

# Políticas de Gestión Educativa en Sudamérica: Revisión Sistemática de la Literatura (2012-2025)

Elady Maritza Caucha Morales<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad César Vallejo (UCV), Trujillo, Perú

[eladym@ucvvirtual.edu.pe](mailto:eladym@ucvvirtual.edu.pe) | <https://orcid.org/0009-0005-5591-5050>

Correspondencia: [eladym@ucvvirtual.edu.pe](mailto:eladym@ucvvirtual.edu.pe)

**Resumen:** La gestión educativa en Sudamérica enfrenta tensiones estructurales entre equidad, autonomía institucional y estabilidad normativa que condicionan la efectividad de sus políticas; la ausencia de síntesis regionales actualizadas justifica la presente revisión sistemática. El objetivo fue examinar los enfoques, tendencias y desafíos en la formulación e implementación de políticas de gestión educativa en el contexto sudamericano. Se adoptó un método inductivo-analítico con enfoque mixto de predominancia cualitativa y diseño de revisión sistemática, siguiendo los lineamientos PRISMA 2020; la búsqueda se realizó en Scopus para el período 2012-2025. De 377 registros identificados, 26 artículos cumplieron los criterios de inclusión: estudios originales en acceso abierto, realizados en países sudamericanos y que abordaran políticas de gestión educativa en educación básica o media. Los resultados revelan diversidad de enfoques regionales, con énfasis en la gestión directiva, la equidad educativa, el clima institucional y la formación docente; se documentan avances normativos orientados a la equidad y la calidad, aunque persisten brechas territoriales, discontinuidad política e insuficiente participación docente. La discusión evidencia que la brecha entre el diseño normativo y la implementación efectiva obedece a cinco nudos estructurales: desigualdad territorial, fragmentación institucional, discontinuidad política, escasa participación docente y distancia entre el discurso normativo y la práctica cotidiana; asimismo, que la concepción de convivencia escolar oscila entre la seguridad como orden y la convivencia como proceso democrático. Se concluye que los enfoques y desafíos identificados evidencian que el impacto efectivo de las políticas de gestión educativa en la región depende de capacidades institucionales sólidas, coherencia normativa sostenida y mecanismos reales de participación de los actores escolares en la toma de decisiones.

**Palabras clave:** políticas educativas; gestión escolar; fortalecimiento institucional; bienestar escolar; administración educativa.

**Código de clasificación UNESCO:** 5802.04 - Niveles y temas de educación.

**Clasificación OCDE-FOS:** 5.3 - Ciencias de la Educación.

## *Educational Management Policies in South America: Systematic Review of the Literature (2012-2025)*

**Abstract:** Educational management in South America faces structural tensions between equity, institutional autonomy, and normative stability that condition the effectiveness of its policies; the absence of updated regional syntheses justifies the present systematic review. The objective was to examine the approaches, trends, and challenges in the formulation and implementation of educational management policies in the South American context. An inductive-analytical method was adopted with a mixed approach of predominantly qualitative orientation and a systematic review design, following the PRISMA 2020 guidelines; the search was conducted in Scopus for the period 2012–2025. From 377 identified records, 26 articles met the inclusion criteria: original open-access studies conducted in South American countries addressing educational management policies in basic or secondary education. The results reveal a diversity of regional approaches, with emphasis on school leadership, educational equity, institutional climate, and teacher training; normative advances oriented toward equity and quality are documented, although territorial gaps, political discontinuity, and insufficient teacher participation persist. The discussion demonstrates that the gap between normative design and effective implementation stems from five structural nodes: territorial inequality, institutional fragmentation, political discontinuity, limited teacher participation, and the distance between normative discourse and everyday practice; it further reveals that the conception of school coexistence oscillates between security as order and coexistence as a democratic process. It is concluded that the approaches and challenges identified demonstrate that the effective impact of educational management policies in the region depends on solid institutional capacities, sustained normative coherence, and genuine mechanisms for the participation of school stakeholders in decision-making.

**Keywords:** educational policy; school management; institutional strengthening; school well-being; educational administration.

**UNESCO Classification Code:** 5802.04 - Levels and themes of education.

**OECD-FOS Classification:** 5.3 - Education science.

## *Políticas de Gestão Educacional na América do Sul: Revisão Sistemática da Literatura (2012-2025)*

**Resumo:** A gestão educacional na América do Sul enfrenta tensões estruturais entre equidade, autonomia institucional e estabilidade normativa que condicionam a efetividade de suas políticas; a ausência de sínteses regionais atualizadas justifica a presente revisão sistemática. O objetivo foi examinar as abordagens, tendências e desafios na formulação e implementação de políticas de gestão educacional no contexto sul-americano. Adotou-se um método indutivo-analítico com abordagem mista de predominância qualitativa e delineamento de revisão sistemática, seguindo as diretrizes PRISMA 2020; a busca foi realizada no Scopus para o período 2012–2025. De 377 registros identificados, 26 artigos cumpriram os critérios de inclusão: estudos originais em acesso aberto, realizados em países sul-americanos e que abordassem políticas de gestão educacional na educação básica ou média. Os resultados revelam diversidade de abordagens regionais, com ênfase na gestão diretiva, a equidade educacional, o clima institucional e a formação docente; documentam-se avanços normativos orientados à equidade e à qualidade, embora persistam lacunas territoriais, descontinuidade política e insuficiente participação docente. A discussão evidencia que a lacuna entre o desenho normativo e a implementação efetiva obedece a cinco nós estruturais: desigualdade territorial, fragmentação institucional, descontinuidade política, escassa participação docente e distância entre o discurso normativo e a prática cotidiana; evidencia ainda que a concepção de convivência escolar oscila entre a segurança como ordem e a convivência como processo democrático. Conclui-se que as abordagens e os desafios identificados evidenciam que o impacto efetivo das políticas de gestão educacional na região depende de capacidades institucionais sólidas, coerência normativa sustentada e mecanismos reais de participação dos atores escolares na tomada de decisões.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; gestão escolar; fortalecimento institucional; bem-estar escolar; administração educacional.

