

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

Educación y Aprendizajes

Interrupción escolar y vulnerabilidad educativa

Datos, estudios y recomendaciones
para la educación básica en el Perú

Vanessa Rojas
Antonio Campos
Santiago Cueto
Alan Sánchez

129

Documentos de Investigación 129

Interrupción escolar y vulnerabilidad educativa

Datos, estudios y recomendaciones
para la educación básica en el Perú*

**Vanessa Rojas, Antonio Campos,
Santiago Cueto y Alan Sánchez**

* Los autores agradecen los comentarios y sugerencias proporcionados por la o el revisor anónimo a una versión previa de este documento. Asimismo, expresan su gratitud por los valiosos aportes de Paola Cuenca (Ministerio de Educación), Martín Vegas (UNESCO), Menna Salazar (Dispurse Foundation), María Fernanda Torres (representante de la congresista Flor Pablo) y de los participantes en el desayuno de trabajo en el que se presentaron los resultados preliminares. Dianela Espinoza y Jennifer Lopez, asistentes de investigación en GRADE, colaboraron con el análisis de datos presentado aquí. Vanessa Rojas, Antonio Campos, Santiago Cueto y Alan Sánchez son, respectivamente, investigadora principal, investigador adjunto e investigadores principales del Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE).

Interrupción escolar y vulnerabilidad educativa: datos, estudios y recomendaciones para la educación básica en el Perú. Lima: GRADE, 2024.

Documentos de Investigación, 129

ROJAS, Vanessa, CAMPOS, Antonio, CUETO, Santiago y SÁNCHEZ, Alan

Este estudio se llevó a cabo con el financiamiento principal de Porticus. Asimismo, los autores quieren agradecer el apoyo constante de Old Dart Foundation (ODF) y la Foreign Commonwealth and Development Office (FCDO) del Gobierno británico en el marco del estudio Niños del Milenio (Young Lives).

De esta edición:



Esta publicación cuenta con una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial 4.0 Internacional.

Grupo de Análisis para el Desarrollo (GRADE)

Av. Grau 915, Barranco, Lima 15063, Perú

Teléfono: 247-9988

www.grade.org.pe

Primera edición. Lima, diciembre de 2024 (publicación electrónica).

Directora de Investigación: Gabriela Guerrero

Cuidado de edición: Diana Balcázar Tafur

Corrección de estilo: Rocío Moscoso

Diseño de carátula: Elena González

Diagramación: Amaurí Valls

En concordancia con los objetivos de GRADE, el propósito de la serie Documentos de Investigación es difundir oportunamente los estudios que realizan sus investigadores y suscitar el intercambio con otros miembros de la comunidad científica que permita enriquecer el producto final de la investigación, de modo que esta apruebe sólidos criterios técnicos para el proceso político de toma de decisiones.

Este documento de investigación ha seguido un proceso de revisión externa de pares. Las opiniones y recomendaciones vertidas son responsabilidad de sus autores y no representan necesariamente los puntos de vista de GRADE u otros auspiciadores. Los autores declaran que no tienen conflicto de interés vinculado a la realización del presente estudio, sus resultados o la interpretación de estos.

Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2024-13415

ISBN: 978-612-4374-57-9

ÍNDICE

PRINCIPALES ABREVIACIONES	7
RESUMEN	9
ABSTRACT	11
PRESENTACIÓN: EL DERECHO A LA EDUCACIÓN COMO RESPONSABILIDAD PRINCIPAL DEL ESTADO	13
I. ¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS CAUSAS, CORRELATOS Y CONSECUENCIAS DE LA INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS ENTRE MENORES DE EDAD?	17
1.1. Estudios internacionales	17
1.2. Estudios en Perú	20
1.3. Consecuencias del abandono escolar	26
2. TENDENCIAS NACIONALES SOBRE INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS	29
2.1. Definiciones	29
2.2. Análisis de las tendencias sobre la interrupción de los estudios	31
2.3. De vuelta a la escuela durante la adultez temprana: evidencia del estudio longitudinal NdM	50
3. POLÍTICAS Y PROGRAMAS PARA PREVENIR LA INTERRUPCIÓN DE LA ESCOLARIDAD	57
3.1. Una mirada internacional	57
3.2. Políticas y programas en el Perú	66

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: LA NECESIDAD DE UN SISTEMA DE PROTECCIÓN EDUCATIVA	77
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	85
ANEXOS	97

PRINCIPALES ABREVIACIONES

CEBA	Centros de Educación Básica Alternativa
CEPAL	Comisión Económica para América Latina y el Caribe
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
EBA	Educación Básica Alternativa
EBR	Educación Básica Regular
EIMLE	Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo
ENAHO	Encuesta Nacional de Hogares
ENDES	Encuesta Demográfica y de Salud Familiar
ENEDIS	Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad
ENRC	Estrategia Nacional para la Reinserción y Continuidad Educativa
ESCALE	Estadística de la Calidad Educativa
FCDO	Foreign Commonwealth and Development Office
JEC	Jornada Escolar Completa
LGE	Ley General de Educación
MEF	Ministerio de Economía y Finanzas
MIDIS	Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social
MINEDU	Ministerio de Educación

MINJUSDH	Ministerio de Justicia y Derechos Humanos
MTPE	Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo
NAP	Programa Nivelación y Aceleración Pedagógica
NdM	Niños del Milenio
NNA	Niñas, niños y adolescentes
ODF	Old Dart Foundation
ODS	Objetivo de Desarrollo
PNAE-QW	Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma
pp	Puntos porcentuales
PRONACEJ	Programa Nacional de Centros Juveniles
SIAGIE	Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa
TAS	Transferencia a la Alta Secundaria
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

RESUMEN

En este informe, se presentan datos, estudios y análisis vinculados con la *interrupción de los estudios*, el *abandono escolar* o la *deserción*, palabras con las que se suele llamar en la literatura a la terminación temprana –temporal o definitiva– de la educación formal. Con este término, nos referimos aquí a las niñas, los niños o las y los adolescentes (NNA) que no están matriculados en la educación básica regular (EBR).

A partir del análisis de encuestas a nivel nacional –Encuesta Nacional de Hogares (ENAH0), Encuesta Demográfica y de Salud Familiar (ENDES)– y de bases de datos del Ministerio de Educación (MINEDU) –Sistema de Información de Apoyo a la Gestión de la Institución Educativa (SIAGIE), Estadística de la Calidad Educativa (ESCALE)–, así como de la evidencia del estudio longitudinal Niños del Milenio (NdM) en el Perú, damos cuenta de cómo, a pesar de los avances en la cobertura educativa en este nivel, aún se mantienen brechas que afectan principalmente a algunos grupos de estudiantes. Durante los últimos años, la tendencia hacia una mayor cobertura se vio afectada por la pandemia y el incremento de la pobreza.

Aunque desde el Estado peruano se han realizado algunos esfuerzos por atender esta problemática, aún no contamos con una política nacional de protección educativa que sirva como marco para prevenir o revertir la interrupción de los estudios. Se requiere diseñar políticas educativas que aborden tanto los factores académicos como los sociales que influyen en la interrupción escolar, asegurando la inclusión

y permanencia de todos los y las estudiantes. La participación activa de las familias y la colaboración interinstitucional son fundamentales para lograr mejoras sostenibles en la educación básica en el Perú. Para ello, se requiere –además– distribuir recursos humanos, financieros y de materiales considerando los desafíos territoriales; implementar sistemas de información que permitan identificar a los estudiantes que han interrumpido sus estudios o están en riesgo de hacerlo, y brindar información relevante sobre ellos para que los directivos y docentes puedan prevenir y atender estos casos.

ABSTRACT

This report presents data, studies, and analyses related to the interruption of studies, commonly referred to in the literature as school dropout or early school leaving, whether temporary or permanent. Here, we use the term "school dropout (interruption of studies)" to refer to children and adolescents who are not enrolled in regular basic education (EBR, for its acronym in Spanish).

Based on an analysis of national surveys—such as the National Household Survey (ENAHO) and the Demographic and Family Health Survey (ENDES)—and administrative databases from the Ministry of Education (MINEDU), including the School Management Support Information System (SIAGIE) and the Educational Quality Statistics System (ESCALE), as well as evidence from the longitudinal study Young Lives in Peru, we demonstrate that, despite progress in educational coverage in EBR, significant gaps remain that primarily affect certain groups of students. In recent years, the pandemic and rising poverty levels have disrupted the trend toward increased coverage.

Although the Peruvian State has made efforts to address this issue, a national educational protection policy that provides a framework for preventing or reversing the interruption of studies is still lacking. There is an urgent need to design educational policies that address academic and social factors influencing school dropout, ensuring the inclusion and retention of all students. Active family participation and interinstitutional collaboration are crucial to achieving sustainable improvements in basic education in Peru.

To this end, it is also necessary to allocate human, financial, and material resources, considering territorial challenges; implement information systems to identify students who have interrupted their studies or are at risk of doing so; and provide relevant data about students to help school administrators and teachers prevent and address these cases effectively.

PRESENTACIÓN

El derecho a la educación como responsabilidad principal del Estado

En su artículo 17, la Constitución Política del Perú de 1993 estipula que “La educación inicial, primaria y secundaria son obligatorias”. De manera complementaria, la Ley General de Educación (LGE) de 2003 dice en su artículo 3: “La educación es un derecho fundamental de la persona y de la sociedad. El Estado garantiza el ejercicio del derecho a una educación integral y de calidad para todos y la universalización de la Educación Básica”. Vale la pena recordar que, de acuerdo con la LGE, la matrícula en primer grado debería ocurrir cuando el niño o niña haya cumplido 6 años. La primaria cubre 6 grados, mientras que la secundaria, 5. Por lo tanto, si no repite ni interrumpe temporalmente sus estudios, un joven debería terminar la escolaridad básica con 17 años de edad.

Respecto de lo anterior, es indudable que ha habido un incremento sostenido de la matrícula en el Perú al menos desde los años 1960, en particular en la educación primaria (Guadalupe et al., 2017). Sin embargo, actualmente existen dos retos para que este derecho sea universal.

El primero es coyuntural, pues responde a la pandemia y al incremento de la pobreza en el país. La pandemia impactó en el porcentaje de estudiantes no matriculados –más adelante se presentan datos

al respecto—, aunque, luego de levantada la cuarentena, se observó una recuperación. Por otro lado, el incremento de la pobreza recientemente registrado (29 % de la población en 2023,¹ nivel similar al observado en el país hace 10 años) puede anticipar que la tendencia en cuanto a matrícula será negativa durante los próximos años, ya que se sabe que la pobreza es uno de los principales factores asociados con que los estudiantes dejen de estudiar.

El segundo factor vinculado con la salida del sistema educativo formal es estructural y está relacionado con la profunda inequidad que ha caracterizado históricamente al sistema educativo peruano. Así, casi en cualquier indicador educativo que se revise, se encontrará que los estudiantes que presentan determinadas características —vivir en zonas rurales; ser pobres, indígenas o afroperuanos; tener alguna forma de discapacidad; estar privados de su libertad; permanecer hospitalizados durante largos períodos; ser migrantes o desplazados, o mostrar más de una de estas condiciones— obtienen menores resultados que sus pares.² La información de varios de estos grupos es escasa, pues, salvo por los censos, no se cuenta con indicadores nacionales. Al análisis de las tendencias en estos grupos es necesario añadirle un enfoque transversal de género, que no solo se vincula con la matrícula —por ejemplo, en estudiantes que son madres o están embarazadas—, sino también con los roles esperados tanto de los hombres como de las mujeres en nuestra sociedad. Que existan grupos e individuos claramente definidos que no completan la secundaria por motivos que podrían ser abordados desde el Estado es una afectación al derecho a la educación mencionado antes.

1 Se puede acceder a la información completa sobre pobreza en <https://www.gob.pe/institucion/inei/noticias/951234-pobreza-monetaria-afecto-al-29-0-de-la-poblacion-el-ano-2023>

2 Al respecto, a menudo estas características individuales, familiares y de comunidad se vinculan unas con otras; la literatura reciente alude a este fenómeno con la noción de *interseccionalidad* (Vásquez, 2020).

En este contexto, quisiéramos cuestionar el concepto de *deserción* que se ha usado tradicionalmente para referirnos a la interrupción de los estudios. La deserción tiene una connotación que carga la responsabilidad en el estudiante, quien, aparentemente, toma una decisión unilateral. Como se verá en la revisión de la literatura en la siguiente sección, la interrupción de los estudios se puede producir por una serie de factores vinculados con el estudiante y su familia, pero también con la institución educativa y el conjunto del sistema educativo, así como con el contexto socioeconómico. Al respecto, la Ley General de Educación –artículo 18, inciso *d*– señala que las autoridades educativas: “Aseguran mecanismos que permitan la matrícula oportuna, la permanencia y la reincorporación de los estudiantes al sistema educativo y establecen medidas especiales para retener a los que se encuentran en riesgo de exclusión del servicio”. ¿Cuánto se ha trabajado históricamente para favorecer a los estudiantes vulnerables en el Perú? Dados los indicadores que se presentan más adelante, está claro que casi la totalidad de personas en edad de asistir a la escuela lo han hecho en algún momento, sobre todo durante los años vinculados con la educación primaria. Así, el reto principal no está tanto en convocarlos a la escuela, sino en que los NNA, sobre todo las y los jóvenes, se mantengan hasta terminar su escolaridad.

De acuerdo con lo anterior, en el presente documento preferimos utilizar el término *interrupción de los estudios* antes que *deserción*, con el que sugerimos que estos se pueden retomar, ya sea en la EBR o en la Educación Básica Alternativa (EBA).³ Con *interrupción* nos referimos

3 El concepto de *interrupción de los estudios* presenta la limitación de que no incluye a las personas que nunca se han matriculado en el sistema educativo formal. El derecho a la educación abarca a todas las personas, por lo que aquellas que han accedido a la educación básica tendrían que ser identificadas y atendidas, buscando que la cobertura educativa sea realmente universal.

aquí a no estar matriculado en la educación básica para menores durante la niñez o adolescencia. Otro término que usamos para describir el mismo fenómeno es *abandono escolar*, para aludir a la responsabilidad, principalmente del sistema educativo peruano, de mejorar la calidad y equidad de sus servicios. No queremos, con ello, obviar responsabilidades individuales –que seguramente existen–, pero la obligación de definir políticas, organizar y financiar programas, y convocar a todos los actores relevantes poniendo el foco en los estudiantes vulnerables, corresponde principalmente al Estado.

El presente documento está organizado de la siguiente manera: en la primera sección se presentan algunas investigaciones vinculadas con la interrupción de los estudios. La segunda sección es un análisis de las tendencias sobre la interrupción de los estudios en el Perú, sobre todo en años recientes, en la que se incluyen reportes de estudiantes que han interrumpido su escolaridad sin haber completado la educación secundaria. En varios análisis, tanto cuantitativos como cualitativos, se hace uso de información recabada por el estudio longitudinal NdM,⁴ que ha seguido a dos cohortes de NNA en el país desde 2002. La tercera sección ofrece evidencia sobre varios programas, tanto del Perú como del extranjero, orientados a prevenir o revertir la interrupción escolar. Finalmente, se señalan las principales conclusiones y recomendaciones.

4 Para más información sobre el estudio de NdM, ver <https://ninosdelmilenio.org>

1. ¿QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LAS CAUSAS, CORRELATOS Y CONSECUENCIAS DE LA INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS ENTRE MENORES DE EDAD?

En esta sección, se presentan algunos de los principales factores vinculados con la interrupción de los estudios, repasando para ello investigaciones tanto internacionales como realizadas en el Perú. También se discuten algunas de las consecuencias del abandono escolar, en particular las relacionadas con los ingresos esperados durante la vida adulta.

1.1. Estudios internacionales

Rumberger y Ah Lim (2008) revisaron los estudios sobre abandono escolar realizados en Estados Unidos. Estos autores reportaron que, entre los factores individuales, aparecían frecuentemente el bajo rendimiento escolar previo, la repetición de grado y las expectativas educativas, estas últimas vinculadas con la educación del padre o la madre. Asimismo, reportaron que los hombres abandonan la educación más frecuentemente que las mujeres. Las personas que trabajan o han trabajado siendo menores también abandonan más frecuentemente su educación, lo cual se relaciona con el nivel de ingresos de la familia; lo mismo ocurre con los integrantes de los grupos étnicos minoritarios y con una pobre salud.

En cuanto a los factores vinculados con la escuela, el bajo rendimiento de los estudiantes –incluso desde los primeros grados–

predice el abandono escolar. Las escuelas con mejor clima escolar –es decir, con menores interrupciones y un mayor énfasis en el rendimiento– presentan menores tasas de abandono.

En lo referente a las características de la comunidad, el número de servicios y la ocupación predominante de padres y madres se asociaron con el abandono. En este y un estudio complementario (Rumberger y Rotermund, 2012), se argumenta que *la interrupción de los estudios es un proceso* que se va gestando a través del tiempo, con factores predictores que se pueden rastrear años antes de que ocurra el evento mismo. Volveremos sobre este tema más adelante.

Gubbels et al. (2019) hicieron una revisión sistemática de estudios sobre asistencia a la escuela e interrupción de estudios en los países industrializados. Encontraron que haber repetido de grado, o mostrar bajo coeficiente intelectual, dificultades de aprendizaje o insuficiente rendimiento académico eran fuertes predictores del abandono. De manera similar, se habla de factores de trayectoria de vida que también influyen significativamente en la decisión de abandonar los estudios.

Siguiendo con estudios internacionales, desde una mirada cualitativa y solo para el caso de la India, en el marco del estudio NdM, Singh y Mukherjee (2018) analizaron las razones que daban los jóvenes para abandonar la secundaria. Las clasificaron en tres grupos: (i) *expulsados por el sistema educativo* por inasistencia, indisciplina o que el colegio quedara muy lejos del hogar, entre otros motivos; (ii) *apartados del sistema por obligaciones individuales o familiares*, por ejemplo, cuando la familia decidía que el joven trabajara, o por matrimonio o embarazo adolescente; y (iii) *desconectados de la escuela* sea por conductas delictivas, problemas de salud o escaso interés en continuar estudiando. En Sudáfrica, Stoner et al. (2021) encontraron que el embarazo adolescente se asociaba de manera significativa con la interrupción de los estudios.

En cuanto a trabajos en la región, Román (2023) realizó una revisión de estudios en Argentina, Chile, México, Perú, Uruguay y Venezuela. Encontró que las tasas de cobertura en primaria son bastante altas, por lo que la interrupción de los estudios se produce sobre todo durante la secundaria. Román clasificó los factores en exógenos –individuales y familiares– y endógenos –colegios y sistemas educativos–. El nivel de riqueza de la familia es un predictor potente en todos los casos. Como en la revisión de Rumberger y Ah Lim (2008), Román encontró que los hombres abandonan con mayor frecuencia que las mujeres; un bajo rendimiento educativo previo y haber repetido de grado también se asociaron con mayor probabilidad de abandono. Bentaouet y Székely (2017) realizaron, en varios países, un estudio en el que identifican que los estudiantes que se han incorporado a la educación durante las últimas décadas viven en los contextos socioeconómicos más pobres, y son justamente ellos quienes presentan mayor probabilidad de abandonar la secundaria durante los últimos grados.

Sucre (2016) hace una revisión de estudios sobre abandono escolar en la región y encuentra, además, que el embarazo de niñas es una causa frecuente de este problema. Su estudio hace una descripción de los programas de reinserción escolar en la región, aunque no se cuenta con datos rigurosos sobre el impacto de estos. Volveremos sobre este punto más adelante. Adelman y Székely (2016) revisaron los patrones de abandono escolar y encontraron que la población rural, indígena y en pobreza era la que mostraba más probabilidades de dejar de asistir. En el Brasil, Cruz et al. (2021) encontraron que el embarazo adolescente, relacionado con la necesidad de trabajar y los bajos ingresos de la familia, se asociaba con una mayor probabilidad de abandonar la escolaridad.

A partir de esta revisión, encontramos teorías internacionales que explican la deserción con términos como *pull-out*, *push-out* y *fall-out*,

y que señalan que, en este fenómeno, la agencia no recae únicamente en el estudiante (Doll et al., 2013; Stearns y Glennie, 2006), sino que se relaciona con factores que ocurren en su vida personal o escolar. Las teorías *push-out* (Jordan, 1994) consideran que el alumno decide dejar los estudios debido a factores adversos dentro del propio ambiente escolar, como la falta de apoyo académico o las políticas disciplinarias; en este caso, son las condiciones intraescuela las que intervienen en el abandono. Por otro lado, las teorías *pull-out* (Jordan, 1994) señalan que son factores internos del estudiante los que provocan el fenómeno del abandono, como en el caso de aquellos que tienen que trabajar además de estudiar debido a una situación financiera difícil en su hogar (Ecker-Lyster y Niileksela, 2016). Finalmente, el enfoque *fall out* (Watt y Roessingh, 1994) se centra en las situaciones en las cuales el estudiante, debido a su limitado progreso académico, va perdiendo progresivamente la motivación e interrumpe sus estudios. Esta decisión es, entonces, una consecuencia de la falta de apoyo y la sensación de no lograr crecimiento personal o académico. Dicho esto, estudios más recientes sobre la interrupción de los estudios hacen referencia a que este sería un fenómeno multicausal en el que intervienen no solo la decisión del estudiante, sino también sus características personales y las de su familia, así como las condiciones o dinámicas educativas o académicas (Rumberger, 2020; Ogresta et al., 2023).

1.2. Estudios en el Perú

Para el Perú, Cueto (2004) realizó un estudio en zonas rurales de Apurímac y Cusco, y halló –en una muestra que previamente estaba asistiendo a la primaria– que la interrupción de los estudios durante la adolescencia se encontraba ligada sobre todo a la mayor edad de

los estudiantes, a ser mujer, a tener una relativa mayor talla para la edad –lo cual los hacía ver mayores– y a no vivir con ambos padres. Como se ve, la importancia del género varía entre estudios, pero en varios se observa que los hombres suelen interrumpir sus estudios por motivos vinculados con la necesidad de generar ingresos, mientras que las mujeres, por razones relacionadas con el embarazo no previsto, el cuidado de familiares o la mayor atención a las tareas del hogar.

