

"Decenio de la Igualdad de Oportunidades para Mujeres y Hombres 2018-2027"
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de la Independencia"

La Molina, 17 de diciembre de 2021

OFICIO MULTIPLE N° 0171 - 2021-DIR-UGEL N° 06/ASGESE-ESSE-ME

Señor(a):

Director(a) de las Instituciones Educativas públicas de la UGEL 06

ASUNTO : Pone en conocimiento el Documento Marco Orientador de atención a estudiantes adolescentes de educación secundaria con el propósito de replantear las concepciones y prácticas educativas actuales

REFERENCIA : a) Memorándum Múltiple N°350 -2021-MINEDU/VMGI-DRELM-DIR
b) Informe N° 701-2021-MINEDU/VMGI-DRELM-OGPEBTP
c) Oficio múltiple N°0034-2021 MINEDU/VMGP-DIGEBR-DES
d) Expediente N° **60991-2021**

Tengo el agrado de dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y a la vez en atención al documento de la referencia **a)**, comunicar que la Dirección de Educación Secundaria pone en conocimiento el "**Marco Orientador de atención a estudiantes adolescentes de educación secundaria**", como documento de referencia imprescindible para la comprensión de la adolescencia como segunda oportunidad de desarrollo humano en diálogo con la diversidad de contextos y retos que demandan de la educación una atención prioritaria.

Por consiguiente, se invoca a difundir y socializar el presente documento que se adjunta, con el personal a su cargo, para hacer realidad la visión, finalidades y transformaciones planteadas en beneficio de la educación de los y las adolescentes en el Perú y la transformación de la escuela secundaria.

Cabe señalar, que en el marco de las atribuciones conferidas por la Resolución Directoral N°0212-2021-UGEL06, la jefatura de ASGESE remite el presente documento, para los fines pertinentes

Es propicia la oportunidad para expresarle las muestras de mi consideración.

Atentamente,




MR. SEGUNDO DANIEL CABRERA SANCHEZ
JEFE DEL AREA DE SUPERVISION Y GESTION
DEL SERVICIO EDUCATIVO - UGEL06

SDCS/J.ASGESE
CCAO/ESSE/ME



Lima, 03 Dic. 2021

MEMORÁNDUM MÚLTIPLE N° 0350-2021-MINEDU/VMGI-DRELM-DIR

A : **Director (a) de la Unidad de Gestión Educativa Local N.º 01, 02, 03, 04, 05, 06 y 07 de Lima Metropolitana.**

Asunto : Documento Marco Orientador para la Atención de Adolescentes en Educación Secundaria.

Referencia : a) Oficio Múltiple N° 00034-2021-MINEDU/VMGP-DIGEBR-DES
b) Informe N° 701-2021-MINEDU/VMGI-DRELM-OGPEBTP

Me dirijo a usted, en atención al documento de la referencia a), en virtud del cual la Dirección de Educación Secundaria hace conocer el Marco Orientador de atención a estudiantes adolescentes de educación secundaria con el propósito de replantear las concepciones y prácticas educativas actuales.

Al respecto, el documento comunica, que la implementación del Marco orientador permitirá convocar a instancias de gestión descentralizada y desarrollar un trabajo articulado, que haga realidad la visión, finalidades y transformación planteadas.

Atentamente,

Documento firmado digitalmente

MARITZA DEL CARMEN ROSARIO MILAGROS SÁNCHEZ PERALES
Directora Regional de Educación
de Lima Metropolitana

MSP/D.DRELM
RHRG/D.OGPEBTP
RDLC/EP
Adj: (136 folios)
Exp. MPTV2021-EXT-0033080

Código : 0212212442
Clave : 6B01

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado por la DRELM, aplicando lo dispuesto por el Art.25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web: <http://dreilm-consulta.signfast.pe> Ingresando el código y clave de verificación que aparece en la parte inferior derecha de este documento

Jr. Julian Arce N° 412, Santa Catalin.
La Victoria, Lima 13 - Perú
Central Telefónica: (511) 5006177
www.dreilm.gob.pe





Lima, 01 de diciembre 2021

INFORME N° 701-2021-MINEDU/VMGI-DRELM-OGPEBTP

A : **MARITZA DEL CARMEN ROSARIO MILAGROS SÁNCHEZ PERALES**
Directora Regional de Educación de Lima Metropolitana.

De : **RICHARD HUMBERTO RUBIO GUERRERO**
Director de la OGEPTB

Asunto : Documento Marco Orientador para la Atención de Adolescentes en Educación Secundaria.

Referencia : Oficio Múltiple N° 00034-2021-MINEDU/VMGP-DIGEBR-DES

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en atención al asunto del rubro y el documento de la referencia, para informarle lo siguiente:

I. ANTECEDENTES

- 1.1 El Oficio Múltiple N° 00034-2021-MINEDU/VMGP-DIGEBR-DES emitido por la Dirección de Educación Secundaria.

II. ANÁLISIS

- 2.1 El documento de la referencia comparte el Marco Orientador como documento de referencia imprescindible para la comprensión de la adolescencia como segunda oportunidad de desarrollo humano en diálogo con la diversidad de contextos y retos que demandan de la educación una atención prioritaria.
- 2.2 El mismo documento explica que, el Marco Orientador para la atención de adolescentes en educación secundaria ha sido construido en diálogo, debate y consensos con diversos actores sociales con una mirada intergubernamental e intersectorial y una amplia participación de adolescentes en diferentes regiones del país. Asimismo, se ha nutrido del conocimiento experto actual en materia de educación, sociedad, políticas y adolescencia y se encuentra alineado al Proyecto Educativo Nacional al 2036.
- 2.3 Asimismo, señala que con la aprobación e implementación del Marco orientador se busca:
- 2.3.1 Que los diversos actores educativos y sociales replanteen sus concepciones y prácticas educativas actuales a partir de la centralidad en el sujeto adolescente y su protagonismo en su propio proceso educativo y las demandas del contexto.
- 2.3.2 Contar con una visión común para la formulación de políticas y servicios de educación de adolescentes en las políticas sectoriales e intersectoriales y el diseño de estrategias e intervenciones nacionales y regionales.
- 2.4 El documento comunica que, la implementación del Marco Orientador permitirá convocar a instancias de gestión descentralizada a un proceso de trabajo articulado para hacer realidad la visión, finalidades y transformaciones

Código : 0212212319
Clave : 57BC

FIRMADO POR: RUBIO
GUERRERO Richard Humberto
FAU 20330611023 hard
Motivo: Firma Digital
Fecha: 02/12/2021 16:43:28 -0500

FIRMADO POR: LAGUNA
COAQUIRA Ruben Demetrio FAU
20330611023 soft
Motivo: Firma Digital
Fecha: 02/12/2021 16:31:28 -0500

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado por la DRELM, aplicando lo dispuesto en el Art.25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web: <http://drelm-consulta.signfast.pe> ingresando el código y clave de verificación que aparece en la parte inferior derecha de este documento.

Jr. Julián Arce N° 412 Santa Catalina
La Victoria, Lima 13, Perú
(Ref. cdra. 4 de Av. Canadá)
Central Telefónica: (511)5006177
www.drelm.gob.pe



planteadas en beneficio de la educación de los adolescentes del Perú y la transformación de la escuela secundaria.

III. CONCLUSIONES

- 3.1 La Dirección de Educación Secundaria hace conocer el Marco Orientador para la atención de adolescentes en educación secundaria, construido en diálogo, debate y consensos con diversos actores sociales con una mirada intergubernamental e intersectorial.
- 3.2 El propósito del Marco Orientador busca el replanteamiento de las concepciones y prácticas educativas actuales a partir de la centralidad en el sujeto adolescente y su protagonismo, así como contar con una visión para la formulación de políticas y servicios de educación de adolescentes.
- 3.3 La implementación del Marco Orientador permitirá convocar a instancias de gestión descentralizada para la realización de un trabajo articulado con la finalidad de hacer realidad la visión, finalidades y transformaciones planteadas en beneficio de la educación de los adolescentes.

IV. RECOMENDACIONES

- 4.1 Emitir un memorándum múltiple a los directores de Unidades de Gestión Educativa Local de Lima Metropolitana comunicando, que la Dirección de Educación Secundaria hace conocer el Marco Orientador de atención a estudiantes adolescentes de educación secundaria con el propósito de replantear las concepciones y prácticas educativas actuales. Cuya implementación permitirá convocar a instancias de gestión descentralizada y desarrollar un trabajo articulado, que haga realidad la visión, finalidades y transformaciones planteadas.

Es todo cuanto debo informar.

Atentamente,

Documento firmado digitalmente

RUBEN DEMETRIO LAGUNA COAQUIRA
Especialista Pedagógico

Lima, 01 de diciembre 2021

Con la conformidad del funcionario que suscribe, remítase el presente Informe y sus antecedentes a la Dirección DRELM, para su atención correspondiente.

Documento firmado digitalmente

RICHARD HUMBERTO RUBIO GUERRERO
Director de OGPEBTP

RHRG/D.OGPEBTP
RDLC/EP
Adj: (136 folios)
Exp. MPTV2021-EXT-0033080

Código : 0212212319
Clave : 57BC

Esta es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado por la DRELM, aplicando lo dispuesto en el Art.25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web: <http://drelm-consulta.signfast.pe> ingresando el código y clave de verificación que aparece en la parte inferior derecha de este documento.

Jr. Julián Arce N° 412 Santa Catalina
La Victoria, Lima 13, Perú
(Ref. cdra. 4 de Av. Canadá)
Central Telefónica: (511)5006177
www.drelm.gob.pe



EXPEDIENTE N° MPTV2021-EXT-0033080

DÍA	MES	AÑO
17	NOVIEMBRE	2021

Importante:

- 1) Mantener esta Hoja como caratula del Expediente
2) No sellar como cargo de recepción

HOJA DE RUTA

N°	DESTINO	FECHA	ACCIONES	REMITENTE
1	DIRECCIÓN REGIONAL	17/11/2021		MESA DE PARTES VIRTUAL - FRANCIS HAROLD MATHEWS MORALES
2				
3				
4				
5				
6				
7				
8				
9				
10				
11				
12				

ACCIONES :

1. TRAMITAR	7. ARCHIVAR	13. PROYECTAR RESOLUCION	19. CONOCIMIENTO Y ARCHIVO	25. REVISAR
2. OPINION	8. SOLUCION DANDO CTA POR ESCRITO	14. ACCION INMEDIATA	20. AUTORIZADO	
3. INFORME	9. ATENCION DE ACUERDO A LO SOLICITADO	15. EVALUAR Y RECOMENDAR	21. POR CORRESPONDERLE	
4. CONOCIMIENTO Y ACCIONES	10. HABLAR CONMIGO	16. AGREGAR ANTECEDENTES	22. VER OBSERVACIONES	
5. SEGUN LO COORDINADO	11. SOLICITAR ANTECEDENTES	17. PROYECTAR BASES	23. SUPERVISAR	
6. COORDINAR CON EL AREA USUARIA	12. PREPARAR RESPUESTA	18. VERIFICAR STOCK Y ATENDER	24. REVISAR Y VISAR	

OBSERVACIONES :

MESA DE PARTES VIRTUAL :

"Decenio de la Igualdad de oportunidades para mujeres y hombres"
"Año del Bicentenario del Perú: 200 años de Independencia"

Lima, 15 de noviembre de 2021

OFICIO MÚLTIPLE N° 00034-2021-MINEDU/VMGP-DIGEBR-DES

Señores(as).

DIRECTOR(A) DE LA DIRECCIÓN REGIONAL DE EDUCACIÓN (DRE)
GERENTE(A) DE LA GERENCIA REGIONAL DE EDUCACIÓN (GRE)

Presente.-

Asunto: DOCUMENTO MARCO ORIENTADOR PARA LA ATENCIÓN DE ADOLESCENTES EN EDUCACIÓN SECUNDARIA.

Referencia: Documento Marco orientador para la atención de la adolescencia en educación (RVM 233- 2021)

De mi consideración:

Tengo el agrado de dirigirme a usted, en atención al documento de la referencia, por medio del cual la Dirección de Educación Secundaria comparte el Marco orientador como documento de referencia imprescindible para la comprensión de la adolescencia como segunda oportunidad de desarrollo humano en diálogo con la diversidad de contextos y retos que demandan de la educación una atención prioritaria.

El Marco orientador para la atención de adolescentes en educación secundaria ha sido construido en diálogo, debate y consensos con diversos actores sociales con una mirada intergubernamental e intersectorial y una amplia participación de adolescentes en diferentes regiones del país. Asimismo, se ha nutrido del conocimiento experto actual en materia de educación, sociedad, políticas y adolescencia y se encuentra alineado al Proyecto Educativo Nacional al 2036.

Con la aprobación e implementación del Marco orientador se busca: 1) Que los diversos actores educativos y sociales replanteen sus concepciones y prácticas educativas actuales a partir de la centralidad en el sujeto adolescente y su protagonismo en su propio proceso educativo y las demandas del contexto y 2) Contar con una visión común para la formulación de políticas y servicios de educación de adolescentes en las políticas sectoriales e intersectoriales y el diseño de estrategias e intervenciones nacionales y regionales.

Como parte de la implementación del Marco orientador se convocará a las instancias de gestión descentralizada a un proceso de trabajo articulado para hacer realidad la visión, finalidades y transformaciones planteadas en beneficio de la educación de los y las adolescentes en el Perú y la transformación de la escuela secundaria.

Hago propicia la oportunidad para expresarle los sentimientos de mi especial consideración.

Firmado digitalmente por:
AGUILAR HUACO Maribel
Giovana FAU 20131370998 hard
Motivo: En señal de
conformidad
Fecha: 16/11/2021 20:56:34-0500

Atentamente,

MARIBEL GIOVANA AGUILAR HUACO
Directora de Educación Secundaria

MGAH/mlg/jilcr

EXPEDIENTE: DES2021-INT-0176123

Esto es una copia auténtica imprimible de un documento electrónico archivado del Ministerio de Educación, aplicando lo dispuesto por el Art. 25 de D.S. 070-2013-PCM y la Tercera Disposición Complementaria Final del D.S. 026-2016-PCM. Su autenticidad e integridad pueden ser contrastadas a través de la siguiente dirección web:

Firmado digitalmente por:
RUZ RAMON
http://sinad.minedu.gob.pe/e_sinadmed_2/VDD_ConsultaDocumento.aspx e ingresando la
FAU 20131370998 Sigue
Motivo: Doy V° B°
Fecha: 15/11/2021 18:05:17-0500

www.gob.pe/minedu

Calle Del Comercio 193
San Borja, Lima 41, Perú
T: (511) 615 38000



Marco orientador para la atención de adolescentes de educación secundaria



MINISTERIO DE EDUCACIÓN



**Marco orientador para la atención de los
adolescentes en educación secundaria**

Resolución Viceministerial No. 233- 2021-MINEDU

Elaborado y editado por
Ministerio de Educación

© Ministerio de Educación, 2021 Calle Del Comercio
193, San Borja Lima, Perú.

Todos los derechos reservados. Prohibida la
reproducción de este libro por cualquier medio, total
o parcialmente, sin permiso expreso.

Marco orientador
para la atención de adolescentes
de educación secundaria

Índice

1. Justificación.....	5
2. Objetivo.....	6
3. Ámbito de aplicación	7
4. Base normativa	7
5. Glosario	10
6. Siglas	11
7. Desarrollo del Marco Orientador	12
7.1. Enfoques del Marco Orientador.....	12
7.2 La diversidad de adolescencias y el contexto social peruano	14
7.2.1 Los adolescentes y su diversidad.....	15
7.2.2 Los cambios y retos del desarrollo adolescente	26
7.2.3 El contexto social y los desafíos que le plantean al adolescente	34
7.3. La educación secundaria en el Perú.....	39
7.3.1 Caracterización de los servicios educativos para adolescentes	39
7.3.2 Trayectoria educativa de los adolescentes: brechas en la educación de adolescentes	54
7.3.3 El contexto de la crisis sanitaria y sus implicancias en la educación de adolescentes.....	66
7.4. Finalidades y transformaciones estratégicas en la educación secundaria.....	71
7.4.1 Finalidades de la educación secundaria.....	71
7.4.2 Transformaciones estratégicas.....	81
8. Rol de los actores.....	118
8.1. Ministerio de Educación.....	118
8.2. Dirección Regional de Educación	119
8.3. Unidad de Gestión Educativa Local.....	120
8.4. Gobierno Local	121
8.5. Instituciones educativas.....	122
9. Referencias y bibliografía	123

1

Justificación

En el Perú existen 3 018 000 adolescentes; de ellos, más de 2 600 000 están en el servicio educativo público y privado de la educación básica, lo que representa la mayor población de adolescentes del sistema educativo en la historia de la educación peruana. Frente a esta gran población de adolescentes, es imprescindible reformar la educación secundaria en el Perú y ofrecerles una educación que asegure su desarrollo pleno e integral, y que responda a las demandas de los diversos contextos sociales, culturales y económicos.

El Marco Orientador es una respuesta fundamentada en investigación y consensos que sintetiza las transformaciones necesarias en la educación peruana para ofrecer a las y los adolescentes una propuesta educativa renovada, flexible y centrada en los sujetos. El punto de partida es la comprensión de la adolescencia como un momento de desarrollo humano clave y, a su vez, como población mayoritariamente atendida por las escuelas del país. Como tal, la población adolescente representa una doble oportunidad de inversión y desarrollo para el Perú.

Por otro lado, el Marco Orientador plantea, como visión para transformar la educación secundaria, *la formación de ciudadanas y ciudadanos con sentido de pertenencia a una comunidad, compromiso con la construcción de una sociedad más justa y solidaria, con respeto y valoración de la diversidad*. Así, establece cuatro finalidades para atender la formación integral de nuestros adolescentes peruanos: el desarrollo personal y cuidado de sí mismo, convivencia en la diversidad, cuidado del otro y el entorno, la participación para la transformación del entorno y la búsqueda del bien común, aprender con autonomía.

Para hacer realidad la visión y finalidades de la educación secundaria se plantean transformaciones en la pedagogía, gestión escolar y sistema. Las transformaciones en la práctica pedagógica buscan hacer realidad la formación de ciudadanas y ciudadanos plenos que contribuyan a la construcción de una sociedad más justa y democrática, que promueva y defienda las libertades y derechos individuales y colectivos. Por su parte, las transformaciones en

la escuela implican la revisión de su sentido como espacio de cuidado, contención y protección. En tanto, las transformaciones en el sistema implican garantizar las trayectorias escolares de los adolescentes y los modelos de servicios con criterios de calidad, equidad y pertinencia. Finalmente, se plantea la importancia de la articulación entre los distintos niveles de gestión al interior del sistema y la necesaria articulación con otros sectores para la atención integral de los adolescentes.

El **Marco orientador para la atención de adolescentes en educación secundaria** se constituye en un documento de referencia imprescindible para las decisiones de política y gestión educativa en la perspectiva de garantizar el desarrollo integral del adolescente desde la educación. Ha sido construido en diálogo, debate y consensos con diversos actores sociales con una mirada intergubernamental e intersectorial que ha recibido el aporte de expertos¹, quienes elaboraron los documentos de sustento y colocaron elementos críticos esenciales para el debate sobre la educación de adolescentes, la asistencia técnica de Unicef y Unesco, y la de los miembros de las mesas técnicas. La mesa del Ministerio de Educación involucró a 14 direcciones en construcción continua a lo largo de año y medio; se llevaron a cabo 30 sesiones con la Mesa Técnica de Educación de Adolescentes, que reunió a más de 28 instituciones de otros sectores del Estado, la sociedad civil, la cooperación y la academia. Se recogieron las voces de los adolescentes que dialogaron en sus regiones sobre sus deseos, necesidades y expectativas de educación en 34 diálogos; también se llevaron a cabo 15 sesiones de consulta con direcciones regionales y un seminario internacional.

2. Objetivo

Brindar un marco conceptual y orientaciones para la formulación de documentos de gestión, políticas sectoriales e intersectoriales, diseño de estrategias e intervenciones nacionales y regionales que atienden a las y los adolescentes con la finalidad de lograr su formación integral.

¹ Un especial agradecimiento a Guillermo Nugent, María Angélica Pease, Stefano de la Torre-Bueno, Maruja Boggio, Juan Bosco Monroy y Patricia Salas, que elaboraron estudios sobre el sentido de la educación secundaria, adolescencia, contexto social, pedagogía y servicios educativos para adolescentes; a Petruska Barea, por recoger las voces de los adolescentes de las diversas regiones del país.

3. Ámbito de aplicación

- Ministerio de Educación
- Dirección Regional de Educación (o la que haga sus veces)
- Unidad de Gestión Educativa Local
- Instituciones educativas públicas y privadas de educación básica, y programas y/o servicios educativos de la educación básica
- Gobierno Local

4. Base normativa

- ✓ Ley N.° 28044, Ley General de Educación
- ✓ Ley N.° 29719, que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas
- ✓ Ley N.° 27972, Ley Orgánica de Municipalidades
- ✓ Decreto Supremo N.° 011-2012-ED, que aprueba el reglamento de la Ley N.° 28044, Ley General de Educación
- ✓ Decreto Supremo N.° 006-2016-MINEDU, que aprueba la Política Sectorial de Educación Intercultural y Educación Intercultural Bilingüe
- ✓ Decreto Supremo N.° 004-2018-MINEDU, que aprueba los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes
- ✓ Decreto Supremo N.° 044-2020-PCM, que declara estado de emergencia nacional por las graves circunstancias que afectan la vida de la Nación a consecuencia del brote de la COVID-19, y sus prórrogas aprobadas mediante los Decretos Supremos N.° 051-2020-PCM, N.° 064-2020-PCM, N.° 075-2020-PCM y N.° 083-2020-PCM

- ✓ Decreto Supremo N.° 009-2020-MINEDU, que aprueba el Proyecto Educativo Nacional - PEN al 2036: El reto de la ciudadanía plena
- ✓ Decreto Supremo N.° 007-2021-MINEDU, que modifica el reglamento de la Ley N.° 28044, Ley General de Educación, aprobado por Decreto Supremo N.° 011-2012-ED
- ✓ Resolución Ministerial N.° 281-2016-MINEDU, modificada por Resolución Ministerial N.° 159-2017-MINEDU, que aprueba el Currículo Nacional de la Educación Básica
- ✓ Resolución Ministerial N.° 629-2016-MINEDU, que aprueba el Plan Nacional de Educación Intercultural Bilingüe al 2021
- ✓ Resolución Ministerial N.° 649-2016-MINEDU, modificada por Resolución Ministerial N.° 159-2017-MINEDU, que aprueba el Programa Curricular de Educación Inicial, el Programa Curricular de Educación Primaria y el Programa Curricular de Educación Secundaria
- ✓ Resolución Ministerial N.° 519-2018-MINEDU que crea el Modelo de Servicio Educativo Educación Intercultural Bilingüe
- ✓ Resolución Ministerial N.° 571-2018-MINEDU, que aprueba los Lineamientos de la Educación Comunitaria
- ✓ Resolución Ministerial N.° 160-2020- MINEDU, que dispone el “inicio del año escolar” a través de la implementación de la estrategia “Aprendo en casa”
- ✓ Resolución Ministerial N.° 184-2020-MINEDU, que dispone que el inicio de la prestación presencial del servicio educativo a nivel nacional en las instituciones educativas públicas y de gestión privada de Educación Básica se encuentra suspendido mientras esté vigente el estado de emergencia nacional y la emergencia sanitaria para la prevención y control de la COVID-19
- ✓ Resolución Ministerial N.° 274-2020-MINEDU, que aprueba la actualización del “Anexo 03: Protocolos para la atención de la violencia contra niñas, niños y adolescentes” del apartado XI de los Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes

- ✓ Resolución Ministerial N.° 121-2021-MINEDU, que aprueba las Disposiciones para la prestación del servicio en las instituciones y programas educativos públicos y privados de la educación básica de los ámbitos rurales y urbanos, en el marco de la emergencia sanitaria de la COVID-19
- ✓ Resolución Ministerial N.° 122-2021-MINEDU, que aprueba el Plan Estratégico Sectorial Multianual (PESEM) 2016-2024 del sector educación
- ✓ Resolución Ministerial N.° 180-2021-MINEDU, que aprueba el Plan Estratégico Institucional (PEI) del Ministerio de Educación, periodo 2019-2024
- ✓ Resolución Viceministerial N.° 002-2020-MINEDU, que aprueba los lineamientos para la conformación y gestión escolar de las instituciones educativas que se organizan en redes educativas de gestión escolar
- ✓ Resolución Viceministerial N.° 052-2021-MINEDU, que aprueba Disposiciones para la articulación de la educación comunitaria con otras modalidades educativas y entidades
- ✓ Resolución Viceministerial N.° 155-2021-MINEDU, que aprueba el documento normativo denominado Disposiciones para el trabajo de los profesores y auxiliares de educación que aseguren el desarrollo del servicio educativo de las instituciones y programas educativos públicos frente al brote de la COVID-19
- ✓ Resolución Viceministerial N.° 222-2021-MINEDU, que aprueba el documento normativo denominado Lineamientos para la diversificación curricular en la educación básica
- ✓ Resolución de Secretaría General N.° 505-2016-MINEDU, que aprueba los lineamientos de la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica
- ✓ Resolución de Secretaría General N.° 938-2015-MINEDU, que aprueba los "Lineamientos para la gestión educativa descentralizada"
- ✓ Resolución de Secretaría General N.° 345-2017-MINEDU, que aprueba la norma técnica denominada "Disposiciones para la elaboración de modelos de servicio educativo en educación básica"

5. Glosario

Cambios y retos de la adolescencia. Los cambios que viven los adolescentes desde los 12 hasta los 19 años se dan a nivel físico, cognitivo, emocional y social. Estos cambios son simultáneos y a distintos niveles. Implican tareas o retos que los adolescentes deben enfrentar para lograr su desarrollo pleno e integral.

Escuela secundaria. Centrada en una nueva institucionalidad ética que brinda cuidado, contención emocional, estructura, protección y bienestar integral.

Finalidades de la educación secundaria. Responden a las características y necesidades de la diversidad de trayectorias adolescentes y a las demandas del contexto. Se enmarcan en el Currículo Nacional de la Educación Básica y se constituyen en grandes orientadores de la acción de los diversos sistemas que confluyen en la escuela y comunidad para atender de manera integral a los adolescentes.

Gestión escolar. Es el conjunto de procesos administrativos y estrategias que buscan lograr el desarrollo integral de las y los estudiantes, y garantizar su acceso a la educación básica hasta la culminación de su trayectoria educativa. Involucra la gestión de las condiciones operativas, de la práctica pedagógica y del bienestar escolar en alianza con las familias y la comunidad. Para que la gestión escolar contribuya al desarrollo integral adolescente es muy importante que la escuela, y, en particular, los procesos, sean operativos, estratégicos, pedagógicos y de bienestar.

Pedagogía de adolescentes. Son los procesos que deben llevar a cabo los docentes, directores y la comunidad para contribuir a la formación de adolescentes críticos y autónomos desde una perspectiva de ética ciudadana.

Servicios educativos de la educación secundaria. Responden a criterios de calidad, pertinencia y equidad, en coherencia con las características de los adolescentes y las demandas de cada contexto. De esta manera, el sector formula la cartera de servicios que requiere la educación de adolescentes del país. Esta composición diversa de servicios debe asegurar un núcleo “no negociable” de condiciones de calidad consustanciales al derecho a la educación, así como permitir que en los territorios y en cada institución educativa se identifiquen las respuestas específicas y diversas a las demandas de la población adolescente.

6. Siglas

- ▶ **CNEB:** Currículo Nacional de la Educación Básica
- ▶ **DRE:** Direcciones Regionales de Educación (o las que hagan sus veces)
- ▶ **EBA:** Educación Básica Alternativa
- ▶ **EBE:** Educación Básica Especial
- ▶ **EBR:** Educación Básica Regular
- ▶ **ECE:** Evaluación Censal de Estudiantes
- ▶ **EIB:** Educación Intercultural Bilingüe
- ▶ **ENAH:** Encuesta Nacional de Hogares
- ▶ **ENDES:** Encuesta Demográfica de Salud Familiar
- ▶ **ESCALE:** Estadística de Calidad Educativa
- ▶ **IE:** Institución educativa (pública o privada)
- ▶ **II. EE.:** Instituciones educativas (públicas o privadas)
- ▶ **INEI:** Instituto Nacional de Estadística e Informática
- ▶ **LGTBQI+:** lesbiana, gay, bisexual, transgénero, transexual, travesti, intersexual y queer
- ▶ **Minedu:** Ministerio de Educación
- ▶ **OMS:** Organización Mundial de la Salud
- ▶ **OPS:** Organización Panamericana de la Salud
- ▶ **UGEL:** Unidad de Gestión Educativa Local

7

Desarrollo del Marco Orientador

7.1. Enfoques del Marco Orientador

El documento **Marco orientador para la atención de adolescentes en educación secundaria** es un lineamiento articulado y fundamentado en el Currículo Nacional de la Educación Básica y en otros instrumentos de política como el Marco del Buen Desempeño Docente, con su significado y sentido del rol docente, el liderazgo democrático y pedagógico del directivo expresado en el Marco del Buen Desempeño del Directivo, el planteamiento de acompañamiento socioafectivo y cognitivo propuesto en los lineamientos de Tutoría y orientación educativa de la educación básica, así como con la concepción de una convivencia escolar acogedora y democrática contenida en los Lineamientos para la gestión de la convivencia escolar, la prevención y la atención de la violencia contra niños, niñas y adolescentes, aprobado por el Decreto Supremo 004-2018-MINEDU, alineado también con la política de Estado XII del Acuerdo Nacional, el Proyecto Educativo Nacional y la Política General de Gobierno.

La perspectiva asumida para la educación de adolescentes reconoce la relación de intercambio entre las características y potencialidades del adolescente, y las demandas y oportunidades del contexto en el que viven y que inciden en su desarrollo integral y bienestar. Es una invitación a hacer un giro en la concepción de la política pública y en la provisión del servicio educativo; una opción ética, política y educativa a partir de la que se ha construido el sentido, finalidades y ámbitos transformadores que favorecerán el desarrollo adolescente.

Los enfoques que han guiado y enriquecido los planteamientos del documento Marco Orientador son cuatro: el enfoque de desarrollo humano centrado en las potencialidades, el de la diversidad como fuerza transformadora, el de participación, y el de igualdad y equidad.

El **desarrollo humano** desde la perspectiva del sujeto adolescente reconoce la singularidad de su proceso interno que le permite desarrollarse como persona (cognitivo, social y emocional) y su experiencia de vida en los distintos contextos en los que se desenvuelve, lo que posibilita comprender las barreras y potencialidades de su desarrollo. Un desarrollo humano centrado en las potencialidades reconoce el protagonismo del sujeto para ser lo que quiere ser.

La **diversidad** como principio ético parte por reconocer el valor de la singularidad de la persona y de su proceso de individuación, pues cada adolescente es una persona única. En tanto, la diversidad como principio político parte de la necesidad de construir un “nosotros” desde su reconocimiento como legítimo, donde categorías como el género, la sexualidad, la procedencia, los cursos y condiciones de vida y la situación económica se convierten en herramientas que facilitan la comprensión de las diferencias. Por su parte, un enfoque de diversidad entendido como fuerza transformadora parte por reconocer que esa diversidad, al conjugarse, se convierte en un capital social de transformación.

La **participación**, entendida en su sentido más amplio y humano, es el mecanismo por el cual las personas son conscientes de cómo son y están en el mundo. En la adolescencia, participar es uno de los signos característicos, pues la exploración por saber y afirmar quién es uno y qué se quiere pasa por procesos de participación de distinto espectro. La voz de los adolescentes en espacios y con audiencias determinadas favorece el sentido de pertenencia y su reconocimiento como sujetos; lo mismo sucede con su participación en los espacios institucionalizados donde puedan influir en las decisiones y, finalmente, donde puedan poner en juego su capacidad de agencia para ejercer su rol ciudadano.

La **igualdad** como condición y oportunidad; es decir, todos los individuos están en condiciones tales que efectivamente puedan tener acceso a las mismas oportunidades. Esta noción permea la definición, garantía y ejercicio de derechos económicos, sociales y culturales que amplían el estatus de ciudadano de las personas. En la adolescencia y desde la educación, la igualdad en el reconocimiento de sujetos de derecho es, probablemente, el desafío que, junto con la equidad, es un imperativo de justicia social.

7.2. La diversidad de adolescencias y el contexto social peruano

El Perú está viviendo un momento clave en su historia que podría representar un punto de inflexión para avanzar —con mayor certeza— hacia ese horizonte de país que aspiramos ser: un país democrático, respetuoso del Estado de derecho, que garantiza la dignidad de la persona humana y reconoce el valor de su diversidad en todas sus expresiones, respetuoso de su historia, donde se ha fortalecido la cohesión social para lograr un desarrollo inclusivo, en igualdad de oportunidades, competitivo y sostenible en todo el territorio nacional, que ha erradicado la pobreza extrema y asegura el fortalecimiento de la familia (Secretaría Ejecutiva del Acuerdo Nacional; CEPLAN, 2020, p. 104).

Esa visión movilizadora que plantea el Acuerdo Nacional y el CEPLAN se ubica en el marco de la celebración del Bicentenario de la independencia del Perú como Estado republicano, hito en el que se revisa cómo estamos como país y hacia dónde queremos ir. A su vez, el Perú está atravesando un cambio en la dinámica demográfica por edades: la población infantil se reduce, mientras que la principal proporción de la población se concentra en las edades económicamente activas (15-29 años), y el crecimiento de la población de edad mayor aún no es acelerado. El Perú se encuentra en el llamado “bono demográfico” y este fenómeno se vive una sola vez en la historia de un país.

Este bono demográfico, en el que la principal proporción de la población se concentra en las edades aptas para trabajar (15 a 59 años), permite que las tasas de dependencia decrezcan significativamente y exista la posibilidad de un mayor ahorro e inversión en capital humano mediante la mejora en la calidad de la educación, la cobertura de la seguridad social y el incremento del empleo productivo (Martínez, 2012). En esta población se encuentran las y los adolescentes. En este sentido, una mayor y mejor inversión en un sistema de protección social, y, en particular, en educación, es una oportunidad ineludible y estratégica.

Además de la oportunidad que representa el cambio en la dinámica demográfica, el desarrollo de la adolescencia aparece como una segunda oportunidad por los cambios que suceden a nivel principalmente cerebral, pero también en el mundo social, emocional y físico. Esta segunda

ventana de oportunidad exige replantear las decisiones y acciones con las y los adolescentes al centrarse en las enormes potencialidades que emergen en esta etapa de la vida. En esa línea, el Marco Orientador busca ser una respuesta desde el Estado para la comprensión de la adolescencia peruana, los desafíos y oportunidades que enfrentan los adolescentes en el contexto nacional en el que se desenvuelven, y la cultura institucional en la que viven cuando acceden a la educación escolar.

Esta forma de entender la adolescencia influirá en la construcción social de los problemas y las soluciones que se planteen en las políticas públicas, trascendiendo la visión de la adolescencia como periodo de déficit. La aproximación desde las oportunidades y desafíos que se generan a nivel social posibilitará la generación de horizontes de cambio que hay que alcanzar. De esta manera, las políticas públicas se podrán diseñar para atender el desarrollo integral de los adolescentes. Estas perspectivas, la demográfica, la mirada interna, el contexto social y la cultura escolar del sujeto adolescente, permiten reconocerlo en proceso de cambio, hacer visible sus potencialidades e instaurar un diálogo nuevo con él.