**Código de Classificação UNESCO:** 5802.04 - Níveis e temas de educação.

**Classificação OCDE-FOS:** 5.3 - Ciências da Educação.

### **Cómo citar este artículo:**

Caucha, E. M. (2026). Políticas de Gestión Educativa en Sudamérica: Revisión Sistemática de la Literatura (2012-2025). *Revista Científica*, 11(Ed. Esp. 1), 51–62. <https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2026.11.e1.4.51-62>

**Fecha de Recepción:**  
20-08-2025

**Fecha de Aceptación:**  
24-12-2025

**Fecha de Publicación:**  
05-02-2026

## 1. Introducción

La gestión educativa cumple un rol central en el desarrollo de los sistemas escolares, al articular procesos vinculados con la gobernanza institucional, la equidad, la calidad educativa y la participación de los actores escolares. En contextos caracterizados por desigualdades sociales y territoriales, como los países sudamericanos, las políticas de gestión educativa adquieren una relevancia particular, ya que sus efectos dependen no solo del diseño normativo, sino también de las capacidades institucionales para su implementación (Khurniawan et al., 2021). Las políticas educativas en gestión escolar buscan fortalecer la convivencia y atender los desafíos sociales en la educación.

En este marco, Varela et al. (2024) consideran la necesidad de promover climas escolares inclusivos y positivos, incorporando la educación emocional y el manejo del estrés como componentes centrales, ya que la evitación emocional está asociada a niveles elevados de violencia escolar (Ccorahua, 2023). A modo de referencia comparativa fuera de la región, en México las políticas educativas se encuentran fuertemente condicionadas por los registros de convivencia escolar (Perales, 2019), y en los Estados Unidos la inmigración ha incidido en la violencia escolar y en la percepción de seguridad institucional (Peguero & Bondy, 2021); estos casos ilustran la dimensión internacional del fenómeno y enriquecen la comprensión del contexto sudamericano sin formar parte del corpus de esta revisión.

La gestión educativa comprende el conjunto de políticas, normas y dispositivos que orientan los centros educativos y articulan la toma de decisiones en los sistemas educativos. Sin embargo, en los países sudamericanos se evidencian políticas condicionadas por tensiones estructurales entre la autonomía institucional, la equidad territorial y la estabilidad normativa. En Argentina, Ruiz (2023) muestra que la fricción entre la autonomía provincial y el principio de igualdad se ve afectada por el federalismo, mientras que Petitti (2014) señala rezagos en la adaptación pedagógica en zonas rurales. En el caso brasileño,

Bittencourt (2019) identifican inconsistencias conceptuales en los marcos normativos. Estas inconsistencias normativas expresan la vulnerabilidad de los marcos educativos frente a los cambios de gobierno y las disputas ideológicas que caracterizan a la región.

Diversos estudios proponen estrategias para fortalecer la gestión educativa mediante intervenciones contextualizadas y enfoques integrales. Autores como Cruz et al. (2022) subrayan la necesidad de adecuar las políticas de gestión educativa a los problemas de violencia escolar, advirtiendo que en Colombia la aplicación de políticas homogéneas resulta poco efectiva. En Chile, Castro-Carrasco et al. (2024) y Almonacid et al. (2008) evidencian un enfoque punitivo, la limitada participación docente en la formulación de políticas y la tendencia a atribuir al sistema escolar problemáticas de origen social. La evidencia acumulada sugiere que las políticas deben orientarse hacia cambios estructurales, metodológicos y curriculares que partan de diagnósticos contextualizados.

Mencionando a Bėrdynaj-Syla y Shala (2025) destacan políticas orientadas al fortalecimiento del desempeño de docentes, estudiantes y familias, mientras que Mao (2024) resaltan la incorporación del pensamiento creativo desde los documentos normativos. No obstante, la aplicación de estas políticas presenta diferencias significativas según el contexto, como la ubicación geográfica, el tamaño de las clases o el grado de autonomía curricular, afectando especialmente a estudiantes con bajo rendimiento (Julià, 2024). En este marco, Vidal et al. (2025) advierten la necesidad de fortalecer la competencia digital mediante programas de formación continua, en concordancia con el replanteamiento de las políticas digitales señalado por Iglesias et al. (2023).

Finalmente, Sounoglou (2024) advierte que los currículos no siempre reflejan enfoques centrados en el estudiante y pueden reproducir lógicas de control y pedagogías neoconservadoras, mientras que Fernández et al. (2023) identifican tensiones emergentes en torno a la ciudadanía global, la sociedad digital y la pertinencia

social del aprendizaje en las políticas educativas contemporáneas. A pesar de la diversidad de estudios empíricos existentes, persiste una ausencia de revisiones sistemáticas que integren la evidencia sobre políticas de gestión educativa en Sudamérica.

En respuesta a esta brecha, el presente estudio se propone examinar los enfoques, tendencias y desafíos en la formulación e implementación de políticas de gestión educativa en el contexto sudamericano, mediante la sistematización de la evidencia científica disponible en Scopus durante el período 2012-2025. A partir de este objetivo, se formula la siguiente pregunta de investigación: ¿qué evidencia reporta la literatura científica sobre los enfoques, tendencias y desafíos de las políticas de gestión educativa en Sudamérica, y cuáles son sus implicaciones para la calidad institucional, la convivencia escolar y la equidad educativa en la región?

## 2. Metodología

Desde el punto de vista del método, la presente investigación adopta un método inductivo-analítico, entendido como el proceso mediante el cual se parte del análisis de casos particulares (los estudios empíricos revisados) para derivar conclusiones generales sobre las políticas de gestión educativa en Sudamérica (Bernal, 2010). En cuanto al enfoque, el estudio es predominantemente cualitativo, dado que su propósito es interpretar, describir y sistematizar los hallazgos de la literatura existente; no obstante, incorpora elementos cuantitativos de carácter descriptivo a través del análisis bibliométrico, lo que configura un enfoque mixto de predominancia cualitativa (Hernández-Sampieri et al., 2014; Creswell, 2014).

Respecto al diseño, corresponde a un diseño no experimental de tipo documental-bibliográfico, específicamente una revisión sistemática de la literatura, dado que no se manipulan variables ni se recolectan datos primarios, sino que se sistematiza evidencia publicada (Arias, 2012; Kitchenham & Charters, 2007). Se siguieron los lineamientos del protocolo PRISMA

2020 (Page et al., 2021) con el fin de garantizar una búsqueda rigurosa, transparente y reproducible.

### 2.1. Protocolo y registro

Esta revisión sistemática no contó con un protocolo registrado previamente en PROSPERO u otro repositorio de protocolos. No obstante, el proceso metodológico se diseñó siguiendo los lineamientos de Kitchenham y Charters (2007) e Higgins et al. (2024), garantizando la transparencia y reproducibilidad del proceso de búsqueda y selección de estudios.