Utilizando datos a nivel nacional, Lavado y Gallegos (2005) analizaron la interrupción de los estudios, y encontraron que la pobreza y el vivir en zonas rurales se asociaban con esta. Entre sus sugerencias, estuvieron incorporar programas de transferencia condicionada y reducir el ingreso tardío al primer grado. Becerra et al. (2023) entrevistaron a estudiantes, familiares y docentes, y concluyeron que la interrupción de los estudios se vinculaba sobre todo con factores económicos.

Cueto et al. (2010) realizaron una investigación longitudinal en Puno para entender qué factores predecían completar la secundaria sin repetir ni interrumpir los estudios. Encontraron que, más que el rendimiento en pruebas estandarizadas de Lectura y Matemática –administradas en quinto grado de primaria–, el principal predictor del abandono escolar era la necesidad económica de las familias, que obligaba a muchos estudiantes a trabajar.

Utilizando datos a nivel nacional, el MINEDU publicó un estudio sobre factores asociados con la interrupción de los estudios, con base en las variables administrativas disponibles en el sistema. Encontraron que ser beneficiario del programa de transferencias condicionadas JUNTOS se asociaba con un menor nivel de abandono escolar. Tanto para primaria como para secundaria, el rendimiento académico del estudiante en Comunicación y Matemática, así como el haber repetido de grado, se asociaban con la interrupción de los

estudios. La proyección de ingresos en el hogar, así como el nivel de educación del apoderado, se relacionaban con el abandono escolar. Es interesante que la historia de interrupciones escolares de la institución es un predictor de las variables de interés (MINEDU, 2022b). Todas estas características son relevantes para identificar a estudiantes e instituciones con mayor riesgo de abandono de los estudios con el fin de prevenir esta conducta.

El estudio longitudinal NdM en el Perú ha producido evidencia relevante en lo referido a las trayectorias educativas de alrededor de 2000 niños y niñas nacidos en 2001, y 750 nacidos en 1994, en una muestra representativa de distritos que excluye al 5 % de los más ricos del país. El seguimiento hecho a estas cohortes entre los años 2002 y 2023 muestra algunos factores que intervienen en la interrupción educativa, así como otros predictivos asociados con esta. Entre estos se encuentran el nivel de rendimiento, la extraedad, la educación de la madre, el nivel socioeconómico y la etnicidad.

El seguimiento realizado por el estudio a lo largo de siete rondas de encuestas –aplicadas en los años 2002, 2006, 2009, 2013, 2016, 2020-2021 y 2023– compara las trayectorias de las cohortes cuando sus integrantes tenían la misma edad, y evidencia mejoras en lo referido al descenso de la interrupción de los estudios. En otras palabras, las y los niños de la cohorte menor interrumpieron menos sus estudios en comparación con los de la cohorte mayor.

Cueto et al. (2016) encontraron que la interrupción de los estudios se incrementa en el nivel secundario, es decir, entre los 13 y los 17 años, aproximadamente. Estos datos concuerdan con cifras de la región latinoamericana (Román, 2013), que señalan que el abandono en la educación básica se concentra principalmente en ese nivel –en el tránsito entre lo que se denomina *secundaria baja y alta*– (Trucco, 2024). De hecho, información de la cohorte mayor de NdM de

cuando sus integrantes tenían 19 años da cuenta de que el abandono escolar se convierte en un tema que adquiere mayor relevancia durante la adolescencia. Con ello, tenemos datos que señalan que, para 2013, el 23,2 % de los integrantes de la cohorte mayor habían interrumpido sus estudios en el nivel secundario y que, de ellos, solo un 27,7 % había regresado a la escuela (Cueto et al., 2016).

En un estudio de Woodhead et al. (2012), se establece que el abandono escolar en la cohorte mayor a la edad de 15 años se encontraba asociado más con niños rurales que con niños urbanos o niñas en general. Resultados similares detectan Feeny y Crivello (2015), quienes indican que los niños más pobres dejan la escuela con mayor frecuencia que sus pares mujeres debido a los beneficios económicos que perciben en el trabajo, al que acceden durante su adolescencia. En un estudio posterior sobre factores asociados con el abandono escolar, Cueto et al. (2020b) muestran, con información de la cohorte mayor, que estos factores varían en relación con la edad en la que se produce el abandono. No obstante, podríamos sostener que la interrupción de los estudios va de la mano con la necesidad económica, el rendimiento educativo del estudiante y el rendimiento de la estudiante en caso de que estuviera embarazada o tuviera una hija o un hijo pequeño.

Al respecto, un hallazgo de Cueto et al. (2020b) es que, a los 12 años, la interrupción de los estudios se asocia con los costos de la educación –es decir, con gastos que las familias deben cubrir, inclusive en el contexto de escuelas públicas–, mientras que a los 15 años se relaciona más con la necesidad del estudiante de contar con un trabajo remunerado y su falta de interés en asistir a la escuela. En tal sentido, alrededor de los 15 años de edad, los adolescentes experimentan directamente la presión económica y abandonan sus estudios. Esta decisión puede ser tomada, entonces, por el propio estudiante,

por sus familiares o por una interacción entre ambos actores. En la adolescencia, las y los estudiantes socializan más con personas de su edad, y se les presentan oportunidades de trabajo. Así, en diferentes reportes del estudio cualitativo de NdM se ha señalado que son principalmente los hombres quienes se incorporan a un empleo remunerado para terceros, y que esta incorporación empieza a partir del trabajo realizado durante las vacaciones escolares para ganar dinero destinado a comprarse uniformes y útiles escolares (Rojas et al., 2016). En tal sentido, los estudiantes que viven en condición de pobreza y que interrumpen su educación básica priorizan el trabajo remunerado sobre los estudios, en tanto perciben beneficios inmediatos de este y no así de mantenerse en la escuela.

Aunque en el estudio NdM no se ha encontrado una relación directa entre el abandono escolar y el embarazo a edad temprana, sí se registra una mayor probabilidad de que las adolescentes que se retiran de la escuela queden embarazadas al poco tiempo (Favara et al., 2020). Un estudio cualitativo referido a la maternidad temprana (Rojas y Bravo, 2019) confirma esa información y da cuenta de cómo —en contextos urbanos, periurbanos y rurales— la pobreza es un factor determinante. Así, el motivo de abandono de las jóvenes entrevistadas responde a presiones económicas, pero además a contextos familiares violentos u opresivos, y normas sociales de género tradicionales que terminan por concretar su exclusión del sistema.

Volviendo a los resultados de la muestra más amplia del estudio NdM, se encuentra que, a los 8 años, los estudiantes que abandonaron la escuela presentaban un menor índice de riqueza del hogar que sus pares y, además, que sus madres tenían un menor nivel educativo en comparación con las de sus pares que sí concluyeron su educación básica. Por otro lado, se encontró que el bajo rendimiento escolar, hablar una lengua materna indígena y haber repetido de grado

durante la primaria eran factores de riesgo que incrementaban la posibilidad de abandono escolar (Cueto et al., 2020a). Estos hallazgos nos llevan a poner la atención sobre factores intraescolares referidos a las políticas educativas asociadas tanto con la educación intercultural bilingüe como con el manejo del acoso escolar o *bullying*, así como con el soporte académico que reciben –o no– los estudiantes en riesgo de abandono, pero también centran la mirada en el contexto socioeconómico de las familias, que resultaría determinante en la interrupción de los estudios.

Tanto en el Perú como en los otros países del estudio NdM –Etiopía, India y Vietnam–, se evidencia que las aspiraciones de los NNA son un factor importante en su continuidad educativa. Así, quienes aspiran a alcanzar la educación superior mientras cursan la primaria presentan un menor riesgo de interrumpir sus estudios, pues ven en la educación la posibilidad de progreso y movilidad social (Cueto et al., 2020a).

Respecto a las características de las escuelas, un hallazgo robusto en los modelos es que aquellas con gestión estatal presentan de 1,2 a 1,9 veces más probabilidades de que los estudiantes las abandonen que las escuelas no estatales, controlando por otros factores. Las razones de esta situación merecen mayor estudio, aunque seguramente el nivel socioeconómico de las familias es una de ellas.

Identificar qué factores concentran una mayor probabilidad de interrupción de los estudios resulta crucial para tomar decisiones de política. En cuanto a la agregación geográfica, este factor afecta a pocas escuelas, principalmente de zonas urbanas. Sin embargo, en términos de probabilidades, asistir a una escuela rural aumenta en un 5 % a 20 % –dependiendo de la región– la probabilidad de interrumpir los estudios. Solo en el caso de Piura esta probabilidad está más asociada a la escuela urbana. Esta situación constituye un reto para la política

educativa, que claramente requiere soluciones específicas para cada contexto.

1.3. Consecuencias del abandono escolar

En cuanto a las consecuencias del abandono escolar, un estudio de Montenegro y Patrinos (2014) muestra los retornos a la educación para 139 países. Para el Perú, con datos del 2012, la investigación encontró que, en promedio, hay un retorno de 8,1 % por año adicional de educación. Por niveles educativos, el retorno es 14,6 % por haber completado la primaria, 4,9 % adicional por la secundaria y 10,4 % adicional por la educación superior. En los tres niveles, el retorno por completar un nivel educativo es mayor para las mujeres que para los hombres.

Para el Perú, Reátegui (2022: 9), analizando varios escenarios, ha estimado el impacto específico del abandono durante la pandemia. Su conclusión es que:

En ausencia de acciones compensatorias para recuperar los aprendizajes frente al cierre de escuelas, se estima que el estudiante promedio perdería aproximadamente US\$ 28 337 (PPA, acrónimo que se refiere a un ajuste por paridad de poder adquisitivo) durante su vida laboral de acuerdo con el escenario intermedio. Considerando el total de la población estudiantil afectada, el costo económico agregado ascendería a US\$ 84 735 millones PPA ajustados por la utilización del capital humano.

Otra revisión del abandono en países en desarrollo (Pariguana, 2011) ha mostrado una mayor probabilidad de que los estudiantes

que no completan la educación formal estén desempleados o viceversa: que el trabajo lleve al abandono escolar, como muestran los resultados de esta investigación para el Perú.

Otro factor asociado con el abandono escolar es carecer de seguro médico, con las consecuencias para el cuidado de la salud asociadas con esta circunstancia (Levin et al., 2007). Al respecto, los resultados de Psacharopoulos (2007) muestran que los graduados de secundaria dependen menos del sistema de salud pública, lo cual disminuye los gastos del Gobierno. Por otra parte, Belfield (2008) encontró un efecto positivo de terminar la educación secundaria sobre el PIB a través de un incremento de la recaudación fiscal y el ingreso per cápita.

Por otra parte, parece clara la asociación entre abandono escolar y criminalidad, en el sentido de que las personas que delinquen presentan una mayor probabilidad de no haber terminado la educación secundaria. Sin embargo, establecer una relación de causa y efecto es complejo, pues probablemente este vínculo sea dinámico. Machin et al. (2011) intentaron hacerlo para Reino Unido, y encontraron una asociación entre extender la obligatoriedad de terminar la educación secundaria y la reducción del crimen. También pareciera –por este estudio y otros– que la calidad de la educación tiene un efecto positivo en la reducción del crimen. Con relación a otras actividades de riesgo, Reingle et al. (2016) observan que los estudiantes que no terminan la escuela tienen una mayor probabilidad de ser fumadores o haber consumido drogas.

2. TENDENCIAS NACIONALES SOBRE INTERRUPCIÓN DE LOS ESTUDIOS

En la presente sección, se analizan los principales indicadores del sistema educativo peruano que nos aproximan –desde diversas perspectivas– a la problemática de la interrupción de los estudios. Como se mencionó anteriormente, en el Perú la educación básica se considera obligatoria⁵ con tres niveles educativos: inicial (de 3 a 5 años), primaria (6 grados) y secundaria (5 grados).

2.1. Definiciones

En el Perú se manejan dos indicadores complementarios para aproximarse a la problemática de la interrupción de la escolaridad: la tasa de matrícula y la tasa de deserción.⁶

La *tasa de matrícula* es un indicador que mide de manera inversa el abandono escolar, y se define como el porcentaje de la población matriculada con respecto a la población total en el rango de edad normativo. En el nivel primaria, este rango se establece entre los 6 y los 11 años, mientras que en secundaria, entre los 12 y los 16 años.⁷

5 Véase la Ley General de Educación (Ley 28044 y modificatoria: Ley 28329) y su reglamento (Decreto Supremo 0011-2012-ED y su modificatoria, el Decreto Supremo 009-2016-MINEDU).

6 Como el término establecido en las estadísticas del MINEDU es *deserción*, lo usaremos aquí cuando hablemos de esos datos.

7 La información de estos indicadores proviene de la ENAHO.

El indicador que nos aproxima a la problemática de la interrupción de la escolaridad es la *tasa de deserción escolar entre años*. Se trata de un indicador construido con base en los datos administrativos del MINEDU,⁸ y por tanto solo considera a las personas que alguna vez estuvieron en el sistema educativo peruano. Un estudiante que abandona la escuela es aquel que estuvo matriculado durante un año (año t), pero que no está matriculado en el sistema educativo en el siguiente año ($t + 1$) o en los subsiguientes ($t + n$). Si el interés está en la tasa de abandono escolar con respecto al siguiente año inmediato (t y $t + 1$), se usa el término *tasa de deserción interanual*, mientras que si analiza un periodo de tiempo prolongado (t y $t + n$) se usa el término *deserción permanente*. De este modo, un estudiante que no se matricula un año será contabilizado en la deserción interanual, pero si al siguiente año sí se matricula, no formará parte de la deserción permanente.

En este punto, vale la pena discutir cómo se complementan y diferencian los indicadores de abandono escolar. El indicador *tasa de matrícula* mide la proporción de la población matriculada en la escuela en un momento del tiempo, y el complemento corresponde a la población no matriculada, conformada por quienes nunca accedieron al sistema educativo y por quienes estuvieron matriculados alguna vez, pero ya no lo están. Estos últimos son medidos en la tasa de deserción entre años, ya sea la interanual (inmediata) o la permanente (acumulada), identificada en los datos administrativos del MINEDU. En estos datos también podemos notar que la población que nunca estuvo matriculada no es contabilizada directamente por ningún indicador y, más importante aún, no es identificada por el Estado para tomar alguna acción.

8 La información de estos indicadores proviene del SIAGIE del MINEDU.

Ambos indicadores, *matrícula* y *deserción escolar*, ayudan a predecir el problema de fondo: la no culminación escolar. Por ello, más adelante presentaremos la evolución de la tasa de conclusión escolar, que se define como la proporción de la población que ha concluido la educación secundaria con respecto a la población total en el rango de edad relevante. En el Perú, la tasa de conclusión oportuna se establece en el rango de edad entre 17 y 18 años, pero también es posible estudiar otros rangos de edad para asociarlos con la extraedad y programas o modalidades como la EBA, orientada a la población de más de 15 años que no ha completado la secundaria.

2.2. Análisis de las tendencias sobre la interrupción de los estudios

Consideremos primero las cifras para el Perú en el contexto de América Latina. Utilizando la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)⁹ de la UNESCO, la tasa de matrícula en el nivel primaria ha logrado una cobertura casi universal en los países de la región. Con fines de comparabilidad, la UNESCO clasifica el nivel secundaria como secundaria baja y secundaria alta, que para el Perú corresponden a la educación para la población entre los 12 y 13, y 14 y 16 años, respectivamente.¹⁰ En el gráfico 1 se observa que la matrícula se mantiene en niveles elevados en casi toda la región; sin embargo, en secundaria alta, la tasa de matrícula muestra importantes diferencias entre países. De acuerdo con las estimaciones de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), *el*

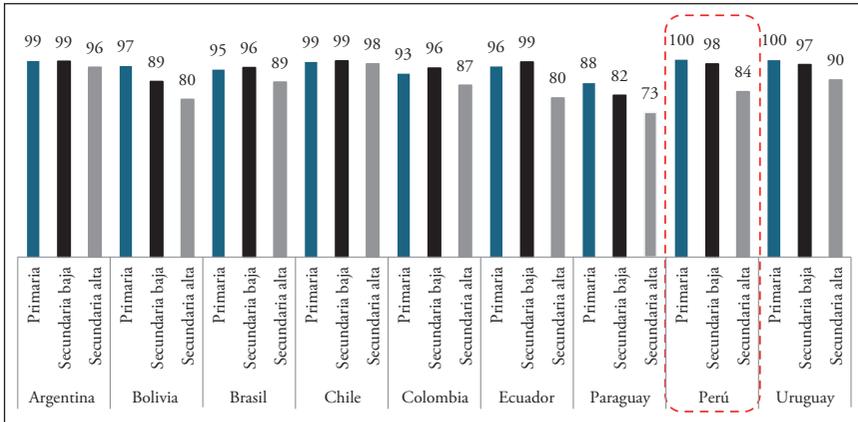
9 La CINE (2011) es una clasificación de referencia que ordena los programas educativos y sus respectivas certificaciones por niveles de educación y campos de estudio (Scasso, 2024).

10 <https://siteal.iiep.unesco.org/pais/peru>

sistema educativo peruano se sitúa en los niveles más bajos de matrícula en nivel secundario, solo por encima del Paraguay, Bolivia y el Ecuador.

Gráfico 1

Tasa de matrícula en educación primaria y secundaria por países



Nota: Los datos corresponden al año 2022, salvo para la Argentina y el Brasil, cuyos datos corresponden al año 2021.

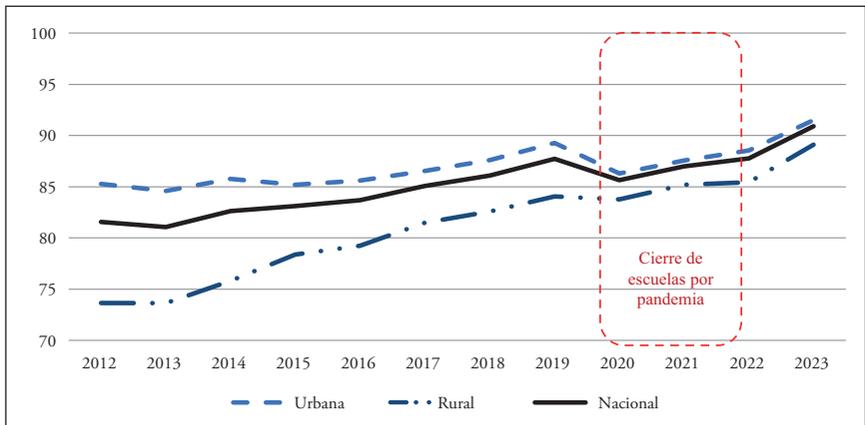
Fuente: CEPAL sobre la base del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BASEHOG).

Al analizar la tendencia a través del tiempo, se observa que, entre 2012 y 2023, la tasa de matrícula en el país ha evolucionado favorablemente durante la última década, pasando de 92,6 % a 98,6 % de la población de entre 6 y 11 años de edad. De este modo, *el sistema educativo peruano ha alcanzado una alta tasa de cobertura, cercana a la universalización, en el nivel primaria*; tampoco se observan mayores diferencias en este indicador por área de residencia, sexo o nivel socioeconómico (en el anexo 1 se incluye información adicional sobre la matrícula en primaria).

En el nivel secundaria, la evolución temporal de la tasa de matrícula también ha sido favorable, aunque por debajo de lo logrado en primaria

(ver gráfico 2). En la última década, este indicador se ha incrementado en 9,3 puntos porcentuales, pasando de 81,6 % en 2012 a 90,9 % en 2023, mientras que las brechas con respecto a poblaciones vulnerables también se han acortado.

Gráfico 2
Tasa de matrícula en educación secundaria
(grupo de edad de 12 a 16 años)



Fuente: ESCALE del MINEDU.

En cuanto a la brecha por área de residencia (urbano/rural), el gráfico 2 muestra que, a lo largo de la última década, *la mayor parte de la mejoría en la matrícula en secundaria se ha producido en el área rural, mientras que el área urbana solo ha crecido ligeramente*. En 2012, había una diferencia de 11,6 puntos porcentuales (85,3 % en urbano y 73,7 % en rural), mientras que en 2023 se había reducido a 2,4 puntos porcentuales (91,5 % en urbano y 89,1 % en rural). En esa misma línea, la brecha de acceso a educación secundaria por lengua materna del estudiante (castellano/indígena) y por condición socioeconómica también se redujo considerablemente. Durante la última década, *la*

población de adolescentes pobres extremos ha mostrado una mejora considerable, pasando de 60,7 % a 84,7 %, mientras que el grupo de no pobres ha pasado de 85,7 % a 92,2 %.

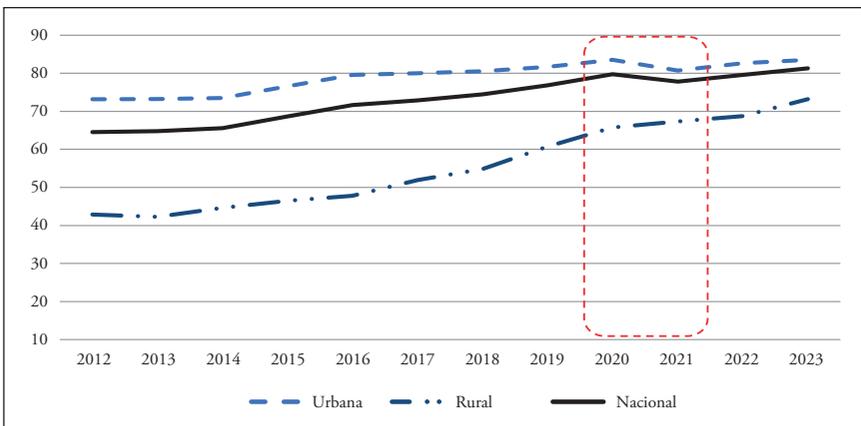
Un aspecto relevante por analizar es cómo la pandemia por covid-19 afectó la evolución de la matrícula en este nivel educativo. En el Perú, las escuelas se mantuvieron cerradas durante 2020 y 2021, y las clases presenciales recién se retomaron de manera universal a inicios de 2022.¹¹ Como se puede observar en el gráfico 2, hasta 2019 se notaba una tendencia creciente de la tasa de matrícula, pero desde 2020 esta se desacelera, mostrando incluso un ligero retroceso. En el análisis por subgrupos, los estudiantes más perjudicados durante la pandemia fueron los de las zonas urbanas, donde los valores prepandemia recién se retomaron en 2023 (en el anexo 2 se incluye información adicional sobre la matrícula en secundaria).

