

# Evaluación Intermedia de Horizontes Programa de Secundaria Rural **INFORME SINTÉTICO**



## EL PROGRAMA HORIZONTES

Horizontes, es un **Programa de Secundaria Rural de la UNESCO en el Perú** que se desarrolla en las regiones de Amazonas, Ayacucho, Cusco y Piura. Su objetivo principal es contribuir a que las y los jóvenes de áreas rurales completen su educación básica con un proyecto de vida basado en habilidades socioemocionales y en habilidades técnicas, mejorando su inclusión en las comunidades y su inserción en el mundo laboral.

Para ello, Horizontes interviene fundamentalmente con el personal docente y directivo de las instituciones educativas que actúan como mediadores del trabajo hacia el alumnado. El personal de las escuelas recibe asistencia técnica y acompañamiento ofrecida de los equipos regionales, y formación continua otorgada por una universidad a través de un diplomado, que les facilita la mejora de sus prácticas pedagógicas.

El programa se organiza en tres componentes:



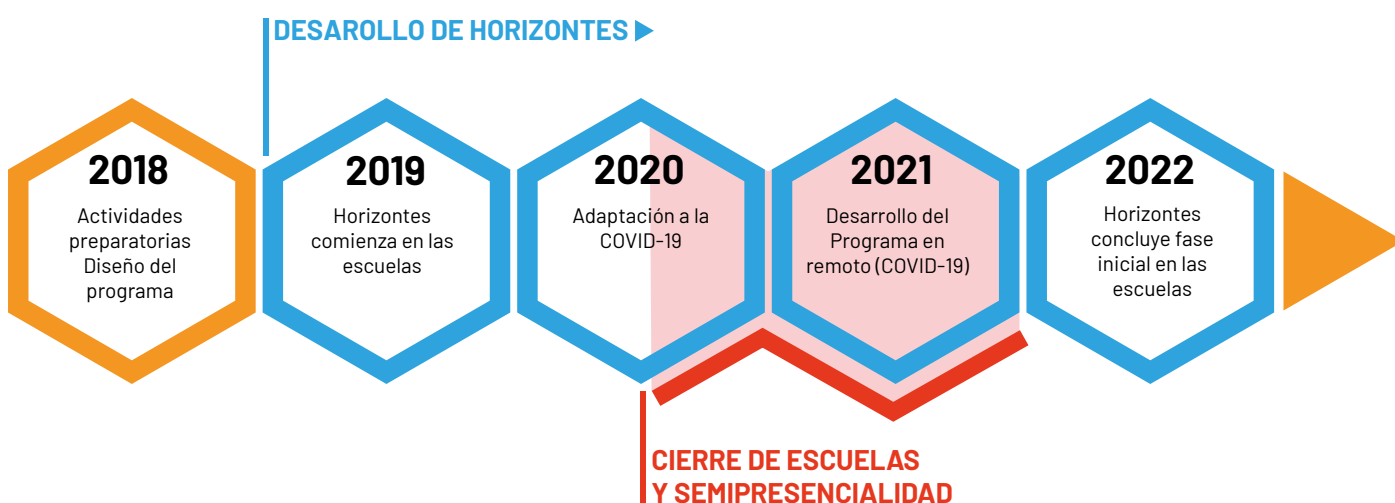
Horizontes define propósitos y estrategias comunes como base para **propuestas específicas de carácter territorial**. Por ello, cuenta con una arquitectura descentralizada: un equipo nacional en UNESCO Perú, en Lima y cuatro equipos socios liderados por organizaciones contrapartes: el Vicariato Apostólico San Francisco Javier (en Amazonas, en los distritos de Condorcanqui y Bagua), Tarea (Ayacucho, en Víctor Fajardo y Cangallo), la UGEL Quispicanchi (Cusco, en Quispicanchi y Acomayo) y el CIPCA (Piura, Morropón y Huancabamba).

En 2021 el número de escuelas participantes era de 35, de las cuales unas 14 habían comenzado en 2019, incorporándose el resto en años sucesivos.



El programa se desarrolla durante 4 años, desde 2018, cuando se realizan actividades preparatorias, hasta 2022, cuando se cerrará el programa. La implementación en las escuelas arranca en 2019. En 2020 estalla la pandemia de COVID-19, que supone el cierre de las escuelas y el confinamiento de la población, situación que se mantiene hasta la segunda mitad de 2021, cuando algunas de las instituciones educativas entran en régimen de semipresencialidad. Este hecho ha supuesto

una importante dificultad, no solo para el Programa Horizontes, sino también para el conjunto del sistema educativo en el Perú, que pasó a un modelo remoto, enfrentándose al reto de las limitaciones de conectividad de algunos territorios.



## LA EVALUACIÓN INTERMEDIA

Esta evaluación intermedia, ha sido realizada por un equipo interdisciplinario hispano-peruano liderado por la empresa consultora Red2Red, de manera mayoritariamente remota, entre abril de 2021 y enero de 2022. Es una evaluación multipropósito, centrada fundamentalmente en la obtención de aprendizajes, por el carácter piloto del programa. El periodo evaluado se extiende desde los inicios de Horizontes hasta julio de 2021.

La evaluación supuso la realización de una revisión documental muy amplia, de entrevistas a 38 personas, fundamentalmente a informantes clave del MINEDU, de las DRE y las UGEL de la UARM y del OBEPE y a responsables del programa a nivel central y regional. Además, se celebraron grupos

focales con personal docente y directivo de las escuelas participantes (uno por cada región) y un total de 14 historias de vida, en las que participaron 61 personas. También se lanzaron dos encuestas remitidas mediante WhatsApp: una a profesorado y directivos/as de las 4 regiones y otra a estudiantes de Ayacucho y Piura.

La evaluación se ha enfrentado a diversas dificultades, siendo la principal la necesidad de que las técnicas fuesen administradas en remoto (en su mayoría) por la situación de pandemia y las limitaciones de conectividad de ciertos territorios. Estas dificultades no afectan los resultados que se presentan a continuación.

## CONCLUSIÓN 1

Horizontes ofrece una propuesta metodológica, armada pero flexible, que proporciona una ruta para hacer efectiva la legislación y las políticas existentes en el país, lo que le dota de gran legitimidad político-institucional.



El programa es conocido y reconocido por los principales agentes del sector educación, con los que ha trabajado: con el MINEDU a nivel nacional, a nivel regional con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y a nivel local-provincial con las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL). Sin embargo, en los niveles regional y local (DRE y UGEL) este conocimiento es más limitado y parcial y su valoración, que es muy positiva, suele centrarse únicamente en uno o dos de sus componentes o subcomponentes.

Horizontes **se encuentra alineado con las políticas del gobierno nacional y con los proyectos educativos regionales** tanto en la conceptualización de sus enfoques, como en sus prioridades, contribuyendo a hacer efectiva la legislación existente en el país, ya que constituye una propuesta metodológica concreta para su aplicación. La alineación se ve favorecida porque las instituciones que diseñan e implementan el programa, tanto a nivel nacional como regional, son, en sí mismas, promotoras y agentes de política pública, ya que participan con frecuencia en su elaboración o prestan asistencia técnica a los responsables públicos competentes.

**“** Permite poder comprobar, in situ, si todo lo que está escrito en el currículo y las grandes aspiraciones realmente se van a lograr o cuáles son los pasos que hay que seguir para lograr esas grandes aspiraciones.

– MINEDU.

## CONCLUSIÓN 2

El diseño del Programa Horizontes posee una secuencia lógica y fundamentada para contribuir a solucionar los problemas a los que se dirige. Sus objetivos y resultados son coherentes y se ajustan a las necesidades de las y los estudiantes y de su profesorado, que lo perciben y manifiestan así.



El **refuerzo de las habilidades socioemocionales** de las y los adolescentes rurales cursando secundaria en las zonas donde se desarrolla Horizontes es pertinente para fortalecer aspectos como el conocimiento y la valoración de sí mismos y su capacidad para tener en consideración a los demás y ponerse en su lugar. De este modo estos jóvenes pueden ir fortaleciendo progresivamente su posición en sus comunidades y definir un proyecto de vida a partir de los activos adquiridos. La **formación técnica** también es pertinente ya que permite la generación de una alternativa laboral una vez que se finaliza la escuela obligatoria. Finalmente, con una mirada de equidad, actuar con las y los estudiantes que **enfrentan riesgos particulares**, mejora sus posibilidades de continuar estudiando, tratando de minimizar los efectos de la materialización de esos riesgos.

