



REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA:

RECUPERACIÓN DE ESTUDIANTES DE SECUNDARIA
QUE HAN INTERRUMPIDO LOS ESTUDIOS





REINSERCIÓN Y CONTINUIDAD EDUCATIVA

**Recuperación de estudiantes de Secundaria
que han interrumpido los estudios**

Reinserción y continuidad educativa:

Recuperación de estudiantes de Secundaria que han interrumpido los estudios

Informe de consultoría desarrollado como parte de la “Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo, basada en la escuela”, proyecto que desarrolla UNICEF en convenio con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP) para contribuir a la transformación de la educación secundaria en el Perú.

© Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Parque Melitón Porras 350, Miraflores, Lima - Perú

Teléfono: 613-0707

Página web: www.unicef.org/peru

Foto de carátula

© UNICEF/UN0642484/García

Foto de interiores

© UNICEF/UN0751524/Romani (p. 13) | © UNICEF/UN0751518/Romani (p. 22) |

© UNICEF/UN0518173/Vilca (p. 28)

Coordinación en UNICEF: Erika Cuba

Coordinación en IEP: Sandra Carrillo

Autor del documento: Martín Málaga Montoya

Diagramación: Erick Ragas

Corrección de estilo: Oscar Carrasco

Primera edición digital: Lima, agosto del 2023.

Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú: 2023-09217

Publicación realizada en el marco del Programa DE Adolescentes realizado en colaboración con el Gobierno de Canadá.

Este documento puede ser copiado y citado, total o parcialmente, siempre que se cite la fuente.

Índice

Siglas	7
Presentación	9
Introducción.....	13
1. Los elementos del contexto y los supuestos para el planteamiento de los mecanismos de reinserción.....	17
2. Institucionalidad de la institución educativa y actores para la implementación de los mecanismos de recuperación y reinserción	27
3. Desarrollo de la estrategia en tres fases.....	35
Consideraciones finales.....	47
Bibliografía	49
Anexos	52

Siglas

CEBA	Centro de Educación Básica Alternativa
CETPRO	Centro de Educación Técnico-Productiva
CGE	Compromiso de Gestión Escolar
CNEB	Currículo Nacional de la Educación Básica
CSMC	Centro de Salud Mental Comunitario
DRE	Dirección Regional de Educación
ENAHOG	Encuesta Nacional de Hogares
ENRC	Estrategia Nacional para la Reinserción y la Continuidad Educativa
GRE	Gerencia Regional de Educación
IE/II. EE.	Institución educativa/instituciones educativas
IEP	Instituto de Estudios Peruanos
JEC	Jornada Escolar Completa
ME	Municipio escolar
Minedu	Ministerio de Educación

MSE	Modelo de Servicio Educativo
NNAA	Niños, niñas y adolescentes
SEV	Secundaria como Experiencia de Vida
SIAGIE	Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
Unicef	Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

Presentación

La pandemia de la Covid-19 supuso un escenario sumamente adverso para la educación escolar en el Perú. Según datos proporcionados por el sistema de alerta temprana para prevenir la interrupción de estudios y promover el retorno al sistema educativo de las y los estudiantes del Ministerio de Educación, Alerta Escuela, se calcula que en el año 2021 un total de 124.533 estudiantes interrumpieron sus estudios en el sistema educativo a nivel nacional. Esta cifra representa el 1,5 % del total de alumnos que habiéndose matriculado en el 2020 no lo hicieron el año siguiente. Aunque es una cifra menor que la del año en que se inició la pandemia (en el que 245.152 estudiantes, cifra equivalente al 3%, interrumpieron sus estudios) configuran todavía un escenario sumamente desafiante.¹ Asimismo, el Estudio Virtual de Aprendizajes, realizado a fines de noviembre de 2021 por el Ministerio de Educación, encontró estudiantes con rezago de aprendizajes, incluso de más de dos años de escolaridad, en todos los grados evaluados, lo cual indicaría que esta condición de atraso en los aprendizajes ya existía antes de la pandemia y que se habría agudizado con esta. Asimismo, el estudio mostró que esta situación de rezago aumenta a lo largo de la escolaridad, es mayor en Matemática que en Lectura y más crítica en el ámbito rural. Además, aquellos estudiantes que no participaron en el estudio, porque no tenían acceso a internet y/o dispositivo digital durante la pandemia,

1. Nota de prensa del Ministerio de Educación (17 de mayo de 2022). Disponible en: <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/noticias/607069-124-533-estudiantes-interrumpieron-su-educacion-en-el-2021-debido-a-la-pandemia>> (consultado 20 de enero de 2023).

pudieron haber mostrado un rendimiento más bajo debido a las menores oportunidades de aprendizaje durante ese periodo.²

Frente a esta crítica situación del sistema educativo en el país, Unicef, en alianza con el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), desarrolla la “Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela”, en el marco de la Estrategia para la Reinserción y la Continuidad Educativa (ENRC) y la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar, ambas impulsadas por el Ministerio de Educación (Minedu).

La estrategia se despliega en los cuatro departamentos con los cuales Unicef Perú trabaja: Huancavelica, Loreto, Ucayali y Lima Norte (distrito de San Martín de Porres). En los departamentos de Loreto, Huancavelica y Ucayali desarrolla desde el año 2018 el modelo Secundaria como Experiencia de Vida (SEV); y en Lima Norte, el proyecto +Diversidad, impulsado desde el 2021, que se orienta a la inclusión de población migrante y refugiada. Ambos proyectos llegan a más de 15.000 estudiantes y 900 docentes y directivos en 56 instituciones educativas.

En el diseño de la estrategia se tomó en cuenta información levantada mediante un diagnóstico sobre la situación de estudiantes que han interrumpido sus estudios o están en riesgo de hacerlo. Ello permitió elaborar rutas de acción, que incluyeron paquetes pedagógicos y de gestión para promover la reinserción y permanencia de las y los estudiantes en la escuela, así como la respuesta socioemocional. Estas rutas se concretan en un conjunto de mecanismos que se presentan en tres documentos de trabajo. El primer documento es el relacionado con los mecanismos diseñados para atender la problemática de la interrupción de estudios en la secundaria; el segundo, se relaciona con los mecanismos para atender a los estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios; finalmente, el tercer documento está vinculado con el componente de respuesta socioemocional.

El documento que aquí se presenta corresponde a la propuesta elaborada en el marco del convenio Unicef-IEP por el consultor Martín Málaga con la finalidad de desarrollar el paquete dirigido a la recuperación y reinserción de las y los estudiantes de secundaria que han interrumpido sus estudios y que, en consecuencia, no asisten a la escuela actualmente. Málaga plantea un conjunto de mecanismos pedagógicos y de gestión orientados específicamente hacia este fin. El documento parte de un análisis del contexto y de supuestos que permitirían activar estos mecanismos y trabajar la búsqueda activa de estudiantes que atraviesan por la mencionada situación. No es una tarea sencilla, pues su permanencia y conclusión va más allá del mero acto de “atraer y reinsertar”; la problemática es compleja y supone una red de actores territoriales que trabajen de manera articulada y asuman, junto con la escuela, esta problemática y su solución. En ese sentido, se plantean algunas consideraciones y se proponen perfiles de profesionales que pueden ser claves para disminuir y resolver esta problemática.

Agradecemos a todos los actores involucrados que brindaron su tiempo y compartieron sus experiencias para plantear esta propuesta, principalmente a las y los estudiantes y sus familias, los directores y docentes, así como a los equipos en

2. Información tomada de <<http://umc.minedu.gob.pe/resultadoseva2021/>> (consultado el 28 de enero de 2023).

las regiones. El IEP, en el marco del convenio con Unicef, pone a disposición de la comunidad educativa esta propuesta para su discusión y enriquecimiento. Es importante y necesario empezar a pensar en las y los adolescentes que interrumpieron sus estudios y se encuentran fuera de la escuela. Por lo mismo, este documento se convierte en un aporte para la construcción de un sistema educativo con mayor equidad e inclusión, en el cual los niños, niñas y adolescentes accedan a un sistema educativo que proteja sus trayectorias y garantice su bienestar.

Instituto de Estudios Peruanos (IEP)
Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (Unicef)

Introducción

El presente documento se inscribe en el marco de la *Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema basada en la escuela*, financiada por Unicef, cuyo objetivo es promover la continuidad educativa, previniendo la interrupción de los estudios e impulsando la recuperación de niños, niñas o adolescentes que han roto sus vínculos con el sistema educativo. En síntesis, la estrategia en su conjunto responde a la problemática de la deserción escolar, referida en la literatura también como *abandono escolar*³. En este sentido, el alcance de la estrategia abarca por lo menos dos grandes grupos de estudiantes de secundaria:

- Estudiantes que pertenecen a una institución educativa pero que se encuentran en riesgo de interrumpir su trayectoria educativa.
- Estudiantes que efectivamente han interrumpido su trayectoria y han dejado de formar parte del sistema educativo.

El presente documento de trabajo se enfoca en este último grupo, para lo cual plantea un conjunto de mecanismos pedagógicos y de gestión orientados específicamente a la recuperación y reinserción de estudiantes. Este componente se

3. Ambas categorías —*deserción* y *abandono*— se han utilizado históricamente para hacer referencia a la problemática en cuestión. En el marco de la estrategia, y en concordancia también con el enfoque adoptado por el Ministerio de Educación en la *Estrategia Nacional para la Reinserción y la Continuidad educativa* (Minedu, 2022), se optó por hacer referencia a la problemática como *problemática de interrupción de los estudios*. Esto, en la medida en que el término *deserción* —junto con nociones como *abandono* o *desertor*— podría sugerir que la responsabilidad es exclusiva de los estudiantes, con lo que se dejarían de lado condiciones estructurales o variables de la propia escuela que determinan la interrupción.

complementa, a su vez, con los mecanismos orientados a la atención y retención de estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios, así como con los correspondientes al componente socioemocional; este último resulta siendo transversal a toda la estrategia, dada la centralidad que tienen el soporte y el acompañamiento socioemocionales, además de las acciones de contención y protección de todos los estudiantes, principalmente de los más vulnerables.

Si bien este documento no tiene como propósito discutir teóricamente el fenómeno de la interrupción de los estudios ni sus causas, es pertinente hacer referencia a los principales factores de interrupción que identifica la literatura. En términos gruesos, las principales causas están relacionadas con la situación de pobreza o pobreza extrema en la que se encuentran las familias y los estudiantes —lo que conduce a la necesidad de trabajar para obtener una remuneración—, un bajo rendimiento educativo, la pertenencia a un grupo indígena, o bien la falta de interés en los estudios (Cueto et al. 2020, Olaguibe 2018, Espinoza y Ruiz 2017). A esto se suman situaciones de embarazo, matrimonio o convivencia tempranos de las adolescentes, así como la condición de migrante (Unesco 2022, Espinoza y Ruiz 2017).

Es necesario añadir que algunos estudios también identifican a la propia escuela y sus características como variable relevante para la desvinculación escolar, en la medida en que sus estrategias y enfoques no se hallan preparados para dar respuesta a este fenómeno; tampoco lo están para acoger a los estudiantes más vulnerables o, en términos amplios, la diversidad y heterogeneidad de la población escolar (Cueto et al. 2020, Suárez Vallejo et al. 2012). En tal sentido, se puede configurar un escenario complejo y desfavorable en el que confluyen la escuela, en cuanto espacio expulsor, y otras variables externas, como la falta de apoyo de las familias o la situación de pobreza (Cavagnoud 2020).