### 2.2. Criterios de elegibilidad

Los criterios de inclusión y exclusión se definieron utilizando el marco PCC (Población, Concepto, Contexto). Se incluyeron: (a) artículos originales en acceso abierto; (b) publicados en inglés, español y portugués entre 2012 y 2025; (c) realizados en países de Sudamérica; y (d) que abordaran de forma directa o transversal las políticas de gestión educativa en instituciones de educación básica o media. Se excluyeron documentos sin acceso al texto completo, revisiones previas de literatura, tesis y trabajos no arbitrados, así como investigaciones ajenas al ámbito educativo o que no hicieran referencia explícita a políticas de gestión. De manera complementaria, se incorporaron como referencias de contexto comparativo un número reducido de estudios con perspectiva histórica o provenientes de otros contextos geográficos, utilizados para enriquecer la discusión sin alterar el corpus principal de la revisión.

### 2.3. Fuentes de información

La búsqueda se realizó en la base de datos Scopus, considerada referente en ciencias sociales y educación por su cobertura de revistas indexadas de alto impacto. La búsqueda fue ejecutada en el mes de enero de 2025.

### 2.4. Estrategia de búsqueda

Se empleó la siguiente ecuación de búsqueda con conectores booleanos: “*educational policies*” AND

“school violence” OR “primary education”). Se aplicaron filtros de idioma (inglés, español y portugués), período (2012-2025), tipo de documento (artículo original) y acceso abierto. La búsqueda inicial arrojó 377 registros.

### 2.5. Proceso de selección de estudios

La selección se desarrolló en las cuatro fases del método PRISMA 2020: identificación, cribado, elegibilidad e inclusión. En la fase de identificación se eliminaron registros duplicados. Posteriormente, se realizó el cribado a partir de títulos y resúmenes. Para la elegibilidad, se revisaron los artículos a texto completo, lo que permitió seleccionar los estudios que cumplieron con los criterios de inclusión definidos. El proceso fue realizado por un revisor con verificación cruzada de una muestra del 20% de los registros para garantizar la consistencia de la selección.

### 2.6. Extracción de datos

Se diseñó un formulario de extracción estandarizado que recogió las siguientes variables de cada estudio incluido: autor(es), año de publicación, país de estudio, diseño metodológico, nivel educativo abordado, tipo de política analizada y principales hallazgos. Adicionalmente, se realizó un análisis bibliométrico mediante las librerías Biblioshiny del software R, con el fin de identificar patrones de colaboración entre países, palabras clave co-ocurrentes y clústeres temáticos en el corpus analizado.

### 2.7. Evaluación de la calidad y riesgo de sesgo

Dada la naturaleza heterogénea del corpus (que incluye estudios cualitativos, cuantitativos y mixtos), se aplicó la herramienta MMAT (*Mixed Methods Appraisal Tool*) para evaluar la calidad metodológica de los 26 estudios incluidos. Los criterios evaluados contemplaron la claridad del objetivo, la adecuación del diseño, la pertinencia de las fuentes de datos y la coherencia entre los hallazgos y las conclusiones. Esta evaluación fue realizada por el revisor principal y verificada de forma independiente en una submuestra del 30%.

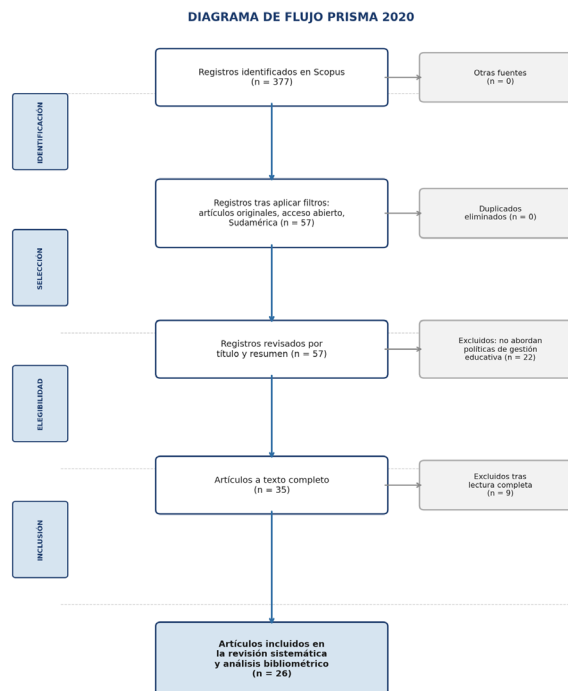
## 3. Resultados

Tras la aplicación del protocolo PRISMA 2020, se seleccionaron 26 artículos que conforman el corpus de esta revisión sobre políticas de gestión educativa en Sudamérica.

### 3.1. Selección de estudios (Diagrama de flujo PRISMA)

La selección de los estudios se desarrolló en cuatro fases sistemáticas conforme al protocolo PRISMA 2020, cuyo proceso se sintetiza en la figura 1.

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios.



Nota. Fuente: Caucha (2025).

La figura 1 presenta el diagrama de flujo PRISMA 2020 que sistematiza el proceso de selección de estudios. En la fase de identificación se localizaron 377 registros en la base de datos Scopus, sin fuentes adicionales. Tras aplicar los filtros de acceso abierto, idioma y tipología documental, el conjunto se redujo a 57 registros, sin duplicados eliminados.

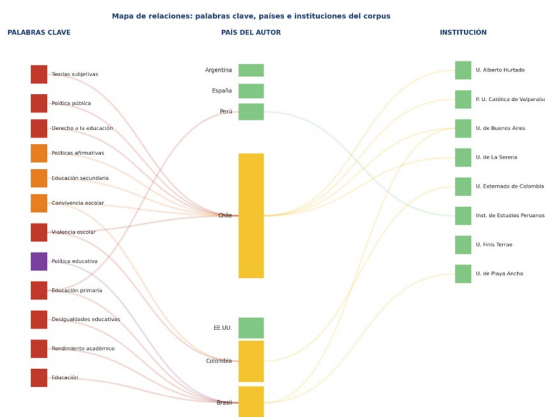
Durante el cribado por título y resumen se revisaron los 57 registros y se excluyeron 22 por no abordar directamente políticas de gestión educativa. En la fase de elegibilidad se evaluaron 35 artículos a texto

completo, de los cuales 9 fueron excluidos por no cumplir los criterios de inclusión definidos. Finalmente, en la fase de inclusión se incorporaron 26 artículos al corpus de la revisión sistemática y el análisis bibliométrico.