En el gráfico 3, observamos que la tasa de conclusión oportuna casi se ha duplicado en los últimos 20 años, pasando de 43,2 % en 2001 a 81,3 % en 2023. A pesar de ese importante avance, *1 de cada 5 estudiantes (alrededor de 217 000) no termina la educación básica a tiempo, lo que resulta siendo un importante predictor de la no conclusión de este nivel* (Guadalupe et al., 2017). En cuanto a las brechas por grupos vulnerables, en 2001 la brecha urbano-rural en la conclusión oportuna era de alrededor de 37,6 puntos porcentuales (pp) (55,0 % en urbano y 17,4 % en rural); al 2023, esta se había reducido a 10,3 pp (83,5 % en urbano y 73,2 % en rural). A pesar de este importante cierre de la brecha, un tercio de la población rural –alrededor de 83 000 estudiantes– no concluye a tiempo la educación básica. Los resultados

11 Durante el 2021, se permitió la reapertura parcial en escuelas que cumplieran las restricciones sanitarias pero solo alcanzó el 20%. Fuente: <https://www.unicef.org/peru/comunicados-prensa/covid-19-mas-de-635-millones-de-estudiantes-mundo-siguen-afectados-por-el-cierre-de-escuelas>

son similares si analizamos otros grupos relevantes, tales como la brecha según lengua materna (82,2 % en lengua materna castellano y 75,1 % en lengua materna indígena). *La brecha más grande se observa por pobreza: 84,1 % en no pobre y 70,7 % en pobre extremo.*

Gráfico 3
Tasa de culminación oportuna
(grupo de edad de 17 y 18 años)

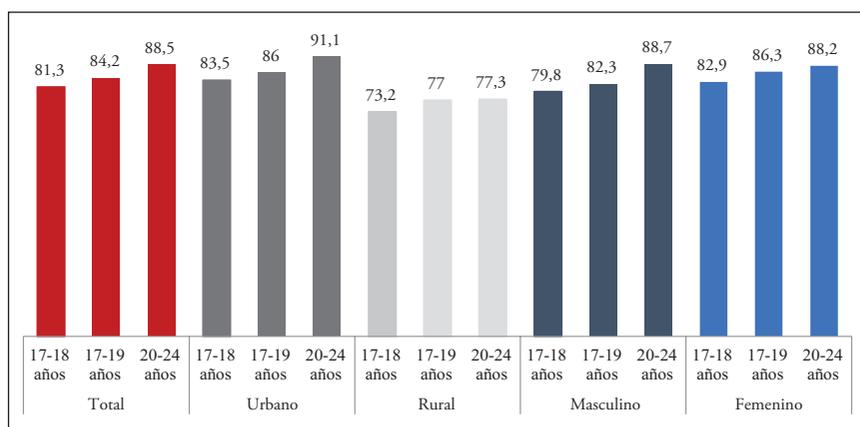


Fuente: ESCALE del MINEDU.

Estos resultados no cambian mucho si ampliamos el rango de edad analizado. El gráfico 4 muestra el porcentaje de la población que culmina la educación secundaria para distintas edades hasta el rango de 20 a 24 años. Notamos que la culminación se incrementa más para la población que reside en áreas urbanas, masculina y de mayores niveles socioeconómicos, pero que, a pesar de ello, casi ningún subgrupo logra superar el 90 % de tasa de culminación, inclusive en el rango de mayor edad. En otras palabras, uno de cada 10 jóvenes –alrededor de 336 000–, no logra culminar la secundaria; el mayor porcentaje observado es el correspondiente a la población que reside en áreas rurales,

en el que 2 de cada 10 jóvenes (alrededor de 125 000) no alcanzan a concluir este nivel.¹²

Gráfico 4
Tasa de culminación de educación secundaria
por rango de edades, año 2023



Fuente: ESCALE del MINEDU.

Para ahondar más en la problemática de la culminación escolar en la población que reside en áreas rurales, analizaremos dos factores: el atraso escolar y la oferta educativa para la población mayor de edad que no ha culminado la educación básica.

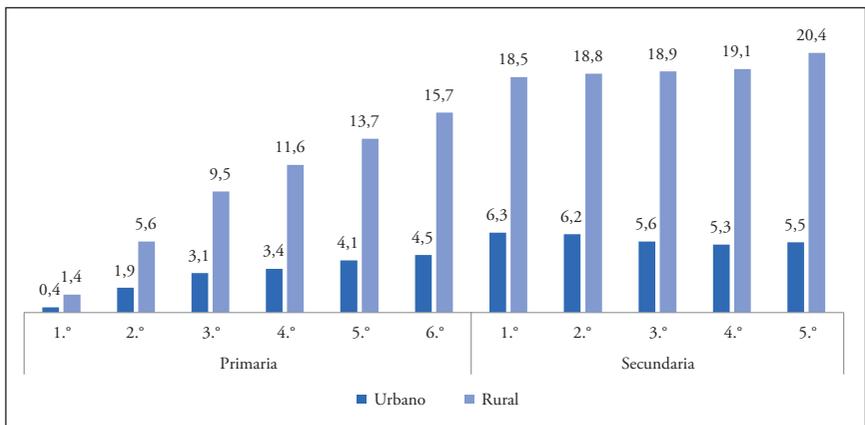
En el primer caso, nos cuestionamos por qué es tan baja la tasa de culminación oportuna en áreas rurales si la matrícula en educación secundaria en estas áreas casi se ha equiparado con la de las urbanas (gráfico 2). Probablemente, la respuesta está asociada con el atraso escolar, definido como el porcentaje de estudiantes matriculados con

¹² En el anexo 3 se incluye información adicional sobre la culminación de la educación secundaria. Para el rango de edad indicado, 4 de cada 10 jóvenes no logran culminar la secundaria.

edad mayor en dos o más años que la establecida para el grado en curso. El gráfico 5 muestra el indicador de atraso escolar por grado. Se observa el alto porcentaje de estudiantes de nivel secundaria de escuelas rurales que presentan atraso escolar (alrededor de 20 %) en contraste con las escuelas urbanas (alrededor de 5 %).

La brecha de atraso escolar es casi inexistente en primero de primaria, mientras que se hace más pronunciada a medida que se avanza en los grados educativos. Este último punto está probablemente asociado con las altas tasas de repetición en escuelas rurales y con una problemática más profunda en torno a la calidad educativa, lo que, a su vez, reafirma la premisa de que la interrupción de los estudios es principalmente responsabilidad del Estado. Dicho de otro modo, una deficiente calidad educativa conllevará a un mayor atraso escolar, así como a una mayor probabilidad de abandono y no culminación.

Gráfico 5
Tasa de atraso escolar por grado, año 2019



Fuente: ESCALE del MINEDU.

En cuanto a la oferta educativa, de acuerdo con las normativas del MINEDU, esta población debería ser atendida por los Centros de Educación Básica Alternativa (CEBA). Si bien más adelante abordaremos con mayor detalle este programa, en esta sección analizamos las disparidades de oferta y la demanda educativa por área geográfica de este segmento de la población como posible factor explicativo de las brechas de culminación tardía de la educación secundaria. Para ello, utilizando la ENAHO 2023, estimamos la demanda educativa potencial¹³ de los CEBA en alrededor de 1,12 millones de jóvenes de 18 a 30 años que no habían concluido la educación secundaria, 728 000 en áreas urbanas y 393 000 en áreas rurales, que representan 11,9 % y 29,5 % de sus respectivas poblaciones en dicho rango de edad. Esto muestra que, en las áreas rurales, existe una alta demanda potencial relativa a su población. Sin embargo, al analizar la oferta educativa de los CEBA, observamos que comprende 2560 CEBA a nivel nacional, con una alta predominancia urbana (2377 urbanos y solo 183 rurales) y una fuerte presencia de oferta privada (1451 públicos y 1109 privados), que a su vez absorben una matrícula de 190 000 jóvenes y adultos, 182 000 urbanos y solo 8000 rurales.¹⁴ Es decir, contrariamente a lo que sucede con la demanda, la oferta educativa de los CEBA está principalmente situada en áreas urbanas.

Para ahondar más en las disparidades por área de residencia, analizaremos la brecha de oferta y demanda de este segmento de la población en el nivel distrito, tomando la tasa de atraso escolar en secundaria como una aproximación de la demanda potencial de los CEBA.

13 La demanda potencial está conformada por aquella población que cumple los requisitos para acceder a los CEBA, mientras que la demanda real está asociada a diversos factores sociales, culturales y económicos que determinan la demanda de este servicio educativo.

14 La información de oferta educativa de CEBA, tanto de matrícula como de servicios educativos, proviene de ESCALE.

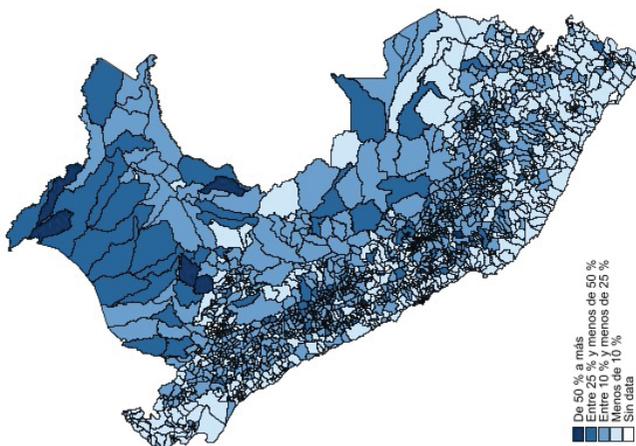
Encontramos que casi la mitad de los distritos con baja demanda potencial (menos del 5 % de su población con atraso escolar) cuenta con al menos un CEBA, mientras que solo 1 de cada 10 distritos con alta demanda potencial (más del 25 % de su población con atraso escolar) tiene uno. Además, el gráfico 6.A presenta la distribución geográfica del atraso escolar en el nivel secundaria según distrito, mientras que el 6.B, la presencia de los CEBA en cada distrito. En este estudio, no se busca analizar distrito por distrito, sino más bien identificar patrones geográficos de la oferta –ubicación de los CEBA a nivel distrital– y la demanda –distritos con mayor atraso escolar– de este grupo de la población. Al comparar ambos gráficos, observamos altas tasas de atraso escolar en distritos de la sierra centro y selva nororiental, y –a la par– una importante presencia de CEBA en la costa, incluso en la costa norte y sur, donde el atraso escolar es muy bajo. Si bien la actual distribución geográfica de los CEBA puede ser explicada por la mayor densidad poblacional de los distritos de la costa, es necesario repensar la expansión de este servicio a poblaciones más rurales y lejanas, así como la puesta en marcha de estrategias híbridas y flexibles que permitan acercar la demanda a la oferta disponible.

Como se mencionó, la deserción interanual es otro indicador de interés que nos permite analizar las dinámicas de corto plazo del abandono escolar para los estudiantes matriculados en el sistema educativo peruano. El gráfico 7 muestra que esta ha decrecido de manera constante durante el periodo prepandemia, llegando a 2,7 % para el periodo 2019-2020, que corresponde a alrededor de 70 000 estudiantes. Es decir, 97,3 % de los estudiantes matriculados en 2019 lo hicieron en 2020, independientemente de sus resultados educativos durante el primer año: promovido, reprobado o retirado.

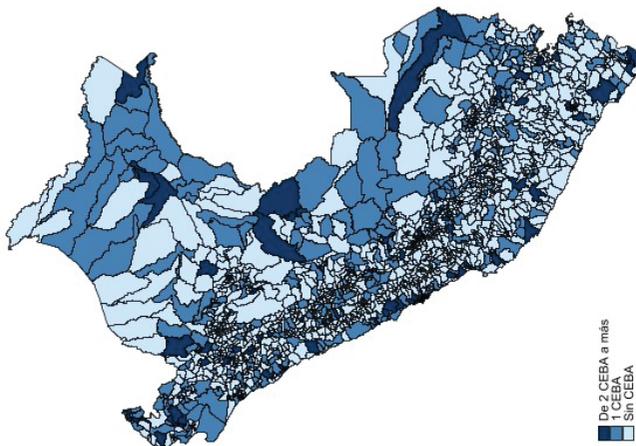
Durante la pandemia, la deserción interanual fue muy cercana a cero; es decir, casi todos los estudiantes matriculados en 2020 también

Gráfico 6
Atraso escolar y CEBA públicos según distrito

6.A Atraso escolar en secundaria



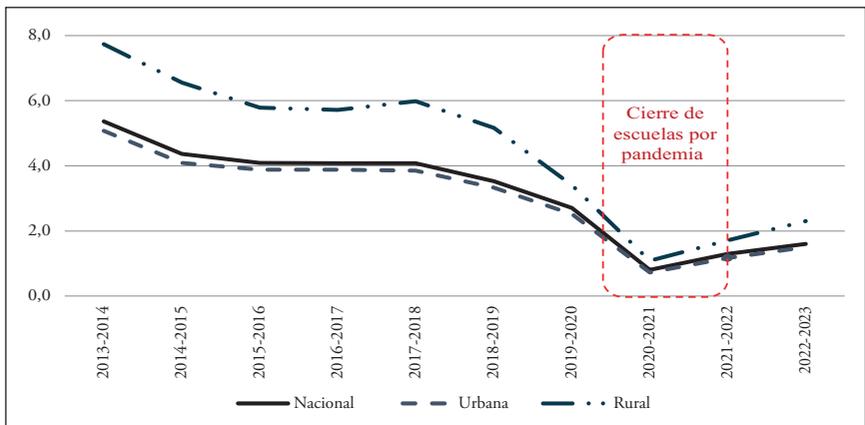
6.B CEBA públicos de secundaria



Fuente: ESCALE del MINEDU.

lo fueron en 2021. Esto podría explicarse por la “promoción guiada” establecida por el MINEDU,¹⁵ que permitía a los estudiantes matricularse en el siguiente grado considerando 2020 y 2021 como años complementarios, con la finalidad de suavizar los efectos adversos de la pandemia y la educación remota. Al no existir desaprobación o repetencia, es probable que también haya decaído el abandono en dicho periodo. Este se incrementó ligeramente con el reinicio de las clases presenciales en 2022 y, con los datos de 2023, se continuó aproximando a niveles prepandemia.

Gráfico 7
Tasa de deserción interanual (%) de nivel secundaria

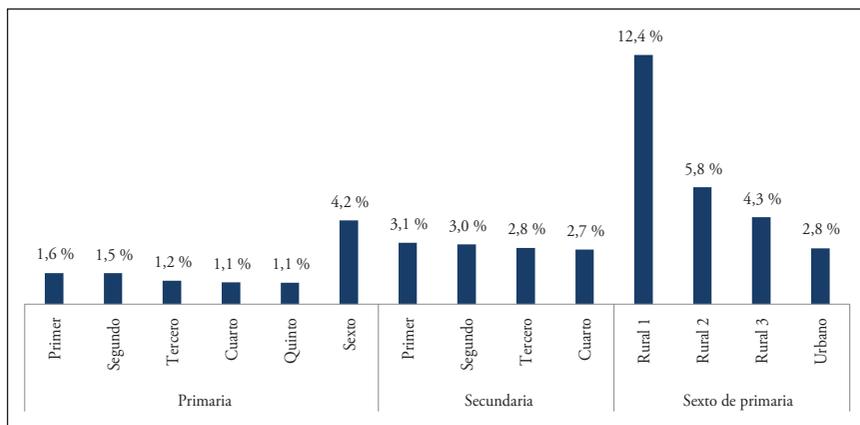


Fuente: ESCALE del MINEDU.

En el gráfico 7, se puede observar que la brecha urbano-rural se ha reducido durante este periodo. Sin embargo, si se desagrega este indicador por diferentes tipos de ruralidad (gráfico 8), se observa que

¹⁵ Resolución Viceministerial 193-2020-MINEDU.

Gráfico 8
Tasa de deserción interanual por grado 2019-2020



Fuente: MINEDU.

la tasa de deserción interanual es mayor en poblaciones muy dispersas (4,3 % en rural 3, 5,8 % en rural 2 y 12,4 % en rural 1).¹⁶

Del mismo modo, se puede desagregar la deserción interanual por grado escolar. Para ello, estableceremos el grado base g en el periodo t y definiremos al desertor interanual como aquel estudiante que estuvo matriculado en el periodo $t + 1$, independientemente del grado; es decir, ya sea en el grado $g + 1$ si el estudiante fue promovido o en el mismo grado g si no fue promovido al siguiente grado en el periodo t .¹⁷ Como

¹⁶ A partir de la gradiente de ruralidad elaborada por el MINEDU, se define un área urbana como un centro poblado de más de 2000 habitantes y un área rural como un centro poblado con 2000 a menos habitantes. La ruralidad 1 (más dispersa) se define como centros poblados con un máximo de 500 habitantes y a más de 2 horas de una capital provincial urbana; la ruralidad 2 (medianamente dispersa) son centros poblados con un máximo de 500 habitantes, y entre 30 minutos y 2 horas de una capital provincial; la ruralidad 3 se define como centros poblados con más de 500 habitantes.

¹⁷ Un estudiante puede no ser promovido debido a que, en el periodo t , desaprobó el año académico o se retiró de la escuela. Cabe resaltar que si bien el estudiante puede haberse retirado de la escuela de manera permanente en el periodo t , para fines del indicador de

puede observarse en el gráfico 8, la deserción escolar se mantiene baja durante primaria, lo cual es consistente con las tasas de matrícula en dicho nivel, pero se incrementa de manera considerable en la transición al nivel secundaria, es decir, en estudiantes que están en sexto grado de primaria en el año t y que deberían, en su mayoría, pasar a primer grado de secundaria en el año $t + 1$. Luego, se mantiene alta y constante durante todo el nivel secundario.

Existen diversos factores que pueden explicar el incremento de la interrupción de los estudios observado entre primaria y secundaria. Desde el lado de la oferta educativa, el incremento del abandono escolar en la transición de primaria a secundaria puede ser explicado, según ESCALE, por la reducción de los servicios educativos. En el nivel primaria, el objetivo es asegurar la provisión del servicio educativo, incluso en lugares de baja densidad poblacional, lo que conlleva a la atomización de su provisión con 38 128 escuelas (12 620 urbanas y 25 508 rurales) y la existencia de formas de atención como las escuelas multigrado.¹⁸ En el nivel secundaria, se reduce el número de servicios educativos, que pasa a 15 214 escuelas (8029 urbanas y 7185 rurales), lo que representa una reducción de 60,1 % (36,4 % en áreas urbanas y 71,8 % en áreas rurales). Esta reducción de la oferta educativa genera mayores costos de desplazamiento y tiempo en los estudiantes provenientes de escuelas primarias rurales.

Como se dijo, desde el lado de la demanda educativa, las problemáticas para continuar con los estudios incluyen la disyuntiva entre educación-trabajo y el embarazo adolescente (UNICEF, 2023; Cueto

deserción interanual solo se lo considerará desertor en el momento en que no se haya matriculado en el periodo $t + 1$.

18 En las escuelas multigrado, los docentes están a cargo de estudiantes de diferentes grados agrupados en un mismo salón. En el extremo, un docente puede tener a su cargo a todos los estudiantes de diferentes grados en un mismo salón, lo que se denomina *unidocente multigrado*.

et al., 2020a). En el Perú, la proporción de NNA que trabajan en el grupo de edad de 5 a 17 años es de 26 %; esta cifra se incrementa a 37,6 % si analizamos el rango de edad de 14 a 17 años.¹⁹ Por otra parte, el alto nivel de embarazo adolescente es alarmante y no se prioriza la implementación de políticas para evitarlo (MEF, 2023). La proporción de adolescentes mujeres de 15 a 17 años que son madres o están embarazadas por primera vez es de 5,5 %, ²⁰ 4,2 % en áreas urbanas y 10,1 % en áreas rurales. Un caso relevante de esta problemática se presenta en el recuadro 1 (participantes en el estudio NdM).

Recuadro 1

Yanet, abandono escolar y maternidad temprana*

A continuación, exponemos un caso que pertenece a la muestra del estudio cualitativo de NdM que da cuenta de la multidimensionalidad de la interrupción educativa en la adolescencia, en la que confluyen factores asociados a las presiones económicas, pero también a situaciones familiares difíciles y a roles tradicionales de género. Asimismo, a partir de este caso se evidencian las consecuencias del abandono de los estudios secundarios en la vida de algunas jóvenes mujeres que, como consecuencia de este hecho, ven limitadas sus oportunidades futuras.

Yanet vive en una zona periurbana del norte del país. Dejó el colegio estando en cuarto de secundaria, a pocos meses de terminar el año escolar. De acuerdo con su testimonio, ella tomó esta decisión debido a que su padre la desanimaba de continuar estudiando. Lejos de apoyarla, le decía que no quería seguir cubriendo sus gastos educativos –referidos a movilidad y útiles escolares– porque no

19 Cifras del año 2021 utilizando la ENAHO.

20 Cifras del año 2022 utilizando la ENDES.

serviría de nada, pues, como muchas otras jóvenes de la localidad, terminaría casada o conviviendo con un hombre en poco tiempo —en ese momento ella tenía 16 años—. Para el padre de Yanet, que solo estudió hasta segundo de primaria, lo primordial era la inversión en la cosecha agrícola y que sus hijos empezaran a trabajar con él, como se muestra en el siguiente testimonio:

¿Por qué no seguiste estudiando?