Por su parte, el diagnóstico realizado por el equipo del Instituto de Estudios Peruanos en el marco de la estrategia señala como variables relevantes para determinar el riesgo de interrupción de los estudios al estrés económico y, en general, la situación emocional de los estudiantes, además de la existencia de barreras escolares que pueden afectar a los adolescentes. Identifica, además, un conjunto de factores que podrían colocar al estudiante en una situación de mayor o menor riesgo, dependiendo de las dinámicas que se produzcan en cada caso: relación alumno-profesor, desconexión o conexión conductual, nivel de compromiso psicológico, nivel de compromiso académico y cognitivo, autoeficacia, estrés económico, influencias positivas o negativas de los compañeros, metas establecidas por los estudiantes (Sempé y Lucchetti 2022).

Por otro lado, el diagnóstico recogió también información cuantitativa proveniente de los sistemas de información del Estado (ENAHO), incluyendo aquellos específicos sobre el sector educación (SIAGIE y Alerta Escuela). Al respecto, conviene resaltar que el análisis realizado como parte del diagnóstico identificó en los últimos seis años porcentajes que varían entre 1,65 % y 1,99 % de desvinculación escolar; el pico más alto correspondió justamente al año 2020, cuando la cifra se elevó a 2,58 %, incremento que equivale a un 56 % de crecimiento en el número de no matriculados con respecto al año anterior. Posteriormente, decreció

al mencionado 1,99 % a nivel nacional, aunque este porcentaje no indica una recuperación de los niveles previos a la pandemia (Sempé y Lucchetti 2022).

Con respecto a los territorios priorizados por Unicef en el marco de la estrategia —Lima Metropolitana, Huancavelica, Loreto y Ucayali—, las tasas de interrupción son más bajas en los dos primeros casos; en Lima, sin embargo, existe una tendencia ascendente anterior a la pandemia. Por otra parte, en las regiones amazónicas, tanto en 2020 como en 2021, las tasas fueron mayores del 3 %; en el caso de Ucayali, existe un preocupante porcentaje de no matriculados que asciende al 8 %, lo que equivale a uno de doce estudiantes. Igualmente —y también según el mismo análisis—, tanto en las regiones amazónicas como en Huancavelica, el fenómeno afecta en mayor medida a los hablantes de lenguas distintas del castellano, circunstancia que revela condiciones claras de inequidad para las poblaciones indígenas⁴.

En este contexto general, se presenta a continuación una propuesta de mecanismos pedagógicos y de gestión dirigidos a reinsertar a los estudiantes que han interrumpido sus estudios. El documento de trabajo se divide en tres partes: en la primera, se presentan las consideraciones iniciales para el planteamiento de estos mecanismos, explicitando sus puntos de partida y sus límites; a continuación, se describen las condiciones para su implementación, poniendo énfasis en las características que deben tener los actores involucrados en la estrategia; finalmente, en la tercera parte se describen las tres fases propuestas para el desarrollo de la estrategia de reinserción.

4. La información cuantitativa presentada acá sintetiza de forma muy apretada algunos datos relevantes del análisis realizado en el marco del diagnóstico. Para ampliar la información, ver el *Informe del diagnóstico* de la estrategia (Sempé y Lucchetti 2022).



1

Los elementos del contexto y los supuestos para el planteamiento de los mecanismos de reinserción

El diagnóstico de la estrategia ofreció la información cualitativa necesaria para entender la problemática y, en particular, la situación de las instituciones educativas (II. EE.). focalizadas en el marco del modelo *Secundaria como Experiencia de Vida* (SEV), de Unicef. Del mismo modo, para plantear los mecanismos que se exponen en el presente documento, se recogió información complementaria de distintos actores de la comunidad educativa de las regiones de Huancavelica, Loreto y Ucayali: docentes, directivos, familias, estudiantes, especialistas de Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL).

A partir de ambas fuentes, se sintetizan a continuación algunos elementos de contexto organizados mediante ejes temáticos clave. En un segundo momento se plantean los supuestos para la implementación de los mecanismos de reinserción.

1.1 Elementos clave del contexto

Se presentan a continuación elementos del contexto transversales a las distintas II. EE. y territorios, integrando información recogida en los distintos ámbitos de aplicación de la estrategia.

1.1.1 Problemática de interrupción de los estudios

En términos generales, los actores de la comunidad educativa en su conjunto reconocen la problemática de desvinculación y riesgo de abandono de los estudios, así

como su agudización a partir de la pandemia. Al respecto, los actores han identificado las principales afectaciones que inciden en la interrupción o el riesgo: trabajo adolescente para contribuir a sostener la situación precaria de las familias, embarazo temprano, violencia familiar, convivencia o matrimonio tempranos, alcoholismo, frustración o apatía frente a las dificultades de aprendizaje, ansiedad, depresión.

Las II. EE. han tomado distintas acciones, con matices en cada caso, para atender la problemática de la interrupción: en lo que se refiere a la recuperación de estudiantes, predominan, por ejemplo, las visitas domiciliarias que se hacen con la finalidad de contactarlos. La mirada crítica con respecto a la efectividad de esas acciones, sin embargo, difiere entre las instituciones: en algunos casos, se evalúa el logro de haber mantenido comunicados a todos los estudiantes durante la pandemia (principalmente mediante la entrega de cuadernillos físicos); sobre otras situaciones, en cambio, existe una clara conciencia de que hasta un 50 % de estudiantes se desconectaron de las actividades de la escuela y que algunos de ellos no han retornado una vez retomada la presencialidad.

El reconocimiento del problema por parte de los actores va de la mano con dos constataciones fundamentales: i) no hay quien lidere estrategias efectivas para atender la problemática y para darles continuidad (por ejemplo, en el caso de los estudiantes que no retornan, se demanda personal que pueda hacer seguimiento de su situación y persistir en su reinserción); ii) no existe en el territorio una mirada integral sobre la problemática adolescente y acciones orientadas específicamente a su atención.

1.1.2 Estudiantes que han interrumpido los estudios

En los centros educativos de Huancavelica o de Pucallpa se ha podido determinar la existencia de una brecha entre el número de estudiantes que Alerta Escuela reporta como *desertores* y la cantidad de ellos que efectivamente han dejado de estudiar. En algunos casos, Alerta Escuela informa que no hay “desertores” en la institución, pero los reportes de los docentes permiten, por el contrario, establecer que hay estudiantes que no han retornado después de la pandemia y con los cuales se ha perdido comunicación. En algunos casos, manejan información indirecta por intermedio de otras personas de la comunidad, y se sabe que los estudiantes en cuestión han viajado o se mantienen en sus casas realizando trabajo doméstico, por lo que, en la práctica, han “desertado”.

Esta discrepancia entre la data oficial y la situación real en las instituciones educativas puede explicarse con varias razones, entre ellas que las escuelas en cuestión hayan registrado formalmente las matrículas de los estudiantes sin haber asegurado su efectivo retorno y asistencia a las aulas. Sin embargo, más allá de los factores explicativos, lo relevante es que la problemática de desvinculación está presente más allá de los reportes oficiales, y se requiere un diagnóstico a nivel del centro educativo para identificar y, posteriormente, recuperar a dichos estudiantes. El hecho de que las escuelas donde se han presentado estos casos hayan perdido

comunicación con los estudiantes desvinculados obliga a pensar en una aproximación territorial para la atención de estos, como más adelante se propondrá.

Esto se relaciona con la necesidad de mantener un enfoque intersectorial, pues así lo requiere la atención de necesidades y problemáticas vinculados con los adolescentes: deserción escolar, embarazo adolescente, adolescentes que no estudian ni trabajan, violencia, falta de disponibilidad de espacios de esparcimiento y recreación a nivel local, estrategias de comunicación dirigidas a adolescentes.

1.1.3 Estrategias para el bienestar socioemocional y la salud mental de los estudiantes

El espectro de problemáticas asociadas a la salud mental de los estudiantes es muy complejo. Si bien no es el propósito de este documento profundizar en un diagnóstico sobre el bienestar socioemocional, es relevante mencionar, a manera de ilustración, que un centro de salud mental comunitario en la ciudad de Pucallpa reportaba en 2021 —antes del retorno a la presencialidad— un 25 % de incidencia de ideas suicidas en un universo de 450 estudiantes de secundaria pertenecientes a cuatro II. EE. (comunicación verbal con responsable del Centro de Salud Mental Comunitaria [CSMC] Bena Menati). Además de situaciones como esta, en todas las regiones se identificó una alta incidencia de casos de estrés, ansiedad o depresión, episodios de *cutting* (cortes intencionados en el propio cuerpo), cuadros que se han extendido incluso luego del retorno a las escuelas. Asimismo, en lo que respecta a los impactos posteriores a la pandemia, en algunas escuelas se ha mencionado el *síndrome de la cara vacía*: se denomina así a la reticencia de los estudiantes a quitarse la mascarilla, presumiblemente porque esta se ha convertido para ellos en un dispositivo de seguridad que, además, les permite pasar desapercibidos, ocultar expresiones o emociones, o, en suma, no mostrarse. En algunas II. EE. se identifica como un fenómeno recurrente en primero de secundaria.

En términos generales, los actores de la comunidad educativa identifican la salud mental como una problemática que los desborda. Las II. EE. suelen contar con responsables de tutoría y de convivencia asignados, así como con docentes tutores y planes de tutoría elaborados que, en algunos casos, se incluyen en los instrumentos de gestión. Sin embargo, a pesar de que se reconoce el importante rol que desempeñan los docentes de todas las áreas en el acompañamiento y apoyo a los estudiantes, se insiste en que las limitaciones de tiempo existentes impiden hacerse cargo de las responsabilidades de la tutoría, más aún cuando se trata de una atención especializada ante casos complejos. Frente a este escenario, se requiere apoyo para consejería y atención psicológica por parte de psicólogos itinerantes, o bien a través de la articulación con CSMC o con centros de salud y hospitales. Como es sabido, solo la escuela JEC cuenta con un o una profesional en Psicología para la atención directa de los estudiantes.

Con respecto específicamente a los estudiantes que han interrumpido sus estudios, es presumible que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad y precariedad, en la medida en que no cuentan con el espacio protector constituido por la escuela, incluso con sus limitaciones o los eventuales riesgos que podría conllevar, si es que no hay una cultura de derechos instalada. Esto reafirma

la necesidad de desplegar mecanismos de apoyo socioemocional, contención y protección en el caso de los estudiantes que se encuentran fuera de la escuela, sobre todo los más vulnerables.

1.1.4 Familias y su rol en el proceso educativo y en la interrupción de los estudios

En las distintas entrevistas con los actores de la escuela —sobre todo con los docentes— las familias aparecen de manera persistente como actores con muchas limitaciones, y cuyo rol en el proceso educativo es muy restrictivo; más bien se les atribuye a menudo una fuerte responsabilidad en los problemas que los estudiantes atraviesan durante sus trayectorias escolares. Al respecto, se manifiesta la necesidad de que las familias se involucren, estén más presentes —especialmente en lo afectivo— y se comprometan más con sus hijos y su educación. En algunos casos, la urgencia por la recuperación económica pospandemia de las familias ha hecho que los padres y las madres, por motivos de trabajo, se ausenten durante largos periodos de tiempo sin poder, en muchos casos, cubrir las necesidades básicas de los hijos.

También hay una mención recurrente al fenómeno de pérdida de autoridad de los padres con respecto a sus hijos: son estos quienes deciden qué hacer, como, por ejemplo, quedarse o no para sesiones de refuerzo escolar fuera de horario, sin que los familiares o tutores responsables puedan hacer mucho al respecto. Esta situación se acentúa cuando los hijos empiezan a ganar dinero con su propio trabajo, lo cual los independiza y les da poder para decidir sobre su propia vida y poner límites para que los padres “no se metan”. Frente a ello, se espera que sea la escuela la que los “discipline”.

