

Fortaleciendo la secundaria

En el Perú, debido a la diversidad de contextos socioeducativos, las iniciativas para mejorar la calidad educativa son un reto permanente para quienes trabajan en el sector Educación. En secundaria lo son más y exigen una mayor creatividad, por involucrar a adolescentes y jóvenes que se encuentran ante el desafío de plantearse sus proyectos de vida en un mundo cada vez más globalizado. El artículo presenta la experiencia de TAREA con la secundaria rural en la región Ayacucho.

PALABRAS CLAVE:

Formación docente,
Formación técnica,
Programa Horizontes,
Secundaria rural.

Strengthening rural secondary education

In Peru, due to the diversity of socio-educational contexts, initiatives to improve educational quality are a constant challenge for those working in the education sector. In secondary education, the challenges are greater and require greater creativity, as they involve adolescents and young adults who face the challenge of planning their life plans in an increasingly globalized world. This article presents TAREA's experience with rural secondary education in the Ayacucho region.

KEYWORDS:

Teacher training,
Technical training,
Horizontes Program,
Rural secondary
education.

CESAR GÁLVEZ ALARCÓN

Educador de TAREA en Ayacucho.

rural



Desde el 2019 hasta junio del 2024, TAREA participó en el programa de secundaria rural “Adolescentes con proyectos de vida que se identifican con su comunidad”, una iniciativa de Unesco implementada mediante el Programa Horizontes. Participamos en este proyecto instituciones aliadas con sede en el Cusco, Amazonas, Piura y Ayacucho. El Programa Horizontes tiene como propósito contribuir a que jóvenes egresados de colegios de secundaria públicos de zonas rurales estén preparados para implementar sus proyectos de vida vinculados a su comunidad.

Para lograr ello, el Programa se centra en que las y los adolescentes de las escuelas Horizontes culminen sus estudios secundarios desarrollando habilidades socioemocionales e interculturales, así como también, capacidades de protección frente a factores de riesgo, además de adquirir una formación técnica que incluye doble certificación.

Si bien todas las instituciones aliadas compartimos las mismas orientaciones, cada región desarrolló distintas estrategias. Compartimos en este artículo la experiencia del programa en Ayacucho.

El ejercicio de la ciudadanía no es igualitario, ya que el Estado no garantiza el respeto y la protección equitativa de los derechos. Jóvenes y adolescentes de las comunidades andinas y amazónicas son los más vulnerables debido a la débil o inexistente presencia del Estado en sus territorios. La educación secundaria rural a la que asisten se desarrolla en contextos de pobreza y pobreza extrema, con docentes sin mayor motivación y carentes de oportunidades de formación continua. Como resultado, las instituciones educativas se convierten en un espacio de extensión de la desigualdad y exclusión, debido a la baja calidad y poca pertinencia de los aprendizajes que ofrecen.

Según la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2019, la mayoría de los estudiantes en el país no logra las competencias esperadas para el grado en el que están, y este dato se agrava aún más en las zonas rurales. En Ayacucho, según la ECE 2019, el 90 % de los estudiantes del segundo año de educación secundaria no logra las competencias esperadas en Comunicación; y en ámbitos rurales, solo 3 de cada 100 estudiantes de secundaria logra las competencias para su grado.

El Programa Horizontes identificó las siguientes situaciones de riesgo entre adolescentes rurales: el embarazo adolescente, la violencia en sus múltiples formas y el

trabajo infantil y juvenil. Todos ocasionan ausentismo escolar por varios períodos durante el año e inciden en la deserción escolar:

“Según el INEI (2020), la tasa de deserción acumulada secundaria (% de edades entre 13 a 19 años) varió de 5,6 %, en el 2018, a 6,4% para el cierre del año 2020; esto indica un incremento en 0,8% en la tasa de deserción escolar a nivel nacional. De acuerdo con las estadísticas, según el nivel de pobreza, la tasa de deserción es de 7,6% para un nivel de pobreza extrema (López, Huerta y Arteaga 2021).

