lo largo del año escolar, que la mayoría de los docentes no están familiarizados con el enfoque por competencia, lo que genera una serie de dificultades para la implementación curricular, entre otros. Asimismo, se encuentran grandes dificultades en la gestión de los alimentos en las escuelas.

Por otro lado, uno de los programas bandera que se ha implementado en la secundaria son los COAR, implementados en el 2019 con el Colegio Mayor en Lima y escalados a todo el Perú entre el 2015 y 2017. Estos han inspirado una serie de estudios y evaluaciones, los cuales se pueden agrupar en tres grupos: (i) aquellos que analizan el impacto de los COAR, tanto en las habilidades cognitivas de los estudiantes como en el acceso de los mismos a educación superior (CAF 2020), (ii) aquellos que analizan el diseño y la implementación de los COAR (GRADE 2017, IEP 2020) y (iii) los que analizan los efectos indirectos de la matrícula en los COAR tanto en los estudiantes menores de las escuelas de origen (Bedoya et al., 2019) como en los hermanos menores de los estudiantes COAR (Barrón, Basurto, Cuadra, 2017).

Entre el primer grupo de estudios, Hatrick y Paniagua (2021) no encuentran un efecto de los COAR en las habilidades cognitivas ni socioemocionales entre los estudiantes del grupo de tratamiento y el grupo de control de la cohorte del 2016. Sin embargo, sí encuentran resultados favorables en el entorno educativo, así como mayores expectativas por continuar los estudios en la universidad. Asimismo, no encuentra un efecto en la postulación, ingreso ni matrícula en universidades. Es importante resaltar, sin embargo, que este efecto se estudia en los egresados seis meses después de terminar sus estudios. Al respecto, el estudio resalta que los egresados deciden demorar su postulación debido a que encuentran disparidades entre su formación y el tipo de pruebas de ingreso a las universidades. En línea con esto, para la cohorte de alumnos 2015 se observa un aumento en la postulación y matriculación a universidades.

En el segundo grupo de estudios, tanto el estudio de Balarin y Alcazar (2021) como el del IEP (2020) encuentran un compromiso importante de los actores con el modelo, la satisfacción de los estudiantes con la educación recibida y las altas expectativas que tienen con su futuro. Sin embargo, GRADE (2017) resalta que, en el 2016, el programa no incluía un criterio de inclusión, lo que se reflejaba en un predominio de estudiantes provenientes de zonas urbanas y de mayor nivel socioeconómico relativo. Se recomendó incluir criterios para asegurar

inclusión por pobreza y otras características clave como escuelas EIB o VRAEM. El estudio del Asensio y Burneo (2021) resaltan la propuesta de convivencia y el enfoque de disciplina que apela a la reflexión y autorregulación de los estudiantes. Encuentran, sin embargo, diferencias entre los COAR de las distintas regiones, especialmente debido a la posibilidad que tienen las zonas alejadas y pobres como Madre de Dios y Huancavelica para acceder a personal calificado. Asimismo, alertan de la rápida expansión de las Academias Pre-COAR, las cuales podrían generar sesgos de selección en los próximos años.

Finalmente, entre los estudios que analizan los efectos indirectos de los COAR en pares, Bedoya et al. (2019) encuentra que no hay efectos positivos de los estudiantes matriculados en un COAR en el posterior rendimiento y aspiraciones de los estudiantes menores en sus escuelas de origen. Por otro lado, Barrón, Basurto y Cuadra (2018), por el contrario, sí encuentran un impacto de los estudiantes COAR en los resultados de sus hermanos menores: éstos aumentan su promedio general en 0.6 puntos, y su promedio en matemática en 0.8 puntos. Asimismo, se encontró que los efectos son mayores mientras el hogar es más pequeño y se disipan conforme hay más hermanos.

5. Provisión privada de servicios educativos

La educación privada, en particular la calidad de estos servicios, es un tema que continúa en la discusión de los últimos años. Como sabemos, la provisión privada de servicios educativos ha aumentado considerablemente en los últimos 25 años desde la promulgación de Ley de Promoción de la Inversión en la Educación en 1996 a través del Decreto Legislativo No. 882. En el 2020, uno de cada cuatro estudiantes en el país asistía a una escuela privada y en Lima Metropolitana, este número aumentaba a uno de cada dos estudiantes (Ministerio de Educación del Perú, 2020). Entre los estudios que abordan esta temática, encontramos tres grupos: (i) aquellos que buscan entender los procesos y factores que llevaron al crecimiento y configuración del mercado de la educación privada y (ii) aquellos que buscan entender las

características de la oferta educativa y (iii) aquellos que buscan analizar la demanda (elección escolar, decisiones familiares).

El primer grupo continúa la línea de investigación que busca entender la expansión del mercado de la educación desde una perspectiva macro. Cuenca, Reátegui y Oré (2021) encuentran que el crecimiento de la matrícula privada en las ciudades entre el 2004 y 2016, está acompañado del crecimiento económico de las familias, el incremento de la oferta privada y la disminución en el tamaño de las familias. Un elemento clave de su análisis es que encuentran que el incremento de la matrícula es más evidente en las ciudades pequeñas y medianas, quienes fueron, en muchos casos, impactadas positivamente por los años del boom económico nacional. Así, los autores sugieren que “el fenómeno de expansión de la matrícula privada ha dejado de ser un asunto propio de Lima para convertirse en un proceso nacional urbano” (p. 11). En esta línea, Balarin, Kitmang, Ñopo y Rodríguez (2018) enmarcan la expansión de la oferta privada en un marco regulatorio deficiente que ha permitido un crecimiento sin una regulación y supervisión claros y coherentes. Asimismo, analizan las fallas del mercado en la educación por las que una regulación de estos servicios es clave para asegurar calidad y equidad.

Entre los estudios que buscan entender las características de la oferta educativa privada, encontramos aquellos que analizan el mercado a partir del análisis del contexto, las pensiones y sus resultados en pruebas estandarizadas. Resalta la tipología elaborada por la Unidad de Medición de la Calidad del Minedu, en la que se toma en cuenta el costo de la pensión de las escuelas considerando las características económicas de cada una de las regiones del país (Marcos & Vásquez, 2018). Estos estudios encuentran que los resultados de los logros de aprendizaje de estudiantes de escuelas privadas se encuentran directamente relacionados con el monto de las pensiones: a medida que aumenta la pensión, se obtienen mejores resultados de aprendizaje. Se encuentra, además, que los estudiantes en escuelas de menor pensión alcanzan resultados similares o menores a los de sus pares en escuelas públicas (Balarin et al. 2018;

Marcos y Vásquez, 2018). Así, se comienza a diferenciar la heterogeneidad de las escuelas privadas, y el fenómeno de las “escuelas privadas de bajo costo”, que ha estado en la discusión del debate internacional sobre educación privada. En esta misma línea, en un estudio que utiliza Niños del Milenio, Eigbiremolen, Ogbuabor y Nwambe (2020) encuentran que, si bien los estudiantes en escuelas privadas obtienen puntuaciones más altas, cuando se controla por rendimiento previo, no se encuentran efectos de las escuelas privadas en el aprendizaje.

En este grupo también surgen estudios que buscan entender lo que ocurre dentro de las escuelas privadas. En el estudio antes citado, Balarin, Kitmang, Ñopo y Rodríguez (2018) encuentran que las propuestas pedagógicas y recursos educativos (como infraestructura) de las escuelas de alto y bajo costo se guían acorde a las posibilidades económicas que tienen las familias que las componen, dando lugar a una segmentación de la oferta educativa. En esta línea, encuentran que la configuración del mercado ha dado lugar a lo que denominan como un “negocio de subsistencia” entre las escuelas privadas de bajo costo (menos de 200 soles mensuales), las cuales apenas logran cubrir el pago de sus servicios.

Balarin, Fontdevilla, Marius y Rodríguez (2019) continúan en esta línea y encuentran que el “modelo de subsistencia” de las escuelas privadas de bajo costo se caracteriza por la limitada formalización de las rutinas de gestión, la imposibilidad de generar economías de escala y la dependencia de las relaciones de confianza interpersonales como forma de reducción de riesgos – en un contexto de baja burocratización y supervisión limitada. La precariedad de estas escuelas y su vulnerabilidad de caer ante shocks explica lo que ha ocurrido recientemente como consecuencia de la pandemia: miles de colegios privados han quebrado ante la imposibilidad de adaptarse al cambio que se requería. Sobre este fenómeno en particular no hay estudios aún, pero es un tema clave para los siguientes años.

Otro estudio que analiza lo que ocurre dentro de las escuelas privadas es el de Guzmán (2017), quien investiga la forma en que dentro de un colegio pre-universitario en Villa el

Salvador se dan dos formas diferentes de rol docente (docentes y tutores). En el último grupo resalta el estudio de Ramírez y Román (2018) quienes analizan el caso de una cadena de colegios privados que se ha posicionado rápidamente en el mercado educativo peruano. Las autoras encuentran que, si bien se mantiene la idea de la educación como vehículo de movilidad social para las familias, es a través de la educación privada que “se convierte en un proyecto de superación personal, espíritu emprendedor y acceso a lo privado, a no depender del Estado” (2018, p. 57).

Algunos estudios se han enfocado en analizar las consecuencias sistémicas de la privatización educativa como, por ejemplo, los estudios que analizan la segregación (Balarin y Escudero, 2019; Rodríguez y Saavedra, 2020) (ver sección 2.5). En esta línea, la investigación de Zuñiga (2019) da luces de los efectos de la privatización educativa en el caso la educación intercultural bilingüe en San Martín. A partir de un estudio cualitativo, la autora identifica que la educación privada es una fuente de atracción para los maestros Awajún de la región San Martín en un contexto donde hay un déficit de maestros indígenas con formación profesional concluida. El estudio analiza estos procesos en el marco de la “configuración de circuitos educativos desiguales” (p. 20).

Finalmente, se ha identificado cuatro estudios que analizan los procesos de privatización en la educación superior. Manky y Dolores (2021) analizan el proceso de mercantilización de la educación superior entre 1990 y 2014, prestando atención a los procesos de negociación detrás. Así, los autores examinan las estrategias políticas de rectores de universidades públicas a lo largo del proceso de mercantilización, mostrando cómo las universidades públicas ganaron autonomía y fueron capaces de dar forma a dicho proceso. Chávez (2017) analiza las prácticas y discursos en torno a la creación de nueva oferta institucional de educación superior en las universidades privadas de bajo costo en Lima. El estudio se centra en cómo estos discursos y prácticas institucionales y no institucionales en torno a las universidades de bajo costo están

transformando las propias universidades, pero también la valoración social de la educación superior. En una línea similar, Cánepa et al. (2020) estudian el proceso de marketización de la educación superior y los cambios en la cultura institucional de una conocida universidad limeña. Finalmente, Silverstein (2017) analiza una problemática importante en la educación técnica que refleja lo ocurrida en la universitaria: la proliferación de institutos superiores técnicos (IST) de gestión privada con fines de lucro en la ciudad de Tarapoto.

6. Trayectorias educativas en Educación Básica: acceso, deserción y niveles educativos

Hasta ahora, hemos detallado los estudios de investigación educativa según las principales temáticas abordadas. Una serie de estudios, sin embargo, se enfoca en las trayectorias educativas de los estudiantes, con énfasis en los distintos niveles educativos (las problemáticas específicas de cada uno de estos) y la transición entre uno y otro.

Una de las principales preocupaciones de los estudios que analizan las trayectorias educativas, es el acceso, permanencia y conclusión (o la llamada deserción escolar). En esa línea, Cavagnoud (2020) se basa en el enfoque de curso de vida para analizar el entrelazamiento entre las trayectorias individuales, familiares e institucionales y los factores de vulnerabilidad que conducen al abandono del sistema educativo. A partir de una investigación cualitativa en Lima, Ayacucho y Pucallpa, el autor encuentra que, en algunos casos, el abandono es el resultado de un proceso manifestado por un deterioro progresivo e inalterado de la relación entre los adolescentes, la familia y la institución escolar, mientras que, en otros casos, es consecuencia de un evento desencadenante que marca una ruptura en el curso de vida de los adolescentes. Por otro lado, Gastelú (2017) analiza las interrupciones, abandono escolar y retorno a la escuela como elementos que conviven en las trayectorias escolares de jóvenes ashánincas.

Asimismo, Cueto et al. (2020), utilizando los datos longitudinales de Niños del Milenio en Etiopía, India, Perú y Vietnam, analizan las características de los jóvenes que han

abandonado la escuela a los 22 años cuando eran niños. Los autores encuentran que el nivel de riqueza de la familia a una edad temprana predice el abandono escolar posterior, al igual que el nivel educativo de la madre, las aptitudes tempranas de los estudiantes y la residencia en determinadas regiones de cada país. En el caso de Perú, los niños que han repetido un curso tienen más probabilidades de abandonar la escuela. Sin embargo, también se encuentra que tener altas aspiraciones educativas a edades tempranas parece ser un factor de protección contra el abandono escolar. Los autores recomiendan seguir las trayectorias educativas de los estudiantes y actuar tempranamente.

En ese sentido, el enfoque longitudinal de Niños del Milenio ha sido clave para la producción de estudios con el enfoque de trayectorias educativas, como en el estudio Cueto et al. (2016), donde exploran las distintas etapas de la trayectoria de los jóvenes participantes del proyecto: infancia temprana (3-5 años); infancia media (6-12 años); adolescencia (13-16 años) y adultez temprana (17-20 años). Esto les permite identificar diferencias a lo largo del tiempo que impactan en los resultados educativos y en las trayectorias de los jóvenes.

Con relación a los niveles educativos, encontramos los estudios que se enfocan en la educación temprana. Guerrero y Demarini (2016) analizan los programas de atención de primera infancia (AEPI), los cuales buscan promover el desarrollo óptimo de niñas y niños, brindándoles una atención integral que incluye nutrición, higiene y promoción del desarrollo cognitivo y socio afectivo. Las autoras destacan que, en los últimos años, la AEPI ha avanzado en el país, en el marco del reconocimiento de la primera infancia como prioridad desde el Estado, así como el incremento en las tasas de cobertura en educación inicial; sobre todo en el caso de niños de 4 y 5 años. Como propuestas de mejora, se plantea la necesidad de ampliar el acceso a AEPI de calidad para niños de 0 a 2 años; la mejora en la calidad de la oferta de educación inicial para niños de 3 a 5 años; la implementación de un sistema de monitoreo y evaluación del desarrollo infantil a nivel nacional, entre otros. Por otro lado, Rey (2017) analiza

la implementación de la propuesta de aprendizaje infantil temprano del Programa Nacional Cuna Más en la comunidad campesina de Jicamarca. La autora identifica algunos problemas que Cuna Más mantiene de su versión anterior (Wawa Wasi) como la condición laboral de las cuidadoras, quienes reciben una remuneración baja y que no reciben la capacitación necesaria para cumplir con las metas del aprendizaje infantil temprano.

Destacan los estudios que se han concentrado en el nivel secundario. En primer lugar, Demarini (2017) analiza la percepción de los estudiantes en su transición de la primaria a la secundaria en Lima Metropolitana, en donde se encuentran con violencia dentro del aula y a los alrededores del colegio, así como con bajas expectativas educativas de sus docentes con respecto a su conducta y su rendimiento académico por pertenecer al turno de la tarde. Esto ocurren en el marco de cambios que experimentan los adolescentes en esta etapa de sus vidas, donde los adultos cercanos deberían desempeñar un rol fundamental. Sin embargo, se encuentra que los padres disminuyen el apoyo y supervisión a sus hijos en su entrada a la secundaria. Finalmente, Cuenca et al. (2017) se ocupan de explicar cómo se ha desarrollado la educación secundaria en el Perú, en función de su cobertura y calidad y con un énfasis en la equidad educativa y el vínculo con el mercado laboral.

Entre los estudios que analizan las expectativas y aspiraciones de estudiantes de secundaria se encuentran León y Sugimaru (2017), quienes se ocupan de este tema en regiones de la Amazonía peruana. A partir de un análisis cuantitativo, los autores encuentran que las expectativas educativas de los estudiantes de la selva son altas y que la mayoría piensa seguir estudios superiores después de terminar la secundaria. Asimismo, se identifican ciertos factores asociados a las decisiones que toman los estudiantes respecto a lo que harán al concluir la secundaria (como el nivel socioeconómico de la familia, el trabajo adolescente, el sexo y la edad); además de señalar que el provenir de aulas con mayor número de estudiantes y ser víctima de bullying afecta negativamente la formulación de expectativas de educación superior.

La educación secundaria es una temática que está tomando mayor atención en los últimos años, tanto desde la agenda de investigación como de las políticas en el sector público. Por ejemplo, la Sociedad Peruana de Investigación Educativa (SIEP) ha dedicado dos números de su revista a la educación secundaria en los últimos años, uno sobre educación secundaria y adolescencia (Volumen 12, Número 12, 2020) y uno sobre la docencia en educación secundaria (Volumen 13, Número 14, 2021)⁷. Por otro lado, como se ha podido observar en la sección de 4.3, una serie de programas e intervenciones buscan atender y reformar la educación secundaria, la cual ha presentado bajos resultados educativos a lo largo de los años y una serie de problemáticas vinculadas a esa etapa en la trayectoria escolar.

Continuando con las trayectorias educativas, una serie de estudios analiza la transición a la educación superior (como se desarrollará en la siguiente sección) y, en menor medida, la transición postsecundaria al mercado laboral. Entre los pocos estudios que ven esta última temática se encuentran Favara y Sánchez (2018), quienes analizan las trayectorias educativas de los jóvenes de Niños del Milenio y su eventual acceso a la educación postsecundaria y al mercado laboral e identifican cómo combinan actividades de estudio y trabajo en distintas etapas de la vida. Por otro lado, Trivelli y Urrutia (2018) exploran las trayectorias de jóvenes rurales y, en particular, comparan aquellas de jóvenes que siguen estudios superiores con aquellos que no lo hacen. En esta línea, se encuentran los estudios – cada vez más abundantes – sobre jóvenes y el rol (no necesariamente lineal o secuencial) de la educación y el trabajo en sus trayectorias (Alcazar et al., 2018; Balarin et al., 2017; S. Carrillo et al., 2019; Franco & Ñopo, 2018; Reátegui et al., 2017; Uccelli & Garcia, 2016).