### 3.2. Análisis bibliométrico

Los resultados del análisis bibliométrico se presentan en las figuras 2 y 3, que ilustran, respectivamente, el mapa de relaciones entre países, palabras clave e instituciones, y el análisis factorial de correspondencias de los términos identificados en el corpus.

**Figura 2.** Mapa bibliométrico de países, palabras clave y afiliaciones institucionales de los estudios incluidos.

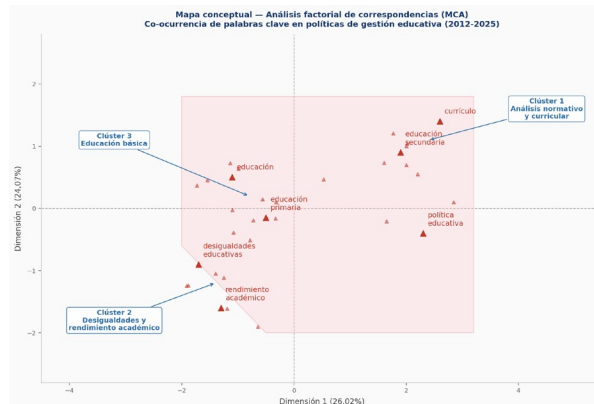


**Nota.** Fuente: Caucha (2025).

La figura 2 muestra las relaciones entre las principales palabras clave, los países sudamericanos y las afiliaciones institucionales de los autores incluidos en la revisión.

Del total de 26 artículos seleccionados, Chile concentra la mayor producción (n = 10; 38,5%), seguido por Brasil (n = 8; 30,8%), Argentina (n = 4; 15,4%), Colombia (n = 3; 11,5%) y Perú (n = 1; 3,8%). Chile emerge, por tanto, como el país con mayor producción y cooperación en el campo de las políticas públicas educativas; Colombia concentra la producción vinculada a violencia escolar y políticas de convivencia; y Brasil agrupa estudios sobre equidad educativa y rendimiento académico en educación básica.

**Figura 3.** Análisis factorial de correspondencias de las palabras clave de los estudios seleccionados.



**Nota.** Fuente: Caucha (2025).

La figura 3 presenta el análisis factorial de correspondencias aplicado a las palabras clave de los artículos seleccionados, que permitió identificar las relaciones temáticas más relevantes dentro del campo educativo en Sudamérica. Se identificaron tres clusters principales.

El primero, integrado por los términos “currículo”, “educación secundaria” y “política educativa”, agrupa investigaciones orientadas al análisis institucional y normativo, así como a la implementación de reformas curriculares en distintos niveles educativos.

El segundo cluster, compuesto por “desigualdades educativas” y “rendimiento académico”, corresponde al eje vinculado a las desigualdades estructurales y su impacto sobre el aprovechamiento escolar, destacando la dimensión social de la educación en contextos sudamericanos. El tercer cluster, conformado por “educación” y “educación primaria”, reúne estudios descriptivos y exploratorios sobre la educación básica.

### 3.3. Enfoques predominantes en las políticas de gestión educativa

En Sudamérica, las políticas de gestión educativa muestran una diversidad de enfoques, pero mantienen una orientación común hacia la equidad, la inclusión social, la formación integral y la contextualización curricular. Estos enfoques reflejan los cambios políticos y económicos de la región, así como las demandas de

una educación que atiende la diversidad cultural, el cuidado ambiental y la equidad social.

En primer lugar, se identifica el enfoque de fortalecimiento del derecho a la educación y la equidad en los resultados de aprendizaje. Como señalan Zampiri y Souza (2014), la acción estatal en Brasil se orienta hacia la expansión del acceso y la mejora de los indicadores de calidad, especialmente a través del IDEB (Índice de Desarrollo de la Educación Básica), aunque la priorización de la educación básica produce una estandarización en los resultados que limita la atención diferenciada a otros segmentos educativos.

En segundo lugar, surgen enfoques ambientales y de sostenibilidad, especialmente en Perú, donde Vásquez et al. (2022) muestran el esfuerzo del Estado por integrar la educación ambiental en la formación docente y en las prácticas pedagógicas, promoviendo la responsabilidad ecológica como componente transversal del currículo.

En tercer lugar, se identifica la interculturalidad y la inclusión sociocultural como eje articulador de las políticas educativas en varios países. En Argentina, Vecchione (2025) examina cómo la política educativa mantiene la perspectiva intercultural como eje estructural del sistema educativo, aunque su implementación enfrenta severas limitaciones financieras; pese a ello, las prácticas cotidianas evidencian que tanto docentes como estudiantes comprenden la escuela como un espacio de reconocimiento activo de la diversidad.

En cuarto lugar, el enfoque del currículo participativo y contextualizado toma relevancia en el marco de las políticas de educación para jóvenes y adultos. En la opinión de Cappelletti y Feeney (2019) la política curricular en Argentina, dirigida a la formación de jóvenes y adultos, adopta una metodología participativa y flexible, orientada por principios de integración de saberes y adecuación contextual.

En quinto lugar, el desarrollo socioemocional y el bienestar psicológico emergen como dimensiones relevantes en las políticas educativas chilenas. Vielma et al. (2024) documentan la expansión de políticas

relacionadas con el aprendizaje social y emocional, aunque advierten la falta de claridad en su implementación y la improvisación institucional que enfrentan los profesionales del sector.

Un rasgo estructural transversal a todos los enfoques descritos es la inestabilidad política y la discontinuidad de las reformas. Con base en Brigido y Giacobbe (2013) documenta en Argentina cómo los contenidos curriculares han variado según las coyunturas de gobierno, evidenciando que ninguna política educativa está a salvo de la volatilidad del ciclo político. En Colombia, Miranda et al. (2024) identifican un enfoque orientado explícitamente a la convivencia escolar y la prevención de la violencia, institucionalizado a través de la Ley 1620, que crea mecanismos de sensibilización y seguimiento de casos con el propósito de consolidar la escuela como espacio de paz y resolución pacífica de conflictos.

