



EDUCACIÓN RURAL ANDINA

CAPACIDADES TECNOLÓGICAS Y DESAFÍOS TERRITORIALES

Flormarina Guardia Aguirre
Óscar Toro Quinto
Editores

desco

 Educación
Sin Fronteras

EDUCACIÓN RURAL ANDINA
CAPACIDADES TECNOLÓGICAS
Y DESAFÍOS TERRITORIALES

EDUCACIÓN RURAL ANDINA CAPACIDADES TECNOLÓGICAS Y DESAFÍOS TERRITORIALES

Julio Acuña Montañez
Asociación Civil ProRural
Betty Victoria Aquice Vilca
Rosmery Durán Aytí
Hercilia Margot Fernández Cabrera
Bernardo Fulcrand Terrisse
Cecilia Lazarte Bernal
Rodolfo Marquina Bernedo
Carmen Montero Checa
Facundo Pérez Romero
Raúl Humberto Rodríguez Chalco
Richard Suárez Sánchez
Marcel Valcárcel Carnero

Flormarina Guardia Aguirre
Óscar Toro Quinto
Editores

Código 14000

GUARDIA AGUIRRE, Flormarina; TORO QUINTO, Óscar, editores.
Educación rural andina. Capacidades tecnológicas y desafíos
territoriales. Arequipa: **desco**, **Educación sin Fronteras**, 2011.
212 pp.

Educación / Educación rural / Formación técnica / Ruralidad /
Jóvenes / Interculturalidad / Bolivia / Perú



Este libro se ha publicado en el marco del convenio 07-CO1-045 “Formación integral y técnica de jóvenes y adolescentes de zonas rurales vulnerables, dirigida a potenciar las vocaciones productivas de la zona andina. Ecuador, Perú y Bolivia”, financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo y Educación Sin Fronteras.

Tirada: 500 ejemplares. Primera edición
Fotos de carátula: Víctor Luengo
Corrección de estilo: León Portocarrero
Carátula y diagramación: Juan Carlos García M.
Coordinación: Mónica Pradel S.

ISBN: 978-612-4043-34-5
Hecho el Depósito Legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2011-12158
Impresión: AC Comunicación y Publicidad SRL.
Mercaderes 321 Of. 4B. Arequipa - Perú / ☎ (5154) 200893

© **desco**
Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo
León de la Fuente 110. Lima 17- Perú / ☎ (511) 613-8300
www.desco.org.pe

© Educación Sin Fronteras
Calle Simoni 151- Dpto. 401, San Borja. Lima - Perú ☎ (511) 476-0249
esfperu@educacionsinfronteras.org
www.educacionsinfronteras.org

Octubre de 2011

CONTENIDO

Presentación	13
PARTE I	
APROXIMACIONES A LA RELACIÓN ENTRE LA NUEVA RURALIDAD, LA EDUCACIÓN Y LA FORMACIÓN TÉCNICO-PRODUCTIVA	17
RURAL CLÁSICO, NUEVA RURALIDAD Y ENFOQUE TERRITORIAL: EL CASO PERUANO	19
<i>Marcel Valcárcel Carnero</i>	19
EDUCACIÓN Y DESARROLLO RURAL: REFLEXIONES Y TEMAS PARA EL DEBATE	47
<i>Carmen Montero Checa</i>	47
PROBLEMÁTICA Y ALTERNATIVAS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA	57
<i>Bernardo Fulcrand Terrisse</i>	57
PARTE II	
EXPERIENCIAS DEL ÁREA ANDINA EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA RURAL	75
LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL: LA EXPERIENCIA EN EL MUNICIPIO BETANZOS DEL DEPARTAMENTO DE POTOSÍ (BOLIVIA)	77
<i>Cecilia Lazarte Bernal</i>	77
ESTUDIO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE EDUCACIÓN TÉCNICA RURAL EN EL PERÚ	91
<i>Facundo Pérez Romero</i>	91
IMPLEMENTACIÓN DE CENTROS RURALES DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA - RED PRORURAL	111
<i>Asociación Civil ProRural</i>	111