Finalmente, se encuentra un vacío importante en estudios que se enfoquen en la educación para adultos. Destacan algunos estudios que buscan visibilizar lo que se denomina

⁷ Los estudios de esta última revista de la SIEP no se incluyen en la revisión bibliográfica del presente balance debido a que fueron publicados luego del periodo de búsqueda de información descrito en la metodología. Sin embargo, se consideró importante mencionarlos aquí debido a la relevancia de la temática.

Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA). Por ejemplo, el Colectivo por una EPJA Transformadora (2019) identifica la situación de la Educación Básica Alternativa (EBA) en el país, considerando a los estudiantes de la EBA, los aspectos pedagógicos y condiciones de aprendizaje y la situación en gestión y recursos, y plantean que se transite hacia el enfoque de EPJA no como una modalidad remedial, sino como un derecho humano fundamental. En la misma línea, Picón (2018) analiza el enfoque de la EPJA, sus desafíos y posibilidades.

7. Educación superior

La educación superior del último quinquenio se ha visto marcada por una serie de reformas importantes en el sector, iniciando por la promulgación de la Ley Universitaria que abre paso al proceso de aseguramiento de las condiciones básicas de calidad y licenciamiento de las universidades públicas y privadas del país a cargo de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu). Este proceso ha dado pie a una serie de transformaciones en la educación superior universitaria. Otro elemento clave a considerar es la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP) aprobada en el 2020, que busca cimentar el proceso de reforma y brindar integralidad a la educación superior en su totalidad, incluida la técnico-productiva, la cual no ha avanzado al mismo ritmo que la educación superior universitaria. A continuación, se presentan los estudios que se enfocan en la educación superior en el país.

7.2. Transición a la educación superior: acceso, expectativas y desigualdad

Si bien el acceso a la educación superior se ha incrementado en el país, siguen existiendo desigualdades importantes que limitan la equidad en el acceso. En esto se ocupan una serie de estudios, tanto desde un enfoque cuantitativo como cualitativo y mixto.

Sánchez y Singh (2018) utilizan los datos longitudinales de Niños del Milenio para identificar disparidades en el acceso a educación superior en India, Vietnam y Perú. Los autores identifican que la proporción de jóvenes de 19 años que ha ingresado a la educación superior

es entre 35% a 45%, pero que existen diferencias pronunciadas según la riqueza y la educación de los padres, lo cual está conectado con las aspiraciones de los padres y de los hijos sobre la educación a los 12 años y por los niveles de aprendizaje previos. En ese sentido, los autores encuentran que los gradientes de riqueza disminuyen con la inclusión de estas variables, lo que indica que la correlación entre las circunstancias económicas de los hogares y el acceso a la educación superior solo se debe en parte a las diferencias en la formación del capital humano en la primera infancia.

Más recientemente, y también usando los datos de Niños del Milenio en cuatro países incluido Perú, Ilie, Rose y Vignoles (2021) encuentran una asociación importante entre el aprendizaje temprano y el posterior acceso a educación superior, incluso teniendo en cuenta características demográficas. Sin embargo, los estudiantes con buenos niveles iniciales de aprendizaje en la primaria que proceden de entornos pobres retroceden en cuanto a su rendimiento relativo durante los años de escolarización secundaria. Esto impacta negativamente en su acceso a la educación superior, demostrando que el estatus socioeconómico sigue siendo una barrera para el acceso a la educación superior.

Estas disparidades se encuentran también en el tipo de institución educativa a la que los estudiantes se matriculan y las carreras que escogen. Usando los datos longitudinales de Niños del Milenio, Sánchez et al. (2021) encuentran diferencias importantes en los perfiles de los estudiantes: a) aquellos de los hogares más ricos tienden a matricularse en universidades (en contraposición a institutos técnicos) y eligen las carreras e instituciones con el retorno de ingresos más altos, b) los estudiantes con niveles más altos de habilidades cognitivas y competencias socio-emocionales tienden a asistir a universidades de mejor calidad, (c) brechas de género: las mujeres son más propensas a matricularse en carreras que son las menos recompensadas en el mercado laboral.

Otros estudios se han ocupado también de estas desigualdades en el acceso y transición a la educación superior, pero desde un enfoque cualitativo. Estos estudios exploran, de distintas maneras, cómo las expectativas de acceso a la educación colisionan con las realidades de muchos jóvenes de distintas partes del país, especialmente enfatizando la brecha urbano-rural.

Grompone, Reátegui y Rentería (2018) exploran las condicionantes que afectan el acceso a la educación superior de estudiantes en zonas rurales, entre los cuales se identifican el trabajo durante la etapa escolar, la lejanía de su entorno familiar con el sistema educativo en general, la desvinculación entre la educación secundaria y las exigencias de la educación superior y la disonancia entre oferta y demanda de educación pública. Más recientemente, Reategui, Grompone y Rentería (2020) contrastan los casos de jóvenes que residen en un distrito rural del departamento de Ayacucho y de jóvenes urbanos de hogares de la clase alta limeña y que estudian en escuelas de élite. El artículo explora los distintos marcadores de desigualdad en esta transición (las diferencias en los entornos familiares, características de las instituciones educativas y los soportes con los que cuentan). Por otro lado, desde un enfoque de curso de vida, Villegas (2016) explora las transiciones postsecundarias de un grupo de jóvenes del sur andino y, en particular, las posibilidades y limitaciones con las que cuentan para alcanzar los estudios superiores, meta que es deseada por la mayoría de ellos.

Algunos de estos estudios se han enfocado en la experiencia de jóvenes de la Amazonía peruana. Al respecto, Bustamente (2018) explora las consecuencias negativas de las disparidades en la vida de los jóvenes en la ciudad de Nauta. A pesar de sus deseos por acceder a una educación superior que simboliza la esperanza de transformar sus trayectorias en un contexto de precariedad y discriminación, la mayoría de jóvenes no logra acceder a esa meta. La autora encuentra que el fracaso que enfrentan los jóvenes lleva a que algunos tomen la decisión de suicidarse. El artículo analiza los discursos en torno a la educación en Nauta que contribuyen a poner a los jóvenes en esta situación.

Por otro lado, Steele (2018) explora la experiencia de jóvenes indígenas de la amazonia que persiguen la educación superior a través de la migración urbana. La autora encuentra que tanto los jóvenes como las comunidades promueven la educación y la migración como herramientas en un contexto de desigualdad, discriminación racial y amenazas a sus formas de vida. La educación superior de estos jóvenes se entiende como una forma de contribuir a la resiliencia de sus comunidades, sus medios de vida y las identidades indígenas amazónicas. En una línea similar y también desde la etnografía, Coliaux (2020) estudia la experiencia de acceso a la educación superior de jóvenes de la etnia matsigenka, ubicados al sureste de la Amazonía, la cual incluye procesos de migración a las zonas urbanas donde se ubican las instituciones de educación superior. El autor explora la tensión entre las experiencias a la ciudad y el retorno a la comunidad y la redistribución de los conocimientos adquiridos.

De hecho, se encuentra que los procesos de movilidad geográfica para acceder a la educación superior de calidad es un indicador de inequidad para el acceso, dependiendo de quien puede terminar accediendo. En el estudio de Wells et al. (2018) se encuentra que las variables sociodemográficas relacionadas con la desigualdad social explican una parte importante de la movilidad postsecundaria de los estudiantes. Sin embargo, los patrones de asociación entre la desigualdad y la movilidad geográfica cambian según regiones dependiendo de la disponibilidad de universidades y de su calidad. Esto también es identificado por Trivelli y Urrutia (2018) al analizar las expectativas de jóvenes rurales en el país. Las autoras identifican la importancia de la sostenibilidad económica y las redes familiares para la continuidad de las trayectorias educativas de los jóvenes rurales, siendo la migración una estrategia clave para ello. Así, “las familias diseñan estrategias para activar redes familiares que permitan trasladar a los jóvenes a otro lugar con el fin de que puedan culminar sus estudios” (p. 36).

En relación a las disparidades por género, el estudio de Molina, Santa María y Yamada (2018)(2018) parte de que si bien la brecha de género en el acceso a educación superior se ha

venido cerrando en el país, las desigualdades por nivel socioeconómico para el acceso son mayores entre las mujeres jóvenes. Los autores exploran los factores que están detrás de estas diferencias y encuentran que las habilidades cognitivas son fuertes predictores de la matrícula para ambos sexos, mientras que las habilidades no cognitivas sólo son determinantes entre los varones. Sumado a ello, encuentran que mientras que las diferencias en las habilidades son los principales determinantes del gradiente de riqueza para los varones, la brecha femenina sigue siendo grande incluso después de tener en cuenta estos factores. Así, se identifican una serie de barreras de corto plazo específicas para las mujeres de hogares desfavorecidos, como los costes marginales de la matrícula.

Desde una preocupación similar, el estudio de Guerrero y Rojas (2019) parte de que, si bien hay mayor participación de las mujeres en educación superior, la brecha de género se mantiene cuando los indicadores consideran la pobreza y el origen étnico. Usando los datos longitudinales cualitativos de Niños del Milenio, las autoras analizan el papel del género en la configuración de las trayectorias educativas postsecundarias de mujeres jóvenes e identifican que, si bien el mayor acceso a la ES ofrece a las jóvenes la posibilidad de construir nuevas identidades femeninas, no las capacita para desafiar las normas de género profundamente arraigadas en su contexto social. También desde un enfoque cualitativo, Villegas (2017) se pregunta por las experiencias de mujeres jóvenes de zonas rurales del interior de Apurímac, que son la primera generación que se proyecta a la educación superior. En particular, la autora explora el carácter de las negociaciones entre las jóvenes y sus padres o hermanos durante la transición a la educación superior, indagando sobre qué tanta agencia las jóvenes ejercen y qué compromisos asumen durante esta etapa. Por otro lado, Vela y Cáceres (2019) analizan la construcción de los proyectos de vida de una población estudiantil muy poco estudiada: los jóvenes y adultos de Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA) de la región Arequipa. El autor describe que acceder a la educación superior forma parte de sus aspiraciones. Sin

embargo, se identifican limitaciones en los procesos de orientación educativa para este grupo de estudiantes.

Una de las mayores apuestas desde el Estado para disminuir las disparidades en el acceso y permanencia a la educación superior han sido los programas de becas desde Pronabec, en particular el programa Beca 18, el cual proporciona becas completas a graduados económicamente desfavorecidos de escuelas secundarias públicas que han sido admitidos en universidades elegibles. Una serie de estudios del último quinquenio se ha ocupado de evaluar este programa, han identificado su importancia para mejorar el acceso a la educación superior, así como hacer recomendaciones para su mejora (Guerrero, 2019; Agurto, 2019; Bukard, 2017; Kirby et al. 2020). Es clave mencionar que, como se ha identificado en estos estudios, la disminución de las desigualdades no se detiene en el acceso a la educación superior. Uno de los mayores retos de esta transición es la permanencia de los estudiantes que ingresan a la misma, especialmente entre jóvenes indígenas y de contextos vulnerables. De eso nos ocuparemos en la siguiente sección.

7.3. Reforma de la educación superior, diversidad, investigación y calidad educativa

En el contexto de los cambios importantes que ha experimentado la educación superior en el país y en la región, así como del espacio cada vez mayor que ha cobrado en la agenda pública y de investigación, algunos estudios se han ocupado de analizar las políticas educativas, reformas y las consecuencias de estas en la educación superior, sobre todo en las universidades. En ese marco, también se analiza la calidad de la educación superior y algunos elementos clave como la investigación en universidades. En mucho menor medida, se encuentran un par de estudios sobre educación técnica y técnico-productiva.

En primer lugar, desde una perspectiva comparativa, Benavides, Arellano y Zárate (2019) describen la reforma de dos sistemas de educación superior en América Latina: Perú y Ecuador. Los autores realizan un análisis sistemático de documentos, legislación y normas e

informes mediáticos e identifican cómo los diferentes contextos ideológicos y relaciones entre actores sociales y políticos llevan, por un lado, a un tipo de regulación gubernamental (Ecuador) y, por el otro, a un marco orientado al mercado (Perú). Por otro lado, y también desde una perspectiva comparativa, Mendoza (2020) y Mendoza y Dorner (2020) analizan, en primer lugar, el bajo rendimiento de la educación superior en Perú y otros países de la región y encuentra una serie de problemas comunes en relación con la autonomía universitaria y el control gubernamental; en segundo lugar, se enfocan en las tensiones de los discursos globales sobre la educación superior cuando se encuentran con las necesidades nacionales y locales de latinoamericana.

Entre los estudios que relacionan las universidades y los rankings, Collado y Garaycochea (2020) evalúan la correlación entre el tipo de gestión de las universidades (pública, privada asociativa y privada corporativa), la antigüedad institucional y la presencia y posición en los rankings universitarios nacionales e internacionales entre 90 universidades acreditadas por la SUNEDU. Los autores encuentran que la presencia y el mejor posicionamiento en los rankings universitarios dependen de la antigüedad institucional y no del tipo de gestión en las universidades licenciadas peruanas.

Por otro lado, uno de los elementos en los que la reforma universitaria ha puesto especial énfasis ha sido el establecimiento de criterios mínimos para la investigación desde la universidad. Algunos estudios se ocupan de analizar en este aspecto de la reforma, ya sea desde un análisis de las condiciones requeridas por la SUNEDU (Lavalle & de Nicolas, 2017) como del estado de la investigación en la educación superior y la producción académica desde las universidades (o los vacíos en esta) (Barreto et al., 2019; Bonifaz & Gago, 2021; Millones-Gómez et al., 2021). Entre estos, algunos estudios se enfocan en casos específicos, como los retos de la investigación de universidades en ciertas regiones (por ejemplo, Turpo-Gebera et al., 2020 para el caso de Arequipa) o de ciertas carreras como la medicina (Aguedo et al., 2019).

Otro tema que se encuentra en el estudio de las universidades es el de responsabilidad social universitaria (RSU). Entre estos estudios, encontramos aquellos que analizan las políticas y normativas de la RSU y cómo influyen en los procesos de acreditación, comparando casos de Perú y otras regiones (Martí Noguera et al., 2018). Algunos estudios analizan las percepciones y efectos de la RSU. Gago et al. (2019) analizan la relación entre la educación ambiental y la responsabilidad social en la percepción de los estudiantes de cuatro universidades de la región Ucayali. Agurto et al. (2020) los efectos de un programa de compromiso comunitario en una universidad de Lima y encuentran que las estudiantes participantes muestran efectos positivos en cuanto a actitudes de empoderamiento, autoeficacia, motivación y compromiso con la comunidad; así como una mejora en el rendimiento académico, medido en el promedio de calificaciones y en los créditos académicos completados con éxito. No se encuentran, sin embargo, los mismos efectos entre los estudiantes hombres.

Finalmente, un elemento clave para asegurar la calidad universitaria es atender las inequidades en la educación superior, como se ha descrito en la sección anterior con los estudios que analizan esa problemática. Como se mencionó, la disminución de las desigualdades no se detiene en el acceso, sino que continúa con la experiencia de los estudiantes y la culminación de su trayectoria universitaria, especialmente entre jóvenes indígenas y de contextos vulnerables. Mientras tanto, Pérez et al. (2020) alertan que la educación superior en Perú enfrenta una alta tasa de deserción y una baja tasa de retención. Así, cita que la SUNEDU ha identificado que el 27% de los estudiantes que acceden a estudios universitarios abandonan durante el primer año. A través de una investigación mixta, el autor indaga en los factores internos y externos que permiten que los estudiantes de la Universidad Católica de Santa María (Arequipa) se adapten con éxito al entorno universitario.

En línea con las investigaciones sobre Beca 18, Kirby et al. (2020) analizan los desafíos que enfrentan los estudiantes universitarios indígenas peruanos becados para completar sus

estudios. Sobre la base de una investigación cualitativa, las autoras identifican las experiencias de discriminación, falta de preparación para el espacio universitario, las dificultades que encuentran para conciliar su identidad y la deserción. En una línea similar, Bukard (2017) busca identificar si Beca 18 logra considerar la diversidad lingüístico-cultural de sus beneficiarios, así como las dinámicas interculturales en las interacciones entre docentes y estudiantes en el aula de la modalidad de EIB en una universidad privada de Lima.

Por otro lado, Agurto (2019) quien se enfoca en la experiencia educativa de los becarios y el impacto de la beca en los aprendizajes. Así, el autor analiza las potenciales consecuencias positivas de la integración que permite el programa en el rendimiento académico de estudiantes beneficiarios y no beneficiarios de la beca en una universidad privada de élite. Encuentra que la asignación a grupos de estudio mixtos, compuestos por estudiantes de la Beca18 y no de la Beca18, mejora en promedio el rendimiento en los exámenes individuales semanales/quincenales, con algunas diferencias según los grupos. Por otro lado, Guerrero et al. (2019) analizan la implementación de la beca en el valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM). Para ello, realizan una investigación cualitativa con los jóvenes participantes de Niños del Milenio (beneficiarios o no de la beca). El estudio encuentra que el programa es altamente valorado por la población del VRAEM, ya que favorece tanto el acceso a la educación superior como la posibilidad de concluir los estudios. Sumado a ello, los autores encuentran que mejora las aspiraciones educativas y laborales de los jóvenes, alejándolos de amenazas que enfrentan los jóvenes del VRAEM: narcotráfico, el alcoholismo, el embarazo temprano, entre otras.