En esta misma dirección, Souza (2010) documentan en Brasil políticas que buscan reducir brechas educativas derivadas del origen social y racial, señalando que las reformas de inclusión social han contribuido a reducir las brechas de acceso y logro educativo, en sintonía con la reducción de la desigualdad económica y la expansión educativa general en la región.

### **3.4. Rol del liderazgo directivo en la implementación de políticas**

En los sistemas educativos sudamericanos, los directivos escolares ejercen un papel que va más allá de la administración: son los agentes que traducen las políticas en prácticas cotidianas y, en esa medida, determinan en gran parte su alcance real y su continuidad. La literatura revisada muestra que los marcos normativos y las estrategias nacionales orientan la modernización de los sistemas educativos, pero la capacidad de los directivos para coordinar, adaptar y articular esas políticas en las comunidades escolares resulta tan o más determinante que el diseño normativo en sí.

De acuerdo con Torres et al. (2019) muestran que

la falta de coordinación entre los distintos niveles administrativos (municipal y estatal) genera discontinuidad en la implementación de políticas de educación primaria, afectando negativamente el rendimiento escolar. En esta misma línea, Santos y Tavares (2025) evidencian cómo las influencias externas del Banco Mundial en la planificación y gestión de la educación brasileña condicionan las decisiones de los líderes educativos, introduciendo lógicas de gestión empresarial que reducen la autonomía de los directivos y las escuelas.

El caso de Sobral en Brasil, analizado por Rocha et al. (2018), demuestra que las políticas locales de reorganización educativa produjeron impactos positivos sostenidos en la calidad de la enseñanza sin incrementos significativos en el gasto, evidenciando que un liderazgo escolar fuerte, centrado en la gestión por resultados, la formación docente continua y la rendición de cuentas, puede transformar los resultados educativos.

Respecto a la convivencia escolar, Miranda et al. (2022) muestran que el éxito de la implementación de políticas públicas depende en gran medida de la capacidad de los directivos para movilizar al personal docente, consolidar equipos de trabajo y asegurar coherencia en la aplicación de normas y valores. Sin embargo, López et al. (2020) sostienen que las políticas basadas en sistemas de rendición de cuentas punitivos transforman a la escuela en un espacio judicializado, evidenciando la tensión entre gestión democrática y gestión sancionadora.

En lo que atañe a la diversidad cultural y lingüística, Castillo (2024) manifiesta que en contextos interculturales el liderazgo carece de las competencias necesarias para incluir la lengua y cultura de los pueblos nativos en los procesos educativos. En el Perú, Cuenca et al. (2016) consideran que el liderazgo directivo no ha logrado trascender en la promoción de prácticas democráticas reales dentro de las escuelas, limitando la consolidación de una cultura de ciudadanía activa.

Desde una perspectiva histórica, Kang (2017) muestra cómo el sesgo elitista en la formulación de

políticas educativas en Brasil, determinado por estructuras federales centralizadas, ha reducido la relevancia del liderazgo local, subordinando la gestión escolar a decisiones políticas verticales.

### **3.5. Influencia en el clima institucional y la convivencia escolar**

Las políticas de gestión educativa en Sudamérica inciden de manera significativa en el clima institucional y la convivencia escolar, y pueden generar cohesión social o, por el contrario, profundizar desigualdades estructurales.

En Brasil, Aparicio et al. (2024) analizan tres programas de gestión educativa con distintos enfoques socioeconómicos: la Educación Secundaria Integral en Pernambuco, el Programa Compromiso São Paulo y la adopción de Sistemas de Educación Privada en escuelas públicas. Los resultados revelan que la incorporación de lógicas empresariales en la gestión educativa tiende a acentuar las desigualdades escolares, generando condiciones de trabajo desiguales para los docentes y limitando el acceso equitativo a recursos y oportunidades de aprendizaje.

Un caso contrastante fue analizado por Rosa y Carrais (2022), quienes examinan el modelo de militarización de escuelas públicas en Goiás (Brasil) como estrategia de control y orden institucional. Los resultados muestran mejoras en indicadores académicos y reducción de actos de violencia escolar; no obstante, este tipo de política introduce una noción de convivencia basada en la disciplina y el control jerárquico, más que en la participación y el diálogo, lo que plantea interrogantes sobre la sostenibilidad de un clima escolar positivo fundado en la autoridad coercitiva.

Un caso diferente al de la gestión de control se presenta en el estudio realizado por Contreras et al. (2025), quien evidencia desde Chile que las experiencias de educación artística durante la pandemia fortalecieron las habilidades socioemocionales, la creatividad y la gestión de conflictos entre estudiantes y docentes. La experiencia chilena demuestra que las políticas

orientadas a la expresión creativa y el bienestar emocional no son complementos secundarios del currículo, sino condiciones que impactan directamente en la calidad del clima institucional.

### 3.6. Retos en la evaluación e implementación de las políticas

Los desafíos más recurrentes en la implementación y evaluación de las políticas de gestión educativa obedecen a lógicas estructurales e institucionales que trascienden la voluntad de los actores individuales. En Argentina, Ruiz (2023) manifiesta que el federalismo introduce tensiones entre el principio de igualdad y la autonomía provincial. Las diferencias territoriales inherentes a un sistema federal dificultan la distribución equilibrada de recursos y capacidades institucionales.

Las políticas educativas orientadas a zonas rurales enfrentan obstáculos recurrentes. Desde el punto de vista de Petitti (2014) se evidencia la brecha entre la formulación normativa y la aplicación efectiva, señalando que la atención a la especificidad pedagógica y cultural de las escuelas rurales ha resultado limitada, aunque se registraron avances en infraestructura y dotación material.

Tal como expresa Bittencourt (2019), se evidencia que las divergencias conceptuales en los documentos oficiales sobre alfabetización en Brasil dificultan la coherencia de la praxis educativa, generando inconsistencias en la ejecución y evaluación de los programas de alfabetización inicial.

En Colombia, Cruz et al. (2022) señalan que la ausencia de comprensiones contextualizadas (sociales, educativas y culturales) en la formulación de políticas públicas ha limitado el alcance de las intervenciones ante fenómenos como la violencia escolar.

Citando a Castro-Carrasco et al. (2024) muestran que en Chile las políticas punitivas, como la Ley Aula Segura, han generado respuestas críticas del magisterio, que percibe falta de participación y desconexión con las realidades escolares. Asimismo, Almonacid et al. (2008)

advierte que la comunicación oficial del Ministerio de Educación tiende a individualizar los problemas de convivencia, atribuyendo responsabilidades al sistema escolar sin considerar las causas estructurales de la violencia.