Al ahondar en el diagnóstico, la Asociación de Alcaldes, Regidores, Lideresas y Líderes Estudiantiles (AARLE) identificó como otras situaciones de riesgo entre adolescentes de Ayacucho el alcoholismo, las autolesiones y la ausencia de padres y madres en el hogar durante varios meses del año, por motivos de trabajo.

En la línea de base que se trazó en julio del 2019, elaborada por el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), la mayoría de jóvenes dijeron no verse en su comunidad en el futuro, porque consideran que no hay oportunidades de empleo ni para continuar sus estudios:

“[...] en el futuro se ven viviendo en otras ciudades. Aproximadamente el 72 % de los estudiantes entrevistados se ve a los 25 años viviendo en una ciudad lejana de su lugar de origen (43 % trabajando y 29 % estudiando). Volverían a su pueblo para visitar, pero no para vivir. La razón principal sería la falta de una demanda laboral adecuada. Alumnas y alumnos consideran que, de quedarse en su lugar de origen, lo más probable es que tendrían que realizar actividades campesinas, con las cuales no podrían satisfacer sus expectativas económicas; o dedicarse a ser amas de casa (IEP, 2019a).

ESTRATEGIA DEL PROGRAMA HORIZONTES

La gestión del programa involucró a un equipo central o nacional, conformado por equipos técnicos y político ubicados en la oficina de la Unesco, lo que les permitió asesorar y hacer seguimiento a los equipos en los territorios. Los equipos locales estuvieron compuestos por educadores con experiencia pedagógica y formación técnica. La instancia nacional facilitaba el enlace con el Ministerio de Educación (Minedu) y con la Universidad Antonio Ruiz de Montoya; coordinaba acciones comunes, planificaba y promovía el intercambio de experiencia entre las cuatro regiones.

En Ayacucho, el programa se concentró en diez instituciones educativas de las provincias de Cangallo y Víctor



Fajardo. A cinco las llamamos *nodos*, por recibir más atención del programa y realizar un trabajo a mayor profundidad. Nuestro interés se centró en que los resultados aportaran a la gestión de políticas educativas rurales. Involucramos a las autoridades educativas de la región y establecimos un enlace con el Minedu, con el fin de invitarlos a participar en la discusión y en los cambios en la gestión para hacer viables y sustentables los resultados. El programa se propuso *fortalecer una Coalición Nacional y Regional para la Educación Rural, que fortalecerá la agenda con los cambios que la educación rural requiere, basada en la evidencia generada por el programa.*

Incidir en la comunidad educativa de las escuelas secundarias y en la comunidad local implicó trabajar distintos componentes con cada colectividad: con las directoras y los directores, la gestión institucional; con las madres y los padres, los modelos para la crianza saludable; y con el alumnado, las habilidades socioemocionales y la participación estudiantil. Con los equipos de docentes se implementó un programa de formación para que se apropiaran de la propuesta pedagógica sobre las habilidades socioemocionales. En la comunidad local nos

involucramos con instituciones de formación especializada, como los centros de educación técnica productiva (Cetpro), los artesanos de la comunidad de Sarhua, experiencias productivas locales e instituciones del Estado que atienden situaciones de riesgo.

Implementación de un programa de formación docente en habilidades socioemocionales

Para el programa Horizontes,

“[...] las habilidades socioemocionales se definen como capacidades que permiten a la persona poder conocer y regularse a sí misma, relacionarse con los demás, y poder trazar un horizonte para su proyecto de vida. Se identificaron diez habilidades socioemocionales agrupadas en tres dimensiones: conciencia social, trabajo en equipo, asertividad [dimensión social], autoconocimiento, autogestión, autoeficacia [dimensión personal], perseverancia, apertura a la experiencia, pensamiento crítico y toma de decisiones responsable [dimensión Horizonte] (Red2Red, 2022).

Con la finalidad de trabajar las habilidades socioemocionales (HSE) empleamos la propuesta pedagógica del



Instituto Alianza de Brasil, estructurada en 150 sesiones (30 por grado). La formación docente se centró en un enfoque vivencial: los educadores experimentaron primero las sesiones de HSE como participantes, y luego recibieron acompañamiento en el aula para reforzar mutuamente conceptos y metodologías. Complementamos esta estrategia con la elaboración de materiales de apoyo —como videos e ideas fuerza para cada sesión— y con la adaptación de las sesiones al entorno local mediante un proceso de revisión y contextualización (ver cuadro 1).