En general, el tema de la diversidad cultural e interculturalidad en la educación superior se ha estudiado poco. Desde una aproximación cualitativa, Cusihuaman (2019) identifica a grupos étnicos Chancas, Qorilazos, Kanas y Ccollas (de regiones adyacentes a la región Arequipa) en la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa, quienes señalan ser

invisibles a las decisiones políticas de la institución. Por otro lado, y en línea con los resultados de Agurto (2019) sobre los beneficios de la integración de estudiantes, Studzinski (2020) identifica una brecha importante de rendimiento inicial en una universidad privada de Lima entre estudiantes migrantes y estudiantes que terminaron la secundaria en Lima. Sin embargo, esta brecha se redujo a medida que pasaron los semestres. Los autores encuentran que el trabajo en grupo es la estrategia predilecta de los estudiantes inmigrantes para mejorar su rendimiento.

Por otro lado, aunque incipientes, se encuentran estudios sobre los créditos y préstamos estudiantiles como medida para fomentar el acceso y disminuir el abandono de estudios. García (2019) evalúa si los préstamos estudiantiles concedidos a estudiantes de bajos ingresos de una universidad grande en el país son eficaces para reducir el tiempo de obtención de un título. El autor utiliza una aproximación de variables instrumentales, encontrando que los estudiantes con préstamos (solo si los obtienen por seis o más semestres) obtienen sus títulos más rápidamente que estudiantes similares sin préstamo.

Finalmente, algunos estudios se ocupan de analizar la educación superior desde un enfoque de género. En primer lugar, Busse (2021) critica la ausencia de investigación sobre la enseñanza crítica y feminista desde las universidades. A partir de una etnografía en tres campus de Estados Unidos y Perú, la autora identifica que la “neutralidad” desde la universidad en cuanto a raza y género imposibilita una pedagogía crítica y una enseñanza feminista en particular. Por otro lado, se identifican los estudios sobre las barreras que enfrentan mujeres en ciertas áreas académicas como la CyT (ver la sección 2.1.).

Finalmente, a pesar de su relevancia, el gran ausente en los estudios de educación superior es la educación técnico-profesional. Solo se han encontrado dos estudios sobre esta temática. Por un lado, Figallo (2021) analiza el paradigma de la educación técnico-profesional desde una perspectiva histórica e identifica algunos de sus desafíos más importantes, así como propuestas para su desarrollo. En particular, el autor destaca mejoras en cómo se debería

estructurar la gobernanza de la educación técnica (incluida la multisectorialidad y alianzas con otras instituciones educativas), la transición entre opciones formativas, el financiamiento, así como su supervisión. Por otro lado, Silverstein (2017) analiza la proliferación de institutos superiores técnicos (IST) de gestión privada con fines de lucro. La autora explora el caso de Tarapoto y el atractivo de este creciente sector del mercado educativo para mujeres jóvenes quienes, según la autora, tienen una sobrerrepresentación en la matrícula de las IST en dicha ciudad.

7.4. Calidad de la ES en el empleo y vínculo con el mercado laboral

Una serie de estudios ha reportado los vínculos de la educación superior y el empleo (o la ausencia de ellos), enfocándose en los efectos de la baja calidad educativa en el empleo y en la desconexión entre ambos espacios. En un libro dedicado a la brecha entre la educación superior y el empleo, Yamada y Lavado (2017) analizan que, a pesar del auge de la oferta de la educación superior, la desconexión entre ambos espacios continúa y parece ir en aumento. Más recientemente, Yamada, Castro y Medina (2021), analizan este vínculo a partir de los datos de Niños del Milenio y encuentran que las habilidades tecnológicas y socioemocionales predicen mejores resultados laborales, que la asistencia al sistema educativo predice incrementos en las habilidades valoradas por el mercado laboral y que las diferencias en la riqueza de los hogares de los jóvenes generan brechas de habilidad tempranas y persistentes. Los autores alertan que la educación formal resulta insuficiente para compensar estos déficits antes de la inserción de los jóvenes al mercado laboral.

Por otro lado, Chávez (2020), a través de un estudio cuantitativo usando la Encuesta Nacional de Egresados Universitarios y Universidades 2014, encuentra un desajuste ocupacional del 60.7 % de los recién egresados universitarios, siendo mayor entre los trabajadores egresados de carreras de Ciencias, Ingeniería, Matemáticas y Tecnología (CIMTEC). El autor identifica que las características de la familia y las condiciones en que fue

recibida la educación superior inciden significativamente en la probabilidad de encontrarse en desajuste ocupacional. Por otro lado, Ñiquén (2019) mide el impacto de un mayor nivel de educación alcanzado en el índice de calidad del empleo, teniendo en cuenta las brechas de género y de área. A partir de un estudio cuantitativo, el autor encuentra que en el Perú la categoría de mala calidad del empleo fue la de mayor probabilidad (41,5 %). Asimismo, confirma las diferencias de acceder a un empleo de buena calidad entre hombres y mujeres, y entre zonas urbanas y rurales (en estas últimas se tiene la mitad de probabilidades de pertenecer a buenos empleos en comparación de zonas urbanas). En el texto, el autor identifica a detalle la relación entre las variables descritas.

En línea con la preocupación entre la vinculación de la educación y el mercado laboral, Agüero, Galarza y Yamada (2020) se preguntan si las políticas de educación inclusiva mejoran las oportunidades de empleabilidad. Para ello, analizan el impacto del programa Beca 18 en el mercado laboral, encontrando que la señalización de la beca es positiva pues incluir la información de ser becario aumenta la probabilidad de obtener una convocatoria para una entrevista de trabajo en un 20 %. Sin embargo, los autores encuentran que el efecto es mucho menor en los empleos y carreras en los que la población pobre está infrarrepresentada, lo que sugiere que la señal negativa de la beca no es nula. Por otro lado, Arozamena y Ruffo (2016) enfatizan la importancia de la educación como señalización de las habilidades de los trabajadores en el mercado laboral. Sin embargo, en contextos como el peruano y el latinoamericano, donde esta señalización es deficiente y ‘ruidosa’, el autor propone que esto tiene efectos en que no se invierta en más educación, en un mayor desempleo y menor productividad.

Finalmente, en línea con la educación básica (ver sección 1.1), una serie de estudios se comienzan a preguntar por el enfoque de desarrollo sostenible desde las universidades (algunos vinculados con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas. Desde

una perspectiva comparativa entre Perú, Chile y España, Domínguez-Fernández et al. (2020) exponen tres experiencias universitarias que evidencian la necesidad de una reorganización con miras al desarrollo sostenible y la RSU desde las universidades. En la misma línea, Alvarez-Risco et al. (2021) evalúan el conocimiento de estudiantes de Perú y otros países de la región sobre los ODS y su importancia para el desarrollo económico después de la pandemia del COVID-19. Los estudiantes de Perú reportaron la menor puntuación del nivel de conocimiento en equidad de género, construcción de paz, justicia e instituciones libres de corrupción, y en calidad educativa.

7.5. La educación superior en el contexto de pandemia

Aún son pocos los estudios que analizan los efectos de la pandemia en la educación superior. En un reciente estudio de Niños del Milenio, Ford et al. (2020) alertan que el impacto económico y social de los cierres por COVID-19 y las restricciones relacionadas no solo podrían detener el progreso logrado en las últimas dos décadas, sino que podrían limitar las posibilidades de movilidad social y extender las desigualdades existentes para muchos jóvenes. En Perú, la reducción de los ingresos afectó al 77% de los hogares y afectó más a las mujeres jóvenes, a los de zonas rurales y de los hogares más pobres. Se identifican, además, interrupciones en la educación, especialmente en zonas rurales y en los hogares más pobres.

Desde una aproximación cualitativa, Rojas (2021) analiza las experiencias de jóvenes urbanos y rurales de 18 y 19 años de Niños del Milenio durante la educación superior remota de emergencia. La autora encuentra que la pandemia ha golpeado las trayectorias educativas y laborales de los jóvenes. En particular, identifica una serie de barreras a las que se enfrentaron para acceder a la educación remota: costos del servicio de internet, mala señal, falta de dispositivos digitales y pago de mensualidades. Resalta que algunos de ellos tuvieron acceso a apoyo estatal, como becas, computadores y chips, lo cual fue crucial para la continuidad de sus

estudios. Asimismo, encuentra que los estudiantes perciben que sus docentes no estaban preparados para la transición a la educación virtual. Un hallazgo importante es en relación con los institutos técnicos pues, al transitar a educación remota, los programas con prácticas profesionales se vieron interrumpidos. Finalmente, se encuentran dificultades adicionales para los estudiantes rurales y las mujeres.

Por otro lado, en línea con los estudios que analizan la calidad de la educación superior y sus vínculos con la calidad del empleo, el estudio de Sánchez et al. (2021) explora los rendimientos de la educación superior antes y durante la crisis de la COVID-19. Los autores encuentran que antes de la pandemia, los rendimientos positivos de la educación superior sólo eran observables para los que asistieron a universidades de mejor calidad; mientras que, durante la pandemia, la educación superior se convirtió en un factor de protección, siendo la prima de ingresos mayor para todos los que asistieron a este nivel educativo. Sumado a eso, se encuentra que la prima de ingresos masculina se duplicó durante la pandemia.

Finalmente, una serie de estudios se han enfocado en el análisis de las tecnologías en la educación superior y las transformaciones digitales que han debido seguir las universidades para continuar brindando el servicio educativo. A nivel de Latinoamérica, Ramírez-Montoya (2020) analiza las respuestas a raíz de la COVID-19 de universidades en países de la región, incluido Perú. El autor aborda los retos de la transformación digital (virtualización, formación, infraestructura, conectividad, cultura, gestión, educación abierta) y la innovación educativa (nuevos procesos, productos, servicios, conocimiento e investigación). Entre los estudios que indagan por las competencias digitales de los estudiantes de educación superior, Suárez-Guerrero (2020) analiza las competencias digitales de un grupo de estudiantes del programa de becas "Beca 18" del gobierno peruano. El autor encuentra que existen diferencias significativas en la valoración de la competencia digital según el género, el lugar de procedencia y el tipo de centro de estudios.

8. Misceláneos

Por último, existen varios trabajos de investigación en temas para los que no se ha encontrado una masa crítica de estudios que permitan hacer una reseña temática como las de las secciones anteriores. Sin embargo, por la relevancia de estos, los listamos aquí.

Una serie de estudios analiza los impactos de desastres naturales y crisis políticas y económicas en el aprendizaje. Si bien son pocos, estos estudios nos dan luces de cómo podría impactar la pandemia en el bienestar y aprendizajes de los estudiantes a largo plazo. En primer lugar, Nguyen y Pham (2018) estudian el impacto de los distintos tipos de catástrofes naturales - como inundaciones, sequías, heladas y granizadas - sobre la educación y la capacidad cognitiva de los niños de 12 a 15 años en Etiopía, India, Perú y Vietnam, utilizando los datos de Niños del Milenio. Sin embargo, si bien se encuentran efectos de las catástrofes naturales en los otros países; en Perú, este efecto en la educación de los niños es pequeño y no es estadísticamente significativo. Por otro lado, Miller y Caruso (2018) estiman los efectos intergeneracionales del terremoto de Ancash de 1970 sobre la acumulación de capital humano en la generación afectada y en la posterior, 37 años después, utilizando los censos peruanos de 1993 y 2007. Los autores encuentran que los hombres afectados por el terremoto en estado en el útero completaron en promedio 0,5 años menos de escolaridad, mientras que las mujeres afectadas por el terremoto completaron 0,8 años menos. Asimismo, aquellos cuyas madres fueron afectadas al nacer por el terremoto tienen 0,4 años menos de educación, mientras que aquellos cuyos padres fueron afectados por el terremoto al nacer no tienen efectos en su educación.

Gutierrez (2017) utiliza datos longitudinales para analizar el impacto a largo plazo de la crisis económica de 1988 en la acumulación de capital humano y en la salud. Los efectos a corto y largo plazo se estiman explotando el impacto heterogéneo de la crisis entre y dentro de las cohortes de nacimiento. Los resultados indican que la crisis afectó significativamente a la salud

de los bebés, en particular a la de los niños nacidos de madres con bajo nivel educativo. Asimismo, se encontró que, a largo plazo, los niños que sufrieron las perturbaciones sanitarias más graves durante la recesión económica de los años ochenta obtuvieron peores resultados en la escuela (en términos de años de estudio y probabilidad de compleción de primaria). El autor enfatiza la importancia de proteger a los niños de los países en desarrollo contra las perturbaciones sanitarias durante las crisis económicas para evitar una disminución de la acumulación de capital humano a largo plazo.

Por otro lado, se encuentran los estudios que analizan los enfoques en la educación desde una perspectiva histórica. Pérez (2019b) analiza la dimensión política de los conceptos de educación y escolarización en el Perú entre 1820 y 1870, identificando que un sector de la élite política consideraba que la escolarización (vinculada al aprendizaje de conocimientos) no era relevante para los sectores populares pues podía ser un factor de inestabilidad política y social, por lo que la mejor propuesta sería una educación moral para mantener las jerarquías sociales. Mientras que otro sector proponía la necesidad de la escolarización para promover la movilidad social y la productividad. También desde una perspectiva histórica, Córdova (2020) analiza cómo el interés de un sector de la élite peruana por modernizar la educación pública y utilizarla como herramienta de modernización indígena, estaba estrechamente vinculado con su conceptualización racial de la sociedad peruana de principios del siglo XX. Asimismo, Arroyo (2016) también explora esta temática, en particular el poder de las élites en la extensión y ampliación de la prestación de servicios públicos entre 1876 y 1940 que no tuvo un correlato con el acceso político de la población. La autora plantea que el acceso político restringido de la minoría económica, la población indígena, se tradujo en una brecha cada vez mayor en términos de logros educativos a pesar de la expansión educativa. Por otro lado, Sagredo (2020) analiza la castellanización de los indígenas durante la colonización española en el Perú.

En línea con los estudios históricos sobre las élites peruanas y la educación, un tema que nos parece clave y del cual aun hay pocos estudios en el país es el de la educación de las élites. En esa línea, la novedosa investigación de Rentería, Grompone y Reátegui (2020) utiliza una aproximación cualitativa que combina las entrevistas en profundidad con la identificación de las trayectorias educativas de los individuos de las mayores empresas del país para abordar los mecanismos educativos que permiten y aseguran la reproducción de clase y la producción de cuadros de élite en Perú.

Por otro lado, la educación financiera es otro tema importante que surge entre las investigaciones educativas, en línea con lo que se encontró en el balance de hace cinco años (Ñopo y Kitmang, 2016) Así, algunos estudios analizan los efectos de programas de educación financiera (V. Frisancho, 2018, 2020) o la educación financiera de estudiantes de Beca 18 (Ramos & Boyd, 2018).

Finalmente, algunos estudios se preguntan por el tema que ocupa a este balance: la producción académica de investigación educativa. Sime (2020) analiza la producción académica del Departamento de Educación de la PUCP entre el 2000 y 2019, con particular interés en explorar las tendencias en las temáticas más frecuentes; así como los retos que enfrentan los docentes para producir conocimiento y publicarlo. El autor identifica una tendencia hacia la temática de educación superior (que ocupa alrededor de la mitad de las publicaciones en el periodo de análisis). En una línea similar, Sime y Díaz (2019) analizan las tesis de doctorado en Educación de las universidades públicas y privadas del Perú, tomándolas como un indicador de la producción académica en el campo de la educación en este país. Así, evalúan 554 tesis producidas en 13 universidades públicas y privadas entre 2009 y 2013 también se identifica una prevalencia de la temática de educación superior del 54% y 30% para la educación básica.

9. Las tendencias y vacíos en la investigación educativa en los últimos 5 años⁸

Los últimos cinco años han estado marcados por la crisis política que hemos atravesado en el país y que han afectado, en particular, al sector educativo. La historia educativa del último quinquenio comienza con la salida de Jaime Saavedra en el 2016, seguido de las gestiones de Marilú Martens, Idel Vexler, Daniel Alfaro, Flor Pablo, Martín Benavides, Fernando d'Alessio, Ricardo Cuenca, Juan Cadillo y Carlos Gallardo, sumando un total de diez ministros en un periodo de seis años. A pesar de las diferencias en los enfoques de las gestiones (algunas transiciones más drásticas que otras) y de las dificultades que tal discontinuidad ha implicado, una serie de políticas empezadas en el 2012 han logrado mantenerse.

Los temas predominantes de los últimos años están relacionados a estas reformas y cambios en la política educativa, como el tema docente a raíz de la implementación de la Reforma de la Carrera Magisterial, el tema de género en la educación a raíz del debate de su incorporación en el currículo (especialmente el embarazo adolescente y la educación sexual integral), y un auge de estudios en educación superior a raíz del debate de la calidad en la educación superior y la Reforma Universitaria. Por otro lado, los investigadores reconocen el surgimiento de nuevos enfoques y temas de investigación, como el enfoque de trayectorias educativas y transiciones, vinculado al surgimiento de temas como educación secundaria y adolescencia y la relación de la educación y su vínculo con el mercado laboral. Otro tema que se reconoce ha surgido en los últimos años es el de la segregación educativa.

Sin embargo, los investigadores e investigadoras también coinciden en la existencia de una serie de vacíos, los cuales coinciden con la revisión sistemática elaborada para el presente balance. El tema de descentralización educativa, por ejemplo, es un gran ausente en los últimos años, lo cual contrasta con su predominancia en el balance elaborado hace diez años por Cuenca

⁸ En el marco del balance, se entrevistó a una serie de expertas y expertos en investigación educativa (Ver Anexo 3 para el detalle). La reflexión sobre los vacíos y tendencias en la investigación educativa del último quinquenio se construyó a partir del balance y las reflexiones de los expertos entrevistados.

(2011). Los temas de infancia y educación primaria también han perdido la relevancia que tuvieron en décadas anteriores. Por otro lado, sorprende la limitada producción de estudios relacionados a las TIC's en la educación, la cual se perfila como una temática clave en los siguientes años. Asimismo, hay temas que se intentaron incluir en la agenda, como la educación física y alimentación saludable, pero que no han logrado mantenerse con una producción académica sostenida.