En Brasil, según Hijano-Trujillo (2021), la inestabilidad de las políticas frente a los cambios de gobierno afecta la continuidad de las estrategias educativas y la adhesión a los compromisos internacionales de derechos humanos. Este problema histórico había sido documentado previamente por Di Piero (2008), quien identificó que, aunque el marco legal brasileño reconoció la educación de adultos como un derecho constitucional desde 1988, su implementación ha dependido de la voluntad política y de la priorización presupuestaria de cada administración.

### 4. Discusión

Los hallazgos revelan que las políticas de gestión educativa en Sudamérica muestran diversidad de enfoques, pero comparten tensiones estructurales comunes: desigualdad territorial, fragmentación institucional y discontinuidad política. La evidencia sistematizada confirma que dichas políticas condicionan de manera significativa la calidad institucional, la convivencia escolar y la equidad educativa en la región.

La diversidad de desafíos identificados en los resultados revela un patrón regional transversal: la distancia entre el diseño normativo y la implementación efectiva de las políticas de gestión educativa no responde a déficits puntuales, sino a tensiones estructurales profundas. La tensión federalismo-igualdad en Argentina (Ruiz, 2023) no es simplemente una dificultad administrativa, sino una contradicción inherente al modelo de gobernanza descentralizada que, en ausencia de mecanismos redistributivos eficaces, tiende a ampliar las brechas entre jurisdicciones.

La persistencia de rezagos pedagógicos en zonas rurales (Petitti, 2014) ilustra que las mejoras materiales son condición necesaria pero no suficiente: sin transformaciones culturales y didácticas, la equidad

formal no se traduce en equidad de aprendizajes. En Brasil, las inconsistencias conceptuales de Bittencourt (2019) reflejan la fragilidad del conocimiento pedagógico acumulado frente a los ciclos políticos, coherente con la evidencia histórica de Di Pierro (2008) sobre la discontinuidad de la educación de adultos.

Desde una perspectiva interpretativa, los contrastes entre el modelo disciplinario militarizado (Rosa & Carrais, 2022), el socioemocional inclusivo (Contreras, 2025) y el punitivo-legalista (Castro-Carrasco et al., 2024) sugieren que la concepción de convivencia escolar en la región oscila entre la seguridad como orden y la convivencia como proceso democrático. Esta polarización ideológica, que en Colombia se expresa en la brecha entre el marco normativo de la Ley 1620 y las prácticas concretas (Cruz et al., 2022), constituye el nudo central de las limitaciones en la implementación: cuando la convivencia se gestiona desde la sanción y no desde la participación, los cambios obtenidos tienden a ser superficiales y reversibles, y suelen generar resistencia docente. Estos hallazgos coinciden con lo señalado en revisiones sobre gobernanza educativa latinoamericana, que identifican la autonomía institucional y la participación docente como condiciones indispensables para sostener cualquier reforma educativa en el tiempo.

Los hallazgos apuntan a cinco nudos críticos interrelacionados: la desigualdad territorial y socioeconómica, que condiciona el margen de implementación efectiva; la fragmentación institucional entre niveles de gobierno, que genera vacíos de responsabilidad; la discontinuidad política, que erosiona reformas de largo plazo en favor de intervenciones visibles; la escasa participación docente y comunitaria, que debilita la legitimidad de las políticas; y la brecha entre los enunciados normativos y la práctica cotidiana, expresión de una gestión tecnocrática que subestima la complejidad escolar. Superarlos exige modelos de gobernanza que combinen coherencia normativa, capacidades institucionales fortalecidas y mecanismos reales de participación.

Esta revisión presenta cuatro limitaciones. La

búsqueda se restringió a Scopus, lo que pudo excluir estudios relevantes de repositorios regionales como SciELO o ERIC. El filtro de idioma pudo introducir sesgos de representación, pese a incluir publicaciones en inglés, español y portugués. La heterogeneidad metodológica del corpus, que combina diseños cualitativos, cuantitativos y mixtos, dificulta la comparación directa entre contextos. Finalmente, la ausencia de registro previo en PROSPERO limita la transparencia y reproducibilidad del proceso.

## 5. Conclusiones

La evidencia sistematizada en esta revisión permite responder a la pregunta de investigación planteada: la literatura científica reporta que los enfoques, tendencias y desafíos de las políticas de gestión educativa en Sudamérica condicionan significativamente la calidad institucional, la convivencia escolar y la equidad educativa, aunque sus efectos dependen de las capacidades institucionales disponibles y de la coherencia entre el diseño normativo y la implementación práctica.

Los estudios revisados evidencian que el tipo de política implementada, ya sea de carácter inclusivo, disciplinario o privatizador, determina las dinámicas internas de las escuelas y la calidad de las interacciones entre los actores educativos. Las políticas orientadas al bienestar socioemocional, la interculturalidad y la participación comunitaria muestran mayor potencial transformador que aquellas basadas en control jerárquico o estandarización de resultados.

Tres dimensiones concentran los retos más persistentes para los sistemas educativos sudamericanos: la desigualdad territorial, que determina el acceso diferencial a recursos y capacidades de gestión; la inestabilidad política, que fragmenta los procesos de reforma y privilegia la visibilidad electoral por sobre la continuidad pedagógica; y la desconexión entre los discursos normativos y la práctica institucional, que convierte muchas políticas en declaraciones formales sin correlato en el aula.

Las implicaciones prácticas apuntan a diseñar marcos de gestión contextualizados que reconozcan la heterogeneidad territorial, fortalezcan las capacidades institucionales locales y garanticen la participación docente en los procesos de reforma. Como líneas futuras, se propone ampliar las búsquedas a bases de datos regionales, incorporar estudios en español y portugués, y desarrollar metaanálisis cuando la homogeneidad metodológica lo permita.