EDUCACIÓN RURAL TÉCNICA Y PRODUCTIVA EN EL VALLE DEL COLCA <i>Julio Acuña Montañez / Rodolfo Marquina Bernedo</i>	147
PARTE III	
INNOVACIONES EN LA EDUCACIÓN RURAL	159
DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS AGROPECUARIAS DE LA REGIÓN PUNO <i>Betty Victoria Aquice Vilca / Raúl Humberto Rodríguez Chalco</i>	161
LA EDUCACIÓN RURAL EN CERRO DE PASCO: RED DE ESCUELAS EN EL DISTRITO DE TINYAHUARCO <i>Rosmery Durán Aytí</i>	175
POLÍTICAS EDUCATIVAS E INTERCULTURALIDAD: APORTES DESDE LA EXPERIENCIA <i>Richard Suárez Sánchez</i>	187
I CONCURSO: «INTERRELACIONANDO ÁREAS EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS» <i>Hercilia Margot Fernández Cabrera</i>	203

En memoria de
Bernardo Fulcrand Terrisse
(Béziers, Francia, 1942 - Cusco, Perú, 2010)

Me piden que presente a Bernardo. Esto lo hago con la amistad y la admiración con que lo recibí en Cusco en 1973, así como cuando le cerré los ojos también en Cusco, de donde nunca se fue, el 9 de junio del 2010.

La cita con que comienza su ponencia en el Seminario Andino de Educación Rural, es una cita que comentamos varias veces desde la Granja Escuela Pumamarca de Yucay, allá por el año 1981. Ya llevaba Bernardo varios años inventando formas de trabajar con los campesinos el ganado vacuno y el ovino, lo que lo cautivó de los Andes, no por lo fácil, sino por su resiliencia fuera de serie, que también le había sorprendido en la mujer y el hombre andino. ¿Cómo no recordar la fabricación de un instrumental para la inseminación en el Instituto de Educación Rural de Ayaviri, en base a mangueritas y caños de ferretería, a un costo ínfimo en comparación a los veterinarios! Esto, junto a un afán permanente por conocer, aprender, imaginar y sentir, sumado a sus muy difundidas publicaciones (como el Manual práctico de inseminación artificial en ovinos, Enfermedades de los ovinos y su tratamiento, o el famoso Papeómetro - Método de balanceo de raciones para vacas lecheras), no dejaba nunca de sorprendernos.

Cuando en Yucay se enfrenta al quehacer cotidiano de maestro, Bernardo hace un descubrimiento gozoso y exigente: se dedica a la educación técnica de los jóvenes –como con todo lo que tiene entre manos–, poniendo alma, vida, corazón, acuciosidad inteligente y detallismo profundo. Por nada cede al facilismo, a la improvisación, y mucho menos al palabreo hueco. Detesta la mediocridad lo mismo que el «chamullo». ¿Cómo se tomaba en serio la preparación de cada clase, de cada examen, incluso de aquello que domina ampliamente!

Pregunta, estudia, dialoga, contrasta. Se interesa por la pedagogía tanto como lo hace por la zootecnia y unifica esas dos dedicaciones en una búsqueda permanente por compartir conocimientos, hallazgos y saberes. Pero la ética y la estética tiñen esa diaria labor. Esta actitud vital y espiritual en un mismo impulso, lo hace recorrer el Perú y otros países, invitado a un sinnúmero de ponencias, charlas y cursos imposibles de sintetizar.

Nunca le gustó que le llamaran ingeniero. «Soy técnico, soy zootecnista», decía, «y si quieren, pastor: de almas, como sacerdote dominico y del ovino criollo». Todo esto se refleja en la larga y cuidadosa producción de su libro «Las Ovejas de San Juan», que concentró su dedicación por las dimensiones históricas, culturales y sociales del ovino criollo por encima de las propiamente técnicas.

El infarto le llegó cuando preparaba el libro prometido sobre toda la experiencia de esta crianza, acumulada en años de investigación minuciosa, de estudio, de seguimiento a los hatos y al Centro de Recría en Hawaqollay (Maras-Urubamba), pero sobre todo a la Asociación de Criadores del Ovino Criollo. La misma mañana de este triste acontecimiento, se interesó por preparar conmigo las diapositivas para mi presentación de otra ponencia sobre la educación técnica, en un evento que llevó su nombre. Ocasión única para recibir como testamento y herencia sus últimas expresiones de pasión por el cuidado de la vida, de toda vida y de toda forma de vida; su chispa por conjugar gracia y profundidad; y su honda convicción de ser plenamente humano y plenamente de Dios.