Sobre este punto, la violencia psicológica y física persiste en el ámbito familiar, a pesar de las campañas de erradicación de prácticas de violencia física contra los estudiantes o, en general, contra NNA. Desde la perspectiva de la escuela, en algunos casos se manifiesta un desconcierto, pues al no poder recurrir al “disciplinamiento” que va de la mano con castigos físicos, se percibe que padres y madres pierden autoridad, y lo mismo ocurre con los propios docentes. En este sentido, se pone de manifiesto un vacío, pues no hay claridad sobre cómo reemplazar esas “estrategias” por otras que tengan legitimidad y no apelen a ese tipo de castigos.

Por otro lado, en cuanto a las concepciones que la escuela tiene sobre las familias, es muy extendida la idea de que muchas de ellas son “disfuncionales” y de que esto determina su inacción o sus limitaciones en el proceso educativo de los hijos. Es importante precisar que se apela a la categoría *disfuncional* para hacer referencia a cualquier configuración familiar que no esté conformada por padre, madre e hijos. Tal concepto, además de provenir de un esquema idealizado que no se corresponde con la realidad, arrastra un componente estigmatizador al establecer una suerte de jerarquía entre familias funcionales y disfuncionales, y, eventualmente, oculta un juicio sobre las mujeres que tienen parejas distintas de los padres de sus hijos. Esto puede incidir también en la valoración que se hace de los propios estudiantes y en las expectativas que se tiene sobre su desempeño cuando provienen de las llamadas “familias disfuncionales”. En los casos más críticos, podría

ocurrir que se anticipe o predefina la atención que se le da al estudiante según se lo considere *a priori* orientado o no al fracaso en función de su configuración familiar.

En suma, queda claro que las estrategias que se planteen deben tomar en cuenta a las familias, en la medida en que estas constituyen actores cruciales para el involucramiento de los estudiantes. Ello implica considerar también las características socioculturales de las familias, como es el caso de que muchas madres, principalmente, son, en su mayoría, bilingües (bilingüismo andino o amazónico).

1.1.5 Rol del municipio escolar y expectativas de los estudiantes con respecto a su educación

En casi todas las II. EE., los municipios escolares se encuentran constituidos formalmente. Sin embargo, en las entrevistas sostenidas con los estudiantes que forman parte de dicha instancia se observa una tendencia a no identificar con claridad los roles que se espera que cumplan o las funciones que les corresponden según las regidurías que tienen a su cargo. Si bien esta situación puede ser consecuencia de la larga pausa que ha significado la pandemia, una hipótesis plausible es que no existe una apropiación muy contundente de este organismo por parte de los estudiantes. Esto, a su vez, puede estar determinado por la significatividad o no que tiene el municipio escolar para ellos en cuanto a sus intereses, sus inquietudes e incluso al desarrollo de sus procesos de construcción identitaria.

En este sentido, si bien el municipio escolar es funcional y puede permitir el desarrollo de algunas actividades específicas en la escuela (generalmente vinculadas a temas ambientales, como el mantenimiento de biohuertos o de áreas verdes, o al cuidado de la infraestructura de la institución, asuntos que no dejan de ser relevantes), la pregunta de fondo es si les permite a los estudiantes canalizar la representación de intereses genuinos que eventualmente podrían estar lejos de lo que se espera a nivel institucional; y también si constituye una instancia que promueve el bienestar de los estudiantes en todas sus dimensiones. Esto no quiere decir que los estudiantes no valoren la experiencia de ser representantes del municipio escolar (ME) en tanto este constituye una oportunidad para participar en actividades de su interés, pero el espacio que les brinda podría tener un potencial mayor.

Además del tema específico del ME, para el planteamiento de la estrategia es clave preguntarse por las expectativas reales que tienen los estudiantes en lo concerniente a su trayectoria escolar y al devenir de esta una vez que egresen del colegio. Al respecto, frente a la pregunta sobre lo que quieren hacer o ser más adelante, los estudiantes responden de forma recurrente que quieren *ser profesionales*. En esta legítima aspiración, sin embargo, hay también una referencia vacía y, cuando no se hace esta referencia genérica —y por lo tanto carente de contenido (“ser profesional”, a secas)—, se apela a las profesiones u oficios más familiares para el entorno cercano, como la enfermería o la carrera policial.

Esto abre paso a la necesidad de preguntarse cuáles son los espacios que permiten a los estudiantes explorar intereses genuinos que contribuyan a la construcción de su identidad (lo cual, por lo demás, corresponde a una competencia del CNEB del área de Desarrollo Personal, Ciudadanía y Cívica) y al planteamiento de un proyecto de vida más allá de las determinaciones y expectativas de la propia escuela y del entorno. Esto resulta especialmente crítico en el caso de los estudiantes que están fuera de la escuela, pues las percepciones de la comunidad en general con respecto a la legitimidad de su experiencia, de sus características y de sus intereses les otorgan un lugar más devaluado aún.

1.2 Supuestos para la implementación de los mecanismos

En función de los elementos reseñados, se plantean a continuación los supuestos que se deben tomar en cuenta para implementar una estrategia de reinserción en condiciones ideales. En primer lugar, la información registrada en sistemas como Alerta Escuela y SIAGIE con respecto a estudiantes *desertores* no necesariamente se corresponde con la realidad existente en las escuelas de secundaria. Es muy probable que exista una diferencia significativa entre la información reportada por los sistemas y lo que ocurre efectivamente en las instituciones educativas con los estudiantes desvinculados, pues estos podrían figurar formalmente como matriculados y, sin embargo, haber detenido completamente su trayectoria educativa. A su vez, esto puede variar según el ámbito (rural o urbano) y tipo de centro educativo. Teniendo en cuenta ello, es importante mantener como hipótesis de partida la existencia de una brecha entre los sistemas y la realidad de las escuelas, con el propósito de que los estudiantes formalmente matriculados pero desvinculados en la práctica no queden invisibilizados.

Por otro lado, en el contexto actual de retorno a clases, las instituciones educativas tienen muchas limitaciones para afrontar los desafíos que implica la atención de los estudiantes en riesgo o que ya han interrumpido sus estudios. En este último caso, directivos y docentes se ven en dificultades para brindar el apoyo socioemocional pertinente a los estudiantes en riesgo (que podrían estar afrontando casos de embarazo temprano, violencia familiar, precariedad económica), a las cuales se suman limitaciones de tiempo y la falta de recursos. Incluso en las JEC —mejor equipadas y con profesionales de la psicología a su disposición— la atención permanente e integral de los casos que se presentan y a los estudiantes en general se ve restringida a causa del tiempo y de otros factores de fondo, tales como la preparación para identificar y atender a los estudiantes sin relegar la problemática exclusivamente al ámbito tutorial. Esto tiene un correlato en el entorno específicamente pedagógico, pues la atención de estudiantes en riesgo supone un diagnóstico pertinente de la diversidad y una atención diferenciada en función de este, lo que no necesariamente sucede, en muchos casos debido a la formación de origen de los docentes, que responde a otros paradigmas.

Con respecto a los estudiantes que han interrumpido los estudios, las limitaciones de las instituciones resultan mucho más patentes aún. En el contexto de la pandemia, las II. EE. han llevado a cabo algunas acciones, como las visitas domiciliarias, bien para distribuir material, o bien para promover el retorno de los estudiantes a la presencialidad. Sin embargo, una vez que el servicio presencial se ha restablecido completamente, la atención se vuelca a las demandas de la dinámica interna y a los estudiantes que se encuentran en la escuela (incluyendo aquellos que se hallan en riesgo), y esto dificulta en gran medida mantener la continuidad de una estrategia persistente desde la propia IE para lograr la reinserción de los estudiantes desvinculados. La razón más referida por los actores es la falta de tiempo y de disponibilidad de un personal dedicado específicamente a efectuar un seguimiento y acciones de atracción efectivas.

Asimismo, en el escenario descrito, la ausencia de un trabajo coordinado entre familias y escuelas es uno de los principales obstáculos para recuperar a los estudiantes. Como ya se ha mencionado, los directivos y docentes atribuyen a las familias múltiples limitaciones e incapacidad para ejercer autoridad sobre sus hijos o sobre los adolescentes que tienen a cargo. Sin embargo, más allá de esta percepción, las condiciones de precariedad que afrontan muchas familias limitan seriamente la posibilidad de que le otorguen centralidad a la continuidad educativa de sus hijos, priorizando su dedicación a actividades económicas que contribuyan a la subsistencia material.

Tomando en cuenta los elementos previos, el planteamiento de una estrategia para la recuperación de estudiantes que han interrumpido los estudios requiere, en un escenario ideal, ir más allá de los recursos y condiciones de la propia escuela, puesto que la limitada disponibilidad de personal y de tiempo restringe seriamente la atención de los adolescentes que ya no se encuentran vinculados. Depositar el foco de la estrategia exclusivamente en la IE puede provocar el riesgo de que dichos estudiantes queden invisibilizados y no reciban apoyo suficiente para emprender un proceso de reinserción.

Al respecto, algunas de las más importantes experiencias de la región latinoamericana que han asumido el desafío de la recuperación de estudiantes tienen como elemento común el plantear una estrategia desde una lógica comunitaria o de gestión local, así como la incorporación de actores externos a la escuela cuyos roles fueron diseñados intencionalmente para atender a la población objetivo. Consideramos acá las experiencias “La escuela busca al niño y a la niña” de Medellín, Colombia (Suárez Vallejo 2012); el “Plan Vuelvo a Estudiar”, de la Provincia de Santa Fe, Argentina (Ministerio de Educación de Santa Fe 2019, Coto et al. 2016); y el “Plan Maestros Comunitarios”, de Uruguay (Coto et al. 2016). Cada una de ellas tiene énfasis distintos, pero en todos los casos se parte del supuesto de que se necesita configurar una estructura institucional *ad hoc*, con perfiles y responsabilidades específicas, para el propósito de recuperar a los estudiantes que están fuera.

Estas propuestas han sido tomadas como referentes para los mecanismos que se plantean a continuación.

En síntesis, la estrategia para la recuperación parte de dos supuestos:

- i. La existencia de una brecha entre los sistemas de información y la realidad de las II. EE. en lo concerniente a estudiantes que han interrumpido sus estudios. Por ello, se requiere un diagnóstico a nivel de la IE para sincerar la información.
- ii. En condiciones ideales, la estructura institucional para la implementación de los mecanismos debe ir más allá de las fronteras de la escuela, incorporando actores con roles diseñados específicamente para atender estudiantes desvinculados y, en un horizonte de mediano plazo, implementándolos de manera progresiva.

Junto con lo anterior, y desde una perspectiva integrada, resulta clave posicionar la problemática de interrupción de estudios a nivel de los instrumentos de gestión regionales y locales, lo que, a su vez, debería implicar una articulación intersectorial.



2

**Institucionalidad de la institución
educativa y actores para la
implementación de los mecanismos
de recuperación y reinserción**

El desarrollo de la estrategia requiere la participación activa de actores que, en articulación con las II. EE. —o desde ellas— y las instancias de gestión descentralizada, lleven a cabo acciones clave para la recuperación de estudiantes que se encuentran fuera de la escuela. Como se ha planteado en la sección anterior, las condiciones actuales y la falta de disponibilidad de personal en las II. EE. dificultan la posibilidad de que estas le brinden recursos y tiempo suficiente a la búsqueda de los adolescentes que han interrumpido los estudios y a su reinserción en la escuela, a pesar de que esta dimensión se encuentra contenida en el Compromiso de Gestión Escolar (CGE) 2, que apunta directamente a garantizar el “Acceso de las y los estudiantes al Sistema Educativo Peruano (SEP) hasta la culminación de su trayectoria educativa”. El mencionado CGE presenta como indicador de seguimiento el siguiente: “Reducción del número o porcentaje de estudiantes que interrumpen sus estudios (no incluye traslados), con relación al número de matriculados al inicio del periodo lectivo”.