Cuadro 1. Habilidades socioemocionales

	Dimensiones	
Personal (Me conozco)	Social (Me relaciono)	Horizontes (Me proyecto)
<ul style="list-style-type: none"> • Autoconocimiento • Autogestión • Autoeficacia 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia social • Trabajo en equipo • Asertividad 	<ul style="list-style-type: none"> • Perseverancia • Apertura a la experiencia • Pensamiento crítico • Toma de decisiones responsable

Formación técnica para promover una cultura de trabajo

El Programa Horizontes define la formación técnica como “aquella que desarrolla competencias laborales asociadas a las potencialidades locales para acceder o generar empleos de calidad sobre una sólida base de habilidades cognitivas y socioemocionales desarrolladas en armonía con el proyecto de vida de los estudiantes de educación secundaria”. Con este enfoque, la propuesta pedagógica busca fortalecer la capacidad de agencia de jóvenes y adolescentes, para que interactúen con su entorno productivo, le den valor agregado a lo que produce la comunidad y obtengan un ingreso que les permita continuar con su proyecto de vida.

La estrategia consistió, en este caso, en potenciar los saberes productivos locales para incorporar los aprendizajes en la dinámica de las instituciones educativas y de la unidad de gestión educativa (UGEL), buscando que las alumnas y los alumnos obtengan doble certificación cuando culminen su educación secundaria. Esto requirió establecer vínculos entre las instituciones educativas, la UGEL y las instituciones locales de formación técnica, así como desarrollar un programa especializado y promover



ARCHIVO TAREA

proyectos de aprendizaje que articulan los aprendizajes productivos con las áreas del currículo.

Prevención de deserción

Esta línea de trabajo, denominada como lo indica el subtítulo, adquirió más sentido al conceptualizarla como “atención a situaciones de riesgo”, porque buscamos que nuestros adolescentes logren una convivencia democrática y tengan una experiencia positiva en su trayectoria como estudiantes. Nos propusimos que las instituciones educativas desarrollaran estrategias sostenibles para la retención de sus estudiantes de alto riesgo, estableciendo para ello redes de apoyo interinstitucionales. Paralelamente, trabajamos en la construcción de comunidades educativas inclusivas —libres de violencia de género y discriminación— mediante la incorporación, en sus instrumentos de gestión, de protocolos especializados para atender factores de riesgo empleando un enfoque interinstitucional. Como complemento, impulsamos que tanto docentes como instituciones educativas diseñen y desarrollen sesiones y proyectos de aprendizaje vinculados a la prevención de factores de riesgo.

RESULTADOS ESPERADOS E INESPERADOS

El programa Horizontes logró avances significativos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, en la formación técnica y en la atención a situaciones de riesgo. La evaluación externa del proyecto considera que

“ En términos generales, los principales resultados positivos del programa se concentran en el desarrollo de habilidades socioemocionales en los alumnos. Asimismo, se observan resultados en la certificación de estudiantes, la reducción de la deserción escolar y la participación del programa en la formulación de políticas públicas (Red2Red, 2022).

La evaluación reconoce, asimismo, un impacto positivo en la formulación de los proyectos de vida de las alumnas y los alumnos.

Estos avances se lograron pese a los problemas encontrados en la línea de base y a los desafíos que planteó la pandemia, entre los que destaca la alta rotación docente —una realidad que coincide con la información a nivel nacional—. Más aún: en las zonas rurales hay pocos docentes nombrados, porque la mayoría no logra

aprobar el examen para ingresar a la carrera pública magisterial. Es ilustrativo el caso de un colegio nodo de Ayacucho, en el que de un año para otro cambiaron a todo el personal docente, incluido el director. Esta situación explica por qué la evaluación no pudo identificar resultados atribuibles al programa en el desarrollo de habilidades socioemocionales del profesorado.