Por otro lado, varios investigadores resaltan la ausencia de estudios sobre poblaciones que han sido históricamente invisibilizadas tanto en el debate como en la producción académica en educación. Algunos ejemplos son la educación de personas LGTIB+, de jóvenes y adultos privados de su libertad en centros juveniles y penitenciarios, de estudiantes afroperuanos, de niños internados en centros hospitalarios, la educación de adultos y, en particular, de adultos mayores, así como de personas con discapacidades. Esta invisibilización tiene serias consecuencias para la equidad e inclusión educativa de todos los y las estudiantes.

En ese sentido, se identifica la necesidad de definir y diversificar líneas de investigación que articulen una agenda clara a futuro en la investigación educativa, y que permitan identificar hallazgos, enfoques y debates de cada temática⁹. Asimismo, si bien se resalta la importancia de definir categorías diferenciadas que permitan fomentar esa discusión, como las presentadas en el presente balance, estas no se deben entender como compartimentos que no conversan entre sí. En ese sentido, reiteramos la importancia de la interseccionalidad e interdisciplinariedad en la investigación, que permitan una aproximación integral al sistema educativo y las necesidades de la comunidad educativa. En esa línea, se resalta la importancia de contar tanto con investigaciones de enfoque cuantitativo, cualitativo y mixto, y desde distintas disciplinas. Asimismo, se reitera la necesidad de descentralizar la investigación educativa, la cual se concentra sobretodo en Lima.

⁹ Para un análisis más específico sobre el tema, ver Sime y Díaz (2019). también

Finalmente, los vacíos identificados en la investigación educativa, así como la dificultad de sostener líneas de investigación en el tiempo, están relacionados con temas que van más allá de las reformas educativas antes mencionadas y que tienen que ver con elementos del contexto en el que se produce la investigación y conocimiento en el Perú: las estructuras que sostienen la producción académica, así como su financiamiento, las agendas internacionales, la voluntad política y el enfoque que se tiene sobre la finalidad de la investigación educativa. Dado que no existe una agenda o programa y un esquema de financiamiento asociado, los temas clave se tocan intermitentemente y cuando dejan de ser coyunturales, por lo cual no logran sostenerse en el tiempo. Un elemento clave en el que coinciden los expertos es la importancia de contar con instituciones que fomenten líneas de investigación que puedan sostenerse a mediano y largo plazo, la importancia de fomentar la investigación desde el Estado, las universidades y centros de investigación; y la conversación necesaria que debe existir entre instancias del Estado como Concytec, el Ministerio de Educación, las Direcciones Regionales y Unidades Locales de Educación, , entre otros, y la comunidad académica, con relación a dicha agenda.

Con miras al siguiente quinquenio, es clave reflexionar también sobre la finalidad (o finalidades) de la investigación educativa. Al momento, encontramos que la mayoría de los estudios se enfoca en analizar políticas y programas específicos existentes en el país. Algunos pocos se ocupan de problematizar otros elementos, como las finalidades y enfoques de la educación, los procesos macro que enmarcan las políticas educativas o llamar la atención de las desigualdades en clave crítica. Si bien los estudios que analizan las políticas y programas concretos son cruciales para la implementación de las políticas en base a evidencia, consideramos que es clave cuestionarnos por cuál debería ser la finalidad (o finalidades) de la investigación educativa: ¿la evaluación de las políticas existentes y el fortalecimiento de su implementación? ¿el planteamiento de nuevos cuestionamientos y problemáticas en la educación peruana? ¿dar cuenta de los sentidos y finalidades de la educación en el país? ¿la

construcción de nuevo conocimiento que lleve a la generación de cambios y nuevas políticas? En definitiva, la economía política de la investigación en el Perú (esquema de producción y financiamiento) limita la posibilidad de plantearnos las múltiples y necesarias finalidades de la investigación en educación. A esto se suma que no existe un consenso sobre la finalidad educativa en el país, con distintas concepciones entre autoridades políticas, gestores públicos, investigadores, docentes, padres de familia y estudiantes. Sin embargo, en un contexto de pandemia que ha virado por completo nuestra noción del mundo y de la educación, será clave comenzar a plantearlo hacia el futuro.

10. ¿La escuela post pandemia?: la agenda educativa del siguiente quinquenio¹⁰

La agenda de investigación del siguiente quinquenio requirió que la reflexión sobre las tendencias y vacíos en la investigación educativa se enmarque en el contexto de crisis política y las consecuencias de la pandemia producida por la COVID-19. Este contraste permitió identificar las temáticas que requieren ser enfatizadas, así como una serie de nuevas preguntas para las cuales se requiere evidencia desde la producción académica. En general, se identifica que el contexto post pandemia es una oportunidad para impulsar y generar cambios significativos en el sistema escolar que respondan a las necesidades actuales de las y los estudiantes.

10.1. Consecuencias de la COVID-19 en la educación, TIC's y educación remota

Los expertos entrevistados coinciden en que la agenda en investigación educativa de los siguientes años estará marcada por la pandemia ocasionada por la COVID-19¹¹. En particular,

¹⁰ Esta sección se elaboró a partir de las sugerencias y reflexiones de los expertos entrevistados, a quienes les agradecemos por su apertura y por compartir sus ideas sobre el futuro de la educación y la investigación educativa en el país (Ver Anexo 2). Asimismo, incluye sugerencias de los especialistas del Ministerio de Educación. Cualquier omisión, sin embargo, es responsabilidad de la autora.

¹¹ Un enfoque clave en este sentido, que ya se está trabajando en otras partes del mundo, será el de entender la educación en contextos de crisis y emergencia.

la pandemia ha evidenciado brechas existentes con mayor notoriedad, empezando por la educación remota y el uso de las tecnologías en la educación. Como menciona Santiago Cueto, “la pandemia nos ha obligado a adelantar la agenda digital diez años”¹².

Hay un consenso en que la educación remota no será únicamente remedial, sino que continuará siendo clave para el futuro de la educación. Esto apertura una serie de temas de investigación como las brechas digitales como nuevo foco de estudio, así como las propuestas pedagógicas *blended*, los retos de la transformación del proceso pedagógico a la virtualidad, la formación docente (inicial y en servicio) en tecnologías de la educación, y las políticas públicas que serán necesarias para que estos procesos se lleven a cabo. Sin embargo, este proceso también viene acompañado de una serie de riesgos, como perder el centro pedagógico y el proceso formativo en el marco de las tecnologías. Por otro lado, se encuentran la potencialidad de la agenda digital para avanzar en un enfoque por competencias y contribuir a cerrar brechas, el cual ha sido el supuesto detrás de las estrategias digitales del sector.

Asimismo, será clave conocer los impactos del cierre de las escuelas y la crisis generada por la pandemia en los aprendizajes. En la misma línea, se vuelven urgentes los estudios sobre las medidas implementadas por el Estado en el marco de la emergencia sanitaria: Aprendo en Casa, Cierre de Brecha Digital y, en adelante, el retorno gradual flexible, seguro, voluntario en el marco de la estrategia del Buen Retorno al Año Escolar (BRAE). Si bien estas estrategias surgieron como un plan de emergencia, es claro que, con la evolución de la crisis sanitaria, estos deberían estar en camino a institucionalizarse. Para ello, se requiere investigación rigurosa que permita identificar los aciertos y afinar los retos de dichas estrategias, así como proponer nuevas.

Finalmente, un tema clave para los próximos años es el espacio que ocupará la educación ciudadana y crítica, así como la educación socioemocional y el bienestar físico y

¹² Entrevistas a expertos.

mental de los estudiantes. En este marco, será clave velar no solo por los aprendizajes académicos sino también una educación integral para los estudiantes. Otro tema que comienza a surgir en la literatura es el desarrollo sostenible y la educación ambiental, tanto en la educación básica como en la superior. Esto, en el contexto de la crisis ocasionada por la pandemia y la crisis climática, resulta clave para los siguientes años.

En esa línea, se plantean las siguientes temáticas específicas:

- El impacto del cierre de escuelas en los aprendizajes, considerando las características diferenciadas de la población estudiantil y la brecha digital como variable importante de análisis.
- La implementación de Aprendo en Casa en sus distintas versiones y en las distintas áreas del país, y cómo ha sido utilizado por las escuelas, los docentes y estudiantes, con el objetivo de identificar espacios de mejora.
- La estrategia de ‘Cierre de Brecha Digital’ en las distintas áreas del país, incluyendo la identificación del cierre de brechas y las acciones de formación tecnológica y alfabetización digital para docentes y estudiantes, con el objetivo de identificar espacios de mejora.
- Estrategias para la educación remota puestas en práctica por la propia institución educativa y sus docentes, o las brindadas por el Minedu u otras instituciones. En particular, identificar los retos y barreras específicas en contextos de baja conectividad como zonas rurales y zonas peri-urbanas, así como las potencialidades de la tecnología para el cierre de brechas e identificar innovaciones.
- El proceso de retorno a la presencialidad, considerando los roles, responsabilidades y procesos de negociación entre los actores involucrados, así como las condiciones (necesarias y reales) para el retorno a la presencialidad.

- La evaluación de los aprendizajes en el contexto de la pandemia y su contribución al desarrollo de competencias.
- El rol de las familias en el proceso de la educación a distancia y semi-presencial.
- El rol de la educación no formal (internet, medios, familia, etc.) en la educación remota.
- Formación ciudadana y crítica, autonomía en el aprendizaje.
- Educación socioemocional, acompañamiento socio afectivo y el rol de la tutoría en el desarrollo educativo y bienestar del estudiante.

10.2. Desigualdades, brechas y diversidades

Otro tema clave será prestar atención a las desigualdades e inequidades que se han acrecentado con la pandemia y al aumento de las brechas que ya habían estado cerca a cerrarse. Entran aquí los estudios sobre deserción escolar en un contexto en el que más de 200 mil estudiantes han abandonado las aulas en los años de pandemia. En este marco, nuevos estudios deberán indagar por las razones del reciente abandono escolar y sus efectos, tanto en los procesos pedagógicos como en el aumento de la desigualdad educativa por temas socioeconómicos, de género, etnia, localidad geográfica, entre otros. Asimismo, en un contexto en el que la pobreza en zonas urbanas ha aumentado 10 puntos porcentuales, será clave indagar en estudios sobre educación urbana en contextos vulnerables.

En ese sentido, algunas de las preguntas en esta línea serían: ¿La crisis sanitaria ocasionada por la COVID-19 ha acrecentado las brechas educativas ya existentes en el país (por género, NSE, localidad geográfica, raza, etnia y discapacidades)? ¿Cuáles son las nuevas barreras identificadas en las trayectorias educativas de los estudiantes más vulnerables? ¿Ha afectado el aumento de la violencia doméstica las experiencias de aprendizaje de los

estudiantes? ¿Con qué efectos? En esa misma línea, cabe preguntarse por las distintas modalidades de servicio y la potencialidad de estos enfoques como campos más amplios para el sistema educativo en general (como el caso de educación inclusiva o educación intercultural bilingüe). Finalmente, resalta la ausencia de estudios sobre educación inclusiva y la total ausencia de la educación alternativa y los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA).

Temas específicos para la agenda:

- La atención a la diversidad de poblaciones estudiantiles: género, LGTBIQ+, migrantes, indígenas, afroperuanos, estudiantes con discapacidades, población adulta, entre otros; así como a las distintas modalidades de servicio educativo y la potencialidad de estos enfoques para el sistema educativo de forma integral, incluyendo la Educación Básica Especial (EBE), la Educación Básica Alternativa (EBA), la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), entre otros.
- La educación rural: aprendizajes, infraestructura y docencia, en particular la situación de la secundaria rural. Evaluar la implementación de la Política Educativa Rural.
- Impacto del cierre de escuelas en las trayectorias educativas de los estudiantes, considerando las tasas de deserción escolar, incluyendo el impacto diferenciado según el género, etnia, procedencia geográfica, brecha digital, entre otros.
- La violencia escolar, doméstica y virtual: contextos educativos más seguros (en la presencialidad y virtualidad).

10.3. La cuestión docente

Con relación a la cuestión docente, se identifican una serie de nuevas preguntas a raíz de la pandemia, las políticas docentes y los hallazgos y vacíos de la investigación educativa del último quinquenio.

Temas específicos para la agenda:

Desempeño docente y condiciones laborales

- Las prácticas docentes en la educación remota e híbrida, los procesos pedagógicos puestos en práctica, las condiciones a las que se asocia el desempeño y prácticas docentes (por ejemplo, NSE, edad, formación inicial, contexto de la escuela, rol del directivo, bienestar docente, condición laboral, salarios, etc.) y el efecto de los contextos diferenciados en conectividad y acceso a tecnologías en las prácticas pedagógicas.

- Bienestar docente: ¿cuáles son los efectos de las políticas de reconocimiento docente en la labor y satisfacción docente, y en los aprendizajes? ¿Se están atendiendo las necesidades de salud mental y física de los docentes? ¿Cómo se está llevando a cabo el programa Te Escucho Docente y qué otras necesidades en términos de salud física y mental y bienestar requieren los docentes del país?

Procesos de selección, evaluación y formación docente

- Cobertura de plazas rurales, bilingües y de frontera: ¿qué soluciones se podrían plantear para la cobertura de estas plazas? ¿cuál ha sido el efecto, a largo plazo, de los incentivos monetarios para docentes para la cobertura de plazas? ¿Qué otras soluciones, además de los incentivos monetarios, podrían resolver el tema de la selección de plazas de difícil cobertura?

- Cobertura de modalidades de poca oferta formativa: el problema de la cobertura no solo está relacionado a las distancias o la localidad geográfica, sino también con modalidades de poca oferta formativa como la educación básica especial, básica alternativa o la técnico-productiva (cuyos docentes están regulados bajo la Ley de Reforma Magisterial).

- Evaluaciones docentes: nombramiento, ascenso (promoción vertical), acceso a cargos (promoción horizontal), evaluación de desempeño docente o EDD (para docentes de inicial).

- Formación docente.

- Formación inicial: ¿Cuál es la situación de los institutos pedagógicos (calidad, pertinencia, suficiencia de oferta)? ¿Qué se le está enseñando a los docentes? ¿A qué objetivos responde su formación? ¿Cuál es la situación de los formadores de formadores (perfiles, competencias, oferta)? Asimismo, en el marco de la reciente aprobación del protocolo de implementación del enfoque de igualdad de género en la formación docente¹³, ¿cómo se está implementando en la formación inicial docente?
- Formación en servicio: ¿Cuáles son las propuestas actuales de formación en servicio y cómo se están implementando? ¿Cómo se está llevando a cabo el acompañamiento pedagógico a distancia y el Programa de fortalecimiento de competencias de los docentes usuarios de dispositivos electrónicos portátiles 2021-2022? ¿Cuál es la situación de los acompañantes pedagógicos y otros actores encargados de la formación en servicio? ¿Cuál es estado y potencialidad de las comunidades profesionales de aprendizajes entre docentes?
- Vínculo entre las propuestas formativas: ¿Cómo se vinculan la formación inicial y la formación en servicio (contenidos, propuesta curricular, etc.)?

10.4. Gestión escolar, enfoque territorial e infraestructura

La pandemia también ha tenido un efecto importante en el rol de las unidades de gestión descentralizada, pues el manejo de la educación remota ha requerido de la implementación de un enfoque territorial y flexible ante las necesidades de los contextos diferenciados, con ejemplos como la iniciativa Aprendiendo al son del Manguaré, de la Dirección de Educación Regional (DRE) de Loreto, una alternativa regional a Aprendo en Casa. La forma en la que las unidades de gestión descentralizada han sido tratadas desde los estudios y especialmente las evaluaciones ha sido desde las barreras de la gestión local y regional, así como los cuellos de botella para la implementación de las intervenciones. Sin embargo, no se encuentran estudios

¹³ El Protocolo de implementación del servicio priorizado 6.1.2 Programas de formación inicial y programas de formación en servicio a docentes con enfoque de igualdad de género de la Política Nacional de Igualdad de Género-PNIG se aprobó mediante Resolución Ministerial N° 119-2021-MINEDU el 6 de marzo del 2021.

que se ocupen de entender las dinámicas de la gestión educativa descentralizada y las posibles soluciones a los retos que enfrentan.

Asimismo, en el marco de la gestión escolar, sorprende la ausencia de estudios sobre directivos, elemento clave para la gestión escolar y el proceso pedagógico en las escuelas. Se identifican algunas excepciones como el estudio de Cuenca y Cáceda (2017) donde se analiza la correspondencia entre el ideal normativo, las normas vigentes y la práctica profesional de los directores; así como los recientes estudios elaborados por el Minedu (2021) donde exploran los efectos de la dotación de personal administrativo en la percepción de la sobrecarga administrativa por parte de los directivos. La ausencia de estudios sobre gestión escolar colisiona con la importancia que esta ha tenido desde las políticas públicas. Como identifican Guadalupe et al. (2017), uno de los ejes de las políticas y programas educativos en los últimos años ha sido la gestión educativa. En ese sentido, se espera que temas como descentralización educativa, autonomía escolar y educación comunitaria vuelvan a cobrar relevancia en los siguientes años. Igualmente, urgen estudios sobre el desempeño y liderazgo directivo, su condición laboral y la adaptación a la pandemia de los directores de las escuelas del país. En esa línea, será clave evaluar las políticas recientes de simplificación administrativa para directivos y docentes; además de las propuestas alternativas de gestión escolar en zonas rurales, como las Redes Educativas Rurales.

Del mismo modo, otro de los ejes identificados -el mejoramiento de los espacios educativos- tampoco tiene un correlato en la investigación del último quinquenio, con una ausencia notoria de estudios sobre infraestructura y espacios educativos en el país. Este último punto cobra especial importancia en el contexto de la pandemia y la necesidad de contar con espacios seguros para el retorno a las aulas.

Temas específicos para la agenda:

- Descentralización educativa: modelos de gobernanza territorial de la educación, procesos de planificación y ejecución del presupuesto, desarrollo de capacidades de gestión, diseño y cultura organizacional, discusión acerca de la recentralización de la gestión educativa.
- Directivos: rol y liderazgo directivo, así como adaptación a la pandemia, políticas recientes de simplificación administrativa para directivos y docentes.
- Propuestas alternativas de gestión escolar en zonas rurales, como las Redes Educativas Rurales.
- Infraestructura y espacios educativos

10.5. La dimensión política y el financiamiento educativo

El contexto político ha sido clave tanto para el éxito y continuidad (o discontinuidad) de las políticas y programas educativos como para influenciar la agenda de la investigación educativa. En esta línea, se identifican una serie de interrogantes.