7.2.1. Los adolescentes y su diversidad

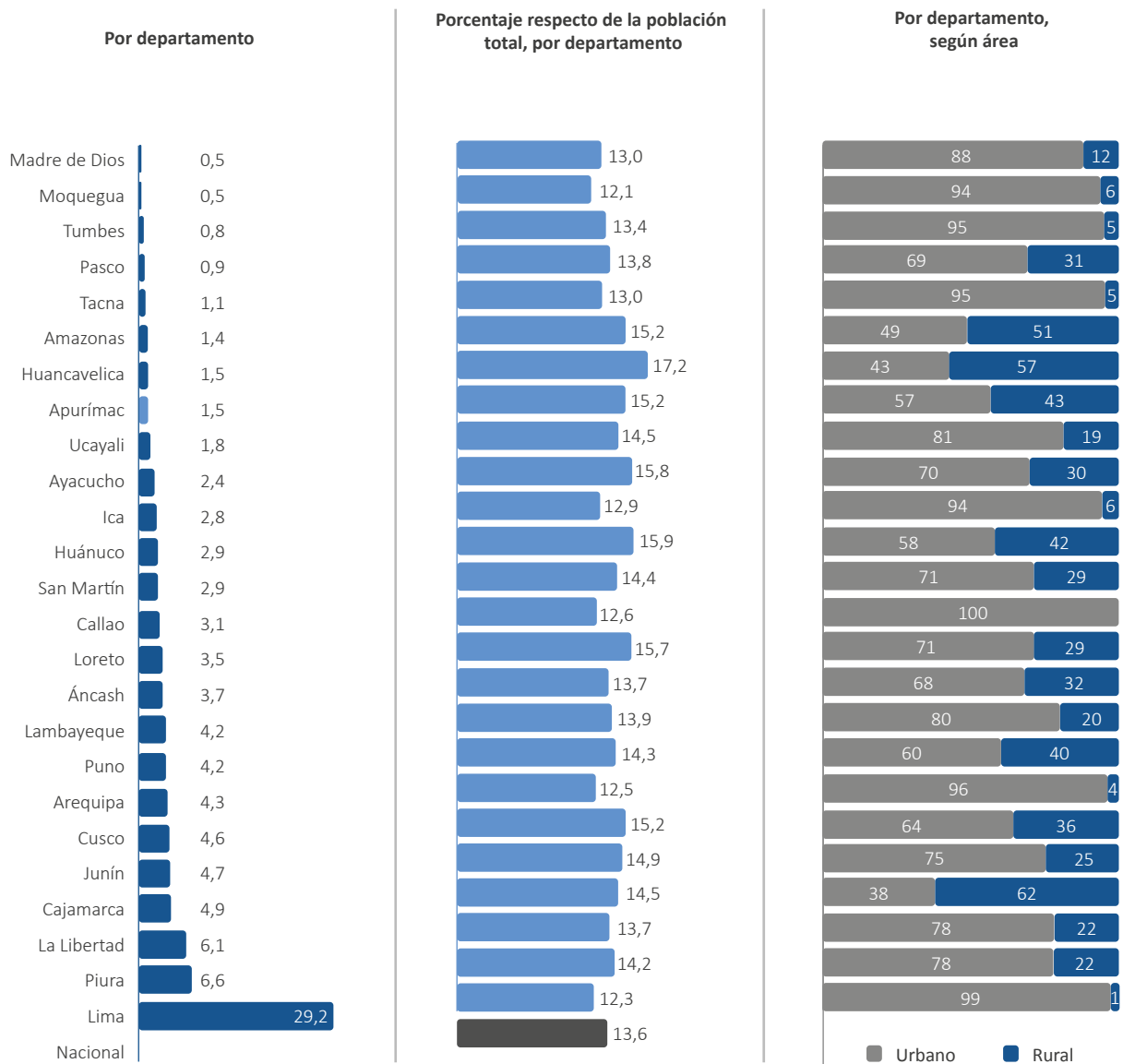
La caracterización demográfica de los adolescentes se dará sobre el grupo de 12 a 19 años. Se considera este rango de edades por dos razones principales: la primera es que existe una proporción de adolescentes en el sistema con extraedad que termina la educación secundaria regular hacia los 19 años, especialmente en las zonas más vulnerables. Asimismo, el alcance del Marco Orientador incluye otras modalidades de atención, como la básica alternativa y la básica especial. La segunda razón se alinea al enfoque de desarrollo humano que identifica tres etapas de la adolescencia: temprana, media y tardía². Las propuestas que se desarrollarán en este documento orientarán el desarrollo educativo de las dos primeras etapas y el inicio de la tercera.

² Aun con las variaciones de acuerdo a los contextos culturales, la literatura ubica la adolescencia temprana entre los 12 y 14 años, etapa marcada por los cambios biológicos, la imagen corporal y la configuración de una identidad personal, y por el incremento en el interés y actividad sexual (Sisk y Zehr, 2005), entre otros cambios. La adolescencia media (entre los 15 y 17 años) está marcada por las transformaciones en el plano mental, afectivo y social. Por último, la adolescencia tardía (18 a 20 años aproximadamente) suele estar marcada por un mayor conocimiento y aceptación de uno mismo, por la identificación de un camino profesional y de una relación íntima con alguna pareja, entre algunos cambios centrales (Papalia y otros, 2011) (citados en Pease y De La Torre-Bueno, 2019).

7.2.1.1. Población adolescente

De acuerdo al Censo Nacional de Población y Vivienda 2017 (INEI, 2017), la población peruana se estimó en 29 381 884 habitantes. Por su parte, la población adolescente de 12 a 19 años asciende a 3 018 000, distribuida de manera heterogénea en el territorio nacional, donde el 29,2 % de los adolescentes del país se encuentra en Lima, superando el millón de habitantes, tal como se puede ver en el gráfico 1.

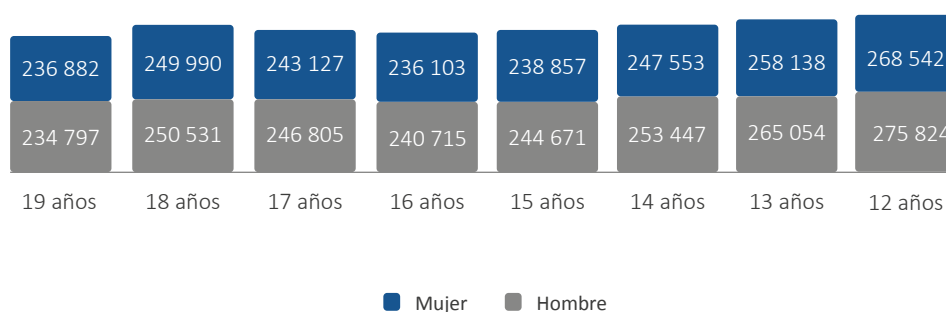
GRÁFICO 1. POBLACIÓN ADOLESCENTE DE 12 A 19 AÑOS EN CIFRAS (2017)



Fuente: INEI: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017

La población adolescente de 12 a 19 años, según el gráfico 1, representó alrededor del 13,6 % de la población total del país. No obstante, Huancavelica, Huánuco, Ayacucho, Loreto y Cusco tuvieron una mayor proporción de adolescentes de 12 a 19 años respecto a toda su población, entre 17,2 % y 15,2 %. De otro lado, del total de adolescentes, **el 50,4 % son varones y el 49,6 %, mujeres**; esto significa que el peso específico y relativo de las mujeres en la población adolescente hace ineludible la implementación de medidas sociales y, específicamente, educativas orientadas a la equidad e igualdad de género.

GRÁFICO 2. POBLACIÓN DE 12 A 19 AÑOS, SEGÚN EDAD Y SEXO (2017)



Fuente: INEI: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017

Por otro lado, desde un análisis por edades, el gráfico 2 muestra que el mayor número de adolescentes **tiene 12, 13 y 14 años**. Así también, se debe señalar que la adolescencia es una experiencia mayoritariamente urbana, los que representan el 80,1 %. Tumbes, Tacna, Arequipa, Lima y Callao son los departamentos con una mayor proporción de adolescentes ubicados en el área urbana; sin embargo, Cajamarca, Huancavelica, Amazonas, Apurímac y Huánuco son los departamentos con mayor proporción de adolescentes ubicados en zonas rurales (gráfico 1).

Estos datos demandan una acción afirmativa del Estado en sus distintos niveles de Gobierno para atender a la población adolescente, pues, en aquellos departamentos donde la proporción de adolescentes es mayor y, además, viven en ámbitos rurales, es muy probable que se requiera mayor inversión en servicios educativos para evitar o mitigar riesgos de exclusión.

7.2.1.2. Diversidad adolescente: identidad cultural, migración y cultura digital

Una de las características más importantes y valiosas de las y los adolescentes es su diversidad. Existen múltiples factores, como el sexo y la identidad de género, la edad (diversos intereses y niveles de desarrollo), la procedencia, las lenguas y las culturas (prácticas y sistemas de valores y proyectos), la espiritualidad, el nivel de ingresos, condición física o intelectual, entre otros. Para la educación, toda esta diversidad constituye un gran bagaje cultural, porque en la interacción las y los adolescentes se enriquecen con las historias, costumbres, proyectos, perspectivas, prácticas y técnicas que la variedad de experiencias individuales y colectivas aporta al país. Pero sin las capacidades y la mediación necesaria se puede pensar erróneamente que la diversidad debilita los procesos de convivencia social, debido a que diversos puntos de vista y la diferencia de opiniones pueden provocar comportamientos de discriminación, exclusión y violencia como formas de poder y dominación. A continuación, se desarrollarán las diversidades adolescentes a partir de su *identidad cultural*, su *procedencia* o condición de migrantes, y su acceso a las tecnologías de la información y comunicación.

Con relación a la **diversidad cultural y lingüística**, en el Censo de Población y Vivienda 2017 (tabla 1) se encuentra que el 21,8 % de los adolescentes entre los 12 y 19 años se identificó quechua o aimara; el 1,6 %, nativo, indígena amazónico o de otro pueblo originario; el 3,6 %, afroperuano o afrodescendiente; el 6,7 %, blanco; y el 60,3 %, mestizo. Si se tiene en cuenta que la identidad es socialmente construida, es posible que en algunas regiones haya mayor arraigo de identidad; por ejemplo, los departamentos con mayoría de población adolescente quechua o aimara son, al mismo tiempo, departamentos con una población rural importante o mayoritaria: Puno (46,2 %), Apurímac (54,2 %), Huancavelica (69,5 %), Ayacucho (41,9 %) y Cusco (39,3 %) (INEI, 2017).

TABLA 1. AUTOIDENTIFICACIÓN DE ADOLESCENTES DE 12 A 19 AÑOS (2017)

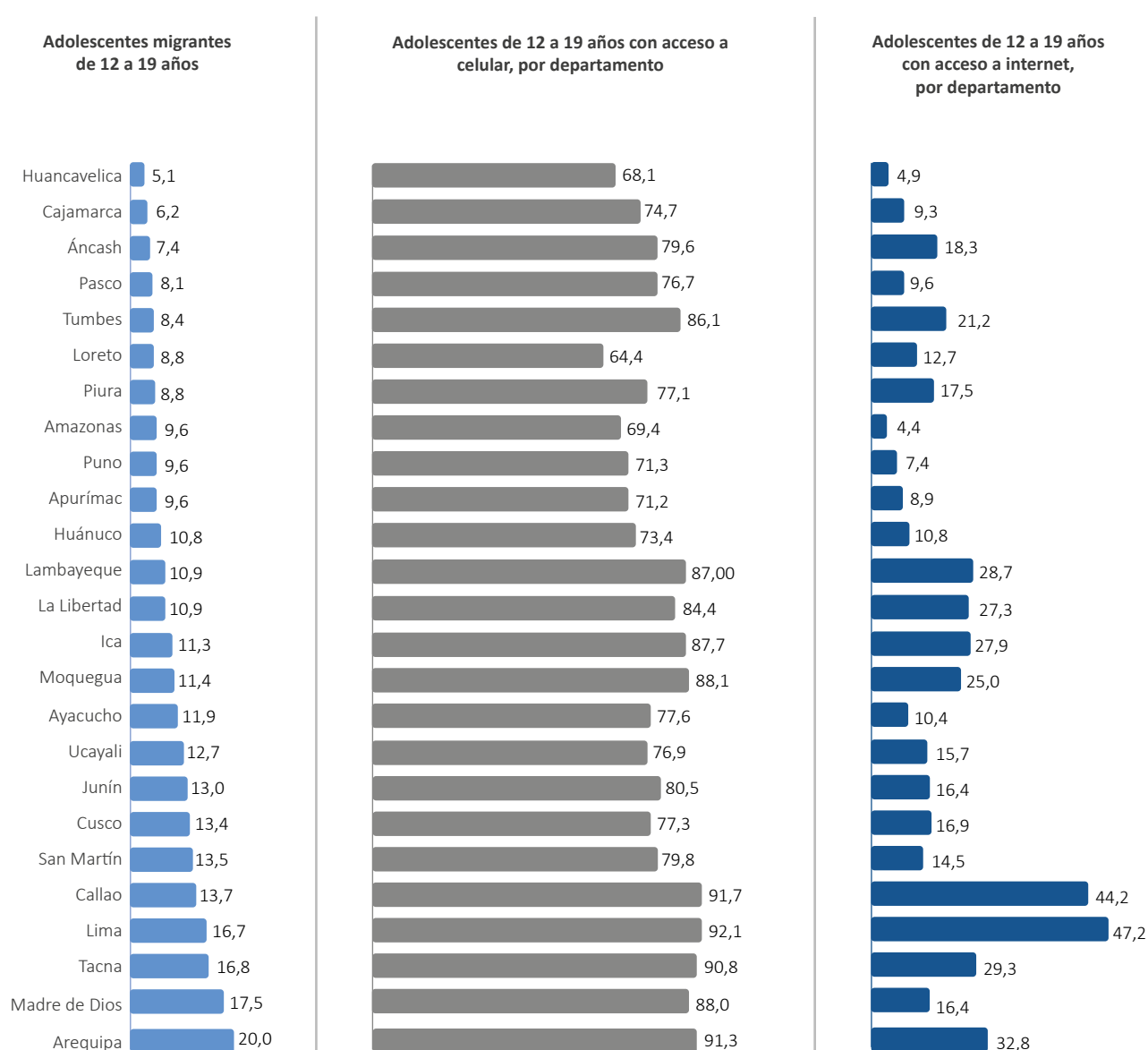
Departamento	Quechua / aimara	Nativo / indígena de la Amazonía u otro pueblo indígena originario	Afroperuano/ afrodescendiente	Blanco	Mestizo	Otro	NS/NR
Nacional	21,8	1,6	3,6	6,7	60,3	1	5,1
Puno	86,4	0,1	0	1,2	7,8	0,3	4,1
Apurímac	81,4	2,8	0,4	1,4	10,6	0,3	3,2
Huancavelica	78,1	0	0,1	3,1	14,8	0,1	3,8
Ayacucho	77,1	0,1	1,1	2,8	14,4	0,3	4,2
Cusco	72,4	1,2	0,3	1,7	19,7	0,3	4,3
Huánuco	41	0,4	2,5	5,2	44,6	0,5	5,8
Áncash	32,8	0	3,1	7	52,7	0,5	3,8
Pasco	31,2	8,9	0,9	4,4	45,3	0,3	8,9
Junín	28,6	6,4	0,5	4,7	54,3	0,6	4,9
Tacna	26,4	0,1	1,9	4,2	59,9	1,1	6,4
Arequipa	25,6	0,2	2,7	5,6	59,8	1,4	4,8
Madre de Dios	23,6	4,5	3,5	4,1	52,8	1,2	10,5
Moquegua	23,1	1	2,9	5,3	59,1	1,9	6,6
Lima	11,6	0,2	3	7,9	70,1	1,5	5,7
Ica	10,2	0,1	4,8	7,2	72,4	0,9	4,3
Callao	6,7	0,2	4,7	9,1	72,4	1,4	5,6
Cajamarca	5,4	0,3	5,5	8,6	75,5	0,6	4
Lambayeque	4,6	0,6	8,2	9,9	71,3	1,6	3,9
San Martín	4	1,3	4,7	4,8	79,3	0,6	5,4
Ucayali	2,9	14,1	2,2	2,7	71,9	0,4	5,9
La Libertad	2,5	0,1	7,4	12,6	72,5	1,2	3,7
Amazonas	2,3	18	3	4,8	65,6	0,4	5,7
Piura	2	0,1	7,9	9,7	74,3	1,1	5
Tumbes	1,6	0,1	11	10,6	71,3	0,8	4,7
Loreto	1	12,1	2,8	2	73,7	0,3	8,1

Fuente: INEI: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017

Elaboración propia

Con relación a **la migración**, el 12,7 % de adolescentes a nivel nacional es migrante, es decir, aproximadamente un poco más de medio millón de personas. Arequipa, Madre de Dios, Tacna, Lima y Callao son los departamentos con una mayor proporción de migrantes (gráfico 3). El rasgo común de estos departamentos es que se ubican en los grupos de menor pobreza monetaria del país (INEI, 2019b).

GRÁFICO 3. MIGRACIÓN Y ACCESO A TECNOLOGÍAS (2017)



Fuente: INEI: Censos Nacionales de Población y Vivienda 2017

De otro lado, el asentamiento de los migrantes extranjeros en las diversas ciudades del país no ha estado exento de conflictos y complicaciones. Las más difundidas se han encontrado en el plano de la seguridad ciudadana, pero otros aspectos de este proceso se han ubicado en el campo del empleo y la actividad laboral, la situación legal de los migrantes y su permanencia en el país, la atención sanitaria y el acceso al sistema educativo. Más recientemente se ha posicionado el tema del hacinamiento como factor que incide en la situación de salud de las familias migrantes. Todas estas dimensiones de la experiencia migratoria representan desafíos para las políticas públicas del país.

Pese a todo, la experiencia de las familias migrantes puede conllevar oportunidades educativas valiosas tanto para las y los adolescentes migrantes como para los nativos peruanos. Se puede generar un diálogo generacional sobre la migración como medio de búsqueda de mejores niveles de bienestar y oportunidades de generación de ingresos o fuentes de empleo, los incentivos para elegir al Perú como destino, los desafíos que implica insertarse en un país nuevo, las condiciones en que son acogidas las familias y atendidas sus necesidades, las condiciones del desarraigo, entre otros aspectos.

De otro lado, el mayor **acceso y dominio de las TIC** va configurando otro rasgo de la diversidad adolescente. Esta generación aprendió muy tempranamente a utilizar las tecnologías para comunicarse con sus pares, para jugar, escuchar música, ver videos, desarrollar actividades de su interés o informarse y hacer las tareas escolares. Ello los distingue de las generaciones anteriores y de sus pares que todavía no acceden a su uso. Sus prácticas indicaron que estas tecnologías expanden sus posibilidades de comunicación, configuran nuevas culturas e identidades, y posibilitan el desarrollo de nuevas capacidades y formas de construcción del conocimiento. La adolescencia de hoy practica nuevas formas de construir una cultura digital (Berríos y Buxarrais, 2005).

El Censo de Población y Vivienda 2017 reportó que a nivel nacional el 28,2 % de los hogares accedía a Internet y el 90,2 %, al celular. A su vez, el mayor acceso se daba en Lima Metropolitana, en el área urbana y en la región de la costa. El análisis por regiones que se muestra en el gráfico 3, además de confirmar lo anterior, refleja que los departamentos con mayor nivel de pobreza, ruralidad, zonas altoandinas y amazónicas, muestran un menor acceso al servicio de telefonía celular e Internet.

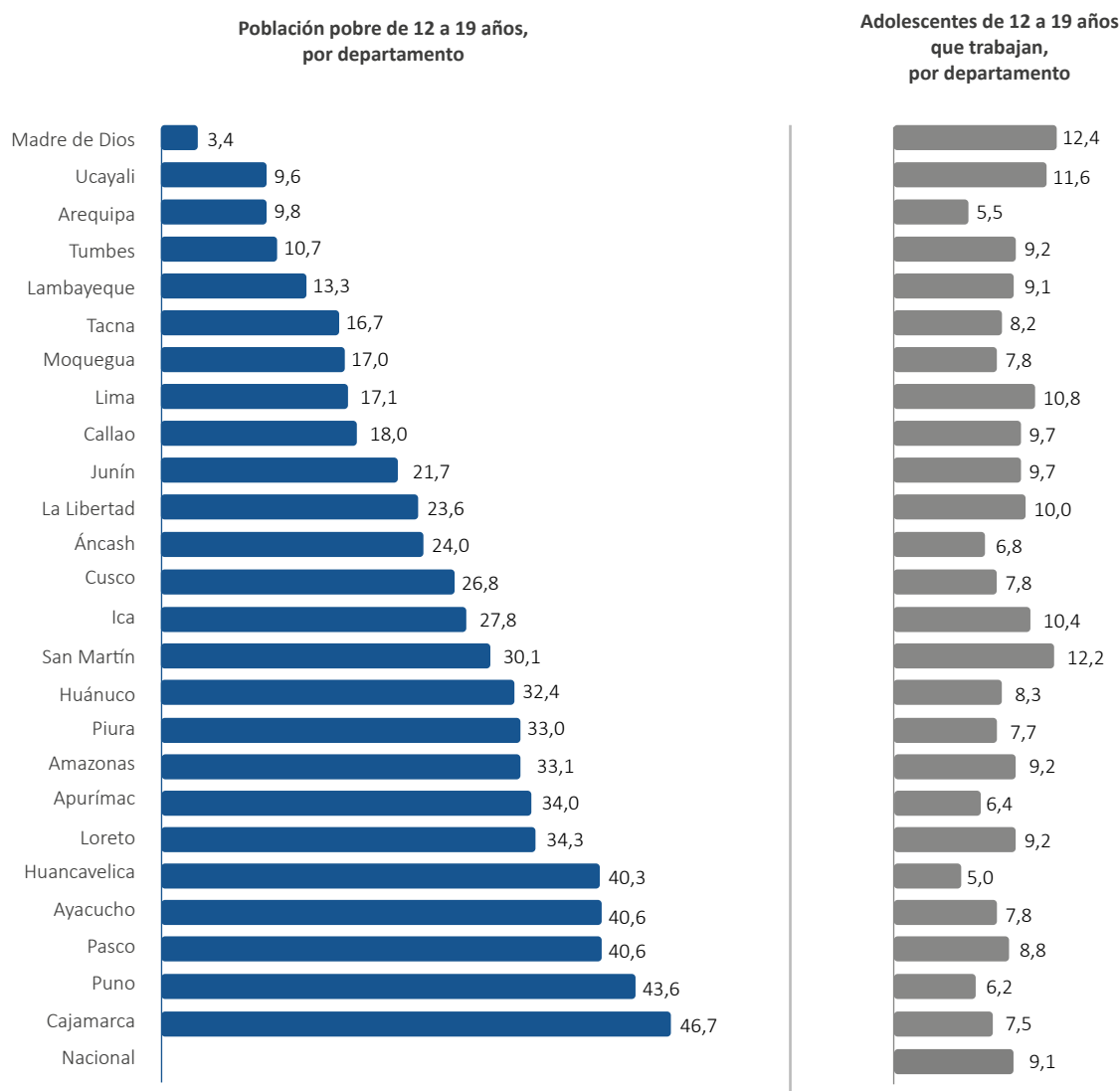
El uso de Internet y celular se sigue ampliando. Según el INEI (2018), en el trimestre julio-setiembre de 2018, los jóvenes y adolescentes fueron los mayores usuarios, el 85,8 % de la población de 19 a 24 años y el 74,5 %, de 12 a 18 años, respectivamente. El 88,6 % de la población entre 6 y 24 utilizó Internet para obtener información; fue la actividad más frecuente en este grupo de edad.

7.2.1.3. Barreras al desarrollo educativo adolescente

Las barreras impiden el ejercicio efectivo del derecho a la educación. Se entiende como barreras todo aquello que impide a los adolescentes acceder a la educación en igualdad de oportunidades por llevar un embarazo o ser madres —claro está, en el caso de mujeres—, o trabajar, ser pobres o tener alguna discapacidad. Son barreras educativas o de exclusión (DS 007-2021-MINEDU, art. 11A) que no se refieren a la condición o característica de los sujetos (adolescentes). Se materializan en las culturas, las políticas, el sistema, la escuela, las prácticas escolares o en las actitudes o creencias de familia, en barreras de acceso, curriculares, organizacionales, etc. En el sistema se manifiestan cuando no se plantean acciones y servicios más flexibles y pertinentes para atender las diversas condiciones que enfrentan los adolescentes, lo que conlleva la interrupción temporal o permanente de sus estudios, exclusión, marginación o fracaso escolar. El diseño de servicios educativos debe plantear alternativas para cuidar la continuidad de la trayectoria escolar de las y los adolescentes, respondiendo con criterios de equidad a su situación social o individual.

Según la ENAHO 2018, una de las primeras condiciones de las y los adolescentes —y quizá la más importante por su relación o vinculación con otras, y que va a configurar una barrera a la educación— es su situación de pobreza. Según el gráfico 4, el 24 % de los adolescentes del país vive en **situación de pobreza** (INEI, 2019a).

La pobreza incide en la interrupción de las trayectorias educativas de las y los adolescentes, sobre todo cuando a las familias se les agotan los recursos simbólicos y materiales para sostenerlas. En esta situación, las familias se ven impedidas de cubrir los costos indirectos de la educación —APAFA, materiales, refrigerios, cuotas, pasajes, faenas— y prescinden de ingresos o apoyo en el cuidado del hogar que generan o realizan sus hijas e hijos, respectivamente. También, se ven en la situación de elegir a cuál de las hijas o hijos enviarán a la escuela con la esperanza de que sea la mejor decisión posible.

GRÁFICO 4. BARRERAS AL DESARROLLO EDUCATIVO ADOLESCENTE

Fuente: INEI: Censo de Población y Vivienda 2017 y Encuesta Nacional de Hogares 2018
Elaboración propia

En términos de actitudes y creencias en la comunidad escolar, la situación de pobreza de los estudiantes se expresará en bajas expectativas sobre su desempeño y rendimiento, en un débil acompañamiento de parte de sus docentes y en una subvaloración de su participación en el proceso educativo del aula y la escuela. Todo ello incidirá en la progresiva desvinculación de las y los adolescentes de su escuela, más aún cuando el sistema educativo enfrenta dificultades para crear respuestas creativas y flexibles que atiendan sus necesidades educativas en relación con su contexto.

De acuerdo al INEI (2019b), el 55 % de los pobres se encuentra en el área urbana y el 45 %, en el área rural. A nivel de región natural, el 46,8 % está en la sierra; el 36,7 %, en la costa; y el 16,5 %, en la zona amazónica.

en la selva. En cambio, el pobre extremo, mayoritariamente, se encuentra en el área rural del país, llegando al 77,8 %. Según regiones naturales, el 70,4 % está en la sierra; el 21,1 %, en la selva; y el 8,5 %, en la costa. Asimismo, se observan mayores tasas de incidencia de la pobreza en todos los grupos de edad en el área rural, principalmente en los niños y adolescentes, entre los cuales más del 50 % es pobre (INEI, 2019b); sin embargo, es necesario destacar que, en cifras de 2018, el 37 % de la población entre los 10 y 19 años del área urbana también era pobre.

Otra condición que puede significar una barrera en la educación es el **trabajo adolescente**. Según el gráfico 4, el 9,1 % de las y los adolescentes del país trabajan. Es una experiencia que se distribuye en todo el territorio nacional. Madre de Dios, San Martín, Ucayali, Lima e Ica son los departamentos en donde una mayor proporción de adolescentes trabaja, entre 12,4 % y 10,4 %. Además, todos los departamentos de la selva presentan un promedio mayor al nacional. De otro lado, el trabajo que realizan los adolescentes en el campo o en el hogar puede estar invisibilizado, sobre todo en el caso de las mujeres. Si bien también hay que tener en cuenta que el trabajo es un valor que transmiten los padres a los hijos especialmente en las culturas originarias y que brinda también aprendizajes para la vida, muchas veces implica un tiempo que entra en contradicción con el tiempo necesario para el aprendizaje en la escuela; de ahí que es un tema trascendente que abordar en la caracterización del contexto social de los adolescentes.

Con relación al trabajo, se constata que cada vez menos jóvenes forman parte de la PEA y, para los que sí están dentro, las condiciones laborales son deficientes: desempleo, subempleo —ganan menos del salario mínimo— y desprotección —no cuentan con seguro de salud, pensiones ni contratos a plazo fijo—. Adicionalmente, los jóvenes no adquieren las habilidades socioemocionales —determinación, extroversión, estabilidad emocional— que el mercado laboral prioriza. Esta situación es más grave entre los jóvenes pobres y las jóvenes mujeres. Esto último se explica, principalmente, por la alta incidencia de embarazo adolescente en el Perú (Franco y Ñopo, 2018).

Otra condición que puede considerarse una barrera a la educación es el **embarazo y maternidad adolescente**. En el Perú, en cifras de 2017, 340 416 adolescentes entre los 12 y 19 años tenían uno o más hijos. Entre ellas, 113 472 tienen tres hijos. En general, entre los departamentos con mayor proporción de adolescentes con uno o más hijos están aquellos con un elevado nivel de ruralidad (de 40 % a más) y más pobres.

Con relación a las menores de 15 años, el Seguro Integral de Salud reportó, entre 2011 y 2017, un promedio de 2000 partos atendidos, incluidas niñas de 10, 11 y 12 años (SIS, 2017; citado por la MCLCP, 2018). Complementariamente, en 2015, Reniec registró 1538 recién nacidos cuyas madres eran niñas de 11 a 14 años. De estos casos, el 71 % de los padres eran mayores de 18 años (RENIEC-MIMP-UNFPA, 2016; citado en MCLCP, 2018).

Por ello, el embarazo adolescente constituye una problemática multidimensional que afecta especialmente a las niñas y adolescentes en contextos de desigualdad de derechos y oportunidades entre hombres y mujeres. Entre los factores que inciden en su incremento se encuentran el limitado acceso a la educación y la deserción escolar, limitado acceso a información y educación en salud sexual integral, limitado acceso a métodos modernos de planificación familiar, falta de oportunidades para la vida y elevados niveles de pobreza, y un contexto de violencia y abuso sexual. Particularmente, las adolescentes indígenas de las zonas rurales se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad frente al embarazo, uniones tempranas, violencia sexual, trata de personas, entre otros factores (MCLCP, 2018). Al 2016, el 48,2 % de las adolescentes indígenas de la Amazonía alguna vez estuvo embarazada; también el 15,7 % de las adolescentes con lengua materna quechua; igualmente, el 14,8 % de las adolescentes con lengua materna aimara y el 12 % de las adolescentes con lengua materna castellano (INEI-ENDES, 2016; citado por la MCLCP, 2018).

Las situaciones de violencia y acoso constituyen otra de las barreras que limitan el desarrollo de las y los adolescentes. De acuerdo al Observatorio de **Violencia de Género** del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (2020), 14 % de las mujeres embarazadas que se atendieron en los centros de emergencia tenían entre 12 y 17 años; incluso se encontraron casos de niñas menores a esas edades, lo que alerta del grado de vulnerabilidad al que están expuestas estas niñas, dado que incide en el índice de embarazo adolescente y el abandono de la escuela. Otra barrera es el abandono de adolescentes en condición de discapacidad del sistema educativo debido a que existen dificultades para conseguir una vacante en una IE o, en algunos casos, estas no cuentan con docentes que puedan brindarles un servicio que responda a sus características.

Otro grupo que ve limitadas sus oportunidades educativas son los adolescentes en situación de internamiento en centros de diagnóstico y rehabilitación por su condición de **infractores de la ley**. En el país existen 10 centros, tres en Lima y los otros siete en La Libertad, Arequipa, Cusco, Junín, Lambayeque, Ucayali y Piura. Según el censo nacional llevado a cabo en estos centros, con el apoyo del Ministerio de Justicia, se determinó que el total de estos jóvenes asciende a 1965. El 95,57 % son hombres y el 4,43 % son mujeres; la edad promedio es 17 años y solo el 10,6 % terminó la secundaria (Observatorio de Violencia de Género, 2020).

7.2.2. Los cambios y retos del desarrollo adolescente

Los cambios simultáneos y a distintos niveles que viven las y los adolescentes configuran retos o tareas que deben emprender para lograr su desarrollo pleno e integral. Entre las tareas centrales se encuentran la construcción de una identidad psicosocial y valoración de sí mismos sobre la base de los cambios vividos; el aprender a gestionar la propia sexualidad, reconocer su orientación sexual y construir su identidad de género; y el aprender a autorregular sus emociones, redefinir los vínculos con sus padres, madres o cuidadores, y construir un sentido de vida y proyectarlo a futuro (Pease y De la Torre-Bueno, 2019).

Los cambios en la adolescencia se dan a nivel físico, cognitivo, emocional y social. Si bien se configuran como un entramado único en el sujeto adolescente, se estudian de manera separada como una aproximación a la complejidad de los cambios que emergen. Estos procesos de cambio requieren ser conocidos a profundidad para comprenderlos y atenderlos, y para colaborar con las y los adolescentes en gestionarlos oportunamente. En nuestro contexto existen pocas investigaciones sobre cómo son nuestros adolescentes.

7.2.2.1 Los cambios físicos en la adolescencia

Los cambios físicos son lo más característico de la adolescencia. Estos empiezan en la pubertad y serán la base de la madurez sexual y capacidad de reproducción —implican cambios hormonales, crecimiento, rasgos sexuales— tanto en varones como en mujeres. El inicio de la adolescencia

está asociado a los cambios de la pubertad, cuyo carácter es universal, aun cuando su significado y valoración dependerán de cada contexto cultural. Se debe distinguir que la pubertad se refiere a cambios físicos, mientras que la adolescencia, a la etapa que comprende cambios en diversos dominios de desarrollo humano, biológico, desarrollo sexual y de género, cognitivo, emocional y social (Pease y De la Torre-Bueno, 2019).

Los cambios físicos se asocian a complejos cambios psíquicos. Los adolescentes **desarrollan una autoimagen corporal** a partir de los cambios físicos que viven. El reto es reconocerse a sí mismos en los nuevos cambios corporales. Estos cambios son interpretados por los adolescentes de distintas maneras. En gran medida, influye en su interpretación la retroalimentación que reciben del entorno, de sus padres y madres, de sus amigos y amigas, así como los patrones culturales relacionados con la belleza y la sexualidad. En especial, la adolescencia temprana es más sensible con respecto a la valoración del entorno.

Con relación **al desarrollo sexual y de género**, la adolescencia es una etapa de exploración tanto en el plano mental como en el ejercicio de una conducta sexual. Un aprendizaje fundamental en la adolescencia es el integrar el deseo sexual, y gestionar la excitación y atracción sexual; desarrollar actividades, intereses y estilos de conducta asociados a la sexualidad; experimentar nuevas formas de intimidad y conocer las habilidades necesarias para regular su conducta sexual, evitando situaciones no deseadas. Asimismo, los cambios físicos durante esta etapa irán generando que la o el adolescente reconozca su orientación sexual (Pease y De la Torre-Bueno, 2019).

Por otro lado, el desarrollo de una identidad de género en una sociedad como la peruana, con patrones de comportamiento discriminatorios que tienen como consecuencia altos índices de violencia de género, se convierte en un gran reto, especialmente para las y los adolescentes y quienes manifiestan identidades sexuales diversas. Entonces, género y sexualidad son cruciales durante la adolescencia, pues una tarea central en esta etapa es el desarrollo de una identidad sexual satisfactoria, sin estereotipos, basada en el desarrollo de habilidades, la valoración propia y del otro, con conocimientos que los preparen para la vida, los ayuden a protegerse de la violencia sexual, y favorezcan el bienestar de las y los adolescentes.

7.2.2.2 Los cambios a nivel cerebral y cognitivo en la adolescencia

En la adolescencia suceden una serie de cambios a nivel cerebral y cognitivo que reconfiguran la mente de las y los adolescentes. Aunque estos cambios tendrán variaciones de desarrollo de acuerdo a los individuos y sus contextos, son cambios trascendentes en la vida de los adolescentes. Emerge con mucha potencia el pensamiento formal abstracto; mejora la manera de procesar la información, y, a partir de estos cambios, la posibilidad de desarrollar el pensamiento. Al mismo tiempo, el cerebro pasa por importantes transformaciones.

A nivel cerebral, por dos fenómenos importantes que suceden en esta etapa, la poda sináptica y una mayor mielinización, el cerebro adolescente se encuentra madurando y en mejores condiciones de funcionamiento. Mediante la poda sináptica se pierden conexiones neuronales que se han debilitado por desuso. Por ello, los circuitos sinápticos se hacen más eficientes. Las conexiones neuronales que permanecen funcionan mejor para la transmisión de información gracias al proceso de mielinización en la corteza prefrontal y sus conexiones con otras partes del cerebro.

Los estudios neurocientíficos dan cuenta de que en el cerebro adolescente lo que más tarda en madurar es la corteza prefrontal, asociada al desarrollo de habilidades como la inhibición de impulsos, la evaluación de las consecuencias de la toma de decisiones, la priorización y el pensamiento estratégico.