Al respecto, es necesario considerar cómo se concibe el logro de este CGE en los parámetros institucionales de la gestión; para ello, hay que remitirse a la norma establecida en el DS 006-2022-MINEDU⁵, que contiene los “Lineamientos para la gestión escolar de instituciones educativas públicas de educación básica”. El referido decreto supremo apunta a fortalecer la simplificación administrativa de la gestión escolar, concentrar sus compromisos en instancias con funciones claras y delimitadas, y evitar la proliferación de comités con ámbitos de acción dispersos.

5. Mayor información en <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2979782-006-2022-minedu>>.

Para ello, dispone la conformación de los comités de gestión escolar, que son los responsables de ejecutar las prácticas definidas para los Compromisos de Gestión Escolar (CGE) 3, 4 y 5, los que a su vez deben hacer posible que se alcancen los resultados expresados en los CGE 1 y 2.

A su vez, para operativizar lo normado en el referido decreto, la RM 189-2021-MINEDU⁶ establece las “Disposiciones para los Comités de Gestión Escolar en las instituciones educativas públicas de educación básica”. Los comités son los responsables de ejecutar las prácticas de gestión correspondientes a los CGE 3, 4 y 5. Al respecto, es necesario señalar que, dentro de las prácticas de gestión del CGE 3 (Gestión de las condiciones operativas orientada al sostenimiento del servicio educativo ofrecido por la IE), se encuentran las siguientes:

- Gestión oportuna y sin condicionamientos de la matrícula (acceso y continuidad de estudios).
- Seguimiento a la asistencia y puntualidad de las y los estudiantes, así como del personal de la IE. De esta manera, se asegura el cumplimiento del tiempo lectivo y de gestión.

Resaltamos estas prácticas de gestión porque son las que se vinculan de forma más directa con la promoción de acciones orientadas a favorecer la continuidad de los estudios⁷. Sin embargo, si bien se trata de acciones necesarias para facilitar el acceso, resultan insuficientes para garantizar la recuperación de estudiantes que se han desvinculado completamente de la escuela. Esto se puede corroborar al revisar las funciones del Comité de Gestión de Condiciones Operativas: entre ellas no hay ninguna directamente vinculada a la búsqueda e identificación de estudiantes que han interrumpido sus estudios, aunque se establecen otras funciones completamente necesarias para permitir que los estudiantes que están dentro de la escuela —o que por lo menos no han roto completamente el vínculo— continúen sus trayectorias en las mejores condiciones⁸.

Tomando en cuenta esto, con el propósito de favorecer la recuperación y reinserción de estudiantes que se encuentran fuera de la escuela, partimos de la

6. Mayor información en <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/1897558-189-2021-minedu>>.

7. Por supuesto, de manera indirecta las prácticas de los CGE 4 y 5, vinculadas a la gestión de la práctica pedagógica y a la gestión del bienestar escolar, son imprescindibles para favorecer la retención de estudiantes y acompañar el proceso de reinserción de quienes retornan a la escuela. Sin embargo, resaltamos acá aquellas que de forma más directa se podrían vincular con la recuperación de estudiantes.

8. Del mismo modo, el Comité de Gestión Pedagógica y el Comité de Gestión del Bienestar cumplen con funciones fundamentales para la continuidad, entre las que se pueden destacar algunas. **Gestión pedagógica:** Desarrollar los procesos de convalidación, revalidación, prueba de ubicación de estudiantes, reconocimiento de estudios independientes, y supervisar las acciones para la recuperación pedagógica, tomando en cuenta la atención a la diversidad. Promover el uso pedagógico de los recursos y materiales educativos, monitoreando la realización de las adaptaciones necesarias para garantizar su calidad y pertinencia a los procesos pedagógicos y la atención de la diversidad. **Gestión del bienestar:** Desarrollar actividades y promover el uso de materiales educativos de orientación a la comunidad educativa relacionados con la promoción del bienestar escolar, de la tutoría, orientación educativa y convivencia escolar democrática e intercultural y de un clima escolar positivo e inclusivo, con enfoque de atención a la diversidad. Articular acciones con instituciones públicas y privadas, autoridades comunales y locales, con el fin de consolidar una red de apoyo a la tutoría y orientación educativa, y a la promoción de la convivencia escolar, así como a las acciones de prevención y atención de la violencia, y casos críticos que afecten el bienestar de las y los estudiantes.

premisa de que se requiere promover un núcleo de trabajo basado, a su vez, en prácticas e instancias medianamente instaladas en las instituciones educativas (como los propios comités de gestión) y en las UGEL, y cuyo propósito principal sea la recuperación de estudiantes que se encuentran fuera de la escuela y su reinserción progresiva a la trayectoria educativa. Al mismo tiempo, este núcleo de trabajo debe incorporar a los nuevos actores y roles planteados específicamente en el marco de la estrategia. Tomando en cuenta esto, se describen a continuación los actores clave para la implementación de una estrategia efectiva.

i. Responsable de la UGEL para la Estrategia de Reinserción y Continuidad Educativa

Partimos de un enfoque territorial, que requiere liderazgo de la UGEL para encaminar y garantizar la implementación de las principales acciones de la estrategia. En ese sentido, es fundamental la designación de un responsable de la UGEL que asuma funciones específicas relativas a la continuidad educativa; en concreto, orientadas a recuperar a estudiantes desvinculados y a prevenir que adolescentes en riesgo interrumpan sus estudios. En el marco de la estrategia, este actor tendría la responsabilidad de coordinar con las II. EE. y con otros actores que asuman funciones en el marco de los mecanismos de reinserción y continuidad para la definición de las acciones por llevar a cabo en el territorio. De la organización interna de la UGEL dependerá el perfil del especialista encargado de estas tareas, pero, idealmente, deberá estar vinculado al programa SEV para asegurar la articulación con una mirada integral de la secundaria y con las acciones que se estén llevando a cabo en ese marco⁹.

ii. Responsable de la institución educativa para la Estrategia de Reinserción y Continuidad Educativa

A nivel de la institución educativa, se hace necesario también designar una persona que se haga cargo de las acciones de la estrategia, cuya responsabilidad debería ubicarse dentro de los parámetros institucionales de la gestión escolar expresados en los referidos comités de gestión escolar. Se debe tener en cuenta que la normativa, dentro del espíritu de simplificación administrativa de la gestión, restringe la posibilidad de crear nuevos comités. Sí permite, no obstante, asignar las funciones que se requieran para alcanzar los propósitos de la gestión. En esta línea, el responsable de la IE para la estrategia podría ser un representante del Comité de Gestión de Condiciones Operativas, en la medida en que las prácticas vinculadas a garantizar la matrícula y a hacer seguimiento de la asistencia de los estudiantes se encuentran vinculadas al CGE¹⁰. Al mismo tiempo, esto podría expresarse en la incorporación de una función

9. La RVM 045-2022-MINEDU, que presenta las "Disposiciones sobre la Estrategia Nacional de Refuerzo Escolar para estudiantes de los niveles de Educación Primaria y Secundaria de Educación Básica Regular - movilización nacional para el progreso de los aprendizajes", establece la conformación de un equipo técnico local, conformado el/la jefe/a de Gestión Pedagógica y los especialistas de nivel, y reconocido mediante resolución directoral. Desde una perspectiva integral, en la que la recuperación de estudiantes está estrechamente vinculada a la recuperación de aprendizajes, las acciones del responsable de la UGEL deberían estar también articuladas con el trabajo de este equipo técnico.

10. Según la RM 189-2021-MINEDU, los integrantes de este comité son, entre otros: un/a representante de los padres y madres de familia, tutores legales o apoderados/as; dos representantes del personal administrativo, cuando se cuente este en la IE; un/a representante del personal docente.

directamente relacionada con la identificación de estudiantes que han interrumpido su vínculo en la escuela; se garantizaría, de esta manera, un registro de información y comunicación oportunos que movilicen las acciones orientadas a la recuperación de estudiantes, así como la continuidad de aquellos que se encuentran en riesgo de interrupción.

iii. *Actores exclusivos de la Estrategia de Reinserción y Continuidad Educativa*

Los actores exclusivos de la estrategia son aquellos que no forman parte del personal regular de las II. EE. ni de las UGEL, pero cuya participación es clave para asegurar la implementación de acciones deliberadas para recuperar a los estudiantes que se encuentran fuera de la escuela. Estos actores responden a la necesidad de atender de manera pertinente la problemática de interrupción, teniendo en cuenta la sobrecarga que puede tener el personal regular de las instituciones educativas. A continuación, se caracterizan en términos generales los roles de estos actores:

- **Formador articulador**

Profesional de la Educación, las Ciencias Sociales, las Humanidades o alguna disciplina afín. Su principal misión es acompañar a los adolescentes que se encuentran fuera de la escuela en la ruta de reinserción a su trayectoria educativa, en el marco de un proceso transitorio y progresivo, y en articulación con la institución educativa, la familia y las instancias de gestión descentralizada, para contribuir a un real proceso de reincorporación. Este acompañamiento deberá hacerse efectivo durante las dos primeras fases que serán descritas en el siguiente apartado, en las que el formador articulador está llamado a ser el actor con responsabilidad más directa y, a la vez, con mayor cercanía a los estudiantes en proceso de reinserción.

- **Especialista en soporte socioemocional:**

Profesional en Psicología Educacional, Social o Clínica, o en alguna otra disciplina con formación complementaria afín a la Psicología. Su misión principal es brindar apoyo socioemocional a los estudiantes desvinculados y a sus familias, así como orientaciones a los actores de la institución educativa y retroalimentación a los actores externos que requieran resolver situaciones críticas vinculadas al ámbito socioemocional presentadas en el desempeño de sus tareas. En esta propuesta se enfatizan las funciones orientadas a la recuperación de estudiantes que han interrumpido sus estudios. Sin embargo, su trabajo está vinculado al componente socioemocional de la estrategia, que es transversal a las tareas de reinserción, pero también de retención y promoción de la continuidad.

- **Acompañante par**

Se trata de un o una estudiante de Educación Superior, en especial de carreras afines a Educación o a Psicología. Su misión principal consiste en acompañar a los adolescentes en su proceso de reinserción en la trayectoria educativa; a la vez, resuelve, a partir de sus propias vivencias y testimonios, dudas e inquietudes, con la finalidad de contribuir al fortalecimiento de una oferta

identificatoria basada en experiencias concretas y códigos generacionales comunes.

- Docente de recuperación

Es un o una estudiante de Docencia que cursa en los últimos ciclos del programa de Educación Secundaria, de las especialidades de Comunicación y Matemática. Tiene como misión principal desarrollar procesos formativos en el marco de la línea pedagógica de la etapa de transición de los estudiantes que han interrumpido sus estudios; para contribuir al cierre de la brecha de aprendizajes, estructura acciones con el formador articulador y con los docentes del área correspondiente de la IE en la que se reinsertará el estudiante.

Dado que los mencionados actores no forman parte del personal regular de las instituciones, en el anexo 1 se plantea una propuesta de perfiles que contiene elementos básicos para caracterizarlos: formación y experiencia previa, misión, funciones. Asimismo, se sugieren supuestos y condiciones que necesitarían cumplirse para poder incorporarlos a la estrategia.

Para determinar la cantidad de profesionales requeridos en cada caso, se hace necesario definir ratios en función de la cantidad de estudiantes que han interrumpido sus estudios, tomando en cuenta los dos años previos a la puesta en marcha de la estrategia; esto permitiría establecer los requerimientos en condiciones ideales. A partir de ahí, la efectiva implementación de estos puestos tendría que evaluarse en razón de las características de cada territorio y, por supuesto, de la disponibilidad presupuestal¹¹.