Temas específicos para la agenda:

- El efecto de la crisis de gobernanza en las políticas educativas.
- El financiamiento educativo: metodologías para calcular la inversión por estudiante y estimar brechas de atención educativa diferenciadas según contexto; asignación y gestión del presupuesto.
- La continuidad de la evaluación de la implementación de normativas y políticas educativas, como el caso del balance del Proyecto Educativo Nacional al 2021.

10.6. Educación privada y privatización educativa

La pandemia ocasionada por la COVID-19 ha tenido un impacto significativo en el mercado educativo privado, especialmente en las escuelas privadas de bajo costo. Un número importante de estudiantes se trasladó a instituciones educativas públicas en el marco de la pandemia. Este proceso y sus consecuencias requiere un mayor análisis por parte de la academia y la gestión pública. Asimismo, reapertura el debate sobre la importancia de la educación

pública gratuita, de calidad y universal como una respuesta ante la desigualdad (a semejanza del sector salud).

Temas específicos para la agenda:

- El efecto de la pandemia en las escuelas privadas (organización, calidad educativa, docentes, solvencia económica) y en los estudiantes. En el marco de los traslados, explorar cómo las instituciones educativas públicas han recibido a los estudiantes.

- La implementación de los nuevos reglamentos para la educación privada

El ingreso de nuevos mecanismos de lucro en la educación y su impacto en los procesos pedagógicos: plataformas virtuales, empresas internacionales, entre otros, lo cual ya viene siendo estudiado a nivel internacional (Williamson & Hogan, 2020).

10.7. Educación superior

Como se mencionó, la educación superior (ES) ha sido una temática que ha cobrado importancia en la investigación del último quinquenio en el marco de las reformas en el sector. Sin embargo, se identificaron ciertos vacíos que será necesario resarcir en las futuras investigaciones, así como ciertas líneas de investigación hacia el futuro de la educación superior.

Temas específicos para la agenda:

- El impacto de la COVID-19 en la educación superior, la brecha digital en ES y los procesos de adaptación a la pandemia (como la modalidad de educación remota en emergencia, etc.).

- La implementación de la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP) a nivel nacional.

- La situación de la educación técnico-profesional, técnico-productiva y superior tecnológica y artística, en particular su proceso de licenciamiento, el impacto de la COVID-19 y los procesos necesarios para el retorno a la presencialidad.
- Las disparidades en el acceso e interrupción de estudios en la ES, sobretodo tras las consecuencias del cierre de instituciones en el marco de la COVID-19 (tanto en instituciones públicas como privadas)
- El vínculo de la educación superior con el mercado laboral

Referencias

Aguedo, Barahona, Malamud, Albújar, & García. (2019). Critical and historical analysis of the quality of medical education in Peru. *Revista Cubana de Educacion Medica Superior*, 33(1). <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-85075611978&partnerID=40&md5=73b56fddb8bd964ce700c91284c2935>

Aguero, J., Favara, M., Porter, C., & Sanchez, A. (2021). *Do More School Resources Increase Learning Outcomes? Evidence from an Extended School-Day Reform*. IZA – Institute of Labor Economics. <https://www.iza.org/publications/dp/14240/do-more-school-resources-increase-learning-outcomes-evidence-from-an-extended-school-day-reform>

Agüero, J., Galarza, F., & Yamada, G. (2020). *Do Inclusive Education Policies Improve Employment Opportunities? Evidence from a Field Experiment*. Peruvian Economic Association. <https://ideas.repec.org/p/apc/wpaper/177.html>

Agüero, J. M., Balcázar, C. F., Maldonado, S., & Ñopo, H. (2021). The value of redistribution: Natural resources and the formation of human capital under weak institutions. *Journal of Development Economics*, 148, 102581. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2020.102581>

Aguirre, J. (2017). Impact of rural electrification on education: A case study from Peru. *The Lahore Journal of Economics*, 22(1), 91–108. <https://doi.org/10.35536/lje.2017.v22.i1.a5>

Agurto, M., Buzinsky, S., Fernandez, F., & Torres, J. (2020). *Empowering College Students through Community Engagement: Experimental Evidence from Peru*. Lima School of Economics. <https://ideas.repec.org/p/ima/wpaper/2020-007.html>

Agurto, M., Fiestas, H., Nuñez, W., Quevedo, V., & Vegas, S. (2019). Study-group diversity and early college academic outcomes: Experimental evidence from a higher

education inclusion program in Peru. *Economics of Education Review*, 72, 131–146.

<https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019.05.008>

Alcázar, L. (2016). *Evaluación del diseño y proceso de implementación del modelo de Jornada Escolar Completa (JEC) para educación secundaria a nivel nacional*. FORGE.

Alcazar, L., & Balarin, M. (2021). *El derecho a estudiar: Inclusión de niñas, niños y adolescentes migrantes venezolanos al sistema educativo peruano*. UNICEF, GRADE.

<http://www.grade.org.pe/publicaciones/el-derecho-a-estudiar-inclusion-de-ninas-ninos-y-adolescentes-migrantes-venezolanos-al-sistema-educativo-peruano/>

Alcazar, L., Balarin, M., Glave, C., & Rodriguez, M. F. (2018). *Más allá de los nini: Los jóvenes urbano-vulnerables en el Perú*. GRADE.

Alvarado-Caushi, E., Bellido-García, R., Cruzata-Martínez, A., & Alhuay-Quispe, J. (2020). Intercultural competences in primary school teachers' under the urban context of Huaraz City, Peru: An ethnographic and educational analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. <https://doi.org/10.1080/09518398.2020.1797209>

Alvarez-Risco A, Del-Aguila-Arcentales S, Rosen M A, García-Ibarra V, Maycotte-Felkel S, & Martínez-Toro G M. (2021). Expectations and interests of university students in covid-19 times about sustainable development goals: Evidence from colombia, ecuador, mexico, and peru. *Sustainability (Switzerland)*, 13(6). <https://doi.org/10.3390/su13063306>

Ames, P. (2018). Desigualdades e inequidades en la provisión de servicios educativos en el ámbito rural: El caso del acceso y uso de las nuevas tecnologías. *Perú: el problema agrario en debate / Sepia XVII*.

Ames, P. (2021). ¿De niñas a mujeres? Infancia, menstruación y desigualdades en la escolaridad de niñas shipibas de la Amazonía peruana. *INDIANA*, 38(1), 121-144.

Ames, P., & Yon, C. (2020). *Retos e impactos del manejo de higiene menstrual para las niñas y adolescentes en el contexto escolar*. Instituto de Estudios Peruanos.

- Andrade, A., & Guerrero, L. (2021). *Aprendo en Casa: Balance y recomendaciones*. Proyecto CREER - GRADE.
- Arnaiz, D. S. (2021). Language policy and education in Peru. *Issues in Hispanic and Lusophone Linguistics*, 32, 227–239. <https://doi.org/10.1075/ihll.32.10arn>
- Arouri, M., Ben-Youssef, A., & Nguyen, C. V. (2019). Ethnic and racial disparities in children's education: Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru and Viet Nam. *Children and Youth Services Review*, 100(C), 503–514. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2019>
- Arozamena, L., & Ruffo, H. (2016). *Education, Signaling and Mismatch*. CAF Development Bank Of Latinamerica. <https://ideas.repec.org/p/dbl/dblwop/916.html>
- Arroyo, L. (2016). The Limits Of The Estado Docente: Education And Political Participation In Peru, 1876-1940. *Revista de Historia Económica / Journal of Iberian and Latin American Economic History*, 34(1), 81–109.
- Arteaga, I., & Glewwe, P. (2019). Do community factors matter? An analysis of the achievement gap between indigenous and non-indigenous children in Peru. *International Journal of Educational Development*, 65(C), 80–91. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2017.0>
- Asensio, R., & Burneo de la Rocha, M. L. (2021). *Modelo de servicio educativo para estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Avolio, B., Vilchez, C., & Chávez, J. (2017). *Factores que influyen en el ingreso, participación y desarrollo de las mujeres en carreras vinculadas a la CTI*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/factores-que-influyen-en-el-ingreso-participacion-y-desarrollo-de-las-mujeres>

Ayón, R. S. G. (2020). Género, tecnología y educación: Un estudio de caso sobre las diferencias de género en el uso de las TIC. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 89–122. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.147>

Balarin, M. (2016a). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de soporte pedagógico intercultural del Ministerio de Educación del Perú*. FORGE.

Balarin, M. (2016b). *Evaluación del proceso de implementación de la intervención de Soporte Pedagógico del Ministerio de Educación del Perú*. FORGE.

Balarin, M., & Alcazar, L. (2021). *Evaluación del diseño e implementación de los colegios de alto rendimiento – COAR*. UNESCO.
<http://www.grade.org.pe/publicaciones/evaluacion-del-diseno-e-implementacion-de-los-colegios-de-alto-rendimiento-coar/>

Balarin, M., Alcazar, L., Rodríguez, M. F., & Glave, C. (2017). *Transiciones inciertas: Una mirada a los jóvenes de contextos urbanos vulnerables de Lima*. GRADE.

Balarin, M., & Escudero, A. (2019). *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://ideas.repec.org/p/gad/doctra/dt101.html>

Balarin, M., Fontdevila, C., Marius, P., & Rodríguez, M. F. (2019). Educating on a budget: The subsistence model of low-fee private schooling in Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 27(0), 132. <https://doi.org/10.14507/epaa.27.4328>

Balarin, M., Kitmang, J., Ñopo, H., & Rodríguez, M. F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas. Los servicios educativos de provisión privada en el Perú*. GRADE.
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5887>

Balarin, M., & Rodríguez, M. F. (2019). Endurance and Absences in Peru's Reform: The Challenge of Second-Order Reforms in the Core of Educational Practice. *Politics of Education in Latin America*, 116–133. https://doi.org/10.1163/9789004413375_006

Balarin, M., & Saavedra, M. (2021). Los caminos encontrados del financiamiento y la descentralización educativa en el Perú. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Barreto, I., Roa, E., Silvestre, M., & Huaranga, H. (2019). The dissemination of scientific research in Peru: Implications in higher education. *Biblios*, 77, 1–14.
<https://doi.org/10.5195/BIBLIOS.2019.748>

Barron, M., Basurto, P., & Cuadra, G. (2018). On the peer effects of star students. *Applied Economics Letters*, 25(12), 821–825.
<https://doi.org/10.1080/13504851.2017.1368983>

Barron, M., Heft-Neal, S., & Perez, T. (2018). *Long-term effects of weather during gestation on education and labor outcomes: Evidence from Peru*. Peruvian Economic Association. <https://ideas.repec.org/p/apc/wpaper/134.html>

Batya, E. (2020). Increasing Educational Disparities in the Timing of Motherhood in the Andean Region: A Cohort Perspective. *Population Research and Policy Review*, 39(2), 283–309. <https://doi.org/10.1007/s11113-019-09535->

Bedoya, M., Gonzaga, B., Herrera, A., & Espinoza, K. (2019). *Setting an example? Spillover effects of Peruvian Magnet Schools*. Institute for Advanced Development Studies. <https://ideas.repec.org/p/adv/wpaper/201901.html>

Bellés, C., & Lombardi, M. (2019). *Teacher Performance Pay and Student Learning: Evidence from a Nationwide Program in Peru*. Institute of Labor Economics (IZA). <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp12600.html>

Benavides, M., Arellano, A., & Zárate, S. (2019). Market- and government-based higher education reforms in Latin America: The cases of Peru and Ecuador, 2008–2016 | GRADE. *Higher Education*, 1015–1030.

Bendini, M. M., Diaz, D., & Ileana, L. (2020). *Does Maternal Depression Undermine Childhood Cognitive Development? Evidence from the Young Lives Survey in Peru*. The World Bank. <https://ideas.repec.org/p/wbk/wbrwps/9479.html>

Bernejo-Paredes, S., & Maquera-Maquera, Y. (2019). Interpretation of the andean rural school in aimara communities of Puno-Perú. *Revista Electronica Educare*, 23(2). <https://doi.org/10.15359/ree.23-2.4>

Bertoni, E., Elacqua, G., Hincapie, D., Méndez, C., & Diana Paredes. (2019). *Teachers' Preferences for Proximity and the Implications for Staffing Schools: Evidence from Peru*. Inter-American Development Bank. <https://ideas.repec.org/p/idb/brikps/9942.html>

Blumen, S. (2016). Gifted education programming: Serving the native peruvian. *Advances in Race and Ethnicity in Education*, 3, 1–15. <https://doi.org/10.1108/S2051-231720160000003001>

Bonifaz, M., & Gago, A. (2021). ¿Universidades de investigación para el Perú? En deuda con la generación de conocimiento de frontera. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Bukard, M. (2017). ¿Viviendo interculturalidad?: Encuentros y desencuentros entre estudiantes indígenas y docentes del programa Beca 18. En *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 225–251). CISEPA.

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136729>

Bunce, J. A., & McElreath, R. (2017). Interethnic Interaction, Strategic Bargaining Power, and the Dynamics of Cultural Norms: A Field Study in an Amazonian Population. *Human Nature*, 28(4), 434–456. <https://doi.org/10.1007/s12110-017-9297-8>

Busse, E., Krausch, M., & Liao, W. (2021). How the “neutral” university makes critical feminist pedagogy impossible: Intersectional analysis from marginalized faculty on

three campuses. *Sociological Spectrum*, 41(1), 29–52.

<https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1850377>

Bustamante, M. (2018). Estudiando para ser alguien en la vida: Consecuencias del fracaso educativo en los jóvenes de Nauta. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 83–98. <https://doi.org/10.34236/rpie.v10i10.81>

Calderón, A., & Camacho, A. (2016). *Calendario agrícola y deserción escolar en los espacios rurales del Perú* | Consorcio de Investigación Económica y Social (p. CIES). <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/desarrollo-rural-educacion/calendario-agricola-y-desercion-escolar-en-los-espacios>

Camacho, D., & Cancino, N. (2017). *El valor de los profesores: Un análisis del efecto del conocimiento docente sobre el rendimiento de los estudiantes en el Perú* (Serie de Documentos de Trabajo). Banco Central de Reserva del Perú.

Campaña, J. C., Gimenez-Nadal, J. I., & Molina, J. A. (2017). Increasing the Human Capital of Children in Latin American Countries: The Role of Parents' Time in Childcare. *Journal of Development Studies*, 53(6), 805–825. <https://doi.org/10.1080/00220388.2016.120>

Canaza-Choque F A, Escobar-Mamani F, & Huanca-Arohuanca J W. (2021). Recognize the beast: Perception of climate hazard in secondary school students. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(2), 417–434.

Cánepa, G., Lamas, L., López, N., & Rojas, K. (2020). Universidad y ritual en tiempos de branding: La bienvenida al cachimbo y la emergente cultura institucional PUCP. En *Épicas del neoliberalismo: Subjetividades emprendedoras y ciudadanías precarias en el Perú* (pp. 375–407). CISEPA.

Carpio, M. Á., Gómez, L., & Lavado, P. (2021). *Does social health insurance spillover to student performance? Evidence from an RDD in Peru*. Peruvian Economic Association. <https://ideas.repec.org/p/apc/wpaper/178.html>

Carrillo, C., Brink, H. van den, & Groot, W. (2017). *The Peruvian teacher in-service training program and its effects on student achievement*.

Carrillo, S. (2017). Actitudes hacia la profesión docente y condiciones de bienestar: ¿Una década de cambios y continuidades? *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 5–30. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.56>

Carrillo, S. (2020). School segregation in Latin America. What is studied and how is it investigated? *REICE. Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(4), 345–362. <https://doi.org/10.15366/REICE2020.18.4.014>

Carrillo, S. (2021). Ni juntos ni revueltos. La segregación escolar como uno de los grandes desafíos del Bicentenario. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Carrillo, S., Salazar, V., & Leandro, S. (2019). Jóvenes y educación en Lima Metropolitana y Callao. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1160>

Castro, J. (2020). Revisiting the contribution of schools to cognitive gaps: Evidence from Peru. *Review of Development Economics*, 24(4), 1256–1278. <https://doi.org/10.1111/rode.12713>

Castro, J. F., & Esposito, B. (2021). The Effect of Bonuses on Teacher Retention and Student Learning in Rural Schools: A Story of Spillovers. *Education Finance and Policy*, (recien aceptado, no está publicado en serialización tod, 1–59. https://doi.org/10.1162/edfp_a_00348

Castro, J., & Rolleston, C. (2018). The contribution of early childhood and schools to cognitive gaps: New evidence from Peru. *Economics of Education Review*, 64, 144–164. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2018.03.009>

Castro, J., Yamada, G., Contreras, H., Linares, F., & Watson, H. (2018). *The Effect of Monetary Incentives on Cognitive Effort, Emotions and Test-Solving Performance* (N° 131; Working Papers). Peruvian Economic Association.

<https://ideas.repec.org/p/apc/wpaper/131.html> <http://perueconomics.org/wp-content/uploads/2018/12/WP-131.pdf> <https://ideas.repec.org/p/apc/wpaper/131.html>

Castro, M. P., & Guadalupe, C. (2021). Una mirada a la posición social del docente peruano: Remuneraciones, jornada laboral y situación de los hogares. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Cavagnoud, R. (2020). Cursos de vida y perfiles biográficos de adolescentes en situación de abandono escolar. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 123–152. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.177>

Chávez, C. (2017). Free market and higher education: The case of low-fee universities in Peru. *Studies in Critical Social Sciences*, 101, 53–79. https://doi.org/10.1163/9789004291508_004

Chávez, M. Á. O., Córdova, N. Y. R., & Quiroz, C. A. R. (2020). Desajuste ocupacional de los egresados universitarios: Un análisis ordinal con enfoque hacia carreras de ciencia y tecnología. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13), 7–37. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i13.92>

Chinen, M., & Bonilla, J. (2017). *Evaluación de impacto del Programa de Soporte Pedagógico del Ministerio de Educación del Perú*. FORGE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5520> <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/5520/Evaluaci%c3%b3n%20de%20impacto%20del%20Programa%20de%20Soporte%20Pedag%c3%b3gico%20del%20Ministerio%20de%20Educaci%c3%b3n%20del%20Per%c3%ba.pdf?sequence=1&isAllowed=y> <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5520>

Colectivo por una EPJA Transformadora. (2019). *Por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas de la EBA 2021 a la EPJA 2036*.

https://educajovenesyadultos.com/wp-content/uploads/2021/05/CEAAL_EBA-2021_EPJA-2036.pdf

Collado, S., & Garaycochea, R. (2020). An accreditation model that ensures the quality improvement of a college level study program. *Publicaciones de la Facultad de Educacion y Humanidades del Campus de Melilla*, 50(4), 141–156.