Entonces, a diferencia de los adultos, los adolescentes requieren usar más su corteza prefrontal para resolver problemas, y ello tiende a llevarlos a cometer más errores y a agotarse más. En perspectiva de desarrollo, el cerebro adolescente se hará cada vez más eficiente, de manera que, cuando adulto, hará un mejor manejo de sus recursos cognitivos para resolver problemas. La maduración cerebral significará un mayor control de los impulsos y un mayor control cognitivo del comportamiento. Es clave aquí el aporte de la educación para contribuir al desarrollo de este potencial cognitivo.

A nivel cognitivo, emerge el potencial para el desarrollo del **pensamiento formal abstracto**, es decir, la posibilidad de pensar ya no solo en términos de realidad, sino de manera simbólica,

simulando situaciones, evaluando posibilidades y extrayendo conclusiones lógicas. La o el adolescente ahora es capaz de reconocer que sus ideas son construcciones mentales arbitrarias, producto de su mente individual y sostenida por un conjunto de creencias personales que guían su comportamiento. Además, es capaz de enfrentarse a la resolución de tareas más complejas, pudiendo crear y pensar sobre situaciones hipotéticas, evaluando los posibles escenarios y extrayendo conclusiones lógicas a partir de ello. Es importante señalar que este potencial, como las otras potencialidades, se activará en función del contexto, es decir, de las interacciones con el contexto familiar, escolar, sociocultural, etc. para favorecerlo o inhibirlo.

En consecuencia, el entorno de aprendizaje debe proveer oportunidades para poder hacer uso de estas habilidades cognitivas complejas, tales como el razonamiento inductivo y deductivo, la toma de decisiones, la resolución de problemas y el juicio crítico, impulsando el planteamiento de múltiples alternativas, la creación de múltiples caminos ante situaciones diversas, la identificación del lugar de enunciación y el punto de vista de otras y otros, que permitan establecer conexiones lógicas entre las ideas o situaciones.

También ocurren cambios en la forma de **procesar la información**. Los adolescentes pueden sostener la atención un mayor tiempo en forma voluntaria y tener un mayor control selectivo de esta. Pueden, igualmente, dividir la atención entre dos o más objetos o sucesos. Pero el reto de esta etapa es que las y los adolescentes puedan utilizar adecuadamente sus recursos atencionales, pues estos no son ilimitados.

Asimismo, suceden transformaciones en **la memoria**, entendida como el esfuerzo activo del individuo para construir o reconstruir significados y no como el ejercicio mecánico de repetición de la información. Las y los adolescentes pueden integrar la nueva información a la que ya se conocía, gracias a la maduración del sistema nervioso central (Pease e Ysla, 2013). La memoria biográfica tiende a ser más precisa y potente, y resulta muy valiosa como recurso para el aprendizaje en tanto las y los adolescentes desarrollan un enorme interés por sí mismos y sus procesos de cambio. Será imprescindible que las y los adolescentes puedan descubrir sentidos nuevos y significados personales en lo que aprenden de acuerdo con sus propias historias, trayectorias y experiencias de vida.

Gracias a la posibilidad de pensar de modo deductivo a partir de situaciones reales o simuladas, igualmente, se abre la oportunidad a los adolescentes de desarrollar su habilidad de **argumentación** (Pease e Ysla, 2013). Esta se entiende como la habilidad de sostener un punto de vista con afirmaciones lógicas y organizadas. Se asocia al pensamiento científico, porque este requiere ser sostenido en evidencias, pero el ejercicio argumentativo debe propiciarse durante la adolescencia en el aprendizaje relacionado con los diversos campos del conocimiento, sean de las ciencias exactas, sociales, humanas y las artes. La argumentación es un buen medio para aprovechar la capacidad del razonamiento abstracto que durante la adolescencia emerge como una de las mayores potencialidades cognitivas.

Los procesos cognitivos descritos, como el pensamiento formal, la memoria y el procesamiento de la información, son objeto de conocimiento, reflexión y elaboración gracias a la capacidad que va emergiendo en la adolescencia con mayor fuerza de poder pensar sobre ellos, esto es, de poder activar **procesos metacognitivos**.

En la perspectiva del desarrollo, en la adolescencia emerge un mayor potencial para comprender qué se sabe y qué no, y sustentarlo, así como un pensamiento más estratégico —seleccionar estrategias adecuadas para lograr una tarea o meta— y, finalmente, la capacidad para pensar en la propia manera de conocer y la forma cómo se entiende el conocimiento. Estas habilidades metacognitivas tienen su origen en logros previos. En la infancia, niñas y niños pueden pensar en un objeto a diferencia de percibirlo realmente, lo que se constituye en la base de lo que vendrá en la adolescencia (Pease y De la Torre-Bueno, 2019, p. 23).

En este sentido, la educación de adolescentes deberá impulsar sostenidamente el desarrollo de dicho potencial metacognitivo, creando oportunidades que permitan a las y los adolescentes pensar y reflexionar sobre su propia manera de aprender, las estrategias que deben poner en juego para aprender satisfactoriamente, así como el control, regulación y evaluación de ese proceso. Resulta crucial, además, que las y los adolescentes se conozcan a sí mismos en tanto aprendices, así como la manera en que entienden el conocimiento y sus estrategias para aprender.

Usualmente, el trabajo metacognitivo queda relegado al final de una lección, y es evaluado a partir de preguntas que permiten indicar qué se aprendió y cómo. Esta visión reducida de la metacognición desatiende su característica central: esta opera a lo largo de todo el proceso de aprendizaje y, por tanto, debe ser activada a lo largo del mismo.

Los cambios a nivel cognitivo dan lugar a que los adolescentes puedan identificar y entender posturas diferentes a la suya de manera más profunda. Estas habilidades de toma de perspectiva están relacionadas con el desarrollo del juicio moral y con las conductas prosociales, las cuales, asociadas a las crecientes habilidades de argumentación, facilitan el ejercicio del **razonamiento a nivel moral**. Es central que las y los adolescentes aprendan a elaborar juicios sobre situaciones con contenido moral, y pensar en las implicancias morales de sus actos y de los sucesos de su entorno.

Asimismo, surge en los adolescentes una mayor capacidad de empatía, la cual se aprecia en la comprensión de sus propios sentimientos y los de los demás junto a una mayor disposición para poner en práctica conductas altruistas y empáticas, lo cual puede llevarlos a comprometerse con causas e ideales que los trasciendan.

En este sentido, la educación de adolescentes debe tomar en cuenta estos cambios cognitivos que les habilitan para conocerse a sí mismos y a los otros —habilidades, historias, expectativas— y que a su vez les facilite el desarrollo de la empatía por medio de la interacción permanente, la práctica del diálogo, la escucha y el respeto por la diversidad del otro.

7.2.2.3. Los cambios a nivel emocional

Durante la adolescencia, los cambios a nivel emocional se dan en dos aspectos fundamentales (Pease y De la Torre-Bueno, 2019): la diversificación y complejidad de las emociones, las transformaciones en el autoconcepto y la autoestima. De otro lado, el análisis de la propia satisfacción o bienestar subjetivo —en relación con áreas como, por ejemplo, la calidad de las relaciones con la familia y amigos, la salud, el acceso a bienes materiales, los niveles de pobreza, entre otros— nos permite identificar cómo se encuentran nuestros adolescentes en términos de su bienestar emocional.

El reto adolescente es **aprender a regular las emociones**, las cuales tienden a volverse muy completas y potentes tanto en variedad como en intensidad, ya que la persona busca controlar su conducta e interiorizar normas de comportamiento. En esta tarea, el rol de los referentes adultos —padres, madres y docentes— es vital. Los adolescentes necesitan aprender de autorregulación emocional de adultos competentes y, a su vez, requieren de su acompañamiento empático en este proceso.

Las y los adolescentes desarrollan un nuevo **autoconcepto** más realista que incorpora aspectos positivos y negativos. A partir de este autoconcepto se construye la **autoestima**, entendida como la valoración de uno mismo. Especialmente durante la adolescencia temprana, etapa en la que se produce una disminución y fluctuaciones en los niveles de autoestima, es importante identificar las áreas percibidas con menor o mayor competencia para prestar atención a cómo les puede afectar una experiencia positiva o negativa. En ese sentido, la escuela se constituye en un espacio central de valoración de los talentos y capacidades adolescentes.

Si bien el **bienestar subjetivo** tiene que ver con diversos factores como el estado de salud, el acceso a bienes materiales, los niveles de pobreza, la calidad de las relaciones con la familia y amigos, entre otros, es la escuela el espacio donde los adolescentes pueden elaborar un sentido de bienestar en relación con su rendimiento académico, la relación con sus pares y docentes, las oportunidades para su desarrollo, etc. A partir de estas relaciones, los adolescentes tienen una determinada experiencia educativa en la escuela. Esta puede constituir, además, una fuente de recursos y de soporte, especialmente en contextos de pobreza y otros que sean adversos, para hacerles frente e identificar alternativas.

Si bien **la construcción de identidad** es una tarea de todo el ciclo vital, es durante la adolescencia que se da una nueva crisis y oportunidad de reconocerse a sí mismos en los múltiples cambios que se dan a distintos niveles. Como respuesta a esta crisis de identidad, los adolescentes deben vivir dos procesos complementarios: **la exploración y el compromiso**. La exploración se refiere al proceso por el que las y los adolescentes exploran en el plano mental o actuando en la realidad distintos intereses, ideas, valores, ocupaciones, maneras de ser como pareja, como amigos o amigas, creencias políticas y religiosas, entre otros aspectos. A partir de esa exploración se da el compromiso con determinadas aspiraciones, visiones del

mundo, valores u ocupaciones. Según Erikson (1959), es a partir de la exploración continua que los adolescentes construyen su identidad y se comprometen en su tránsito a la adultez (citado en Pease y De la Torre-Bueno, 2019).

En nuestro país, según algunas investigaciones (Portocarrero, 1988; citado en Pease y De la Torre-Bueno, 2019), la existencia de la etapa de exploración difiere según el contexto sociocultural. En los sectores medios se promueve la exploración, mientras que en los populares se insta a los adolescentes a asumir responsabilidades para ayudar a la familia y, por lo tanto, su posibilidad de explorar es más restringida.

En síntesis, la adolescencia es un hito en la formación de la identidad, la cual implica una integración de experiencias pasadas y de identificaciones de la infancia con una nueva imagen corporal y nuevos roles asumidos en la adolescencia. El logro de la identidad es un proceso individual y social, pues se nutre tanto de las identificaciones individuales tempranas como de las colectivas (de género, cultural, religiosa, etc.), marcadas por la pertenencia del individuo a grupos. La formación de identidad repercute en la elección vocacional, sexual, religiosa, filosófica, de estilo de vida, en el proyecto de futuro y en la transición a la adultez, en general (Pease y De la Torre-Bueno, 2019).

7.2.2.4. Los cambios a nivel social

Durante la adolescencia, los cambios a nivel social se dan en las relaciones de los adolescentes con sus familias, pares y pareja. Estas relaciones adquieren importancia por el significado que tienen en su proceso de desarrollo y por los recursos que aportan al proceso de construcción de su identidad.

Con relación a **la familia**, recientes estudios reportan la importancia que esta tiene para los adolescentes en el Perú (Pease y otros, 2019). Valoran, en primer lugar, el amor y cuidado de padres y madres, así como el sentirse acompañados y contar con su presencia permanente. Igualmente, cuentan con su apoyo para lograr sus metas y que se les permita estudiar, pero, sobre todo, es indispensable para ellos su presencia. En zonas rurales, los adolescentes quisieran ser liberados de las responsabilidades laborales para poder continuar sin problemas con sus estudios básicos y/o superiores (Rojas y Cussianovich, 2013).

Las historias familiares de las y los adolescentes peruanos son diversas y complejas, y han sido vividas en movimiento: migraciones solos o con su familia, cambios de barrio, inestabilidad laboral, y entrada y salida de sus miembros. Las familias peruanas son las que tienen más movimiento interno (de entrada y salida de sus miembros) de la región (Pease y otros, 2019).

La relación con **los pares** es muy significativa para las y los adolescentes y, además, ejerce una fuerte influencia sobre ellas y ellos. Esta puede ser negativa y relacionarse con conductas de riesgo, pero también positiva y relacionarse con la práctica de conductas prosociales. Se sabe por estudios en otros contextos, urbanos y occidentales, con adolescentes de clase media (Pease y otros, 2019) que el grupo de pares juega también un importante rol por el afecto y el sentido de pertenencia que proporciona a los adolescentes. El grupo de pares es un espacio de exploración de ideas, así como de conductas y maneras de ser en que se desarrolla también una identidad grupal.

Con respecto a las relaciones de **pareja**, se sabe también que cumplen un rol central en el proceso del desarrollo sexual y de género, al inicio como exploración identitaria durante la adolescencia temprana, en tanto la pareja tiende a tener un rol vinculado a diversión y a exploración. Más adelante, en la adolescencia media, la pareja irá formando parte del proceso de aprendizaje de nuevas formas de intimidad. En el desarrollo adolescente, experimentar relaciones de pareja es esencial para aprender a desarrollar la capacidad de dar y recibir amor, construyendo con otro su vida, proyectos y sueños.

7.2.3. El contexto social y los desafíos que le plantean al adolescente

El conocimiento del sujeto adolescente desde la perspectiva de su desarrollo físico, sexual y de género, emocional y social, se complementa con los desafíos que el contexto social le plantea, y configura también su identidad. Los cambios que experimenta la sociedad plantean a la educación de adolescentes la atención pertinente de sus necesidades y demandas, así como oportunidades sociales para capitalizarlas en el proceso educativo.

7.2.3.1. Desigualdad y discriminación en la atención de las diversidades adolescentes

El contexto social peruano es muy diverso. Frecuentemente, esta diversidad ha sido leída como limitación o problema; sin embargo, la diversidad en sí es un potencial en tanto nos pone frente a formas de ser y habitar que constituyen una riqueza si se valoran como expresión original de las distintas identidades que conviven en nuestro territorio. De esta manera, se configuran cursos de vida diferentes, por lo que implican trayectorias educativas también diversas en tanto se cuenta con experiencias, saberes y formas de aprendizaje diversos.

En el Perú, la forma cómo se vive la diversidad no es una experiencia enriquecedora, sino más bien discriminadora, excluyente y violenta. En las escuelas, las situaciones de violencia tienen su origen frecuentemente en prejuicios étnicos y lingüísticos que aún persisten a pesar de los avances en el desarrollo de una mayor conciencia del ejercicio de derechos.

Por otro lado, también es muy fuerte la discriminación de género sustentada en la cultura machista y el sistema patriarcal que ha naturalizado las inequidades entre hombres y mujeres, tanto en brechas de acceso a los servicios, recursos y espacios de participación, como en el ejercicio del poder. La expresión más extrema de esta situación de discriminación de género es la violencia contra la mujer en sus distintas manifestaciones (física, psicológica, sexual). El Perú es uno de los países en donde se evidencian altos índices de violencia de género, la cual tiene rostro principalmente femenino y de niña o adolescente. Asimismo, existen poblaciones más vulnerables entre los adolescentes, como la población LGTBQI+, que es víctima constante de violencia en las propias instituciones educativas: siete de cada 10 adolescentes LGTBQI+ sufre de acoso por su orientación sexual y 58 % reporta que no existen políticas para denunciar casos de acoso en sus escuelas (PROMSEX, 2016; citado en Pease y otros, 2019, p. 17).

De igual forma, las personas con discapacidad son altamente vulnerables frente a la discriminación. De acuerdo a la Organización Mundial de la Salud, las niñas y niños con discapacidad sufren actos de violencia con una frecuencia casi cuatro veces mayor que los que no tienen discapacidad

(OPS; OMS, 2012). Asimismo, Unicef señala que siete de cada 10 niñas, niños y adolescentes con discapacidad no asisten a la escuela; en ese sentido, afirma que los niños, niñas y adolescentes con discapacidad son uno de los grupos más marginados y excluidos de la sociedad, cuyos derechos son vulnerados de manera generalizada (Unicef, 2019). Incluso, en este grupo, las niñas y adolescentes con discapacidad tienen una mayor brecha de acceso que los niños con discapacidad, que persiste con la edad. Según el INEI (2021a), el acceso a secundaria de adolescentes de 12 a 16 años con discapacidad es bajo (39,2 %), pero el acceso de las adolescentes en el ámbito rural es de 33,33 % versus el 42 % de los adolescentes en la misma área.

Estas situaciones de exclusión y discriminación se evidencian de manera cotidiana en las barreras que encuentran las personas con discapacidad al interactuar en los distintos contextos en los que se desarrollan. Estas barreras limitan el acceso y participación efectiva, restringiendo el ejercicio de sus derechos, especialmente en los espacios educativos y laborales, así como sus oportunidades en igualdad de condiciones respecto a los demás.

Asimismo, el predominio de la economía de mercado en nuestro país otorga mayor poder a los sectores empresariales frente al Estado, relegando a un segundo plano los derechos ciudadanos. Esta situación ocasiona desigualdad de oportunidades, explotación y pobreza en un amplio sector de la población, especialmente en las poblaciones rurales, andinas y amazónicas, y en otras poblaciones (altas capacidades, TDA, TDH, trastornos graves de conducta, entre otros) que también son altamente vulnerables.

Estas experiencias de diversidad, discriminación y desigualdad en la convivencia social configuran el contexto en que los adolescentes de nuestro país construyen su identidad, las visiones sobre sí mismos y sus relaciones con los demás.

7.2.3.2. Procesos de cambio social y cultural

Los procesos de cambio social y cultural, como la migración y movilidad social, los movimientos sociales por la equidad de género y contra la violencia de la mujer, así como la revolución digital, cobran gran impacto en la vida de los adolescentes del país.

La migración y movilidad interna de las familias abren oportunidades y a la vez tienen efectos de desestructuración familiar y desprotección. Los movimientos sociales por la equidad de género y contra la violencia hacia la mujer resquebrajan la cultura patriarcal consolidada en nuestro país, poniéndose en juego nuevas concepciones sobre lo femenino, la masculinidad y la diversidad (Boggio, 2019).

A nivel democrático se encuentran avances en la democratización de las relaciones sociales sustentada en una amplia movilización social, los procesos de urbanización y ampliación de las comunicaciones. También hay mayor presencia de participación y organización, especialmente de los jóvenes; en el caso de los adolescentes, esta todavía es incipiente.

Socialmente, sin embargo, predomina una débil institucionalidad que da pie a la informalidad, la naturalización de la transgresión de las normas y un débil control de estas que se expresa también en el sistema educativo y en las escuelas. Sumado a esto, la corrupción se constituye en una de las mayores amenazas para el desarrollo del país, frente a la cual va aumentando la conciencia ciudadana. Esta experiencia debilita en los adolescentes la comprensión y conciencia de lo público y del “nosotros”, favoreciendo las salidas individuales, ya incentivadas por la preeminencia del mercado y la naturalización de la transgresión de las normas.

7.2.3.3. Globalización y manejo de la incertidumbre

La combinación de diferentes procesos de globalización en la sociedad peruana, como la revolución de las comunicaciones, la globalización de los mercados y la mayor velocidad del cambio, exige a las y los adolescentes el manejo de una alta complejidad, la incorporación de mayores niveles de incertidumbre, así como el desarrollo de su capacidad de pensamiento crítico y afirmación valorativa en sus proyectos de vida personal y de desarrollo social (Boggio, 2019).

Así también, el escenario de la globalización actual incide directamente en la vida social, económica y cultural del país. La revolución digital de las comunicaciones está configurando una nueva forma de vivir, trasformando incluso las estructuras mentales y afectivas, y replanteando

el sentido de la educación y el rol docente. Las habilidades digitales de los adolescentes facilitan su acceso al conocimiento, lo que impacta en las relaciones de autoridad con sus docentes. Si la relación ya era precaria por el énfasis en mandar-obedecer, la revolución digital ha agravado la situación (Nugent, 2018, p. 17). Por otro lado, ya no se trata de proveer información; ahora está al alcance gracias a las tecnologías. El reto es seleccionar, criticar y construir sentidos con esa información. Junto al fenómeno de la revolución digital se encuentra el neoliberalismo que otorga preeminencia al mercado en la regulación de la vida colectiva, acentúa el individualismo y complejiza a los Estados la integración social.

En consecuencia, es necesario destacar que los datos presentados tienen implicancias en la educación de adolescentes, entre ellas, responder a la diversidad de culturas e identidades adolescentes y utilizar el enfoque territorial para que la respuesta educativa a sus demandas sea pertinente, no solo en términos de cultura, lengua y condiciones personales y sociales, sino también en términos de visiones de desarrollo. Desde un enfoque de educación inclusiva, se trata de velar por el derecho de las y los adolescentes de acceder a una educación con calidad y equidad, con el reconocimiento y valoración de su diversidad (DS 007-2021-MINEDU). Ello va a tener repercusiones en el diseño y organización de los servicios educativos, de manera que el sistema educativo atienda a la diversidad de adolescentes según género, estado de salud, riesgo social y ambiental, pobreza, origen étnico, cultura, lengua originaria, diversidad lingüística, talento y superdotación, discapacidad, trastorno del aprendizaje, afectación por violencias o de cualquier otra índole con el fin de asegurar su acceso y permanencia en el sistema educativo, su participación plena en la comunidad educativa, el desarrollo de competencias (DS 007-2021-MINEDU), la culminación de la educación secundaria y la continuidad de su trayectoria educativa.

En suma, la perspectiva de atención a la diversidad implica desarrollar una propuesta educativa que considere las características particulares de las y los adolescentes, compense las desigualdades y garantice los principios de igualdad y equidad, en relación y diálogo permanente con las demandas de su contexto. Asimismo, debe abandonar las premisas de un modelo educativo basado en la homogeneización, generando respuestas creativas a las condiciones que contribuyen a la segmentación social —procedimientos de jerarquización, clasificación, diferenciación y selección del alumnado—, que contradicen los postulados de toda sociedad democrática (Arnaiz, 2000).

7.3. La educación secundaria en el Perú

7.3.1. Caracterización de los servicios educativos para adolescentes

La educación de adolescentes, tomando en cuenta la edad normativa para el nivel educativo, se desarrolla principalmente en el nivel de educación secundaria. No obstante, como se señala en el capítulo anterior, la trayectoria educativa de cada adolescente es impactada por factores sociales que amplían su permanencia en el nivel de educación primaria, se ve interrumpida o continúa hasta transitar la educación superior.

A continuación, se presenta un breve análisis de las instituciones educativas del nivel de educación secundaria y de los modelos de servicio educativo que implementan para atender a los adolescentes a nivel nacional. Ello contribuirá a comprender de mejor manera la propuesta de cambios que se desarrollará en el siguiente capítulo.

7.3.1.1. Los servicios educativos para adolescentes en la Educación Básica Regular, Especial y Alternativa

De acuerdo al Censo Educativo 2020, el número de estudiantes matriculados en educación básica asciende a 2 696 408, los cuales se encuentran concentrados principalmente en el nivel de educación secundaria de la Educación Básica Regular (2 601 529 estudiantes). Por su parte, 2 030 769 estudiantes están matriculados en II. EE. públicas y 570 765, en II. EE. de gestión privada.

En la Educación Básica Alternativa, el número de estudiantes matriculados asciende a 88 463; de estos, 58 847 están matriculados en II. EE. de gestión pública y 29 616 están en II. EE. privadas. En tanto, en la Educación Básica Especial hay 6416 estudiantes, 5971 de ellos matriculados en II. EE. públicas y 745, en privadas.

En cuanto a su distribución por sexo, en la Educación Básica Regular el 50,5 % de los matriculados en II. EE. públicas son hombres y el 49,5 % son mujeres, mientras que, en II. EE. privadas, 52 % son hombres y 47,1 %, mujeres. En la Educación Básica Alternativa, el porcentaje de hombres y mujeres matriculados es similar tanto en la gestión pública como privada. En ambos casos, los hombres representan más del 56 % y las mujeres, más del 43 %. Por su parte, en la Educación Básica Especial, la mayoría de matriculados son hombres: en II. EE. públicas, el 60,7 % corresponde a hombres y 39,3 %, a mujeres; y en II. EE. de gestión privada, 62,5 % corresponde a hombres y 37,5 %, a mujeres (tabla 2).

De otro lado, el número de instituciones educativas que atienden a adolescentes de 12 a 19 años asciende a 18 211. De estas instituciones, 14 942 corresponden a la Educación Básica Regular: 9769 son públicas y 5173 son privadas. En tanto, en la Educación Básica Alternativa hay 2384 instituciones educativas: 1405 son de gestión pública y 979, de gestión privada. Finalmente, en la Educación Básica Especial hay 885 instituciones educativas: 811 son de gestión pública y 74, de gestión privada (tabla 2).

TABLA 2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LAS II. EE. QUE ATIENDEN A ADOLESCENTES DE 12 A 19 AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

	Educación Básica Regular		Educación Básica Alternativa		Educación Básica Especial	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Matrícula	2 030 764	570 765	58 847	29 616	5971	445
Hombre	50,5 %	52 %	56,8 %	56,7 %	60,7 %	62,5 %
Mujer	49,5 %	47,1 %	43,2 %	43,3 %	39,3 %	37,5 %
Número de II. EE.	9769	5173	1405	979	811	74
II. EE. urbanas	30,9 %	97,2 %	90 %	97,9 %	88,8 %	94,6 %
II. EE. rurales	69,1 %	2,8 %	9,9 %	2,1 %	11,2 %	5,4 %

Fuente: Censo Educativo 2020

Un análisis de las II. EE. del nivel de educación secundaria por área geográfica (urbano-rural) permitió conocer que, en la Educación Básica Regular, el 69,1 % de II. EE. públicas se encuentran ubicadas en el área rural y solo el 30,9 %, en el área urbana. En el primer caso, se trata de instituciones pequeñas, ya que la matrícula se concentra en centros de la zona urbana. Por su parte, en la gestión privada el número de II. EE. y la matrícula son mayores en el área urbana que en la rural. En el resto de las modalidades de la educación básica —alternativa y especial— se evidencia que tanto el número de II. EE. como su atención se da principalmente en el ámbito urbano.

**TABLA 3. ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE)
EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA**

Necesidades educativas especiales	Privadas	Públicas	Total
Discapacidad auditiva-hipoacusia	148	700	848
Discapacidad auditiva-sordera total	44	306	350
Discapacidad física o motora	263	1734	1997
Discapacidad intelectual-retardo mental leve	843	7260	8103
Discapacidad intelectual-retardo mental moderado	208	1947	2155
Discapacidad visual-baja visión	700	2549	3249
Discapacidad visual-ceguera total	61	112	173
Estudiantes en situación de hospitalización de 10 a 15 días	8	25	33
Estudiantes en situación de hospitalización más de 15 días	4	47	51
Estudiantes en situación de hospitalización menos de 10 días	13	36	49
Otras NEE	442	1251	1693
Sordoceguera	2	17	19
Talento y superdotación		11	11
TEA - Síndrome de Asperger	336	201	537
TEA – TEA	272	307	579
Total	3344	16 503	19 847

Fuente: Censo Educativo 2020

Adicionalmente, es importante resaltar que, de acuerdo al Censo Educativo 2019 (tabla 3), 19 847 adolescentes presentaban necesidades educativas especiales, como retardo mental leve o moderado, baja visión, o discapacidad física o motora, y se encontraban estudiando en una institución educativa pública o privada.

El mayor número de casos y los más altos porcentajes de adolescentes con discapacidad estuvieron en las regiones de mayor urbanización y menor pobreza, mientras que los menores porcentajes, en las regiones de la selva —a excepción de Madre de Dios— y algunas zonas altoandinas con elevados índices de pobreza y ruralidad. En estas puede existir un subregistro debido a la falta de diagnóstico oportuno o a la negativa de las familias de matricular a sus hijas e hijos en el sistema educativo.

De otro lado, respecto a las características de infraestructura de las II. EE. del nivel de educación secundaria, según información recogida del Censo Educativo 2020, el 64,7 % de los directores señala que tiene aulas o espacios en buen estado, 3 % señala que tiene un local educativo en construcción/reconstrucción, 69 % indica que el local educativo cuenta con un certificado de Inspección Técnica de Seguridad de Edificaciones emitido por la municipalidad, 40 % señala que tiene un espacio utilizado como laboratorio de ciencias y la mitad de directores indica que su centro educativo cuenta con una biblioteca.

De igual manera, según lo reportado por el Censo Educativo 2020, el 60 % de II. EE. del nivel de educación secundaria cuenta con conexión a Internet, 89,8 % cuenta con energía eléctrica proveniente principalmente de la red pública y 95 % cuenta con acceso a agua; sin embargo, el acceso a agua potable de la red pública asciende solo a 60,2 %.

Además, es importante hacer un análisis de la gestión de la escuela. Como se muestra en la tabla 4, el número de directores a cargo de II. EE. de educación básica que atienden a adolescentes de 12 a 19 años asciende a 13 304, en su mayoría contratados en II. EE. públicas del nivel de educación secundaria. Se debe señalar, además, que más del 60 % de directores no cuenta con aula a cargo, lo que mejora las condiciones para poder ejercer su liderazgo pedagógico y realizar una gestión efectiva en la IE.

Por su parte, el número de docentes en la educación básica asciende a 219 686, siendo que el mayor número enseña en las II. EE. públicas del nivel de educación secundaria (154 982). Se puede verificar también que son 81 654 los docentes nombrados en las II. EE. del nivel de educación secundaria y 73 328 los docentes contratados, lo que corresponde al 47,3 % del total de docentes. El mismo escenario se puede constatar en las II. EE. de Educación Básica Alternativa y Especial, lo que supone un reto para la implementación de cambios en la prestación de los servicios educativos que requieren compromisos de mediano y largo plazo.

Finalmente, la tabla 4 también permite conocer el número de personal no docente (administrativos y personal de apoyo en las instituciones educativas), que asciende a un total de 42 626, contratados principalmente en las II. EE. públicas del nivel de educación secundaria.

TABLA 4. PERSONAL DIRECTIVO Y DOCENTE DE II.EE. QUE ATIENDEN A ADOLESCENTES DE 12 A 19 AÑOS DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

	Educación Básica Regular		Educación Básica Alternativa		Educación Básica Especial	
	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
Directores	8743	3002	698	315	510	36
Director con horas de clase	3244	1278	295	178	323	17
Director sin horas de clase	5499	1724	403	137	187	19
Docentes	154 982	49 910	6939	3385	4138	332
Docentes nombrados	81 654	877	3652	40	2087	87
Docentes contratados	73 328	49 033	3287	3345	2051	245
Personal no docente	31 656	8805	783	521	758	103

Fuente: Censo Educativo 2020

En síntesis, de la información presentada se puede verificar que en la educación básica se están llevando a cabo esfuerzos por contar con servicios educativos en sus diferentes modalidades (regular, alternativa y especial). No obstante, en el caso de los servicios privados, estos se concentran en las zonas urbanas, y la atención de las II. EE. públicas para la básica regular se distribuye en todo el territorio, contrario a lo que sucede con las otras modalidades. Por ello, es necesario evaluar la pertinencia de contar con los servicios desde un análisis del territorio, necesidades y contexto desde el cual las y los adolescentes desarrollan su formación.

7.3.1.2. Los modelos de servicio educativo para adolescentes de educación secundaria

De acuerdo al numeral 6.1 de la normatividad vigente³, los modelos de servicio educativo (MSE) son diseños específicos que establecen lineamientos para brindar el servicio educativo de manera integral, adaptándose a las características y necesidades educativas de un grupo específico de estudiantes. El servicio educativo diseñado en cada modelo se brinda a través de un programa o institución educativa, u otro establecimiento, según corresponda. Los modelos de servicio educativo se crean cuando se da al menos uno de los siguientes criterios:

1

Existe población con características intrínsecas específicas que no cubren sus necesidades a partir del servicio educativo que se brinda (por ejemplo, estudiantes con alto rendimiento o discapacidad severa, estudiantes que se comunican en una lengua originaria).

2

Existe población que, debido al contexto en el que se encuentra, no cubre sus necesidades específicas a través del servicio educativo brindado (por ejemplo, estudiantes que viven en zonas rurales, que tienen necesidades educativas vinculadas a la identidad cultural).

3

Se requiere diseñar e implementar una propuesta de innovación educativa que impacte en la mejora del servicio educativo para una población específica e implique un cambio en las condiciones de entrega del servicio educativo.

³ Norma técnica denominada “Disposiciones para la elaboración de Modelos de Servicio Educativo en Educación Básica”, aprobada mediante Resolución de Secretaría General N.º 345-2017-MINEDU

A propósito de lo anterior, es importante observar que no se espera que todas las II. EE. o programas educativos cuenten con un MSE, pues se trata de diseños pensados en brindar el servicio educativo a “un grupo de estudiantes específico”, que cumple al menos uno de tres criterios, para responder a sus características y necesidades educativas particulares.

En la actualidad, existen instituciones educativas del nivel de educación secundaria que implementan modelos de servicio educativo y que buscan acercar los servicios educativos a los adolescentes, desarrollando una propuesta pedagógica, de gestión y soporte que responda a sus diferentes características y necesidades en las diversas zonas del país. Los MSE que se encuentran en implementación en II. EE. del nivel de educación secundaria son seis (6):

- | | |
|----------|---|
| 1 | MSE Jornada Escolar Completa para las II. EE. públicas del nivel de educación secundaria (MSE JEC) |
| 2 | MSE para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes (MSE Sobresaliente) ⁴ |
| 3 | MSE Secundaria en Alternancia (MSE Alternancia) ⁵ |
| 4 | MSE Secundaria Tutorial en el ámbito rural de la Educación Básica Regular (MSE Tutorial) |
| 5 | MSE Secundaria con Residencia Estudiantil en el Ámbito Rural e Intercultural Bilingüe |
| 6 | MSE Educación Intercultural Bilingüe (MSE EIB) |

⁴ Las II. EE. de educación secundaria donde se implementa el MSE Sobresaliente son denominadas también Colegios de Alto Rendimiento (COAR).

⁵ Las II. EE. de educación secundaria en las que se implementa el MSE Secundaria en Alternancia son denominadas también Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA).

La población total atendida por estos MSE bordea el millón de estudiantes, que representa más del 40 % de la matrícula total de adolescentes en secundaria a nivel nacional. El número de II. EE. atendidas es alrededor de 3500, están ubicadas principalmente en las zonas rurales del país y cuentan con más de 90 000 docentes contratados. Cada uno de estos modelos está normado a través de resoluciones que aprueban su creación y que desarrollan una propuesta con tres componentes: pedagógico, de gestión y de soporte. A su vez, los estudiantes que no corresponden a estos MSE se ubican en escuelas de Jornada Escolar Regular y representan el 60 % de la matrícula en el nivel de educación secundaria.

TABLA 5. MATRÍCULA, DOCENTES Y NÚMERO DE II. EE. QUE IMPLEMENTAN UN MODELO DE SERVICIO EDUCATIVO EN EL NIVEL DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

	MSE Jornada Escolar Completa (JEC)	MSE para estudiantes con habilidades sobresalientes	MSE Secundaria en Alternancia	MSE Secundaria Tutorial	MSE Secundaria con Residencia Estudiantil
Matrícula	582 176	7616	6160	998	15 527
Hombres	295 940	3243	3408	497	8276
Mujeres	286 236	4373	2752	501	7251
Docentes	48 079	900	754	200	996
II. EE.	2001	25	78	37	76
Urbanas	957	19	6	0	9
Rurales	1044	6	72	37	67

Fuente: Elaboración propia a partir del Censo Educativo 2020, Padrón MSE- DISER 2021

El Modelo de Servicio Educativo **Jornada Escolar Completa** (JEC) fue creado en el año 2014 para las instituciones educativas públicas de nivel de educación secundaria (RM 451-2014-MINEDU). Inició su implementación progresiva en el año 2015 con el fin de mejorar los resultados de aprendizaje, y desarrollando competencias en las y los estudiantes adolescentes del ámbito urbano y rural de II. EE. con más de ocho secciones.

La característica más resaltante del MSE JEC es la extensión de su jornada escolar, que va de 35 a 45 horas pedagógicas a la semana, incrementándose las horas de áreas curriculares priorizadas. El modelo está conformado por tres componentes⁶: pedagógico, de gestión y de soporte. El primero contempla dos ejes de intervención: acompañamiento al estudiante, a través de Tutoría y Orientación Educativa (TOE) y apoyo pedagógico a los docentes, a través de las herramientas pedagógicas diseñadas para las II. EE. y la integración de las tecnologías al proceso de enseñanza y aprendizaje. El segundo componente promueve el desarrollo de una gestión hacia la autonomía institucional, con una visión compartida y liderazgo pedagógico con una nueva estructura orgánica y nuevos actores en la gestión de la IE. El último componente establece acciones para la dotación de insumos y recursos necesarios para la implementación del modelo, así como los programas de fortalecimiento de capacidades a los diferentes actores.