11. Esto requeriría en condiciones ideales disponer de personal que atienda, por un lado, las zonas urbanas y, por otro, las zonas rurales, de manera que se distribuya equitativamente la demanda en función de las características del contexto.



3

**Desarrollo de la estrategia
en tres fases**

La estrategia para la recuperación de estudiantes requiere en condiciones ideales la implementación de tres fases sucesivas:

- i. Identificación y búsqueda activa de estudiantes, que remite a la localización efectiva de aquellos que han interrumpido los estudios.
- ii. Acompañamiento en etapa de transición a la IE de origen u otra trayectoria educativa. Corresponde a las acciones necesarias para garantizar una reinserción progresiva en el servicio educativo.
- iii. Reinserción efectiva en la trayectoria educativa. El estudiante, fortalecido por la fase previa de transición, se reinserta en algún tipo de servicio educativo (sea en su IE de origen o en otra alternativa que constituya una opción para completar su trayectoria).

En la descripción de las fases se hace referencia al núcleo de trabajo para la recuperación de estudiantes. Esta es la instancia que congrega a los actores relevantes para los propósitos de la estrategia presentados en el apartado anterior: responsable de UGEL, responsable de la IE y actores exclusivos para la ruta de recuperación y reinserción.

3.1 Primera fase: identificación y búsqueda activa de estudiantes

Actores responsables

- › Acciones principales: formador articulador, acompañante par, especialista UGEL.
- › Acciones secundarias: responsable de la IE, docentes, especialista en soporte socioemocional.

3.1.1 Acción previa: análisis territorial a nivel de la UGEL

En esta fase se requiere un análisis a nivel de la UGEL para establecer las necesidades en función de las características del territorio, así como de la información disponible a partir del SIAGIE y de Alerta Escuela, pero también de aquella generada por la propia escuela en el marco del diagnóstico desarrollado como parte de la estrategia. De esta manera, será posible efectuar una primera aproximación a la dimensión del problema en cada territorio, al identificar cuáles son las II. EE. y las zonas de este en las que existe una mayor demanda con respecto a la interrupción de estudios.

El análisis, sin embargo, se considera una acción previa que debe complementarse con la información sistematizada por las propias II. EE., en la medida que, como se ha visto, esta no refleja necesariamente la realidad de cada institución. Al respecto se presenta el siguiente punto.

3.1.2 Diagnóstico de la situación general estudiante y de su familia

En esta fase se requiere que las II. EE., de manera coordinada con el equipo directivo y los docentes, identifiquen a aquellos estudiantes que responden a las siguientes condiciones:

- i. Se encontraban matriculados en el año escolar previo, mas no en el año vigente, en el momento de la identificación.
- ii. Están matriculados en la IE, pero no han asistido a clases por un periodo superior a un mes, habiéndose, además, interrumpido la comunicación con ellos y con sus familias.

El registro de los estudiantes identificados deberá ser analizado por el núcleo de trabajo para permitir que se lleven a cabo las acciones coordinadas de búsqueda activa de los estudiantes. Participarán en ellas los formadores articuladores y los acompañantes pares, distribuyendo las tareas en función de la dimensión de la población identificada. La ubicación de los estudiantes requerirá una coordinación permanente con el responsable de la IE y, eventualmente, el recojo de referencias que proporcionen otros actores, como los propios estudiantes de la IE, excompañeros de los adolescentes desvinculados.

Una vez que los adolescentes hayan sido identificados, se concretarán entrevistas con las familias para determinar la situación de los estudiantes, valiéndose del

apoyo de los instrumentos de recojo de información.¹² Esto permitirá establecer un diagnóstico real y evaluar, en el marco del comité, las rutas posibles que pueden plantearse para los estudiantes identificados.

3.1.3 Determinación de rutas posibles para retomar los estudios

El comité deberá evaluar y definir las rutas posibles para la trayectoria de los estudiantes en función de las situaciones que estos afrontan: embarazo, maternidad/paternidad tempranas, situación de violencia doméstica, dedicación a actividades económicas, desvinculación de la escuela debido a las características de esta y configuración *de facto* de proyectos de vida divergentes con respecto a los estudios. Dichas rutas pueden ser:

- Proceso de retorno/reinserción a la IE de origen o a otra de las mismas características. Esto supone que, si bien se ha producido una desvinculación, existen condiciones mínimas para la reinserción en la IE de origen. En algunos casos, las situaciones que afrontan los estudiantes pueden no ser definitorias para optar por otras trayectorias educativas, por lo que cada caso requiere un análisis específico¹³.
- Evaluación de otras trayectorias educativas posibles y pertinentes. En algunos casos, evaluando la situación del estudiante se podrá determinar que este no puede retornar a la IE de origen a causa de diversos factores (por ejemplo, extraedad, residencia en un lugar excesivamente distante, maternidad temprana sin apoyo ni redes de soporte). Frente a esta circunstancia, es necesario pensar en rutas alternativas para que los estudiantes continúen sus trayectorias educativas. Estas pueden ser:
 - › Modelo de Servicio Educativo de Secundaria Tutorial (MSE-ST), diseñado específicamente para estudiantes que presentan estas necesidades (u otros modelos alternativos como el MSE Secundaria en Alternancia o el MSE Secundaria con Residencia Estudiantil en el Ámbito Rural).
 - › CETPRO.
 - › CEBA.
 - › Secundaria a distancia.

La habilitación de estas otras trayectorias posibles requiere una evaluación a nivel de las características de sus servicios para identificarlas con precisión y determinar el nivel de flexibilidad que tienen para acoger a estudiantes

12. Ver anexo 2, que contiene los elementos por considerar para contar con instrumentos de recojo de información que permitan realizar las entrevistas con estudiantes y sus familias.

13. Por ejemplo, en el caso de Pucallpa son recurrentes las referencias a estudiantes que, por presentar extraedad y haber pasado un tiempo desvinculados, no quieren retornar a sus II. EE. de origen. Sin embargo, en una de las II. EE., con una matrícula cercana a los mil estudiantes, se identificó el caso de un aula de quinto de secundaria que se caracterizaba porque la mayoría de estudiantes tenían entre 18 y 19 años. Este tipo de condiciones deben ser analizadas de manera conjunta con los responsables de la IE para determinar las condiciones de acogida que potencialmente pueden tener las II. EE.

provenientes de un proceso de interrupción de los estudios. Idealmente, esta flexibilidad debe ser promovida desde la propia UGEL para facilitar el proceso de inserción de estudiantes que presentan condiciones adversas.

A partir del análisis conjunto desarrollado en el núcleo de trabajo, el responsable final de la UGEL es el encargado de identificar los servicios educativos más convenientes para que los estudiantes continúen su trayectoria escolar y de establecer las rutas de comunicación con las instituciones para iniciar los respectivos procesos de incorporación. Sin embargo, en este proceso de definición será necesario efectuar un análisis *ad hoc* según el tamaño de la UGEL y el número de estudiantes que se reincorporan, para distribuir responsabilidades entre otros actores de la misma UGEL o de las II. EE. con respecto a la identificación y determinación de los servicios educativos más apropiados. De este modo, no se sobrecargará al responsable de la UGEL y se agilizará el proceso.

En el caso del proceso de retorno a la escuela, esto dará paso a la etapa de transición, que corresponde a la segunda fase. En los demás casos, el comité puede revisar las condiciones específicas de los estudiantes y evaluar también si estos pasarán por una etapa de transición, aun cuando posteriormente no se reinserten en la IE de origen, sino en alguno de los MSE alternativos.

Por otro lado, con respecto a los estudiantes que viven una situación de violencia, los responsables de esta fase deberán activar los protocolos para la atención de los adolescentes y su derivación a otras instancias, en caso de que sea necesario. Esto supone la articulación y asesoría del especialista en soporte socioemocional para establecer las rutas más pertinentes de derivación. Incluso si las condiciones de los estudiantes determinan que no es posible la reincorporación inmediata en el sistema educativo, resulta imprescindible activar mecanismos de protección y derivación para resguardar el bienestar de aquellos adolescentes cuya integridad puede encontrarse en riesgo.

3.1.4 Trabajo con las familias de los estudiantes que presentan mayor vulnerabilidad

El formador articulador tiene como una de sus tareas principales trabajar con las familias de los adolescentes, principalmente con las de aquellos que presentan mayor vulnerabilidad o viven en condiciones más adversas. El propósito es proporcionar a las familias la información pertinente para que apoyen a sus hijos en la toma de decisiones (esto puede incluir profundizar en las trayectorias educativas de otros estudiantes o poner a disposición información detallada sobre becas ofrecidas por el sistema educativo peruano, en la línea de lo planteado por la ENRC), así como brindarles orientaciones para que puedan acompañar en el proceso de reinserción a sus hijos o adolescentes a cargo. También en este aspecto se pueden tomar en consideración las orientaciones para las familias desarrolladas en el marco de la ENRC.

Para esta tarea, es fundamental, igualmente, activar los mecanismos de comunicación de la estrategia, así como las piezas, recursos o mensajes que permitan a las familias visibilizar la relevancia de la continuidad educativa para los estudiantes

a su cargo. Lógicamente, los mensajes comunicacionales no garantizan de por sí que las familias transformen su postura, pero son relevantes para posicionar gradualmente una perspectiva distinta sobre la continuidad de los estudios.

Durante todo este proceso, el acompañante par iniciará un trabajo de apoyo a el o los adolescentes que les sean asignados por el formador articulador, promoviendo un diálogo, testimonios y propuestas que le permitan al estudiante identificar y reconocer posibles trayectorias si continúa con sus estudios.

3.2 Segunda fase: acompañamiento en etapa de transición a IE de origen u otra trayectoria educativa

Actores responsables

- › Acciones principales: formador articulador, docente de recuperación.
- › Acciones secundarias: acompañante par, especialista en soporte socioemocional, responsable de la IE.

En la segunda etapa, se asume como presupuesto que los estudiantes tienen una brecha o distancia con la institucionalidad de la escuela, tanto en términos de aprendizajes como de condiciones de bienestar y de familiaridad con la cultura escolar, incluyendo las normas de convivencia explícitas e implícitas que la configuran¹⁴. En el marco de nuestra propuesta, se plantea que los estudiantes reciban acompañamiento en la etapa de transición previa a la efectiva inserción en la escuela, configurando espacios puente que les permitan reinsertarse en las mejores condiciones y disminuyendo el riesgo de que su proceso de adaptación a la dinámica escolar no resulte efectivo. Los propósitos principales de esta transición son los siguientes:

- Brindar soporte socioemocional y acogida a los adolescentes identificados y atraídos a la escuela.
- Promover el reconocimiento de sus propias potencialidades a partir de la reflexión sobre sus recorridos y experiencias de vida, ofreciendo elementos para la reconfiguración de una identidad positiva, basada en aquellas habilidades y conocimientos que han desarrollado en otros espacios o en su paso previo por la escuela.
- Reforzar aprendizajes en función de la identificación de brechas y promover la vinculación de las habilidades y conocimientos de los adolescentes con los aprendizajes que propone el Currículo Nacional.

14. Al respecto, en la propuesta *La escuela busca al niño y a la niña. Medellín 2004-2011* (Medellín, Colombia) se apuesta por la generación de espacios transitorios —previos a la efectiva inserción en la institución— que permitan a los estudiantes acortar las brechas en términos de aprendizajes, así como como reconstituir dimensiones afectivas y motivacionales que se han visto afectadas en los periodos previos a la reinserción.

- Contribuir a que los NNA reconozcan y se vinculen con las características de la institución escolar, buscando acortar la brecha con los paradigmas propios de la escuela.