Todo ello se articula en torno al **proyecto de vida** que las y los estudiantes pueden definir a partir del proceso de construcción de sus nuevas fortalezas. Trabajar con una perspectiva de proyecto de vida incrementa la probabilidad de terminar la secundaria, ya que dota de mayor sentido y significado al esfuerzo que se realiza.

*“ [...] Tener pocos o no tener referentes sólidos que puedan marcar trayectorias para proyectos de vida. No tienen un referente claro para decir “yo quiero ser como tal persona”. Por el contrario, había situaciones más negativas “yo no quiero ser como mi papá y no quiero ser como mi mamá, porque son pobres, porque hablan quechua”*

*– Equipo Técnico Regional.*

*“ El proyecto de vida que tenemos que tratar de infundir en las alumnas ha calado también en los profesores. [...] Sin proyecto de vida no hay interés por la educación. [...]”*

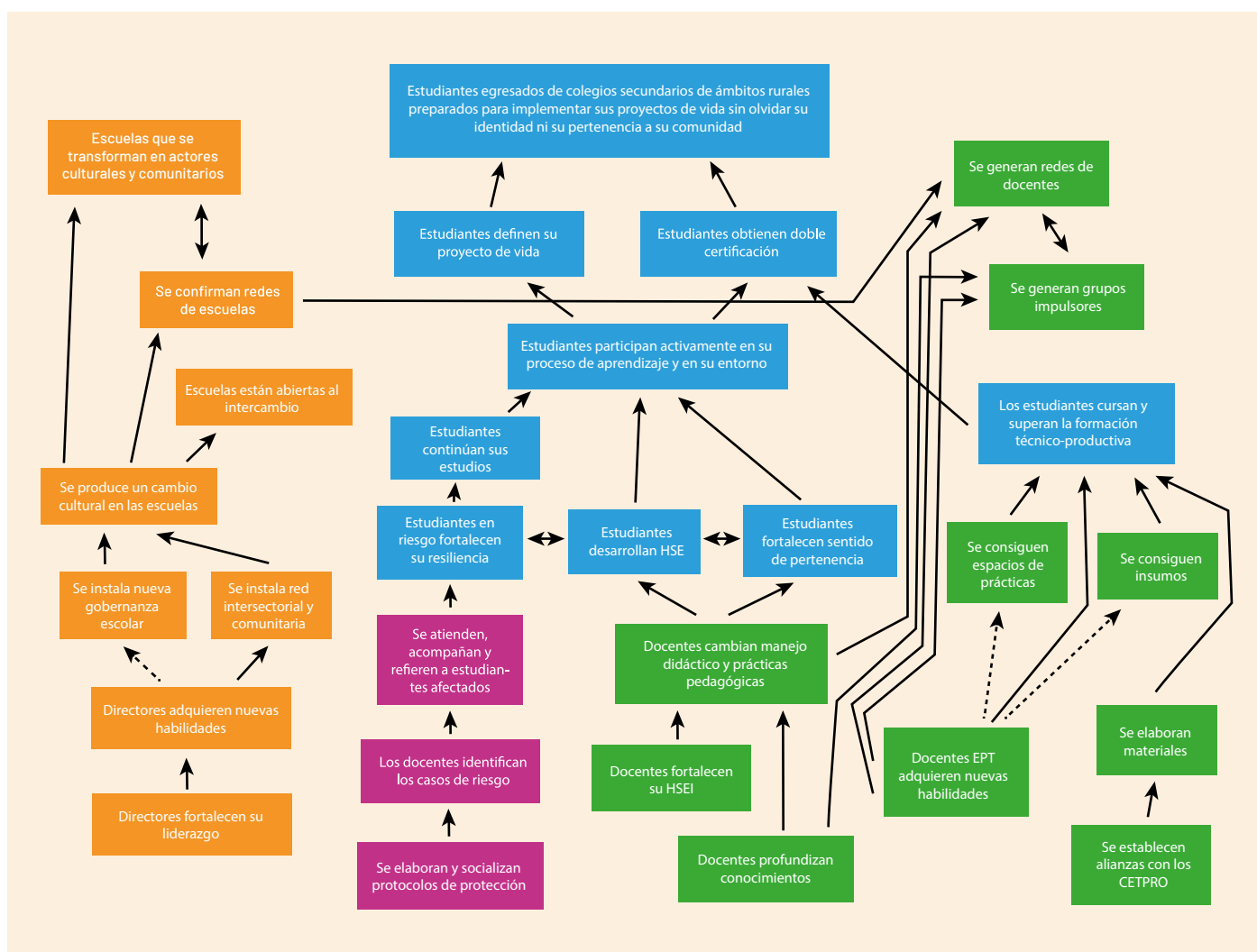
*– Equipo Técnico Regional.*

En su diseño final, **representado en el diagrama que aparece debajo**, el trabajo en habilidades socioemocionales y en protección discurren en paralelo y podrían ser entendidos de manera integrada. La formación técnica responde a una lógica diferente, pero todos ellos conducen a la doble certificación y a la definición del proyecto de vida, preparando a las y los adolescentes a enfrentarse a su futuro en mejores condiciones.

En el diagrama se percibe también con claridad que las y los docentes son los mediadores principales de los cambios en el alumnado, por lo que el programa busca fortalecerles desde el punto de vista pedagógico, pero sobre todo en las mismas habilidades socioemocionales que se trabaja con las y los estudiantes.

A la izquierda del componente de protección, en naranja, se muestran actuaciones de **apertura de las escuelas a su entorno**, de instalación o integración en las redes existentes de apoyo para el componente de protección y de transición hacia un nuevo modelo de gobernanza, que en el medio plazo contribuya a un cambio de cultura en las escuelas y a su transformación en actores culturales.

Horizontes se define como una experiencia piloto, porque **su diseño se ha mantenido abierto y flexible**. A lo largo de su implementación se han ido incorporando algunos elementos y adaptando otros y esa flexibilidad ha facilitado la aplicación de Horizontes en condiciones muy adversas.



## CONCLUSIÓN 3

Todos los elementos que constituyen el modelo Horizontes han sido aplicados en algún momento durante el periodo analizado, con alguna excepción territorial y diferencias regionales en su intensidad y alcance.



Horizontes **ha tenido en cuenta el contexto** y las características concretas de los lugares donde se desarrolla y ha fomentado la adaptación de las estrategias concretas de aplicación del programa, manteniendo estables sus componentes principales, más allá de que se hayan podido aplicar con diferentes grados de desarrollo y profundidad.

De los tres años de intervención en las escuelas, dos han transcurrido en pandemia, por lo que se desconoce hasta dónde hubiera podido llegar el programa en este tiempo en condiciones más favorables.

## CONCLUSIÓN 4

El enfoque de género está presente en el diseño de Horizontes, en sus diagnósticos y estudios iniciales y en los materiales del diplomado de la UARM. Sin embargo, suele estar ausente del discurso del personal docente y directivo, e incluso a veces de los equipos regionales.



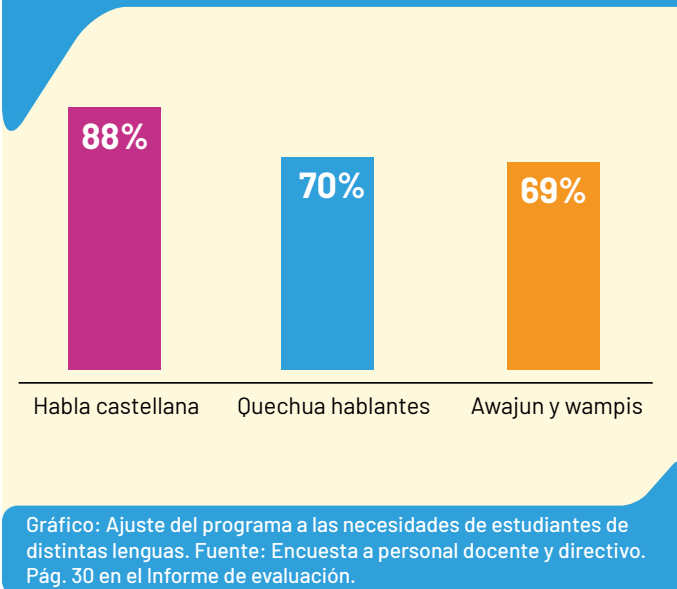
Exceptuando las actuaciones predeterminadas por el programa (respecto del embarazo adolescente, por ejemplo), existen maneras diferentes de concebir el trabajo en género, así como diferencias en lo que “se permiten” avanzar. En entornos especialmente tradicionales y cerrados, algunas regiones han optado por elegir estrate-

gias de continuidad, sin cuestionar el statu quo lo que, en la práctica, mantiene roles diferenciados para las niñas y los niños y significa la aceptación de su asignación por género.