## 6. Referencias

- Almonacid, C., Luzón, A., & Torres, M. (2008). Archivos Analíticos de Políticas Educativas. *Education Policy Analysis Archives*, 16(8), 1-47. <https://doi.org/10.14507/epaa.v16n8.2008>
- Aparicio, C., Sepúlveda, F., & Nocetti, A. (2024). Inequidad y desigualdad escolar: Un análisis de las concepciones de equipos directivos. *Revista de Investigación en Educación*, 22(3), 621-636. <https://doi.org/10.35869/reined.v22i3.5769>
- Arias, F. G. (2012). *El proyecto de investigación: Introducción a la metodología científica* (6.ª ed.). Editorial Episteme.
- Bërdynaj-Syla, L., & Shala, A. (2025). Reconceptualising homework standards: Insights from educator perspectives in Kosovo's primary education. *The Journal of Education Culture and Society*, (2), 625-642. <https://doi.org/10.15503/jecs2025.3.625.642>
- Bernal, C. A. (2010). *Metodología de la investigación: administración, economía, humanidades y ciencias sociales* (3.ª ed.). Pearson Educación.
- Bittencourt, J. (2019). Educação integral no contexto da BNCC. *Revista e-Curriculum*, 17(4), 1759-1780. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i4p1759-1780>
- Brigido, A. M., & Giacobbe, C. D. (2013). La reforma curricular de la enseñanza media en Córdoba (Argentina): Análisis crítico de su "discurso pedagógico" desde la perspectiva de B. Bernstein. *Voces y Silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 4(1), 3-17. <https://doi.org/10.18175/vys4.1.2013.01>
- Cappelletti, G., & Feeney, S. (2019). Currículum e inclusión: El caso del currículum para la educación primaria de jóvenes y adultos de la provincia de Buenos Aires (Argentina). *Currículo sem Fronteiras*, 19(3), 1074-1093. <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v19.n3.16>
- Castillo, T. (2024). Herramientas digitales para la educación intercultural bilingüe en el Perú. *Lengua y Sociedad*, 23(2), 807-831. <https://doi.org/10.15381/lengsoc.v23i2.27326>
- Castro-Carrasco, P., Cuadra-Martínez, D., Gubbins, V., Rodríguez-Pastene, F., Carrasco-Aguilar, C., Caamaño-Vega, V., & Zelaya, M. (2024).

Subjective theories of the Chilean teachers' union about school climate and violence after the pandemic: A study of web news. *Frontiers in Education*, 9, Article 1455387.

<https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1455387>

- Ccorahua, S. (2023). La inteligencia emocional y violencia escolar en los estudiantes de nivel secundario. *LATAM. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 4(6), 61-69. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1423>
- Contreras, J. M., Montenegro-González, C., & Gallardo, V. C. (2025). Análisis de experiencias de educación artística y su aporte al fortalecimiento de la convivencia y habilidades socioemocionales, durante y post pandemia COVID-19, en escuelas de O'Higgins, Chile. *Revista Brasileira de Educação*, 30, Artículo e300040. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782025300040>
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Cruz, R., Santana, E. V., & Iturbide, P. (2022). Violencia escolar o violencia educativa: El dilema no planteado desde el profesorado. *Diálogos sobre educación*, 13(24). <https://doi.org/10.32870/dse.v0i24.1046>
- Cuenca, R., Carrillo, S., & Reátegui, L. (2016). Desencuentros con la Formación Docente para la Justicia Social. Currículos y Actitudes sobre Democracia y Ciudadanía. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 5(2), 49-69. <https://doi.org/10.15366/riejs2016.5.2.003>
- Di Pierro, M. C. (2008). Educação de jovens e adultos na América Latina e Caribe: Trajetória recente. *Cadernos de Pesquisa*, 38(134), 367-391. <https://doi.org/10.1590/s0100-15742008000200006>
- Fernández, E., Anguita, R., & Pradena, Y. (2023). Racionalidades culturales de la profesión docente: un estudio de caso en la formación del profesorado europeo. *Revista Española de Educación Comparada*, (44), 205-235. <https://doi.org/10.5944/reec.44.2024.37938>
- Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Higgins, J. P. T., Thomas, J., Chandler, J., Cumpston, M., Li, T., Page, M. J., & Welch, V. A. (Eds.). (2024). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions* (version 6.5). Cochrane.
- Hijano-Trujillo, A. (2021). Investigación educativa y cambio social. *Cuestiones Pedagógicas*, 2(30), 191-194. <https://doi.org/10.12795/cp.2021.i30.v2.10>
- Iglesias, A., Martín, Y., & Hernández, A. (2023). An evaluation of the digital competence of primary school students. *Revista de Investigación Educativa*, 41(1), 33-50. <https://doi.org/10.6018/rie.520091>
- Julià, A. (2024). Contexto escolar y desigualdad de género en el rendimiento de comprensión lectora.

*Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 156, 41-58.