Además, encontramos a docentes que deben enseñar dos o tres cursos debido a la insuficiencia de plazas en su institución educativa. Otra dificultad son las considerables distancias entre las escuelas y las viviendas de las alumnas y los alumnos. A todo esto se suma la pésima atención de los servicios del Estado en los sectores Salud y Justicia —la fiscalía—: incluso cuando las localidades cuentan con estos servicios, con frecuencia carecen de profesionales competentes. Un desafío adicional a tener en cuenta fue el año y medio del cierre de los colegios debido al covid-9, situación que nos obligó a diseñar y aplicar una estrategia de atención virtual.

HABILIDADES SOCIOEMOCIONALES

Las maestras y los maestros contextualizaron las 150 sesiones de HSE incorporando la realidad de las comunidades andinas y la dinámica cultural de sus estudiantes, jóvenes y adolescentes. También las sesiones fueron adaptadas al contexto estudiantil y al contexto social. Durante el 2020, con la llegada de la pandemia del covid-19 y la consiguiente educación a distancia (virtual), transformamos 20 de estas sesiones a formatos de audios y videos, 5 de ellas con su respectiva versión en quechua. Para apoyar esta transición, elaboramos una ficha que guiaba a cada docente en el trabajo con los materiales multimedia, complementada con un seguimiento mediante fichas de evaluación y monitoreo.

Pese a la débil apropiación de los contenidos de HSE de parte del profesorado, en la evaluación final del programa se señala que:

“[...] considerando los constructos definidos en la línea de base, el programa habría tenido impactos positivos en el desarrollo de siete de las diez habilidades socioemocionales evaluadas, siendo el fortalecimiento del trabajo en equipo y la toma de decisiones responsable resultados comunes en todas las regiones. En Ayacucho y Piura, se identifican impactos positivos del programa en el desarrollo de las habilidades socioemocionales relacionadas a la autogestión, la autoeficacia, la conciencia social, el trabajo en equipo, la perseverancia y la toma responsable de decisiones (Red2Red, 2022).

La evaluación también señala que el programa tuvo efectos positivos durante el cierre de las instituciones educativas a causa de la pandemia: las alumnas y los alumnos de las escuelas del programa habrían mejorado sus habilidades socioemocionales durante el período de implementación, mientras que se observó un retroceso en las escuelas del grupo de control.

EN FORMACIÓN TÉCNICA

Para trabajar en el proyecto, mapeamos e identificamos las riquezas culturales, geográficas y económicas de cada comunidad. A partir de esto, se determinó el tipo de especialidad de formación técnica que cada colegio debía trabajar. Luego identificamos los Cetpro cercanos que tenían la especialidad registrada —o una parecida—, para establecer alianzas y proceder a la firma del convenio interinstitucional. En este proceso fue importante la participación de la UGEL del territorio. Seguidamente, se desarrolló un proceso de diálogo entre representantes de los Cetpro y los colegios, para determinar los espacios y horarios necesarios para implementar la formación técnica. Las especialidades que se eligieron fueron las siguientes: en Sarhua, tablas pintadas tradicionales; en Chacolla, tallado en piedra de Huamanga; en Satoca, agricultura de sierra; en Pomabamba, tallado en piedra de Huamanga; y en Incahuasi, confecciones.

Una experiencia a resaltar es la elaboración de los módulos y las sesiones formativas para las especialidades de pintura en tablas de Sarhua y el tallado en piedra de Huamanga. Este proceso involucró no solo la participación de docentes, sino que también recogimos las voces de expertos artesanos y visitamos los talleres de producción para observar los materiales, herramientas y técnicas. Como producto de estas consultas y visitas se enriqueció el módulo de tallado de piedra de Huamanga y se elaboró uno nuevo módulo para atender la formación en tablas de Sarhua. Con el objetivo de remirar los roles que se suelen asignar a los hombres y a las mujeres en el pintado de las tablas de Sarhua, desarrollamos un taller sobre igualdad de género para evitar los estereotipos en los dibujos y representaciones. También logramos equipar los talleres escolares con herramientas y materiales, según la especialidad adoptada por cada colegio, lo que motivó aún más la participación estudiantil en los talleres formativos.