En las historias de vida **las adolescentes muestran un discurso empoderado**, desde la confianza de que, si se lo proponen, podrán superar cualquier obstáculo. Al mismo tiempo, se muestra una cierta falta de realismo en relación con el contexto existente, que mantiene actitudes machistas, y que con toda probabilidad va a afectar su futuro, exigiéndoles un esfuerzo mucho mayor que si fueran varones. Es decir, al menos en la mitad de los casos este empoderamiento **no tiene en cuenta la dimensión social** y la existencia de barreras que van a tener que superar.

## CONCLUSIÓN 5

La integración del componente intercultural se identifica en todos los territorios con la adaptación de los materiales de apoyo elaborados en Horizontes. El esfuerzo se valora en todos los casos, pero se manifiesta que es necesario profundizar en la adaptación para incorporar su pertinencia cultural, lo que se encuentra previsto en el siguiente ciclo de adaptación de los materiales.



En el enfoque intercultural pueden considerarse dos tipos de adaptaciones: el uso de las lenguas originarias y la promoción de la diversidad cultural y la valoración de la propia cultura. Ambos han sido tenidos en cuenta en Horizontes, con un mayor foco en el segundo aspecto, entre otras razones porque es relevante para todas las regiones. Así, se ha buscado promover la valoración de la cultura originaria y el diálogo con los conocimientos de la cultura occidental.

En los módulos de formación técnica de especialidades conectadas con el contexto cultural es donde hay una mayor valoración e incorporación de la cosmovisión y concepciones de desarrollo y de bienestar de los grupos de población que habitan en las localidades donde se desarrolla el Programa Horizontes.

El alumnado que habla una lengua originaria tiene una visión positiva del ajuste de Horizontes a sus necesidades. La mayoría menciona que la escuela les ha ayudado a valorar más su lengua o sus costumbres o incluso a hablarla mejor. Algunas de las y los estudiantes resaltan que el profesorado les ha hecho entender que un buen manejo de su lengua originaria y del castellano constituye una oportunidad en diferentes ámbitos.

Las y los estudiantes **asocian su lengua originaria a su proyecto de vida**, para el que la consideran un activo, ya que les hace bilingües. Aunque se sienten orgullosos de su identidad, reconocen que existe discriminación.

## CONCLUSIÓN 6

La pandemia supuso un freno para Horizontes, tras un año de rodaje. A pesar de los esfuerzos de todos los actores para que el programa pudiese seguir adelante con plenitud, durante el periodo de pandemia no ha sido posible aplicar una versión completa de Horizontes. En esta situación, las iniciativas de soporte emocional han sido especialmente valoradas por los equipos docentes, ya que les hacía sentirse acompañados.

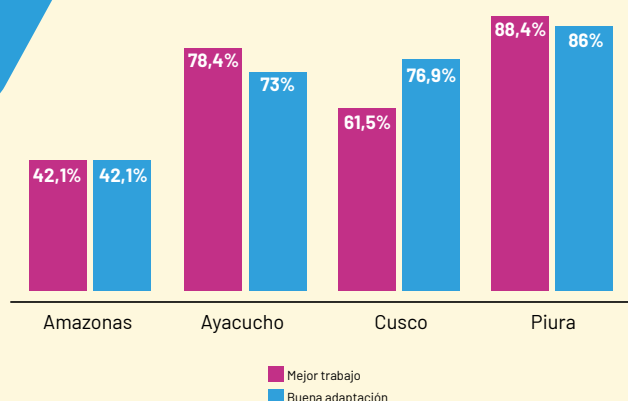


Gráfico: Sobre la adaptación de Horizontes en pandemia. Fuente: Encuesta a docentes y personal directivo. Pág. 42 en el Informe de evaluación.

Ser una escuela Horizontes durante la pandemia ha permitido que docentes y directivos contasen con una **estructura de soporte y de adaptación al trabajo remoto, además de con apoyo socioemocional**, y eso les ha hecho percibir que se encontraban en mejores condiciones que las instituciones educativas que no participaban el programa y que podían hacer un mejor trabajo durante la etapa de confinamiento. Sin embargo, existen diferencias de percepción según la región.

Las **dificultades de conectividad** y, en consecuencia, las **dificultades para llegar al alumnado**, son los factores que han incidido más en la percepción del personal docente y directivo sobre el grado de apoyo de Horizontes a su labor y su capacidad para hacer un buen trabajo.

Por componentes, a partir del estallido de la pandemia el trabajo en habilidades socioemocionales solo pudo realizarse de manera parcial y se considera que sus efectos se pudieron ver afectados por la aplicación remota, ya que este trabajo requiere interacción humana, trabajo en grupo y la realización de dinámicas que permitan vivenciarla.

La pandemia afectó también de manera muy intensa a la formación técnica, en la que la vertiente práctica es crucial. Para paliarlo, se elaboró material autoinstrutivo y se priorizaron las **especialidades** de agricultura, que las y los estudiantes **podían trabajar con sus familias**. Así, la formación técnica se convirtió en un medio para aliviar la necesidad de consumo de alimentos en los hogares en un contexto de crisis económica.

## CONCLUSIÓN 7

La variable territorial es clave a la hora de decidir el mejor modo de poner en marcha e implementar el Programa Horizontes, ya que existen importantes diferencias en el punto de partida de cada región, lo que tiene reflejo en la implementación. Las dificultades han sido mayores tanto por factores propios de los territorios (dispersión poblacional, renta o conectividad), como por la mayor debilidad institucional existente en algunos de ellos.



La puesta en marcha de Horizontes, con su complejidad y sus múltiples líneas simultáneas de acción, ha sido un reto para todas las regiones, que han realizado sus adaptaciones procurando que los elementos clave permaneciesen, lo que no se ha conseguido siempre. Las diferencias entre las regiones son mayores en relación con el grado de avance que ha logrado cada una y no tanto en la ausencia de alguno de los elementos fundamentales del modelo.

El Programa Horizontes partió de un diseño común, pero buscó que su estrategia de aplicación no fuese única, sino que se adaptase a las particularidades y contexto de las regiones en las que tiene lugar. Para ello, contó con un socio en cada una de ellas, cuya naturaleza y especialización eran muy diversas. Ello permitía comprobar hasta qué punto se podía implementar el programa con diferentes liderazgos.

En los lugares con más dificultades, no se contaba con una institución que respaldara la intervención o el equipo no se encontraba integrado en ella. **Haber contado con una contraparte regional ha sido una ventaja durante la implementación**, especialmente porque se trataba de organizaciones con prestigio en la región, que conocían el terreno y con experiencia en alguno de los componentes. Todo ello ha facilitado el acceso a las instituciones, la percepción de legitimidad de la acción y una mayor articulación y afianzamiento del programa en el territorio. También ha facilitado la realización de actuaciones de difusión, que daban mayor visibilidad a Horizontes.

## CONCLUSIÓN 8

La implementación se ha enfrentado a algunas dificultades que han ralentizado el desarrollo del programa, pero ha habido también factores que lo han facilitado.



**La estabilidad de los equipos y su integración en una organización instalada en el territorio o las relaciones y el intercambio fluido entre los equipos regionales son factores muy importantes para la implementación del programa. En términos de dificultades, la sobrecarga del personal docente y su rotación afectan transversalmente a todas las regiones y han constituido un obstáculo para el desarrollo de Horizontes.**

En las escuelas donde se ha comenzado a trabajar con proyectos de aprendizaje se ha conseguido un fuerte compromiso por parte de las personas implicadas, que ven cómo los componentes de Horizontes se articulan e implican al conjunto de la institución educativa.