La implementación de los espacios de transición se lleva a cabo desde la propia UGEL mediante la activación a cargo del responsable que esta ha asignado para la implementación de la estrategia. Para ello, una vez que se haya ubicado a los estudiantes que iniciarán su proceso de reinserción, es necesario que el núcleo de trabajo —incluyendo a los responsables de IE de todas las instituciones involucradas— defina las condiciones bajo las cuales se implementarán los espacios de transición. Esto implica:

- Establecer los espacios físicos en los cuales se ejecutará la etapa de transición con sus dos líneas principales: motivacional y pedagógica. Puede ser un espacio institucional del ámbito local gestionado por la UGEL mediante convenio, préstamo u otra figura administrativa; o bien alguna IE que presente las condiciones de infraestructura y disponibilidad efectiva de ambientes que permitan centralizar la asistencia de estudiantes de otras II. EE. Esto implica evaluar la viabilidad de una centralización según ámbito urbano o rural, pues en este último caso las condiciones de distancia y medios de transporte pueden dificultar la posibilidad de centralizar los espacios de trabajo en un único lugar. En estos casos tendrían que considerarse formas de organización alternativas en las que los formadores articuladores sean quienes se desplacen por el territorio¹⁵.
- Implementar una evaluación diagnóstica para determinar las necesidades de los adolescentes que se incorporan a la etapa de transición.
- Planificar la implementación de las sesiones de trabajo correspondientes a las dos líneas de la etapa de transición: motivacional y pedagógica. A partir de un dimensionamiento de los adolescentes convocados y de la identificación de sus necesidades, se establecen tiempos semanales y condiciones para implementar los espacios de trabajo en un marco temporal sugerido de seis meses como mínimo.
- Determinar la conformación de grupos de estudiantes para la implementación de los procesos, los que idealmente no deberían exceder los diez estudiantes¹⁶. Esto, por supuesto, dependerá de las condiciones y de la concentración o dispersión de estudiantes. Asimismo, se podrían definir formas alternativas de organización, pasando por las grupales, las reuniones de pareja o las reuniones individuales con el formador.

15. Esto supone un análisis más detallado, pues dependiendo de la ubicación de los estudiantes convocados, y frente a una eventual dispersión, el desplazamiento de los formadores podría dificultarse o los espacios de trabajo tendrían que distanciarse excesivamente en términos temporales, lo que podría poner en riesgo una adecuada implementación. En esta línea, se recomienda poner mucha atención a los casos más desafiantes, con una alta dispersión de las II. EE. rurales.

16. La ratio de estudiantes por tutor o formador varía en las experiencias internacionales revisadas. En el caso del Plan Vuelvo a Estudiar (Santa Fe, Argentina), que es un referente importante en cuanto a la implementación de tutorías en grupos, esta ratio variaba, dependiendo de las condiciones, en un rango de tres a diecisiete estudiantes, siendo el promedio nueve estudiantes por tutor.

- Definir aspectos metodológicos y los recursos por utilizar en el marco de las dos líneas motivacionales. Esto se deberá plantear de manera específica para cada una de las líneas de trabajo.

A continuación, se describen las características principales de las dos líneas de trabajo de la etapa de transición, así como de la línea transversal, que corresponde al componente socioemocional.

3.2.1 Línea de trabajo motivacional

Este componente tiene como objetivo que los estudiantes reconozcan sus propias potencialidades. Por esta razón, toma como punto de partida sus intereses, características y experiencias previas, y se aproxima desde un enfoque lúdico y flexible para favorecer que los adolescentes incorporados en la estrategia construyan una identidad positiva. Esto resulta clave, dado que en ocasiones los estudiantes que se han desvinculado de la escuela han sido “expulsados” al no responder a las expectativas predominantes con respecto a los aprendizajes que deben desarrollar (sobre todo competencias vinculadas a las áreas de Comunicación y Matemática, y, en menor medida, Ciencia y Tecnología o Ciencias Sociales). Sin embargo, el perfil de egreso del CNEB es mucho más amplio y promueve el desarrollo de múltiples competencias (relacionadas, por ejemplo, con el desarrollo psicomotor, las actividades artísticas o el propio ejercicio de la ciudadanía). Por ello, es importante favorecer en estos estudiantes el reconocimiento de habilidades y conocimientos que pueden haber construido en otros espacios sin que hayan sido validadas o legitimadas en el ámbito formal de la escuela. Se debe partir de los intereses de los estudiantes, recuperar sus experiencias e invitarlos a explorar habilidades que hayan desarrollado en otros ámbitos, reconociéndolos como aprendizajes legítimos que pueden potenciarse en un espacio que está destinado de forma completamente intencionada al desarrollo de aprendizajes, como es la escuela.

Una de las herramientas específicas que se proponen para alcanzar estos objetivos es el trabajo con los proyectos de vida (Olaguibe 2018, García-Yepes 2017), orientado a configurar una ruta u horizonte de desarrollo que incorpore dimensiones de la subjetividad de los estudiantes que no hayan sido visibilizados y que, al mismo tiempo, incorpore la vinculación con los estudios como un hito fundamental para poder llevar a cabo estos proyectos de vida. El responsable de esta línea es el formador articulador, que, en la medida que trabaja también con las familias de los estudiantes, podrá triangular elementos (incluyendo a la IE de origen) que le permitan hacer un acompañamiento más pertinente a los adolescentes en la etapa de transición.

3.2.2 Línea pedagógica

Las brechas de aprendizaje se han incrementado a partir del impacto de la pandemia; sin embargo, en el caso de los adolescentes que se han desvinculado por periodos prolongados, tales brechas se han acentuado más aún y están determinadas, además, por las condiciones de vulnerabilidad en las que los estudiantes se han venido desenvolviendo. En consecuencia, se requiere realizar actividades de aprendizaje orientadas al cierre de brechas en competencias priorizadas que

generen condiciones para el reingreso a la escuela y la adaptación progresiva; concretamente, en las competencias de las áreas de Comunicación y Matemática. Para ello, se debe implementar una evaluación diagnóstica dirigida a identificar las necesidades específicas de aprendizaje y, después, generar espacios de recuperación de aprendizaje en atención a aquellas necesidades que se identificaron en el diagnóstico, bajo la lógica de tutoría en pequeños grupos (como lo propone el Plan Vuelvo a Estudiar, de Santa Fe) y en el marco referencial de la estrategia de refuerzo escolar normada por el Minedu (RVM 045-2022-MINEDU¹⁷).

Es importante señalar, no obstante, que, si bien este marco normativo ofrece diversos elementos que deben ser tomados en cuenta para garantizar acciones articuladas, las características de la propuesta de refuerzo para secundaria son insuficientes para responder a las necesidades de estudiantes que han permanecido mucho tiempo desvinculados de la escuela y cuyas brechas de aprendizaje pueden ser muy amplias¹⁸. En este sentido, será importante aprovechar diversos recursos que ofrece la propuesta ministerial de refuerzo escolar. En el marco de la estrategia será necesario, sin embargo, garantizar espacios intensivos con una frecuencia temporal que favorezca el cierre de brechas.

La implementación de estas actividades estará a cargo del docente de recuperación y supone una coordinación permanente con el docente responsable de la IE, con los docentes tutores de los estudiantes y con los docentes de área (en principio, Comunicación y Matemática), para asegurar una articulación con el proceso regular del estudiante en la IE. Como parte de estas acciones articuladas, este espacio debe promover también la construcción progresiva de rutinas y apropiación gradual de las dinámicas institucionales de la escuela, lo que, al mismo tiempo, debe favorecer el desarrollo de la autonomía para enfrentar tareas. Esto es central, puesto que los estudiantes pueden haber pasado mucho tiempo fuera de la IE y encontrarse, por lo tanto, ajenos a la dinámica escolar, lo que en una eventual reinserción definitiva podría resultar una dificultad.

3.2.3 Línea transversal

De manera transversal, el componente socioemocional deberá garantizar, mediante el paquete de respuesta socioemocional diseñado en el marco de la estrategia¹⁹, un

17. Mayor información en <<https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/2933683-045-2022-minedu>>.

18. Por otro lado, es necesario señalar que, según lo referido por los especialistas en las regiones, las DRE/GRE y las UGEL tienen dificultades presupuestales para implementar adecuadamente la estrategia de refuerzo escolar. En la norma, por ejemplo, se propone como un actor clave de la estrategia al asesor pedagógico de primaria, que debe ser contratado por la UGEL, pero sin disponibilidad presupuestal se presentan muchas limitaciones para la implementación, lo que podría poner en un riesgo aún mayor a los estudiantes que se encuentran fuera de la institución.

19. Cómo se mencionó en la introducción de este documento, en el marco de la *Estrategia de reinserción y continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela*, se plantearon rutas de acción que incluyeron paquetes pedagógicos y de gestión para promover la reinserción y permanencia de los estudiantes en la escuela, así como la respuesta socioemocional. Estas rutas se concretan en un conjunto de mecanismos que se presentan en tres documentos de trabajo. El primer documento es el relacionado con los mecanismos diseñados para atender la problemática de la interrupción de estudios en la secundaria; el segundo, se relaciona con los mecanismos para atender a los estudiantes en riesgo de interrumpir sus estudios; finalmente, el tercer documento está vinculado con el componente de respuesta socioemocional.

acompañamiento y soporte permanentes a los adolescentes, asegurando coordinación entre la institución educativa y el especialista en soporte socioemocional. Esto implica considerar los siguientes mecanismos, que se desarrollan en el documento correspondiente al componente socioemocional:

- Mecanismos para desarrollar habilidades socioemocionales
- Mecanismos de acogida, soporte y acompañamiento socioemocional
- Mecanismos de contención, derivación y protección.

3.3 Tercera fase: proceso de reinserción efectiva en la institución educativa

Actores responsables

- › Acciones principales: responsable de la IE, docente tutor, docentes de la IE.
- › Acciones secundarias: formador articulador, docente de recuperación, especialista en soporte socioemocional.

La tercera fase corresponde a la etapa en la que el estudiante se reinserta efectivamente en la institución educativa, sea la de origen u otra que se haya determinado. Por ello, las herramientas que corresponden a esta etapa deben plantearse en articulación con el componente de la estrategia que atiende a los estudiantes en riesgo. En este punto, ambos componentes convergen, pues los estudiantes que se reinsertan “pasan a ser” estudiantes en riesgo. Esto implica que se debe mantener un monitoreo continuo de la situación de los estudiantes para identificar los progresos y dificultades que pueden enfrentar en su proceso de reinserción. A partir de eso, para evitar que se desvinculen nuevamente de la escuela, se podrán realizar ajustes en la dimensión pedagógica o en la socioemocional.

Son acciones fundamentales en esta fase:

- Socialización de informe situacional del estudiante reinsertado a la IE.* En el marco de un trabajo colegiado, los docentes tutores, los docentes de área y el responsable de la IE deben analizar el informe situacional del estudiante que se reinserta en ella. Dicho informe —que incluye un componente pedagógico y otro socioemocional— ha sido previamente elaborado por el formador articulador, en coordinación con el docente de recuperación y el especialista en soporte socioemocional. Este análisis determinará el tipo de apoyo que debe recibir el estudiante y anticipará las alertas que podrían presentarse en su proceso de reinserción.
- Monitoreo continuo.* Requiere mantener un monitoreo permanente de los avances y dificultades del estudiante para identificar episodios o situaciones críticas que se puedan presentar en su proceso. De ocurrir alguna incidencia en el ámbito pedagógico, el docente responsable de la IE, en coordinación

con los docentes tutores y los docentes de área, deberán definir las acciones necesarias, incluyendo la intensificación de los mecanismos de recuperación de aprendizaje. Si alguna incidencia se presenta en el ámbito socioemocional, se deberán definir, del mismo modo, las acciones por tomar, y solicitar, de ser necesario, información al formador articulador, o bien la asesoría del especialista en soporte socioemocional, para tomar las acciones requeridas. Esto puede incluir la activación de mecanismos de protección para resguardar el bienestar del estudiante o su derivación a instancias especializadas.