No, bueno, como mi papá así fastidiaba por los pasajes, de ahí ya yo me retiré. Por eso ya no continué con el estudio.

O sea, ¿muy caro era?

Bueno, a él, así fue su parecer, que decía que no, que no voy a terminar, que voy a salir con marido, decía. Por eso mejor ya me había quitado del estudio.

¿Pero tú ya estabas con tu pareja?

No, todavía.

¿Dirías que te presionaba como para que ya no...?

Sí, como para que ya no estudie [...] Ya no, pues. Como mi papá comenzó así a fastidiar, ya no quise ya seguir estudiando.

Según la información de las encuestas anteriores, cuando Yanet era pequeña, manifestaba su deseo de concluir la escuela y acceder a estudios superiores. Al reflexionar sobre su abandono escolar, ella señaló que sintió que no recibió ni consejos ni apoyo económico de su familia para continuar en la secundaria, sino todo lo contrario.

Al poco tiempo de dejar el colegio, conoció a su pareja. Ella empezó a convivir a los 17 años porque quería escapar de su entorno familiar —padre opresor y violento—, pero, lamentablemente, se vio envuelta en una relación similar con su pareja. Por ejemplo, él no le permitía tener celular o salir sola a la calle.

Tanto la pareja de Yanet como ella misma consideran que él es el encargado de proveer económicamente a la familia, y ella tiene a su cargo el cuidado de su hija de 4 años y del hogar. Yanet comentó que espera –en algún momento– conseguir un trabajo a medio tiempo para contar con un ingreso fijo y mantener a su hija. Sin embargo, piensa que, en sus actuales circunstancias, eso no será posible, pues, aunque quisiera estudiar para independizarse, lo ve complicado por los celos de su pareja. Por eso, ella considera que, para alcanzar su aspiración educativa, tendría que separarse:

¿Qué tendría que pasar para que puedas volver a estudiar?

Separarme.

¿Cómo?

Separarme, porque de estudiar, él no me dejaría estudiar.

¿Él no te permite estudiar?

No.

¿Te ha dicho algo?

Una vez sí le dije y me dijo que no.

¿Por qué no? ¿Te dijo?

No me dijo por qué.

¿No le preguntaste?

No.

¿Y te imaginas por qué?

Por sus celos, seguro.

El abandono escolar, seguido de una convivencia a los 17 años, limitó sus oportunidades educativas y laborales en la vida adulta, pero también su autonomía, situación que le dificulta retomar la

trayectoria educativa interrumpida. Este caso expone la necesidad de abordar la problemática del abandono considerando los factores socioeconómicos de las familias, así como las normas sociales de género que están en juego en estas decisiones.

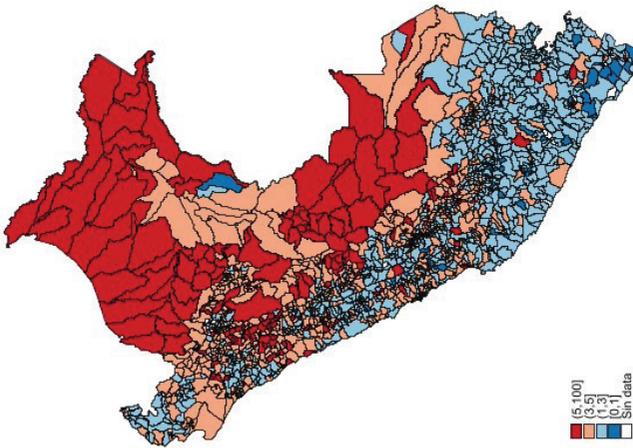
* El testimonio de Yanet se recogió en 2018 en una localidad periurbana al norte del país, como parte del estudio cualitativo de NdM *Experiencias de convivencia, matrimonio y maternidad/paternidad en adolescentes y jóvenes peruanos* (Rojas y Bravo, 2019). En cumplimiento de nuestros códigos de ética y compromisos de confidencialidad, Yanet no es el nombre verdadero de la joven, sino un seudónimo.

Finalmente, con el objetivo de identificar patrones geográficos de la deserción escolar, se analiza la deserción interanual y permanente según distrito. El gráfico 9.A muestra la deserción interanual histórica entre 2014 y 2023 en el nivel de distrito, calculada como el promedio de deserciones interanuales en dicho periodo. En general, se observan patrones geográficos de alta deserción interanual en los distritos de la selva, principalmente en las regiones de Loreto, Amazonas, Madre de Dios y Ucayali –resultado similar a los hallazgos de Sempé (2023)–, y sierra-centro, en contraste con la baja concentración geográfica de la deserción interanual en los distritos de la sierra-sur y la costa.

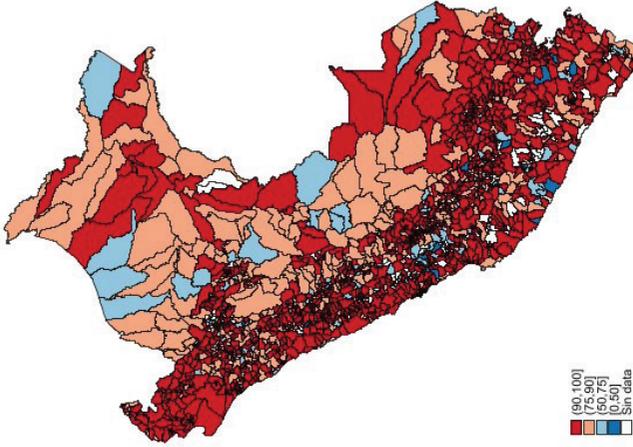
Estos datos también nos permiten identificar nominalmente los distritos con mayor deserción histórica. Entre 2014 y 2023, 192 distritos presentaron tasas de deserción histórica mayor del 5 % de su población estudiantil; 3 de estos tienen una tasa de deserción histórica igual o mayor de 10 %. El anexo 5 muestra los 20 distritos con mayor deserción histórica entre los años mencionados, con una alta predominancia de los ubicados en la selva –14 en la región Loreto, 1 en Madre de Dios, 1 en Ucayali y 1 en Amazonas– y 3 de otras regiones –1 en Lima, 1 en La Libertad y 1 en Cajamarca–. La mayoría son distritos rurales, algunos en zona de frontera, y con altos niveles de pobreza. Estos distritos presentan una estructura poblacional

Gráfico 9
Deserción escolar según distrito

9.A Deserción interanual 2014-2023



9.B Deserción permanente 2014-2021



Fuente: ESCALE del MINEDU.

progresiva: en promedio, más de 40 % de su población tiene entre 0-14 años, pero una cobertura del programa JUNTOS relativamente menor; en promedio, menos del 30 % de su población es beneficiaria de este programa. En términos de oferta educativa, es notoria la reducción en el número de escuelas secundarias en comparación con el de escuelas primarias, así como la escasa presencia de CEBA. Finalmente, en este listado destaca la presencia del distrito de Nieva, provincia de Condorcanqui, uno de los que presenta mayor número de acusaciones de violencia sexual de docentes contra estudiantes.²¹

El gráfico 9.B muestra la deserción permanente entre 2014 y 2021 a nivel de distritos. Para este periodo, el MINEDU definió como *deserción permanente* el porcentaje de estudiantes del año 2014 que no volvieron a matricularse hasta 2021.²² Resulta interesante observar patrones contrarios a los mostrados en la deserción interanual. En los distritos de la costa, si bien la deserción interanual es baja, una vez que un estudiante abandona sus estudios, existe una probabilidad muy alta de que no retorne al sistema educativo (deserción permanente), mientras que, en las regiones del nororiente y centro, si bien la deserción interanual suele ser alta, existe una alta probabilidad de que los estudiantes retornen al sistema en los años posteriores. Esta disparidad nos podría llevar a inferir que existen diferentes dinámicas y factores que explican la interrupción escolar por región, así como distintas formas de abordarlos. En este caso, también es posible identificar distritos con elevadas tasas de deserción interanual histórica y permanente, en los que la intervención del Estado debería ser mayor.

21 <https://www.infobae.com/peru/2024/07/02/violencia-sexual-contr-escolares-en-ama-zonas-denuncian-15-nuevos-casos-en-santa-maria-de-nieva/>

22 Si ningún desertor retorna al sistema educativo, el indicador toma su valor máximo (100 %), mientras que, si todos regresan, toma su valor mínimo (0 %). El gráfico 9.B divide rangos de 0 a 50 %, 50 a 75 %, 75 a 90 % y 90 a 100 %. Este último rango corresponde a los distritos con mayor deserción permanente.

Además de los grupos vulnerables mencionados, existen otros. En particular, quisiéramos destacar la ínfima atención que históricamente se ha prestado a los estudiantes con discapacidad. Hace más de una década, se aplicó un instrumento de medición en el tema: la Encuesta Nacional Especializada sobre Discapacidad (ENEDIS). Los resultados sugieren menores niveles de cobertura que para la población sin discapacidad, en particular durante la educación inicial y secundaria (Cueto et al., 2018). Estos patrones se repiten con datos más actuales del Censo de Población y Vivienda del 2017, que reportan que 478 750 niños, niñas o adolescentes de 3 a 18 años declararon tener “alguna dificultad o limitación permanente para realizar sus actividades diarias”. De ellos, solo 84,2 % asisten a un servicio educativo: 65,7 % para 3 a 5 años, 90,3 % para 6 a 11 años y 83 % para 12 a 18 años. Hay otros grupos con poblaciones reducidas que, en muchos casos, no tienen oportunidad de educarse, como las personas privadas de su libertad (Scarfó, 2002) o las personas que pasan largas temporadas en hospitales.

2.3. De vuelta a la escuela durante la adultez temprana: evidencia del estudio longitudinal NdM

En 2023, NdM culminó la séptima ronda de encuestas a los cerca de 2700 jóvenes que viene siguiendo desde 2002. En esta visita, se encontró que la tasa de conclusión de la secundaria de la cohorte menor a los 22 años era de 90 %, mayor que la observada para la cohorte mayor a la misma edad (82 % en 2016). Si bien NdM no es una muestra representativa de las y los jóvenes a nivel nacional –considerando que excluye al 5 % de distritos más ricos y a quienes migraron luego de la primera visita–, sus tasas de conclusión no son

muy distintas de las que se registraron utilizando datos administrativos y de encuestas recientes.

En la última ronda de NdM, se volvió a visitar a las y los participantes de la cohorte mayor, quienes ahora tienen alrededor de 29 años. Cabe preguntarse si aquellos jóvenes que no habían logrado completar la secundaria hace 7 años pudieron retornar a la escuela y completarla gracias a los CEBA, orientados a personas de más de 15 años que no completaron la educación básica. A continuación, buscamos reconstruir parte esta historia.

Si bien algunos adultos jóvenes logran vencer los obstáculos, lamentablemente la mayoría de quienes abandonan los estudios no encuentran la oportunidad de retomarlos. Considerando la muestra de jóvenes de la cohorte mayor que fueron visitados en todas las rondas, desde 2002 hasta 2023, el abandono escolar de esta cohorte se redujo de 15 % a los 22 años a 12 % a los 29 años. Es decir, si bien se observa una leve mejora (de 3 pp), 80 % de quienes se retiraron sin concluir los estudios escolares no los retomaron.

Los jóvenes que logran volver a la escuela y completarla tienden a ser hombres y provienen de hogares con mayores recursos. Por otra parte, el embarazo adolescente y la convivencia temprana son factores de riesgo. Los datos de NdM permiten conocer un poco mejor el perfil de los jóvenes que lograron volver a la escuela y completarla entre los 22 y 29 años. Esta submuestra de jóvenes es pequeña, lo que dificulta llevar a cabo un análisis estadístico robusto. Teniendo en cuenta estas limitaciones, logramos identificar que aquellos jóvenes que consiguen volver a la escuela y completarla presentan una mayor probabilidad de (i) ser hombres, (ii) no haber sido padres ni haber convivido durante la adolescencia y (iii) provenir del tercil superior de riqueza. No obstante, y aunque son minoría, hay mujeres –como Diana, cuyo caso describimos a continuación– que, luego de haber experimentado

múltiples experiencias laborales (precarias), se esfuerzan por concluir su educación básica porque comprenden que eso les permitiría mejorar sus salarios y condiciones laborales y, por tanto, elevar su nivel de vida.

Recuadro 2

Diana, interrupción y reinserción educativa*

Diana vive en un caserío rural de la selva alta en el Perú. Ella interrumpió su educación secundaria en tercer grado, cuando tenía 14 años, porque se enteró de que estaba embarazada. No quería darle la noticia a su familia por temor a que su hermano mayor la golpeará, y se fugó de su casa para trabajar como peona junto con su pareja.

[Nombre del hermano mayor] siempre me pegaba. Nunca me decía [por qué me pegaba], buscaba algún motivo para que me pegue [...]. Una vez casi me mata [...] ya de ahí ya me fui de mi casa.

¿Por eso fue que te fuiste de tu casa y dejaste el colegio?

Sí, y estaba embarazada también. Me iba a pegar peor.

Ya... ¿Y por eso fue que tú decidiste irte?

Sí.

Cuando conocimos a Diana, ella tenía 12 años y estaba empezando la secundaria. Siempre se mostró muy tímida y, aunque iba al colegio diariamente, señalaba que no le gustaba mucho. Primero, porque para llegar a la escuela –ubicada en el centro poblado más cercano– debía caminar todos los días entre 20 y 30 minutos; y segundo, porque el estudio la “aburría”.

A los 15 años, poco tiempo antes de dar a luz, se mudó a la casa de la familia de su pareja, pero no se sentía cómoda porque ni su

pareja ni sus parientes la trataban bien. Regresó a casa de su mamá con su hijo para apoyar en la cosecha, pero por falta de dinero migró a varias ciudades en busca de trabajo. Señaló que no pudo conseguir buenos o mejores empleos porque carecía de la certificación que acreditaba que había concluido la educación básica.

¿Y nunca pensaste en volver a estudiar?

Sí, pero ya no puedo. Tengo que hacer estudiar a mi hijo, pues. Tengo que trabajar [...]. [De volver a estudiar,] a mí me gustaría estudiar secretariado [...].

¿Y tú crees que podrías hacerlo en algún momento?

Ya no creo.

¿Qué es lo que te desanima de continuar tus estudios?

Trabajar ya cansa, todo [...].

Ya, y dime, ¿tú crees que haber llegado a tercero de secundaria te es útil para conseguir trabajo?

No mucho.

No mucho, ¿por qué?

Porque te piden secundaria completa.

¿Para qué trabajos, por ejemplo? ¿Qué has buscado o te han pedido?

Para la mayoría, para empresas así con beneficios, te piden eso [...].

¿Y no te gustaría, por eso mismo, tratar de terminar?

Sí, pero es muy difícil. [...] Con mi hijo, [tengo que ver para] que estudie. Si se enferma, tengo que verlo. Todo, todo tengo que verlo.

Así, ella consigue empleos como trabajadora agrícola temporal y como obrera de fábricas y recicladoras, pero en ninguno obtiene contrato y ni siquiera le pagan el sueldo mínimo. En 2014, encontramos que Diana se sentía muy conflictuada porque, debido a su falta de educación, solo conseguía trabajos que le demandaban muchas horas, lo que le generaba dificultades para cuidar a su hijo.

Cuando la visitamos en 2023, Diana, de 28 años, estaba viviendo en el caserío donde nació. Continuaba separada de su pareja, con quien tenía dos hijos; ella vivía con el menor mientras que el mayor se había mudado con su papá. Diana trabajaba en las tierras de su familia, junto con sus hermanos y hermanas, en la cosecha de café. Cuando la época de cosecha terminaba, migraba a buscar trabajo fuera de su localidad, usualmente en la costa norte del país.

A pesar de las adversidades que tuvo que enfrentar en su vida, Diana empezó a estudiar en el CEBA de la capital de distrito en 2022, y al año siguiente estaba cursando cuarto de secundaria. Para ella, esto era muy importante, pues era algo que quería hacer desde que tenía 21 años y recién lo estaba logrando gracias a las facilidades de la educación virtual.

Entonces, ¿tú estás llevando tu secundaria?

Sí.

Y ¿cómo te va en tus notas?

Regular [...].

Entonces, ahorita estás llevando cuarto de secundaria, ¿no?

Ajá.

¿Y cuántos meses dura cada año o cada grado?

De marzo a julio, un año. [...] Pero hasta cuarto de secundaria nomás hay en los CEBA [no hay quinto de secundaria].

¿Y no te van a pedir certificado de estudios completos para trabajar?

No. Te dan que has completado [el CEBA]. Porque por eso retroceden un año, cuando estudian. Inician desde primero de secundaria [...] por eso me han quitado. Primero y segundo [de secundaria] me han puesto creo un año [la hicieron estudiar desde primero de secundaria]. Estudian hasta cuarto nomás, dicen; no es hasta quinto, como el estatal.

Ya, ¿pero con eso tú tienes tu certificado y vas a poder acceder a otro tipo de trabajo?

Sí, normal [...].

Ya, ¿y qué prefieres?, ¿las clases presenciales o virtuales?

Virtuales.

¿Por qué te gustan más las virtuales?

Porque puedo trabajar.

Diana señaló que su deseo de retomar los estudios estuvo ligado a mejorar sus oportunidades laborales, pues siente que perdió varias debido a que carecía del certificado de conclusión de la secundaria. Según lo que comentó, ella se siente bien por haber retomado sus estudios; siente que está aprendiendo cosas que no sabía. Prefiere los estudios virtuales porque, a pesar de que cree que las clases presenciales son de mayor calidad, no podría trabajar debido a los horarios.

Diana comentó que no sabe si continuará con sus estudios postsecundarios debido a que su prioridad es trabajar para su hijo menor. En caso de estudiar, le gustaría seguir la carrera de Gastronomía y poner su restaurante, pero no sabe si lo logrará. Antes de estudiar una carrera postsecundaria, debe trabajar dos

años para ahorrar y además conseguir que alguien se encargue de cuidar a su hijo menor.

* El testimonio de Diana corresponde a la submuestra cualitativa del estudio longitudinal NdM, que ha recogido información de 51 participantes de 4 localidades (2 urbanas y 2 rurales) del Perú en los años 2007, 2008, 2011, 2014 (encuesta presencial), 2020 (encuesta telefónica) y 2023 (encuesta presencial). En cumplimiento de nuestros códigos de ética y compromisos de confidencialidad, Diana no es el nombre verdadero de la joven, sino un seudónimo.

3. POLÍTICAS Y PROGRAMAS PARA PREVENIR LA INTERRUPCIÓN DE LA ESCOLARIDAD

El Objetivo de Desarrollo (ODS) 4 de Naciones Unidas, planteado para el período 2015-2030, hace referencia a la educación e indica que se debe “garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad, y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos”. En su primera meta, señala la necesidad de asegurar que todas las niñas y los niños terminen la enseñanza primaria y secundaria.²³ En esa línea, múltiples países ejecutan programas con estrategias diversas para lograr la matrícula oportuna, asegurar la retención de los estudiantes en el sistema y promover su conclusión educativa. En esta sección, se exploran programas internacionales, así como normativa y programas peruanos vinculados con el abandono y la reinserción escolar.

3.1. Una mirada internacional

La exploración de revisiones sistemáticas sobre la efectividad de los programas de prevención del abandono escolar indica –en líneas generales– que las estrategias o programas a nivel mundial tienen efectos significativos en la disminución de las tasas de abandono escolar o en el incremento de la culminación de la escuela, tanto en educación primaria como en secundaria. Wilson et al. (2011), sintetizando evidencia

23 <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/education/>

disponible entre 1985 y 2010 en Europa y Estados Unidos, encuentran resultados que dan cuenta de ello, pero además añaden que, dada la escasa variación de los efectos en todos los programas evaluados, estos pueden ser eficaces si se aplican de acuerdo con lo previsto y se adaptan al contexto local.

En las revisiones sistemáticas o metaanálisis examinados para esta sección se da cuenta de varios tipos de programas, como, por ejemplo, los que buscan cambios en el nivel institucional, pedagógico, de formación docente o de acompañamiento académico. A continuación, presentamos un resumen de las categorías que se suelen considerar en estas revisiones (Prevatt y Kelly, 2003; Wilson et al., 2011; Petrosino et al., 2012; Wilson et al., 2013; Tanner-Smith y Wilson, 2013; Freeman y Simonsen, 2015; Null et al., 2017):

- Programas enfocados en incrementar la asistencia y la matrícula; por ejemplo, aquellos que reciben incentivos económicos, entregas de alimentos o *vouchers*.
- Programas centrados en la reestructuración de las escuelas o las clases; por ejemplo, los que buscan reducir el tamaño de las clases o la proporción de estudiantes por docente, o modificar la cantidad de horas de clases.
- Programas que brindan servicios académicos complementarios; por ejemplo, tutoría, mentoría, ayuda con las tareas, reforzamiento escolar o visitas domiciliarias.
- Programas que promueven habilidades socioemocionales o conductuales; por ejemplo, de resolución de conflictos o control de las emociones.
- Programas orientados al acceso de la educación superior; por ejemplo, que se centran en la formación vocacional, la inserción laboral, las pasantías, o en el empleo remunerado de las y los estudiantes de los últimos grados de la educación secundaria.

- Programas orientados a proveer información sobre los beneficios de continuar estudiando.