Los proyectos de aprendizaje permiten interrelacionar todos los componentes del Programa, ya que tienen en cuenta la adquisición de habilidades socioemocionales, involucran a todo el profesorado de la escuela y todas las áreas curriculares y pueden conectarse con los componentes de protección y de formación técnica. Además, los proyectos de aprendizaje con carácter solidario implican a otros agentes de la comunidad educativa y del ecosistema en el que se encuentra la escuela: las familias y en ocasiones también las comunidades, lo que facilita la articulación.

“ Los proyectos de aprendizaje solidario [...] al comienzo nos pareció muy difícil, [...] y no sabíamos ni el esquema, ni los pasos, ni la ruta a seguir, pero [Horizontes] nos ha ayudado bastante y hemos podido entender [...]. Sí, deberíamos seguir fomentando el trabajo en proyectos porque todas las áreas atacamos un solo problema, pero involucra no solamente al estudiante sino al padre de familia, a la comunidad en general. Si ustedes vieran las evidencias que hacen mis niños de lo que estamos haciendo en todas las áreas, uno se siente muy satisfecho  
– Docente.

**El trabajo con las familias y con otros agentes comunitarios queda pendiente, y solo se han hecho algunas incursiones vía proyectos de aprendizaje comunitario o vía actividades de sensibilización e información sustentadas en programas radiales.**

En regiones y zonas más tradicionales o con diferencias culturales, el programa se ha percibido en ocasiones como una amenaza o no se ha comprendido, por lo que sigue siendo necesario el trabajo de información y sensibilización, para suavizar esas resistencias. También el bajo nivel académico de los padres y madres dificultó al comienzo la comprensión de conceptos como la educación remota, la doble certificación o la diferencia entre un trabajo técnico en agricultura y el oficio campesino tradicional. **La estrategia comunicacional del programa dirigida a las familias apenas avanzó** durante la pandemia, lo que tampoco contribuye a superar la incomprensión.

## CONCLUSIÓN 9

El componente de protección es el que ha experimentado un menor avance en su aplicación y la irrupción de la pandemia supuso retrocesos y debilitamiento de las redes de atención y, en algunas ocasiones, pérdida de conexión con ellas, por lo que será necesario retomar los esfuerzos.

La concepción de este componente fue evolucionando con el desarrollo de Horizontes, hasta configurarse como un esfuerzo por **identificar los riesgos a los que están sometidos las y los adolescentes y de acompañarles para tratar de paliar sus efectos** en los casos en los que los riesgos se materializan, con el fin de mejorar las probabilidades de que culminen la educación secundaria. Entre los riesgos principales se encuentra el embarazo temprano, las peores formas de trabajo, por carga horaria o por realizarse en malas condiciones, la violencia, tanto en el ámbito escolar, como en la familia o la comunidad o el abandono.

Esta problemática trasciende el entorno y las capacidades de actuación de la escuela, por lo que una de las pautas generales fue aprovechar y adaptar las estructuras y recursos ya existentes en el territorio, como las redes interinstitucionales de prevención y atención. Estas redes pueden existir a distintos niveles: pueden ser de carácter comunitario, en el entorno inmediato de la escuela, a la que pueden dar soporte o pueden existir a nivel provincial.

Otro importante ámbito de trabajo es la **sensibilización a la escuela y a la comunidad**. Se mantienen actitudes en las que, ante la ocurrencia de un suceso de estas características, se prefiere tapar lo sucedido o se aborda con normas puramente comunitarias que no siempre tienen en cuenta los derechos humanos.

Otra pauta general fue el trabajo a partir de los protocolos de convivencia escolar del MINEDU (2018), para su adaptación a los datos e instituciones concretas de cada lugar, con el fin de **configurar una ruta de trabajo más clara** e identificar a quién acudir frente a situaciones de riesgo. La adaptación buscó también su aplicación fuera de los límites de la escuela.

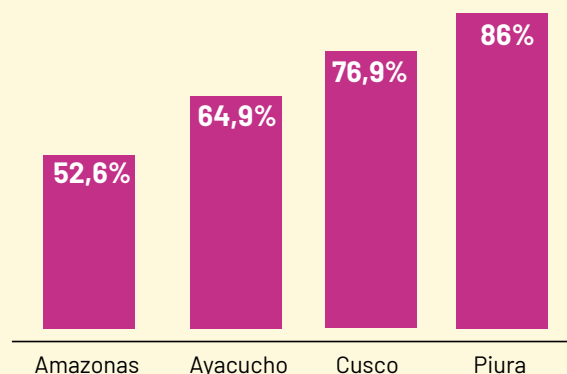


Gráfico: La escuela cuenta con más herramientas de protección.  
Fuente: Encuesta a docentes y directivos. Pág. 54 en el Informe de evaluación.

Como resultado de estas y otras actividades, entre el personal docente y directivo existe la opinión mayoritaria (72,3%) de que las instituciones educativas cuentan ahora con más herramientas para proteger a las y los adolescentes ante los riesgos a los que se encuentran expuestos.

También se trabajó en **ofrecer soporte emocional a estudiantes y docentes**, como respuesta a una necesidad que surge sobre todo a partir de la pandemia. Queda pendiente el trabajo con la población general y muy particularmente con las familias y las comunidades de las y los estudiantes, para incrementar y mejorar la conciencia en temas como la violencia de género y el embarazo adolescente, desde una perspectiva de derechos humanos.

**“** [...] Cuando pasa un problema, el colegio, la comunidad dice: “qué van a decir”. Esto tenemos que resolverlo acá. En el caso de una violación de una niña, esto ocurrió, la mirada nuestra es: hay que ponerlo en la denuncia para que se investigue. Pero ellos decían: “no, está por encima el nombre de nuestro colegio”. Teníamos que hacerles entender que es un tema de derechos, no del nombre del colegio.

– Equipo Técnico Regional.

## CONCLUSIÓN 10

En alguna de las regiones no se daban las condiciones básicas para la puesta en marcha del subcomponente de formación técnica. En otras, se encontraron resquicios para su implementación, apoyándose sobre todo en la experiencia previa de alguno de los equipos.



Entre las principales condiciones necesarias para su puesta en marcha se encuentran la cercanía a los CETPRO, que existiese carga horaria suficiente para la materia, que hubiese oferta de especialidades vinculadas a la cultura local. Además, con frecuencia la especialidad de los docentes no coincidía con la que se decidía implementar en un colegio dado y no existía la posibilidad de contar con otros nuevos, por lo que los docentes que ya estaban en las escuelas tenían que aprender los nuevos contenidos. Finalmente, existieron dificultades para realizar la parte práctica de la formación, ya que con frecuencia no se disponía de recursos ni de instalaciones.

A pesar de las dificultades, las regiones que ya contaban con trayectoria en el ámbito de la formación técnica pudieron ponerla en marcha desde el principio y se convirtieron en modelo de cómo superar las dificultades, especialmente las que no tenían carácter estructural.

Al principio de Horizontes, las actividades de formación técnica generaron mucho interés y también algunas resistencias iniciales, pero, una vez superadas, la formación técnica termina siendo **el componente más valorado** por parte de una buena parte de los actores.

**Las y los estudiantes con frecuencia no comienzan su formación técnica muy entusiasmados con la especialidad que se les ofrece, pero**

**finalmente valoran que se les dé la posibilidad de ayudar económicamente a su familia o que puedan reforzar sus ingresos para continuar estudiando.**



*Hacemos crianza de cuyes, es una forma de ingresos. Para mí, sería útil, como dije, como una forma de ingresar económicamente y la alimentación.*

*– Estudiante.*

El profesorado manifiesta lo mismo y afirman que la formación técnica es casi un valor en sí mismo, casi independientemente de su contenido, ya que las y los jóvenes adquieren una perspectiva diferente de las cosas y de su propio valor, en la medida en que, por ejemplo, les permite tener ingresos.