Actualmente, el MSE JEC viene funcionando en 2001 instituciones educativas públicas a nivel nacional ubicadas en zonas urbanas y rurales, atendiendo a 582 176 estudiantes, a través de 48 079 docentes. De otro lado, es importante señalar que uno de los retos que las II. EE. que implementan el MSE JEC atraviesan en la actualidad es que, en más de 700 de ellas, también se implementan otros MSE como Secundaria con Residencia Estudiantil (20) y el MSE Educación Intercultural Bilingüe (MSE EIB). En tanto, el MSE JEC plantea el incremento en las horas pedagógicas y estos otros modelos no, por lo que se complejiza su implementación dentro de las II. EE., razón por la cual se requiere evaluar la pertinencia de contar con modelos compatibles o complementarios en una misma IE. Para ello se deben establecer los mecanismos o procedimientos de gestión que faciliten la articulación de las propuestas pedagógicas de los diferentes MSE sin distorsionarlas.

⁶ Resolución Viceministerial N.° 326-2019-MINEDU. Norma técnica denominada "Disposiciones para la implementación del Modelo de Servicio Educativo Jornada Completa para las Instituciones Educativas Públicas del Nivel de Educación Secundaria"

Por su parte, el Modelo de Servicio Educativo para la atención de estudiantes con habilidades sobresalientes (MSE Sobresaliente), creado en 2014 (RV 326-2019-MINEDU), se dirige a estudiantes del séptimo ciclo de II. EE. públicas de Educación Básica Regular con habilidades y desempeño sobresaliente en lo académico y con potencial para comprometerse como agentes de cambio en su comunidad, favoreciendo con ello el desarrollo de una sociedad más inclusiva.

El componente pedagógico comprende los conceptos, principios, estrategias y acciones pedagógicas que garantizan aprendizajes de calidad en los estudiantes. Se caracteriza por una alta exigencia y la promoción de la investigación para la construcción de aprendizajes significativos y profundos. Asimismo, desde la dimensión social, se enfatiza en una convivencia basada en la disciplina positiva y la búsqueda de la regulación autónoma orientada al bien común. Por su parte, el componente de gestión establece orientaciones sobre la organización y funcionamiento del modelo con el objetivo de asegurar las condiciones para el aprendizaje y el desarrollo integral del estudiante. Finalmente, el componente de soporte comprende orientaciones para el conjunto de acciones que deben desarrollar las diferentes instancias a fin de garantizar las condiciones necesarias para la adecuada implementación y funcionamiento del modelo. Actualmente, existen 25 Colegios de Alto Rendimiento (COAR) a nivel nacional de zonas urbanas y rurales que cuentan con 900 docentes que atienden a 7616 estudiantes; y, haciendo una comparación con los demás modelos que atienden las II. EE. del nivel secundaria, tres de las II. EE. COAR también se encuentran focalizadas como II. EE. del modelo Intercultural Bilingüe.

El MSE **Secundaria en Alternancia** fue creado en 2018 (RM 518-2018-MINEDU) y actualizado en 2021 (RM 204-2021-MINEDU) como un modelo de servicio educativo para el ámbito rural, basado en una propuesta pedagógica que desarrolla las competencias establecidas en los documentos curriculares, vigente por medio de una planificación curricular diferenciada. El modelo responde con pertinencia a las características y demandas de las dinámicas familiares y locales del ámbito rural, alternándose entre dos espacios formativos: en el medio socioeconómico y familiar, y en la institución educativa de secundaria, denominada Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA).

En el medio socioeconómico y familiar, el estudiante permanece dos semanas, durante las cuales investiga sobre situaciones cotidianas de su entorno de manera autónoma y con la participación de la familia y la comunidad. En el CRFA, el estudiante reside durante otras dos semanas, en las cuales está inmerso en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera presencial. Tiene como objetivo contribuir a la mejora de logros de aprendizajes a través de una propuesta pedagógica y de gestión con pertinencia sociocultural y atención a la diversidad, orientada también a promover la continuidad de la trayectoria educativa y el desarrollo territorial.

El modelo atiende a adolescentes con educación primaria que habitan en zonas rurales que presentan dispersión poblacional, cuya comunidad o familia desarrolla alguna actividad productiva o ancestral, y que habitan en un área de influencia de hasta cuatro horas desde el punto donde se ubica el servicio educativo que implementa el MSE SA. A la fecha, viene funcionando en 78 instituciones educativas públicas de zonas urbanas y rurales en 15 regiones del país⁷, y atiende a 6160 estudiantes y 754 docentes.

El Modelo de Servicio Educativo **Secundaria Tutorial**, creado en 2019 (RM 072-2019-MINEDU), favorece el acceso, asistencia escolar, culminación de los estudios y calidad de los aprendizajes de los estudiantes de ámbito rural, a través de una propuesta pedagógica contextualizada y personalizada que se implementa en dos espacios de aprendizaje: núcleo educativo en la fase presencial y domicilio del estudiante en la fase a distancia.

El objetivo del modelo es mejorar el acceso, permanencia y culminación oportuna de estudiantes de ámbitos rurales de alta dispersión. La población objetivo son estudiantes que han abandonado o se encuentran en riesgo de abandonar la educación de nivel secundaria, adolescentes que viven en centros poblados con alta dispersión poblacional o ubicados a más de 60 minutos a pie de la IE. más cercana. A la fecha, el modelo viene funcionando en 37 instituciones educativas públicas de zonas urbanas y rurales en cinco regiones del país⁸, llegando a atender a 998 estudiantes y 200 docentes.

⁷ Loreto, Ucayali, Cajamarca, San Martín, Piura, La Libertad, Lambayeque, Huánuco, Junín, Lima provincias, Ayacucho, Apurímac, Arequipa, Puno y Cusco

⁸ Áncash, Junín, Huancavelica, Pasco y Ucayali

El Modelo de Servicio Educativo **Secundaria con Residencia Estudiantil en el Ámbito Rural**, creado en 2017 (RM 732-2017-MINEDU), tiene por finalidad desarrollar una propuesta pedagógica pertinente a las necesidades formativas de las y los estudiantes del nivel de educación secundaria de zonas rurales que presentan dispersión geográfica. Su objetivo es mejorar la cobertura y calidad del servicio educativo de secundaria en estas zonas, contribuyendo al logro de aprendizajes de los estudiantes que promueva su desarrollo personal, familiar y comunitario, y a la formación de su ciudadanía, desde un enfoque intercultural y de respeto por la diversidad. Se implementa en una institución educativa que brinda el servicio educativo en el nivel secundaria y cuenta con un servicio de residencia estudiantil que acoge a estudiantes que provienen de zonas rurales con dispersión geográfica para su permanencia durante el periodo escolar académico.

El modelo permite adecuar los ciclos de estudio y considera dos espacios formativos: jornada escolar en la institución educativa y jornada formativa complementaria en espacios de residencia estudiantil en los que se desarrollan actividades de aprendizaje, con énfasis en el acompañamiento de los aprendizajes, la nivelación y reforzamiento pedagógico, así como la implementación de proyectos productivos, integración, fortalecimiento de la identidad cultural, atención tutorial integral, visitas de estudios, entre otros aspectos. Brinda una especial atención al desarrollo de habilidades comunicativas en lengua originaria y castellano, posicionando el nivel de educación secundaria en la etapa de transición entre el nivel de educación primaria y la educación técnico-productiva y superior tecnológica.

Esta propuesta busca, además, la revalorización de los conocimientos, técnicas y culturas de los pueblos originarios de donde provienen los estudiantes que se benefician del servicio. Es fundamental el compromiso y participación de las familias, a fin de que el estudiante que se beneficia de la residencia cuente con el soporte emocional adecuado y no se desvincule de su entorno familiar.

Asimismo, el modelo está dirigido a estudiantes que provienen de pueblos originarios y/o de zonas rurales con alta dispersión geográfica. Se ha implementado en 76 instituciones educativas públicas de zonas urbanas y rurales en ocho regiones del país⁹, y atiende a 16 544 estudiantes y 1198 docentes.

Por otro lado, el Modelo de Servicio Educativo **Intercultural Bilingüe**, creado en 2018 (RM 519-2018-MINEDU), está diseñado para brindar un servicio educativo de calidad y pertinente a las características socioculturales y lingüísticas de los estudiantes de pueblos originarios. El objetivo de este modelo es brindar un servicio educativo de calidad, con pertinencia cultural y lingüística diversificada en formas de atención que respondan a los diversos escenarios socioculturales y lingüísticos del país para mejorar el logro de aprendizajes de los estudiantes de pueblos originarios o indígenas.

Este modelo se caracteriza principalmente porque comprende tres formas de atención pedagógica que buscan responder a cinco escenarios socioculturales y lingüísticos: **escenario 1:** la mayoría de estudiantes de la IE ubicada en el área rural comprenden y hablan fluidamente una lengua originaria, y su uso es predominante en el aula y en la comunidad; **escenario 2:** la mayoría de estudiantes de la IE ubicada en el área rural comprenden y hablan ambas lenguas (originaria y castellano); **escenario 3:** la mayoría de estudiantes de la IE ubicada en el área rural comprenden y hablan fluidamente castellano o son bilingües, pero comprenden limitadamente la lengua originaria; **escenario 4:** la mayoría de estudiantes comprenden y se expresan fluidamente en castellano; y, **escenario 5:** la IE se encuentra ubicada en el área urbana o periurbana, donde los contextos de interacción social son en castellano, pero confluyen estudiantes que provienen de diferentes pueblos originarios y que hablan diferentes lenguas (contexto multilingüístico).

Este modelo considera tres formas de atención pedagógica para responder con pertinencia a los distintos escenarios socioculturales y lingüísticos que se dan en el país.

⁹ Loreto, Amazonas, Cajamarca, San Martín, Huánuco, Ucayali, Junín, Madre de Dios y Cusco

1

EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico. Uso predominante para la atención de estudiantes de II. EE. que comprenden y se expresan fluidamente en lengua originaria y un castellano con dominio comunicativo.

2

EIB de Revitalización Cultural y Lingüística. Para la atención de estudiantes de II. EE. que comprenden y se expresan fluidamente en castellano y son bilingües pasivos o tiene dominio incipiente en lengua originaria, pero tienen prácticas y referentes culturales fuertemente arraigados de su población originaria.

3

EIB en ámbitos urbanos. Para atender a estudiantes indígenas migrantes en contextos urbanos o periurbanos, donde se pueden presentar distintos escenarios de bilingüismo y contacto de lenguas (una o más lenguas originarias).

Al igual que los demás modelos, este tiene tres componentes: pedagógico, de gestión y de soporte. El componente pedagógico plantea una propuesta pertinente a las características y necesidades de los estudiantes con base en el dialogo de saberes, el tratamiento de lenguas y el desarrollo de las tres formas de atención pedagógica. En tanto, en el componente de gestión se establecen orientaciones para la organización y el funcionamiento de las II. EE. que brindan el servicio educativo intercultural bilingüe. La gestión de las II. EE. EIB tiene como marco orientador el enfoque participativo centrado en el logro de los aprendizajes, mediante el involucramiento de la comunidad educativa, así como de los sabios, sabias y líderes locales. Finalmente, el componente de soporte responde a la necesidad de establecer condiciones para el funcionamiento de las II. EE. EIB y sus tres formas de atención, para lo cual se establecen orientaciones a fin de desarrollar acciones de fortalecimiento de capacidades de los actores educativos, provisión de materiales educativos y tecnológicos, así como formulación de orientaciones para el acondicionamiento de la infraestructura de las II. EE. EIB.

TABLA 6. MATRÍCULA, DOCENTES Y NÚMERO DE II. EE. DE SECUNDARIA QUE IMPLEMENTAN EL MSE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE, SEGÚN FORMAS DE ATENCIÓN

	Formas de atención de las II. EE.		
	EIB de Fortalecimiento Cultural y Lingüístico	EIB de Revitalización Cultural y Lingüística	EIB en ámbitos urbanos
Matrícula	136 773	103 465	172 187
Hombres	71 693	54 168	89 522
Mujeres	65 080	49 297	82 665
Docentes	14 899	12 570	11 999
II. EE.	1582	1232	399
Urbanas	7	25	374
Rurales	1575	1207	25

Fuente: Elaboración propia a partir del Registro Nacional de II. EE. de Educación Intercultural Bilingüe

A la fecha, el MSE EIB viene funcionando en 3213 instituciones educativas públicas de zonas urbanas y rurales a nivel nacional, y atiende a 412 425 estudiantes y 39 468 docentes. Es uno de los modelos que ha focalizado II. EE. que implementan otros modelos de servicio educativo y pone en evidencia la necesidad de establecer criterios básicos que respondan a las necesidades de los adolescentes en los diversos contextos del país, ya sea para responder a las diferencias geográficas, culturales, lingüísticas, o a las posibilidades o demandas sociales, productivas o económicas de los territorios.

La revisión de los modelos de servicio educativo para el nivel de educación secundaria nos permite tener una primera aproximación a la manera en que se ha ido atendiendo la demanda de servicios educativos.

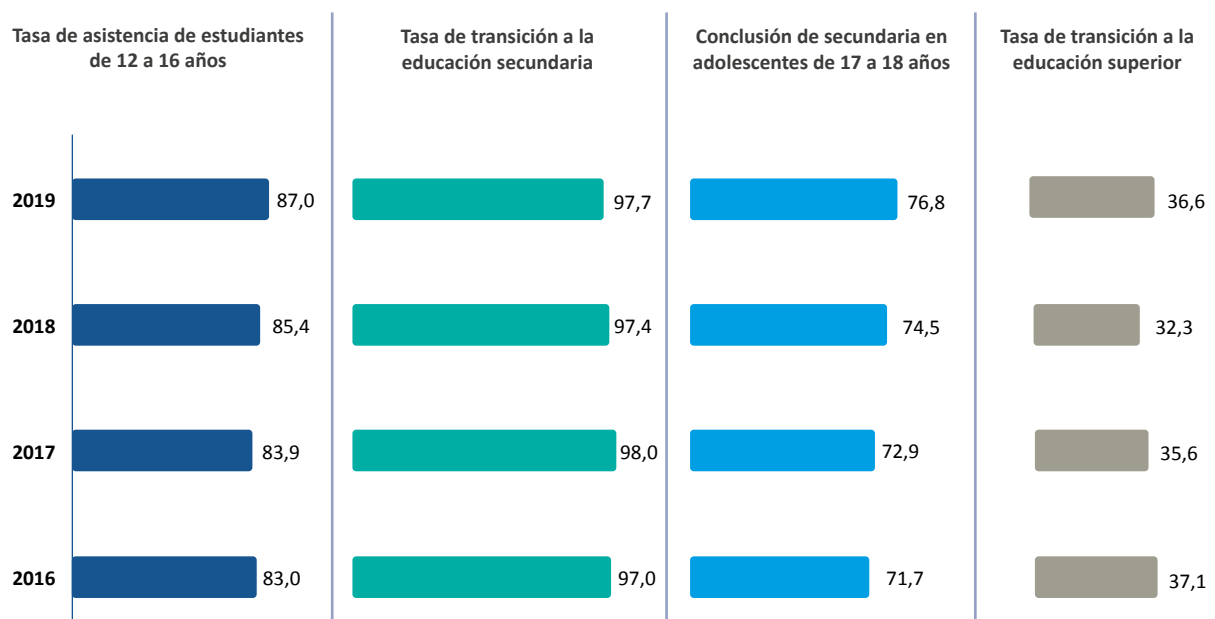
7.3.2. Trayectoria educativa de los adolescentes: brechas en la educación de adolescentes

7.3.2.1. Brechas en la educación de adolescentes

Analizar las brechas en la educación de adolescentes requiere, en primer lugar, identificar los indicadores más relevantes que dan cuenta del nivel de acceso, permanencia, calidad y pertinencia de la educación de adolescentes en el nivel secundaria, visibilizando cómo estos indicadores varían en función de las características de género, ubicación geográfica e idioma de origen, lo que permite contar con información sobre la tarea pendiente de reducir las brechas de atención en el sector para las y los adolescentes del país.

A continuación, se analizarán las tasas de asistencia, transición de la primaria a la secundaria, conclusión, transición a la educación superior, nivel de logro de los aprendizajes, repitencia, atraso escolar, deserción acumulada y retiro que dará cuenta de cómo se encuentra el sector en la atención de adolescentes en el nivel de educación secundaria.

GRÁFICO 5. INDICADORES EDUCATIVOS DE 2016 A 2019



Fuente: Minedu – ESCALE – Indicadores educativos

En primer lugar, en el gráfico 5 se evidencia que la **tasa neta de asistencia** de educación secundaria a nivel nacional experimentó un avance de cuatro puntos porcentuales en el periodo 2016-2019; sin embargo, todavía existe una brecha de acceso del 13 % al 2019. Asimismo, se observa que la asistencia de las mujeres se incrementó en 5,2 puntos porcentuales a lo largo del periodo, mientras que la de los varones, solo en 2,8 puntos porcentuales. La brecha urbano rural se redujo de 6,5 a 5,2 puntos porcentuales, siendo mayor el incremento en el área rural frente al del área urbana.

Al 2019, todavía queda una brecha de asistencia neta de 16,7 % en el área rural. En el caso de las adolescentes rurales, esta es de 17,5 %. Asimismo, la brecha castellano-lengua originaria se redujo de 5,4 a 3,7 puntos; sin embargo, en la lengua originaria todavía queda una brecha de asistencia neta de 16,2 %. Del mismo modo, la brecha no pobre-pobre extremo se incrementó de 15,3 a 17,2 puntos porcentuales, siendo mayor el incremento en el nivel no pobre frente al de pobre extremo.

Sobre la **tasa de transición de la primaria a la secundaria**, se mantuvo en 97 % a nivel nacional. La brecha urbana-rural se incrementó marginalmente de 2,8 a 3,7 puntos porcentuales. Al 2018, en la zona urbana las mujeres lideraron el tránsito a la secundaria (99,2 %), mientras que en la zona rural lo hicieron los varones (96,7 %), haciendo que la brecha mayor corresponda al segmento femenino rural (6,9 puntos porcentuales). Asimismo, la brecha lengua castellana y lengua originaria se redujo de 1,6 a 0,4 puntos porcentuales. Del mismo modo, la brecha no pobre-pobre extremo se mantuvo alrededor de los seis puntos porcentuales, siendo más significativo el incremento en el nivel pobre extremo (1,4 puntos porcentuales).

Entre 2016 y 2019, la **tasa de conclusión del nivel de educación secundaria** entre adolescentes de 17 a 18 años se incrementó en 5,1 puntos porcentuales a 76,8 %. El incremento fue mayor entre adolescentes del área rural, 13 puntos porcentuales, en contraste con el área urbana. También se observó que las adolescentes presentaron una mayor tasa de culminación que sus pares varones. En 2019, la diferencia fue de 3,5 puntos porcentuales entre ambos sexos.

Asimismo, la brecha urbano-rural se redujo de 31,8 a 21 puntos porcentuales. Igualmente, se constató una reducción en la brecha de lengua castellano y lengua originaria, de 3,3 puntos porcentuales, aun cuando en lengua originaria la conclusión se incrementó en ocho puntos, avance insuficiente para revertir la situación de desventaja de estos estudiantes.

De manera similar, la brecha entre el segmento no pobre y pobre extremo se redujo en el periodo en 14 puntos porcentuales (33,3 %). No obstante, las mayores brechas todavía se mantienen en los grupos pobre no extremo y pobre extremo, en los cuales seis y cinco estudiantes de cada 10 concluyen la secundaria.

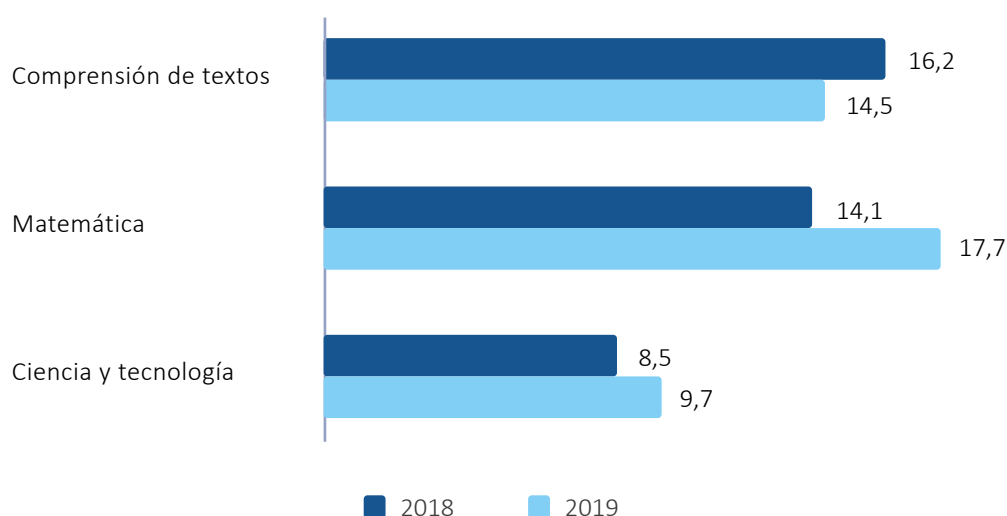
Finalmente, al extender el rango de edad de culminación de la secundaria a 17-19 años, se observó, en cifras de 2019, un incremento en el promedio nacional de 2,4 % y ligeras reducciones en las brechas de género (0,6 %), urbano-rural (2,1 %), lengua castellana y lengua originaria (3,4 %), y no pobre y pobre extremo (0,9 %). Ello implica que un número mayor de adolescentes concluye su secundaria hacia los 19 años, pero sobre todo aquellos pertenecientes a los grupos más vulnerables.

Por otro lado, entre 2016 y 2019, la **tasa de transición de la secundaria a la educación superior** se redujo de 37,1 % a 36,6 %. Además, la brecha de género se redujo de 10,3 % a 7,2 %, siendo las mujeres las que lideraron esta transición, a pesar de que a lo largo del periodo su tasa mostró una reducción de 6,2 puntos porcentuales. Al 2018, la mayor brecha correspondió al segmento de varones rurales: 7 de cada 10 adolescentes no transita a la educación superior. Por su parte, en la brecha lengua castellano y lengua originaria se notó un incremento de 8,7 % a 13,4 % debido a que se redujo a 9,3 % el porcentaje de estudiantes de lengua originaria que transitaron a la educación superior. Del mismo modo, en la brecha no pobre-pobre no extremo se dio un incremento de 12,8 a 18,7 puntos porcentuales debido a la caída del segmento pobre no extremo a 9,9 puntos porcentuales.

Por su parte, las evaluaciones nacionales muestran que, aunque hay algunos avances significativos, el sistema educativo todavía no logra garantizar que todos los estudiantes del nivel de educación secundaria alcancen los aprendizajes del grado correspondiente, y que existe en su interior una gran inequidad que desfavorece a los estudiantes del área rural y de la gestión pública.

Así, se encuentra que, en 2018, el porcentaje de estudiantes de 2o de secundaria que lograron los aprendizajes del grado no superó el 17 %, mientras que en 2019 ese porcentaje subió a 17,7 %. El mayor porcentaje se dio en Matemáticas en 2019 (17,7 %) y el menor, en Ciencia y tecnología en ambas evaluaciones nacionales. En el gráfico 6 se aprecia una mejora en el desempeño de todas las áreas evaluadas entre ambos años.

GRÁFICO 6. PORCENTAJE DE ESTUDIANTES DE 2.º GRADO DE SECUNDARIA QUE LOGRAN LOS APRENDIZAJES ESPERADOS

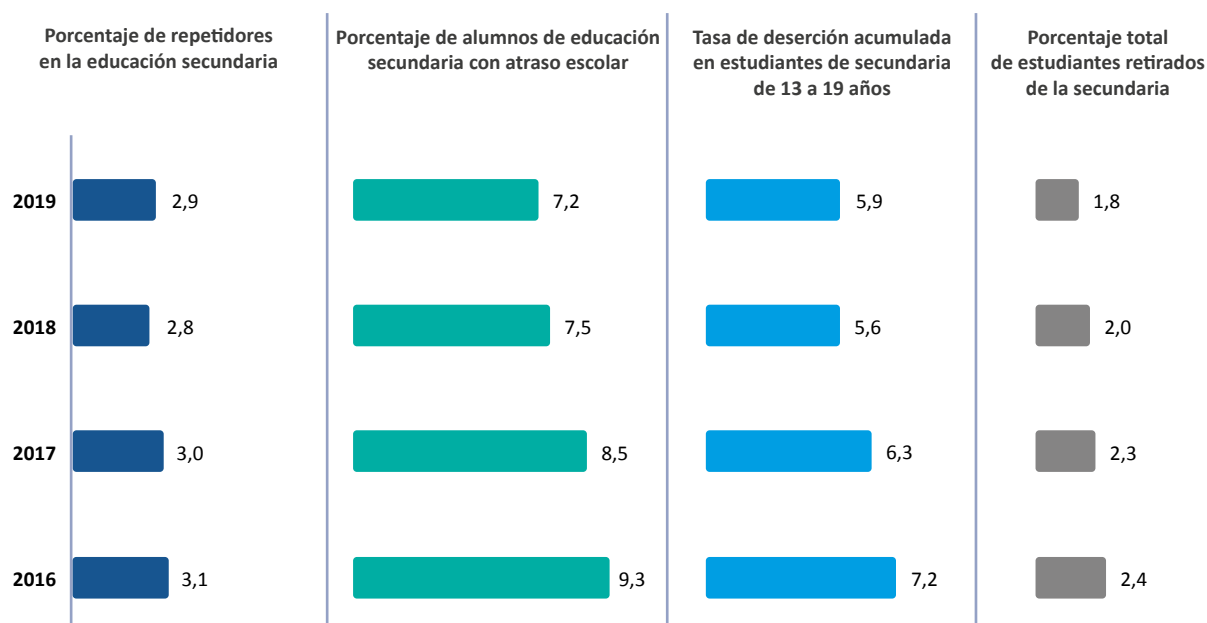


Fuente: Unidad de Medición de la Calidad Educativa- Minedu (2019)

En un análisis por género, en 2019 las adolescentes lograron un mayor porcentaje en comprensión de textos, mientras que los adolescentes lo hicieron en Matemáticas y Ciencia y tecnología. De otro lado, la brecha urbano-rural en el mismo periodo se redujo en comprensión lectora de 15 % a 13,6 %; en Matemáticas se incrementó de 12,3 % a 14,5 %; y en Ciencia y tecnología, la brecha se incrementó de 6,5 % a 7,5 %. De igual manera, la brecha privada y pública también se mantuvo a favor de la primera con ligeras variaciones: en Matemáticas se incrementó de 13,3 % a 16,3 %, y en Ciencia y tecnología, de 8,7 % a 9,9 % (UMC, 2019)¹⁰.

¹⁰ Para mayor análisis, revisar <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2019/04/presentacion-web-ECE2018-1.pdf> y <http://umc.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2020/06/PPT-web-2019-15.06.19.pdf>

GRÁFICO 7. INDICADORES EDUCATIVOS II DE 2016 A 2019



Fuente: Minedu – ESCALE – Indicadores educativos

De otro lado, respecto a las y los **estudiantes que repitieron**, entre 2016 y 2019, el gráfico 7 muestra que se mantuvo alrededor del 3 %. Asimismo, los porcentajes más elevados se mantuvieron en los varones, sobre todo del área rural y en la gestión pública.

En ese mismo periodo, el **porcentaje de estudiantes con atraso escolar** se redujo en 2,1 %, llegando a 7,2 % en 2019. La brecha entre varones y mujeres se redujo ligeramente 2,3 puntos. Por su parte, la brecha urbana-rural también se redujo de 15,7 % a 13,3 %, siendo en el área rural donde todavía se mantiene un elevado porcentaje de alumnos con atraso escolar (19,1 en cifras de 2019). El segmento de varones rurales mostró el porcentaje más elevado de 2019 (20,9 en porcentaje). Asimismo, la brecha pública-privada también mostró una reducción a lo largo del periodo, de 9,4 a 7,7 puntos porcentuales.

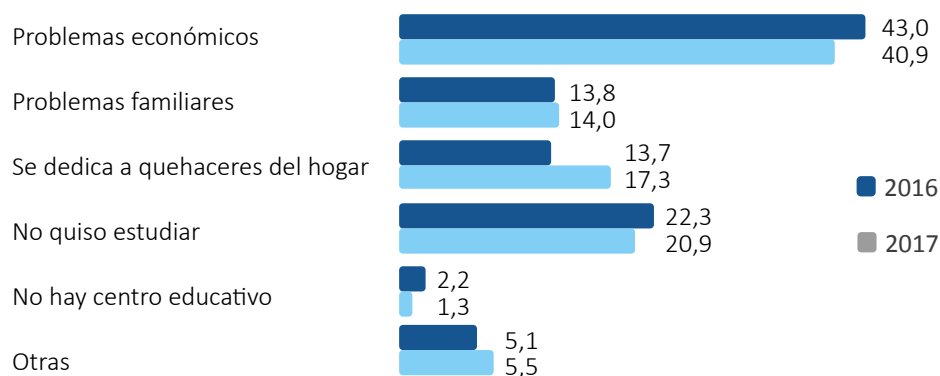
Por su parte, la **tasa de deserción acumulada** de 2016 a 2019 mostró una reducción de 1,3 puntos porcentuales. La brecha de género se redujo a cero debido a que las tasas de ambos grupos bajaron. En 2018, el segmento femenino rural mostró la tasa más alta, 6,3 %. La brecha

lengua castellana y lengua indígena también mostró una tendencia a desaparecer; en ambos casos, sus tasas bordearon el 5,5 %. En tanto, la brecha no pobre-pobre se incrementó de 4,7 % a 6 % debido a que la tasa del nivel pobre extremo se mantuvo alrededor del 11 % y la no pobre se redujo en 1,2 puntos porcentuales.

Se debe tener en cuenta que la causa más importante de la deserción de adolescentes de 13-19 años, entre 2016 y 2017, fue la estrechez económica, aun cuando su incidencia se redujo en 2,1 %. A esta se sumaron razones como “no quiso estudiar”, “se dedica a los quehaceres del hogar” y “problemas familiares”. Juntas representaron más del 90 % de la deserción en la educación secundaria.

En 2017, la deserción de las estudiantes se explicó por las causas “se dedica a quehaceres del hogar” (31,5 %) y “problemas económicos” (29,1 %). Estas mismas razones en conjunto explicaron el 76,9 % de la deserción rural y el 79,5 % de la urbana; además, explicaron el 79,5 % de la deserción del primer grupo y el 77 % del segundo. Finalmente, los mismos factores explicaron la deserción acumulada del 77,8 % de los estudiantes no pobres y el 83,7 % de los pobres extremos. En el grupo pobre extremo, además de los problemas económicos, “no quiso estudiar” fue otra razón con un peso significativo. En conjunto, explicaron el 64,8 % de la deserción acumulada de este grupo.

GRÁFICO 8. DISTRIBUCIÓN DE POBLACIÓN DE 13 A 19 AÑOS QUE HA DEJADO DE ESTUDIAR POR RAZÓN DE DESERCIÓN



Fuente: Minedu – ESCALE – Indicadores educativos

Respecto al porcentaje de **retirados** de la educación secundaria, el gráfico 7 muestra que se ha mantenido alrededor del 2 % entre 2016 y 2018. Se observó que los porcentajes más elevados se mantuvieron a lo largo del periodo entre las mujeres del área rural y en la gestión pública.

Los indicadores presentados dan cuenta de que aún persisten brechas a nivel de género, ubicación geográfica y lengua de origen que deben ser atendidas por los servicios que se planteen para el nivel de educación secundaria.

7.3.2.2. Cultura escolar y pedagogía en la educación secundaria peruana

Los adolescentes y sus contextos requieren de una institución educativa que desarrolle sus potencialidades, tornándolas en capacidades, habilidades y formas de ser que les permitan ser flexibles, libres y respetuosos con la diversidad y capaces de establecer relaciones democráticas y solidarias. Asimismo, deben hacerlos críticos de las situaciones de injusticia, violencia o discriminación, y constructores de la justicia social en su país, región y localidad, en permanente diálogo intercultural entre peruanos. No obstante, en la experiencia educativa actual, aún persiste una cultura escolar cuyos rasgos centrales son el autoritarismo, la enseñanza como transmisión de contenidos, el aprendizaje poco significativo e instrumental para el acceso a la educación superior, la escasa valoración de las propias estrategias de aprendizaje y los conocimientos adquiridos fuera de la institución educativa, las ceremonias y rituales como procesos de enseñanza y su soporte en prácticas discursivas (León, 2018), entre otras características de las escuelas secundarias que se desarrollan a continuación.

La cultura escolar existente sigue siendo autoritaria. Todavía se mantienen prácticas que imponen la obediencia de los estudiantes con poco espacio para la discrepancia y el diálogo. En esta cultura, frecuentemente ejercida por autoridades y docentes en la escuela, no se explican los fines, para qué se hace algo o por qué se hace de una determinada manera. Se establecen reglas que se deben seguir y también se plantean castigos ante el incumplimiento de estas, que

la mayor parte de las veces no guardan relación lógica con la falta cometida. Estas prácticas se fundamentan en el valor del orden y de la disciplina (entendidos como obediencia), como el temido auxiliar que recuerda la formación militar en sus formas y tratos; no dialoga en la creación de las normas de convivencia, pero tampoco en las condiciones de aprendizaje; utiliza el grito, el maltrato, la prepotencia, el chiste devaluante y la ridiculización como mecanismos para “manejar” la clase y perpetuar relaciones asimétricas de poder; también utiliza otras formas de violencia (Pease y otros, 2020).

El aprendizaje centrado en la transmisión de contenidos. En esta perspectiva, las y los estudiantes tienen un rol pasivo, se centran en copiar, oír y repetir. La secuencia se inicia con la entrada del docente, sigue con que él o ella indica el tema y enseña (lo cual se entiende como dicta o habla), copia ejercicios o manda a hacerlos, corrige, manda tarea y se va. La concurrencia de este guion da cuenta de cuánto arraigo tiene enseñar y usar la palabra hablada o dictada.

Las interacciones verbales dan cuenta a profundidad de cómo se lleva a la práctica el ritual transmisionista. El docente diseña interacciones para asegurar que los estudiantes repitan información con escasa presencia de la voz de los estudiantes (León, 2018). Así, por ejemplo, el uso de las preguntas cerradas que hace un docente en una clase tradicional conduce a respuestas en coro, monosilábicas o para completar la frase. El resultado es un ritual que asegura la repetición con restricciones para la opinión libre de los estudiantes sobre los contenidos o la incorporación de sus intereses. Son preguntas que no permiten verdaderas respuestas. Así también, se observa un fuerte control de la interacción, manifiesto en la asignación que hace el docente de los turnos de habla y en la definición de los tópicos de conversación (León, 2018). El uso de estas estrategias sostiene el predominio del poder docente en el aula y asegura la transmisión de contenidos.

Con el uso de estas prácticas discursivas, el docente genera distancia con sus estudiantes y demuestra poca valoración e interés en su mundo para su propio aprendizaje. Las y los adolescentes responden de la misma manera, con distancia y poco reconocimiento al docente. De esta manera, las relaciones docentes-alumno se despersonalizan con el poco o nulo reconocimiento de la individualidad de las identidades adolescentes.

Escasa legitimidad del aprendizaje fuera de la escuela. En contextos distintos al escolar prima una multiplicidad de estrategias para aprender y se valora el ensayo error, la exploración con el propio material y el modelado, y se tiene la expectativa de un aprendizaje más autodirigido, donde la consulta a expertos sucede solo en caso se haya formulado una pregunta de manera personal. En el contexto escolar, aparece una enorme dependencia con el docente. Aprender se transforma en repetir lo dicho por las y los docentes; implica principalmente seguir sus estrategias, procesos e indicaciones, al punto en que se tiende a considerar el trabajo con pares como inoperante o como una estrategia para ayudarse a decodificar o entender lo que plantean las y los docentes. No hay registro de una exploración con el material que resulte placentero; no hay referencia del modelado o imitación como algo valioso.