- iii. *Soporte socioemocional permanente.* Implica la activación de los mecanismos planteados en el componente socioemocional de la estrategia, especialmente los referidos a la contención o a la acogida. Esto puede requerir la articulación con el especialista en soporte socioemocional y supone recoger los insumos que puedan aportar los formadores articuladores y los acompañantes pares mediante el informe referido en el punto i).
- iv. *Articulación con mecanismos planteados en el componente de atención a los estudiantes en riesgo.* Como se ha señalado, es necesario considerar que los adolescentes continúan estando en riesgo y que se requiere brindarles atención para darle sostenibilidad al proceso de reinserción. Idealmente, esto requiere formación y acompañamiento a los docentes de la IE educativa, con la finalidad de asegurar la apropiación de enfoques relativos a evaluación formativa, diseño e implementación de procesos pedagógicos orientados a la atención de la diversidad. Implica:
 - › Mecanismo para el diagnóstico de competencias
 - › Mecanismo para el desarrollo de metodologías inductivas e interactivas
 - › Mecanismo de desarrollo de procesos participativos autónomos.

Consideraciones finales

La interrupción de los estudios constituye una problemática compleja, que remite a múltiples variables y, por lo tanto, no puede abordarse desde una sola perspectiva. Como sostienen la literatura referida y el diagnóstico mismo de la estrategia, en la problemática convergen factores externos a las instituciones educativas, pero también otros relacionados con la propia escuela y su funcionamiento, lo que exige una transformación de la gestión institucional y pedagógica para retener a los estudiantes que se encuentran en riesgo de interrumpir su trayectoria educativa.

Con respecto a los estudiantes que ya han interrumpido los estudios, la situación resulta más desafiante aún, pues dado que se ha roto el vínculo con la institución, la responsabilidad de su recuperación trasciende los límites de la escuela y muchas veces se vuelve difusa, desbordando las capacidades de los actores de la comunidad educativa para emprender las tareas de reinserción.

Considerando ello, se hace necesario apostar por un enfoque territorial e intersectorial que incorpore como prioridad en los instrumentos de gestión de la política pública regional y local el objetivo de que todos los adolescentes puedan concluir oportunamente la educación básica. En la transición hacia ese escenario, es necesario plantear rutas alternativas a aquellas de las que comúnmente disponen las escuelas, incorporando estrategias de apoyo a la gestión institucional y organizando la participación de actores con el fin exclusivo de recuperar a los jóvenes y adolescentes que se han alejado del sistema educativo.

La estrategia que ha sido expuesta en este documento apunta a ese objetivo y, si bien se presenta como un todo, sus componentes también pueden constituir

insumos para su discusión e incorporación parcial en las estrategias de gestión local o de las propias instituciones educativas, considerando los recursos y condiciones de los que efectivamente se disponga. Eventualmente, en el marco de una propuesta piloto, será viable su implementación integral en algunas regiones o localidades, buscando identificar elementos de sostenibilidad que permitan su réplica posterior en otros espacios.

Bibliografía

Aguerrondo, Inés

2002 *La escuela del futuro: Cómo piensan las escuelas que innovan*. Buenos Aires: Papers Editores.

Cavagnoud, Robin

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

Coto, Paula, Belén Sánchez y Romina Berardi

2016 *Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina*. Buenos Aires: Fundación CIPPEC. Disponible en <<https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2017/03/1004.pdf>>.

Cueto, Santiago, Claudia Felipe y Juan León

2019 *Venciendo la adversidad: Trayectorias educativas de los estudiantes pobres en zonas rurales del Perú*. Análisis & Propuestas 43. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en <<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap43.pdf>>.

2020 *Predictores de la deserción escolar en el Perú: Contribuciones al debate sobre la formulación de políticas públicas*. Análisis & Propuestas 52. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo. Disponible en <<https://www.grade.org.pe/wp-content/uploads/GRADEap52.pdf>>.

Espinoza, Óscar y Eduardo Ruiz

2017 *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana* (Informe final). Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo/Proyecto Fortalecimiento de

la Gestión de la Educación en el Perú. Disponible en <http://www.grade.org.pe/forge/descargas/INFORME_Espinosa_Desercion_escolar_Amazonia.pdf>.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Centro de Investigaciones y Servicios Educativos

- 2021 *Sistematización del proceso de implementación del modelo Secundaria como experiencia de vida en Instituciones educativas focalizadas. Supuestos, percepciones y atribuciones de cambio.* Documento no publicado.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

- 2020 *Repensando el servicio educativo para adolescentes en el contexto COVID 19.* Documento no publicado.

Fullan, Michael y Andy Hargreaves

- 1996 *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar.* Ciudad de México: Amorrortu.

García-Yepes, Karen

- 2017 "Construcción de Proyectos de Vida Alternativos (PVA) en Urabá, Colombia: papel del sistema educativo en contextos vulnerables". *Estudios Pedagógicos*, XLIII(3): 153-173. Disponible en: <<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300009>>.

León, Arturo y Ernesto Espíndola

- 2002 "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional". *Revista Iberoamericana de Educación*, 30: 39-62. Disponible en: <<https://doi.org/10.35362/rie300941>>.

Ministerio de Educación

- 2016 *Currículo Nacional de la Educación Básica.* Disponible en: <<http://www.minedu.gob.pe/curriculo/pdf/curriculo-nacional-de-la-educacion-basica.pdf>>.
- 2020 *Intervenciones para prevenir la interrupción de los estudios según factores de riesgo.* Disponible en: <<https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7267>>.
- 2022 Cartilla de presentación de la *Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad Educativa*: Conociendo más sobre la interrupción de los estudios. Disponible en: <<https://repositorio.perueduca.pe/articulos/reinsercion-continuidad-educativa/1conociendo-sobre-interrupcion-estudios.pdf>>.

Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe

- 2019 *Plan Vuelvo a Estudiar Virtual: una experiencia de inclusión socioeducativa en nuevos territorios y nuevas presencialidades.* Santa Fe: Ministerio de Educación de la Provincia de Santa Fe.

Nobile, Mariana

- 2013 "Emociones y vínculos en la experiencia escolar: el caso de las escuelas de reingreso de la ciudad de Buenos Aires". Tesis para optar al grado académico de doctor. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede Académica Argentina. Disponible en: <<http://hdl.handle.net/10469/6118>>.

Olaguebe, José

- 2018 "El abandono escolar y la necesidad de restablecer el vínculo escuela-alumno a partir de la implementación del proyecto de vida como herramienta pedagógica". En Instituto de Ciencias para la Familia, *V Congreso Internacional "Las caras invisibles de la pobreza. Una mirada integral de la vulnerabilidad"*. Buenos Aires: Universidad Austral. Disponible en: <<http://doi.org/10.26422/icf.2018.cong05>>.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

- 2022 Los adolescentes y sus proyectos de vida: los casos de Amazonas, Cusco y Piura. Programa de Secundaria Rural HORIZONTES. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000382568?posInSet=7&queryId=9dfe70e3-b395-4e00-8f61-dc6b026a08ce>

Sempé, Lucas y Sara Lucchetti (coord.)

- 2022 *Informe del diagnóstico. Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela, en el marco de la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad Educativa del MINEDU*. Lima: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia e Instituto de Estudios Peruanos. Documento no publicado.

Rojo Chávez, Yolanda

- 2018 *Escuelas amigas de las niñas y niños: Una escuela para aprender con alegría*. Lima: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. Disponible en <<https://www.unicef.org/lac/informes/escuelas-amigas-de-las-niñas-y-los-niños>>.

Suárez Vallejo, Juan Pablo, Martha Lucía Correa Ramírez, Claudia Echeverri Jaramillo, Isabel Sepúlveda Arango, Luis Fernando Herrera Gil y Clara Helena Serna.

- 2012 *Sistematización de la estrategia La escuela busca al niño y a la niña. Medellín 2004-2011*. Medellín: Alcaldía de Medellín, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Universidad de Antioquia, Corporación Región, Confecoop Antioquia.

Anexos

Anexo 1

Propuesta de perfiles de profesionales para la implementación de la "Estrategia de reinserción y continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela"

Formador articulador

Formación y experiencia previa

- Profesional de Educación, Ciencias Sociales, Humanidades o disciplina afín.
- Experiencia en procesos formativos y/o desarrollo de aprendizajes en ámbitos de educación formal o no formal, o educación comunitaria y/o trabajo con adolescentes.
- Deseable experiencia en acompañamiento o trabajo con familias, y bilingüe en las zonas que así lo requieran.

Misión

Acompañar a los adolescentes que se encuentran fuera de la escuela en la ruta de reinserción a su trayectoria educativa, en el marco de un proceso transitorio y progresivo, en articulación con la institución educativa, la familia y las instancias de gestión descentralizada para contribuir a un proceso de reincorporación efectivo.

Funciones

- Coordinar con los responsables de la UGEL y las II. EE. para planificar los procesos de búsqueda e identificación de estudiantes que se encuentran desvinculados.
- Participar del proceso de autodiagnóstico realizado en la IE para identificar a los estudiantes que han interrumpido sus estudios.
- Contactar a los estudiantes que han interrumpido sus estudios y a sus familias, y plantearles las rutas alternativas para retomar las trayectorias educativas.
- Brindar información a las familias sobre todo lo referido a la trayectoria educativa de los estudiantes, así como orientaciones para el acompañamiento y apoyo a los adolescentes en el ámbito familiar.
- Coordinar la implementación de la etapa de transición en el proceso de reincorporación de los estudiantes a la trayectoria educativa, incluyendo el diagnóstico socioemocional y de aprendizajes de los estudiantes que se incorporan a la transición.
- Conducir la línea de trabajo motivacional en el marco de la etapa de transición asumiendo grupos rotativos de estudiantes, con énfasis en la construcción de proyectos de vida.
- Definir de manera conjunta con los demás actores relevantes de la estrategia las rutas posibles que pueden seguir los estudiantes para retomar sus trayectorias educativas.
- Brindar información requerida por el equipo directivo, tutores o docentes una vez que el estudiante se haya reincorporado a la IE de origen.

Supuestos y condiciones

- Se requiere asegurar un proceso de capacitación que permita cumplir las funciones encomendadas y acompañar con pertinencia el proceso de los adolescentes y sus familias.
- Respecto del perfil de profesionales para desempeñar este rol, se puede establecer una colaboración con instituciones que se encuentren comprometidas con procesos educativos y que puedan aproximarse con pertinencia al espacio marginal fuera de la escuela sin perder de vista los propósitos educativos que se persiguen.

Especialista en soporte socioemocional²⁰

Formación y experiencia previa

- Profesional de Psicología Educacional o Social o Clínica y/o profesional de otra disciplina con formación complementaria afín a la Psicología.
- Experiencia en trabajo con adolescentes y/o con instituciones educativas y/o con familias (esta condición es especialmente necesaria para los psicólogos/as de especialidad social o clínica).
- Experiencia en procesos de acogida, soporte o acompañamiento socioemocional y/o primeros auxilios psicológicos.
- Deseable experiencia en zonas rurales y/o contextos vulnerables, y en zonas que requieran que sea bilingüe. Importante considerar el género de este profesional para la atención de problemáticas específicas con las adolescentes.

Misión

Brindar apoyo o soporte socioemocional a los estudiantes desvinculados y a sus familias, así como orientaciones a los actores de la institución educativa y retroalimentación a los actores externos que requieran resolver situaciones críticas vinculadas al ámbito socioemocional y que se presentan en el desempeño de sus tareas.