*Se pudieron extraer bastantes sacos y se pudo vender. O sea, que los chicos estuvieron muy contentos porque estuvieron viendo que lo que ellos aprendían se puede aplicar en la práctica en sus hogares y es un recurso que les va a beneficiar a ellos como familia.*

*– Docente.*

Sin embargo, cuando las y los jóvenes hablan sobre lo que desean hacer, consideran que el aprendizaje adquirido con la formación técnica puede ser **complementario a su objetivo principal o, más frecuentemente, un “plan B”**, si no logran alcanzar los objetivos que definieron en su proyecto de vida.

**“** Me puede ser útil en caso de que no pueda terminar mis estudios, y de lo que he aprendido de la agricultura puedo aplicarlo para salir adelante.

– Estudiante.

**“** [...] De repente, cuando culminemos la secundaria no tengamos la posibilidad de ingresar a la universidad, pero gracias a ese título que tenemos, podemos realizar algunos dulces que se podrían vender. Ganaría, y eso sería una fuente de economía.

– Estudiante.

En los casos en los que las y los adolescentes desean seguir estudiando en la línea técnica iniciada, **el certificado obtenido constituye un punto de partida** para conectar con la formación

superior técnica, a través de los CETPRO y de los institutos tecnológicos. Esta ruta ha sido garantizada por la nueva norma de transitabilidad, que viene a reforzar el planteamiento de Horizontes y su apuesta por la doble certificación.

Con los resultados actuales, el principal valor que aporta la doble certificación al/la estudiante es que lo diferencia del resto, ya que ha ido más allá de la educación obligatoria. El seguimiento de los egresados permitirá ir conociendo en qué medida su obtención realmente mejora sus posibilidades y les permite mantener su identidad y su sentido de pertenencia a la comunidad, aunque tengan que abandonarla. La formación técnica es uno de los elementos más destacados por los informantes de las DRE y UGEL ya que la consideran una novedad en sus territorios, por mucho que inicialmente no constituyese una prioridad política.

## CONCLUSIÓN 11

Horizontes ha supuesto un soporte para las escuelas rurales y en ocasiones una oportunidad para reforzar su institucionalidad, además de que ha contribuido a mejorar las relaciones entre docentes, el clima de las escuelas y las capacidades docentes para el manejo de las habilidades socioemocionales y otros elementos de la apuesta de Horizontes.

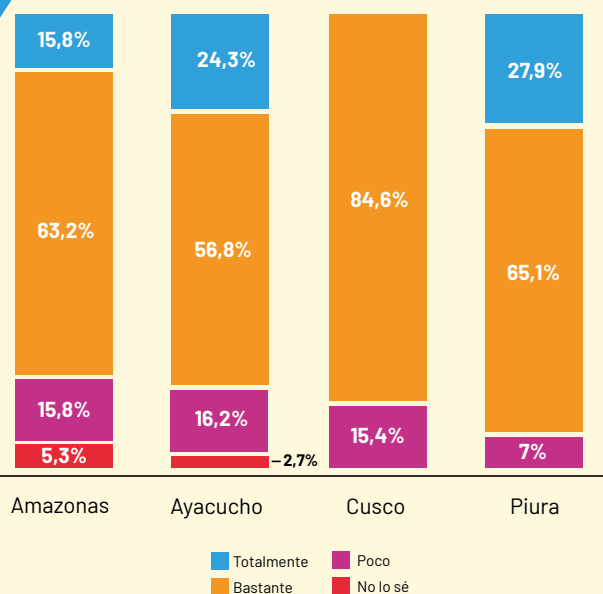


Gráfico: Participar en Horizontes ha mejorado el clima de la escuela.  
Fuente: Encuesta a docentes y directivos. Pág. 76 en el Informe de evaluación.

Las escuelas rurales y alejadas a veces se sienten “abandonadas” por lo que el acompañamiento prestado por Horizontes a diversos procesos ha supuesto que su personal se ha visto reforzado y empoderado en diferentes ámbitos: la articulación de las secundarias con los CETPRO, el impulso para que algunas escuelas estén en proceso de ser reconocidas como escuelas técnicas

por el MINEDU, la incorporación de nuevos temas y estrategias de trabajo innovadoras en diversas áreas, entre otras cuestiones.

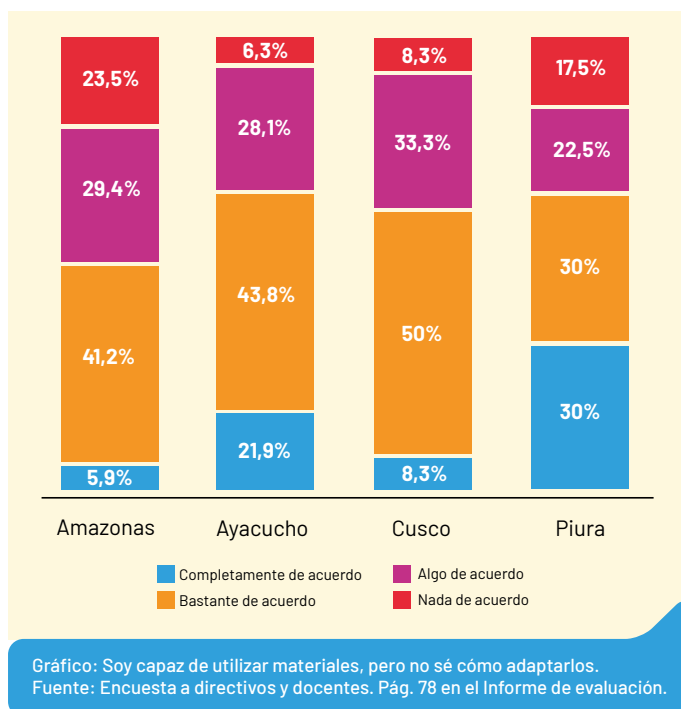
La mejora de las relaciones entre el personal docente se relaciona con aspectos tales como que Horizontes ha propiciado el trabajo en equipo y hacia objetivos compartidos o con las capacitaciones en habilidades socioemocionales.

El personal docente y directivo de las Instituciones Educativas son los agentes que han percibido el apoyo en mayor medida, sintiéndose acompañados y valorados, lo que ha reforzado su confianza en ellos mismos y, según manifiestan, ha facilitado la mejora de su conocimiento y práctica docente, aunque persisten algunas inseguridades.

Tomando como referencia esta ruta de cambio, Horizontes ha facilitado materiales a las escuelas, con el objetivo de que el profesorado lo conozca, entienda, se apropie y, finalmente, los adapten a su realidad. **Los materiales han sido utilizados y valorados positivamente** en las instituciones educativas, tanto por su contenido, como porque contar con ellos simplificaba su trabajo, especialmente a partir de la situación de cierre de las escuelas. Sin embargo, directivos y docentes expresan **dudas sobre su capacidad para adaptarlos**.

## ruta de cambio del profesorado





El **diplomado de la UARM** es valorado de manera muy positiva de forma prácticamente unánime y se ha convertido en un factor de conocimiento y de valoración del programa, más allá de las Instituciones Educativas, ya que a él pudieron acceder no solo personal docente y directivo, sino también algunas personas de los equipos de las DRE y las UGEL.

El personal docente manifiesta que, tras el diplomado, se encuentra **en mejor situación para trabajar en habilidades socioemocionales**, a pesar de que aún se enfrente a algunas dificultades a la hora de su aplicación, lo que les hace pedir que se mantenga el acompañamiento.

*No solamente para los estudiantes estos temas son importantes, pero a mí personalmente me ha ayudado mucho a ser más empática, la comunicación asertiva... Son temas que hemos escuchado, pero muchas veces no lo ponemos en práctica*  
– Docente.