Tal contraste llevaría a pensar que aprender fuera de la escuela tendería a ser más valorado por las y los adolescentes; sin embargo, ese no es necesariamente el caso. Por el contrario, entienden que eso que hacen en la escuela es “verdaderamente” aprender. Eso es valioso, pero no porque en sí mismo lo sea, sino porque será aquello que les permita ir a la universidad.

Fuerte culto a las formas y práctica de la obediencia. Predominan rituales como los desfiles cívico-patrióticos, las ceremonias y la formalidad en la interacción, que aportan muy poco al desarrollo de la ciudadanía y al aprendizaje de las y los adolescentes. Los rituales podrían estar cargados de significado y contribuir a dotar de una identidad a quienes los practican; sin embargo, están al servicio de mantener una obediencia a las formas. Se valora la repetición sin reflexión, y la escuela se vuelve un espacio donde nadie puede desentonar, sin posibilidad para el cuestionamiento o la divergencia. Los estudiantes aprenden que los rituales, antes que los conocimientos, tienen capacidad de ordenar la realidad. Es decir, aprenden a repetir, no a cuestionar; se evita la discrepancia y no se aprende el contenido, sino acerca del contenido (Nugent, 2018). Es así que la forma de conocer en la escuela y el conocimiento adquieren características singulares en el mundo escolar. El proceso de conocimiento pasa de la curiosidad a ser parte de una ceremonia: todos deben estar juntos y en lo mismo (Nugent, 2018).

Las consecuencias de esta caracterización de la cultura escolar se observan en la escasa pertinencia de la educación de adolescentes para su vida presente y futura, la imposibilidad de generar un sentido de comunidad y un “nosotros” en las instituciones educativas, la configuración de los rasgos de las y los adolescentes, y el aprendizaje de la cultura escolar.

Escasa pertinencia de la escuela para los adolescentes. Los estudiantes expresan poca valoración de la escuela para sus vidas. En ellos es fuerte la idea de que el aprendizaje en la secundaria debe servir para después, por ejemplo, para ingresar a la educación superior. No le ven un valor en sí mismo. Esta poca pertinencia de la escuela puede conducir al ausentismo y la interrupción de los estudios, sobre todo si no incorpora la vida cotidiana de los adolescentes, si no atiende sus procesos de cambio y si no incluye estrategias para conectar su mundo con el mundo escolar.

Es necesario tener en cuenta que esta cultura escolar también **configura una forma de ser adolescente.** Los adolescentes son también producto de esta cultura en interacción con su cultura de origen (Pease y otros, 2019). Acercarse a conocer quiénes son los adolescentes pasa también por mirar la cultura escolar; ella sostiene una forma de ser adolescente, expresa una representación social. Cuando esta valora poco las identidades adolescentes y su mundo personal, social y cultural, y abunda más bien la crítica y una visión negativa sobre los adolescentes, así como un trato poco afectivo y cercano (Barea, 2019), el predominio del poder adulto genera que las y adolescentes se muestren pasivos, callados, sin deseos de conexión con sus docentes, apáticos y con pocos deseos de aprender, o también violentos y distantes.

En la institución educativa, las y los adolescentes no solo aprenden aquellos contenidos que se desean enseñar, sino también un conjunto de valores, tradiciones, prácticas y formas de aprender que constituyen aquel contexto de aprendizaje. En otras palabras, **el estudiante en la escuela no solamente aprende contenidos, sino también cultura escolar.** Ahora bien, sabemos que la cultura escolar en el Perú suele ser descontextualizante, formalizante, autoritaria y que, además, promueve formas de aprender que no guardan relación alguna ni con la manera cómo

se razona en la vida cotidiana ni con el razonamiento que emplean los científicos al generar conocimientos. En tanto esta cultura escolar no se modifique y establezca puentes y continuidades con las maneras en que las y los adolescentes aprenden en sus contextos cotidianos —y que les resultan más motivantes—, esta seguirá promoviendo maneras de aprender que sirvan solo para aprender cultura escolar.

Finalmente, la institución educativa se vuelve un espacio donde están todos juntos, pero no se siente una comunidad, pues no se abordan en conjunto los retos y dificultades que permitirían la vivencia democrática o el saberse parte de un todo. Predomina todavía la comunidad de carácter estamental donde cada grupo tiene un lugar con subordinaciones delimitadas (Nugent, 2018). Nos falta construir el sentido del “nosotros” en la escuela secundaria para adolescentes.

7.3.2.3. Desigualdad educativa y segregación escolar

Junto a las brechas urbano-rurales, también se viene dando en el país el fenómeno de segregación escolar socioeconómica —refiere una distribución desigual de niñas, niños y adolescentes de diferentes contextos socioeconómicos entre las distintas escuelas (Rossetti, 2014)—. Ello significa que la composición de la población escolar se vuelve más homogénea en las instituciones educativas, produciéndose una estratificación en el sistema educativo.

El Perú tiene uno de los sistemas educativos más desiguales de América Latina. Existe una amplia brecha entre los logros de estudiantes no pobres, pobres y pobres extremos. Este problema tiene fuertes consecuencias educativas, pues la escuela deja de ser un espacio para el encuentro de las diversidades y el aprendizaje de la convivencia con otros diferentes.

Diversos autores definen la segregación escolar como la distribución desigual de los estudiantes en las escuelas según sus características personales, culturales o sociales (Dupriez, 2010; Ireson y Hallam, 2001; Murillo y Martínez-Garrido, 2017, Vázquez, 2012; citados en Murillo y Carrillo, 2020). Existen distintos tipos de segregación: por género, por religión o credo, por algún tipo de discapacidad, etc. La definición de «grupos segregados» que se usa en esta investigación

tiene como base la hipótesis acerca de la ventaja relativa de un grupo sobre otro y cómo estos grupos pueden llegar a interactuar, compartir ciertas experiencias o ser afectados por condiciones compartidas.

Las consecuencias educacionales de la segregación tienen que ver con el empobrecimiento de la calidad de la experiencia formativa de los estudiantes en un sentido amplio (convivencia social, educación ciudadana, habilidades transversales); con la disminución de los logros educacionales de los grupos vulnerables (aumenta la deserción escolar y disminuyen los aprendizajes), y con la dificultad para el mejoramiento educacional, permitiendo la emergencia de fenómenos disfuncionales para el proceso de enseñanza-aprendizaje y la convivencia escolar.

En relación con la educación secundaria, la segregación socioeconómica tiene relación directa con el rendimiento de los estudiantes (Murillo y Carrillo, 2021). A partir del análisis de las evaluaciones censales (ECE) en Matemática, Lectura e historia, Geografía y economía se conoce que la segregación por nivel socioeconómico de la escuela incide en el rendimiento de los estudiantes de educación secundaria en estas tres áreas, lo que corrobora, además, otros estudios hechos en América Latina. Dependiendo de a quién se segregue se encontró que los estudiantes con familias de menor nivel socioeconómico en la escuela tienen un menor rendimiento en las tres áreas, mientras que los estudiantes con familias de mayor nivel socioeconómico tienen mejor rendimiento también en las tres áreas. Asimismo, las diferencias en el desempeño de los estudiantes en las tres áreas curriculares se explican por la influencia del nivel socioeconómico promedio de la escuela conjuntamente con la segregación de las escuelas, más allá de los antecedentes individuales de los estudiantes.

Estos hallazgos y otros que se den en esta línea deben tener implicancias en la formulación de políticas y prácticas educativas con el fin de asegurar la igualdad de las oportunidades, tanto en sus aprendizajes como en el desarrollo de una ciudadanía activa y responsable (Murillo y Carrillo, 2020), el diseño de servicios que atiendan a los adolescentes en sus diversas necesidades y demandas para su desarrollo integral.

La reflexión sobre el rol de la escuela y los procesos que en ella se producen y reproducen se vuelve fundamental, dado que es una de las instituciones de la sociedad cuya responsabilidad es educar el «sentido de justicia» (Rawls, 1971). Esto permite desarrollar mejores prácticas institucionales que generen mayor cohesión social y consoliden una cultura democrática. Por lo mismo, la segregación escolar y todos los factores institucionales y políticas educativas que impactan sobre ella deberían convertirse en una cuestión prioritaria.

7.3.3. El contexto de la crisis sanitaria y sus implicancias en la educación de adolescentes

Las y los adolescentes se han visto afectados y desafiados por los efectos de la pandemia de la COVID-19. Han enfrentado temor y ansiedad por la amenaza de la enfermedad y la muerte, las tensiones de la convivencia familiar, el aislamiento o impedimento de socializar con sus amigas y amigos en sus espacios y grupos, la responsabilidad del cuidado de sus familias; la pérdida de familiares, amigos, vecinos; la incertidumbre frente al futuro y la violencia intrafamiliar. Entre estos factores que han amenazado la continuidad de los estudios y la salud física y mental, la pobreza es una de las más críticas. La precaria situación económica de las familias peruanas se habría visto agravada por la pandemia de la COVID-19, lo cual podría producir que el nivel de pobreza se incremente hasta 30 % (INEI, 2021a). Este contexto afecta directamente a los estudiantes, especialmente a los adolescentes, pues los conduce a que se involucren en mayor medida en actividades laborales que les permitan generar ingresos económicos, inclusive si estas actividades limitan sus aspiraciones y expectativas educativas (Minedu, 2021b).

Asimismo, la pandemia ha develado y profundizado las desigualdades educativas mostradas en las secciones precedentes. La paralización del servicio presencial en las instituciones educativas ha afectado a 9 911 000 estudiantes en los diferentes niveles de educación, desde inicial hasta el superior. De estos, el 62,3 % se encuentra en la educación básica (Unesco, 2020).

Las y los adolescentes verán comprometido su proceso formativo por la complejidad e inestabilidad de los cambios en su entorno de aprendizaje; la inequidad en el acceso a Internet y medios de comunicación; la escasa dotación de recursos tecnológicos en sus escuelas y hogares;

docentes desigualmente formados y acompañados, y con limitadas capacidades digitales; el riesgo de la interrupción de los estudios; la ampliación de las brechas de aprendizaje; el impacto socioemocional del aislamiento y distanciamiento social; el cierre de sus escuelas y el limitado avance de un servicio que les dé soporte; y sus capacidades y predisposición para el aprendizaje en un nuevo contexto.

El sistema educativo peruano desde antes de la pandemia no se encontraba preparado para ofrecer soluciones digitales para la continuidad educativa durante la crisis por diversas razones. En primer lugar, existen grandes desigualdades en el acceso a la conectividad y a herramientas digitales para apoyar el proceso de enseñanza en el contexto escolar —por ejemplo, mayor acceso en el área urbana que en la rural— (Álvarez y otros, 2020), ello sin considerar que en un número significativo de hogares del país no existían (INEI, 2021b). Así también se encontró que, en el primer trimestre de 2020, el 93,3 % de los hogares tenía un teléfono móvil y solo el 36 % tenía una computadora. La presencia de la televisión (80,8 %) y la radio (74,4 %) es alta, pero las diferencias por zona de residencia son muy grandes, especialmente en lo que se refiere a tenencia de computadoras, televisión y acceso a Internet. En el área rural es alta la cobertura de telefonía móvil (85 %) y radio (75,8 %), pero hay mucho menor acceso a televisión (48,5 %), computadoras (7,5 %) y conexión a Internet (5,9 %) (Ames, 2020).

En segundo lugar, las políticas orientadas a acercar la tecnología a las escuelas no han tenido continuidad, lo que ha afectado principalmente a las poblaciones rurales e indígenas (Ames, 2020; Colectivo Equidad y Diversidad Cultural, 2020). Una de ellas, el proyecto de distribuir OLPC, tuvo dificultades de diseño, “no consideraba la integralidad que las intervenciones tecnológicas requieren, incluyendo servicios de capacitación docente y mantenimiento de equipos” (Ames, 2020). Por lo general, la razón para discontinuar las iniciativas es que el costo por alumno es más elevado con relación a otras intervenciones.

En ese contexto, los docentes han tenido un gran desafío para adecuarse a la educación remota. No todos contaban con dispositivos digitales como las laptops, pero sí con celulares que utilizaron para comunicarse a través de redes sociales o mensajería simultánea (WhatsApp). Asimismo, sus capacidades para el manejo de recursos tecnológicos y la educación remota

eran insuficientes. Las transiciones a las plataformas de aprendizaje a distancia mostraron una tendencia a ser complicadas y frustrantes. Les costó comprender y adaptarse a sus nuevos roles (Unesco, 2020); sobre todo, representó un gran desafío establecer una comunicación frecuente con sus estudiantes, especialmente en contextos rurales, bilingües y sin acceso a Internet, radio o televisión (Edugestores, 2020). Adicionalmente, tuvieron que asumir los costos de la educación remota. Sus hogares se convirtieron en sus centros de trabajo, debieron compartir sus labores profesionales con el cuidado de sus hijos e hijas y la atención del hogar, y asumieron los gastos que supuso la comunicación a través de Internet o el celular (Foro Educativo, 2020).

Pese a todo, las y los docentes se adecuaron a propuestas de educación a distancia vía multicanal como “Aprendo en casa” y al uso de herramientas digitales para interactuar con las familias y sus estudiantes. Asimismo, aceleraron su alfabetización digital ahí donde hay evidencia, y desarrollaron de manera autónoma estrategias y materiales para hacer más efectiva su enseñanza. Orientados por sus líderes pedagógicos en sus territorios, desarrollaron estrategias pedagógicas diferenciadas de acuerdo a las características de la población. Estos esfuerzos adquirieron más valor en aquellas comunidades donde “Aprendo en casa” tuvo dificultades de cobertura (Edugestores, 2020).

Por su parte, para las y los adolescentes, el cierre de las escuelas, el distanciamiento social y la educación remota fueron situaciones particularmente difíciles (Álvarez y otros, 2020). Por encontrarse en una etapa de individuación, el confinamiento en el hogar se hizo más desafiante. A ello se sumaron las múltiples responsabilidades que sus familias les demandaron durante su permanencia en el hogar: tareas domésticas, trabajo y labores escolares, sobre todo en los estratos socioeconómicos más bajos, donde había menos tiempo para el ocio. Esta situación afectó más a las adolescentes. A su vez, el limitado acceso a Internet contribuyó a que el confinamiento sea menos llevadero. Esta situación los ha desafiado y les ha demandado un rol más activo en su proceso de aprendizaje.

Asimismo, desarrollaron habilidades para el uso de dispositivos digitales o medios de comunicación como soporte de la enseñanza y buscaron en el contexto familiar el soporte necesario tanto emocional como para el estudio; sin embargo, el efecto de esta oportunidad

se vio limitado por la capacidad y disposición de los estudiantes para el aprendizaje a distancia, es decir, por el nivel de comprensión lectora, indispensable en modalidades de educación a distancia —que, de acuerdo con la evaluación 2019, no supera el 20 % a nivel nacional, siendo los sectores del nivel socioeconómico bajo los más afectados—; también por las características psicológicas y habilidades socioemocionales de las y los adolescentes —motivación, autoeficacia, entre otros— requeridos por esta modalidad educativa (Álvarez y otros, 2020).

Este contexto ha afectado de manera particular las aspiraciones de las y los adolescentes, estimándose que cerca del 30 % de ellos se desvincularon o se encontraban en una situación de riesgo de desvinculación del sistema educativo durante el 2020 (Álvarez y otros, 2020), lo que imposibilitó su tránsito a la educación superior o a lograr aprendizajes que les permitan tener las condiciones para el empleo. No obstante, se debe tener en cuenta que estos procesos de desvinculación están asociados a los factores que se señalan al inicio de esta sección, y que motivan a que se trabaje en la creación de mecanismos y estrategias para la atención prioritaria de las y los adolescentes más vulnerables.

Por otro lado, los padres de familia no estuvieron preparados para la educación remota y en el hogar. El haber trasladado el aprendizaje de las aulas a los hogares implicó para madres y padres el cumplimiento de roles de acompañamiento y facilitación del proceso de aprendizaje de sus hijas e hijos a la par del trabajo para asegurar el sustento familiar. Esta tarea se complejizaba cuando su nivel educativo era bajo y sus recursos limitados (Unesco, 2020). Las demandas del cuidado además afectaron su desempeño laboral y sus ingresos, cuando se vieron obligados a faltar para cumplir con su rol parental (Unesco, 2020). Estas situaciones incidieron en su nivel de bienestar. Ser padres, proveedores y maestros fue una tarea más ardua en familias grandes y, sobre todo, para las madres, quienes mayormente asumieron la mayor parte del apoyo educativo a distancia y las comunicaciones con la escuela (Álvarez y otros, 2020).

Pese a todo, el contexto desafiante también redundó en un rol más activo de las familias en la educación de sus hijos: se recuperó su rol educativo y de relación con sus escuelas, ahora virtuales. Además, los adolescentes tuvieron un mayor tiempo de interacción con sus familias y, en las zonas rurales, con otros actores educativos comunitarios, desarrollando la transmisión

intergeneracional de saberes (Colectivo Equidad y Diversidad Cultural, 2020). En ese sentido, se dio, aunque todavía de manera incipiente, una mayor legitimación de la educación comunitaria con la participación de agentes comunitarios como estrategia que contribuiría al control de la epidemia desde las comunidades, a la generación de respuestas educativas contextualizadas y al desarrollo de saberes necesarios para la vida, tan importantes como las competencias curriculares, ampliando la formación integral, el desarrollo de una ciudadanía intercultural y la sostenibilidad de la vida en el planeta (Edugestores, 2020; Colectivo Equidad y Diversidad Cultural, 2020).

Frente a la crisis sanitaria también se tuvo una oportunidad educativa. En esta perspectiva, se valoró positivamente la respuesta acelerada del Ministerio de Educación a la demanda de sostener el servicio educativo, mediante el programa de educación remota y multicanal “Aprendo en casa”, a través de una multiplataforma que consideró el uso de radio, televisión, Internet y tabletas. Igualmente, incorporó a 110 000 estudiantes que, por la situación de crisis que atravesaban sus familias, solicitaron la atención educativa en el sistema de educación pública (Ames, 2020).

Aun cuando tuvo reconocimiento internacional (Unesco, 2020), “Aprendo en casa” resultó insuficiente para los diversos contextos del territorio nacional por la desigualdad en la calidad de los servicios educativos y las condiciones sociales y económicas de las familias. Además, se enfrentó a grandes desafíos educativos, como el incremento de la deserción escolar que impacta en el desarrollo personal de las y los estudiantes (Unicef, 2020; Colectivo Equidad y Diversidad Cultural, 2020).

El cierre prolongado de las instituciones educativas tendrá repercusiones negativas sobre los aprendizajes, la escolarización oportuna y las trayectorias educativas. Estos efectos serán mayores en las poblaciones vulnerables, como por ejemplo entre los estudiantes de pueblos originarios, migrantes y con necesidades especiales, repitentes y con extraedad. Ello ampliará las brechas existentes entre los diversos grupos poblacionales del país (Álvarez y otros, 2020). Es de particular interés la situación de las y los adolescentes de pueblos originarios.

Finalmente, la crisis sanitaria ha abierto un amplio diálogo y debate sobre el derecho de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes a contar con una educación a distancia pertinente y de calidad, con conectividad y acceso a dispositivos, sobre todo en áreas rurales, así como sobre los procesos formativos, la generación de entornos educativos digitales, y la exploración de su aplicación en contextos de mayor diversidad cultural, lingüística y de saberes (Colectivo Equidad y Diversidad Cultural, 2020). En este debate se plantea incluso que, en un contexto de nueva normalidad, la educación a distancia sea complementaria a la educación presencial para ampliar el repertorio de estrategias y oportunidades educativas.

7.4. Finalidades y transformaciones estratégicas en la educación secundaria

La educación de adolescentes tiene como visión generar las condiciones para garantizar la formación de ciudadanos en tanto sujetos de derechos y responsabilidades, con sentido de pertenencia a una comunidad y compromiso con la construcción de una sociedad más justa y solidaria, con respeto y valoración de la diversidad en sus distintas manifestaciones.

Para ello, se plantean cuatro finalidades de la educación secundaria para atender la formación integral de nuestros adolescentes peruanos. Las finalidades son las siguientes: el desarrollo personal y cuidado de uno mismo; la convivencia en la diversidad, y cuidado del otro y del entorno; aprender con autonomía y la participación para la transformación del entorno y la búsqueda del bien común. Todas ellas responden a los cambios simultáneos y a distintos niveles que viven las y los adolescentes, y que configuran retos o tareas que deben emprender para desarrollar su proyecto de vida en vínculo con su comunidad.

7.4.1. Finalidades de la educación secundaria

Las finalidades responden a las características y necesidades de la diversidad de trayectorias adolescentes y a las demandas del contexto que han sido materia de reflexión y análisis en el documento. Se enmarcan en el Currículo Nacional de la Educación Básica (2016a), que plantea los aprendizajes que se espera desarrollen las y los estudiantes en el Perfil de egreso de la educación básica, y posibilita y habilita rutas formativas diversificadas y contextualizadas. Las finalidades establecen grandes énfasis y buscan orientar la acción de los diversos sistemas que confluyen en la escuela y en la comunidad para atender a los adolescentes de manera integral. Cobran vida en las aulas y en las escuelas mediante

la práctica cotidiana de valores, normas, relaciones (cultura escolar), en los procesos de la gestión escolar, y la relación con la familia y la comunidad, la toma de decisiones curriculares, en las prácticas pedagógicas y en las políticas con las adecuaciones del sistema educativo para el diseño de servicios centrados en los sujetos adolescentes y que atiendan los grandes retos del contexto.

7.4.1.1. Desarrollo personal y cuidado de uno mismo

El Proyecto Educativo Nacional al 2036 (2020) señala como uno de los propósitos de la educación peruana el bienestar socioemocional, entendido como “un estado de la persona que incluye el manejo adaptativo de las emociones, de su vida social, de su capacidad de sana convivencia y una mirada optimista a su desarrollo y el de la sociedad, espacios en los que encuentra un sentido y propósito; por ello, se conecta de modo profundo con el desarrollo de nuestra espiritualidad y ánimo de trascendencia. Así, el bienestar socioemocional se expresa en el equilibrio emocional (personal), la adaptación a la convivencia (social), la capacidad de lidiar con retos diversos (físicos, personales, académicos, etc.) y la contribución al bienestar colectivo (ciudadanía)”. La adolescencia es una etapa fundamental para el desarrollo del bienestar socioemocional (CNE; Minedu, 2020).

Todas y todos los adolescentes del país desarrollan capacidades y competencias que les permitan desplegar sus potencialidades y atender los cambios a nivel físico, sexual, de género, social, emocional y cognitivo. Reelaboran su identidad a la luz de estos cambios con confianza en sí mismos, definen una orientación sexual y construyen una identidad de género. A su vez, se reconocen, valoran y cuidan como personas, miembros de una familia, comunidad y cultura, y aprenden a construir lazos de confianza y cercanía. También desarrollan una relación con un valor trascendente; vivencian procesos de búsqueda del sentido de vida que los inspire a comprometerse con ideales o utopías movilizadoras, que les da la oportunidad de madurar una fe, si fuera el caso, como opción libre, crítica y racional. Además, desarrollan una dimensión espiritual que integre, fortalezca e impulse los otros aprendizajes y le den un sentido esencial a su vida que oriente sus decisiones, los anime a proyectar sus acciones y generen las condiciones para llevarlas a cabo —demanda de gran valoración para los adolescentes— (Villarán; en López, 2019; en Pease y otros, 2019; Unesco, 2019)¹¹.

¹¹ Los adolescentes demandan que las experiencias escolares y educativas les brinden ocasiones reales para caracterizar y valorar el presente, planificar y tomar decisiones y contar con información, orientación y apoyo pertinentes en un marco de respeto por sus elecciones y de soporte para acompañar y darles viabilidad a su realización (Mora e Hidalgo, 2019).

Esta construcción se lleva a cabo en relación con otros seres con una perspectiva intercultural que entiende y asume las diferentes cosmovisiones que deben ser respetadas e incorporadas en la educación de adolescentes, pues son diversas formas de estar y habitar el mundo. Se asume, entonces, la construcción del ser adolescente con el entorno comunitario, el ambiente natural y cultural que tiene un rol central en la construcción de las identidades adolescentes. Así, formarse como personas y ciudadanos posibilitará la construcción de una identidad multidimensional que abarca lo personal y cultural, y que permite la afirmación de una identidad local-regional, nacional y global (Minedu, 2018a, p. 29).

La educación para el desarrollo personal de los adolescentes se fundamenta en el reconocimiento y respeto al ser adolescentes con características individuales y sociales que lo hacen únicos como personas, lo que contribuye al desarrollo de la confianza en sí mismos a partir del reconocimiento de su dignidad y derechos. El respeto por la individualidad de los adolescentes se traduce en el ejercicio de la libertad para ser singulares, con toda su complejidad y riqueza, con miras al desarrollo de su autonomía para pensar, sentir, tomar decisiones o actuar por sí mismos (Bisquerra y Mateo, 2019, p. 103). Es fundamental que la escuela secundaria con fuerte sello vertical propicie la expresión de las voces e identidades diversas, anime su protagonismo para mostrarse como tal, y aporte, en forma única y original, a entablar una relación pedagógica basada en la libertad.

Asimismo, la educación de adolescentes debe posibilitar el desarrollo de la sensibilidad, el despliegue de la creatividad expresiva y la imaginación tanto para el disfrute como para la vivencia interior que le permitan al sujeto adolescente conocerse a profundidad. El despliegue creativo estimulará también el pensamiento para trascender la realidad inmediata, imaginando contextos ficticios, así como aquellos probables que lo preparen para enfrentar problemas de la vida diaria y trascenderlos.

Por otro lado, la educación secundaria debe privilegiar oportunidades para la experiencia estética que alimente en los adolescentes el sentido de bienestar y su derecho a ser felices. Los adolescentes tendrán la oportunidad de vivir experiencias gratificantes en la

vida cotidiana, en el encuentro con el conocimiento, en sus relaciones con los otros y con su entorno. Con la experiencia creativa y artística, los adolescentes pueden comprender y construir el mundo, y transformar su ser adolescente, su entorno social y comunitario (Jiménez y otros, 2021).

Se fortalecerán los vínculos afectivos de manera que los adolescentes puedan reconocer sus referentes adultos positivos que los ayuden a enfrentar situaciones complejas (Muñoz y De Pedro, 2005), especialmente en este mundo complicado, cambiante e incierto. Los vínculos con la familia y la comunidad se constituyen en un referente central para su desarrollo. En ese sentido, la educación contribuirá a redefinir las relaciones con sus padres y madres, así como a orientar el desarrollo de vínculos de pares y pareja saludables, pues estas experiencias contribuyen a que los adolescentes desarrollen su capacidad de dar y recibir afecto, ejercitar la escucha, el diálogo, la tolerancia y la apertura a las necesidades del otro, pues es en la mirada al otro que se inicia la construcción colectiva de toda sociedad.

Finalmente, el contexto actual de cambios complejos, la inestabilidad e incertidumbre social demandan fortalecer en los adolescentes capacidades diversas para adoptar comportamientos apropiados y responsables de solución de problemas personales, familiares, profesionales y sociales con el fin de potenciar el bienestar personal y social para una mejor calidad de vida (Bisquerra, 2003); habilidades sociales y emocionales como la asertividad, el manejo de la frustración, la superación de dificultades, la toma de decisiones, y una actitud de apertura y flexibilidad, capacidad también para gozar de forma consciente de bienestar subjetivo y procurar transmitirlo a las personas con las que interactúan.

En síntesis, la organización de un itinerario educativo para el desarrollo personal y cuidado de uno mismo significa la formación de adolescentes con mayor confianza y valoración de sí mismos con sus propias particularidades, con mayor ejercicio de autonomía y libertad, satisfechos con sus vidas y con una mejor percepción de la educación que reciben; con mayor capacidad de agencia y resiliencia para transformar sus vidas y su contexto social, aportando a la construcción de un país con mayor justicia, equidad y solidaridad.

7.4.1.2. Convivencia en la diversidad, y cuidado del otro y del entorno

Todas y todos los adolescentes del país se relacionan con una alta valoración y aprecio de la diversidad, de manera justa, equitativa y solidaria. Además, reconocen que todas las personas tienen los mismos derechos y deberes, ejercen una ética del cuidado y protección de lo humano y lo no humano, y asumen una postura crítica frente a asuntos públicos que los involucran como ciudadanos, trascendiendo la perspectiva individual en pro del bien común¹². De esta manera contribuirán a consolidar procesos democráticos, y a la promoción y defensa de los derechos humanos¹³.

La diversidad de adolescencias se manifiesta en las diferentes formas de pensar, sentir y actuar, producto de las propias características personales y sociales (edad, sexo, género, procedencia, cultura, lengua, espiritualidad, ubicación social, condición de discapacidad, entre otros aspectos). La escuela es el espacio donde se manifiestan estas diversidades y, por lo tanto, una oportunidad para aprender la convivencia como práctica concreta y también para desarrollar niveles de pensamiento complejo que les permitan a las y los adolescentes a respetar a ese otro distante, no concreto, diverso, y reconocerlo también como sujeto de derechos. No obstante, es en este espacio donde las y los adolescentes muchas veces viven la discriminación, exclusión y violencia —en todas sus formas— cuando unos grupos o personas ejercen formas de poder y dominación a causa de estereotipos o prejuicios diversos. Se trata, más bien, de educar para que los estudiantes puedan desarrollarse libres de todo tipo de violencia y discriminación que pueda afectar su integridad y el logro de sus aprendizajes (Minedu, 2018b).

Para la práctica de la convivencia entre los adolescentes será necesario promover el diálogo, la empatía, la conexión con emociones sociales y morales, despertar la sensibilidad social o la indignación frente a las injusticias, el sentir con el otro, la compasión, el entendimiento y la construcción de unos criterios compartidos sobre la forma de convivir en el espacio escolar. Para

¹² Esta perspectiva que trasciende lo individual también está destacada en el enfoque transversal Orientación al bien común en el Currículo Nacional de la Educación Básica (Minedu, 2016a).

¹³ La convivencia, en el Currículo Nacional, es también destacada en la competencia 16 (CNEB, 2016).

ello, se debe fomentar en los adolescentes un rol activo, voluntario, intencional y transformador de situaciones inadmisibles en la convivencia escolar, la responsabilidad de su actuación, compromiso y participación activa en la solución de situaciones problema, la práctica de la toma de decisiones de manera amplia, flexible, colectiva y dialógica, con ejercicio del consenso de intereses y también con la práctica del disenso.

Por otro lado, los adolescentes desarrollarán el sentido ético del cuidado aprendiendo a salir de sí mismos para centrarse en el otro. Es desde esta mirada que se estructura el modo de relacionarse y convivir con el mundo que les rodea. El cuidado implica la convivencia con el medio, perdiendo esta su condición de mero objeto para pasar a basar las relaciones en el mundo en vínculos sujeto-sujeto. Mediante el cuidado, por lo tanto, recuperamos el valor intrínseco de las cosas, desapareciendo su valor utilitarista, y haciendo posible el surgimiento de la alteridad, el respeto o la reciprocidad.

Una de las repercusiones del cuidado será devolverles a las y los adolescentes la experiencia de sentirse parte de la Tierra. Ello se concretará en el cuidado del planeta, tanto en su dimensión natural como cultural; el cuidado de una sociedad sostenible, con un sentido de solidaridad intergeneracional para los seres vivos del futuro. De esta manera, el marco de la convivencia escolar puede ampliarse hasta abarcar la convivencia armoniosa con el planeta y todos los seres que ahí habitan.

El cuidado para con el otro promueve también al desarrollo y promoción de una memoria histórica que pone énfasis en los acontecimientos que causaron dolor al otro y atentaron contra la dignidad humana. La mirada al pasado en el presente para construir a partir de ello un futuro más humano, donde no se repitan los actos que atentaron contra la persona y la convivencia social (pacto social) es parte del compromiso que asumimos con el otro que, aunque ya no está, nos habla y pide que los actos de violencia no se repitan. Escuchar a estos otros ausentes físicamente, pero que siguen “hablando”, es parte elemental para construir una sociedad, una ciudadanía en marcos de justicia, solidaridad y dignidad.

La posibilidad de gestionar la convivencia escolar como un proceso de aprendizaje y de formación de ciudadanía y el desarrollo de una ética de cuidado requerirán condiciones de soporte a nivel del sistema educativo, la formación docente y las escuelas. Como bien expresan los *Lineamientos de convivencia escolar* (Minedu, 2018b, p. 12), promover una convivencia escolar positiva no solo es una obligación de las instituciones educativas y de las personas a su cargo, sino, además, una responsabilidad ética que debe movilizar a toda la comunidad educativa.

7.4.1.3. Aprender con autonomía

Todas y todos los adolescentes aprenden de las situaciones, experiencias, problemas y de los distintos campos del conocimiento humano de manera autónoma, crítica y estratégica; y reflexionan, en forma continua, sobre su propia forma de aprender haciendo uso de sus emergentes potencialidades (Minedu, 2016a)¹⁴.

La educación de adolescentes tendrá como finalidad acompañar el despliegue de las potencialidades para aprender que en este periodo de vida emergen el desarrollo del pensamiento formal abstracto, la atención y la memoria, así como el desarrollo del pensamiento lógico, crítico y estratégico, la conciencia emocional para regular y motivar el proceso de aprendizaje y la superación de dificultades.

Finalmente, a nivel social, la educación de adolescentes propiciará el aprendizaje con otros, en diálogo, con tolerancia, empatía, con la actitud de compartir dudas y socializar aprendizajes. Significa aprender con autonomía frente a lo que sucede en el mundo personal y social, al conocimiento y a la información. Implica desarrollar el potencial metacognitivo adolescente para que los estudiantes puedan controlar su proceso de aprendizaje de manera intencional y el trabajo colaborativo en diversas comunidades de interés y de aprendizaje de manera simultánea, en donde pueden informarse, compartir información y crear información de manera conjunta con otras personas que tienen intereses similares.

¹⁴ El Currículo Nacional destaca la necesidad de aprender a aprender en la competencia 29: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma.

Aprender con autonomía exige también dar una mirada a la trayectoria educativa de los adolescentes; implica el reconocimiento y valoración de los otros contextos o redes donde los adolescentes crean conocimiento, donde la escuela contribuye a establecer las conexiones entre los aprendizajes escolares y extraescolares para continuar aprendiendo más y mejor (Pease y otros, 2020). Cada contexto configura diferentes ecologías de aprendizaje a las que hay que dar respuesta para que los adolescentes sientan que se dialoga con su vida y se constituyen en retos a la pedagogía, escuela y cada región. Los retos de la escuela rural y la escuela urbana, por ejemplo, son diferentes y deben ser abordados con intencionalidad.

En esta perspectiva, uno de los retos a abordar será la llamada revolución digital que en la actualidad afecta profundamente gran parte de la forma de vivir, actuar, comunicar y pensar de los adolescentes. Con el acceso a las nuevas tecnologías se eliminan barreras espaciales y temporales para acceder ilimitadamente a abundante información, ocasionando transformaciones en la manera de procesar, compartir, generar y entender la información misma. Asimismo, la forma de entender el aprendizaje ha cambiado, se multiplican las formas de aprender con diversas oportunidades y recursos, y, además, se integran múltiples lenguajes, formatos y sistemas que permiten diversas formas de presentar, representar, comunicar y construir el conocimiento. Ante estos cambios, los adolescentes y sus docentes necesitarán desarrollar su competencia digital, que hace referencia al manejo y dominio de los instrumentos tecnológicos y al uso estratégico de ellos para el aprendizaje¹⁵. La educación secundaria contribuirá a orientar la forma de procesar esos cambios, aprovechar las tecnologías para aprender, generar conocimiento y también para ejercer la ciudadanía con su uso crítico.

¹⁵ La competencia digital deberá incluir la prevención de los riesgos que trae el uso de los medios virtuales, entre ellos, la distracción en el estudio y las tareas escolares u otras actividades importantes que dejan de realizar los estudiantes; también, la dependencia o uso excesivo de las TIC con especial atención en el celular. En definitiva, tienen conciencia de la capacidad adictiva, sobre todo del móvil. Aunque apenas refieren problemas graves de adicción, sí mencionan la necesidad de controlar el uso que se hace de las TIC. Asimismo, están los problemas de privacidad e inseguridad en la red.

7.4.1.4. Participación para la transformación del entorno y la búsqueda del bien común

Todas y todos los adolescentes, sin distinción de origen social y cultural, género, orientación sexual, edad, creencias religiosas o cualquier otro factor de distinción, aportan al diálogo, a la deliberación de asuntos públicos, a la construcción de una convivencia social armoniosa, a una acción ciudadana para la transformación de su entorno escolar, comunitario, local, regional, nacional y global, y a desarrollar actividades alineadas a sus aspiraciones, que generan y aprovechan creativa, sostenible y responsablemente los recursos sociales, culturales, naturales y económicos.