La evaluación del programa no consideró adecuadamente la complejidad del proceso. El indicador que analizó la evaluación fue el porcentaje de alumnos de

tercero a quinto de secundaria de las escuelas públicas intervenidas que obtuvieron una certificación técnica modular o auxiliar técnica de los Cetpro asociados al programa. De acuerdo con el reporte de evaluación, entre 2019 y 2021 los Cetpro emitieron 646 certificados validados por las UGEL, con la siguiente distribución geográfica: 51 % en Piura, 26 % en Ayacucho y 23 % en el Cusco. Sin embargo, al examinar específicamente el desempeño de Ayacucho el 2021, se observa un resultado bastante mejor: de los 85 estudiantes matriculados en las dos escuelas analizadas, 75 recibieron su certificación modular. Esto equivale al 88 % de cobertura.

ATENCIÓN A SITUACIONES DE RIESGO

Para conocer las situaciones de riesgo que viven los adolescentes y jóvenes recopilamos información del diagnóstico que formó parte del convenio entre la PUCP y Unesco en el 2019, contando con la participación estudiantil de tercero, cuarto y quinto de secundaria de cuatro instituciones educativas que forman parte del Programa Horizontes. En el taller de Orientación Vocacional con 76 adolescentes de quinto de secundaria identificamos características de personalidad, capacidades, aptitudes, redes de apoyo efectivas, así como dificultades que limitan la elección de su vocación acorde a sus proyectos de vida.

Los problemas que encontramos fueron bajo rendimiento académico, falta de laboratorios y equipamiento tecnológico, carencia del servicio de agua, violencia escolar y de género, y falta de acompañamiento emocional. El acercamiento al tema se hizo a partir de una mirada comprensiva de las situaciones de riesgo, tomando en cuenta la opinión de los actores, y observando el comportamiento y las interacciones en las escuelas. Se trabajaron dos estrategias: una de prevención y otra de atención a situaciones de riesgo.

Estrategia de prevención: se fortalecieron las capacidades de directores, coordinadores y docentes tutores en lo referente a habilidades socioemocionales, identidad, autoestima, empatía, manejo de emociones y proyecto de vida. Asimismo, se trabajó con las familias para que fueran agentes protectores y de soporte para sus hijos e hijas, y se coordinó con la red de protección (instancias de articulación local, IAL) para acercar la problemática de las instituciones educativas, de modo que pudieran coordinar e identificar acciones preventivas conjuntas.

Estrategia de atención: se elaboró un directorio de aliados como la UGEL, el Centro de Salud Mental Comunitario, la comisaría, el juez de paz, el Centro de Emergencia Mujer y aliados cercanos presentes en la comunidad, como el puesto de salud, el presidente de la comunidad, el teniente gobernador y la asociación de padres de familia. Además, se identificaron situaciones de riesgo en coordinación con cada responsable de Tutoría y Orientación Educativa (TOE), y se dio soporte emocional, en tutoría individual, a estudiantes identificados. Si los casos identificados requerían una intervención especializada, se tomó contacto con instancias pertinentes para el acompañamiento y seguimiento. Finalmente, se elaboró un protocolo de atención de situaciones de riesgo.

¿Qué dice la evaluación sobre el indicador de deserción escolar? Entre los años 2019 y 2021, la tasa de deserción de las escuelas que participaron en el programa se redujo, en promedio, en 4pp. Al 2021 se redujo de 4,8 % a 0,8 %, 0,3pp por debajo de la tasa promedio nacional para el ámbito rural (1,1 %). Desagregando esta información por regiones, se encuentra que la tasa de deserción de las escuelas que participaron en el programa en cada región es menor a la del promedio regional en Ayacucho (0,3 % vs. 0,7 %).

Desafíos y reflexiones finales

El Programa Horizontes fue relevante para las y los adolescentes porque atendió los problemas que afectan a las instituciones rurales de educación secundaria, relacionados con aprendizajes, habilidades socioemocionales, deserción escolar y formación técnica con enfoque territorial. Se mejoraron los factores presentes en el contexto y en el entorno, con influencia en el ambiente escolar. También se validaron estrategias de intervención que movilizaron a la comunidad educativa local y a las instituciones del Estado garantes del cumplimiento de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

Asimismo, fue acertado vincularse con el Ministerio de Educación para crear condiciones institucionales y darle viabilidad a la experiencia. En este último punto se avanzó poco: por ejemplo, no fue posible mantener el contrato de maestras y maestros todos los años que duró el programa. Tener que formar a los nuevos docentes significó un desafío permanente para el equipo de TAREA.