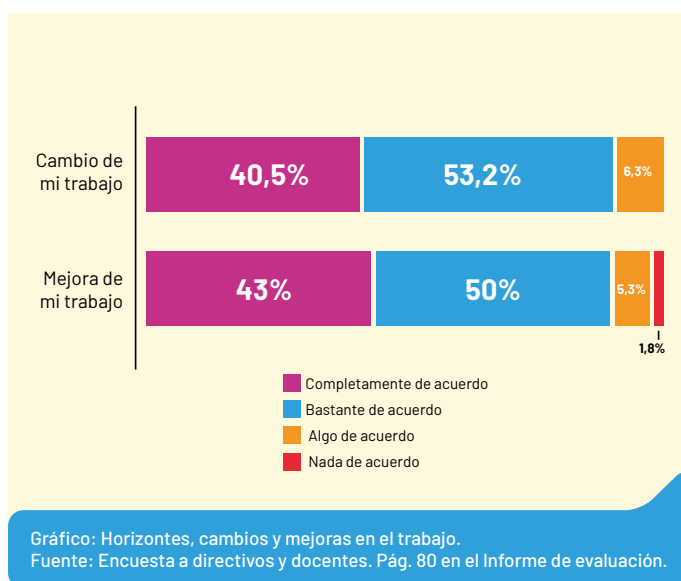
En el discurso del personal docente se manifiesta un **cambio en su concepción del alumnado**, considerándolos de manera más integrada. Además, afirman que han adquirido **conciencia de sus propias habilidades socioemocionales** y de la importancia que tienen para su trabajo, que se ha visto facilitado con su adquisición.

Tanto el diplomado como los equipos regionales han hecho un trabajo importante para que el personal de la escuela comenzara a concebir al alumnado como sujetos de derechos y como personas integrales, multidimensionales e iguales, reconociendo y aceptando sus opiniones.

*Desde nuestros estudiantes, primero verlos como seres humanos, como personas que pueden tener una participación activa dentro de la escuela, que pueden desarrollar sus capacidades de liderazgo.*  
– Dirección de institución educativa.

*Mayormente ha sido en las orientaciones de cómo trabajar, cómo llegar a los estudiantes, más antes era más tradicional nada más. Llegar a conversar y a dialogar, de cosas familiares o qué pasó para llegar a los estudiantes y que sean más diálogos y más comunicativos.*  
– Docente.

Según las declaraciones del personal docente, Horizontes les ha servido para reflexionar sobre su propio rol y les ha hecho replantearse la manera en la que interactúan con sus alumnos, **mejorando su práctica educativa y permitiendo un mayor acercamiento** a ellas y ellos, gracias a mejorar su conocimiento sobre su situación o sobre cuestiones más personales, como sus sentimientos y sus planes de futuro.



**En resumen, la mayoría de docentes manifiesta que Horizontes les ha ayudado a desarrollarse no solo de manera profesional, sino también personalmente.**

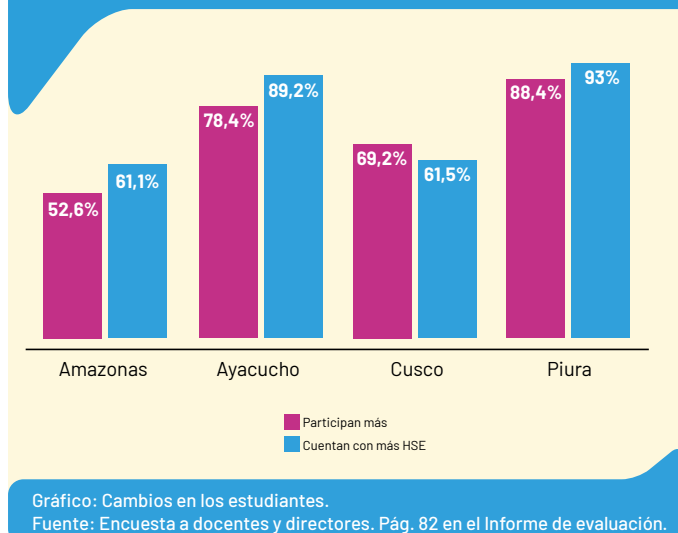


*No se puede enseñar algo que tú no lo aprendes, que tú no lo vives. Si los chicos son resilientes es porque también nosotros hemos pasado por estas durezas. Hemos aprendido también los maestros. Todo esto ha sido un trabajo que nos han ido ayudando, nos han ido sosteniendo y nos han dado herramientas para ver qué podemos hacer. Comenzamos a trabajar dinámicas que nos dan desde el programa. Yo siento que he tenido que vivenciar estas situaciones, estas HSE para poder trabajarlas con los estudiantes y no solo ellos están aprendiendo, estoy aprendiendo yo*

– Docente.

## CONCLUSIÓN 12

Se han recogido declaraciones del alumnado que pueden ser precursoras de efectos del programa sobre sus habilidades socioemocionales. Si bien no existe certeza de que la fuente de una nueva fortaleza sea Horizontes, se puede pensar que el programa ha tenido alguna contribución.



Los resultados en estudiantes, según lo previsto en el modelo de intervención de Horizontes, podrían empezar a detectarse a finales de 2021 o al comienzo de 2022, tras tres años de trabajo con ellos. Sin embargo, la situación de pandemia hacía pensar que estos resultados podían retrasarse, por lo que el foco de la evaluación se dirigió en mayor medida hacia el personal docente, donde se esperaba que los resultados se manifestasen con mayor rapidez, en razón de su posición mediadora con el alumnado.

**A pesar de ello, la información obtenida hace pensar que algunas de las declaraciones de las y los estudiantes pueden ser precursoras de un efecto de Horizontes sobre sus habilidades socioemocionales, sobre todo en resiliencia/auto-regulación, autoconocimiento y conciencia social.**

Por ejemplo, a través de diferentes vías afirman que el programa les ha ayudado a pensar que tienen capacidad para enfrentarse a las situaciones o a buscar soluciones a sus problemas y a ser optimistas. A veces, describen estrategias para regular sus emociones que les habían ayudado en las situaciones difíciles:



*A veces me ponía muy triste o me enojaba conmigo misma y no sabía qué hacer. Bueno, lo que pensé primero fue... Si esto sigue pasando, debo buscar un método para poder sobresalir, ya que todo tiene solución. Y pensar en algo bueno, calmarme a mí misma y poder terminar todo lo que estaba pasando, poderlo tomar con calma y poder seguir con los estudios.*

– Estudiante.

En otras ocasiones relatan cómo, ante un problema de alguien cercano, han empatizado con esta persona y han tratado de ayudarla. O mencionan que, dados los problemas para seguir las clases, han desarrollado estrategias autodidactas, buscando información en internet para completar los aprendizajes impartidos por la escuela.

Por su parte, más de las tres cuartas partes de directivos y docentes están de acuerdo con que en la actualidad el alumnado participa más en su aprendizaje, se interesan más, preguntan con mayor frecuencia o dan más veces su opinión. Y casi un 83% afirman que ahora cuentan con más habilidades socioemocionales. En ambos casos existen amplias diferencias interterritoriales.

## CONCLUSIÓN 13

En el momento actual la ruta de sostenibilidad aún no resulta clara, ya que la institucionalidad que parecería llamada a asumirla cuenta con debilidades en términos de recursos, de capacidades y de disponibilidad y no genera confianza en las instituciones educativas.



Existe una convergencia entre Horizontes y las líneas de trabajo del MINEDU, que legitima políticamente el programa, y constituye un factor de sostenibilidad. Sin embargo, no existe un compromiso por parte de las autoridades regionales y locales de educación para garantizar su sostenibilidad y, de hecho, ni siquiera se encuentran totalmente articuladas con el programa. Además, las DRE, y sobre todo las UGEL, no cuentan con recursos suficientes ni adecuados para asumir el programa. Con esto en mente, los Equipos Técnicos Regionales han ido posicionando Horizontes en los documentos regionales de educación.

“ Nuestra UGEL, el personal que tiene es limitado [...] Si antes de Horizontes no se pudo hacer, ahora tampoco. [...] Horizontes [...] nos ha permitido hacer la reflexión de cómo está nuestra escuela y luego pensar cómo quisiera que fuera, pero sin un acompañamiento, y un soporte no va a ser posible. [...] Mi especialista está invitada al diplomado, pero no está... No digo que no quiera, es que no da a más por la sobrecarga administrativa.

– Dirección de institución educativa.

A nivel local, pueden jugar un papel en la sostenibilidad de Horizontes, además de la misma escuela, las municipalidades y, eventualmente, las empresas privadas. Para la búsqueda de apoyo municipal, las instituciones educativas pueden requerir acompañamiento externo.