Rosario Valdeavellano Roca Rey

Cusco, 9 de junio de 2011... al año de su partida.

PRESENTACIÓN

Con el objetivo de conocer, reflexionar y proponer iniciativas que contribuyan a definir políticas públicas para enfrentar los principales desafíos de la educación rural y la formación técnico-productiva en los países del área andina, el Centro de Estudios y Promoción del desarrollo (**desco**), a través de su Programa Regional Sur (**descosur**) y Educación Sin Fronteras (ESF), con el auspicio de la Universidad Nacional de San Agustín (UNSA), organizó el Seminario Andino de Educación Rural. Formación Técnica, los días 1 y 2 de octubre del año 2009, en la ciudad de Arequipa, Perú.

La convocatoria tuvo una amplia acogida, participando en el evento más de 300 personas, entre maestros de escuelas rurales de diversas regiones del país (como de Bolivia y Ecuador), autoridades del sector educación del Perú y Ecuador, así como representantes de las Organizaciones No Gubernamentales (ONG) que con el apoyo de la cooperación internacional vienen desarrollando un conjunto de iniciativas innovadoras en el campo de la educación rural y su articulación con la formación técnico-productiva.

En los países del área andina como Perú, Ecuador y Bolivia, la población rural representa respectivamente el 24.1%, 39% y 35.4%¹ del total de sus poblaciones. Por ello, es indispensable prestar atención a las nuevas condiciones de sociedades rurales en nuestros países, en especial a los cambios que se vienen produciendo en estas en las últimas décadas, para dar respuesta efectiva de las prioridades educativas de sus poblaciones.

El resultado del seminario ha sido un importante y fructífero intercambio de conocimientos y experiencias innovadoras relativas a los desafíos de una educación rural con calidad y pertinencia. Las reflexiones que se publican expresan los aportes para responder a la diversidad cultural y a los retos que ello representa,

¹ En el caso del Perú, de acuerdo al censo del año 2007. En Bolivia y Ecuador, de acuerdo al censo del año 2001.

tomando en cuenta sus contextos específicos, orientados a desarrollar una educación que recoja los saberes y conocimientos ancestrales de nuestros pueblos.

Con la finalidad de ampliar y compartir propuestas sobre la educación rural, **desco** y ESF publican las ponencias más representativas presentadas en el seminario. El propósito es propiciar un amplio debate sobre los desafíos y nuevos aportes de las experiencias en curso sobre la educación rural en el Perú y los países del área andina.

Este libro tiene tres secciones. La primera sección, que trata la temática del desarrollo rural, la inicia Marcel Valcárcel Carnero planteándonos la necesidad de revisar las diversas concepciones sobre la dualidad urbano-rural, la comprensión clásica de lo rural y el significado teórico y alcances prácticos de dos enfoques vinculados entre sí, como son la nueva ruralidad y el desarrollo territorial, y sus avances como discurso y práctica en la realidad peruana y en otros países latinoamericanos. Luego, Carmen Montero Checa reflexiona en torno a la relación entre educación y desarrollo rural, y las diversas interrogantes y tensiones que ello plantea. Por último, Bernardo Fulcrand Terrisse cierra esta primera parte del libro contribuyendo al debate y reflexión sobre los problemas y desafíos que supone la educación técnica agropecuaria, que en su desarrollo «enfrenta el falso dilema que opone a la formación técnica de la formación calificada de humanista».