La ciudadanía se aprende con el ejercicio de una participación transformadora, pero no como una materia, sino como un componente a desarrollar en el proceso educativo, poniendo en práctica la capacidad crítica, creativa e innovadora en todos los niveles. Se trata de reconocer la fuerza de la voz y acción de los estudiantes en la toma de decisiones. Para este fin, será necesario activar procesos participativos que involucren la vida misma de la escuela. Entre ellos, serán centrales: la escucha de sus intereses, necesidades y aportes para hacer de la escuela un lugar amable y seguro; su participación en la transformación de sus comunidades o localidades en relación con el cuidado del ambiente, la vida social y la conservación cultural. Asimismo, están su participación activa cultural, artístico, científico-tecnológico, deportivo y recreativo, promovidas por las organizaciones estudiantiles formales y otras iniciativas de participación (Minedu, 2018b, p. 28).

Es clave promover la participación política de los adolescentes en los espacios públicos que conlleva el ejercicio de un liderazgo para transformar situaciones de injusticia y desigualdad que contribuya a crear mejores condiciones de vida, construir desde y con ellos un sentido de pertenencia, y promover experiencias de participación colectiva que les permitan adquirir competencias ciudadanas necesarias para desarrollarse en el espacio público (Luna y Folgueiras, 2014; citado por Pérez y Ochoa, 2017). La participación efectiva posibilita enriquecer su visión de la vida, tomar conciencia de las situaciones de desigualdad social y la responsabilidad colectiva de lo que sucede a su alrededor y aprender a construir colectivos con una causa común, vinculándose con otros adolescentes y adultos diversos con distintas motivaciones. Así también, aprenderán la valoración de la diversidad, el diálogo y la concertación entre pluralidad de perspectivas, a

trabajar en equipo, tomar decisiones, desarrollar proyectos sociales, productivos o tecnológicos (Minedu, 2016b, p. 198), el análisis crítico de la información sobre lo que ocurre en el entorno, y la creatividad para imaginar y construir alternativas necesarias para la transformación social (Mata-Benito y otros, 2013).

Con la participación estudiantil, las instituciones educativas irán adquiriendo los rasgos de una institución educativa democrática: una organización que se nutra de las voces de todos los actores de la comunidad educativa, especialmente, de los estudiantes, donde se fomentan experiencias de ejercicio democrático, así como la preocupación por los otros y por el bien común (Pérez y Ochoa, 2017). Es el derecho a estar informado, emitir opinión, ser escuchado, organizarse e incidir en los espacios de toma de decisiones. La participación estudiantil es fortalecida por el sentido de pertenencia, se enmarca en los derechos humanos garantizados por la Convención sobre los Derechos del Niño y es promovida a todo nivel de la institución educativa (RVM 212-2020-MINEDU).

Los adolescentes demandan una escuela donde se sientan protagonistas en el rumbo de la vida escolar siendo agentes de cambio, pues ellos sienten que pueden expresar una visión analítica y crítica de los problemas que atraviesa el país, no solamente en sus comunidades, y tienen un compromiso con la transformación social, tanto en su actuación presente como futura, y una vocación por la construcción de una sociedad más justa e inclusiva (Mora e Hidalgo, 2019).

Asimismo, con la participación adolescente se busca trascender la perspectiva individual en pro de generar una mirada colectiva, solidaria, a partir de la identificación con su grupo escolar, pues el sentido de respeto y compromiso comunitario es germen para la formación de ciudadanas y ciudadanos. Esta forma de habitar la escuela significará para los adolescentes la primera experiencia de pertenencia a un espacio público donde se respeta y cuida a los otros, lo que contribuirá significativamente a tener mayor conciencia del espacio público mayor en la comunidad y en la sociedad, y a la creación de un mayor sentimiento de comunidad como país y como ciudadanos del mundo, el ser peruanos y habitantes del mismo planeta. Como país, va de la mano también con la capacidad de respetar las normas para el bien social, así como el respeto de las instituciones, y generar en los adolescentes una capacidad de cuestionamiento de la naturalización de la transgresión, la informalidad e ilegalidad.

Finalmente, como se señala en el Proyecto Educativo Nacional al 2036, “el bienestar de las personas y de la colectividad no se limita a los aspectos socioemocionales y espirituales ya mencionados; existe también una dimensión material o económico-productiva que no debe descuidarse, sin que esto signifique caer en visiones reduccionistas del bienestar” (CNE; Minedu, 2020, p. 80). La adolescencia es una etapa decisiva para que los adolescentes identifiquen sus intereses y las posibilidades que existen en su territorio para aportar productivamente a su bienestar personal, familiar y social.

7.4.2. Transformaciones estratégicas

Para hacer realidad estas finalidades, se requieren transformaciones a distinto nivel. En primer lugar, se plantea renovar el sentido de la práctica pedagógica en la educación secundaria para responder al ciclo de vida de la adolescencia y a los contextos sociales que desafían el proceso de enseñanza y aprendizaje. En segundo lugar, se necesita refundar el sentido de la institucionalidad escolar centrado en el desarrollo y cuidado de los adolescentes y, por tanto, con nuevos vínculos con la familia y la comunidad. Y, en tercer lugar, se deben dar cambios en el sistema educativo que opere como soporte para que los cambios que se estén dando en las instituciones educativas se cuiden y sostengan.

En esta parte, se retoma lo planteado en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 y en el conjunto de normas que rigen la gestión educativa y los procesos de transformación desde la escuela en el país. Se dialoga con la visión y orientaciones pedagógicas que proponen el *Currículo Nacional de la Educación Básica* (Minedu, 2016a), el significado y sentido del rol docente plasmado en el *Marco de Buen Desempeño Docente* (Minedu, 2012), el liderazgo democrático y pedagógico del directivo expresado en el *Marco de Buen Desempeño del Directivo* (Minedu, 2014a), y el planteamiento de acompañamiento socioafectivo y cognitivo propuesto en los *Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa para la Educación Básica* (Minedu, 2020a). Se asumen también los objetivos planteados en los *Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica* (Minedu, 2021a)¹⁶ y la concepción de una convivencia escolar acogedora contenida en los *Lineamientos de Gestión de*

¹⁶ Resolución Viceministerial N.º 169-2021-MINEDU.

la Convivencia Escolar y Prevención de la Violencia Contra Niños, Niñas y Adolescentes (Minedu, 2018b), que se articula con la Política de Educación Superior y Técnico-Productiva (Minedu, 2020b).

En ese sentido, se asume la concepción del sistema educativo planteada en el Proyecto Educativo Nacional que incluye necesariamente una constelación de actores de la sociedad y del Estado (Orientación Estratégica 4), a la familia (Orientación Estratégica 1) y al nuevo entorno de las tecnologías digitales (impulsor 5). Ello reconfigura el rol de la secundaria como la instancia articuladora de los saberes que los adolescentes desarrollan en dichos ámbitos, y configura un escenario en el que, sin necesidad de ampliar las horas de la jornada escolar, se alcanzan las finalidades de la secundaria con el concurso de la familia y la comunidad, así como en los entornos digitales en los que participan los adolescentes.

7.4.2.1 Pedagogía para la autonomía y el desarrollo del pensamiento crítico adolescente

En coherencia con la visión planteada que apunta a la formación de ciudadanas y ciudadanos, la pedagogía se orienta al desarrollo de la autonomía adolescente para *ser* y para *aprender*. Se concibe la autonomía como la capacidad de autorregulación de las propias acciones y experiencias, es decir, la capacidad de pensar, sentir, tomar decisiones o actuar por sí mismos (Bisquerra y Mateo, 2019, p. 103). Tiene una dimensión cognitiva, en tanto comprende la autonomía de pensamiento (pensar por uno mismo), de comportamiento (decidir lo que uno hace) y emocional (capacidad de gestionar emociones).

La pedagogía para la autonomía busca educar la actitud de curiosidad e indagación (Freire, 2012, p. 33) frente a lo que sucede en la propia vida o el entorno que lo lleva a preguntarse, a elaborar ideas o hipótesis para entender lo que pasa. Significa también desarrollar una postura con base en argumentos y su potencial metacognitivo¹⁷, es decir, ser cada vez más conscientes de la forma cómo aprenden, reconociendo sus dificultades, aprendiendo a usar estrategias de aprendizaje

¹⁷ En relación con el Currículo Nacional, este se aborda en las competencias científicas, comunicativas, en la competencia 1: Construye su identidad, competencia 17: Construye interpretaciones históricas, y en las competencias transversales a las áreas (competencia 28: Se desenvuelve en los entornos virtuales generados por las TIC y, sobre todo, en la competencia 29: Gestiona su aprendizaje de manera autónoma).

según las condiciones en las que un procedimiento de aprendizaje es útil, y saber cuándo y en qué contexto se puede aplicar esa estrategia (Monereo, 2010, p. 17). Los adolescentes deben ser capaces de planificar, controlar y evaluar su propio proceso de aprendizaje (Minedu, 2016b, pp. 222-223) en las distintas áreas de estudio. A continuación, se precisan algunas prácticas pedagógicas claves para el desarrollo de la autonomía adolescente.

Como parte de la formación de sujetos con autonomía, se requiere diseñar procesos y experiencias para que los estudiantes adolescentes aprendan a construir una perspectiva personal frente a su mundo personal y social, frente a las formas de pensar, al conocimiento y a la información; así como identificar intencionalidades y discriminar la validez o calidad de determinados conocimientos o informaciones, de manera que puedan arribar a nuevos sentidos con sus potencialidades cognitivas.

Así también, se dará prioridad al desarrollo del pensamiento formal y científico, lo que significa orientar la tarea educativa a atender el razonamiento lógico e hipotético-deductivo, la capacidad de abstracción y formalización en las distintas áreas del conocimiento; la capacidad de investigación, que permitirá a los estudiantes aprender a plantear hipótesis, comprobarlas y replantearlas en los aprendizajes formales, interpersonales y socioemocionales, así como resolver problemas a partir de la generación de alternativas y la evaluación de consecuencias. Se debe tener en cuenta que esta capacidad de pensar racionalmente es imprescindible para el desarrollo del pensamiento científico, así como para el desarrollo moral, ya que los adolescentes desarrollarán su capacidad de razonar sobre las connotaciones morales de las experiencias y argumentar sobre sus opciones morales. A continuación, se plantean algunas prácticas pedagógicas para la autonomía y la formación de adolescentes críticos.

El respeto por la forma de ser adolescente. Una pedagogía para la autonomía se traduce en una actitud de respeto por la forma de ser de los adolescentes, respeto por su curiosidad, gusto estético, inquietudes, lenguaje y libertad sin ser permisivos (Freire, 1999, p. 59). Significa la afirmación del ser adolescente con actitud de comprensión y empatía con su mundo, la incorporación de sus conocimientos previos, concepciones, intereses, expectativas,

motivaciones, experiencias de vida y sus características culturales e individuales; y el acompañamiento a su progreso individual. Es lograr, de forma intencional y consciente, que se transite de una práctica pedagógica centrada en la transmisión a una práctica pedagógica centrada en el sujeto que aprende.

El ejercicio de la reflexión sobre uno mismo. En la relación pedagógica será central ayudar en el desarrollo de un “darse cuenta” de las propias necesidades, valores y objetivos (Bisquerra y Mateo, 2019). Se trata de ir desarrollando en el aprendiz su capacidad de observación, autorregulación de su actuación y la toma de decisiones. Los docentes deberán acompañar a los adolescentes en el proceso de comprensión de sí mismos, animando su compromiso con acciones de desarrollo personal. Con su acompañamiento, se busca que los adolescentes asuman su rol en su proceso educativo de manera activa, transformadora, creativa e intencional. Para ello será necesario hacer análisis, valoración y confrontación significativa respecto a las situaciones, la interacción colectiva y el rol del adolescente en ella (Monroy, 2019). En el marco del desarrollo adolescente, este proceso significará un mayor autoconocimiento y una necesaria autorregulación para incidir conscientemente en su propia transformación personal y colectiva.

El cuestionamiento de las formas de discriminación e injusticia en las situaciones cotidianas. Se trata de enseñar a los adolescentes a pensar y actuar para contribuir con la creación de justicia, armonía y equidad en el entorno. Para ello será necesario introducir en la enseñanza conceptos críticos como poder, género, clase, silencio, voz, hegemonía, sexismo, múltiples intereses y perspectivas para analizar las situaciones que se viven a diario y problematizar sobre ellas. Muchas situaciones y condiciones de injusticia, inequidad o discriminación se han naturalizado y deben ser cuestionadas para producir un cambio en la vida cotidiana y en nuestras sociedades. Estos conceptos críticos deben ser nombrados, explicados y difundidos, así como formar parte de los dispositivos a tratar en las distintas áreas del currículum; una de ellas es la lectura crítica en cualquier área o especialidad (Bomer R. y Bomer K., 2001).

El uso del lenguaje como una forma de práctica democrática. Otro aspecto central para el ejercicio crítico es el uso del lenguaje. Como explica Dewey, es muy importante el ambiente en el que los estudiantes pasan sus días. En las aulas se pueden crear pequeñas comunidades

y el lenguaje debe ser una forma de práctica democrática para desarrollar la deliberación, el respeto por los puntos de vista discrepantes, la defensa de una posición, promover la escucha y el debate, la discusión en público sobre asuntos comunes y la escucha de las razones de los interlocutores. El lenguaje es una herramienta para pensar sobre el mundo y negociar los modos de estar en él (Bomer R. y Bomer K., 2001, p. 18).

La incorporación de la resolución de problemas en la enseñanza. Será clave una pedagogía que brinde experiencias de aprendizaje para resolver problemas para el ejercicio del razonamiento hipotético-deductivo. Mediante la interacción pedagógica, los adolescentes podrán verbalizar cómo llegan a una conclusión a partir del uso de la argumentación en las diversas esferas del conocimiento (científico, social, formal o humano).

Tanto en el abordaje de las áreas que privilegian el razonamiento lógico formal (ciencias exactas y las ciencias naturales) como en las áreas curriculares que se nutren de las disciplinas sociales, el diseño de procesos pedagógicos para ayudar a pensar en problemas sociales, ambientales e interpersonales debe orientar la organización de las experiencias pedagógicas. A partir del diseño de problemas ficticios o reales, los adolescentes validarán sus hipótesis mediante la comprobación directa o simulada que les permita revisar o replantear sus hipótesis. Este razonamiento formal es aplicable a los aprendizajes socioemocionales y a las relaciones interpersonales (Pease e Ysla, 2013), aunque en este caso pueden ser más complejos y lentos. La solución de problemas se potencia cuando se orienta a resolver problemas de la realidad local de los adolescentes.

La práctica de la argumentación. Incorporar la práctica de la argumentación en las aulas permitirá ejercitar el razonamiento lógico y científico, por un lado, y también la capacidad de diálogo democrático, por otro. Los docentes, en sus interacciones pedagógicas, deben incorporar prácticas comunicativas que posibiliten el análisis de situaciones diversas de la vida cotidiana, de los fenómenos naturales, sociales o históricos, y de problemas ficticios o en el plano formal o simbólico (lógico, matemático o lingüístico). De esta manera, los estudiantes aprenderán a elaborar argumentos con sustento, es decir, basados en evidencias.

Asimismo, como parte de la vivencia democrática en las aulas y escuelas, es clave practicar la argumentación y el debate de ideas. Las interacciones pedagógicas deben poner a prueba las propias razones, ejercitando la flexibilidad y la disposición para cambiar de perspectiva si se presenta un mejor argumento. Esta forma antiautoritaria de educar permite tomar conciencia de que la expresión razonada del desacuerdo es tan importante para una cultura política democrática como la forja de consensos.

Una pedagogía para la autonomía y la formación de adolescentes críticos se sustenta también en otros elementos claves, como el trabajo colaborativo, el desarrollo del aprendizaje profundo, integral y en espiral, y la vivencia de una relación pedagógica genuina que ayude a los adolescentes en su desarrollo pleno. Con su práctica se podrá encaminar la tarea educativa a una real vivencia de la ética ciudadana en las aulas.

7.4.2.1.1. Pedagogía que potencia el trabajo colaborativo

El aprendizaje se da en interacción e interdependencia positiva entre los sujetos que aprenden con quienes conducen el proceso de enseñanza aprendizaje. Se genera una negociación de significados, una construcción conjunta de saberes y se va erigiendo un sentido del “nosotros” que es vital para constituirse en comunidades de aprendizaje.

Este proceso de construcción colectiva del conocimiento favorece que emerja una nueva relación entre lo individual y lo colectivo (Banz, 2008; citado en Monroy, 2019), en donde los adolescentes van siendo capaces de ejercer grados crecientes de libertad y autonomía de modo responsable; mostrar habitualmente actos de generosidad y solidaridad; reconocer, respetar y defender la igualdad de derechos de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica. Los proyectos de aprendizaje interáreas del currículo son una vía que permite potenciar el trabajo colaborativo.

7.4.2.1.2. Pedagogía para generar aprendizajes profundos, integrales y en espiral

Se entiende que el conocimiento es construido con las experiencias previas del sujeto en interacción con otros y su entorno¹⁸. La pedagogía, entonces, pone al adolescente como protagonista activo que, con su actividad reflexiva, construirá su propio conocimiento. En congruencia con esta forma de entender el aprendizaje, en la pedagogía de adolescentes se plantea el desarrollo de competencias, aprendizajes profundos, integrales y en espiral. Lo central es que los estudiantes construyan gradualmente los significados y sentidos, profundizando sobre ellos, revisándolos y resignificándolos con las nuevas experiencias y aportes cognitivos, y aplicándolos a nuevos contextos para apuntar al desarrollo de las competencias.

Para lograr aprendizajes con sentido es importante que las experiencias pedagógicas se diseñen tomando en cuenta los cambios cognitivos y socioemocionales que viven los adolescentes. Asimismo, el proceso pedagógico debe ser dinámico, permanente y en continuo movimiento, tanto hacia afuera para ponernos en contacto con la realidad, como hacia adentro en el encuentro con nuestra propia interioridad. Esta dinámica en espiral permite conocer la naturaleza de las cosas con todas sus partes interconectadas; no las divide en partes y tampoco divide el conocimiento en disciplinas. Se aprende mediante las interrelaciones entre los contenidos y con gradualidad para ir profundizando en ellos. Finalmente, el aprendizaje es experiencial; por ello, la pedagogía establecerá vínculos entre lo que los estudiantes aprenden en los centros educativos y en las aulas, y lo que aprenden en los entornos y escenarios familiares, sociales y comunitarios, en los que discurre buena parte de su vida (Coll, 2010).

7.4.2.1.3. La relación pedagógica como vínculo saludable para acompañar el desarrollo adolescente

Como se ha sostenido, la gran tarea de la adolescencia es la construcción de la identidad que involucra aspectos emocionales, de género y sexualidad. Para contribuir a ello, la pedagogía se entiende como un proceso de *acompañamiento* del desarrollo adolescente tanto para el aprendizaje como para habilidades socioemocionales.

¹⁸ En concordancia con las orientaciones pedagógicas planteadas en el CNEB y el rol de la docencia en el MBDD.

A nivel socioemocional, una buena imagen docente puede contribuir a crear una buena imagen de uno mismo en el ser adolescente, especialmente si los adolescentes no tienen en su entorno relaciones satisfactorias con adultos. Los buenos vínculos con sus docentes pueden ser una invaluable oportunidad para vivenciar relaciones que les brinden un sostén estable y confiable que dé satisfacción a sus necesidades de desarrollo integral y vaya fomentando su autonomía (Mejía, 2008; citado en Monroy, 2019).

En el contexto nacional, es clave el rol de la relación pedagógica como vínculo saludable para formar, sostener y acompañar. La situación de pobreza, exclusión e incertidumbre que viven muchos adolescentes de nuestro país puede llevarlos a la frustración cuando no pueden cubrir sus necesidades, aspiraciones y expectativas. En ese sentido, una relación cercana con los docentes, que los acoja y comprenda, será sumamente significativa. La figura de los docentes tiene una especial trascendencia como referentes que les proporcionan confianza y contención emocional, según manifiestan los mismos adolescentes peruanos (Mora e Hidalgo, 2019, p. 38). Ellos demandan mayor valoración de sus docentes y un trato igualitario, pues perciben que estos tienden a valorar más a aquellos adolescentes que tienen mejor rendimiento académico y no reconocen sus otras diversas habilidades (Barea, 2019, p. 12). Finalmente, el docente de adolescentes debe tener presente que el aprendizaje es un fenómeno social que se construye en un contexto emocional particular. Un maestro o una maestra “suficientemente bueno” no solo enseña, sino que lo hace en el marco de una relación personal con cada estudiante y grupal con todo el grupo.

7.4.2.2. La nueva institucionalidad de la escuela secundaria

Es posible renovar la institucionalidad de la escuela secundaria con una mirada ética desde el cuidado de las y los adolescentes, y el desarrollo de sus potencialidades, identidades y proyectos; una escuela que ayude a los adolescentes a ser flexibles y respetuosos de la diversidad y a desarrollar relaciones equitativas, solidarias y plurales; que se orienta a la formación de una comunidad con sus miembros, donde es posible abordar en conjunto retos comunes, convivir de manera democrática y construir el sentido de un “nosotros” (Nugent, 2018).

Es una escuela secundaria que los sujetos adolescentes demandan (Barea, 2019), sustentada también en una lectura comprensiva de los diálogos con diversos actores internacionales, nacionales, regionales, de la revisión de la literatura y de la generación de nuevo conocimiento. Se puede decir que las instituciones educativas de secundaria asumen, como sustancial de su acción, el desarrollo humano de las y los adolescentes en el país, debiendo tener los siguientes atributos:

1

Centralidad en la particularidad y diversidad de los adolescentes reconociendo sus potencialidades. Por ello, los tiempos, métodos y evaluaciones para su atención serán pertinentes dentro de las propias instituciones educativas y en los territorios donde estas se ubican.

2

Bienestar y formación integral del adolescente, expresados en las finalidades de la educación secundaria, la participación y el bienestar de los adolescentes, donde cobran especial interés sus habilidades para la convivencia en términos de conductas, lenguaje, valores y actitudes que, en su interacción con otros y el medio que los rodea, acortan las brechas que se interponen en su vida social dentro y fuera de las instituciones educativas.

3

Espacios inclusivos donde se expresan los intereses, la cultura juvenil y el diálogo intergeneracional.

4

Establecimiento de vínculos intergeneracionales significativos que, además del cuidado, muestran preocupación por sus actividades educativas, manifestando interés por sus logros y dificultades académicas, y expresando expectativas sobre su educación como medio de inclusión y mecanismo de movilidad social.

5

Servicios pertinentes al origen sociocultural y lingüístico de los estudiantes y a la diversidad de necesidades educativas, mostrando autonomía y flexibilidad para adaptarse al perfil de los estudiantes.

6

Generación de vínculos de cuidado de docentes y directivos hacia sus estudiantes en el acompañamiento de su proceso de desarrollo, valorando sus vivencias y formas de aprendizaje, acogiendo sus propuestas e intereses, llegando a sus estudiantes y estableciendo relaciones de confianza con ellos.

7

Trabajo en equipo y colegiado de docentes, donde se planifican las experiencias de aprendizaje, se reflexiona sobre el currículo escolar y su diversificación de acuerdo a los contextos (local, institucional y territorial) y cobran relevancia, entre otros aspectos, la pedagogía, las didácticas, la creatividad, el conocimiento disciplinar y los proyectos; sostenidos en una percepción y representación social de los adolescentes que manifiestan su confianza en sus capacidades, talentos y sus posibilidades de aprender; como también la supervisión y acompañamiento de la práctica pedagógica de los docentes, que se potencializan en modelos de coconstrucción de conocimiento y estrategias actualizadas, incluso recuperando aquellas que utilizan los adolescentes para aprender en contextos extraescolares.

8

Clima institucional favorecedor del desarrollo personal de las y los adolescentes y su bienestar, proporcionando condiciones para que estos perciban el apoyo de sus pares y docentes y, a la vez, sientan que son valorados y respetados en su singularidad y que existe una genuina preocupación por su aprendizaje.

9

Participación genuina, protagónica y efectiva de las y los adolescentes como agentes de cambio en la sociedad, pues les proporciona las herramientas para pensar críticamente y actuar en su contexto social, promoviendo el reconocimiento y valoración de la diversidad, la disidencia de opiniones y la tolerancia como factores que hacen posible la participación de los jóvenes en la esfera pública.

10

Con relación al desarrollo profesional docente, las instituciones educativas promoverán el compartir de experiencias en la perspectiva de atender con pertinencia a las y los adolescentes. Ello contribuirá, además, a la generación de una cultura de aprendizaje, innovación, investigación y difusión del conocimiento pedagógico que reforzará la imagen docente como profesional reflexivo en proceso de evolución, y su comprensión y dominio de problemas profesionales (Perrenoud, 2001). Asimismo, promoverán el desarrollo de habilidades docentes para que gestionen y estructuren, regulen y organicen las interacciones en la clase (Altet, 2010), así como sus competencias socioemocionales.

11

Cada organización escolar podrá implementar con sus docentes los mecanismos que más se ajusten a sus posibilidades y necesidades para el **incentivo de la innovación**; se continuarán promoviendo concursos, pasantías, intercambio e interacción entre escuelas y equipos regionales, y la divulgación de experiencias en seminarios, fórums, encuentros, diálogos, entre otros mecanismos.

12

Gestión escolar democrática que conlleve la revisión y replanteamiento de las formas organizacionales y de convivencia. Por su importancia, este atributo se desarrolla con mayor profundidad.

La construcción de escuelas secundarias implica también una reflexión sobre la manera de comprender y llevar a cabo la gestión escolar. La gestión escolar democrática es un desafío central si se concibe la escuela desde la perspectiva del sujeto adolescente y desde las demandas del contexto; exige —como se ha señalado anteriormente— la renovación de la institucionalidad escolar que, además, busca ser una experiencia inspirada en principios democráticos. En los lineamientos para la gestión escolar de instituciones educativas públicas de educación básica (DS 006-2021), la gestión escolar es entendida como el conjunto de procesos administrativos y estrategias de liderazgo que buscan lograr el desarrollo integral de las y los estudiantes, al igual que garantizar su acceso a la educación básica hasta la culminación de su trayectoria educativa. Se logra a través de la gestión de las condiciones operativas, de la gestión de la práctica pedagógica y de la gestión del bienestar escolar en alianza con las familias y la comunidad. Para que la gestión escolar contribuya al desarrollo integral adolescente, es muy importante que la escuela y, en particular, los procesos de gestión escolar, sean operativos, estratégicos, pedagógicos y de bienestar.

Frente a los cambios que viven las y los adolescentes, un rol fundamental de la escuela desde la gestión es ofrecerles estructura, soporte y contención. La **estructura** se refiere a la forma cómo se organiza la escuela (tiempos, espacios, normas, mecanismos y procedimientos) que dan cuenta de un funcionamiento que ordena y conduce; si esta estructura genera, además, pertenencia y participación desde una perspectiva democrática, la experiencia escolar cobra mayor significación para ellos. Una gestión escolar que da **soporte** es aquella que es capaz de

establecer una relación de empatía con las personas, que cuenta con espacios y mecanismos para sostener las necesidades, intereses y expectativas de las y los adolescentes, y que promueve acciones que ayudan a restablecer emocionalmente o encontrar equilibrio ante cualquier situación que afecte el bienestar adolescente o de la comunidad educativa. Finalmente, una gestión que ofrece **contención** es aquella que orienta sus acciones a acoger las emociones que viven las y los adolescentes en su experiencia escolar, familiar y comunitaria. Pensar la gestión escolar desde el sujeto le otorga un significado diferente, más atractivo y pertinente para las y los adolescentes.

La gestión escolar debe organizarse y responder a lo planteado, si la visión de la educación secundaria es la formación de ciudadanas y ciudadanos críticos, comprometidos y emancipados que contribuyen al bien común. La función de la gestión escolar es orientar claramente las acciones y procesos de la vida en la escuela hacia ese horizonte de cambio, convirtiendo la experiencia escolar en una real, genuina y significativa vivencia democrática, tanto más si logra vincularse a procesos de transformación y participación ciudadana en las que la institución se encuentre ubicada.

La gestión democrática de la escuela posibilitará:

- ▶ La toma de decisión compartida entre todos los actores educativos y mediante distintos mecanismos participativos como reuniones, asambleas y consejos. De esta manera, la gestión escolar se aleja de prácticas autoritarias o adulto-centristas.
- ▶ Los instrumentos de gestión (Proyecto Educativo Institucional, Proyecto Curricular Institucional, Plan Anual y Reglamento Interno) se inspiran en los principios democráticos, tienen como centro al adolescente y expresan el proyecto político pedagógico de la escuela. Son un medio para avanzar hacia el horizonte transformador de la escuela, no un fin.
- ▶ La organización de alianzas estratégicas que respalden la propuesta educativa de la institución.

El sentido de una gestión escolar democrática centrada en el desarrollo adolescente tiñe e impacta en las distintas esferas de la vida escolar, en lo estratégico y operativo, en lo administrativo, lo pedagógico y comunitario, aspectos mínimos que, con soporte en un saber pedagógico, den criterios a la gestión escolar para organizar las formas de hacer, interpretar, concertar y poner en acción el quehacer de la escuela.

Así también se promoverán otras articulaciones con los servicios de otros sectores para vincular a los estudiantes a la formación técnica, las oportunidades de aprendizaje en la comunidad y sus actividades productivas, el acceso a servicios de salud sexual y reproductiva, y contenidos de educación sexual integral, a oportunidades de participación en programas de voluntariado, y a oportunidades de desarrollo artístico y artesanal disponibles en sus comunidades, así como a la prestación de servicios de atención y recuperación cuando han sido afectados por la violencia. La perspectiva es avanzar hacia la formación integral de las y los adolescentes.

7.4.2.3. El sistema educativo como soporte de las transformaciones de la educación secundaria

La sociedad de la información y del conocimiento, la globalización de la economía y la cultura, así como el acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología, han generado cambios sustantivos en la organización social y las relaciones de poder, en las formas de producción y organización del trabajo, y en las formas de vivir, pensar y comunicarse de las personas. Para enfrentar con éxito y en igualdad de oportunidades estos cambios y desafíos, los adolescentes requieren desarrollar competencias que les permitan aplicar lo que se aprende, para solucionar problemas de la vida diaria y aprovechar las oportunidades de desarrollo personal, familiar, social, laboral, académico y económico-productivo. No obstante, el modelo actual de educación secundaria es poco flexible en su concepción, restringido en las oportunidades de aprendizajes y formación integral de los estudiantes, y poco articulado a las demandas de desarrollo local, regional y nacional.

Para lograr las transformaciones en educación secundaria se requiere un sistema educativo capaz de responder a estos desafíos desde sus distintos roles y funciones. El Ministerio de Educación es el organismo gubernamental responsable de impulsar la educación de adolescentes a nivel

nacional. Además de la rectoría en términos de políticas públicas, le corresponde configurar el sistema que se hará cargo de atender las necesidades y expectativas educativas de los adolescentes y sus contextos a nivel nacional.

En ese sentido, el sistema educativo debe atender lo siguiente: asegurar la continuidad y las trayectorias educativas de los y las adolescentes; definir los servicios educativos de educación secundaria de acuerdo a los criterios de calidad, pertinencia y equidad; ejecutar arreglos institucionales para la atención de los adolescentes; articular los niveles de gestión sectorial e intersectorial; y contar con sistemas claves de soporte.

7.4.2.3.1. Sistema educativo que asegure la continuidad y trayectoria de los adolescentes

Además de los cambios en las prácticas pedagógicas y en la escuela, es imprescindible proyectar cambios en el sistema educativo. La educación secundaria ha sido comúnmente representada como una etapa complementaria o preparatoria basada en una mirada histórica y tradicional de este nivel educativo, muy cercana a su diseño original producto del momento histórico de la Ilustración, donde se le confiere esta característica de etapa complementaria o preparatoria entre dos niveles que llevaban ya varios siglos de existencia y consolidación. Así, en su origen fundacional, la secundaria fue un nivel pensado en la complementación de la educación primaria para aquellos que atendían la escuela general, o como un nivel de preparación propedéutica para la educación superior (De Puelles, 2012).

No obstante, las caracterizaciones actuales de la educación secundaria rompen con esta mirada tradicional y reconocen la secundaria como un nivel habilitador de las trayectorias educativas y proyectos de vida de las y los adolescentes. La secundaria coincide en temporalidad con el proceso de construcción y afianzamiento de la identidad personal, y del descubrimiento y validación de los intereses, valores y modos de ver el mundo que guiarán el tránsito hacia la adultez de las y los

adolescentes. Este periodo implica una serie de tránsitos, rituales y afianzamientos, por lo que requiere de un servicio educativo que habilite y acompañe las trayectorias de los estudiantes a lo largo de los cinco años que integran el nivel.

El concepto de trayectorias acompañadas y su habilitación desde la secundaria debe atenderse de manera amplia, ya que implica, por un lado, atender las trayectorias educativas o formativas que se vinculan a las transiciones entre los niveles del servicio educativo, y, por otro, acompañar el desarrollo de las trayectorias individuales que, desde el enfoque de educación a lo largo de la vida, incluyen las transiciones y escenarios futuros que trascienden la educación formal, y son habilitados por la construcción y puesta en acción de un proyecto de vida integral que incluye y comprende las dimensiones personales de estudios, trabajo, intereses y causas colectivas, al igual que los planes personales, como las decisiones de dónde vivir o si formar o no una familia, decisiones y éxitos que dependen en gran medida de las competencias y experiencias adquiridas en la educación secundaria (Santillán, 2007; Terigi, 2008).

En ese sentido, el Currículo Nacional de la Educación Básica refiere el rol de la secundaria de acompañar y habilitar las trayectorias de las y los estudiantes en la consecución del Perfil de egreso, el que describe los aprendizajes comunes que todos los estudiantes deben alcanzar como producto de su formación básica para desempeñar un papel activo en la sociedad y seguir aprendiendo a lo largo de la vida. Estos aprendizajes constituyen el derecho de acceder a una educación de calidad y se vinculan a los cuatro ámbitos principales de desempeño que deben ser nutridos por la educación, señalados en la Ley General de Educación: desarrollo personal, ejercicio de la ciudadanía, vinculación al mundo del trabajo y participación en la sociedad del conocimiento (Minedu, 2016a).

Asimismo, la atención de las trayectorias acompañadas se sustenta en los enfoques transversales planteados en el Currículo Nacional, con especial énfasis en cuatro de ellos, como se ve a continuación:

1

Enfoque de Derechos, ya que asegurar la consecución de las trayectorias educativas y proporcionar las competencias y experiencias necesarias para el desarrollo del plan de vida de cada estudiante contribuirá directamente en el ejercicio pleno de sus derechos individuales y colectivos, entre ellos el derecho a concluir la educación, y los derechos económicos y de bienestar vinculados al ejercicio de la vida adulta en el futuro.

2

Enfoque de Igualdad de Género, que permite habilitar trayectorias que trascienden los estereotipos y permiten que las y los adolescentes desarrollen proyectos de vida que no son limitados por mandatos que asignan roles fijos a hombres o mujeres. Del mismo modo, permite acompañar las trayectorias, poniendo énfasis en las barreras que enfrentan las niñas y las adolescentes para concluir su escolaridad y continuar sus metas, como la violencia, discriminación y el embarazo adolescente o las uniones temprana.

3

Enfoque Inclusivo o de Atención a la Diversidad, dado que es importante reconocer y atender las brechas que enfrentan las y los estudiantes para conseguir sus proyectos de vida, atenderlas con realismo desde la educación secundaria y evitar poner el peso de la consecución del proyecto de vida únicamente en el esfuerzo individual.

4

Enfoque Intercultural, dado que es posible imaginar trayectorias y proyectos de vida que vinculen las identidades de las y los adolescentes con el potencial de sus entornos y talentos, evitando generar la sobrevalidación de trayectorias tradicionales sobre otras formas de pensar y actuar en el futuro.