En relación con las escuelas, desde un punto de vista estratégico, es importante que haya colegios que funcionen, que mantengan el modelo y que se integren en la comunidad y que eso pueda ser visto en el territorio, con el fin de **generar un efecto demostración**. Las empresas privadas pueden contribuir a reforzar la oferta de formación técnica, muy débil en alguna de las regiones, o para la realización de prácticas de algunas de las especialidades.

**En ausencia de recursos externos, la sostenibilidad técnica de Horizontes pasa por la constitución y consolidación de grupos impulsores conformados por docentes y directivos, y por redes de escuelas que faciliten los interaprendizajes y la incorporación de nuevos miembros (docentes, directores o escuelas). La sistematización de aprendizajes y materiales y su volcado en un repositorio accesible y conocido es otro factor que respalda la sostenibilidad técnica.**

Desde un punto de vista técnico, el mantenimiento de algunos elementos de Horizontes requiere un esfuerzo: las capacidades de las y los docentes y directivos deben consolidarse y ser mejoradas mediante la práctica, la formación técnica tiene que seguir impartándose, a ser posible con una gama más amplia de especialidades y con unas prácticas adecuadas, las redes de protección tienen que consolidarse y así el resto de los elementos del programa. También es importante que se pueda producir su escalamiento, que Horizontes pueda impartirse en otras escuelas y que se puedan incorporar nuevos docentes, nuevos CETPRO y nuevos agentes.

Un factor generalizado que dificulta la sostenibilidad técnica del programa es la alta rotación del personal en las escuelas, que impide un trabajo continuado que pueda traer consigo cambios, especialmente porque los procesos de empoderamiento y transformación exigen un trabajo sostenido durante cierto tiempo. Pero cuando el programa finalice quedarán, al menos, grupos de docentes empoderados en las escuelas (equipos impulsores) que puedan liderar e incidir en el trabajo del resto, con la posible proyección, además, de constituir redes de docentes y redes de escuelas que compartan lo aprendido en Horizontes y que puedan mitigar al menos en parte los efectos negativos de la rotación.

**La sostenibilidad operativa, micro, puede jugar un papel crucial en el mantenimiento de Horizontes en las primeras etapas post-programa.**

Aunque este tipo de sostenibilidad puede parecer secundaria, los aspectos operativos más concretos inciden directamente en la continuidad inicial de Horizontes en las instituciones educativas: quién se hará cargo de elaborar e imprimir los materiales (sesiones, cuadernillos, etc.) o cómo se conseguirán los insumos para la formación técnica, son factores que pueden limitar la acción en años sucesivos.

Muchos actores manifiestan que las escuelas aún no están preparadas para aplicar Horizontes de manera autónoma, aunque existen grandes diferencias entre ellas y entre las regiones. Pero a todas ellas les ha afectado la disminución del tiempo de implementación.

Algunas de las condiciones que se tendrían que dar para que Horizontes se mantuviese en funcionamiento serían, como mínimo, las siguientes:

- ▶ Si las y los docentes se han apropiado del modelo, van a tratar de seguir trabajando con él.
- ▶ Si los lineamientos de Horizontes están incluidos en los documentos de gestión de la institución educativa y de la UGEL, es más fácil que se mantenga o, dicho de otro modo, no se podrán poner obstáculos a su aplicación basándose en su ausencia en estos documentos.
- ▶ Si se trabaja con la comunidad educativa, lo entienden y se apropian de él, es más fácil que lo defiendan.
- ▶ Si los directores/as y el profesorado tienen manuales u otros materiales para seguir trabajando, es más probable que lo hagan.

**Si finalmente ninguna institución estuviese dispuesta a asumir Horizontes, la implicación y el compromiso de docentes, personal directivo, padres y madres y comunidades en las que se insertan las instituciones educativas facilitarían que al menos una parte de él pudiera seguir en las escuelas.**

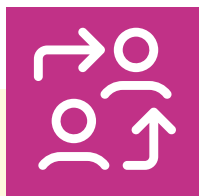


*Ya todos estamos cerrando el convenio que se hizo para tres años y por el tiempo de la pandemia ha tenido ciertas limitaciones, por lo que se debe ampliar el proyecto por un periodo más para poder tomar autonomía y fortalecernos con algunos equipos dependiendo de la variante técnica.*

*– Dirección de institución educativa.*

## RECOMENDACIONES

### ANTES DE QUE TERMINE HORIZONTES...



#### PRIMERA RECOMENDACIÓN

##### Favorecer la constitución de redes de docentes y de escuelas

Identificar a las personas que se han apropiado de Horizontes en mayor medida, es el primer paso para la conformación de una red de docentes que permanezca una vez que finalice su periodo de ejecución, y que fomente el intercambio de experiencias y de aprendizajes o el apoyo a docentes que desean comenzar a trabajar con este modelo. En principio, estas redes podrían tener alcance regional, pero si su funcionamiento se basa en tecnologías de la comunicación nada impide que participen personas de otros lugares del Perú.

El coste de estas redes radica en que un buen funcionamiento supondría una importante carga de trabajo. Además, se recomienda la realización de un encuentro anual, que aporte presencia y vivencia a los intercambios entre docentes.

Algo similar puede plantearse al nivel de la dirección de las escuelas, con temáticas para el intercambio basadas en aspectos como la gobernanza, la gestión escolar, la relación con el entorno o la escuela como actor cultural y comunitario. La actividad de las redes de escuelas sería similar a las del profesorado y se centraría en prestar acompañamiento técnico a las nuevas escuelas Horizontes o a las que han quedado rezagadas en esta primera etapa.

Unas y otras redes podrían estar articuladas entre sí, ya que habría temas de interés común o se podrían llevar a cabo intercambios en los que una de las redes cuente con un mayor bagaje que la otra. Estas redes podrían ser apoyadas por una segunda etapa de Horizontes.



#### SEGUNDA RECOMENDACIÓN

##### Facilitar la instalación de la formación técnica

Dadas las dificultades para la puesta en marcha de este componente y para facilitar la instalación aún pendiente y su extensión a otros territorios, se recomienda confeccionar un sencillo manual que incluyese el paso a paso de la ruta de puesta en marcha en una determinada región, los elementos clave a tener en cuenta y las dificultades a evitar. Se podrían incluir aspectos como los criterios para la selección de las especialidades de formación técnica, las posibilidades de empleo en la región en las especialidades elegidas, los factores de factibilidad o estrategias para reforzar la colaboración con el o los CETPRO de la zona, que es algo que aún puede realizarse en el periodo de ejecución restante, para preparar el trabajo de los próximos años.



### TERCERA RECOMENDACIÓN

#### Reforzar algunos componentes o actividades que requieren un nuevo impulso

Uno de los principales elementos a reforzar sería el componente de protección, para **revitalizar las redes intersectoriales y comunitarias** para que las instituciones educativas puedan contar con su apoyo.

También se podría **reforzar el enfoque de género**, más allá de las actuaciones de prevención del embarazo precoz. La formación técnica puede ser una buena vía, de facto, para suavizar la “marca de género” de algunas especialidades. Otra vía es priorizar a líderes estudiantiles, para darles una mayor visibilidad, o utilizar los proyectos de aprendizaje para mostrar situaciones de desigualdad. Los spots radiales o la sensibilización indirecta, mediante técnicas como el teatro, son también buenas vías para el trabajo en género.

De todo ello hay ejemplos en el propio Horizontes, que pueden ser replicados en otros lugares, a modo de buenas prácticas. Esta es una transformación de largo plazo y los resultados pueden no verse durante el periodo restante de Horizontes, y puede que ni siquiera en una segunda fase. Pero es necesario aprovechar todo el tiempo disponible para incidir en esta línea.



### CUARTA RECOMENDACIÓN

#### Favorecer que las personas que puedan aprovecharse de los productos de Horizontes puedan acceder a ellos

En esta última etapa, Horizontes va a reforzar la sistematización de los productos y aprendizajes generados, la construcción de marcos para la gestión del conocimiento y la organización de un repositorio donde resida toda esa información. Tan importante como la sistematización y la gestión del conocimiento es garantizar que la información es conocida y se encuentra accesible.

Lo ideal sería que existiese una página web exclusiva de Horizontes, ya que en la actualidad no resulta demasiado sencillo encontrar la información sobre el programa. Si esto no es posible, pueden aprovecharse los recursos de los que ya se dispone (el OBEPE, las redes de docentes ya existentes o eventos específicos), que son vías indirectas para llegar a la información.