La segunda sección presenta cuatro experiencias relacionadas con la formación técnica en el área rural andina. Cecilia Lazarte Bernal comienza presentándonos la experiencia del municipio de Betanzos en Potosí (Bolivia) en la construcción de una propuesta educativa para el desarrollo territorial. Seguidamente, Facundo Pérez Romero reflexiona y sistematiza las experiencias en formación técnica desarrolladas en los últimos cinco años, las que han dado lugar a la formulación de una «Matriz de factores de calidad en la formación técnica en el área rural», experiencias llevadas a cabo en el marco del Proyecto Red de Centros de Formación Técnica en el Área Rural-Red-Cenfor Rural (Convenio entre la Agencia Española de Cooperación Internacional –AECID–, el Ministerio de Agricultura –MINAG– y el Instituto de Transferencia de Tecnologías Apropriadas para Sectores Marginales Convenio Andrés Bello –ITACAB–). Luego, David Baumann, a nombre de la institución ProRural, aborda los alcances, logros y perspectivas de la implementación de centros rurales de formación en alternancia, importante experiencia desarrollada a nivel nacional. Para terminar, Julio Acuña Montañez y Rodolfo Marquina Bernedo, reflexionan la educación rural emprendedora y productiva, bajo un enfoque de desarrollo integral local y su vinculación con la educación rural, llevada a cabo por **desco** en la provincia de Caylloma, Arequipa.

Finalmente, en la tercera y última sección del libro, se han seleccionado algunas experiencias innovadoras en los procesos de enseñanza-aprendizaje en escuelas rurales en el país, llevadas a cabo por instituciones y organismos no gubernamentales (ONG). Empiezan así Betty Victoria Aquice Vilca y Raúl Humberto Rodríguez Chalco, de la Asociación Educativa para el Desarrollo (AEDES) Puno, abordando y desarrollando valiosos aportes sobre diversificación de la currícula nacional, acorde con el contexto y las particularidades culturales locales, en cuatro instituciones educativas secundarias en el departamento de Puno. Luego, Richard Suárez Sánchez, de la Asociación Pukllasunchis, en Cusco, reflexiona sobre las políticas educativas y la interculturalidad como aportes desde las experiencias desarrolladas. Después, Rosmery Durán Ayti, del Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE), presenta a partir de la experiencia desarrollada en una red de escuelas del distrito de Tinyahuarco, en el departamento de Cerro de Pasco, las características de la educación rural en ese ámbito. Y por último, Hercilia Margot Fernández Cabrera de la institución El Taller, sistematiza la experiencia del I Concurso «Interrelacionando áreas en el desarrollo de proyectos productivos», llevado a cabo en escuelas del ámbito del departamento de Arequipa.

Los editores.

PARTE I

Aproximaciones a la relación entre la nueva ruralidad, la educación y la formación técnico-productiva

Marcel Valcárcel Carnero

Carmen Montero Checa

Bernardo Fulcrand Terrisse

RURAL CLÁSICO, NUEVA RURALIDAD Y ENFOQUE TERRITORIAL: EL CASO PERUANO

*Marcel Valcárcel Carnero*¹

Introducción

En primer lugar quiero agradecer a **desco** - Programa Regional Sur por la gentil invitación a presentar una ponencia en este seminario internacional de educación rural andina y formación técnica, a desarrollarse aquí en la ciudad de Arequipa en los primeros días de octubre del 2009. Evento dirigido principalmente a los maestros que trabajan en el mundo rural, a quienes tendremos el gusto de escuchar sus valiosas experiencias locales.

Con esta ponencia me propongo revisar el significado teórico y alcances prácticos de dos enfoques muy vinculados entre sí, que en tiempos recientes han entrado con fuerza en el debate académico y en la agenda pública, a fin de entender y abordar mejor la temática del desarrollo rural. Nos referimos a la nueva ruralidad y al desarrollo territorial, el primero originado en Latinoamérica y el segundo en Europa.

En la parte inicial del trabajo presento diversas concepciones sobre lo urbano-rural como dicotomía clásica en los estudios demográficos y en las ciencias sociales. Igualmente expongo qué se está entendiendo por nueva ruralidad y desarrollo territorial, ofreciendo también aportes y críticas formuladas desde distintos pensadores e instituciones a dichos enfoques

En la segunda parte muestro los avances que tales paradigmas han venido logrando como discursos y prácticas en la realidad peruana y en otros países latinoamericanos. Finalmente, anexo la bibliografía empleada en esta ponencia, compuesta por una treintena de autores y textos.