Funciones

- Diseñar e implementar un diagnóstico sobre la situación socioemocional de los estudiantes que han interrumpido su formación en la escuela y sobre la situación general de sus familias.
- Brindar asesoría con respecto a la planificación de los espacios de transición para la reincorporación a la IE en lo concerniente a la línea motivacional y construcción de proyectos de vida.
- Brindar asesoría a los diferentes actores involucrados en la estrategia de reinserción —principalmente al formador articulador, al acompañante par y a los actores de la IE y UGEL, incluyendo profesionales de la psicología, en caso de que los haya— acerca de los espacios destinados a la expresión y gestión de emociones, y a las acciones de acogida, soporte y acompañamiento socioemocional.
- Preparar o facilitar recursos (cartillas, guías, programas) dirigidos a los diferentes actores de la estrategia y al personal de las II. EE., con orientaciones para la implementación de acciones de acogida, soporte y acompañamiento socioemocional.

20. Las características de este perfil se han definido en articulación con el componente socioemocional de la estrategia, entendiendo que las funciones que tiene este actor inciden precisamente en ese componente, transversal a la atención de los estudiantes que están en riesgo y de los que han interrumpido los estudios.

- Brindar pautas para la implementación de primeros auxilios psicológicos en los casos que se requieran.
- Evaluar situaciones críticas que exijan mecanismos de contención, derivación y protección a solicitud del formador articulador o de los docentes responsables de las II. EE.
- Derivar a las instancias correspondientes —de protección o de atención psicológica— cuando sea necesario, y hacer seguimiento. Esto supone tener mapeados y actualizados los contactos con las diferentes instancias de protección y de atención psicológica que puedan ser requeridas, y haber hecho coordinaciones preliminares.

Supuestos y condiciones

- Se requiere evaluar la posibilidad de establecer la figura del psicólogo o psicóloga itinerante, de manera que se haga posible atender la alta demanda de las II. EE. en términos de soporte y apoyo psicológico, desde una perspectiva flexible que acompañe el proceso de los estudiantes.

Acompañante par

Formación y experiencia previa

- Estudiante de educación superior (con prioridad, pero no exclusivamente, de las carreras de Educación, Psicología, Trabajo Social, Enfermería, Ciencias Sociales).
- Experiencia en proyectos de voluntariado.
- Deseable experiencia en trabajo con adolescentes, y bilingüe en las zonas que así lo requieran.

Misión

Acompañar a los adolescentes en su proceso de reinserción en la trayectoria educativa resolviendo dudas e inquietudes a partir de sus propias experiencias y testimonios para contribuir al fortalecimiento de una oferta identificatoria basada en experiencias concretas y códigos generacionales comunes.

Funciones

- Brindar apoyo al formador articulador en el proceso de búsqueda e identificación de los adolescentes desvinculados.
- Dialogar con los adolescentes que han interrumpido los estudios y, eventualmente, con sus familias, resolviendo dudas o inquietudes a partir de sus propias experiencias o trayectorias.

- Proponer a los adolescentes que han interrumpido sus estudios rutas alternativas para promover su continuidad educativa.
- Apoyar al formador articulador en la conducción de los espacios de transición.
- Apoyar el proceso de construcción o reflexión sobre proyectos de vida a partir de los propios testimonios o experiencias.
- Brindar información requerida por el formador articulador que permita enriquecer un diagnóstico sobre la situación de los estudiantes que han interrumpido los estudios.

Supuestos y condiciones

- Es necesario configurar una ruta de voluntariado sobre la base de experiencias similares realizadas en el país.
- Requiere la implementación de un sistema de convocatoria y selección eficaz.
- Requiere la implementación de un proceso formativo *ad hoc* para los fines que persigue la estrategia.
- Es muy importante establecer límites y poner recaudos que protejan a estos acompañantes pares, prevengan cualquier tipo de dependencia y eviten que asuman una responsabilidad que no les corresponde o para la cual no están preparados.

Docente de recuperación

Formación y experiencia previa

- Estudiante de Educación Secundaria en las especialidades de Comunicación o Matemática.
- Últimos ciclos, prácticas profesionales.
- Deseable trabajo previo con adolescentes (incluyendo voluntariado).
- Deseable trabajo en zonas rurales, y, en zonas que así lo requieran, que sea bilingüe.

Misión

Desarrollar procesos formativos en el marco de la línea pedagógica de la etapa de transición de los estudiantes que han interrumpido sus estudios, articulando acciones con el formador articulador y los docentes de su área curricular en la IE de origen con la finalidad de contribuir al cierre de la brecha de aprendizajes.

Funciones

- Diseñar e implementar una evaluación diagnóstica para determinar las necesidades de aprendizaje de los estudiantes que se encuentran en proceso de transición para su reinserción.
- Planificar e implementar procesos de aprendizaje orientados a cerrar las brechas en las competencias referidas a las áreas de Comunicación y Matemática, según corresponda, estableciendo metas claras de acuerdo con los periodos de trabajo establecidos.
- Proponer o seleccionar recursos formativos orientados a la recuperación de aprendizajes.
- Desarrollar acciones en articulación con los procesos de refuerzo escolar promovidos en las escuelas públicas de secundaria, según la normativa vigente.
- Coordinar con el formador articulador, con el responsable de la IE y con los docentes de las áreas curriculares correspondientes en la IE.
- Brindar información requerida por el formador articulador sobre los avances y dificultades de los estudiantes en el desarrollo de las competencias.
- Elaborar un informe sobre el progreso de los estudiantes y presentarlo al docente del área en la IE una vez que el estudiante se reinserte, y garantizar, de esta manera, una reincorporación efectiva.

Supuestos y condiciones

- Se requiere configurar alianzas con institutos de educación superior pedagógica (IESP), escuelas de educación superior pedagógica (EESP)²¹ o facultades de Educación locales que muestren disposición a planificar rutas de prácticas preprofesionales basadas en la especificidad de este desafío.
- En relación con lo anterior, es necesario articular con el Ministerio de Educación para precisar los marcos referenciales y normativos que hacen viable la implementación de prácticas preprofesionales en formatos excepcionales, como el que exigiría la estrategia (es decir, no en un aula regular, sino en un espacio de transición diseñado específicamente para la reinserción como un mecanismo para la recuperación de aprendizajes).

21. En el caso de los IESP y de las EESP, el perfil de egreso de la formación inicial docente promueve una formación profesional que trasciende el trabajo exclusivo en el aula y vincula a los estudiantes con la comunidad, poniendo énfasis en la centralidad del entorno y el contexto, incorporando enfoques como el de interculturalidad o el de inclusión. En ese sentido, la estrategia podría ser un escenario deseable para el desarrollo de prácticas preprofesionales y un desafío para la formación de los estudiantes.

ANEXO 2 *Propuesta de elementos para recoger información sobre la situación de estudiantes que han interrumpido sus estudios y de sus familias*²²

Estudiantes

1. Situación actual

- ¿Qué estás haciendo actualmente? ¿A qué te estás dedicando?
- ¿Cómo se llamaba tu escuela? ¿Dónde estaba ubicada? ¿Cuándo fue la última vez que asististe?
- ¿Por qué motivos dejaste de asistir a la escuela?²³
- ¿Qué otras cosas has hecho desde que dejaste de asistir? ¿Cómo fue tu vida durante el tiempo de la pandemia?²⁴
- ¿Conoces a otros compañeros que han dejado de ir al colegio? ¿Sabes por qué ya no asisten? ¿Te comunicas con ellos?
- ¿Ves o mantienes comunicación con algún excompañero de tu colegio?

2. Relación con la institución escolar

- ¿Qué cosas disfrutabas cuando estabas estudiando en el colegio? ¿Qué cosas no te gustaban?
- ¿Cómo era la relación con tus compañeros de aula o de la escuela? ¿Qué cosas te gustaba hacer con ellos? ¿Hay cosas que no te gustaban de ellos/as?
- ¿Qué clases te gustaban más cuándo asistías a la escuela? ¿Qué clases no te gustaban? ¿Por qué?
- ¿Qué profesor o profesora recuerdas más? ¿Por qué?
- ¿Cómo eran los recreos en tu escuela? ¿Qué hacías en los recreos? ¿Con quiénes conversabas?

22. Se presenta una propuesta inicial de elementos que deberían ser recogidos como parte del diagnóstico. Para constituirse en un instrumento, requiere una guía de aplicación que incluya una pauta de presentación, precisiones sobre las preguntas y elementos de apoyo en el caso de preguntas que necesiten ser guiadas. Por otro lado, tanto en el caso de los estudiantes como de las familias, los entrevistadores, para evitar condicionar las respuestas, deberían presentarse como parte de un proyecto gestionado desde la UGEL orientado a la recuperación de estudiantes, y no como parte de la IE de la cual se ha desvinculado el estudiante.

23. Esta pregunta general debe abrir espacio a un diálogo con el estudiante sobre su situación actual. Como es esperable, en una entrevista no necesariamente emergerán situaciones críticas por las que pueda estar atravesando el/la estudiante (vinculadas, por ejemplo, con violencia doméstica o violencia sexual). En todo caso, ello depende de múltiples variables (condiciones de la entrevista, habilidades socioemocionales del entrevistador, disposición circunstancial del/la entrevistado/a). Por esta razón, el diálogo correspondiente a esta sección debe complementarse con los elementos de diagnóstico del componente socioemocional de la estrategia.

24. Preguntas complementarias para profundizar en la situación del estudiante, si es que no hubiera surgido espontáneamente el tema de la pandemia, y dependiendo del tiempo transcurrido desde que dejó de asistir.

- ¿Cómo te movilizabas a la escuela? ¿Cómo preferirías hacerlo?
- Si volvieras a la escuela, ¿qué cosas te gustaría encontrar? ¿Cómo crees que sería un colegio ideal? ¿Qué cosas no te gustaría encontrar de ninguna manera?

3. Expectativas y perspectiva de futuro

- ¿Qué te gustaría hacer más adelante?
- ¿Te gustaría continuar estudiando? ¿Volverías nuevamente a tu colegio o a otro?
- ¿Conoces alguna persona que te parece admirable? ¿Hay alguna [otra] persona que admires, aunque no la conozcas?

Familias

1. Situación actual de la familia

- ¿Desde cuándo su hijo/a [adolescente a cargo] ha dejado de ir a la escuela?
- ¿Por qué dejó de asistir?²⁵
- ¿Cómo fue su situación familiar durante la época de la pandemia?
- ¿Qué hace su hijo actualmente?

2. Relación del estudiante con la institución escolar

- Cuando su hijo/a [adolescente a cargo] asistía al colegio, ¿qué cosas le contaba?
- ¿Cree que su hijo/a [adolescente a cargo] disfrutaba o no ir al colegio? ¿Por qué?
- ¿Conoce otras familias cuyos hijo/as [adolescentes a cargo] han dejado de asistir al colegio? ¿Sabe por qué? ¿Tiene comunicación con ellos?
- ¿Le gustaría que su hijo/a vuelva a estudiar?

3. Expectativas y perspectivas de apoyo

Si su hijo/a [adolescente a cargo] volviera a estudiar, ¿le gustaría que fuera en el mismo colegio o en otro? ¿Por qué?

¿Qué tipo de apoyos necesitaría para que su hijo/a [adolescente a cargo] vuelva a estudiar?

¿Qué le gustaría que su hijo/a [adolescente a cargo] haga más adelante? ¿A qué le gustaría que se dedique?

25. Como en el caso de los estudiantes, esta pregunta debería abrir espacio a un diálogo sobre la situación actual de la familia y las problemas que esta enfrenta, dependiendo de los factores mencionados: condiciones de la entrevista, habilidades socioemocionales del entrevistador, disposición circunstancial del/la entrevistado/a. El diálogo correspondiente a esta sección debe complementarse con los elementos de diagnóstico del componente socioemocional de la estrategia.