<https://doi.org/10.30827/PUBLICACIONES.V50I4.17787>

Colliaux, R. (2020). Elected representatives: The challenges of pursuing higher education among the Matsigenka (Peruvian Amazon). *Sociologie du Travail*, 62(3).

<https://doi.org/10.4000/sdt.33327>

Córdova, J. (2020). The educational reform of 1905: State, indigenous y racialized politics in the aristocratic republic. *Apuntes*, 47(86), 5–32.

<https://doi.org/10.21678/apuntes.86.880>

Cuba, L., & Osoros, T. (2017). La violencia homofóbica en la escuela peruana y sus particularidades respecto a otros tipos de violencia escolar: Una exploración cuantitativa.

Revista Peruana de Investigación Educativa, 9(9), 139–169.

<https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.61>

Cuenca, R. (2017). Moving toward professional development: The teacher reform in Peru (2012-2016). En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos.

<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/844>

Cuenca, R. (2020). La evaluación docente en el Perú. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1176>

Cuenca, R., & Cáceda, J. (2017). Ideales normativos, normas y praxis: Patologías sociales sobre los directivos escolares en el Perú. *Instituto de Estudios Peruanos*.

<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/748>

Cuenca, R., Carrillo, S., Ríos, C. de los, Reátegui, L., & Ortiz, G. (2017). La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/923>

Cuenca, R., León, L. R. A. y, Oré, S., Cuenca, R., León, L. R. A. y, & Oré, S. (2019). Itinerarios de la educación privada en el Perú. *Educação & Sociedade*, 40. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019192469>

Cuenca, R., & Urrutia, C. (2020). Educación Cívica y Actitudes Democráticas en Estudiantes de Educación Secundaria en el Perú. *Revista Internacional de Educacion para la Justicia Social*, 9(2), 219–241. <https://doi.org/10.15366/RIEJS2020.9.2.011>

Cuenca, R., & Vargas, J. C. (2018). Perú: El estado de políticas públicas docentes. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1121>

Cueto, S., Escobal, J., León, J., & Penny, M. E. (2017). Does Visual Acuity Have an Effect on Children's Educational Achievement? En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. Young Lives. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5613>

Cueto, S., Felipe, C., & León, J. (2018). *Digital Access, Use and Skills Across Four Countries: Construction of Scales and Preliminary Results from the Young Lives Round 5 Survey*. Young Lives. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5895>
<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5895>

Cueto, S., León, J., & Felipe, C. (2019). *Venciendo la adversidad: Trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://ideas.repec.org/p/gad/doctra/dt100.html>

Cueto, S., León, J., & Felipe, C. (2020). *Predictors of school dropout across Ethiopia, India, Peru and Vietnam* (Número dt109). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://ideas.repec.org/p/gad/doctra/dt109.html>

Cueto, S., Leon, J., & Miranda, A. (2018). Classroom composition and its association with students' achievement and socioemotional characteristics in Peru. En *Educational Assessment in Latin America* (p. 188). Routledge. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/classroom-composition-and-its-association-with-students-achievement-and-socioemotional-characteristics-in-peru-2/>

Cueto, S., Mirandaa, A., León, J., & Vásquez, M. C. (2016). Education Trajectories: From Early Childhood to Early Adulthood in Peru. En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Young Lives*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5101>

Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M., & Felipe, C. (2018). Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú. En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN. GRADE*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5814>

Cusihuaman, G. (2019). Invisible cultures in higher education in Arequipa, Peru. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 341–353.

Daza, B. (2020). Efecto del aumento de la oferta educativa en la escolaridad y el trabajo adolescente en el Perú rural. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 55–88. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.129>

De Belaunde Carolina. (2021). ¿Para qué se enseña historia en la escuela? Una aproximación desde los docentes. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Demarini, F. (2017). «En primaria, juegas; acá en secundaria, no». Transición a secundaria en instituciones educativas públicas de Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 85–111. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.59>

Dewey, A., & Drahota, A. (2016). *Introduction to systematic reviews: Online learning module Cochrane Training* [Online learning module Cochrane Training].

<https://training.cochrane.org/interactivelearning/module-1-introduction-conducting-systematic-reviews>

Díaz, J. J., & Ñopo, H. (2016). La carrera docente en el Perú. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances*. GRADE. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/la-carrera-docente-en-el-peru/>

Domínguez-Fernández, G., Prieto-Jiménez, E., Backhouse, P., & Ismodes, E. (2020). Cybersociety and university sustainability: The challenge of holistic restructuring in universities in Chile, Spain, and Peru. *Sustainability (Switzerland)*, *12*(14), 1–19. <https://doi.org/10.3390/su12145722>

Echegaray-Bengoa, J., & Soriano-Ferrer, M. (2016). Conocimientos de los maestros acerca de la dislexia del desarrollo: Implicaciones educativas. *Aula Abierta*, *44*(2), 63–69.

Eduardo León. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. EnAcción, GRADE, Tarea.

Eguren, M. (2021). Aprendiendo a pensar. Ciudadanía y escuela en el Perú. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Eguren, M., & Belaunde, C. (2019). No era vocación, era necesidad. Motivaciones para ser docente en el Perú. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1155>

Eguren, M., Belaunde, C. de, & Aparicio, M. (2021). *Conocimiento y poder. Escuela y narrativas sobre el Perú hoy: Algunos apuntes conceptuales*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1206>

Eigbiremolen, G., Ogbuabor, J., & Nwambe, C. (2020). Estimating Private School Effects for School Children in Peru: Evidence from Individual-level Panel Data. *Journal of International Development*, 32(2), 131–149. <https://doi.org/10.1002/jid.3438>

Escobar-Mamani, F., & Gómez-Arteta, I. (2020). WhatsApp for the development of oral and written communication skills in Peruvian adolescents. *Comunicar*, 28(65), 111–120. <https://doi.org/10.3916/C65-2020-10>

Favara, M., Lavado, P., & Sánchez, A. (2020). Understanding teenage fertility in Peru: An analysis using longitudinal data. *Review of Development Economics*, 24(4), 1217–1236. <https://doi.org/10.1111/rode.12648>

Fernández E C, Castro L C, Figueroa E C, & Torres J C. (2017). Textos escolares y la guerra del pacífico: ¿obstáculos o instrumentos para la integración de chilenos y peruanos. *Revista de Pedagogía*, 38(102), 53–79.

Fernández, L. (2017). (Re)construyendo la memoria histórica del pasado reciente: La violencia política peruana y los estudiantes de hoy. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 113–137. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.60>

Fernández-Arata, Calderón-De la Cruz, G. A., Merino-Soto, & Juárez-García. (2020). Multivariate sociodemographic effects on the experience of burnout in Peruvian school teachers. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 12(1), 40–49. <https://doi.org/10.32348/1852.4206.v12.n1.24956>

Figallo, F. (2021). ¿Y si volvemos a empezar? La formación profesional técnica parte de cero. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Fontana, L. B. (2019). Identity policies of education: Struggles for inclusion and exclusion in Peru and Colombia. *Journal of Education Policy*, 34(3), 351–373. <https://doi.org/10.1080/02680939.2018.1535092>

Ford, K., Cueto, S., Pankhurst, A., Singh, R., & Thang, N. (2020). *COVID-19 Could Reverse Two Decades of Progress: Emerging Policy Recommendations to Support Young People in Developing Countries* (Young Lives Snapshot Report.). Young Lives.

<http://www.grade.org.pe/publicaciones/covid-19-could-reverse-two-decades-of-progress-emerging-policy-recommendations-to-support-young-people-in-developing-countries/>

Franco, A. P., & Ñopo, H. (2018). *Ser joven en el Perú: Educación y trabajo*. GRADE.

Frisancho, S., & Delgado, G. (2018). Moral education as intercultural moral education. *Intercultural Education*, 29(1), 18–39.

<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1405214>

Frisancho, V. (2018). *The Impact of School-Based Financial Education on High School Students and their Teachers: Experimental Evidence from Peru*. Inter-American Development Bank. <https://ideas.repec.org/p/idb/brikps/8835.html>

Frisancho, V. (2020). The impact of financial education for youth. *Economics of Education Review*, 78(C). <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2019>

Gaentzsch, A. (2020). Do conditional cash transfers (CCTs) raise educational attainment? An impact evaluation of Juntos in Peru. *Development Policy Review*, 38(6), 747–765. <https://doi.org/10.1111/dpr.12468>

Gago, D., Sánchez, J., & Bedriñana, M. (2019). Environmental education and social responsibility in university students of the Ucayali region, Peru. *Opcion*, 35(89–2), 347–365.

Galla, C. (2016). Indigenous language revitalization, promotion, and education: Function of digital technology. *Computer Assisted Language Learning*, 29(7), 1137–1151. <https://doi.org/10.1080/09588221.2016.1166137>

Gallego, F., Näslund-Hadley, E., & Alfonso, M. (2018). *Tailoring Instruction to Improve Mathematics Skills in Preschools: A Randomized Evaluation*. Inter-American Development Bank. <https://ideas.repec.org/p/idb/brikps/8869.html>

García, L. (2019). Assessing the impact of a student loan program on time-to-degree: The case of a program in Peru. *International Education Journal*, 18(3), 39–56.

Gastelú, R. (2017). Una aproximación a los escenarios de continuidad e interrupción escolar desde las experiencias y dinámicas juveniles asháninkas.. En *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 59–90). CISEPA.

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136729>

Gebera. (2020). Media treatment of educational outcomes in the Peruvian press. *Educar*, 56(2), 457–474. <https://doi.org/10.5565/REV/EDUCAR.1101>

Gil-Cubas, M. I., Gil-Cubas, J. R., & Iraola-Real, I. (2019, noviembre). *Implementation of the Bilingual Intercultural Education Program in a Lima-Peru School*. 2019 IEEE Sciences and Humanities International Research Conference, SHIRCON 2019. <https://doi.org/10.1109/SHIRCON48091.2019.9024881>

Glewwe, P., Krutikova, S., & Rolleston, C. (2017). Do Schools Reinforce or Reduce Learning Gaps between Advantaged and Disadvantaged Students? Evidence from Vietnam and Peru. *Economic Development and Cultural Change*, 65(4), 699–739. <https://doi.org/10.1086/691993>

Goico, S., Villacorta, M., Lizama, P., Torres, M., Cerron, C., & Santamaria, J. (2021). Establishing the first sign-based public deaf education programme in Iquitos, Peru. *Deafness and Education International*. <https://doi.org/10.1080/14643154.2021.1932339>

Goico, S., Villacorta, M., Lizama, P., Torres, R., Cerron, C., & Santamaria, J. (2019). The impact of “inclusive” education on the language of deaf youth in Iquitos, Peru. *Sign Language Studies*, 19(3), 348–374. <https://doi.org/10.1353/sls.2019.0001>

González, J., Cueto, S., Cardini, A., & Flores, B. (2018). *Financing Quality and Equitable Education in LATAM* (Bridges to the Future of Education: Policy Recommendations for the Digital Age.). T20 Argentina. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/a-new-deal-to-finance-latam-education/>

González, N., Eguren, M., & Belaunde, C. de. (2017). Desde el aula: Una aproximación a las prácticas pedagógicas del maestro peruano. En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5486>

Grompone, Á., Reátegui, L., & Rentería, M. (2018). *Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior*.

Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: Análisis y perspectivas de la educación básica*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5692>

Guadalupe César. (2017). Standardisation and diversity in international assessments: Barking up the wrong tree? *Critical Studies in Education*, 58(3), 326–340. <https://doi.org/10.1080/17508487.2017.1340319>

Guerrero, G. (2018a). *Estudio sobre la Implementación del Currículo Nacional de la Educación Básica en Instituciones Educativas Públicas Focalizadas*. Proyecto FORGE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5801>

Guerrero, G. (2018b). *Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural (FAD)*. FORGE, GRADE.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5779>

<http://disde.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5779>

Guerrero, G., & Demarini, F. (2016). *Atención y educación de la primera infancia en el Perú: Avances y retos pendientes* (Vol. 1, pp. 163–206). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://ideas.repec.org/h/gad/capitu/09-04.html>

Guerrero, G., & Rojas, V. (2019). Young women and higher education in Peru: How does gender shape their educational trajectories? *Gender and Education*.

Guerrero, G., Rojas, V., Cueto, S., Vargas, J., & Leandro, S. (2019). *Implementación de programas de inclusión social en territorios con población vulnerable: ¿cómo está cambiando Beca 18 la vida de los y las jóvenes del valle de los ríos Apurímac, Ene y Mantaro (VRAEM)*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

<https://ideas.repec.org/p/gad/doctra/dt96.html>

Gutierrez, F. (2017). Infant Health during the 1980s Peruvian Crisis and Long-term Economic Outcomes. *World Development*, 89(C), 71–87.

<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2016.0>

Gutierrez, I., & Molina, O. (2020). *Does Domestic Violence Jeopardize the Learning Environment of Peers within the School? Peer Effects of Exposure to Domestic Violence in Urban Peru*. Institute of Labor Economics (IZA).

<https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp13111.html>

Guzmán, M. F. (2017). En verdad es bien matado: El papel de los profesores y tutores en la formación de estudiantes en un colegio preuniversitario en Villa El Salvador.. En *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 193–224). CISEPA.

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136729>

Hatrick, A., & Paniagua, C. (2021). *Evaluación de Impacto del Modelo de Servicio Educativo para Estudiantes de Alto Desempeño implementado a través de los Colegios de Alto Rendimiento (COAR)*. CAF Corporación Andina de Fomento.

Hernandez P M, Vargas V, & Paucar-Cáceres A. (2018). Education for sustainable development: An exploratory survey of a sample of latin american higher education institutions. *World Sustainability Series*, 137–154. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70281-0_9

Holguin-Alvarez, J., Villena-Guerrero, M., Soto-Hidalgo, C., & Panduro-Ramírez, J. (2020). Digital competencies, distributed leadership and teacher resilience in pandemic contexts. *Revista Venezolana de Gerencia*, 25(Special Issue 4), 38–53.

Hornberger, N. H., & Dueñas, F. K. (2019). Mapeando la enseñanza de bilingüedad en contextos indígenas: Desde la timidez hacia la voz. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11(11), 99–125. <https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.190>

Ide T. (2020). Teaching terrorism, saving the state? Education and geopolitical imaginations of terrorism in 12 violently challenged states. *Political Geography*, 77. <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2019.102125>

Iguñiz, R., & Chan, M. (2018). *Actividades extraescolares en el interés de las niñas en la ciencia, en el marco de la política de fomento de carreras de CYT*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/actividades-extraescolares-en-el-interes-de-las-ninas-en-la-ciencia-en-el>

Ilie, S., Rose, P., & Vignoles, A. (2021). Understanding higher education access: Inequalities and early learning in low and lower-middle-income countries. *British Educational Research Journal*. <https://doi.org/10.1002/berj.3723>

Javier Murillo, F, Hernández-Castilla R, & Martínez-Garrido C. (2016). ¿Qué ocurre en las aulas donde los niños y niñas no aprenden? Estudio cualitativo de aulas ineficaces en Iberoamérica. *Perfiles Educativos*, 38(151), 55–70.

Keogh, S. C., Stillman, M., Leong, E., Awusabo-Asare, K., Sidze, E., Monzón, A. S., & Motta, A. (2020). Measuring the quality of sexuality education implementation at the school level in low- and middle-income countries. *Sex Education*, 20(2), 119–137.
<https://doi.org/10.1080/14681811.2019.1625762>

Keogh, S., Leong, Motta, A., Sidze, E., Monzón, A. S., & Amo-Adjei, J. (2020). Classroom implementation of national sexuality education curricula in four low- and middle-income countries. *Sex Education*. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1821180>

Kho, K., Lakdawala, L., & Eduardo Nakasone. (2018). *Impact of Internet Access on Student Learning in Peruvian Schools*. Michigan State University, Department of Economics.
https://ideas.repec.org/p/ris/msuecw/2018_003.html

Kirby, E., Tolstikov-Mast, Y., & Walker, J. (2020). Retention challenges for indigenous Peruvian college students on Beca 18 scholarship and strategies to improve their experiences and academic success. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 14(3), 162–176. <https://doi.org/10.1080/15595692.2020.1740980>

Kitmang, J., Dominguez, N., & Manrique, G. (2017). *¿La escuela reproduce las desigualdades? Segregación entre salones de clases | Consorcio de Investigación Económica y Social*. CIES. <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/la-escuela-reproduce-las-desigualdades-segregacion-entre-salones-de-clase>

Kudo, I., & Ñopo, H. (2018). *Revisión del Gasto Público en Educación: Mejores Aprendizajes para Todos* (Número No. 131976, pp. 1–60). The World Bank.

Kumar, K., Kumar, S., Singh, A., & Ram, F. (2019). Heterogeneity in the effect of mid-childhood height and weight gain on human capital at age 14-15 years: Evidence from

Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. *PLOS ONE*, 14(2), 1–14.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212>

Kyriazi A, vom Hau, & M. (2020). Textbooks, Postcards, and the Public Consolidation of Nationalism in Latin America. *Qualitative Sociology*, 43(4), 515–542.