### QUINTA RECOMENDACIÓN

#### Extender los proyectos de aprendizaje

En los lugares donde se han puesto en marcha los proyectos de aprendizaje, han conseguido concitar bastante interés y un trabajo transversal en una misma institución educativa. En el tiempo que aún queda disponible en la primera etapa de Horizontes podría animarse a plantear nuevos proyectos, aun cuando no diese tiempo a finalizarlos durante el programa.



## SEXTA RECOMENDACIÓN

### Seguir incidiendo en la estabilidad docente

Es crucial conseguir esquemas de contratación de docentes de más largo plazo. Aunque UNESCO ya se encuentra trabajando en ello, es importante mantener el esfuerzo en la línea actual, por la que se busca no solo que la duración del contrato docente sea plurianual, sino también que se ofrezcan otras ventajas para la instalación. Así se facilitaría que ser docente de secundaria rural se convierta en una opción más atractiva.

## Segunda etapa del programa

Las cuatro regiones donde se ha desarrollado Horizontes cuentan dos historias del programa: Amazonas y Cusco, por un lado y Ayacucho y Piura por otro. De cara a una segunda etapa de Horizontes, **la estrategia para unas y otras debería ser diferente:**



## SÉPTIMA RECOMENDACIÓN

### Amazonas y Cusco: concederles más tiempo

En el caso de Amazonas, los ritmos son más lentos, pero en el momento actual se encuentran prácticamente a punto de poder poner en marcha algunas de sus líneas de actuación. En este caso, se plantearía la continuidad del trabajo de Horizontes durante dos cursos adicionales, de manera que pudiera verse el programa en funcionamiento real.

El equipo de Cusco nunca ha trabajado en presencialidad, por lo que algunos de sus componentes han carecido de elementos clave para su instalación completa (habilidades socioemocionales, gobernanza...). Por lo tanto, se recomienda que pudiera aplicar Horizontes con sus elementos presenciales durante un curso completo más y que dispusiese de un año adicional para sistematizar los cambios y poder consolidarlos.

En ambos casos se podría dar un acompañamiento cercano a directivos y docentes. En definitiva, de lo que se trata es de concederles más tiempo, dado que el periodo de aplicación de Horizontes en las instituciones ha sido muy breve para lograr los cambios profundos que se buscan, incluso sin pandemia.



## OCTAVA RECOMENDACIÓN

### Ayacucho y Piura: consolidación y sostenibilidad

Horizontes ha tenido un grado de avance mucho mayor en estas regiones, y los socios regionales han establecido un vínculo muy fuerte con las escuelas, con el personal docentes y directivo y con los líderes y lideresas juveniles. Se propone que puedan proseguir con este trabajo de apoyo, desde un rol más cercano a la asesoría o a la asistencia técnica. Su trabajo consistiría en aplicar una estrategia de consolidación y sostenibilidad con elementos como los siguientes:

- ▶ Fortalecer la red de docentes y de directores y la red de escuelas.
- ▶ Iniciar una línea de seguimiento a egresados, para comprobar las consecuencias de Horizontes sobre su proyecto de vida.
- ▶ Trabajar con las UGEL, para identificar posibilidades reales de colaboración.
- ▶ Fortalecer los convenios con CETPRO.
- ▶ Continuar con actuaciones de incidencia regional, para mantener el posicionamiento de Horizontes en los proyectos educativos regionales (o locales).

Se puede trabajar también en una estrategia de escalamiento en la región, por la que sean las redes de escuelas y de docentes quienes apoyen el proceso, con el apoyo de los equipos de Tarea y de CIPCA. Una vez que Amazonas y Cusco finalizaron su periodo presencial adicional, podrían participar en actuaciones de consolidación similares a las mencionadas.



## NOVENA RECOMENDACIÓN

### Otras regiones: construir sobre lo aprendido y seguir aprendiendo

Una experiencia de 2-3 años en nuevas regiones del Perú, una vez que se cuenta con la experiencia de la primera fase, y previsiblemente sin pandemia, puede proporcionar información valiosa sobre cómo puede funcionar Horizontes cuando se encuentra en circunstancias positivas. La comparación de los resultados obtenidos en esta primera fase y en la que se pondría en marcha en estas otras regiones sería sin duda una interesante fuente de aprendizaje.

Para definir la mejor estrategia a aplicar a una determinada región, habría que tener en cuenta, entre otros, los siguientes factores:

- ▶ **Perfil de la región:** las que cuentan con mayores dificultades físicas, poblacionales, económicas y de conectividad, tendrán más problemas en la puesta en marcha.
- ▶ **Tejido institucional:** contar con una red de CETPRO distribuida y en funcionamiento, con un gobierno regional potente y con DRE y UGEL que mantienen relaciones fluidas, son todos ellos factores que facilitan la puesta en marcha y desarrollo de Horizontes.
- ▶ **Características de la contraparte.** Contar con una contraparte es, en sí mismo, una fortaleza, que se hace más grande si está instalada en la región, si está bien posicionada y tiene prestigio, si cuenta con relaciones institucionales o un acceso claro para establecerlas y si dispone de medios de difusión propios o que pueda utilizar para incrementar la visibili-

dad. Su experiencia en las temáticas de más difícil instalación, como la formación técnica, también es un activo.

- **Características de las instituciones educativas.** Un liderazgo potente de su equipo directivo y una rotación docente moderada son factores que facilitan la instalación de Horizontes y su sostenibilidad. El desarrollo del programa también se hace más fácil si la escuela tiene relaciones con su entorno y con otros agentes de la comunidad educativa.

Las escuelas más aisladas o de menor tamaño pueden contar con más dificultades a priori. Esa no es razón para no escogerlas, pero previsiblemente requerirán de un apoyo especial.

- Otras cuestiones como la presencia de las temáticas Horizontes en las políticas regionales de educación a largo plazo o las reglas de la gobernanza en el nivel regional y local pueden incidir igualmente sobre el desarrollo del programa.

Como en el caso de las escuelas, el que una región tenga mayores dificultades no significa que no puede aplicar Horizontes, ya que iría en contra de la equidad, pero sí hay que prever que necesitará más tiempo de maduración y probablemente mayor apoyo.



## DÉCIMA RECOMENDACIÓN

### Utilizar el diploma para docentes y directivos más allá de Horizontes

Se han recogido diversas declaraciones sobre la existencia de un **problema de calidad de la formación inicial docente** en el Perú. Dado los avances realizados en Horizontes se recomienda que se valore su **adaptación para que pudiera utilizarse** en la formación inicial docente o, si ello no es posible, como formación complementaria, inmediatamente tras el egreso.

Esta evaluación muestra que la formación recibida por los docentes, y en concreto el diplomado de la UARM, puede ser efectivo a la hora de contribuir a los cambios en su preparación. A partir de la pandemia se ha estado impartiendo de manera virtual, que no es la forma óptima, pero sí permite un mayor alcance. Se propone establecer una versión simplificada en régimen de autouso, a la que pudiera optar el profesorado de las instituciones educativas que se incorporen a Horizontes en una eventual fase de escalamiento. Para reforzar el aprendizaje, se podría asignar una persona de la red de docentes que acompañase su proceso. En algunos territorios se reclama formación en aspectos pedagógicos, como la adaptación de materiales, la programación docente y otros aspectos vinculado al trabajo docente. Si bien la solicitud es de formación presencial, si eso no fuera viable se podrían estudiar fórmulas virtuales.

## Para terminar

Si finalmente no existiese una segunda etapa de Horizontes, o si no tuviese lugar en las mismas regiones en las que se ha desarrollado esta, sería necesario definir una “**estrategia de salida responsable**” de manera que en aquellos lugares donde no se han alcanzado todos los resultados pretendidos se pueda hacer un cierre, recopilando los aprendizajes y consolidándolos. Si no es posible realizar una transición, al menos ese cierre debería estar centrado en el aprendizaje y en la comprensión de la experiencia.

Evaluación Intermedia de Horizontes  
Programa de Secundaria Rural  
**INFORME SINTÉTICO**



Horizontes  
Programa de Secundaria Rural



**RED2RED**