De acuerdo con la revisión de la literatura hecha por De Witte et al. (2013), atender el abandono escolar no supone una solución única ni sencilla. Estos autores también señalan que los programas planteados desde la política pública suelen responder a tres niveles de actores: estudiantes, familias y escuelas. Así, sugieren que las políticas más adecuadas para atender el abandono temprano son aquellas que abordan tanto los factores “sociales” como los “académicos” que están en juego en el abandono escolar, por lo que –siguiendo las estrategias planteadas por Rumberger (2008)– indican que se requiere una atención que combine estrategias sistémicas. En esa línea, la revisión de Prevatt y Kelly (2003) encuentra que los programas con más de un componente son los que presentan una base empírica más prometedora con respecto al abandono escolar. Algo similar afirman Freeman y Simonsen (2015), quienes apuntan que los programas que incorporaron al menos dos componentes fueron más efectivos que los que se concentraron en uno solo. Sin embargo, manifiestan que, aunque existe amplia evidencia sobre la necesidad de intervenir de manera temprana y abordar múltiples factores asociados con la interrupción de los estudios, la mayoría de las intervenciones que se ejecutan se concentran en un solo componente. Un estudio realizado en Estados Unidos sobre una intervención comprehensiva en el acompañamiento educativo en la primaria, que trabaja respondiendo a las necesidades específicas de cada estudiante –asesorando docentes, brindando un paquete de servicios escolares y comunitarios de acuerdo con lo que requiere cada estudiante, y dotando a la escuela del soporte necesario para este seguimiento–, identificó mejoras de rendimiento académico en la secundaria en los alumnos que participaron; además,

disminuyeron significativamente las probabilidades de interrupción educativa en la secundaria (Lee et al., 2018).

Ahora bien, lo que indican varios estudios es que la variabilidad encontrada en la efectividad de esos programas hace difícil identificar cuáles son las estrategias o componentes clave. Así, por ejemplo, Wilson et al. (2013), al analizar los efectos de esos programas en los estudiantes, encontraron que la tasa de culminación mejora y la de interrupción de los estudios disminuye principalmente entre quienes participaron en programas orientados a la prevención o que incluyeron el componente comunitario en sus líneas de acción. Sin embargo, señalaron una alta variabilidad en la efectividad de los programas, lo que probablemente se explique por las diversas características de la población que se atiende y la fidelidad en la implementación del programa, entre otros factores.

Se han encontrado revisiones sistemáticas sobre intervenciones y sus efectos en la población atendida en países en desarrollo en lo referido al incremento de la matrícula, la asistencia y la culminación, así como en los aprendizajes. Petrosino et al. (2012) hallan que el tamaño medio del efecto en las intervenciones evaluadas fue positivo y estadísticamente significativo en todos los resultados, e incluso fue mayor en las tasas de matrícula de las y los estudiantes, la asistencia y la progresión en su educación, así como en sus aprendizajes. No obstante, indicaron que los resultados fueron heterogéneos dada la gran variedad de programas considerados en la revisión. Programas de subsidios escolares en Indonesia (Sulistyaningrum, 2016) mostraron resultados positivos en rendimiento educativo y matrícula, pero esta última solo en zonas urbanas, con lo cual se señala que los programas de apoyo económico son significativos para evitar el abandono escolar si es que son administrados de acuerdo con el diseño y cubren los costos totales de la educación –incluyendo transporte, libros y

uniformes, por ejemplo—, especialmente para estudiantes que viven en condición de pobreza. Por otro lado, Null et al. (2017) señalan que, en los países de África subsahariana, existe poca evidencia rigurosa sobre intervenciones efectivas que mejoren la participación de las y los estudiantes de educación secundaria, sus aprendizajes y sus percepciones sobre la relevancia de este nivel educativo que permitan abogar por su escalamiento. Así, por ejemplo, señalan que, aunque gran parte de la evidencia sugiere reducir los costos educativos mediante becas o transferencias monetarias condicionadas para aumentar la matrícula, no se ha demostrado que estos programas tengan éxito en mejorar el aprendizaje en dichos contextos.

Una reciente revisión de literatura hecha por Fuentes (2024) respecto de la protección de trayectorias escolares en secundaria destaca que, en los últimos años, las políticas educativas en Latinoamérica han virado hacia un corte más integral, y se estarían aplicando programas que consideran la atención de factores extraescolares y escolares en los que se toman en cuenta las dimensiones sistémicas, institucionales y subjetivas.

Así, por ejemplo, se cuenta con estrategias que, al tratar de mejorar la gestión de las instituciones educativas, incluyen, además, componentes de mejora de infraestructura o el apoyo técnico o pedagógico hacia docentes y el soporte a estudiantes, que permiten —de alguna manera— mellar el riesgo del abandono. En este sentido, se considerarían aquí programas que extienden el horario de la jornada escolar, como Jornada Escolar Completa —en Bolivia, Chile, el Ecuador y el Perú—, u otros como Gestión 10 en Costa Rica. Los diferentes programas de Jornada Escolar Completa que existen en la región proponen el fortalecimiento de la gestión institucional y la mejora de los aprendizajes mediante la ampliación del horario escolar, la reestructuración de la organización, la implementación

de infraestructura y equipamiento, el acompañamiento pedagógico y tutorial para los estudiantes y, aunque no en todos los países se considera como objetivo específico la reducción del abandono escolar, este sería un resultado esperado. Más que programa, en Costa Rica se desarrolla la Planificación Integral para el Mejoramiento Continuo del Centro Educativo, Gestión 10,²⁴ que es una guía práctica para orientar mejoras en la gestión del centro educativo; uno de sus objetivos supone prevenir el abandono mediante la identificación oportuna de los estudiantes en situación de vulnerabilidad.

Encontramos, además, propuestas que promueven la conclusión de la educación básica mediante estrategias que optan por brindar un incentivo económico para la terminación y permanencia, que van de la mano con acompañamientos tutoriales o pedagógicos, como la estrategia Subvención Pro Retención Escolar,²⁵ de Chile; la Beca de Respaldo a Estudiantes de Argentina-Progresar,²⁶ y el programa Dinero Directo, del Brasil.²⁷ También se encuentran estrategias concentradas en las trayectorias individuales de los estudiantes, como las de alerta temprana en la región, que suponen la intervención para detectar riesgos y el posterior acompañamiento individual de los estudiantes. Estrategias más específicas que abogan por brindar facilidades para el transporte escolar para estudiantes de educación básica que viven en localidades alejadas se encuentran en Colombia²⁸ (Martínez, 2022) y Chile²⁹ (Ministerio de Transportes y Comunicaciones de Chile, 2016).

24 <https://mep.janium.net/janium/Documentos/11067.pdf>

25 <https://media.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/28/2021/02/cartilla-ORIENTACIONES-SUBVENCION.pdf>

26 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar>

27 <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/media-pdde/manuais/FolderPDDEversoespanhol.pdf>

28 <https://bogota.gov.co/servicios/guia-de-tramites-y-servicios/movilidad-escolar-para-el-aceso-y-permanencia>

29 <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/transporte-escolar-5>

Finalmente, intervenciones como la Estrategia Integral para la Mejora del Logro Educativo (EIMLE) en México³⁰ atienden las necesidades de los estudiantes mediante tutorías personalizadas que buscan fortalecer sus aprendizajes y autonomía, así como la permanencia y conclusión educativa.

Para Trucco (2024: 9), las medidas contra el abandono escolar que se han tomado en los países de la región latinoamericana se categorizan en cuatro grupos:

- i) sistemas de alerta temprana basados en los sistemas de información y gestión educativa y destinados a prevenir el abandono escolar;
- ii) programas de fortalecimiento de las trayectorias educativas;
- iii) cambios en la oferta para fomentar la continuidad y la reinserción escolar, y
- iv) programas de protección de los ingresos y becas educativas.

Respecto del primer grupo, se señala que son sistemas que incluyen varias dimensiones de la gestión educativa, puesto que no solo buscan la identificación mediante una plataforma unificada de información que dé cuenta de que hay estudiantes en riesgo de abandono, sino también la atención frente a esas vulnerabilidades.

El segundo grupo distingue dos tipos de iniciativas en el fortalecimiento de las trayectorias: las que atienden directamente dificultades de aprendizaje que traban la continuidad –como, por ejemplo, el programa de Tutoría en Línea (TOP) de la República Dominicana³¹– y las orientadas a estudiantes en riesgos relacionados con el embarazo, o la maternidad o paternidad temprana, como, por ejemplo, el

30 https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/2998/1/images/mejora_educ.pdf

31 <https://proyectotop.github.io/index.html>

programa Becas de Apoyo a la Educación Básica de Madres Jóvenes y Jóvenes Embarazadas (PROMAJOVEN) de México.³²

En el tercer grupo, podemos encontrar intervenciones que modifican la organización curricular y buscan crear un servicio que se adecue a las características de la población; en este caso tenemos, por ejemplo, los formatos de educación a distancia como Telesecundaria en México³³ o Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinES 1 y 2) en la Argentina,³⁴ que flexibilizan las condiciones para la conclusión. También cabe destacar el Programa de Nivelación y Aceleración Pedagógica del Ecuador,³⁵ el cual se ejecuta en distritos con altos niveles de atraso escolar; se caracteriza por tener como población objetivo a niños y niñas con atraso escolar que se encuentran aún en el nivel primaria o en los primeros grados del nivel secundaria, ofreciéndoles la posibilidad de recuperar dos grados en un año. Está también el programa Acelera Brasil,³⁶ cuyo objetivo ha sido recuperar los aprendizajes de los estudiantes con distorsión de edad-grado matriculados en los niveles tercero a quinto grado de la escuela primaria, programa que fue tomado de otros países de la región como Colombia,³⁷ El Salvador³⁸ y la Argentina.³⁹ De acuerdo con el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2021), podrían considerarse

32 <https://www.gob.mx/ejn/articulos/becas-para-jovenes-embarazadas>

33 <https://aprende.gob.mx/la-importancia-del-modelo-educativo-de-las-telesecundarias-en-el-panorama-actual/#:~:text=La%20Telesecundaria%20fue%20creada%20con,para%20abatir%20el%20rezago%20educativo>

34 <https://fines.educacion.gob.ar/>

35 <https://educarplus.com/2021/03/que-es-el-nap-o-proceso-de-nivelacion-y-aceleracion-pedagogica.html>

36 <https://www.summaedu.org/acelera-brasil/>

37 <https://www.mineduccion.gov.co/1621/article-340092.html#:~:text=El%20modelo%20busca%20apoyar%20a,construir%20su%20proyecto%20de%20vida>

38 <https://www.mined.gov.sv/2020/01/31/aula-acelerada-una-estrategia-flexible-para-insertar-y-retener-a-ninas-ninos-y-adolescentes-dentro-del-sistema-educativo/>

39 <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2021-05/20-com1.pdf>

como programas de aceleración de aprendizajes el Programa de Nivelación de Aprendizajes del Paraguay⁴⁰ o los Espacios de Tránsito Educativo en el Uruguay.⁴¹ En lo referido a reinserción escolar, no solo se atiende a jóvenes estudiantes, sino también a población adulta, como el programa Volvé a la Escuela,⁴² en la Argentina.

Finalmente, en el último grupo de programas se busca principalmente atender a la población que se encuentra en vulnerabilidad económica. Estos programas responden de manera prioritaria al factor económico, y en su atención suelen no reconocer la multidimensionalidad del abandono escolar, lo que supone identificar que hay otros factores presentes en la exclusión del sistema, como, por ejemplo, el riesgo alimentario, la violencia, las dificultades de aprendizaje y la falta de apoyo familiar (Trucco, 2024).

A partir de estas revisiones sobre programas de prevención y atención del abandono escolar en la región, se identifica que la mayoría de las intervenciones planteadas tiene efectos positivos en la disminución del abandono. Varios estudios coinciden en señalar que los programas y políticas que buscan contrarrestar esta problemática responden al carácter multidimensional de la atención, puesto que, de lo contrario, resultarían insuficientes. Asimismo, destacamos la necesidad de que se apliquen programas capaces de adaptarse a diversos contextos, en tanto que la exclusión responde también a esta característica.

40 <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=295805-nivelacion-de-aprendizajes-para-ninos-con-sobriedad-en-presidente-hayes>

41 <https://dinem.mides.gub.uy/18668/plan-de-transito-entre-ciclos-educativos>

42 <https://www.argentina.gob.ar/educacion/volvealaescuela>

3.2. Políticas y programas en el Perú

Específicamente para el caso peruano, se han encontrado programas y normas cuyo objetivo es disminuir el abandono escolar o incrementar la matrícula. No obstante, en el Perú no contamos con una política de nivel nacional, como sí ocurre en Chile y Costa Rica, por ejemplo, que buscan proteger las trayectorias disminuyendo las tasas de abandono e interrupción, y fomentando la reinserción en el sistema educativo.

Lo que sí se ha desarrollado en los últimos años, principalmente vinculado con el desafiante contexto de la pandemia por covid-19, es la Estrategia Nacional para la Reinserción y Continuidad Educativa (ENRC), lanzada por el MINEDU en 2021.⁴³ En el 2022, se publicó un balance de esta estrategia.⁴⁴ El análisis realizado por Guerrero (2023) señala que esta identifica principalmente factores de interrupción escolar asociados con situaciones externas a la escuela y el aula, y, por lo tanto, se enfoca en una intervención centrada en la tutoría y el trabajo con las familias. Con esto, se estaría dejando de lado el aspecto pedagógico y de gestión institucional, que deberían ser también fundamentales para prevenir la interrupción educativa.

La ENRC se basa en los resultados que se obtienen a partir del Sistema de Alerta Temprana,⁴⁵ creado en 2020, que permite a los directivos de instituciones educativas públicas y privadas de Educación

43 En Lima Metropolitana también se formuló un plan a favor de la continuidad educativa (MINEDU, 2021). En Huánuco se lanzó un programa similar recientemente, ver <https://www.mesadeconcertacion.org.pe/noticias/huanuco/lanzamiento-proyecto-estrategia-regional-reinsercion-escolar-y-continuidad-educativa-todos-tenemos-opportunidades-para-aprender>. Sería conveniente analizar los recursos con los que cuentan estos programas, así como su eficacia con estudios independientes.

44 <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8830/Reinserci%c3%b3n%20y%20continuidad%20educativa%202022.pdf>

45 Ver también MINEDU (2022a).

Básica identificar, mediante un semáforo de indicadores de riesgo, a las y los estudiantes que necesitan mayor acompañamiento, para evitar que abandonen el sistema educativo y orientarlos con estrategias pedagógicas y de gestión concretas. No obstante, de acuerdo con lo señalado por Sempé y Lucchetti (2022, citado en Guerrero, 2023), este programa aún no es muy conocido entre las instituciones educativas y presenta insuficiencias, pues entre los factores de interrupción de estudios no parece considerarse el contexto interno de las escuelas.

Rodríguez Paredes et al. (2023) señalan que, luego de que se levantaron las restricciones de movilidad asociadas con la pandemia y se reabrieron las escuelas, la reinserción y la continuidad de los estudiantes en el país estuvo ligada principalmente a las condiciones de infraestructura de la institución educativa, a la vacunación docente en 2021 y al acceso a internet en 2022. A la fecha, la disponibilidad de servicios básicos e infraestructura adecuada de las instituciones educativas es una limitante para la educación formal básica.⁴⁶ Por ello, es indispensable establecer políticas públicas y estrategias educativas capaces de abatir estos rezagos, dando prioridad a las regiones con mayores carencias.

Incluso desde antes de la pandemia, el Estado peruano ha venido ejecutando algunos programas y emitiendo normativas para disminuir las tasas de interrupción y abandono escolar. Entre estos destacan:

46 En el año 2022, según información del Censo Educativo (CE), en conjunto con datos del Sistema Integrado de Gestión Administrativa (SIGA), existían 65 659 locales educativos que prestaban servicios de educación básica y que, además, brindaron información sobre el abastecimiento de electricidad, agua y desagüe en sus sedes. De ese total, menos de la mitad (47 %) de los locales contaba con conexión de agua a la red pública, solo 57 % con conexión de desagüe a la red pública y 82 % con conexión de electricidad a la red pública. Además, solo 40 % tenían un acceso adecuado (conexión mediante red pública) a los tres servicios básicos, ver https://escale.minedu.gob.pe/c/document_library/get_file?uuid=ad60df4b-47b5-46a6-92e3-f2360548cfa&groupId=10156

- *El programa Rutas Solidarias*,⁴⁷ que empezó en 2012 con el objetivo de incrementar el acceso –matrícula y asistencia– y disminuir el abandono escolar en zonas rurales mediante la entrega de bicicletas a jóvenes de instituciones educativas públicas. Con el mismo sentido, en Loreto y Ucayali se ha desarrollado el programa Rutas Fluviales, en coordinación con las municipalidades locales, que provee a los estudiantes transporte fluvial. Estos programas cuentan con evidencia sistematizada sobre su efectividad. Aunque directivos y docentes reconocen que ha mejorado la asistencia de los beneficiarios, también señalan otros retos, como, por ejemplo, que no se calcule si el territorio es apto para el uso de las bicicletas o el mantenimiento de estas rutas (Faria de Araújo, 2016).
- *El Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma (PNAE-QW)*,⁴⁸ creado en 2012 en el marco del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS), cuyo objetivo es brindar un servicio alimentario de calidad a niños y niñas de las instituciones educativas públicas en todo el territorio nacional. En cuanto a sus objetivos específicos, se señalan: (i) garantizar el servicio alimentario durante todos los días del año escolar a los estudiantes usuarios del programa; (ii) contribuir a mejorar la atención en clase de los usuarios, favoreciendo su asistencia y permanencia, y (iii) promover mejores hábitos de alimentación escolar. Entonces, aunque se busca principalmente mejorar las condiciones para el aprendizaje, también se espera favorecer –de manera indirecta– la asistencia y permanencia de los estudiantes. Las evaluaciones hechas al programa hacen referencia a sus impactos en aprendizajes, mas no en asistencia y permanencia

47 <https://www.gob.pe/46361-intervenciones-para-mejorar-la-accesibilidad-a-las-iice-rutas-solidarias>

48 <https://www.gob.pe/qaliwarma>

educativa. En esa línea, en el informe de evaluación del programa (MIDIS, 2019) se menciona que el desayuno de PNAE-QW carece de efectos estadísticamente significativos en los componentes evaluados –procesos cognitivos, estado nutricional, ingesta calórica y asistencia escolar– de los usuarios de la muestra completa, pero sí los registra entre aquellos que no toman desayuno en casa. Además, la evidencia sugiere que el PNAE-QW contribuye al cierre de brechas educativas de género, al incrementar la memoria de corto plazo de sus usuarias. Finalmente, el PNAE-QW parece estar generando un ahorro importante en los hogares de sus usuarios y usuarias: aproximadamente entre 10 % y 17 % del gasto de consumo mensual. Por otra parte, recientemente se han realizado denuncias acerca de la calidad de los alimentos provistos a los estudiantes, y se ha anunciado el reemplazo de PNAE-QW por otro tipo de programa.⁴⁹ Habrá que estudiar el impacto de este cuando se implemente.

- *Modelo educativo Jornada Escolar Completa (JEC)*:⁵⁰ El programa JEC busca mejorar la calidad del servicio en las instituciones educativas públicas de educación secundaria, para lo cual amplía las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes y promueve el cierre de brechas. JEC se implementa en el Perú a partir de 2015, como una nueva propuesta que altera el modelo institucional pedagógico tradicional mediante la ampliación de la jornada escolar o del plan de estudios de 35 a 45 horas pedagógicas semanales. Las evaluaciones sobre este modelo señalan que hay mayor robustez en las mejoras de aprendizaje en la cohorte que

49 Ver, por ejemplo, nota en <https://www.infobae.com/peru/2024/11/29/qali-warma-no-va-mas-midis-reemplazara-el-programa-con-wasi-mikuna-y-ministro-demartini-pone-su-cargo-como-garantia/>

50 <https://www.drec.gob.pe/wp-content/uploads/2020/10/RM-N-451-2014-MINEDU.pdf>

inició sus estudios en 2015 y más moderadas en las instituciones educativas que fueron incorporadas al modelo en 2016 y 2017 (Agüero, 2016; Unidad de Seguimiento y Evaluación del MINEDU, 2020; Agüero et al., 2021). En lo referido a la interrupción educativa, JEC parece tener efectos ligeramente positivos, pero no estadísticamente significativos, en contrarrestar el abandono escolar (Unidad de Seguimiento y Evaluación del MINEDU, 2020).

- *JUNTOS*: En 2021, se elaboró y aprobó la Transferencia a la Alta Secundaria (TAS),⁵¹ del programa JUNTOS, consistente en la realización de transferencias condicionadas de dinero. Incluye un nuevo modelo de corresponsabilidades como parte del cual se incluyeron transferencias para incentivar la matrícula oportuna, la asistencia escolar y la aprobación del año escolar en la alta secundaria. Este consiste en una transferencia adicional de 80 soles mensuales a los usuarios del programa JUNTOS en 21 distritos caracterizados por el elevado índice de interrupción de los estudios. De acuerdo con una evaluación sobre este piloto (Mesinas, 2024), TAS mostró resultados positivos en lo referido a asistencia escolar, con un efecto inicial de 5,3 pp; el efecto inicial se refiere al aumento en la asistencia escolar al 90 % o más de las clases, en comparación con una situación en la cual el estudiante solo hubiera recibido la transferencia de base.⁵² Adicionalmente, al desagregar la información, se encontró que el mayor efecto en la asistencia escolar se produjo en cuarto de secundaria, y fue de 6,4 puntos porcentuales. Incluso desde hace ya algunos años, una evaluación de JUNTOS (Monge et al., 2017) señalaba que uno

51 <https://www.gob.pe/institucion/juntos/normas-legales/5277848-062-2024-midis-pnadp-de>

52 La transferencia de base corresponde a la transferencia regular de 100 soles mensuales a cambio de que todos los miembros objetivo de los hogares cumplan con sus respectivas corresponsabilidades.

de los impactos importantes de este programa es que ha logrado incrementar la asistencia a la escuela y disminuir la interrupción de los estudios.⁵³

- Vinculado con la educación de personas privadas de su libertad, vale la pena mencionar el Programa Nacional de Centros Juveniles (PRONACEJ), del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos (MINJUSDH), orientado a los adolescentes “en conflicto con la ley penal”, que busca su reinserción social.⁵⁴ Sería conveniente contar con estudios independientes sobre este programa.
- Vinculada con temas de género, está vigente la Ley 29600, que fomenta la reinserción escolar por embarazo (15 de octubre del 2010).⁵⁵ Esta norma promueve la adecuación del servicio, y autoriza ayudas y becas para las estudiantes madres. De nuevo, sería importante realizar estudios sobre su implementación y eficacia.
- En la Resolución 309-2022-MINEDU, denominada Disposiciones para la Implementación de las Intervenciones y Acciones Pedagógicas del Ministerio de Educación en los Gobiernos Regionales y Lima Metropolitana en el Año Fiscal 2022 y su versión actualizada (22 de julio de 2022),⁵⁶ se señala que las direcciones que abordan la reinserción escolar son las siguientes: Dirección General de Calidad de la Gestión Escolar, Dirección General de Desarrollo Docente, Dirección General de Gestión Descentralizada, Dirección General de Servicios Educativos Especializados, Dirección General de Educación Técnico-Productiva y Superior Tecnológica y Artística, Dirección General de Educación Básica Regular, Dirección General de Educación Básica Alternativa

53 <https://evidencia.midis.gob.pe/wp-content/uploads/2018/03/InformeFinal13.pdf>

54 Ver más información en <https://www.gob.pe/institucion/pronacej/institucional>

55 [https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/RelatAgenda/proapro.nsf/ProyectosAprobadosPortal/353353A77C36397C052577BC0068102E/\\$FILE/3010ReinsercionEmbarazo.pdf](https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/RelatAgenda/proapro.nsf/ProyectosAprobadosPortal/353353A77C36397C052577BC0068102E/$FILE/3010ReinsercionEmbarazo.pdf)

56 <https://busquedas.elperuano.pe/dispositivo/NL/2089340-1>

y Dirección Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural. En las estrategias se menciona principalmente a las tres últimas. Si bien todas las direcciones mencionadas son importantes, al estar la reinserción escolar a cargo de tantos actores, posiblemente se diluye la responsabilidad de cada uno; adicionalmente, como se ha sugerido a lo largo de este informe, es necesario involucrar a otros actores del Estado.