Para atender las situaciones de riesgo nos enfrentamos con una estructura compartimentada, con docentes res-

ponsables de la enseñanza de su área, poco sensibles a las dificultades de sus estudiantes y a otras iniciativas en los colegios. En relación con la violencia de género, encontramos que un 50 % la justificaba en casos de infidelidad y descuido de los hijos o hijas. En caso de embarazo a partir de una violación sexual, la mayoría de las mujeres (67,4 %) consideraba que la víctima no debería unirse al agresor solo por formar una familia, y entre los varones, 57,1 % estaban de acuerdo con que debía casarse con el violador.

Atender las situaciones riesgo significó enfrentar las creencias y una cultura machista que dificultaba la implementación del protocolo y las acciones de prevención y atención. Esta realidad nos planteó el desafío de incidir en un cambio de mirada de la defensa de sus derechos humanos y fortalecer las instituciones del Estado responsables de promoverlos y garantizarlos.

En formación técnica los avances son más tangibles. La UGEL, los colegios y los Cetpro lograron articularse en torno a ella y el programa respondió a la necesidad de las y los jóvenes que estudian y trabajan en el contexto rural. La

“ruralidad que empieza a ofrecer nuevas ventajas en un mercado que valora el desarrollo sostenible y las culturas locales. En contraste, hoy los jóvenes rurales del Perú no reci-

ben una formación, para aprender de su realidad más palpable, para así convertir sus propias costumbres y saberes en un capital personal y comunitario” (IEP 2019b, p. 9). Vinculamos la formación técnica con el desarrollo territorial y las aspiraciones estudiantiles en un contexto de empleabilidad que exige más competencias para optimizar la productividad. La experiencia de formación técnica rural en los colegios debe ser la vía que ayude ante estos desafíos.

En cuanto a la sostenibilidad de los resultados, la evaluación reflexiona sobre cuatro condiciones básicas: voluntad y compromiso político, recursos financieros y capacidad instalada en el sector público que permita continuar con el trabajo. La manera como está estructurada la gestión del sistema educativo no ayuda a la sostenibilidad. Las autoridades de la UGEL y de las instituciones educativas actuales tienen voluntad política y capacidades instaladas, pero al no permanecer las mismas personas en el cargo se corre el riesgo de no continuar con la experiencia. Los recursos financieros siempre son escasos en el sector educativo. El desafío es profundizar la descentralización educativa para fortalecer las instancias de gestión local, de modo que experiencias como la del Programa Horizontes sean parte de las políticas locales que respondan a las realidades y contextos diversos del país, para mejorar la calidad de la educación rural. ¹

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALCÁZAR, Lorena (2008). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. En Ricardo Cuenca (editor), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú. Contribuciones empíricas para el debate*, pp. 41-81. Lima: Grupo de Análisis para el Desarrollo (Grade).

IEP, INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS (2019a). Línea de base del Programa Horizontes (Ayacucho y Piura). Informe final. Inédito.

IEP, INSTITUTO DE ESTUDIOS PERUANOS (2019b). *Entre aspiraciones y limitaciones. Políticas públicas en favor de la juventud en el Perú*. Lima: IEP. <https://n9.cl/ap9j5>

LÓPEZ, Virginia; Yajaira HUERTA y Franco ARTEAGA (2021). *La deserción escolar en el Perú*. United Peruvian Youth. <https://n9.cl/ls6p9y>

RED2RED CONSULTORES (2022). Resumen ejecutivo de la evaluación final del Programa de Educación de Secundaria Rural Horizontes. Inédito.

UNESCO (2019, marzo). Documento base del Programa Horizontes. Inédito.

UNESCO (2022). Resumen ejecutivo de la Evaluación Final del Programa de Educación de Secundaria Rural Horizontes (2019-2022). Diagnóstico elaborado gracias a un acuerdo de colaboración con la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP), a través del curso Práctica de Campo, de la especialidad de Sociología de la Facultad de Ciencias Sociales.