<https://doi.org/10.1007/s11133-020-09467-8>

Lavalle, C., & de Nicolas, V. (2017). Peru and its new challenge in higher education: Towards a research university. *PLOS ONE*, 12(8), 1–12.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0182>

Leandro, S. (2017). ¿Quién no quiere que sus niños aprendan a leer? : Percepciones docentes sobre la implementación exitosa de un programa de lectura. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/856>

Leon, J. (2016). *Evaluación de Impacto del Bono de Incentivo al Desempeño Escolar o “Bono Escuela”*. FORGE.

León, J., Benavides, Alarcón, Erasquin, M. G., & Salas. (2020). *Transmisión intergeneracional de la educación: Los efectos directos e indirectos de la educación materna en el desarrollo infantil en una región de la selva peruana*. Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://ideas.repec.org/p/gad/doctra/dt94.html>

Leon, J., & Collahua, Y. (2016). El efecto del nivel socioeconómico en el rendimiento de los estudiantes peruanos: Un balance de los últimos 15 años | GRADE. En *Investigación para el desarrollo en el Perú: Once balances*. GRADE.

<http://www.grade.org.pe/publicaciones/el-efecto-del-nivel-socioeconomico-en-el-rendimiento-de-los-estudiantes-peruanos-un-balance-de-los-ultimos-15-anos/>

Leon, J., Guerrero, G., Cueto, S., & Glewwe, P. (2021). *What difference do schools make? A mixed methods study in secondary schools in Peru*. GRADE.

<http://www.grade.org.pe/publicaciones/que-diferencia-hacen-las-escuelas-un-estudio-de-metodos-mixtos-en-colegios-secundarios-del-peru/>

León, J., Sugimaru, C., & Salas, A. (2019). El conocimiento del contenido por parte de los docentes y su relación con el rendimiento de los estudiantes de sexto de primaria: Una mirada a las tres regiones naturales del Perú. En *Documentos de Investigación* (Nº dt99; Documentos de Investigación). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

<https://ideas.repec.org/p/gad/doctra/dt99.html>

Leon, J., & Tapia, J. (2021). *La situación educativa de las niñas, niños y adolescentes afroperuanos: Una mirada al acceso, resultados y entornos educativos* | (Aportes para el Diálogo y la Acción, 16). CREER. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/la-situacion-educativa-de-las-ninas-ninos-y-adolescentes-afroperuanos-una-mirada-al-acceso-resultados-y-entornos-educativos/>

Leon, V., & Bird, M. (2018). A Will in Search of a Way: Philanthropy in Education in Peru. En *Philanthropy in Education*. Edward Elgar Publishing.

<https://www.elgaronline.com/view/edcoll/9781789904116/9781789904116.xml>

Levitán, J. (2016). Indigenous student learning outcomes and education policies in Peru and Ecuador. En *Indigenous Education Policy, Equity, and Intercultural Understanding in Latin America* (pp. 27–49). Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/978-1-137-59532-4_2

Limerick, N. & Hornberger. (2021). Teachers, textbooks, and orthographic choices in Quechua: Comparing bilingual intercultural education in Peru and Ecuador across decades. *Compare*, 51(3), 319–336. <https://doi.org/10.1080/03057925.2019.1613149>

Lin, C., Minca, C., & Ormond, M. (2018). Affirmative biopolitics: Social and vocational education for Quechua girls in the postcolonial “affectsphere” of Cusco, Peru.

Environment and Planning D: Society and Space, 36(5), 885–904.

<https://doi.org/10.1177/0263775817753843>

Linares, R. (2017). Guided by care: Teacher decision-making in a rural intercultural bilingual classroom in Peru. *Intercultural Education*, 28(6), 508–522.

<https://doi.org/10.1080/14675986.2017.1390941>

Llanos, F., & Tapia, J. (2019). *Las actividades de enseñanza y evaluación en las aulas multigrado rurales*. CREER, GRADE. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/las-actividades-de-ensenanza-y-evaluacion-en-las-aulas-multigrado-rurales/>

Majerowicz, S., & Montero, R. (2019). *Can Teaching be Taught? Experimental Evidence from a Teacher Coaching Program in Peru (Job Market Paper)*.

Malamud, O., Cueto, S., Cristia, J., & Beuermann, D. W. (2019). Do children benefit from internet access? Experimental evidence from Peru. *Journal of Development Economics*, 138, 41–56. <https://doi.org/10.1016/j.jdeveco.2018.11.005>

Mamani, Yenifer, Vasquez, & Waldir. (2020). *Yachatsikuqkuna niyashkan: Creencias y atribuciones causales de docentes de escuelas rurales de Áncash (Perú) sobre la Evaluación de Desempeño Docente*.

<https://repositorioacademico.upc.edu.pe/handle/10757/653728>

https://repositorioacademico.upc.edu.pe/bitstream/10757/653728/17/Mamani_DY_Resumen.pdf

Manky, O., & Dolores, J. (2021). Negotiated Marketization: Public Universities and Higher Education Markets in Peru (1990–2014). *Comparative Education Review*, 65(2), 332–355. <https://doi.org/10.1086/713371>

Marcos, M., & Vásquez, M. C. (2018). *Tipología y caracterización de las escuelas privadas en el Perú*. (Serie Estudios Breves N°3). Oficina de Medición de la Calidad de los Aprendizajes.

Martí Noguera, J J, Pérez Morán, G, Cano Lara, & E D. (2018). Legislation of university social responsibility. Study case in universities from Peru and Ecuador. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(84), 899–912.

Medina, C. M. C. (2020). Análisis del portal educativo PerúEduca desde un enfoque multimodal. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13), 65–97.
<https://doi.org/10.34236/rpie.v12i13.236>

Mendoza, P. (2020). Autonomy and weak governments: Challenges to university quality in Latin America. *Higher Education*, 80(4), 719–737. <https://doi.org/10.1007/s10734-020-00511-8>

Mendoza, P., & Dorner, L. (2020). The neoliberal discourse in Latin American higher education: A call for national development and tighter government control. *Education Policy Analysis Archives*, 28(176), 1–28. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5610>

Metis Gaia. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de la intervención de acompañamiento pedagógico en instituciones educativas multigrado*. FORGE.

Mezarina, J., & Cueva, S. (2016). *La ciencia avanza, ¿avanzan sus científicas?: Barreras y oportunidades para la participación de la investigación científica en mujeres de la PUCP*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES).
<https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/competitividad-educacion-genero-innovacion/la-ciencia-avanza-avanzan-sus-cientificas>

Miller, S. J., & Caruso, G. (2018). *Quake'n and Shake'n...Forever! Long-Run Effects of Natural Disasters: A Case Study on the 1970 Ancash Earthquake* (Número 6672). Inter-American Development Bank. <https://ideas.repec.org/p/idb/brikps/6672.html>

Millones-Gómez, P., Yangali-Vicente, J., Arispe-Alburquerque, C., Rivera-Lozada, O., Calla-Vásquez, K., Calla-Poma, R., & Reque, M. (2021). Research policies and scientific

production: A study of 94 Peruvian universities. *PLOS ONE*, 16(5), 1–15.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252>

MineduLab. (2018). *Entrega de Incentivos No-Monetarios en “Bono Escuela”*.

Ministerio de Educación. (2017). *Desenrollando la madeja de la impunidad: Rutas de acceso a la justicia en casos de violencia sexual contra niñas y adolescentes en zonas rurales y multiculturales de la provincia de Condorcanqui, Amazonas. Estudio de una comunidad nativa awajun del Río Santiago*.

Ministerio de Educación. (2021). *Evaluación de implementación del servicio de contención emocional TE ESCUCHO DOCENTE : recomendaciones para el diseño, implementación y sostenibilidad*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7630>

Ministerio de Educación del Perú. (2021). *Relación entre la dotación de personal administrativo y la percepción de sobrecarga administrativa del Director o Directora de IIEE de EBR públicas del Sector Educación*. Dirección de Fortalecimiento de la Gestión Escolar. <http://directivos.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2021/09/Estudio-Personal-Administrativo-vf-21.9.2021.pdf>

Miranda, L. (2021). Tensiones entre segregación escolar y desarrollo ciudadano. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Molina, O., María, D. S., & Yamada, G. (2018). *What Stops Poor Girls from Going to College? Skill Development and Access to Higher Education in a Developing Country*. Institute of Labor Economics (IZA). <https://ideas.repec.org/p/iza/izadps/dp12052.html>

Muelle, L. (2018). Desigualdades regionales y sociales del rendimiento escolar al término de la educación primaria en el Perú. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 127–157. <https://doi.org/10.34236/rpie.v10i10.106>

Murillo, F. J., & Carrillo, S. (2020). Segregación escolar por nivel socioeconómico en educación secundaria en Perú y sus regiones. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), Article 12. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.130>

Murillo, J., & Carrillo, S. (2021). Incidence of socioeconomic school segregation on academic performance. A study from Peru. *Education Policy Analysis Archives*, 29. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>

Nguyen, C., & Pham, M. (2018). The impact of natural disasters on children's education: Comparative evidence from Ethiopia, India, Peru, and Vietnam. *Review of Development Economics*, 22(4), 1561–1589. <https://doi.org/10.1111/rode.12406>

Ñiquen, O. (2019). El impacto del nivel educativo alcanzado en el índice de calidad del empleo en el Perú, 2016. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11(11), 5–38. <https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.91>

Ñopo, H. (2018). *Análisis de la inversión educativa en el Perú desde una mirada comparada*. GRADE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5729>

Ñopo, H., Fernández, F., & Perú, F. F. de la G. de la E. en el. (2018). *Clima, feriados y resultados educativos en el Perú ¿Es posible conseguir resultados alterando el calendario escolar?* FORGE. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6032>

Orozco, R., Calle, F., & Matos, P. (2017). *Violencia, escuelas y desempeño educativo: Formas y consecuencias de ser víctima de violencia en la etapa escolar*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/educacion-genero-pobreza/violencia-escuelas-y-desempeno-educativo-formas-y>

Ortega, J. (2018). *Dentro del colegio y lejos del embarazo: El efecto de la Jornada Escolar Completa sobre el embarazo adolescente en Perú* | Consorcio de Investigación

Económica y Social. CIES. <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/dentro-del-colegio-y-lejos-del-embarazo-el-efecto-de-la-jornada-escolar>

Outes, I., Sánchez, A., Vakis, R., & Desarrollo, G. G. de A. para el. (2017).

Cambiando la mentalidad de los estudiantes: Evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú. En *MINISTERIO DE EDUCACIÓN*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5529>

Parodi, D. (2020). Escuela de liberales: El periodo de las Cortes de Cádiz en los manuales escolares peruanos (2010 y 2017). *Dialogo Andino*, 62, 117–129.

<https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000200117>

Parra, A., Mendes, J., Valero, P., & Villavicencio, M. (2016). Mathematics Education in Multilingual Contexts for the Indigenous Population in Latin America. *New ICMI Study Series*, 67–84. https://doi.org/10.1007/978-3-319-14511-2_4

Paulson, J. (2017). From Truth to Textbook. En *In (Re) Constructing Memory: Education, Identity, and Conflict* (pp. 291–311). Brill Sense. <https://doi.org/10.1007/978-94-6300-860-0>

Pazos, N. (2018). *Ethnic diversity in Peruvian schools: Disentangling peer and class composition effects*. Centre for the Study of African Economies, University of Oxford.

<https://ideas.repec.org/p/csa/wpaper/2018-16.html>

Pérez, A. (2019a). Habilidades de lectura crítica en los libros de texto de educación secundaria. *Revista Signos*, 52(99), 181–206. <https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

<https://doi.org/10.4067/S0718-09342019000100181>

Pérez, A. (2019b). Social Order, Moral and Public Schooling. Education and Schooling concepts in Perú, 1820-1870. *HSE Social and Education History*, 8(2), 118–140.

<https://doi.org/10.17583/HSE.2019.3832>

Pérez A B.D, Quispe F M.P, Aguilar O A.G, & Cortez L C.C. (2020). Transición secundaria-universidad y la adaptación a la vida universitaria. *Revista de Ciencias Sociales*, 26(3), 244–258. <https://doi.org/10.31876/rcs.v26i3.33245>

Picón, C. (2018). *Si las personas jóvenes y adultas aprenden aprendemos todos*. DVV Internacional.

Popay, J., Roberts, H., Sowden, A., Petticrew, M., Arai, L., Rodgers, M., & Duffy, S. (2006). *Guidance on the conduct of narrative synthesis in systematic reviews*. ESRC methods programme.

Portela, M. J., & Atherton, P. (2020). Outsmarting your parents: Being a first-generation learner in developing countries. *Review of Development Economics*, 24(4), 1237–1255. <https://doi.org/10.1111/rode.12734>

Portugal, A., & Espinosa, G. (2021). Hacia un nuevo modelo de formación inicial docente en el Perú. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Ramírez, A., & Román, A. (2018). *¿El mito sigue vivo? Privatización y diferenciación social en la educación peruana*. Instituto de Estudios Peruanos.

Ramírez, J. (2018). De la planeación a la apropiación: Un estudio de caso en torno a las prácticas de lectura en una escuela pública de Lambayeque. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 10(10), 31–58. <https://doi.org/10.34236/rpie.v10i10.97>

Ramírez-Montoya, M. (2020). Digital transformation and educational innovation in latin america within the framework of covid-19. *Campus Virtuales*, 9(2), 123–139.

Ramos, J., & Boyd, C. (2018). Lo hice #PorMiCuenta: Desarrollando capacidades financieras en usuarios de Beca 18. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1116>

Reátegui, L., Urrutia, C., Cuenca, R., & Carrillo, S. (2017). Los jóvenes de Lima: Encuesta sobre las desigualdades en la juventud de Lima Metropolitana y el Callao. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos.

<https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1015>

Reategui, L., Velásquez, A. G., & Rentería, M. (2020). Brechas de origen, brechas de trayectoria. La desigual transición a la educación superior en dos grupos de jóvenes peruanos. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 33–54.

<https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.162>

Rentería, M., Grompone, A., & Reátegui, L. (2020). Educados en el privilegio: Trayectorias educativas y reproducción social de las élites en Perú. *RES. Revista Española de Sociología*, 29(3), 561–578.

Rey, V. (2017). *Más que una guardería. El tránsito de Wawa Wasi a Cuna Más en Jicamarca* (Avances de Investigación). GRADE.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5401>

Reynolds, S. A., Andersen, C., Behrman, J., Singh, A., Stein, A. D., Benny L, Crookston B T, Cueto S, Dearden K, Georgiadis A, Krutikova S, & Fernald L C.H. (2017). Disparities in children’s vocabulary and height in relation to household wealth and parental schooling: A longitudinal study in four low- and middle-income countries. *SSM - Population Health*, 3, 767–786. <https://doi.org/10.1016/j.ssmph.2017.08.008>

Rivas A & Scasso M. (2019). The second dimension of educational quality: A comparative study in seven countries in latin america. *Bordon. Revista de Pedagogia*, 71(4), 117–133. <https://doi.org/10.13042/Bordon.2019.68071>

Rivas, A., & Scasso, M. (2020). *Las llaves de la educación. Estudio comparado sobre la mejora de los sistemas educativos subnacionales en América Latina*. Fundación Santillana.

Rivera, N. (2021). Escuelas modulares: Una estrategia de diseño a la escala de la brecha de infraestructura educativa. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Rodriguez, A. L., & Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153–186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>

Rodriguez, M. F., & Saavedra, M. (2020). Moviéndose de una decepción a otra: Los jóvenes que cambian de escuelas en contextos urbano-vulnerables de Lima Metropolitana. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 217–242. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.146>

Rojas, V. (2021). *Educación superior en tiempos de pandemia. Una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de NdM en el Perú: Vol. Documento de Investigación, 118*. GRADE.

Romero, G., Riva, M., & Benites, S. (2016). *Crónica de una reforma desconocida: Experiencia de implementación del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma*. Lima. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/819>
<https://repositorio.iep.org.pe/bitstream/IEP/819/2/documentodetrabajo229.pdf>
<http://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/819>

Ruiz Bravo, P., Alegre, M., Fernández, M. S., Rodríguez, A., Montoya, V., García, L., Pizarro, A., & Mezarín, J. (2017). *4EQUALSCIENCE: Mujeres en la ciencia en cinco universidades de la red peruana de universidades*. Consorcio de Investigación Económica y Social (CIES). <https://www.cies.org.pe/es/investigaciones/competitividad-educacion-genero-innovacion/4equalscience-mujeres-en-la-ciencia-en>

Saavedra, J., & Gutierrez, M. (2020). Peru: A wholesale reform fueled by an obsession with learning and equity. En *Audacious Education Purposes: How Governments Transform*

the Goals of Education Systems (pp. 153–180). Springer International Publishing.

https://doi.org/10.1007/978-3-030-41882-3_6

Saavedra, J., Näslund-Hadley, E., & Alfonso, M. (2019). Remedial Inquiry-Based Science Education: Experimental Evidence From Peru. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 41(4), 483–509. <https://doi.org/10.3102/0162373719867081>

Sagredo, P. (2020). About the castellanization and education of indigenous peoples in the colonial andes: Materials, schools and teachers. *Dialogo Andino*, 61, 41–54. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812020000100041>

Salazar-Morales, D. (2021). The reputational basis of policy success in comparative perspective: Evidence from the education sector in Peru and Bolivia. *Governance*. <https://doi.org/10.1111/gove.12568>

Sanchez, A., Catherine Porter, Favara, M., & Scott, D. (2021). The impact of COVID-19 lockdowns on physical domestic violence: Evidence from a list randomization experiment | GRADE. *SSM-population health*, 14, 100792.

Sánchez, A., Favara, M., & Porter, C. (2021). *Stratification of returns to higher education in Peru: The role of education quality and major choices* (N° 180). Peruvian Economic Association. <http://www.grade.org.pe/publicaciones/estratificacion-de-los-retornos-a-la-educacion-superior-en-el-peru-el-rol-de-la-calidad-de-la-educacion-y-las-opciones-de-carrera/>

Sánchez, A., & Rodríguez, M. G. (2016). Diez años Juntos: Un balance de la investigación del impacto del programa de transferencias condicionadas del Perú sobre el capital humano. En *Capitulos de Libros* (Vol. 1, pp. 207–250). Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE). <https://ideas.repec.org/h/gad/capitu/09-05.html>

Sánchez, A., & Singh, A. (2018). Accessing higher education in developing countries: Panel data analysis from India, Peru, and Vietnam. *World Development*, *109*, 261–278.