A raíz de la pandemia, en 2022 el MINEDU realizó un análisis de los estudiantes que habían interrumpido sus estudios.⁵⁷ En este identificaron que los principales factores vinculados con el abandono son:

(i) Precaria situación económica de las familias. (ii) Limitada expectativa sobre la educación. (iii) Brecha de género. (iv) Escaso apoyo familiar en el proceso educativo. (v) Violencia escolar, intrafamiliar y/o social. (vi) Dificultades para mantener comunicación con el estudiante y su familia. (vii) Barreras para el aprendizaje y la participación asociadas a condiciones de discapacidad, estado de salud, problemas de aprendizaje, o a todo tipo de exclusión.

Además de las iniciativas señaladas, vale la pena mencionar también que, desde el Estado peruano, se vienen implementando modelos educativos en la secundaria –como Secundaria en Alternancia⁵⁸ y Residencia Estudiantil⁵⁹– que buscan principalmente asegurar el acceso de este nivel para los adolescentes y jóvenes provenientes de poblaciones dispersas. No obstante, según una evaluación de Guerrero (2018),

57 [https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8830/Reinserci%
%b3n%20y%20continuidad%20educativa%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8830/Reinserci%c3%b3n%20y%20continuidad%20educativa%202022.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

58 <https://www.gob.pe/44776-ministerio-de-educacion-modelo-secundaria-en-alternancia>

59 [https://www.gob.pe/44777-ministerio-de-educacion-modelo-secundaria-con-residencia-
estudiantil](https://www.gob.pe/44777-ministerio-de-educacion-modelo-secundaria-con-residencia-estudiantil)

aunque son modelos que cuentan con aceptación y alta valoración por parte de las familias y actores locales, enfrentan múltiples deficiencias en su implementación –infraestructura y mobiliario inadecuado, falta de profesionales para cubrir plazas docentes, débil propuesta pedagógica intercultural, etcétera–, lo que pone en riesgo el derecho a una educación de calidad.

Otras iniciativas han mostrado que los alumnos y alumnas de secundaria subestiman los ingresos que podrían obtener si continuaran estudiando. Neilson et al. (2018) implementaron una intervención en la que se informaba sobre los beneficios de continuar los estudios, y señalaron que esta tuvo efectos positivos en el resultado tanto en pruebas estandarizadas como en la reducción del abandono escolar y el trabajo infantil. Vinculado con este tema, el MINEDU cuenta con el portal Ponte en Carrera, que identifica las ventajas de continuar con los estudios superiores y ofrece orientación para lograrlo.⁶⁰

Sobre la base de estas iniciativas y análisis, podríamos inferir que, en el Perú, los esfuerzos –directos o indirectos– de la política educativa orientados a mejorar la asistencia y continuidad en la educación básica responden a las medidas que se vienen implementando en la región y que hemos señalado antes. No obstante, parece que estas acciones no estuvieran unificadas ni respondieran a una política nacional amplia que abogue por la protección de las trayectorias educativas de todos los alumnos, y que permita generar sinergias entre los diversos programas en ejecución, así como revisar sus objetivos actuales. Si bien se puede atender de manera específica determinadas problemáticas, se requiere reconocer la multidimensionalidad en la atención del abandono escolar. Pensamos que acciones en esta línea, que consideren los factores individuales, familiares, escolares y con-

60 <https://ponteencarrera.minedu.gob.pe/pec-portal-web/>

textuales que ponen en riesgo sus trayectorias, así como los factores institucionales que intervienen en las decisiones de interrupción educativa, contribuirían a identificar y atender las necesidades de las y los estudiantes en riesgo.

Finalmente, es necesario señalar la situación de la EBA, en tanto que constituye el punto de partida para trabajar el tema de la reinserción escolar en el país. La EBA, dirigida a personas de 15 años en adelante, se orienta a adolescentes, jóvenes y adultos que no accedieron o no pudieron completar su EBR y buscan concluir sus estudios sin dejar el trabajo.⁶¹ En el Perú, hay 190 722 estudiantes matriculados en esta modalidad, la mayoría en el área urbana (182 201 estudiantes). En su reglamento,⁶² la EBA se presenta como una modalidad flexible, que busca adaptarse a las necesidades de los estudiantes, además de orientarse hacia el trabajo. Su culminación permite acceder a estudios superiores. Al igual que en la EBR, existen centros de EBA (CEBA) públicos y privados.

En 2022, se publicó una normativa dirigida a reducir el abandono escolar en el nivel secundario.⁶³ La EBA cuenta con un programa de alfabetización. El porcentaje de la población analfabeta se ha venido reduciendo; actualmente, se estima en 4,8 % de la población de 14 años a más.⁶⁴ De cualquier manera, dados los enfoques actuales de aprendizaje a lo largo de la vida, lo conveniente sería que las personas que lo requieran continúen estudiando con una visión adecuada a su ciclo de vida. Además de los programas en CEBA, existen otros que, desde la sociedad civil, trabajan con la población adulta. Por ejemplo,

61 <https://www.gob.pe/21720-educacion-basica-alternativa-eba-para-adolescentes-jovenes-y-adultos>

62 https://www.minedu.gob.pe/normatividad/reglamentos/reg2004_eba.pdf

63 <https://cdn.www.gob.pe/uploads/document/file/3065693/RVM%20050-2022-MINE-DU.pdf.pdf?v=1651797868>

64 Datos de la ENAHO 2023.

la Fundación DISPURSE tiene un programa muy interesante orientado principalmente a mujeres de zonas rurales.⁶⁵

Existe muy poca investigación sobre la EBA, lamentablemente. En una tesis, Castillo (2018) hace notar que los estudiantes en esta modalidad no están incluidos en las evaluaciones de aprendizajes que realiza anualmente el MINEDU. También subraya la necesidad de mayor normativa y monitoreo de la calidad de implementación de la EBA –por ejemplo, datos sobre interrupción de los estudios y la asistencia–. En un análisis de la EBA en Lima, Riega et al. (2024) encontraron diferencias entre los niveles de aprendizaje de los estudiantes en función del trabajo pedagógico docente y el acceso a recursos virtuales. Si bien la investigación sobre la EBA es escasa, la evidencia mostrada en la sección anterior sugiere que los CEBA no se encuentran ubicados en aquellos distritos que enfrentan las mayores tasas de atraso escolar, con lo cual se enfrenta el desafío de cómo abordar el rezago escolar en dichas zonas.

Asimismo, una problemática específica relacionada con la EBA es que esta atiende a adolescentes a partir de los 14 años. Sin embargo, estudiantes de 13 años o menos ya padecen atraso escolar, especialmente en zonas rurales. Existe un vacío normativo que afecta a niños y niñas con extraedad de 13 años o menos, que pueden enfrentar problemas para incorporarse a la EBR y que, asimismo, no son elegibles para inscribirse en un CEBA.⁶⁶

Es necesario destacar aquí que, en el Perú, a partir de iniciativas entre el MINEDU y el MTPE, se han realizado esfuerzos regionales por atender el rezago educativo de esta población; tanto es así que en

65 Más información en <https://dispurse.org/es/>

66 La congresista Flor Pablo ha propuesto un proyecto de ley que elimina este requisito, pero está pendiente de votación; el proyecto se encuentra en <https://wb2server.congreso.gob.pe/spley-portal-service/archivo/MjMxMzIx/pdf>

zonas rurales de la región Junín se estuvo implementando –en versión piloto– el programa de aceleración 2 x 1.⁶⁷ No obstante, esta iniciativa no sigue vigente, aunque fue mencionada en el *Informe de la República del Perú sobre la implementación del Protocolo de San Salvador* como parte de los esfuerzos para el cumplimiento el derecho educativo.⁶⁸

Este tipo de modalidades de aceleración pedagógica responden a otras iniciativas exitosas que se han venido aplicando en la región, tales como Acelera Brasil, el Programa Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP) en el Ecuador y el Programa de Aceleración del Aprendizaje (PAA) en Colombia, señaladas anteriormente. Son iniciativas que, cuando han sido evaluadas, han mostrado resultados positivos en la recuperación de los aprendizajes –para el Brasil, ver Mancebo y Vaillant (2022)– y en el reingreso educativo –para el Ecuador, ver Reyes y Zambrano, (2023)–, aunque se encuentra también –en el caso de Colombia– que el programa no parece garantizar la continuidad educativa (Ortiz-Calderón y Betancourt-Romero, 2020).

No hemos encontrado más estudios independientes sobre la EBA, a pesar de su potencial importancia para la reinserción educativa. Como historia personal, los autores quisieran comentar que, cuando se visita una UGEL de cualquier punto del país, es muy común encontrar que el especialista de EBA busca mayores recursos de personal, financieros y de materiales educativos para poder atender a sus estudiantes. Se requiere mayor información para poder planificar cómo fortalecer la EBA en todo el país, y cómo lograr que beneficie de forma efectiva a la población que sufre de atraso escolar.

67 <https://diariocorreo.pe/edicion/huancayo/programa-aceleracion-2x1-busca-reducir-la-cifra-de-rezago-escolar-733515/?ref=dc>

68 <https://www.oas.org/es/sadye/inclusion-social/protocolo-ssv/docs/PeruInformeNacionalConsolidado2019.pdf>

4. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES: LA NECESIDAD DE UN SISTEMA DE PROTECCIÓN EDUCATIVA

En el Perú, la interrupción de los estudios de menores de edad sigue siendo un desafío significativo. La pandemia afectó la tasa de interrupción de los estudios, que se ha recuperado luego, pero hay grupos claramente identificables que no concluyen la educación secundaria. A raíz de los hallazgos del presente informe, quisiéramos sugerir que se cree un sistema de protección educativa dirigido a todos los estudiantes, pero sobre todo a los más vulnerables. El objetivo de este sistema sería lograr una matrícula universal y prevenir la interrupción de los estudios, aunque, además, buscaría de manera más amplia el desarrollo integral del conjunto de estudiantes.

La evidencia resalta que la interrupción educativa es multicausal, es decir, depende de una serie de factores, mencionados antes. Por lo tanto, el sistema de protección educativa tendría que coordinar entre los diferentes sectores del Estado encargados de los temas de nutrición y salud, provisión de servicios –electricidad, agua, desagüe e internet– y lucha contra la pobreza. Adoptar un sistema como el mencionado, con base en el derecho a la educación, llevaría a una reestructuración funcional del MINEDU, pues pondría el estudiante en el centro de atención y de la gestión, con un sistema flexible capaz de responder a las necesidades de cada uno, y desarrollar el potencial individual y colectivo.

En el caso peruano, el estudio longitudinal NdM ha sido clave para entender las trayectorias educativas de los estudiantes. Los resultados de este estudio indican que factores como el rendimiento académico, la

extraedad, la educación de la madre, el nivel socioeconómico y la etnicidad son críticos en la predicción de la interrupción escolar. Desde una aproximación cuantitativa y cualitativa, el estudio muestra que la vulnerabilidad de los estudiantes respecto de su continuidad educativa es más alta en la secundaria, y que la decisión de dejar la escuela responde a múltiples factores, entre los cuales el componente socioeconómico es determinante. No obstante, problemas adicionales como la disyuntiva entre educación-trabajo y el embarazo adolescente también juegan un papel importante en la decisión de abandonar la escuela.

El carácter longitudinal del estudio muestra que los jóvenes peruanos que buscan y logran retomar sus estudios en la vida adulta son, principalmente, los hombres menos pobres y, con frecuencia, aquellos que carecen de responsabilidades parentales. Así, serían las mujeres adultas y jóvenes quienes enfrentan las mayores barreras para continuar con su educación, particularmente si son madres jóvenes. Esto subraya la necesidad de que las políticas y los programas educativos cuenten con un enfoque de género que no solo reconozca, sino que también aborde activamente las barreras específicas que enfrentan las mujeres adultas para retomar su trayectoria educativa. Dicho esto, la EBA debería adquirir mayor relevancia desde la investigación y las políticas públicas, con sistemas flexibles que pongan a los estudiantes en el centro de atención.

A continuación, presentamos una serie de recomendaciones más específicas. Estas podrían reforzar la ENRC, descrita antes.

En primer lugar, se requiere mejorar los sistemas de información en la educación pública, con el fin de que puedan identificar tempranamente a las y los estudiantes que, manteniéndose aún en el sistema educativo, están en riesgo de abandonarlo, y también intervenir de manera oportuna para intentar recuperar a aquellos que lo han abandonado. Para tomar decisiones oportunas, la información sobre

asistencia diaria debe estar disponible en tiempo real. Para ello, es necesario invertir en infraestructura que cuente con tecnologías de la información. Así, por ejemplo, entre otras estrategias, se podría dotar al cuerpo docente de tabletas con acceso a internet, lo que les permitiría subir la información de asistencia directamente a SIAGIE, sin perder tiempo en “transcribirla”. Resulta necesario contar con un SIAGIE que identifique de manera oportuna a los estudiantes retirados durante el año escolar, y que permita establecer acciones para su reinserción durante el año vigente o el posterior. Sumado a lo anterior, es preciso identificar a las y los niños que nunca llegan a matricularse, una población invisibilizada cuyo futuro es el analfabetismo. Su identificación depende de la interoperabilidad de los sistemas administrativos del Estado, pero es una tarea necesaria y sería un primer paso para establecer un servicio educativo acorde con el contexto.

Segundo, condicional a que se cuente con información oportuna sobre la matrícula en la escuela, se debería implementar una iniciativa de alerta temprana a nivel nacional. Mediante este mecanismo, se identificaría a las y los estudiantes que están en riesgo de abandonar la escuela; esto se podría hacer, por ejemplo, a partir de los patrones de asistencia diaria y de otras características individuales y familiares de los estudiantes, así como de sus comunidades.

Tercero, sin perjuicio de lo anterior, se recomienda maximizar el uso de los sistemas de información pública. SIAGIE cuenta con información histórica de matrícula en el nivel de los estudiantes que puede ser utilizada para diversos fines. En el presente trabajo, se pudo identificar los distritos que históricamente presentan mayores tasas de interrupción de los estudios, pero este mismo ejercicio podría realizarse en el nivel UGEL o incluso de las instituciones educativas. Esta información puede ser utilizada para focalizar futuras intervenciones o políticas que combatan el abandono escolar –en las que se podría

incluir al programa de transferencias condicionadas JUNTOS— o incluso para diagnosticar el uso eficiente de los recursos públicos actuales.

Cuarto, el establecimiento de un sistema de protección para los estudiantes vulnerables es crucial, especialmente en la educación secundaria, nivel en el que se observa la mayor pérdida de alumnos. Los grupos vulnerables se pueden clasificar según el nivel de pobreza y la etnicidad, y se identifica también entre ellos a las madres o mujeres embarazadas, los migrantes o desplazados —con especial atención en los migrantes venezolanos⁶⁹—, los menores que trabajan —sobre todo en las peores formas de trabajo—, los NNA que presentan una discapacidad, los que están privados de su libertad o aquellos que permanecen hospitalizados durante largos períodos.

Más allá de la identificación, se requerirían procedimientos flexibles para trabajar con diferentes individuos y sus familias, así como en las comunidades. Esta tarea seguramente precisará también el trabajo conectado con otras agencias del Estado —por ejemplo, el MINSA, el MIDIS y el MIMP— y el acceso a mayores recursos. Un sistema de protección social requiere un enfoque holístico e integrado, que no solo aborde las barreras económicas y estructurales, sino que también considere los factores socioemocionales y contextuales que contribuyen al abandono escolar, procurando promover aprendizajes y —en general— el bienestar de los estudiantes.

A pesar de la existencia de varios programas destinados a prevenir el abandono escolar en el país, se requiere la articulación y coordinación con otros sectores, que debería establecerse en cada territorio. Una estrategia nacional unificada abordaría con mayor efectividad las

69 UNICEF señala que la población de NNA de Venezuela en el Perú en 2022 era 248 000, de los cuales solo había 135 000 matriculados: <https://www.unicef.org/lac/historias/ruben#:~:text=En%202022%20solo%20135.322%20estudiantes,de%20que%20esta%20situaci%C3%B3n%20cambie>

múltiples dimensiones del abandono escolar. Especialmente, identificamos potencial en alinear al programa de transferencias condicionadas de dinero JUNTOS con estas iniciativas, ya que cuenta con gran parte de la infraestructura de seguimiento requerida y existe una relación entre los monitores del programa y las iniciativas. Sin embargo, el sistema de transferencias actual debe modificarse, considerando, por ejemplo, la masificación de los pilotos recientes, de manera que se lleven a cabo transferencias individuales.

Asimismo, consideramos relevante revisar la manera en que la EBA está funcionando en el Perú, y explorar mecanismos para combatir el atraso escolar –reflejado en la extraedad– de forma temprana. En tal sentido, la experiencia del programa NAP del Ecuador es una referencia útil, pues demuestra que es posible atender a esta población –especialmente a los menores de 14 años– sin necesidad de crear nuevas escuelas, sino más bien buscando la manera de incluirla en un programa especial dentro de los colegios que ofrecen EBR.

Quinto, con el fin de contar con mejor información acerca de las y los estudiantes, sería importante retomar la administración anual continua de la evaluación censal de estudiantes del nivel secundaria (Evaluación Censal de Estudiantes, ECE-S). Esta información, en conjunto con la de la asistencia diaria, se puede utilizar para elaborar perfiles de riesgo específicos, que son, a su vez, herramientas para la toma de decisiones. En estas evaluaciones, se debería incluir a los estudiantes de EBA. Decimos esto porque, como se ha visto, el abandono escolar se asocia con el bajo rendimiento, por un lado; por otro lado, el derecho a la educación –enfoque asumido en este informe– implica que los estudiantes puedan adquirir habilidades de acuerdo con lo previsto en el currículo.

Sexto, se debería evaluar la manera de otorgar incentivos –posiblemente monetarios, pero principalmente profesionales– a directores

y docentes para que asuman la tarea de redireccionar a los estudiantes, previniendo la interrupción de los estudios y trabajando de manera conjunta con otras agencias del Estado para recuperar a los que abandonen la escuela temporalmente. Si bien no se puede cargar toda la presión en ellos, son la primera línea de defensa. Respecto del papel de los directores, en el artículo 18 de la Ley 27337,⁷⁰ Nuevo Código de los Niños y Adolescentes (23 de agosto del 2022), se menciona: “Los directores de los centros educativos comunicarán a la autoridad competente los casos de: a) Maltrato físico, psicológico, de acoso, abuso y violencia sexual en agravio de los alumnos b) Reiterada repitencia y deserción escolar”. Asimismo, se debe considerar expandir el piloto de Transferencia a la Alta Secundaria del programa de transferencias monetarias JUNTOS, con el fin de que cubra la mayor parte de los hogares ubicados en distritos con altas tasas de abandono escolar.

Séptimo, las condiciones de infraestructura escolar en el país siguen siendo una barrera importante en la protección de las trayectorias educativas. Es necesario priorizar inversiones en infraestructura y acceso a servicios básicos, especialmente en las regiones con mayores carencias. Las intervenciones deben considerar la multidimensionalidad del abandono educativo, lo que implica no solo mejorar las condiciones escolares, sino también abordar factores económicos, de nutrición y salud, y del contexto social, que afectan la continuidad. Como se mencionó previamente, para implementar un sistema de alerta temprana efectivo, es necesario garantizar el acceso a internet en las escuelas, así como la disposición de tabletas por parte de los docentes.