En ese sentido, se propone una educación secundaria enfocada en asegurar la continuidad y la trayectoria de los adolescentes, las que, además, son acompañadas de manera permanente e intencionada para proteger el bienestar del adolescente en su integralidad, por lo que se debe incidir en condiciones de educabilidad. **Esto incluye los tránsitos y trayectorias educativas y el desarrollo de las competencias y experiencias necesarias para que las y los adolescentes concluyan el nivel con un proyecto de vida viable, flexible y que encamine la consecución de sus sueños y metas de futuro.** Para lograrlo, a continuación se desarrollan algunos cambios en el servicio que deben profundizarse.

a. Una secundaria basada en la protección que acompaña los tránsitos y trayectorias educativas, previniendo factores de riesgo y la interrupción de los estudios

Las trayectorias educativas y tránsitos en la educación secundaria deben ser protegidos desde el servicio escolar y desde el sistema educativo. La desvinculación e interrupción de los estudios son un problema pendiente de atender de manera activa. Siguiendo lo planteado por Alcázar (2008), podemos ver que la interrupción de los estudios es más frecuente en los estudiantes de 14 a 18 años y muestra, además, una relación con factores de inequidad y desprotección, lo que se refleja en mayor incidencia de deserción en las áreas rurales y se profundiza, además, con la pobreza y cuando la trayectoria educativa de los padres también se vio estancada.

El riesgo de los adolescentes de desvinculaciones temporales que generan retraso escolar y de interrupción de los estudios es mayor que el de otros estudiantes de la educación básica y se relaciona con una serie de factores que deben ser atendidos desde el propio servicio escolar, desde el diseño del sistema educativo para la provisión de políticas educativas más articuladas y también desde la acción intersectorial de políticas de bienestar social que atiendan los núcleos familiares con mayor vulnerabilidad socioeconómica para atender los factores externos a la educación, como la necesidad de trabajar desde la adolescencia como consecuencia de las dificultades económicas.

Desde la atención del servicio educativo de educación secundaria, es importante reconocer que la discontinuidad educativa y el riesgo de deserción pueden disminuirse en tanto la secundaria sea acogedora y se convierta en un espacio de protección y prevención de la profundización de riesgos sociales a los que están expuestos los adolescentes como parte de su proceso individual de desarrollo del juicio individual y búsqueda de autonomía mediando por sus relaciones interpersonales. En esa línea, es importante notar algunas transformaciones que la educación secundaria requiere emprender para este fin.

i. Acompañar a los adolescentes en su tránsito entre la educación primaria y la

secundaria reconociendo las necesidades de acompañamiento y desarrollo progresivo de autonomía y la autoconfianza que requieren los estudiantes para adaptarse a este cambio que coincide, además, con las profundas transformaciones individuales vinculadas a la pubertad. Como identifican Ames y Rojas (2011), *“la transición de la primaria a la secundaria se caracteriza como un momento de cambio particularmente crítico debido a las diferencias en la organización curricular, el tiempo, el espacio y las relaciones sociales entre estos dos espacios”*.

Además del evidente cambio que implica pasar de ser los estudiantes más grandes de una escuela que aprendieron a navegar durante seis años a ser los más pequeños de un nuevo espacio escolar con una cultura que exige autorregulación y disciplina personal, es importante considerar que muchos adolescentes deben cambiar de institución educativa e incluso de localidad para poder asistir a la educación secundaria, y que en muchos casos este cambio viene acompañado de dejar atrás una escuela primaria que los atiende en su lengua originaria y a sus familias.

Por ello, el sistema debe plantear programas, estrategias y acciones que orienten a las escuelas secundarias a atender esta transición de manera efectiva. Entre ellas, será necesaria la identificación de estos estudiantes y sus necesidades de acompañamiento educativo y socioafectivo, así como diseñar e implementar planes de bienvenida y de integración de los estudiantes ingresantes, planes y acciones de atención tutorial que involucren a la familia, los estudiantes ingresantes y compañeros mayores para poder construir vínculos positivos. Estas acciones ayudan a transformar la cultura escolar para asegurar un enfoque de protección y cercanía, dejando atrás una secundaria vertical y rígida, y que exige a los estudiantes tomar rol de adultos.

ii. Diseñar mecanismos para la identificación y atención efectiva de los factores que generan riesgo de desvinculación o deserción en las y los adolescentes.

Estos fenómenos deben ser analizados a profundidad por los directivos y docentes de la educación secundaria para poder plantear la atención desde el servicio que lideran y proveen, con el propósito de generar una escuela atractiva y acogedora y que, además, se convierte en un espacio de referencia de protección en la comunidad.

Algunas estrategias que debe implementar la secundaria para minimizar los factores de riesgo recurrentes que pueden afectar el bienestar y la continuidad educativa son:

Desde el sistema educativo y sus órganos de gestión, es importante no solo habilitar las escuelas con recursos y capacidades suficientes para lograr las acciones mencionadas, sino también atender la brecha de cobertura y los riesgos de deserción que aún existen en la educación secundaria, concentrada en las zonas rurales y la Amazonía con servicios flexibles que permitan la continuidad educativa y el desarrollo de políticas para cuidar el tránsito, acompañado de servicios como las redes educativas, así como políticas vinculadas a la reducción de extraedad en la educación primaria. Además, es importante la atención intersectorial para la protección adolescente en temas de salud y protección económica de los núcleos familiares, que permita reducir la necesidad de las y los adolescentes de trabajar a través de programas de mejora de ingreso familiar y que reconozca marcos de derechos para aquellos adolescentes que laboran.

b. Una secundaria que brinda las competencias y experiencias necesarias para el desarrollo y habilitación de proyectos de vida

A lo largo de los cinco años de estudios que componen el nivel, la educación secundaria debe acompañar y habilitar las trayectorias individuales mediante el desarrollo y afianzamiento del proyecto de vida de las y los adolescentes. Esta acción permitirá que la transición entre la secundaria y las alternativas de futuro y rutas posibles de desarrollo personal se dé en el marco del bienestar y logro de propósito individual, el aporte colectivo de la persona a su comunidad al contar con herramientas suficientes para navegar en la incertidumbre y toma de decisión que significa el tránsito exitoso hacia la juventud.

El proyecto de vida es definido como un *modelo ideal sobre lo que el individuo espera o quiere ser y hacer en su visión de futuro, que tomará forma concreta en la disposición real de seguir con aquella ruta planificada, así como las posibilidades y condiciones internas y externas de lograr dichas aspiraciones. El proyecto de vida define la relación del individuo hacia el mundo y hacia sí mismo, sus aspiraciones, su razón de ser como individuo y su rol en un contexto y tipo de sociedad determinada* (D'Angelo, 2004). En ese sentido, el proyecto de vida no es estático y va respondiendo a diferentes momentos de tránsito en la vida adulta. Por lo tanto, no se trata de listar un plan o un conjunto de metas, sino de contar con la disposición permanente de reconocer nuestros intereses y talentos, plantearnos constantemente nuestra visión de futuro, leer el contexto para actuar sobre este, y contar con desarrollos específicos que nos permitan navegar en las limitaciones, frustraciones y situaciones de cambio o incertidumbre. Así, el desarrollo del protagonismo adolescente y la pedagogía para la formación ciudadana serán centrales en el desarrollo de las competencias y capacidades que les permitirán a las y los adolescentes definir, construir y desarrollar sus proyectos de vida.

Para ello, el sistema educativo y sus órganos de gestión deben habilitar los recursos y capacidades para transitar hacia este tipo de atención pedagógica desde las escuelas a través de políticas, programas, formación docente y oportunidades para la conexión de la escuela con el entorno, y el diseño de estrategias y acciones que posibiliten a los estudiantes descubrir nuevos intereses y talentos sobre los cuales se puedan enfocar algunas decisiones, como la elección de carrera y los planes de corto y mediano plazo que forman parte del marco de proyecto de vida (Goleman, 1997), en articulación también con otros sectores, especialmente donde no existen condiciones básicas de bienestar.

c. Una secundaria que acompaña y habilita las trayectorias de futuro de sus egresados: en la educación superior, el empleo o el emprendimiento

En nuestro país, la educación secundaria cumple un rol particular respecto de acompañar y habilitar las trayectorias de futuro de sus egresados. Por un lado, el Perú tiene un modelo

de secundaria único y general que tiene una duración menor que el de otros países de la región, donde se da entre uno o tres años adicionales de secundaria alta (Wolff y De Moura, 2000). Esta característica genera que los estudiantes egresen con una edad promedio de 16 o 17 años, siendo menores de edad para el sistema jurídico y también encontrándose en un momento clave de la adolescencia relacionado con el inicio de su capacidad de proyectarse al futuro (Ellis Nutt, 2015).

Además, dado que el derecho a la gratuidad educativa culmina con el nivel de secundaria y no continúa en la educación superior, la secundaria es el último nivel de formación de talento humano para un grupo mayoritario de sus estudiantes, y su poca articulación con las opciones de trayectoria a futuro generan que los costos y responsabilidades queden en el plano individual o de las familias. Sobre ello, la *Política de Educación Superior y Técnico-Productiva* (Minedu, 2020b) refiere que solo 3 de cada 10 egresados de la educación secundaria continúan sus estudios; la transición entre la educación básica y la educación superior es, además, inequitativa, ya que el 52,7 % de los egresados de secundaria del quintil más alto de gasto transita hacia la educación superior, mientras que, en el quintil más bajo, esta cifra se reduce a un 21,8 %, y se reduce aún más en los entornos rurales (ENAHU, promedio 2014-2018) (INEI, 2019a).

Estas dos condiciones demandan de la educación secundaria un esfuerzo particular por asegurar que los estudiantes concluyan el nivel con las competencias, mentalidades y habilidades necesarias para poder transitar hacia su futuro con éxito, sea este una ruta de continuidad educativa, de empleo o autoempleo, o alguna opción mixta. Del mismo modo, demanda del Estado una mayor articulación entre los niveles educativos y un esfuerzo por aumentar las oportunidades de formación y empleo digno para los egresados.

Para ello, la educación secundaria requiere lo siguiente:

1

Cerrar las brechas de aprendizaje de los estudiantes, asegurando que todos los egresados concluyan el nivel con las competencias básicas

que les den la base para el desarrollo de todas las demás competencias de CNEB, atendiendo también las inequidades que existen entre el sector urbano y rural. La brecha de aprendizaje, reflejada en los resultados de las pruebas censales referidas previamente, refleja la distancia entre lo que se espera logren los estudiantes de grado en el currículo vigente y el aprendizaje real alcanzado por los estudiantes. Si la brecha de aprendizajes no se atiende y se asegura que los estudiantes egresen con las competencias base que evalúa este tipo de prueba, las consecuencias en el futuro de los adolescentes son graves. Según el Banco Mundial, “para los estudiantes que no logran sus aprendizajes básicos, es probable que no continúen aprendiendo en los niveles superiores de la escuela o que incluso permanezcan en la escuela por mucho más tiempo. Todos sus demás resultados educativos están en riesgo, y sus perspectivas de vida, futuro e ingreso están en riesgo” (World Bank, 2019).

Para ello, es necesario atender el cierre de brechas desde las acciones de la escuela, usando formas efectivas de enseñar al nivel real de aprendizaje, como emplear diagnósticos que permitan ubicar a los estudiantes y atenderlos con pertinencia, adaptar los materiales y apoyar cercanamente a quienes lo necesitan, y diseñar estrategias de atención focalizada como módulos de emergencia para poder afianzar un aprendizaje, siguiendo de cerca los progresos y motivando a los estudiantes.

2

Desarrollar en las y los adolescentes habilidades socioemocionales, transferibles y generadoras para la vida. Definidas de una manera general, las habilidades para la vida son una combinación de competencias, actitudes y valores. Designan la posesión de alguna habilidad y conocimiento para hacer algo o alcanzar un objetivo. Incluyen competencias tales como el pensamiento crítico, la creatividad, la capacidad de organización, las habilidades sociales y de comunicación, la adaptabilidad, la resolución de problemas y la capacidad de cooperar sobre una base democrática, necesarias para formar activamente un futuro pacífico (Singh, 2003; citado en Outes y otros, 2017). En los objetivos de la educación secundaria que se plantean en este documento se han enumerado algunas de estas importantes habilidades que deben desarrollarse a lo largo de este periodo.

La importancia de este tipo de competencias radica en que pueden ser tanto o más importantes para los aprendizajes que las habilidades cognitivas; juegan un papel en otras dimensiones del bienestar, puesto que reducen la prevalencia de comportamientos de riesgo y de embarazo adolescente, e incrementan la probabilidad de obtener mejores resultados socioeconómicos durante la vida adulta (Outes y otros, 2017).

El desarrollo socioemocional requiere un trabajo intencionado, organizando un itinerario formativo que involucre a todos los docentes y permita acompañar los procesos propios de cada adolescente.

3

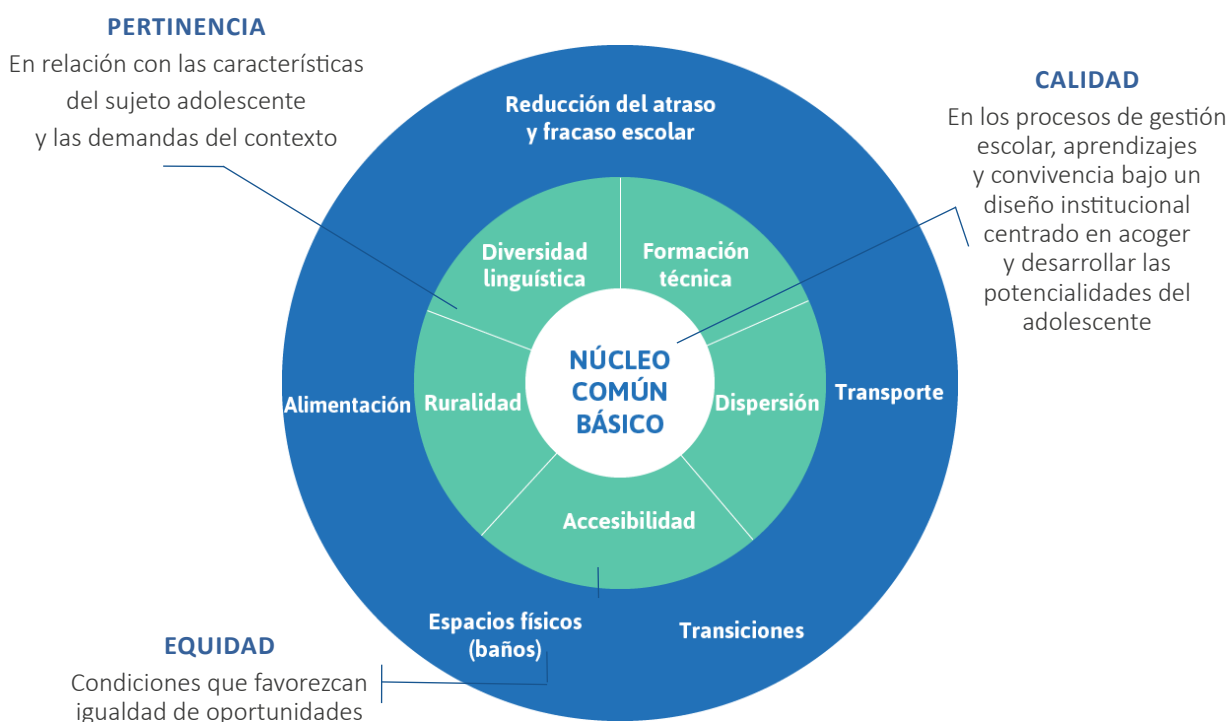
Mejorar la transitabilidad entre la educación secundaria, la educación superior, el empleo o el emprendimiento. Esta tarea está a cargo del Estado y la gestión de las políticas que aporten en la eliminación de barreras que afectan la continuidad de los adolescentes hacia la educación superior, y los ayudan a acceder al empleo formal o desarrollar un emprendimiento (Reay, 2017).

Por tanto, es importante seguir en la ruta definida por la *Política de Educación Superior y Técnico-Productiva* (Minedu, 2020b) y el *Plan Nacional de Competitividad* (MEF, 2019) que incluye: potenciar rutas formativas hacia la educación técnica mediante la doble certificación en la educación secundaria, mejorar la conexión entre la educación secundaria y la admisión universitaria, formación de programas de capacitación alineados a la educación formal, aumento de la cobertura y equidad de la educación superior.

7.4.2.3.2. Modelos de servicios educativos de calidad, pertinentes y equitativos

La responsabilidad del sistema educativo peruano es proveer un servicio de calidad para todos los adolescentes sin distinción, con flexibilidad para responder a sus características y las de su contexto, y que sea sensible a generar condiciones que favorezcan la igualdad de oportunidades (gráfico 9).

GRÁFICO 9. CALIDAD, PERTINENCIA Y EQUIDAD DE LOS SERVICIOS EDUCATIVOS



Elaboración propia

Todo servicio educativo para la educación de adolescentes está orientado al cumplimiento de las finalidades de la educación secundaria y, como ha sido desarrollado, se focaliza en dos ámbitos fundamentales de transformación: las prácticas pedagógicas y la gestión escolar, que en su conjunto aspiran a otorgar una *nueva institucionalidad escolar*, la escuela del cuidado para la formación ciudadana. Este es el núcleo básico de calidad que se ha desarrollado en el apartado anterior y debe ser brindado a cualquier institución educativa sin distinción.

De manera complementaria, en las instituciones educativas se deben brindar servicios que las hagan más pertinentes a las características específicas de los adolescentes en cada contexto y a las demandas que surjan de él. Algunos aspectos que deben ser atendidos con estos servicios pueden ser la diversidad cultural y lingüística, la urgencia de vincular la educación con el mundo laboral y productivo, la dispersión geográfica y la accesibilidad a las instituciones educativas, y la ruralidad. La demanda de esos servicios debe surgir del contexto (incluyendo a las instituciones o redes educativas) sobre la base de un conocimiento construido de sus estudiantes y de una caracterización del entorno donde están ubicadas. La información disponible deberá permitir la provisión de los servicios que los estudiantes requieren y brindan mayor pertinencia a la institución educativa.

De manera similar, otros servicios a brindar en la institución educativa deben orientarse a atender la equidad, en la perspectiva de igualar las condiciones educativas para las poblaciones más vulnerables o desfavorecidas del país y garantizar su acceso al derecho a la educación. Algunos aspectos para atender con estos servicios son la estructura física y sanitaria de las instituciones educativas, garantizar la igualdad de competencias básicas para iniciar la educación secundaria, generar las condiciones para recibir las prestaciones de salud y alimentación, asegurar la trayectoria escolar o promover las trayectorias educativas. Al igual que los servicios anteriores, su demanda surge del contexto. Los servicios que aseguran la equidad pueden variar de un territorio a otro.

En síntesis, en las instituciones educativas se brindarán distintas composiciones de servicios que contribuyen a su calidad, pertinencia y equidad, pero, sobre todo, que proveen a los adolescentes las condiciones para su formación integral. Son las características de los adolescentes y demandas de cada contexto las que orientan el contenido de las diversas configuraciones de servicios. De esta manera, contribuirán a que el sector vaya construyendo las carteras de servicios que requiere la educación de adolescentes del país. Esta composición diversa de servicios permite asegurar siempre un núcleo “no negociable” de condiciones de calidad consustanciales al derecho a la educación, pero también habilita que, en los territorios y en cada institución educativa, el servicio identifique respuestas específicas y diversas.

7.4.2.3.3. Arreglos institucionales para la atención educativa de los adolescentes

El sistema educativo tendrá que ejecutar arreglos institucionales en la educación básica, en las modalidades de atención y en los niveles de gestión educativa. Siguiendo el criterio de elaboración que se ha desarrollado hasta aquí, que va del sujeto al sistema, un primer nivel de articulación debe ocurrir en los escenarios locales y regionales, involucrando otras agencias del Estado, la familia y la comunidad en plataformas de atención a la adolescencia que respalden y protejan sus proyectos de vida.

Un segundo nivel de articulación es al interior de la educación básica, entre la Educación Básica Regular – educación secundaria, nivel que brinda una formación integral a la mayoría de las y los adolescentes del país, la Educación Básica Alternativa y la Educación Básica Especial.

En la Educación Básica Regular, la educación secundaria, de acuerdo al Reglamento de la Ley General de Educación, es el nivel que ofrece a la mayor parte de las y los adolescentes del país:

- i) una formación científica, humanista y técnica; ii) afianzar su identidad personal y social; iii) una formación integral que les permita su desarrollo corporal, afectivo y cognitivo; iv) el conocimiento de sí mismos y de su entorno, incluyendo la comprensión de sus cambios y la valoración de sí mismos como personas, respetando a los demás, participando y comprometiéndose con su entorno social; v) el fortalecimiento de competencias y capacidades curriculares, y la apropiación de nuevas tecnologías que les permitan construir conocimiento; vi) orientaciones para iniciar la formulación de un proyecto de vida que les facilite tomar decisiones vocacionales y profesionales; vii) valores y actitudes para convivir en los grupos sociales a los que pertenecen y con su entorno natural y creado, así como interactuar solidaria y responsablemente y con respeto a las diferencias y normas para ejercer una ciudadanía constructora del bien común y de la democracia; viii) competencias emprendedoras, orientadas al desarrollo de proyectos productivos, con uso intensivo de tecnologías; y ix) preparación para acceder a niveles superiores de estudio.

Lo planteado en la Ley General de Educación y, en especial, su reglamento, exige que las instituciones educativas tengan como horizonte estas funciones y se articulen en torno a esto, sean instituciones de Jornada Escolar Regular, Jornada Escolar Completa, Colegios de Alto

Rendimiento, o sea en las formas de atención que actualmente están operando, como las secundarias con alternancia, secundarias con residencia o secundarias tutoriales.

La intersección con la Educación Básica Especial permite la inclusión de estudiantes talentosos o con necesidades educativas especiales en instituciones educativas regulares que hacen adaptaciones a sus programas de enseñanza y aprendizaje en sus aulas, con la finalidad de garantizar para ellas y ellos la oportunidad de desempeñarse en un espacio de desarrollo socioemocional adecuado a su edad. Adicionalmente, para ampliar sus oportunidades de desarrollo, el Estado les provee espacios y programas o servicios específicos, en coordinación o convenio con centros o instituciones especializadas, para la atención de la discapacidad o el desarrollo específico del talento.

La Educación Básica Alternativa (EBA) se articula con la Educación Básica Regular para brindar una mejor atención a aquellos adolescentes que requieren mayor flexibilidad. Además de jóvenes y adultos, la EBA atiende a adolescentes que no pueden cumplir los horarios de la institución educativa regular. Estos adolescentes, mediante mecanismos de equivalencia y transitabilidad, podrían cambiar de modalidad a EBA en función de sus necesidades. Ello puede ser particularmente útil para adolescentes que requieren tratamientos médicos largos o que están hospitalizados, que se ven en la necesidad de trabajar a tiempo completo, para madres adolescentes que no cuentan con apoyo en el cuidado del niño, o para la reinserción de estudiantes que cumplen un tiempo de reclusión. Adicionalmente, puede ser útil para los adolescentes con extraedad que se encuentran en la educación primaria o educación secundaria, a través de sus instituciones educativas en los que imparten los niveles intermedio o avanzado en sus tres formas de atención: presencial, semipresencial y a distancia.

A estas intersecciones dentro de la educación básica es necesario incluir otras dos. Una de ellas es la educación rural, bajo cuya dirección se encuentra la gestión de las instituciones de educación secundaria, del área rural, las residencias estudiantiles, los centros rurales de formación en alternancia y la secundaria tutorial. Todas ellas son formas de atención diversificada dirigidas a las y los adolescentes de zonas rurales dispersas y semidispersas cuyos objetivos se centran en ampliar el acceso, reducir la deserción y alcanzar aprendizajes priorizados, en articulación

intersectorial para acceder a servicios constitutivos que garanticen condiciones. La segunda es con la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe, con la cual es necesario desarrollar propuestas relacionadas con la implementación de la educación intercultural para todos que refuerce la formación integral de las y los adolescentes en las diversas formas y modalidades de atención educativa, al igual que con la educación de los adolescentes de pueblos originarios en las instituciones educativas que se encuentran ubicadas en su entorno o en las que se tengan que crear para atender la demanda existente.

En una perspectiva amplia de un sistema de educación de adolescentes, en el contexto del sector educación se deben incluir **otras formas o modalidades de atención educativa**, como la educación técnico-productiva, la educación comunitaria y la educación a distancia.

La educación técnico-productiva es una forma de educación orientada a la adquisición de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible y competitivo. Contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, a mejorar su nivel de empleabilidad y a su desarrollo personal. Atiende a personas a partir de los 14 años y a aquellas con necesidades educativas especiales que buscan lograr su inserción o reinserción en el mercado laboral; desarrollar sus inclinaciones vocacionales, competencias laborales y capacidades emprendedoras; reconvertir sus competencias ocupacionales; y complementar y convalidar la educación para el trabajo ofrecida en la educación básica, así como reconocer sus experiencias laborales.

La capacitación para el trabajo de los estudiantes de los últimos grados de educación secundaria se puede llevar a cabo, en convenio, en las instituciones de esta forma de educación, permitiéndoles desarrollar aprendizajes laborales polivalentes y específicos vinculados al desarrollo de su localidad. Sus servicios se organizan en nivel ciclo básico, nivel ciclo medio y el nivel técnico operativo.

La educación comunitaria se desarrolla desde las organizaciones de la sociedad. Se orienta al enriquecimiento y despliegue de las capacidades personales, al desarrollo de sus aprendizajes para el ejercicio pleno de la ciudadanía y a la promoción del desarrollo humano. Complementa y amplía los conocimientos, habilidades y destrezas de las personas, y contribuye a su formación permanente e integral. Asimismo, su acción se da fuera de las instituciones educativas.

Por su parte, la educación a distancia es una modalidad transversal, soporte de la educación permanente que complementa, refuerza o reemplaza la educación presencial y amplía la cobertura de la oferta educativa sin límites geográficos ni temporales. Más adelante se desarrollará esta modalidad con detenimiento.

Asimismo, se deben establecer mayores articulaciones intra e intersectoriales, así como con las diversas instituciones vinculadas a la educación superior, para facilitar la transición de las y los adolescentes a la educación superior universitaria, pedagógica, tecnológica o artística. Según el Censo Educativo 2019, accedieron a la Educación Superior Tecnológica Pública 127 048 estudiantes, mientras que, a la Educación Superior Artística, accedieron 6661 estudiantes de los ámbitos urbanos y rurales a nivel nacional. Del mismo modo, según el Sistema de Información Académica para Institutos y Escuelas de Educación Superior Pedagógica, el 2019 se matricularon 53 894 estudiantes. Estos datos destacan que la educación técnico-productiva, superior pedagógica, tecnológica y artística, de manera similar que la universitaria, son alternativas atractivas para adolescentes que quieren acceder a estos niveles y modalidades formativas. Por ello, se deben implementar las estrategias pertinentes que contribuyan al acceso de la población adolescente en situación de pobreza y que provienen de las escuelas de gestión pública que tienen en la actualidad menores oportunidades para continuar su trayectoria educativa con las posibles consecuencias para su futuro y desarrollo en el país (Midis, s. f.; SISFOH, 2018, 2019). En el caso de la educación universitaria, se requiere también de una mayor coordinación con las casas de estudios a fin de que puedan responder con mayor oportunidad y pertinencia a las necesidades de la población objetivo.

Así, desde una perspectiva de gestión por procesos orientados al desarrollo del adolescente, las instancias competentes en los niveles y modalidades antes mencionadas trabajarán de modo articulado para habilitar a las instituciones educativas a que ofrezcan un servicio pertinente, generando sinergias y evitando duplicidades.

7.4.2.3.4. La educación a distancia y los entornos digitales para mayores oportunidades educativas

La Ley General de Educación reconoce la educación a distancia como una modalidad del sistema educativo caracterizada por la interacción simultánea o diferida entre los actores del proceso educativo, facilitada por medios tecnológicos que propician el aprendizaje autónomo (Congreso de la República, 2003a) con el objetivo de complementar, reforzar o reemplazar la educación presencial, atendiendo las necesidades y requerimientos de las personas. Además, contribuye a ampliar la cobertura y las oportunidades de aprendizaje.

Educar a distancia es generar un espacio para el aprendizaje auténtico y significativo mediante el uso con sentido de los recursos disponibles, situados en el momento de aprendizaje en que docentes y alumnos se encuentran, teniendo en cuenta las características de los estudiantes (Mendoza, 2020), y las finalidades educativas institucionales, locales, regionales y nacionales. Con esta perspectiva, se requiere generar condiciones básicas para implementar servicios de educación a distancia o que se combinan con la presencialidad. Ello implica el diseño de un sistema de educación a distancia, la capacitación docente, el acompañamiento en el aprendizaje (tutoría), el desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo en los estudiantes, los materiales y recursos diversos considerando su pertinencia para los estudiantes que van a utilizarlos, entre otros elementos centrales que deben cuidarse desde el diseño hasta la evaluación misma y la conectividad. A continuación, se describe brevemente qué implica cada uno de los siguientes elementos:

1

El diseño de un sistema de educación a distancia requerirá definir los siguientes componentes: la precisión de alternativas presenciales o semipresenciales, el rol del docente tutor o acompañante en el aprendizaje, los materiales y recursos, los equipos expertos en contenidos, los equipos de producción de materiales y recursos, expertos en comunicación y medios técnicos, el equipo de diseño, y el equipo de tecnologías (García Aretio, 1999). En ese diseño del sistema, es de especial importancia determinar los objetivos educativos que se buscan alcanzar, alineados al logro de las competencias de la educación básica, y establecer una ruta para la selección de dichos contenidos y recursos educativos para el aprendizaje a distancia. Debe asumirse que la modalidad es *flexible* por definición. Por lo tanto, no se pueden replicar clases presenciales vía medios digitales; se debe potenciar cada uno de los componentes mencionados para que los estudiantes aprendan en cualquier momento y lugar.

2

La incorporación de las tecnologías debe tener un buen sustento pedagógico (Pastor, 2005), con una intencionalidad educativa clara, de manera que se sepa con claridad qué se espera lograr en los aprendizajes de los estudiantes con estos recursos. En ese sentido, las finalidades del Marco Orientador y los objetivos de la educación secundaria establecen una mirada de largo plazo que debe ser el sustento base para el diseño de los programas de educación a distancia y la selección de los contenidos educativos en las diversas áreas del currículum con el uso de las tecnologías.

3

El desarrollo de la inteligencia digital de los docentes y estudiantes, entendida esta como la suma de habilidades sociales, emocionales y cognitivas que permiten a los individuos enfrentarse a los desafíos y adaptarse a las exigencias de la vida digital (Minedu, 2016c). Con este fin, como se establece en la Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación Básica (2016) la capacitación docente será uno de los hitos fundamentales, de manera que estos puedan incorporar progresivamente las tecnologías en su práctica pedagógica.

4

La formación de tutores, pues se requiere formar en habilidades para el acompañamiento de los aprendizajes en la modalidad a distancia. Este rol de tutor puede ser llevado a cabo por docentes, así como por otros profesionales con formación en las áreas del currículo, en pedagogía y tecnologías. Esta tarea es sumamente importante para ofrecer retroalimentación oportuna, y velar por los procesos de aprendizaje de los estudiantes y el ejercicio gradual de la autonomía para aprender a distancia.

5

El desarrollo de habilidades para el aprendizaje autónomo en los estudiantes. Es fundamental que un programa de educación a distancia se oriente a que los estudiantes desarrollen su autonomía para aprender, que avance de una autonomía inicial a una más plena, que responda a su edad y características personales y socioculturales, con mayor consciencia de sus propios recursos como aprendiz y su capacidad de control para lograr las metas de aprendizaje. Los componentes del sistema se deben encaminar a este fin, los tutores, recursos, el trabajo colaborativo, la actividad pedagógica. Por tanto, se debe cuidar que los programas a distancia que se diseñen e implementen incluyan como criterio de calidad el grado de autonomía para el aprendizaje que logran los estudiantes (Manrique, 2004).

6

Los materiales y recursos deben responder a las diversas necesidades de los estudiantes y sus contextos sociales, culturales y lingüísticos. Estos contribuirán al aprendizaje autónomo, a enriquecer y problematizar el aprendizaje por ser desafiantes, motivadores y lúdicos, contribuyendo a la creación de situaciones auténticas que posibiliten el aprendizaje.

7

El acceso a las tecnologías, ya que las instituciones educativas deben disponer de conectividad mediante un plan de focalización, con un sentido de equidad y de acuerdo a los servicios disponibles para acceder a información en línea disponible en tiempo real y usar plataformas para el intercambio de información puntual, la comunicación, la creación colectiva de conocimiento, el aprendizaje conjunto y el desarrollo de iniciativas de emprendimiento social (Minedu, 2016c).

Los programas de educación a distancia necesitan de conectividad si se aspira al desarrollo de la inteligencia digital y a que las escuelas puedan incorporar nuevas funciones educativas más allá de las que pueden tener en la modalidad presencial. Ello permitirá la conexión con otras realidades, diversidad de grupos que posibiliten acceso equitativo a la información, gestión educativa en red, etc., enriqueciendo de esta manera la visión del mundo de los estudiantes y docentes, y posibilitando mayores aprendizajes.

El escenario de la crisis provocada por la COVID-19 implicó la recuperación del rol de la educación a distancia en el sistema educativo peruano. Se hace necesario repensar su rol como una modalidad que contribuya a brindar a los adolescentes servicios que respondan a sus posibilidades y necesidades, especialmente cuando no pueden acceder de forma presencial por diversas razones.

7.4.2.3.5. Articulación de los niveles de gestión y con otros sectores

En cuanto a la articulación en los niveles de gestión educativa, el marco normativo peruano establece que “la gestión del sistema educativo nacional es descentralizada, simplificada, participativa y flexible” (LGE, art. 63) y se organiza en cuatro instancias de gestión educativa: la institución educativa, la unidad de gestión educativa local (UGEL), la dirección regional de educación (DRE) y el Minedu (LGE, art. 65). En el marco de la descentralización, estas instancias tienen una correspondencia con los niveles político-administrativos del Estado peruano.

La gestión educativa descentralizada se desarrolla entre uno o más niveles de Gobierno, alineando sus roles a procesos orientados a la prestación de un servicio educativo de calidad, pertinente, oportuno, de acuerdo a las necesidades de los estudiantes en su territorio y con criterio de equidad, en concordancia con las orientaciones propuestas en este documento, mediante relaciones articuladas entre los distintos niveles de Gobierno, sectores, instituciones y con la sociedad civil. En este contexto, al Ministerio de Educación, representando al nivel nacional, le corresponde el rol rector del sistema educativo; a los Gobiernos Regionales, a través de las DRE y UGEL, desarrollar el ciclo de la gestión de las prioridades de política educativa regional, en articulación con los Gobiernos Regionales y Locales en el marco de las normas vigentes (Ley N.° 28044, su Reglamento, Ley N.° 27972, RSG N.° 938-2015-MINEDU) en articulación con la UGEL y las instituciones educativas; así también, promover la educación comunitaria (RM 571-2018-MINEDU, numeral 7.4), gestionar sociedades educadoras y la generación de condiciones que contribuyan a mejorar la calidad de los servicios educativos en el marco de la normativa vigente. Además, a los Gobiernos Regionales y Locales les toca ejercer las funciones que las políticas nacionales y sectoriales les demanden.

La institución educativa (IE), como comunidad de aprendizaje, es la primera y principal instancia de gestión del sistema educativo descentralizado. Puede ser pública o privada. En ella tiene lugar la prestación del servicio. Su finalidad es el logro de los aprendizajes y la formación integral de sus estudiantes (LGE, art. 66). Las instituciones educativas, por el tipo de gestión, son (a) públicas de gestión directa, a cargo de autoridades educativas del sector educación o de otros sectores e instituciones del Estado; (b) públicas de gestión privada, mediante convenio con entidades sin fines de lucro que prestan servicios educativos gratuitos; y (c) de gestión privada, conforme al artículo 72 (LGE, art. 71).

La UGEL es la instancia de ejecución del Gobierno Regional, dependiente de la Dirección Regional de Educación (DRE), responsable de brindar asistencia técnica y estrategias formativas, así como supervisar y evaluar la gestión de las instituciones educativas públicas y privadas de educación básica y centros de educación técnico-productiva de su jurisdicción, y atender los requerimientos de la comunidad educativa, en el marco de la normativa del sector educación.

La Dirección Regional de Educación es el órgano del Gobierno Regional que, en concordancia con la política educativa nacional y las disposiciones nacionales correspondientes al sistema educativo, desarrolla el ciclo de gestión de la política educativa regional y utiliza los resultados de la evaluación de la gestión educativa para impulsar la mejora continua de sus procesos y servicios, de acuerdo a las características de su territorio y los estándares de calidad establecidos por el Ministerio de Educación.