<https://doi.org/10.5477/cis/reis.156.41>

- Kang, T. H. (2017). Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. *Latin American Research Review*, 52(1), 35-49. <https://doi.org/10.25222/larr.42>
- Khurniawan, A. W., Sailah, I., Muljono, P., Indriyanto, B., & Maarif, M. S. (2021). The collaborative strategy of total quality management and school governance to improving effectiveness of vocational school-based enterprise. *Journal of Educational and Social Research*, 11(2), 10-21. <https://doi.org/10.36941/jesr-2021-0026>
- Kitchenham, B., & Charters, S. (2007). *Guidelines for performing systematic literature reviews in software engineering (Technical Report EBSE 2007-001)*. Keele University.
- López, V., Ortiz-Mallegas, S., & Albuquerque, F. (2020). La judicialización de la convivencia escolar en el marco del Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación chileno: El caso de las denuncias escolares. *Praxis Educativa*, 15, 1-22. <https://doi.org/10.5212/PRAXEDUC.V.15.15452.075>
- Mao, Y. (2024). The design and application of specialized creative integration curriculum for promoting the development of creative thinking of teacher trainees under the concept of open education. *Journal of Contemporary Educational Research*, 8(12), 26-35. <https://doi.org/10.26689/jcer.v8i12.9167>
- Miranda, C. F., Rodríguez, K. E., & Morcote, O. S. (2022). Política pública de convivencia escolar colombiana desde la perspectiva de los docentes. *Justicia*, 27(41), 13-30. <https://doi.org/10.17081/just.27.41.5677>
- Miranda, C., Rodríguez, K. E., Morcote, O. S., & Pacheco, M. B. (2024). Implementación de la política de Convivencia escolar en Colombia. *Psicogente*, 27(52), 1-27. <https://doi.org/10.17081/psico.27.52.6718>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Artículo n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Peguero, A. A., & Bondy, J. M. (2021). How immigration matters with school violence and safety. En A. A. Peguero & J. M. Bondy (Eds.), *Immigration and school safety* (pp. 6-22). Routledge.
- Perales, C. (2019). El registro de incidentes de violencia como política de convivencia escolar en México. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-12. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1487>
- Petitti, E. M. (2014). La educación primaria en tiempos de la "Revolución Libertadora": el caso de la provincia de Buenos Aires (1955-1958). *Quinto Sol*, 18(1), 1-22. <https://doi.org/10.19137/qs.v18i1.837>
- Rocha, R. H., Menezes-Filho, N., & Komatsu, B. K. (2018). Avaliando o impacto das políticas educacionais em Sobral. *Economia Aplicada*, 22(4), 5-30. <https://doi.org/10.11606/1980-5330/ea110189>
- Rosa, M. A. L. P., & Carrais, R. S. (2022). Escola cívico-militar: sinônimo de disciplina e interesse?. *Cadernos Zygumt Bauman*, 12(29), 196-213. <https://doi.org/10.18764/2236-4099v12n29.2022.26>
- Ruiz, G. R. (2023). Federalism, school reforms, and the principle of equality in Argentina. *Revista de Educación*, 400, 207-235. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2023-400-576>
- Santos, T. R. F. S., & Tavares, A. C. R. (2025). O Grupo Banco Mundial como um think tank das políticas educacionais no Brasil: questões para o debate. *Acta Scientiarum - Education*, 47, Artículo e66480. <https://doi.org/10.4025/actascieduc.v47i1.66480>
- Sounoglou, M. (2024). The curricula of primary education and neoliberal educational policy in Greece: A critical analysis. *Journal of Pedagogy*, 15(2), 44-59. <https://doi.org/10.2478/jped-2024-0007>
- Souza, M. F. (2010). Desigualdade e desempenho: Uma introdução à sociologia da escola brasileira. *Estudos em Avaliação Educacional*, 21(46), 407-411. <https://doi.org/10.18222/eaee214620102020>
- Torres, H. D. G., Camelo, R., & de Castro, M. H. G. (2019). Dificuldades de Coordenação e Políticas Educacionais no Brasil: O Caso do Ensino Fundamental. *Dados*, 62(4), Artículo e20170226. <https://doi.org/10.1590/001152582019190>
- Varela, J. J., González, C., Bravo-Sanzana, M., Melipillán, R., Reyes-Reyes, F., & Pacheco-Olmedo, D. (2024). School violence, school bonding and adherence to school norms and its association with life satisfaction among Chilean and foreign students. *Child Indicators Research*, 17, 31-56. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-10075-5>
- Vásquez, M. R., Baldeón, M. D., Yangali, J. S., Huaita, D. M., & Reynosa, E. (2022). Environmental education: A commitment assumed by elementary school teachers. *Journal of Environmental Management and Tourism*, 13(7), 1927-1936. [https://doi.org/10.14505/jemt.v13.7\(63\).13](https://doi.org/10.14505/jemt.v13.7(63).13)
- Vecchione, F. (2025). La educación intercultural bilingüe entre las valoraciones identitarias e instrumentales de las lenguas (Chaco, Argentina). *Educación y Ciencia*, 14(63), 162-173. <https://doi.org/10.32776/eyc.v14i63.830>
- Vidal, M. I., García-Tort, E., Gabarda, V., & Gallardo, I. M. (2025). Análisis de la competencia digital en función de la etapa educativa y el rol docente. *Aloma*, 43(1), 33-42. <https://doi.org/10.51698/aloma.2025.43.1.33-42>
- Vielma, C., Bellei, C., & Ponce, T. (2024). Oportunidades de aprendizaje y bienestar socioemocional en pandemia. Nuevas y viejas desigualdades educativas en Chile. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa*

*Latinoamericana*, 61(3), 1-16.

<https://doi.org/10.7764/pe1.61.3.2024.3>

Zampiri, M., & Souza, Â. R. (2014). El derecho a la enseñanza fundamental en una lectura de los

resultados del IDEB y de la política educacional en Curitiba-PR - Brasil. *Ensaio*, 22(84), 755-776.

<https://doi.org/10.1590/s0104-40362014000300008>

### Reseña biográfica de la autora

**Elady Maritza Caucha Morales** | [eladym@ucvvirtual.edu.pe](mailto:eladym@ucvvirtual.edu.pe)

Es licenciada en Educación con especialidad en Educación Primaria por la Universidad Nacional de Piura (UNP) y Magíster en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa. Actualmente, es candidata a doctora en la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo (UCV), en el Doctorado en Gestión Pública y Gobernabilidad. Sus líneas de investigación se centran en la gestión pública y gubernamental, con énfasis en políticas de gestión educativa, calidad del servicio educativo y estrategias de mejora institucional orientadas al logro de aprendizajes en contextos escolares.

**Agradecimientos.** La autora expresa su agradecimiento a la Escuela de Posgrado de la Universidad César Vallejo (UCV), por el marco institucional que hizo posible el desarrollo de esta investigación. Asimismo, reconoce a los autores de los estudios incluidos en esta revisión, cuya producción científica constituye la base del análisis realizado.

### Declaraciones de la autora

**Contribución de la autora (Taxonomía CRediT).** Elady Maritza Caucha Morales: Conceptualización, Metodología, Investigación, Recursos, Curación de datos, Redacción - borrador original, Redacción - revisión y edición, Visualización, Supervisión.

**Financiamiento.** Esta investigación no recibió financiamiento externo.

**Conflicto de intereses.** La autora declara no tener conflicto de intereses.

**Declaración de disponibilidad de datos.** Los datos extraídos durante el proceso de revisión sistemática están disponibles bajo solicitud a la autora de correspondencia ([eladym@ucvvirtual.edu.pe](mailto:eladym@ucvvirtual.edu.pe)). No se registró protocolo previo en PROSPERO.

**Declaración de uso de Inteligencia Artificial.** Durante la elaboración de este artículo se utilizaron herramientas de inteligencia artificial generativa (Claude, Anthropic) como asistencia en la verificación de referencias bibliográficas y la mejora del estilo de redacción. Todos los contenidos fueron supervisados, validados y aprobados por la autora. La responsabilidad intelectual del trabajo recae íntegramente en la autora.

**Aprobación ética y consentimiento informado.** Esta revisión sistemática no requirió aprobación de un comité de ética por tratarse del análisis de estudios previamente publicados. No se involucró directamente a seres humanos como participantes.