70 <https://www.pj.gob.pe/wps/wcm/connect/fe44b080400d67cd8a23bf6976768c74/C%C3%B3digo+de+los+ni%C3%B1os+y+adolescentes+Ley+N%C2%B0+27337.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=fe44b080400d67cd8a23bf6976768c74>

Un sistema de protección educativa como el que se sugiere aquí, vinculado con prevenir la interrupción de las trayectorias educacionales, se ha planteado en otros países, como la Argentina (Vinacur et al., 2024). En su revisión de programas, los autores sugieren que el sistema de alerta temprana debería ser seguido por uno de intervención pertinente y oportuna. Esta y otras experiencias pueden servir como referencia para el sistema peruano, pero queda claro que –dado lo revisado aquí– una intervención centrada única o principalmente en lo académico sería insuficiente en nuestro país. Por un lado, existen factores de diferentes tipos vinculados con la interrupción de los estudios, que tendrían que ser considerados. Por otro, un sistema de protección educativa tendría que incidir no solo el aspecto académico, sino en procurar el desarrollo integral de las y los estudiantes. Una perspectiva de esta naturaleza haría justicia al enfoque de la educación como un derecho, planteado en el presente informe.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adelman, M. A. y Székely, M. (2016). School Dropout in Central America: An Overview of Trends, Causes, Consequences, and Promising Interventions. *World Bank Policy Research Working Paper*, 7561.
- Agüero, J. M. (2016). *Evaluación de impacto de la Jornada Escolar Completa*. <https://repositorio.grade.org.pe/handle/20.500.12820/378>
- Agüero, J., Favara, M., Porter, C. y Sánchez, A. (2021). Do More School Resources Increase Learning Outcomes? Evidence from an Extended School-Day Reform.
- Becerra, G. O. C., Kant, O. D. R., Aucalle, M. A. B. y Gelacio, R. M. C. (2023). Percepción de la deserción escolar post pandemia en instituciones educativas de un departamento del norte del Perú. *South Florida Journal of Development*, 4(1), 622-639.
- Behrman, J. Sengupta, P. y Todd, P. (2005). Progressing through PROGRESA: An Impact Assessment of a School Subsidy Experiment in Rural Mexico. *Economic Development and Cultural Change*, 54(1), 237-275.
- Belfield, C. (2008). *The Cost of Early School-Leaving and School Failure*. World Bank.

- Bentaouet, K. R. y Székely, M. (2017). Analyzing Upper Secondary Education Dropout in Latin America through a Cohort Approach. *Journal of Education and Learning*, 6(4), 12-39.
- Castillo, A. M. (2018). *El Programa de Educación Básica Alternativa de Jóvenes y Adultos (PENAJA) brindado en los Centros de Educación Alternativa (CEBA) privados y públicos en el Perú*. Proyecto para el grado de bachiller, PUCP.
- Cruz, E., Cozman, F. G., Souza, W. y Takiuti, A. (2021). The Impact of Teenage Pregnancy on School Dropout in Brazil: A Bayesian Network Approach. *BMC Public Health*, 21, 1-8.
- Cueto, S. (2004). Factores predictivos del rendimiento escolar, deserción e ingreso a educación secundaria en una muestra de estudiantes de zonas rurales del Perú. *Education Policy Analysis Archives*, 12(35). <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/190/316>
- Cueto, S. y Felipe, C. (2018). Capítulo 2, Educación. En S. Cueto, J. Escobal, C. Felipe, N. Pazos, M. Penny, V. Rojas y A. Sánchez. *¿Qué hemos aprendido del estudio longitudinal Niños del Milenio? Síntesis de hallazgos* (pp. 45-78). NdM y GRADE.
- Cueto, S., Felipe, C. y León, J. (2020a). *Predictors of School Dropout Across Ethiopia, India, Peru and Vietnam*. Documentos de Investigación 109. GRADE.
- Cueto, S., Felipe, C., y León, J. (2020b). Predictores de la educación escolar en el Perú. *Análisis & Propuestas* 52. GRADE.
- Cueto, S., Guerrero, G., León, J., Zevallos, A. y Sugimaru, C. (2010). *De quinto de primaria al fin de la secundaria en seis años: un estudio longitudinal en Puno*. Documento de Trabajo 56. GRADE y CIES.

- Cueto, S., Miranda, A., León, J. y Vásquez, M. C. (2016). *Education Trajectories: From Early Childhood to Early Adulthood in Peru*. Country Report. Young Lives.
- Cueto, S., Rojas, V., Dammert, M. y Felipe, C. (2018). *Cobertura, oportunidades y percepciones sobre la educación inclusiva en el Perú*. Documentos de Investigación 87. GRADE.
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W. y van Den Brink, H. M. (2013). A Critical Review of the Literature on School Dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28.
- Doll, J. J., Eslami, Z. y Walters, L. (2013). Understanding Why Students Drop Out of High School, According to Their Own Reports: Are They Pushed or Pulled, or Do They Fall Out? A Comparative Analysis of Seven Nationally Representative Studies. *Sage Open*, 3(4), 2158244013503834.
- Ecker-Lyster, M. y Niileksela, C. (2016). Keeping Students on Track to Graduate: A Synthesis of School Dropout Trends, Prevention, and Intervention Initiatives. *Journal of At-Risk Issues*, 19(2), 24-31.
- Faria de Araújo, J. P. (2016). *Asistencia técnica para la revisión de la eficiencia y equidad del gasto en intervenciones priorizadas (Informe final)*. Proyecto FORGE. GRADE. <http://grade.org.pe/forge/descargas/Informe%20de%20recomendaciones%20para%20la%20asignación%20presupuestal%202017%20Joao%20Araujo.pdf>
- Favara, M., Lavado, P. y Sánchez, A. (2020). Understanding Teenage Fertility in Peru: An Analysis Using Longitudinal Data. *Review of Development Economics*, 24(4), 1217-1236.

- Feeny, E. y Crivello, G. (2015). *How Gender Shapes Adolescence: Diverging paths and opportunities*. Young Lives Policy Paper 22. Young Lives.
- Freeman, J. y Simonsen, B. (2015). Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 85(2), 205-248.
- Fuentes, S. (2024). *Investigaciones sobre políticas de protección de trayectorias. La educación secundaria en América Latina*. IPE-UNESCO.
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. S. y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú: análisis y perspectivas de la educación básica*. Proyecto FORGE. GRADE.
- Gubbels, J., van der Put, C. E. y Assink, M. (2019). Risk Factors for School Absenteeism and Dropout: A Meta-Analytic Review. *Journal of Youth and Adolescence*, 48, 1637-1667.
- Guerrero, G. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural (FAD)*. Proyecto FORGE. GRADE.
- Guerrero, L. (2023). *Reinserción y continuidad educativa. Retención de estudiantes de secundaria en riesgo de interrumpir los estudios*. UNICEF e IEP.
- Huisman, J. y Smits, J. (2015). *Keeping Children in School: Effects of Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries*. SAGE Open. https://www.researchgate.net/publication/283657506_Keeping_Children

[in School Effects of Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries](#)

- Jordan, W. J. (1994). *Exploring the Complexity of Early Dropout Causal Structures*. CDS.
- Lavado, P. y Gallegos, J. (2005). *La dinámica de la deserción escolar en el Perú: un enfoque usando modelos de duración*. Informe final de investigación presentado al CIES. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/253/128.%20La%20din%3%a1mica%20de%20la%20deserci%3%b3n%20escolar%20en%20el%20Per%3%ba%20Un%20enfoque%20usando%20modelos%20de%20duraci%3%b3n.%20Informe%20final%20de%20proyecto.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lee-St. John, T. J., Walsh, M. E., Raczek, A. E., Vuilleumier, C. E., Foley, C., Heberle, A., Sibley, E. y Dearing, E. (2018). The Long-Term Impact of Systemic Student Support in Elementary School: Reducing High School Dropout. *AERA Open*, 4(4). <https://doi.org/10.1177/2332858418799085>
- Levin, H. M., Belfield, C., Muennig, P. A. y Rouse, C. (2007). *The Costs and Benefits of an Excellent Education for All of America's Children*. Teachers College.
- Machin, S., Marie, O. y Vujić, S. (2011), The Crime Reducing Effect of Education. *The Economic Journal*, 121, 463-484. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2011.02430.x>
- Mancebo, M. y Vaillant, D. (2022). *Programas de recuperación de aprendizajes. evaluación de la evidencia y el potencial para América Latina*. Diálogo Interamericano. <https://>

www.researchgate.net/profile/Denise-Vaillant/publication/359802808_Programas_de_recuperacion_de_aprendizajes_Evaluacion_de_la_evidencia_y_el_potencial_para_America_Latina/links/624f5858b0cee02d6958863f/Programas-de-recuperacion-de-aprendizajes-Evaluacion-de-la-evidencia-y-el-potencial-para-America-Latina.pdf

- Martínez, J. (2022). *Evaluación de impacto al programa de transporte escolar del Municipio de Medellín sobre los niveles de retiro y reprobación 2016-2018*. https://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/29250/1/MartinezJhon_2022_Programa-TransporteEscolar.pdf
- Maynard, B., Tyson, K., Pigott, T. y Kelly, M. (2012). *Indicated Truancy Interventions: Effects on School Attendance Among Chronic Truant Students*. Campbell Systematic Reviews 2012: 10.
- Mesinas, J. (2024). *Análisis de los resultados iniciales y avances en la implementación del piloto de la Transferencia a la Alta Secundaria del Programa JUNTOS. Evaluación de impacto de corto plazo*. MIDIS y UNICEF. <https://evidencia.midis.gob.pe/evaluacion-transferencia-alta-secundaria-juntos-ife>
- MIDIS (2019). *Evaluación de impacto del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma*. Informe de evaluación. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/6894>
- MINEDU (2022a). *Intervenciones para prevenir la interrupción de los estudios según factores de riesgo*. <https://teescuchodocente.minedu.gob.pe/wp-content/uploads/2022/01/Intervenciones-para-prevenir-la-interrupcion-de-los-estudios-segun-factores-de-riesgo.pdf>
- MINEDU (2022b). *Alerta Escuela: Machine Learning para el cálculo del riesgo de interrupción de estudios en el Perú*. Oficina de Seguimiento y Evaluación Estratégica del MINEDU.

- MINEDU (2021). *Recomendaciones para promover la continuidad y permanencia en el servicio educativo de Lima Metropolitana*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/handle/20.500.12799/7808>
- Monge, A., Seinfeld, J. y Campana, Y. (2017). *Evaluación de impacto del programa JUNTOS. Resultados finales*. Informe de evaluación. MEF.
- Montenegro, C. E. y Patrinos, H. A. (2014). *Comparable Estimates of Returns to Schooling Around the World*. Policy Research Working Paper Series 7020. World Bank.
- Neilson, C., Gallego, F. y Molina, O. (2018). *Randomized Control Trial Impact Evaluations Examining the Effects of an Information Campaign on Child Labor in Peru*. IPA. https://christopherneilson.github.io/work/documents/DFM/DFM_DOL_EndlineReport.pdf
- Null, C., Cosentino, C., Sridharan, S. y Meyer, L. (2017). *Policies and Programs to Improve Secondary Education in Developing Countries. A Review of Evidence*. Mathematica Policy Research.
- Ogresta, J., Rezo, I., Kožljan, P., Paré, M. H. y Ajduković, M. (2021). Why Do We Drop Out? Typology of Dropping Out of High School. *Youth & Society*, 53(6), 934-954.
- Ortiz-Calderón, L. M. y Betancourt-Romero, C. (2020). Évaluation du Programme d'Accélération de l'Apprentissage: une appréciation stratégique de l'éducation inclusive dans le post-conflit. *Praxis & Saber*, 11(25), 97-110.
- Pariguana, M. (2011). *Trabajo adolescente y deserción escolar en el Perú*. Informe final de investigación para el CIES. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/786/443.%20>

[Trabajo%20adolescente%20y%20deserci%C3%B3n%20escolar%20en%20el%20Per%C3%BA.pdf](#)

- Petrosino, A., Morgan, C., Fronius, T., Tanner-Smith, E. y Boruch, R. (2012). *Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: A Systematic Review*. Campbell Systematic Reviews, 8.
- Prevatt, F. y Kelly, F. D. (2003). Dropping Out of School: A Review of Intervention Programs. *Journal of School Psychology, 41*(5), 377-395.
- Psacharopoulos, G. (2007). *The Costs of School Failure: A Feasibility Study*. EENEE.
- Reátegui, L. (2022). *Pandemia y deserción escolar en la Educación Básica Regular: factores asociados y posibles efectos, 2017-2021*. INEI.
- Reingle, J. M., Salas-Wright, C. P., Connell, N. M., Jetelina, K. K., Clipper, S. J. y Businelle, M. S. (2016). The Longterm Effects of School Dropout and GED Attainment on Substance Use Disorders. *Drug and Alcohol Dependence, 158*, 60-66. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2015.11.002>
- Reyes, G. S. y Zambrano, D. C. (2023). Programa Nivelación y Aceleración Pedagógica (NAP): Una posible solución para el rezago escolar en estudiantes de básica superior. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades, 4*(6), 1036-1048.
- Riega, Y. B., Ramos-Neyra, M. F., Soto, M. E. N., Marmolejo, H. G. V., Quispe, M. R. S. y López, E. C. S. (2024). Alternative Basic Education: Teaching and Learning of Adults Through Virtual Means in Peru. *Advance. Authorea Preprints, 1*(1), 1-19.

<https://advance.sagepub.com/doi/full/10.31124/advance.16776178.v1>

- Rodríguez Paredes, N. P., Duran Llaro, K. L. y Marquez Yauri, H. Y. (2023). Peruvian National Strategy for Educational Reinsertion and Continuity: An Analysis of Post-Pandemic School Dropout. *Migration Letters*, 20(S4), 1357-1378. <https://migrationletters.com/index.php/ml/article/view/5298/3652>
- Rojas, V. y Bravo, F. (2019). *Experiencias de convivencia, matrimonio y maternidad/paternidad en adolescentes y jóvenes peruanos*. Reporte de investigación YMAPS. NdM.
- Rojas, V., Guerrero, G. y Vargas, J. (2016). *Gendered Trajectories Through Education, Work and Parenthood in Peru*. Working paper 157. Young Lives.
- Román, M. (2013). Factores asociados al abandono y la deserción escolar en América Latina: una mirada en conjunto. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 33-59. <http://www.redalyc.org/pdf/551/55127024002.pdf>
- Rumberger, R. (2020). The Economics of High School Dropouts. *The Economics of Education*, 149-158.
- Rumberger, R. y Ah Lim, S. (2008). *Why Students Drop Out of School: A Review of 25 Years of Research*. California Dropout Research Project, 15. University of California.
- Rumberger, R. y Rotermund, S. (2012). The Relationship Between Engagement and High School Dropout. En S. L. Christenson, A. L. Reschly y C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 491-514). Springer.

- Scarfó, F. J. (2002). El derecho a la educación en las cárceles como garantía de la educación en derechos humanos (EDH). *Revista IIDH*, 36, 291-324.
- Scasso, M. (2024). *Radiografía de las trayectorias escolares. La educación secundaria en América Latina*. Análisis estadístico. IPE y UNESCO.
- Sempé, L. (2023). *Estudio sobre deserción y factores de riesgo como parte del programa Más Horizontes. Educación secundaria rural*. [Documento de UNESCO].
- Sempé, L. y Lucchetti, S. (Coords.) (2022). *Informe del diagnóstico. Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo basado en la escuela, en el marco de la Estrategia Nacional de Reinserción y Continuidad educativa del MINEDU*. Documento no publicado. UNICEF e IEP.
- Singh, R. y Mukherjee, P. (2018). Push Out, Pull Out, or Opting Out? Reasons Cited by Adolescents for Discontinuing Education in Four Low- and Middle-Income Countries. En J. E. Lansford y P. Banati (Eds.), *Handbook of Adolescent Development Research and its Impact on Global Policy* (pp. 238-259). Oxford University Press.
- SITEAL (2021). *Educación secundaria: panorama regional*. IPE y UNESCO. <https://siteal.iep.unesco.org/eje/pdf/1407>
- Stoner, M. C., Rucinski, K. B., Edwards, J. K., Selin, A., Hughes, J. P., Wang, J., Agyei, Y., Gomez-Olive, F. X., Mac Phail, C., Kahn, K. y Pettifor, A. (2019). The Relationship Between School Dropout and Pregnancy Among Adolescent Girls and Young

- Women in South Africa: A HPTN 068 Analysis. *Health Education & Behavior*, 46(4), 559-568.
- Sucre, F. (2016). *Reinserción escolar para jóvenes vulnerables en América Latina*. Diálogo Interamericano.
- Stearns, E. y Glennie, E. J. (2006). When and Why Dropouts Leave High School. *Youth & Society*, 38(1), 29-57.
- Sulistyaningrum, E. (2016). Impact Evaluation of the School Operational Assistance Program (BOS) Using the Matching Method. *Journal of Indonesian Economy and Business*, 31(1), 33-62.
- Tanner-Smith, E. y Wilson, S. J. (2013). A Meta-Analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism. *Prevention Science*, 14, 468-478.
- Trucco, D. (2024). *Prevención y reducción del abandono escolar en América Latina y el Caribe*. CEPAL, UNESCO y UNICEF. <https://repositorio.cepal.org/server/api/core/bitstreams/b80b4d28-e4df-4c5c-9659-dd78d4d1b527/content>
- UNICEF (2023). *Reinserción y continuidad educativa: Recuperación de estudiantes de secundaria que han interrumpido los estudios*. Informe de consultoría desarrollado como parte de la “Estrategia de reinserción y promoción de la continuidad educativa de estudiantes de secundaria en riesgo o fuera del sistema educativo, basada en la escuela”.
- UNICEF (2013). *¡Aquí estamos! Niñas, niños y adolescentes afroperuanos*.
- Unidad de Seguimiento y Evaluación del Minedu (2020). *Evaluación de impacto de la jornada escolar completa. Ampliación de la jornada escolar en escuelas públicas*. <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/20.500.12799/8846/Evaluaci%C3%B3n%20>

[de%20impacto%20de%20la%20Jornada%20Escolar%20Completa%20ampliaci%C3%B3n%20de%20la%20jornada%20escolar%20en%20escuelas%20p%C3%ABlicas.pdf?sequence=4&isAllowed=y](#)

- Vázquez, R. (2020). La interseccionalidad como herramienta de análisis del fracaso escolar y del abandono educativo: claves para la equidad. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 267-283. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.013>
- Vinacur, T., Alegre, S., Torre, E., Perusia, J. C. y Xanthopoulos, J. (2024). *Sistemas de protección de trayectorias educativas en Argentina*. Serie Saber local #2. CIPECC y BID. <https://www.cippec.org/wp-content/uploads/2024/05/EDU-Sistemas-de-proteccion-de-trayectorias-educativas-en-Argentina.pdf>
- Watt, D. y Roessingh, H. (1994). ESL dropout: The Myth of Educational Equity. *Alberta Journal of Educational Research*, 40(3), 283-296.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. y Vanderbilt University (2013). Dropout Prevention and Intervention Programs for Improving School Completion Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review. *Journal of the Society for Social Work and Research*, 4(4), 357-372.
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E., Lopsey, M., Steinka-Fry, K. y Morrison, J. (2011). Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout Among School-Aged Children and Youth. *Campbell Systematic Reviews*, 7(1), 1-61.
- Woodhead, M., Dornan, P. y Murray, H. (2012). *What Inequality Means for Children: Evidence from Young Lives*. Young Lives.

ANEXOS

Anexo I
Tasa neta de matrícula, educación primaria
(% de población con edades 6-11)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Nacional	92,6	93,2	93,3	93,2	93,8	93,5	96,2	97,3	96,2	97,4	98,5	98,6
Sexo												
Femenino	92,6	93,6	93,1	93,3	93,8	92,9	96,1	97,6	96,7	97,4	98,2	98,9
Masculino	92,5	92,8	93,4	93,2	93,8	94,1	96,3	97,0	95,7	97,4	98,7	98,4
Área y sexo												
Urbana	91,9	92,2	92,7	92,5	93,4	92,8	95,8	97,0	95,7	96,8	98,2	98,5
Femenino urbana	92,4	92,7	92,4	92,5	93,5	92,2	95,7	97,5	96,4	96,8	97,8	98,8
Masculino urbana	91,5	91,7	93,0	92,5	93,2	93,4	96,0	96,6	94,9	96,8	98,6	98,2
Rural	93,9	95,6	94,6	94,9	94,9	95,3	97,2	97,8	97,7	99,1	99,1	99,0
Femenino rural	93,1	95,6	94,9	95,1	94,5	94,7	97,3	97,7	97,4	99,1	99,4	99,1
Masculino rural	94,8	95,5	94,2	94,7	95,2	95,9	97,2	97,9	97,9	99,2	98,9	98,9
Lengua materna												
Castellano	92,3	93,2	93,3	93,1	93,8	93,7	96,2	97,4	96,1	97,5	98,4	98,7
Indígena	95,8	94,8	94,8	95,1	94,8	93,5	96,7	97,6	98,1	98,3	99,3	99,3
Nivel de pobreza												
No pobre	91,9	92,8	92,8	92,2	93,5	92,6	95,9	97,4	96,4	97,7	98,7	98,6
Pobre no extremo	93,9	93,9	93,8	95,1	94,4	95,2	97,2	97,0	95,9	96,9	98,3	98,6
Pobre extremo	93,5	94,8	94,9	95,9	95,0	95,7	96,9	97,4	96,1	96,5	96,7	98,4

Fuente: ESCALE del MINEDU.

Anexo 2

Tasa neta de matrícula, educación secundaria (% de población con edades 12-16)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Nacional	81,6	81,1	82,6	83,1	83,7	85,0	86,1	87,7	85,6	87,0	87,8	90,9
Sexo												
Femenino	81,0	81,1	83,3	82,6	83,0	84,2	85,7	88,1	85,5	88,1	89,3	91,4
Masculino	82,1	81,0	82,0	83,7	84,3	85,9	86,4	87,4	85,8	85,9	86,3	90,5
Área y sexo												
Urbana	85,3	84,6	85,8	85,2	85,6	86,5	87,6	89,3	86,3	87,6	88,5	91,5
Femenino urbana	84,4	84,8	86,7	84,8	84,8	85,8	87,5	90,0	85,7	89,1	89,9	92,3
Masculino urbana	86,1	84,4	84,9	85,5	86,3	87,2	87,7	88,5	86,8	86,0	87,2	90,8
Rural	73,7	73,6	75,8	78,4	79,2	81,5	82,6	84,0	83,8	85,2	85,4	89,1
Femenino rural	73,6	73,1	75,6	77,1	78,7	80,2	81,6	83,1	84,7	84,8	87,3	88,7
Masculino rural	73,7	74,1	76,0	79,6	79,7	82,7	83,6	84,9	82,8	85,5	83,6	89,5
Lengua materna												
Castellano	82,4	82,0	83,3	84,0	84,4	85,6	86,5	88,2	85,8	87,5	88,0	91,1
Indígena	76,4	74,8	78,3	76,8	79,2	81,3	83,2	84,7	85,2	83,6	86,5	89,7
Nivel de pobreza												
No pobre	85,7	84,4	85,3	85,3	86,4	87,2	87,8	89,9	87,4	88,5	88,8	92,2
Pobre no extremo	76,5	76,3	78,5	80,5	78,4	82,8	82,0	83,5	84,2	84,8	86,4	89,5
Pobre extremo	60,7	61,9	68,5	67,1	71,5	68,7	75,1	72,6	79,9	78,2	82,4	84,7

Fuente: ESCALE del MINEDU.