En una perspectiva multinivel, la gestión del sistema de educación de adolescentes requiere incorporar las relaciones de coordinación y cooperación entre niveles de Gobierno, con su correspondiente articulación a nivel del sistema educativo entre instancias de gestión cuyos roles están establecidos en el marco normativo vigente. Estas relaciones entre niveles de Gobierno deben permitir informar de arriba hacia abajo las necesidades de los adolescentes y de abajo hacia arriba las medidas que se han tomado para atenderlas con perspectiva de universalización, pertinencia, calidad y equidad.

En la perspectiva de una trayectoria escolar protegida y que despliegue el potencial de los adolescentes, una acción intersectorial del Estado en su conjunto debe garantizar el derecho a la educación de los adolescentes que enfrentan barreras que les impiden culminar sus niveles

y ciclos educativos, así como identificar actores que permitan ampliar las oportunidades formativas en ámbitos como el arte, deporte y formación técnica. El propósito de culminar satisfactoriamente la trayectoria no puede ser únicamente objetivo del sector o Ministerio de Educación, porque los objetivos y las metas exceden ampliamente sus alcances.

Se ha constatado que las situaciones de mayor vulnerabilidad por el trabajo, el embarazo, la pertenencia a población originaria, de ámbito rural, con lengua materna distinta al castellano; la paternidad o la maternidad, la precocidad de sus familias, la exposición a situaciones de acoso o violencia, su estado de salud o situación legal —adolescentes en conflicto con la ley— condicionan la experiencia escolar de los adolescentes y, frecuentemente, desencadenan la interrupción de la trayectoria escolar antes de finalizar el nivel básico. Adicionalmente, aquellos que no logran graduarse del nivel medio cuentan con menos oportunidades efectivas para gozar de una ciudadanía plena, entre otros aspectos, porque reduce su posibilidad de acceder al trabajo decente y a mejores niveles de bienestar. De otro lado, solo una secundaria conectada con las potencialidades culturales, económicas y ambientales de un territorio permitirá ofrecer a la adolescencia alternativas de desarrollo para sus proyectos de vida.

El análisis conjunto de las situaciones propuestas da cuenta de su complejidad y densidad, tensionando e interfiriendo los procesos de escolarización. Por ello, una “trayectoria escolar protegida” demanda la acción concurrente de diversos sectores del Estado para atender los factores críticos y garantizar el derecho a la educación entre los adolescentes más expuestos. Ello implica atender su salud integral; generar las condiciones productivas y económicas para que las familias no demanden a sus adolescentes que trabajen o asuman tareas de cuidado en sus hogares; asegurar una educación sexual integral y sus derechos sexuales, reproductivos y de género; acceder a servicios básicos; ser protegidos contra la violencia y el acoso; entre otras atenciones que pueden contribuir con su permanencia y culminación oportuna de la educación básica. Esta atención concurrente involucra a diversos ministerios como Mujer y Poblaciones Vulnerables; Inclusión y Desarrollo Social; Economía y Finanzas; Vivienda y Construcción; Transportes y Comunicaciones; Salud; entre otros. Del mismo modo, la acción concurrente del Estado permitirá ampliar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y mejorar las condiciones de educabilidad, sobre todo en ámbitos rurales y periurbanos.

7.4.2.3.6. Sistemas claves de soporte

El sistema educativo, encabezado por el Ministerio de Educación, desarrollará o fortalecerá los **sistemas de información** que permitan tomar decisiones informadas respecto al proceso formativo de los adolescentes, tanto a nivel de las instancias de gestión como a nivel de las instituciones escolares. Aquí interesa la información sobre las escuelas, sobre los estudiantes, sobre los adolescentes atendidos por otras modalidades (por ejemplo, EBA, educación técnico-productiva, CETPRO), niveles (primaria, superior) y formas de atención diversificada (CRFA, residencias, tutorial) en los diversos territorios del país; información sobre los que interrumpieron sus estudios en el sistema para reincorporarlos con modelos de atención ad hoc; sobre las alertas de riesgo de interrupción de los estudios que se puede dar en las escuelas para tomar decisiones sobre las medidas a implementar; entre otros aspectos relevantes.

Asimismo, se fortalecerá un **sistema normativo** que habilite y viabilice el avance de los cambios que se requieren para que las instituciones educativas que brindan servicios educativos a las y los adolescentes se conviertan en espacios de desarrollo integral para ellos y adquieran las características que se han indicado líneas arriba. Se trata de contar con un respaldo normativo que se ajuste a las reglas ya instituidas y que a la vez habilite el cambio. Es un requerimiento fundamental demandado por el propio sistema educativo. Las resoluciones orientadas a poner en marcha las políticas, medidas, programas y articulaciones respaldan la experiencia que se requiere implementar, le brindan cierta perdurabilidad y permiten la posibilidad de afrontar la resistencia de algunos actores escolares, aun cuando previamente es necesario construir cierta legitimidad y consenso alrededor de los cambios esperados. Esta actividad normativa demanda una revisión de la existente en la medida en que esta pudiera invalidar los cambios que se quieran implementar (Unicef; FLACSO, 2018).

Así también, los cambios propuestos para el fortalecimiento del modelo pedagógico de la educación de adolescentes requieren **inversiones presupuestarias** a fin de lograr los cambios previstos y descritos en este documento. El esfuerzo financiero necesario se puede lograr vía asignación de recursos a las áreas comprometidas con los cambios deseados, vía reasignación de recursos o aprovechando los recursos existentes en el sistema, los cuales pueden ser de origen local, regional o provistos por programas educativos específicos implementados por el Ministerio de Educación.

Cualquier esquema que se implemente tiene que considerar las prestaciones vinculadas al núcleo básico de calidad, y las prestaciones orientadas a la pertinencia y a la equidad. Para ello, será necesario delimitar con mayor precisión los servicios que corresponden a cada área, protocolizarlos, desarrollar instrumentos de costeo, estimar la inversión necesaria e ingresar los servicios a la estructura funcional programática, planificar y solicitar los recursos que se necesitan para su implementación, sobre todo en la mejora de condiciones de habitabilidad en el marco del cierre de brechas de infraestructura en el nivel de educación secundaria. Asimismo, la asignación presupuestal deberá responder al esquema de gestión descentralizada de los servicios —considerando todas las instancias de gestión— y aprovechar las experiencias existentes en el país¹⁹. Lo importante es asegurar que el financiamiento llegue a las instituciones educativas vía los bienes y servicios considerados en los diversos esquemas de financiamiento. Con ello se logrará fortalecer las competencias profesionales de los equipos de las instancias de gestión educativa, cuya tarea central será acompañar y asistir a los actores escolares para introducir los cambios que son relevantes para sus organizaciones, su desarrollo profesional y el aprendizaje de sus estudiantes.

Los rasgos que deberán estar presentes en los equipos a cargo del diseño, la implementación y la gestión de las estrategias de cambio serán: contar con experiencia de trabajo dentro del sistema educativo en instituciones de gestión estatal y no estatal, y con poblaciones diversas. Un segundo rasgo será la formación y especialización diferencial, pero complementaria, de sus cuadros, la cual es o será enriquecida con otros trayectos de postgrado, experiencias profesionales o procesos de autoformación. Lo común a estos equipos será el profundo compromiso con el desarrollo integral de las y los adolescentes.

Otro aspecto por mencionar es la experiencia de participación en redes de políticas públicas o en organizaciones de sociedad civil dedicadas al diálogo y la incidencia de políticas educativas. Ello no solo aporta experiencia y formación profesional, sino también disposición y compromiso con la formación integral de los adolescentes y los procesos de inclusión, equidad y pertinencia que esta implica.

Finalmente, para asegurar los cambios en el tiempo, es importante la estabilidad y perdurabilidad de los equipos técnicos de las instancias de gestión. Ello permite contar con funcionarios que pueden dar cuenta de los procesos de cambio emprendidos, reflexionar y reconstruir el camino transitado, y así hacer una revisión sobre lo que resultó mejor y lo que amerita un redireccionamiento (Unicef; FLACSO, 2018).

¹⁹ Programas presupuestales, fondos de estímulo, transferencias condicionadas y programas específicos como el mantenimiento de locales escolares.

8

Rol de los actores

8.1. Ministerio de Educación

- ✓ Brinda asistencia técnica y acompañamiento a las DRE y UGEL para la implementación de las transformaciones del Marco Orientador en el territorio, fortaleciendo la articulación intersectorial e intergubernamental y la participación de las organizaciones de la sociedad.
- ✓ Identifica e involucra a los aliados que puedan brindar apoyo para la implementación de estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador.
- ✓ Monitorea la implementación de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador, en coordinación con las DRE y UGEL.
- ✓ Implementa programas de fortalecimiento de competencias de los actores educativos intervinientes para asegurar el cumplimiento del objetivo del Marco Orientador.
- ✓ Desarrolla acciones de coordinación intersectorial con el fin de asegurar condiciones para la implementación de las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador.

8.2. Dirección Regional de Educación

- ✓ Articula y genera alianzas intersectoriales para la implementación de las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador, así como con otros actores (organizaciones sociales o indígenas, líderes regionales, etc.).
- ✓ Supervisa el alineamiento y la implementación del servicio educativo de educación secundaria con los criterios planteados en el Marco Orientador y propone estrategias para el logro de las transformaciones planteadas.
- ✓ Brinda asistencia técnica a las UGEL para la implementación, producción y monitoreo de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador y otras que estime la región.
- ✓ Propone, adecúa y contextualiza las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador con el propósito de fortalecer y responder a las características y demandas de los estudiantes del nivel de educación secundaria en su territorio.
- ✓ Recoge evidencias y genera una línea de conocimiento sobre la implementación de los cambios pedagógicos e institucionales planteados en el Marco Orientador.
- ✓ Implementa programas de fortalecimiento de competencias de los actores educativos intervinientes para asegurar el cumplimiento del objetivo del Marco Orientador.

8.3. Unidad de Gestión Educativa Local

- ✓ Adapta, diseña e implementa acciones que fortalezcan y respondan a las necesidades y características de su territorio y de los adolescentes, relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador y otras que estime la UGEL.
- ✓ Brinda asistencia técnica a los directivos y docentes respecto a la implementación de las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador.
- ✓ Identifica aliados locales que puedan apoyar en acciones de producción, implementación y difusión de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador.
- ✓ Monitorea la implementación de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador en el ámbito de su jurisdicción.
- ✓ Implementa programas de fortalecimiento de competencias de los actores educativos intervinientes para asegurar el cumplimiento del objetivo del Marco Orientador.

8.4. Gobierno Local

- ✓ Promueve y lidera el espacio de articulación local con actores públicos y privados para la implementación de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador, con pertinencia sociocultural y lingüística, en articulación con la UGEL de su jurisdicción.
- ✓ Impulsa la conformación de espacios de articulación comunal para la implementación de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador, en coordinación con la UGEL de su ámbito.
- ✓ Promueve proyectos y la gestión de los recursos que posibiliten la implementación de las transformaciones pedagógicas e institucionales, en concordancia con los planteamientos del Marco Orientador.
- ✓ Implementa programas de fortalecimiento de competencias de los actores educativos intervinientes para asegurar el cumplimiento del objetivo del Marco Orientador, en coordinación con la UGEL de su ámbito.

8.5. Instituciones educativas

- ✓ Coordina con el espacio de articulación comunal, los gestores comunitarios y las familias la implementación de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador.
- ✓ Facilita información sobre la implementación de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador a la UGEL o al espacio de articulación comunal, según sea el caso.
- ✓ Promueve mecanismos de comunicación con las familias y los estudiantes que permitan la implementación de estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones del Marco Orientador, en beneficio de la formación integral de las y los estudiantes.
- ✓ Decide de manera compartida con la comunidad educativa la implementación progresiva de las estrategias y acciones relacionadas con las transformaciones del Marco Orientador en beneficio de la formación integral de las y los estudiantes.
- ✓ Promueve el trabajo colaborativo entre docentes para fortalecer el proceso de cambio en las prácticas pedagógicas, en coherencia con los planteamientos del Marco Orientador.
- ✓ Articula acciones con instituciones públicas y privadas, autoridades comunales y locales, con el fin de consolidar una red de apoyo para el logro de las transformaciones pedagógicas e institucionales planteadas en el Marco Orientador.

9

Referencias y bibliografía

Alcázar, L. (2008). *Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú*. GRADE. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Peru/grade/20100405020530/analisis-1.pdf>

Álamo Santos, M. (2011). La idea del cuidado en Leonardo Boff. *Revista Tales* (4), 243-253. https://revistatales.files.wordpress.com/2012/05/243_nro4nro-4.pdf

Altet, M. (2010). La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas. En L. Paquay, M. Altet, É. Charlier y P. Perrenoud (coords.), *La formación profesional del maestro, estrategias y competencias*. Fondo de Cultura Económica.

Álvarez Cruz, G. (2006). El aprendizaje organizacional como eje de desarrollo en la organización escolar. *Educación*, 15 (29), 7-34. <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/2319>

Álvarez, H., Arias, E., Bergamaschi, A., López, A., Noli, A., Ortiz, M., Pérez, M., Rieble-Aubourg, S., Rivera, M., Scannone, R., Vázquez, M., y Viteri, A. (2020). *La educación en tiempos de coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe ante el COVID-19*. BID. <https://bit.ly/3ktduER>

Ames, P. (2020). La educación frente a la pandemia en el Perú: desigualdades e invisibilidad persistentes. *Boletín del Grupo de Trabajo Educación e Interculturalidad, Educar en la Diversidad* (2), julio. CLACSO.

Ames, P. y Rojas, V. (2011). *Cambios y oportunidades: la transición de la escuela primaria a la secundaria en el Perú* (Documento de Trabajo 63). GRADE; Niños del Milenio.

Arguedas, I. (2010). Involucramiento de las estudiantes y los estudiantes en el proceso educativo. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 8 (1), 63-78. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55113489005.pdf>

Arnaiz, P. (2000). Educar en y para la diversidad. En F. Soto, y J. López (coords.), *Nuevas tecnologías, viejas esperanzas: las nuevas tecnologías en el ámbito de las necesidades especiales y la discapacidad*. Consejería de Educación y Universidades. <https://bit.ly/3AxqZsN>

- Balarin, M. y Escudero, A. (2019).** *El desgobierno del mercado educativo y la intensificación de la segregación escolar socioeconómica en el Perú* (Documentos de investigación 101). GRADE.
- Banati, P. y Camilletti, E. (2018, 3 de octubre).** *Three windows of opportunity — Using science to inform programming for adolescents and young people*. Unicef. <https://uni.cf/3tYougl>
- Barea Castro, P. (2019).** *Informe de sistematización. Diálogos sobre educación de adolescentes* (Documento de trabajo). Minedu; Unesco.
- Berríos, L. y Buxarraís, M. R. (2005).** Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los adolescentes. Algunos datos. Monografías Virtuales. *Ciudadanía, Democracia y Valores en Sociedades Plurales* (5). OEI. <https://www.oei.es/historico/valores2/monografias/monografia05/reflexion05.htm>
- Bisquerra, R. (2003).** Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación RIE*, 21, 1, 7- 43.
- Bisquerra, R. y Mateo, J. (2019).** *Competencias emocionales para un cambio de paradigma en educación*. Horsori.
- Boff, L. (2002).** *El cuidado esencial. Ética de lo humano, compasión por la Tierra*. Trotta.
- Boggio, M. R. (2019).** *Demandas y oportunidades del contexto a la educación de las y los adolescentes* (Documento de trabajo). Minedu; Unicef.
- Bomer, R. y Bomer, K. (2001).** *For a better Word: reading and writing for social action*. Heinemann.
- Castillo, J. y Contreras, D. (2014).** *El papel de la educación en la formación del bienestar subjetivo para el desarrollo humano. Una revisión al caso chileno*. PNUD; Unicef. <https://uni.cf/3zuSkuu>
- Castro, A. y Espinoza, E. (2006).** *Experiencias participativas con adolescentes y jóvenes en proyectos de promoción del desarrollo juvenil y prevención de la violencia. El caso del Perú*. Ministerio de Salud; OMS; OPS; GTZ.
- Centro de Desarrollo de la OCDE. (2017).** Estudio de bienestar y políticas de juventud en el Perú. Proyecto OCDE-UE Inclusión Juvenil, París. <https://bit.ly/2Zl9Wws>

Centro Nacional de Desarrollo Estratégico [CEPLAN]. (s. f.) Acuerdo Nacional. <https://bit.ly/3jtLq3j>

Colectivo Equidad y Diversidad Cultural. (2020). *Desafíos de la EIB durante la emergencia sanitaria en perspectiva de un nuevo escenario post pandemia*. Observatorio de la Educación Peruana. <https://obepe.org/educacion-rural/>

Coll, C. (2010). Enseñar y aprender, construir y compartir. Procesos de aprendizaje y ayuda educativa. En C. Coll, (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 31-62). Graó.

Congreso de la República del Perú. (2003a, 17 de julio). Ley 28044, Ley General de Educación. Comisión Permanente del Congreso de la República. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Congreso de la República del Perú. (2003b, 28 de julio). Ley General de Educación 28044. http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

Consejo Nacional de Educación; Ministerio de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. <https://www.cne.gob.pe/uploads/publicaciones/2020/proyecto-educativo-nacional-al-2036.pdf>

Crispín, M., Doria, M., Rivera, A., De la Garza, M., Carrillo, S., Guerrero, L., Patiño, H., Caudillo, L., Fregoso, A., Martínez, J., Esquivel, M., Loyola, M., Costopoulos, Y. y Athié, M. J. (2011). *Aprendizaje autónomo. Orientaciones para la docencia*. Universidad Iberoamericana. CLACSO. <https://bit.ly/3EDAbhE>

Crouch, L., Gove, A. y Gustafsson, M. (2009). Educación y cohesión social. En L. Crouch, A. Gove y M. Gustafsson, *Políticas educativas y cohesión social en América Latina* (pp. 289-334). <https://www.researchgate.net/publication/237073994>

D'Angelo, O. (2004). Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social. *Revista Cubana de Psicología* 17 (3), 270-275. CIPS. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rcp/v17n3/08.pdf>

De Puelles, M. (2012). La educación secundaria como problema: orígenes, evolución y situación actual. En M. de Puelles, *Estudios sobre historia de la enseñanza secundaria* (pp. 9-26). <https://ifc.dpz.es/recursos/publicaciones/32/40/02depuelles.pdf>

- Deneulin, S., Clausen, J. y Valencia, A. (eds.) (2018).** *Introducción al enfoque de las capacidades: aportes para el desarrollo humano en América Latina*. FLACSO Argentina; Editorial Manantial; Fondo Editorial PUCP.
- Edugestores. (2020).** Red Peruana de Gestores de la Educación. <https://www.edugestores.pe/>
- Ellis Nutt, A. y Jensen, F. (2015).** *The teenage brain: a neuroscientist's survival guide to raising adolescents and young adults*. Harper.
- Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE]. (s. f.).** Indicadores. Minedu. <http://escale.minedu.gob.pe/indicadores>
- Estadística de la Calidad Educativa [ESCALE]. (2018).** Registro Nacional de Instituciones Educativas que brindan el Servicio de Educación Intercultural Bilingüe (RNIIEE EIB). Minedu. <http://escale.minedu.gob.pe/registros-eib>
- Franco, A. y Ñopo, H. (2018).** *Ser joven en el Perú: educación y trabajo* (Serie Avances de Investigación 37). GRADE.
- Freire, P. (2012).** *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo Veintiuno.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef); FLACSO Argentina (2018).** *Políticas educativas para transformar la educación secundaria. Estudio de casos a nivel provincial. Primera etapa*. Unicef; FLACSO. <https://uni.cf/3kw8Jug>
- Foro Educativo 2020. (2021).** <http://foroeducativo.org/2020/>
- García Aretio, L. (1999).** Fundamento y componentes de la educación a distancia. RIED. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 2(2), 28–39. <https://doi.org/10.5944/ried.2.2.2076>
- Goleman, D. (1997).** Conócete a ti mismo. En D. Goleman, *La inteligencia emocional, por -qué es más importante que la inteligencia* (pp. 67-76).
- Guzmán, E., Muñoz, J., Preciado, E. y Menjura, M. (2014).** La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13 (1), 153-174. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.404.2014>
- Hargreaves, A. y Fink, D. (2008).** *El liderazgo sostenible. Siete principios para el liderazgo en centros educativos innovadores*. Morata.

- Instituto Nacional de Estadística e Informática [INEI]. (2017).** *Censos Nacionales 2017: XII de Población, VII de Vivienda y III de Comunidades Indígenas.* INEI. <http://censo2017.inei.gob.pe/>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2018).** *Estadísticas de las tecnologías de Información y Comunicación en los Hogares (julio, agosto, setiembre 2018) [Informe técnico 4, diciembre 2018].* INEI. <https://bit.ly/39sUUGB>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019a).** *Encuesta Nacional de Hogares sobre Condiciones de Vida y Pobreza 2018.* INEI. <https://bit.ly/3jsalnM>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2019b).** *Evolución de la pobreza monetaria 2007-2018 (Informe técnico).* INEI. <https://bit.ly/3kupupD>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021a).** *Perú: caracterización de las condiciones de vida de la población con discapacidad, 2019.* INEI. <https://bit.ly/3DVGT1h>
- Instituto Nacional de Estadística e Informática. (2021b).** *Estado de la niñez y la adolescencia (Informe técnico 2, enero, febrero, marzo).* INEI. <https://bit.ly/3CwOtyU>
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (coords.). (2021).** *Educación artística, cultura y ciudadanía.* OEI; Fundación Santillana. <https://upvv.clavijero.edu.mx/cursos/LEB0740/documentos/educArtCulyCiud.pdf>
- Josephson, K., Francis, R. y Jayaram, S. (2018).** *Políticas para promover la culminación de la educación media en América Latina y el Caribe. Lecciones desde México y Chile.* Banco de Desarrollo de América Latina; CAF. <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/1246>
- León, E. (2015).** *Escuela sin ciudadan@s, sociedad sin democracia (condiciones reales de construcción de ciudadanía en un colegio público del Perú).* Tarea Asociación de Publicaciones Educativas. <https://bit.ly/3zG3FYR>
- León, M. (2018).** *Construcción de relaciones de poder en el aula. Análisis del discurso en una escuela estatal en Lima. [Tesis de posgrado, Pontificia Universidad Católica del Perú].* Repositorio Digital de Tesis y Trabajos de Investigación PUCP. <http://hdl.handle.net/20.500.12404/12325>
- Liwski, N. (2005).** *El adolescente, sujeto de derechos. Anales de la Educación Común. Tercer Siglo, 1 (1-2) Adolescencia y Juventud (septiembre, 2005).* Publicación de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Planeamiento [versión digital]. <https://bit.ly/3kvQ1TH>

- López, V. (2014).** Convivencia escolar. *Apuntes 4 Educación y Desarrollo Post-2015*. Unesco Santiago de Chile. <https://bit.ly/3hVPGbh>
- López, N. (comp.) (2019a).** *Desafíos de la educación secundaria en América Latina. Ponencias del foro regional de políticas educativas 2018*. Unesco; IIPE.
- López, N. (coord.) (2019b).** *Adolescentes y jóvenes de Perú. Aproximaciones a su mundo desde múltiples miradas. Desafío para las políticas públicas*. Unesco; Unicef Perú. <https://uni.cf/3nRORnA>
- López, N. y D'alessandre, V. (2017).** *Trayectorias escolares protegidas*. IIPE; Unesco Buenos Aires. <https://bit.ly/2ZnOaYY>
- Magendzo, A. y Arias, R. (2015).** *Informe regional 2015: Educación ciudadana y formación docente en países de América Latina*. BID; Sistema Regional de Evaluación y Desarrollo de Competencias Ciudadanas.
- Manrique, L. (2004).** *El aprendizaje autónomo en la educación a distancia*. Congreso LatinEduca: Primer Congreso Latinoamericano de Educación a Distancia. Departamento de Educación, Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/39w0U1v>
- Martínez, C. (2012).** *El bono demográfico regional en el Perú*. UNFPA. <https://bit.ly/3m2Fznp>
- Martínez, M., Preciado, N., Nader, V., Hernández, P. (2017).** *La gestión curricular, proceso integrador del entorno y contexto de la institución educativa universitaria. Una revisión documental*. Fundación Universitaria de Ciencias de la Salud; FUCS. Especialización en Docencia Universitaria. <http://repositorio.fucsalud.edu.co/handle/001/789>
- Martuccelli, D. (2016).** Condición adolescente y ciudadanía escolar. *Educação & Realidade*, 41 (1), 155-174. Universidade Federal do Rio Grande do Sul Porto Alegre, Brasil.
- Mata-Benito, P., Ballesteros-Velásquez, B. y Padilla Carmona, M. (2013).** Ciudadanía participativa y transformadora: análisis de discursos y propuestas de aprendizaje. *Teor. Educ.* 25 (2), 49-68. <https://bit.ly/2XCxsEr>
- Mendoza, L. (2020).** Lo que la pandemia nos enseñó sobre la educación a distancia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos* (México), vol. L, núm. Esp., 343-352, 2020. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

Mesa de Concertación de Lucha Contra la Pobreza [MCLCP]. (2018, 12 de junio). *Embarazo en Adolescentes peruanas aumentó “Un problema de salud pública, de derechos y oportunidades para las mujeres y de desarrollo para el país”* [Alerta N.º 1-2018-SC/MCLCP]. Equipo de Seguimiento Concertado a las Políticas de Salud; Subgrupo “Prevención del embarazo en adolescentes” [Versión aprobada por el CEN de la MCLCP]. <https://bit.ly/2ZgrwS5>

Ministerio de Economía y Finanzas [MEF]. (2019). Plan Nacional de Competitividad 2019-2030 (Documento resumen). Consejo Nacional de Competitividad y Formalización. <https://bit.ly/2W1Q7sC>

Ministerio de Educación del Perú [Minedu]. (2012). *Marco de Buen Desempeño Docente*. Minedu. <https://bit.ly/2XDVNJQ>

Ministerio de Educación del Perú. (2014a). *Marco de Buen Desempeño del Directivo. Directivos construyendo escuela*. Minedu. <https://bit.ly/3Ay4rlx>

Ministerio de Educación del Perú. (2014b, 1 de julio). Resolución Ministerial N.º 274-2014-MINEDU. Crea el modelo de servicio educativo para la atención de estudiantes de alto desempeño. <https://bit.ly/3zvisFt>

Ministerio de Educación del Perú. (2014c, 1 de octubre). Resolución Ministerial N.º 451-2014-MINEDU. Crea el modelo de servicio educativo jornada completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria. <https://bit.ly/3CGqRYN>

Ministerio de Educación del Perú. (2016a). *Currículo Nacional de la Educación Básica*. Minedu. <https://bit.ly/3u0WCZn>

Ministerio de Educación del Perú. (2016b). *Programa curricular de educación secundaria*. Minedu. <https://bit.ly/3EJhR6Q>

Ministerio de Educación del Perú. (2016c). *Estrategia Nacional de las Tecnologías Digitales en la Educación 2016-2021: de las TIC a la inteligencia digital*. Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5937>

Ministerio de Educación del Perú. (2017a, 21 de noviembre). Resolución de Secretaría General N.º 345-2017-MINEDU. Norma técnica denominada “Disposiciones para la elaboración de Modelos de Servicio Educativo en Educación Básica”. <https://bit.ly/3ufJAaJ>

Ministerio de Educación del Perú. (2017b, 29 de diciembre). Resolución Ministerial N.º 732-2017-MINEDU. Crea el modelo de servicio educativo secundaria con residencia estudiantil en el ámbito rural. <https://bit.ly/3CBAPKL>

Ministerio de Educación del Perú. (2018a). *Política Sectorial de Educación Intercultural e Intercultural Bilingüe*. Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/5960>

Ministerio de Educación del Perú. (2018b). *Lineamientos para la Gestión de la Convivencia Escolar, la Prevención y la Atención de la Violencia Contra Niñas, Niños y Adolescentes*. Decreto Supremo N.º 004-2018. <https://bit.ly/2ZIRQKO>

Ministerio de Educación del Perú. (2018c, 20 de setiembre). Resolución Ministerial N.º 518-2018-MINEDU. Crea el modelo de servicio educativo secundaria en alternancia. <https://bit.ly/2W87wA8>

Ministerio de Educación del Perú. (2018d, 20 de setiembre). Resolución Ministerial N.º 519-2018-MINEDU. Crea el modelo de servicio educativo de educación intercultural bilingüe. <https://bit.ly/3ILG7wB>

Ministerio de Educación del Perú. (2019a, 12 de diciembre). Resolución Viceministerial N.º 326-2019-MINEDU. Aprueba la Norma técnica "Disposiciones para la implementación del Modelo de servicio educativo jornada completa para las instituciones educativas públicas del nivel de educación secundaria". <https://bit.ly/3lLqOze>

Ministerio de Educación del Perú. (2019b, 20 de febrero). Resolución Ministerial N.º 072-2019-MINEDU. Crea el modelo de servicio educativo secundaria tutorial en el ámbito rural de la educación básica regular. <https://bit.ly/39HZLnL>

Ministerio de Educación del Perú. (2020a). *Lineamientos de Tutoría y Orientación Educativa de la Educación Básica*. Resolución Viceministerial N.º 212-2020-MINEDU. Minedu. <https://bit.ly/3CCiTzW>

Ministerio de Educación del Perú. (2020b). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. Minedu. <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/MINEDU/6921>

Ministerio de Educación del Perú. (2021a). *Lineamientos de Educación Sexual Integral para la Educación Básica*. Resolución Viceministerial N.º 169-2021-MINEDU. Minedu.

Ministerio de Educación del Perú. (2021b). *Orientaciones pedagógicas para prevenir la interrupción de los estudios en el nivel de secundaria*. Minedu. <https://hdl.handle.net/20.500.12799/7613>

Ministerio de Educación del Perú; Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural - DISER. (2021c). *Censo Educativo 2020. Padrón MSE*. Minedu.

Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social [MIDIS]. (s. f.). SISFOH. <http://www.sisfoh.gob.pe/>

Miranda López, F. (2018). Diagnóstico, teoría e intervenciones públicas para abatir el abandono escolar en la educación secundaria de segundo ciclo: aprendizajes desde América Latina. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9 (14), 11-30. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6799109>

Monereo, C. (2010). Enseñar a aprender en la educación secundaria: las estrategias de aprendizaje. En C. Coll (coord.), *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria* (pp. 85-104). Graó.

Monroy, Juan Bosco. (2019). *Componente 2. Inteligencia emocional docente. Tema 6: La comunidad educativa como comunidad cuidadora*. Módulo de Formación Docente. Minedu.

Mora, M. e Hidalgo, L. (2019). *Seminario Internacional #generacionbicentenario. Adolescentes y Educación. Aportes al Marco Orientador y Política de Educación y Bienestar Adolescente* [Documento de trabajo]. Unicef.

Muñoz Garrido, V. y De Pedro Sotelo, F. (2005). Educar para la resiliencia. Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista Complutense de Educación*, 16 (1), 107-124. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0505120107A>

Murillo, J. y Carrillo, S. (2020). Una panorámica de la segregación escolar por nivel socioeconómico en educación primaria en Perú y sus regiones. *Argumentos*, 1 (1), 7-31. doi: <https://doi.org/10.46476/ra.vi1.9>

Murillo, F. y Carrillo, S. (2021). Incidencia de la segregación escolar por nivel socioeconómico en el rendimiento académico. Un estudio desde Perú. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29 (49), 1-28. <https://doi.org/10.14507/epaa.29.5129>

Nugent, G. (2018). *De la secundaria de Los cachorros a la secundaria de Los olvidados. Encuentros y desencuentros: los y las adolescentes y la escuela* [Documento de trabajo]. Ministerio de Educación.

Observatorio Nacional de la Violencia Contra las Mujeres y los Integrantes del Grupo Familiar (2020). Datos y evidencias sobre violencia hacia las mujeres e integrantes del grupo familiar, según fuente de información.

Organización Panamericana de la Salud [OPS]; Organización Mundial de la Salud [OMS]. (2012). Los niños con discapacidad son víctimas de la violencia con más frecuencia. OPS. <https://bit.ly/3oWjFEi>

Outes, I., Sánchez, A. y Vakis, R. (2017). *Cambiando la mentalidad de los estudiantes: evaluación de impacto de ¡Expande tu Mente! sobre el rendimiento académico en tres regiones del Perú* (Documentos de investigación 83). GRADE.

Pastor Angulo, M. (2005). Educación a distancia en el siglo XXI. *Apertura*, (2) 13, 62-75. <http://www.udgvirtual.udg.mx/apertura/index.php/apertura/article/view/1294>

Pease, M. A. e Ysla, L. (2013). *Cómo aprenden los adolescentes* (Documento de trabajo). Minedu.

Pease, M. A. y De la Torre-Bueno, S. (2019). *Hacia una caracterización de las adolescencias peruanas. Elementos a considerar desde el desarrollo adolescente. Documento para el marco orientador de la educación de adolescentes en el Perú* (Documento de trabajo). Minedu; Unicef.

Pease, M. A., Guillén, H., De la Torre-Bueno, S., Urbano, E., Aranibar, C. y Rengifo, F. (2020). *Nuestra deuda con la adolescencia*. Proyecto “Ser adolescente en el Perú”. Convenio Unicef-PUCP. <https://uni.cf/3zznUHg>

Pérez Galván, L. y Ochoa Cervantes, A. (2017). La participación de los estudiantes en una escuela secundaria. Retos y posibilidades para la formación ciudadana. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 22 (72), 179-207. <https://bit.ly/3u0ksoa>

Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó

Rawls, J. (1971). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica.

Reay, D. (2017). *Miseducation: inequality, education and the working classes*. Bristol.

Rojas, V. y Cussianovich, A. (2013). “Le va bien en la vida”. *Percepciones de bienestar de un grupo de adolescentes del Perú* (Documento de trabajo). GRADE; Niños del Milenio. <https://bit.ly/2W2c0Im>

Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. REICE- *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 1 (1). <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5345>

- Rossetti, M. (2014).** La segregación escolar como un elemento clave en la reproducción de la desigualdad. *Serie Políticas Sociales 199*. CEPAL; Naciones Unidas. <https://bit.ly/3zyaVG7>
- Salas O'Brien, P. (2019).** *Servicios educativos para la educación de adolescentes (Documento de trabajo)*. Minedu; Unesco.
- Santillán, L (2007).** La 'educación' y la 'escolarización' infantil en tramas de intervención local. Una etnografía en los contornos de la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 895-919. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14003405.pdf>
- Secretaría Ejecutiva del Acuerdo Nacional. (2020).** *Acuerdo Nacional 2011-2019*. Tarea Asociación Gráfica Educativa. <https://bit.ly/3GnayCX>
- Terigi, F. (2008).** Los desafíos que plantean las trayectorias escolares. En I. Dussel y otros, *III Foro Latinoamericano de Educación: Jóvenes y docentes. La escuela secundaria en el mundo de hoy*. Santillana. <https://bit.ly/3kuZ5YJ>
- Terigi, F. (2009).** *Trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa* (1.ª edición). Ministerio de Educación de la Nación Argentina; OEA.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO] (2020).** *La educación en tiempos de la pandemia de la COVID-19* (Informe COVID-19 CEPAL-OREALC-UNESCO). <https://bit.ly/3B5z4Vb>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa [UMC]. (2018).** *Resultados 2018. Evaluaciones de logros de aprendizaje*. Minedu. <https://bit.ly/3CCQkCs>
- Unidad de Medición de la Calidad Educativa (2019).** *Evaluaciones de logros de aprendizaje. Resultados 2019*. Minedu. <https://bit.ly/3hVCWBg>
- Unicef América Latina y el Caribe [Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia] (2019).** Niños, niñas y adolescentes con discapacidad (programa). *Unicef*. <https://www.unicef.org/lac/ninos-ninas-y-adolescentes-con-discapacidad>
- Wolff, L. y De Moura Castro, C. (2000).** *Secondary Education in Latin America and the Caribbean. The Challenge of Growth and Reform*. Inter-American Development Bank, Sustainable Development Department, Technical Papers Series.
- World Bank. (2019).** *Ending Learning Poverty: What Will It Take?* World Bank. <http://hdl.handle.net/10986/32553>