<https://doi.org/10.1016/j.worlddev.2018.04.015>

Santa-Cruz, S., Córdova, G., Rivera-Holguin, M., Vilela, M., Arana, V., & Palomino, J. (2016). Social sustainability dimensions in the seismic risk reduction of public schools: A case study of Lima, Peru. *Sustainability: Science, Practice, and Policy*, *12*(1).

<https://doi.org/10.1080/15487733.2016.11908152>

Schneider, R. (2021). Teacher Unions, Political Machines, and the Thorny Politics of Education Reform in Latin America. *Politics and Society*.

<https://doi.org/10.1177/00323292211002788>

Segovia-Quesada, Fuster-Guillén, & Ocaña-Fernández. (2020). Teacher's resilience in teaching-learning situations in rural schools in Peru. *Revista Electronica Educare*, *24*(2).

<https://doi.org/10.15359/ree.24-2.20>

Silverstein, S. (2017). Inside a Uniform Imaginary: Gender, Politics, and Aesthetics in Peruvian Technical Education. *Journal of Latin American and Caribbean Anthropology*, *22*(3), 578–597. <https://doi.org/10.1111/jlca.12256>

Sime, L. (2020). *La producción académica de profesores del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú 2000 – 2019*. Centro de Investigaciones y Servicios Educativos.

Sime, L., & Diaz, C. (2019). *Los doctorados en educación. Tendencias y retos para la formación de investigadores* (Vol. 8). Fondo Editorial PUCP.

<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/66>

<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/download/66/133>

<https://revistas.siep.org.pe/index.php/RPIE/article/view/66>

Soberón, C. (2017). Educación sexual y currículo oculto: Género y sexualidad en una escuela rural. En *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 133–162). CISEPA.

<http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136729>

Sovacool, B., & Ryan, S. E. (2016). The geography of energy and education: Leaders, laggards, and lessons for achieving primary and secondary school electrification. *Renewable and Sustainable Energy Reviews*, 58(C), 107–123. <https://doi.org/10.1016/j.rser.2015.12.21>

Steele, D. (2018). Higher Education and Urban Migration for Community Resilience: Indigenous Amazonian Youth Promoting Place-Based Livelihoods and Identities in Peru. *Anthropology and Education Quarterly*, 49(1), 89–105. <https://doi.org/10.1111/aeq.12233>

Studzinski, K. L. S. (2020). La mejora del rendimiento académico de estudiantes universitarios inmigrantes: La importancia del estudio en grupo. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 243–260. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.142>

Suárez-Guerrero, C., Revuelta-Domínguez, F., & Rivero-Panaqué, C. (2020). Appraisal of digital competence in students with high performance in peru. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 1–24. <https://doi.org/10.14507/EPAA.28.5112>

Suárez-Guerrero, C., Sanz-Cervera, P., & Tijeras-Iborra, A. (2021). *Educación en Apurímac: Resistencia creadora en tiempos de pandemia*.

Sumida, E. (2020). Small Indigenous Schools: Indigenous Resurgence and Education in the Americas. *Anthropology and Education Quarterly*, 51(3), 262–281.

<https://doi.org/10.1111/aeq.12335>

Tobalino-López, D., Dolorier-Zapata, R., Menacho, I., & Villa-López, R. (2017). Acoso escolar y autoestima en estudiantes de educación primaria de Perú López, D. T., Zapata, R. G. D., López, R. M. V., & Vargas, I. M. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 33(84), 359–377.

Tomás, J., Melchor Gutiérrez, Pastor, A. M., & Sancho, P. (2020). Perceived Social Support, School Adaptation and Adolescents' Subjective Well-Being. *Child Indicators Research*, 13(5), 1597–1617. <https://doi.org/10.1007/s12187-020-09717->

Trivelli, C., & Urrutia, A. (2018). Geografías de la resiliencia: La configuración de las aspiraciones de los jóvenes peruanos rurales. En *Instituto de Estudios Peruanos*. Instituto de Estudios Peruanos. <https://repositorio.iep.org.pe/handle/IEP/1130>

Turpo-Gebera, O., Quispe, P., Paz, L., & Gonzales-Miñán, M. (2020). Formative research at the university: Meanings conferred by faculty at an Education Department. *Educacao e Pesquisa*, 46, 1–18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046215876>

Uccelli F, Agüero J C, Pease M A, & Portugal T. (2017). *Atravesar el silencio: Memorias sobre el conflicto armado interno y su tratamiento en la escuela*. IEP, Instituto de Estudios Peruanos.

Uccelli, F., & Garcia, M. (2016). *Solo zapatillas de marca: Jóvenes limeños y los límites de la inclusión desde el mercado*. IEP, Instituto de Estudios Peruanos.

UNESCO. (2017a). *El acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente en servicio: Reflexiones para el contexto peruano*. Grupo de Análisis para el Desarrollo. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000372172>

UNESCO. (2017b). *Programas de formación docente en servicio en el Perú: Experiencias y aprendizajes durante el periodo 2011-2015* (Serie: Aportes para la reflexión y construcción de políticas docentes). UNESCO.

<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5710>

<http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/5710>

UNESCO. (2019a). *La elección de la profesión educativa y de la carrera pública magisterial: Un estudio cualitativo en cuatro regiones del país*. UNESCO.

UNESCO. (2019b). *La Formación Docente en Servicio en el Perú: Proceso de diseño de políticas y generación de evidencias: Vol. Serie: Aportes para la reflexión y construcción de polít.*

Vargas, N. (2016). Disciplinar y clasificar: Prácticas de lectura en la Educación Básica Alternativa en Lima. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(8), 125–148.
<https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.70>

Vásquez, S., Frisancho, S., & Rosa, M. I. L. (2019). Concepciones sobre el acompañamiento pedagógico de acompañantes de la región Ucayali: Implicancias y aportes de la psicología educacional. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11(11), 69–97.
<https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.118>

Vela, G., & Cáceres, T. (2019). Educación superior en los proyectos de vida de estudiantes en Arequipa, Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 25(1), 371–383.

Velez G M. (2019). Building Human Rights Consciousness in Postconflict Societies: Peruvian Adolescents' Understandings of Human Rights. *Journal of Adolescent Research*, 34(4), 438–463. <https://doi.org/10.1177/0743558417722519>

Villanueva, R. K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis entre las interacciones de estudiantes y docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 187–216. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>

Villegas, F. (2017). Creencias sobre la escritura y su enseñanza en maestros peruanos de educación primaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 31–60.
<https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.57>

Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones postsecundarias: Expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 8(8), 41–70. <https://doi.org/10.34236/rpie.v8i8.67>

Villegas, M. (2017). Negociaciones y niveles de agencia en el postsecundario. El caso de las jóvenes de zonas rurales en Apurímac. En *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 109–132). CISEPA. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136729>

Weitzman, A. (2018). Does increasing women's education reduce their risk of intimate partner violence? Evidence from an education policy reform. *Criminology*, 56(3), 574–607. <https://doi.org/10.1111/1745-9125.12181>

Wells, R., Cuenca, R., Blanco, G., & Aragón, J. (2018). Geographic mobility and social inequality among Peruvian university students. *Higher Education*, 75(3), 449–469. <https://doi.org/10.1007/s10734-017-0149-6>

Williamson, B., & Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Education International.

Yahuarcani I O, Antony Saravia Llaja, L, Nunez Satalaya, A M, Alana Rojas Alva, E, Jeri Lagos, K D, Edith Jeri Lagos, & L. (2020). *Effects of Using the WARMA Tool for Learning Quechua in Bilingual Educational Institutions in Huamanga City*. 222–227. <https://doi.org/10.1109/CONTIE51334.2020.00047>

Yahuarcani I O, Hidalgo M M, Ccanto F F, Pezo A R, Cortegano C A.G, Riveros M A.P, Lagos K D.J, Gomez E G, Cruzado J A.G, Satalaya A M.N, Alva E A.R, & Llaja L A.S. (2020). *Effects of the use of the BAKE mobile application as an Educative instrument for teaching content for preschool education to Shipibo people in the community of Cantagallo, Lima, Peru* (da Rocha Brito C & Ciampi M M, Eds.). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc. <https://doi.org/10.1109/EDUNINE48860.2020.9149521>

Yahuarcani I O, Llaja L A.S, Satalaya A M.N, Rojas A E.L, Lagos K D.J, Shuna A W.G, Moreno J G, Hidalgo M M, Cruzado J A.G, & Diaz J E.G. (2021). *Preservations and rescue of the Omagua language through the use of a mobile application in homes in the San*

Joaquin de Omaguas community in Loreto, Peru (Brito C da.R & Ciampi M M, Eds.).

Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc.

<https://doi.org/10.1109/EDUNINE51952.2021.9429152>

Yahuarcani, I. O., Llaja, L., Satalaya, A., Bitulas, L., Gomez, E., Lagos K D.J, Cortegano C A.G, Alcantara G A.M, Atuncar G S, Pezo A R, & Cruzado J A.G. (2021). *A digital educational tool for learning the Aymara language in the region of Ayacucho, Peru* (Brito C da.R & Ciampi M M, Eds.). Institute of Electrical and Electronics Engineers Inc.

<https://doi.org/10.1109/EDUNINE51952.2021.9429133>

Yamada, G., Castro, J., & Santiago Medina. (2021). Habilidades y mercado laboral: Brechas persistentes entre los peruanos del milenio. En *La educación peruana más allá del Bicentenario: Nuevos rumbos*. Universidad del Pacífico.

Yamada, G., & Lavado, P. (2017). *Educación superior y empleo en el Perú: Una brecha persistente*. Universidad del Pacífico.

<https://fondoeditorial.up.edu.pe/producto/educacion-superior-y-empleo-en-el-peru-una-brecha-persistente/>

Yana, M., & Adco, H. (2018). Acompañamiento pedagógico y el rol docente en jornada escolar completa: Caso instituciones educativas Santa Rosa y Salesianos de San Juan Bosco—Puno Perú. *Revista de Investigaciones Altoandinas*, 137–148.

Yangali, J., Vasquez, M., Huaita, D., & Baldeón De La Cruz, M. (2021). Comportamiento ecológico y cultura ambiental, fomentada mediante la educación virtual en estudiantes de Lima-Perú. *Revista de Ciencias Sociales*, 27(1), 1–15.

Zavala, V. (2019). Justicia sociolingüística para los tiempos de hoy. *Ikala*, 24(2), 343–359. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v24n02a09>

Zavala, V., & Brañez, R. (2017). Nuevos bilingüismos y viejas categorías en la formación inicial de docentes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 9(9), 61–84. <https://doi.org/10.34236/rpie.v9i9.58>

Zavala, V., & Franco, R. (2020). El Estado enseña sobre las lenguas originarias: Una reflexión desde el programa “Aprendo en Casa”. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(13), 99–126. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i13.219>

Zegarra, A. (2017). Espacios que configuran dinámicas: Repensando la Educación Intercultural Bilingüe en una comunidad shipibo. En *La diversidad en la escuela: Aproximaciones antropológicas a las experiencias educativas de los niños, niñas y jóvenes peruanos* (pp. 33–58). CISEPA. <http://repositorio.pucp.edu.pe/index/handle/123456789/136729>

Zúñiga, M. (2019). Educación intercultural bilingüe, privatización por defecto y desigualdad entre los docentes Awajún de la región San Martín. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 11(11), 39–68. <https://doi.org/10.34236/rpie.v11i11.96>

Anexos

Anexo 1: Metodología

En línea con la literatura sobre revisión sistemática, se propusieron preguntas de investigación generales y específicas que guíen la búsqueda de la literatura, así como su sistematización y análisis. En línea con los objetivos planteados por el CIES, la pregunta principal del presente balance es: ¿Cuáles han sido las temáticas recurrentes en investigación educativa desde las Ciencias Sociales entre el 2016-2021 en el país? Asimismo, con miras a ahondar en el detalle de las investigaciones a analizar, se proponen la siguiente pregunta específica que analice los estudios de las distintas temáticas de forma comparativa: ¿Cómo se han abordado dichas temáticas en investigación educativa en los últimos 5 años?

En una primera etapa de la revisión sistemática, de corte cuantitativo, se definen palabras clave para la búsqueda, así como criterios de exclusión. Dado que se busca incluir todos los temas producidos en el periodo de tiempo especificado, las palabras clave fueron también generales: “educación” y “Perú” (en el título y *abstract*). Seguido a ello, las publicaciones se restringirán a partir de los criterios de exclusión: (i) periodo de publicación entre 2016-2021¹⁴, (ii) estudios que analicen la educación peruana desde las ciencias sociales y (iii) se excluirán los artículos de opinión o editoriales en diarios o revistas no académicas, así como los informes de organismos multilaterales que cubren un gran número de países, sin un acento particular sobre el Perú. Como resultado de esta etapa, se definirá el número de publicaciones a analizar, así como el mapeo de las áreas temáticas.

Para ello, se siguieron dos rutas de búsqueda. En primer lugar, para las publicaciones en revistas indizadas e indexadas del tipo *journals*, se utilizaron las bases de datos bibliográficas SCOPUS e IDEAS. En segundo lugar, y en línea con el balance elaborado por Ñopo y Kitmang (2016) se realizó un barrido de las instituciones públicas y privadas relacionadas al tema de

¹⁴ La fecha límite de recojo de fuentes fue el 30 de junio del 2021.

interés: centros de investigación en Lima (IDEAS, SIEP, CIES, CIUP, CISEPA) y proyectos de generación de conocimiento educativo (Niño del Milenio y FORGE). En las ocasiones que se permitía delimitar por tema, se hizo a las áreas temáticas de Ciencias Sociales. En total, se recopilaron 943 fuentes.

Seguido de ello, se trasladaron las fuentes al programa de revisión sistemática Eppi Reviewer, el cual permitió identificar aquellas que se incluirían en la revisión, las que no se incluirían (siguiendo los criterios de inclusión y exclusión), así como las fuentes duplicadas. Luego de la primera revisión de título y abstract, se contó con 462 fuentes incluidas (para la primera etapa), 348 excluidas (al no cumplir con los criterios de inclusión), y 133 duplicadas¹⁵. Esta revisión también permitió codificar las referencias según las temáticas en las que se dividiría el balance. Estas fuentes se guardaron en Zotero, un programa de software para la gestión de referencias bibliográficas, en el que se pudo guardar la información clave de las referencias (título, abstract, autores, palabras clave, entre otros).

Para la segunda etapa de revisión de las fuentes, se exportaron reportes por área temática del Eppi Reviewer a Microsoft Excel, con las principales variables y *abstracts* o un breve resumen de cada publicación, lo que permitió que se puedan analizar de forma comparativa en cada área temática. Este es un segundo filtro para la inclusión/exclusión de las fuentes, ya que se procede a revisar cada una a mayor detalle. En esta etapa, de corte cualitativo, se responderán las preguntas específicas de investigación (en particular, cómo se abordan las áreas temáticas) a partir de un análisis del abordaje de los temas y su relevancia para la educación peruana. Este es el insumo final para la redacción del balance. Al finalizar esta etapa de revisión, se redujo el número de textos a incluir en el balance. Así, se cuenta con 289 fuentes incluidas, 538 excluidas y 133 duplicadas.

¹⁵ Debido a la cantidad de fuentes encontradas, se optó por no incluir los repositorios de tesis considerados en un inicio.

Anexo 2

Fuentes codificadas

1. Aprendizajes, currículo y factores asociados	45
Enfoques detrás de la educación: currículo, textos escolares y evaluación	23
Factores asociados y recursos para el aprendizaje	22
2. La cuestión docente	39
El rol docente y su importancia para el aprendizaje	8
Desempeño docente y condiciones laborales: selección, evaluación, salarios, bienestar y reconocimiento	19
Formación Docente y acompañamiento pedagógico	12
3. Diversidades, desigualdades y segregación educativa	68
Enfoque de género y desigualdades de género	16
Brechas educativas por nivel socioeconómico	4
Desigualdades por localidad geográfica, raza y etnia, EIB, educación rural y estudios sobre migración	29
Educación inclusiva y desigualdades por discapacidades	5
Segregación escolar	9
Violencia escolar y convivencia	5
4. Educación remota y TIC's en la educación	15
5. La dimensión de la política educativa	25
6. Provisión privada de servicios educativos	12
7. Trayectorias educativas en Educación Básica	19
8. Educación superior	53
Transición a la educación superior: acceso, expectativas y desigualdad	15
Reforma de la educación superior, diversidad, investigación y calidad educativa	25
Calidad de la ES en el empleo y vínculo con el mercado laboral	8
La educación superior en el contexto de pandemia	5
9. Misceláneos	13
Total	289

Anexo 3

Expertas y expertos entrevistados

Expertos(as)	Cargos
Patricia Ames	Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP), anterior presidenta del Seminario de Investigación Educativa del Perú (SIEP).
Maria Balarin	Investigadora principal del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)
Sandra Carrillo	Investigadora principal del IEP.
Ricardo Cuenca	Investigador principal del IEP, anterior Ministro de Educación
Santiago Cueto	Investigador principal de GRADE.
Luis Guerrero	Director de la revisión Enacción
César Guadalupe	Investigador principal del Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico (CIUP)
Eduardo León	Investigador pedagógico
Liliana Miranda	Investigadora adjunta en GRADE, Anteriormente fue jefa de la Oficina de Medición de la Calidad del Aprendizaje (UMC) y viceministra de Gestión Pedagógica.
Hugo Ñopo	Investigador principal de GRADE
Francesca Uccelli	Investigadora principal del IEP. Actual presidenta del SIEP
Patricia Salas	Docente principal en Universidad Nacional de San Agustín. Anterior Ministra de Educación