Anexo 3

Tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 17-18 (% del total)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nacional	64,5	64,8	65,6	68,6	71,7	72,9	74,5	76,8	79,7	77,8	79,5
Sexo											
Femenino	67,5	66,9	68,4	72,7	72,7	77,0	76,8	78,6	84,6	82,3	83,6
Masculino	61,6	62,7	63,0	65,0	70,7	69,0	72,3	75,1	75,2	73,7	75,6
Área y sexo											
Urbana	73,2	73,2	73,5	76,5	79,6	80,0	80,5	81,7	83,5	80,7	82,6
Femenino urbana	76,9	75,7	76,6	80,1	80,8	84,7	82,8	83,1	88,6	85,6	86,5
Masculino urbana	69,4	70,7	70,5	73,1	78,4	75,5	78,3	80,3	78,7	76,2	78,7
Rural	42,9	42,3	44,6	46,4	47,8	51,9	54,8	60,7	65,8	67,3	68,8
Femenino rural	42,5	42,1	45,1	49,5	47,4	53,1	55,2	62,4	68,6	70,2	72,0
Masculino rural	43,3	42,4	44,2	44,1	48,1	51,0	54,4	59,3	63,4	64,9	66,2
Lengua materna											
Castellano	67,8	67,6	68,2	71,4	74,0	75,1	76,6	78,7	81,0	78,5	80,8
Indígena	42,9	42,5	46,6	48,7	53,3	56,4	57,9	61,3	69,2	72,2	70,0
Nivel de pobreza											
No pobre	71,6	72,5	71,5	75,7	77,9	79,2	79,6	81,2	84,1	81,0	82,9
Pobre no extremo	47,4	43,6	48,2	45,3	51,0	51,1	56,3	59,8	73,2	71,9	73,4
Pobre extremo	33,3	22,9	28,2	32,0	30,6	36,7	41,7	47,9	59,7	54,2	60,5

Fuente: ESCALE del MINEDU.

Anexo 4
Tasa de conclusión, secundaria, grupo de edades 20-24
(% del total)

	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Nacional	81,4	82,0	82,4	81,1	81,1	84,0	84,8	85,7	87,3	86,7	86,9
Sexo											
Femenino	80,7	80,9	82,2	79,9	80,6	83,1	84,0	85,6	87,1	87,1	86,7
Masculino	82,0	83,1	82,7	82,4	81,6	84,9	85,5	85,9	87,5	86,3	87,1
Área y sexo											
Urbana	87,5	86,9	87,0	86,2	85,9	88,6	88,7	89,1	90,5	90,4	90,0
Femenino urbana	87,9	86,9	87,6	85,8	86,7	88,5	88,7	89,7	91,2	91,6	90,6
Masculino urbana	87,1	86,9	86,5	86,6	85,1	88,8	88,7	88,5	89,8	89,1	89,4
Rural	57,4	61,6	62,7	60,0	59,9	61,2	65,0	68,7	73,5	71,1	73,6
Femenino rural	50,5	55,1	57,9	53,8	51,9	54,7	58,7	63,4	67,7	65,8	68,3
Masculino rural	63,3	67,5	67,1	65,6	66,9	67,0	70,7	73,3	78,3	75,6	78,0
Lengua materna											
Castellano	83,3	83,6	83,9	82,7	82,1	85,4	86,0	86,7	88,2	87,9	87,8
Indígena	65,4	68,8	68,0	68,2	73,9	72,7	73,3	78,2	82,4	78,4	80,0
Nivel de pobreza											
No pobre	87,5	87,5	87,5	86,0	85,5	88,3	88,5	89,4	90,1	90,2	90,2
Pobre no extremo	59,7	60,7	61,4	60,3	61,4	67,3	66,0	70,2	81,0	75,5	79,3
Pobre extremo	34,1	37,8	34,7	36,8	36,1	35,9	47,3	49,1	75,4	64,6	61,2

Fuente: ESCALE del MINEDU.

Anexo 5 Listado de los 20 distritos con mayor tasa interanual promedio de deserción (2014-2023)

N.º	Departamento	Provincia	Distrito	Deserción histórica ³	Población rural (%) ¹	Población al alguna NBI (%) ¹	Incidencia de pobreza monetaria (%) ¹	Incidencia entre 0 y 14 años (%) ¹	Población beneficiaria programa JUNTOS (%) ²	Número de escuelas primaria ³	Número de escuelas secundaria ³	Número de CEBA ³
-	Total	Total	Total	-	18,10	25,50	29,0	26,50	9,64	29 978	10 175	1430
1	Loreto	Putumayo	Rosa Panduro	11,78	51,90	74,50	37,40	38,50	21,34	8	1	0
2	Loreto	Putumayo	Teniente Manuel Clavero	19,91	76,70	78,00	42,40	39,10	23,79	28	4	0
3	Loreto	Datem del Marañón	Andoas	10,00	88,00	96,40	47,50	50,40	20,85	73	22	0
4	Loreto	Putumayo	Yaguas	9,67	85,10	67,50	60,90	41,60	25,30	12	3	0
5	Loreto	Maynas	Mazán	9,41	61,60	79,00	51,30	43,60	25,98	73	16	2
6	Madre de Dios	Manu	Fitzcarrald	9,41	88,80	81,50	16,90	42,40	21,53	8	3	0
7	Loreto	Mariscal Ramón Castilla	Yavarí	8,89	80,50	50,60	46,10	42,30	15,52	35	11	1
8	Loreto	Datem del Marañón	Cahuapanas	8,69	87,40	99,40	51,20	49,60	39,10	52	12	0
9	Loreto	Alto Amazonas	Balsapuerto	8,69	92,80	95,90	53,40	48,80	46,52	130	24	0
10	Lima	Huarocharí	Laraos	8,46	4,80	54,40	18,90	16,00	0,39	1	1	1
11	Loreto	Alto Amazonas	Teniente César López	8,41	43,90	86,90	33,00	40,60	26,77	27	8	0
12	Ucayali	Atalaya	Sepahua	8,38	53,20	64,30	31,80	41,70	19,50	31	6	1
13	La Libertad	Virú	Guadalupito	8,37	4,00	19,90	45,30	30,90	12,17	4	2	0
14	Loreto	Alto Amazonas	Santa Cruz	8,27	78,30	85,70	43,90	44,40	32,15	32	11	0
15	Loreto	Putumayo	Putumayo	8,11	16,60	53,70	39,50	37,70	14,42	22	1	2
16	Amazonas	Condorcanqui	Nieva	8,03	79,10	86,00	51,40	44,60	48,17	126	20	2
17	Loreto	Mariscal Ramón Castilla	San Pablo	7,99	70,70	67,30	48,70	44,00	21,60	44	12	1
18	Loreto	Datem del Marañón	Morona	7,91	56,10	83,20	40,10	44,10	69,91	69	16	0
19	Loreto	Datem del Marañón	Pastaza	7,90	63,30	72,60	43,00	46,80	41,42	73	14	0
20	Cajamarca	San Marcos	José Sabogal	7,88	90,60	31,90	77,00	35,90	21,78	59	17	0

Fuente: ^{1/} Censo de Población y Vivienda 2017, ^{2/} MIDIS, ^{3/} ESCALE del MINEDU.

PUBLICACIONES RECIENTES DE GRADE

LIBROS

- 2024 *Transiciones, movilización ciudadana y cambios institucionales: lecciones desde territorios con minería a gran escala en el Perú, Colombia y Chile*
Manuel Glave, Susana Higuera, Lorenzo López y Mireya Bravo (Eds.)
- 2022 *El Perú pendiente: ensayos para un desarrollo con bienestar*
María Balarin, Santiago Cueto y Ricardo Fort (Eds.)

DOCUMENTOS DE INVESTIGACIÓN

- 2024 *Bienestar subjetivo y covid-19 en jóvenes rurales y urbanos del Perú: aproximación cualitativa a las experiencias de Niños del Milenio*
Vanessa Rojas Arangoitia y Adriana Alván León
Documentos de Investigación, 128
- 2023 *Mejorando la empleabilidad de mujeres urbanas vulnerables en tiempos de pandemia en el Perú: evaluación experimental del componente de capacitación virtual en un programa de empleo temporal*
Lorena Alcázar y Shirley Huerta
Documentos de Investigación, 127

- 2022 *El impacto de la pandemia en el sistema de distribución de alimentos del Perú: los mercados de abastos minoristas*
Álvaro Espinoza, Ricardo Fort y Mauricio Espinoza
Documentos de Investigación, 126
- 2022 *Trayectorias educativas: seguimiento a jóvenes peruanos en pandemia*
Vanessa Rojas Arangoitia, Gina Crivello y Adriana Alván
Documentos de Investigación, 125
- 2022 *Inversión pública y desigualdad en América Latina*
Lorena Alcázar y Miguel Jaramillo
Documentos de Investigación, 124
- 2022 *Actitudes ante el riesgo y preferencias intertemporales de los trabajadores peruanos*
Miguel Jaramillo, Kristian López, Óscar Rodríguez y Diego Tocre
Documentos de Investigación, 123
- 2021 *Reactivando para un mejor país después de la pandemia de COVID-19: una propuesta de diagnóstico de acción para el Perú*
Miguel Jaramillo y Bruno Escobar
Documentos de Investigación, 122
- 2021 *Building back better after the COVID-19 pandemic: a diagnosis and reactivation proposal for Peru*
Miguel Jaramillo y Bruno Escobar
Documentos de Investigación, 121
- 2021 *El efecto de las prácticas parentales en el desarrollo infantil de comunidades urbanas y rurales de la selva peruana*
Juan León, Beatriz Oré, Martín Benavides, Gabriela Conde y Alejandra Miranda
Documentos de Investigación, 120

- 2021 *La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia del COVID-19*
Gabriela Ramos, Santiago Cueto y Claudia Felipe
Documentos de Investigación, 119
- 2021 *Educación superior en tiempos de pandemia: una aproximación cualitativa a las trayectorias educativas de las y los jóvenes de Niños del Milenio en el Perú*
Vanessa Rojas Arangoitia
Documentos de Investigación, 118
- 2021 *Políticas de protección social y laboral en la República Dominicana*
Hugo Ñopo y Sócrates Barinas
Documentos de Investigación, 117
- 2021 *Políticas de protección social y laboral en el Ecuador*
Hugo Ñopo y Alejandra Peña
Documentos de Investigación, 116
- 2021 *Políticas de protección social y laboral en el Perú: una espiral de buenas intenciones, malos resultados y peores respuestas*
Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 115
- 2021 *What difference do schools make? A mixed methods study in secondary schools in Peru*
Juan León, Gabriela Guerrero, Santiago Cueto y Paul Glewwe
Documentos de Investigación, 114
- 2021 *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: evidencia del estudio cualitativo longitudinal Niños del Milenio*
Vanessa Rojas Arangoitia
Documentos de Investigación, 113
- 2021 *Políticas para combatir la pandemia de COVID-19*
Miguel Jaramillo y Kristian López
Documentos de Investigación, 112

- 2020 *The coronavirus pandemic and its challenges to women's work in Latin America*
Diana Gutiérrez, Guillermina Martín y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 111
- 2020 *El coronavirus y los retos para el trabajo de las mujeres en América Latina*
Diana Gutiérrez, Guillermina Martín y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 110
- 2020 *Predictors of school dropout across: Ethiopia, India, Peru and Vietnam*
Santiago Cueto, Claudia Felipe y Juan León
Documentos de Investigación, 109
- 2020 *COVID-19 and external shock: economic impacts and policy options in Peru*
Miguel Jaramillo y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 108
- 2020 *COVID-19 y shock externo: impactos económicos y opciones de política en el Perú*
Miguel Jaramillo y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 107
- 2020 *Impactos de la epidemia del coronavirus en el trabajo de las mujeres en el Perú*
Miguel Jaramillo y Hugo Ñopo
Documentos de Investigación, 106
- 2020 *La apuesta por la infraestructura: inversión pública y reproducción de la escasez hídrica en contextos de gran minería en el Perú y Colombia*
Gerardo Damonte, Astrid Ulloa, Catalina Quiroga y Ana Paula López
Documentos de Investigación, 105

- 2020 *Minería y conflictos en torno al control ambiental. La experiencia de monitoreos hídricos en la Argentina, el Perú y Colombia*
Julieta Godfrid, Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Catalina Quiroga y Ana Paula López
Documentos de Investigación, 104
- 2020 *Gobernanzas plurales del agua: formas diversas de concepción, relación, accesos, manejos y derechos del agua en contextos de gran minería en Colombia y el Perú*
Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Catalina Quiroga y Diego Navarro
Documentos de Investigación, 103
- 2020 *Minería, escasez hídrica y la ausencia de una planificación colaborativa*
Gerardo Damonte, Julieta Godfrid y Ana Paula López
Documentos de Investigación, 102

AVANCES DE INVESTIGACIÓN (serie digital)

- 2023 *Promoviendo el empleo y la empleabilidad durante el COVID-19: evaluación de cuatro experiencias en América Latina*
Lorena Alcázar, Miguel Jaramillo y Fernando Távara
Avances de Investigación, 43
- 2023 *Estrategias comunitarias contra el hambre durante la pandemia: experiencias y propuestas desde los casos de Perú, Uruguay y Chile*
Lorena Alcázar, Ricardo Fort, Ignacia Fernández y Fernando Távara
Avances de Investigación, 42
- 2022 *Resiliencia en tiempos de pandemia: el caso de las ollas comunes en Lima, Perú*
Lorena Alcázar y Ricardo Fort
Avances de Investigación, 41

- 2020 *Entendiendo la paradoja de la maternidad adolescente en Lima Metropolitana: un análisis de los efectos de vecindario en el 2013*
Selene Cueva Madrid
Avances de Investigación, 40
- 2020 *El agua, un anhelo permanente. La minería y sus efectos territoriales sobre el agua en la comunidad afrodescendiente de Patilla, La Guajira, Colombia*
Liza Minely Gaitán Ortiz
Avances de Investigación, 39

Brief de políticas ANÁLISIS & PROPUESTAS

- 2024 *Bienestar subjetivo y covid-19 en jóvenes rurales y urbanos del Perú*
Vanessa Rojas Arangoitia y Adriana Alván León
Análisis & Propuestas, 72
- 2024 *Redes sociales y ciberviolencia en las relaciones sexoafectivas entre adolescentes*
Katherine Sarmiento
Análisis & Propuestas, 71
- 2023 *Hacia una política de gestión integral de pasivos ambientales mineros en Chile*
Julieta Godfrid, Pamela Poo Cifuentes, Tomás Palmisano, Claudia Fuentes Pereira y Manuel Glave
Análisis & Propuestas, 70
- 2023 *Las habilidades cognitivas medidas durante la adolescencia predicen los resultados educativos: evidencia de Etiopía y Perú*
Jennifer Lopez, Jere R. Behrman, Santiago Cueto, Marta Favara y Alan Sánchez
Análisis & Propuestas, 69

- 2023 Inocuidad de la carne en los mercados de abasto: entradas para mejorar la gobernanza y vigilancia
Giel Ton, Mauricio Espinoza, Eloy Gonzales
Análisis & Propuestas, 68
- 2023 *El impacto de JUNTOS en las habilidades cognitivas fundamentales: ¿importa la edad de incorporación del niño o niña al programa?*
Douglas Scott, Jennifer López, Alan Sánchez, Jere Behrman
Análisis & Propuestas, 67
- 2022 *Resilience in a pandemic: the case of community pots in Lima, Peru*
Lorena Alcázar y Ricardo Fort
Análisis & Propuestas, 66
- 2022 *Resiliencia en tiempos de pandemia: el caso de las ollas comunes en Lima, Perú*
Lorena Alcázar y Ricardo Fort
Análisis & Propuestas, 65
- 2022 *Madres jóvenes en pandemia: una aproximación cualitativa a los retos del cuidado infantil*
Vanessa Rojas Arangoitia y Adriana Alván León
Análisis & Propuestas, 64
- 2022 *Trayectorias educativas: seguimiento de jóvenes peruanos en pandemia*
Vanessa Rojas Arangoitia, Gina Crivello y Adriana Alván León
Análisis & Propuestas, 63
- 2021 *La educación de niños y niñas con discapacidad en el Perú durante la pandemia*
Gabriela Ramos, Santiago Cueto y Claudia Felipe
Análisis & Propuestas, 62

- 2021 *Educación superior en pandemia: una aproximación cualitativa desde Niños del Milenio*
Vanessa Rojas Arangoitia
Análisis & Propuestas, 61
- 2021 *Estrategias de cuidado infantil en familias vulnerables peruanas: evidencia cualitativa de Niños del Milenio*
Vanessa Rojas Arangoitia
Análisis & Propuestas, 60
- 2021 *¿Qué diferencia hacen las escuelas?: un estudio de métodos mixtos en colegios secundarios del Perú*
Juan León, Gabriela Guerrero, Santiago Cueto y Paul Glewwe
Análisis & Propuestas, 59
- 2021 *Estratificación de los retornos a la educación superior en el Perú: el rol de la calidad de la educación y las opciones de carrera*
Alan Sánchez, Marta Favara y Catherine Porter
Análisis & Propuestas, 58
- 2021 *Do more school resources increase learning outcomes?: evidence from an extended school-day reform*
Jorge M. Agüero, Marta Favara, Catherine Porter y Alan Sánchez
Análisis & Propuestas, 57
- 2020 *Acceso a dispositivos y habilidades digitales de dos cohortes en el Perú*
Santiago Cueto, Juan León y Claudia Felipe
Análisis & Propuestas, 56
- 2020 *Perú. Construcción de infraestructuras: no perder las oportunidades de reducir las desigualdades en el acceso al agua*
Gerardo Damonte, Ana Paula López y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 55

- 2020 *Colombia. Producción de desigualdades en las relaciones con el agua: consecuencias de la construcción de infraestructuras*
Astrid Ulloa, Catalina Quiroga, Liza Gaitán y Gerardo Damonte
Análisis & Propuestas, 54
- 2020 *Chile: nuevos atributos en los protocolos de emergencia ambiental a considerar en el ámbito de la minería*
Julieta Godfrid, Gerardo Damonte y Alex Godoy Faúndez
Análisis & Propuestas, 53
- 2020 *Predictores de la deserción escolar en el Perú*
Santiago Cueto, Claudia Felipe y Juan León
Análisis & Propuestas, 52
- 2020 *Argentina: propuestas para mejorar los mecanismos de evaluación ambiental minera*
Julieta Godfrid, Gerardo Damonte, Ana Paula López y Lautaro Clemenceau
Análisis & Propuestas, 51
- 2020 *Perú: propuestas para mejorar los mecanismos de evaluación ambiental minera*
Julieta Godfrid, Gerardo Damonte, Manuel Glave, Ana Paula López y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 50
- 2020 *Colombia. Minería y conflictos en torno a la contaminación del agua: la experiencia de monitoreos hídricos comunitarios en La Guajira, Colombia*
Astrid Ulloa, Catalina Quiroga y Gerardo Damonte
Análisis & Propuestas, 49
- 2020 *Colombia: gobernanzas plurales del agua. Derechos al agua en contextos mineros en Perú y Colombia*
Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Catalina Quiroga y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 48

- 2020 *Perú: gobernanzas plurales del agua: derechos al agua en contextos mineros en Perú y Colombia*
Astrid Ulloa, Gerardo Damonte, Manuel Glave, Catalina Quiroga y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 47
- 2020 *Perú: la planificación colaborativa como solución a la escasez hídrica en contextos de minería a gran escala*
Gerardo Damonte, Julieta Godfrid, Manuel Glave, Ana Paula López y Diego Navarro
Análisis & Propuestas, 46
- 2020 *Argentina: la planificación colaborativa como solución a la escasez hídrica en contextos de minería a gran escala*
Gerardo Damonte, Julieta Godfrid y Ana Paula López
Análisis & Propuestas, 45

Véanse estas y otras publicaciones en
<http://www.grade.org.pe/publicaciones/>

*Interrupción escolar y
vulnerabilidad educativa.*

*Datos, estudios y recomendaciones
para la educación básica en el Perú*

se terminó de editar en el
mes de diciembre de 2024.

Grupo de Análisis para el Desarrollo
GRADE

Av. Grau 915, Lima 15063

Teléfono: 2479988

www.grade.org.pe

En el Perú, la interrupción de los estudios de menores de edad sigue siendo un desafío significativo. En los últimos años, la tendencia hacia una mayor cobertura se ha visto afectada por la pandemia y el incremento de la pobreza.

A partir del análisis de encuestas a nivel nacional, así como de la evidencia del estudio longitudinal Niños del Milenio en el Perú, las y los autores dan cuenta de cómo se mantienen brechas que afectan principalmente a algunos grupos de estudiantes, sobre todo a los más vulnerables.

A raíz de los hallazgos, se sugiere la creación de una política nacional de protección educativa que sirva como marco para prevenir o revertir la interrupción de los estudios.

ISBN: 978-612-4374-57-9



**Niños del
Milenio**
Información para el desarrollo