¹ Sociólogo por la Universidad Nacional de San Marcos (UNMSM). Master en Desarrollo y Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Católica de Lovaina La Nueva. Actualmente se desempeña como profesor principal de la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP).
mvalcar@pucp.edu.pe

Lo rural

En su concepción más simple lo rural ha sido percibido como lo distante, lo rústico, lo tosco y campesino, en contraposición a lo urbano, entendido como lo refinado y moderno. También se igualaba mundo rural con mundo agrario. El uso cotidiano y el significado que el diccionario daba al término rural: relativo al campo, al campesino, al agro, contribuyeron a dicha igualación.

En otra definición, más demográfica, lo rural estaba asociado a una relativa baja densidad de población y a un patrón de asentamiento humano disperso en el territorio de un país, región o localidad.

En las disciplinas sociales el concepto rural hace referencia a lo que acontece en una sociedad rural o es relativo a ella, como son la agricultura y la actividad pecuaria.

Cabe precisar que lo agrario no abarca todo lo rural, aunque por lo general constituye su elemento fundamental. Un artesano, por ejemplo, pertenece a una sociedad rural sin necesariamente ser campesino. El antropólogo Eric Wolf (1966) conceptuaba como habitantes rurales a los agricultores, artesanos, comerciantes y pescadores (podemos agregar a su lista a los pastores), más aún el mismo Wolf no restringía la categoría agricultores a campesinos, indicando que los trabajadores sin tierra, al igual que los arrendatarios o los aparceros, también eran agricultores.

Para el sociólogo belga Jean Remy (1966) el «mundo agrícola» es el referido al medio de trabajo, mientras el «mundo rural» engloba lo social, lo cultural y lo personal.

Es importante hacer notar que lo rural constituye un concepto moderno. Se le conceptualizó cuando la ciudad industrial devino dominante. Desde la sociología Ferdinand Tonnies en *Comunidad y Sociedad* (1887) y Henry Lefebvre en *De lo rural a lo urbano* (1971), han caracterizado las sociedades rurales y las urbanas.

Cada una de estas sociedades abarca agregados humanos insertos en un conjunto de relaciones sociales específicas. Para Tonnies, la tradición, las relaciones cara a cara, lo comunal, lo sacro, la aldea, la familia patriarcal, los vínculos de consanguinidad, el status adscrito, la autoridad, la inmovilidad espacial, la valoración del tiempo acorde a la naturaleza y la agricultura (aunque no exclusivamente), caracterizarían a las primeras. La modernidad, las relaciones impersonales o anónimas, la individuación, la propiedad individual, lo profano, la industria, la ciudad, la familia restringida, las relaciones de vecindad, el status adquirido, los vínculos de territorialidad y el poder, caracterizarían a las segundas. Por último, las relaciones sociales resultan más variadas e intensas en el espacio urbano que en el rural y más alejadas de la rígida normatividad del

campo tradicional. La estructura social urbana moderna permite la movilidad social horizontal y vertical, dada la amplitud de roles ocupacionales y sociales.

El sociólogo venezolano Luis Llambí, en su ensayo *Globalización y nueva ruralidad en América Latina: una agenda teórica y de investigación* (1996), considera que lo rural, en su versión tradicional, ha estado vinculado a tres fenómenos relacionados:

1. Baja densidad demográfica y un patrón de población disperso.
2. Predominio de la agricultura y otras actividades «primarias» o «extractivas» en la estructura productiva de una localidad o región.
3. Patrones culturales o estilos de vida diferentes a los de los grandes centros urbanos.

La ciudad europea y con ella la urbanización, constituyó un proceso indisociable a la revolución industrial y al capitalismo. Ello implicó mayor concentración de población y de centros de aglomeración, pero también la urbanización del campo. Como señalaba en 1938 el sociólogo Louis Wirth de la Escuela de Chicago: «las influencias que las ciudades ejercen sobre la vida social del hombre son mayores de lo que indicaría el porcentaje de población urbana».

El cuestionamiento a la clásica dicotomía urbano-rural ha ido creciendo en los últimos años en casi todo el mundo, señalándose que los conceptos demográficos, tal como se los concebía tradicionalmente, resultan en la actualidad en términos generales algo anacrónicos. Pero hay pensadores «más duros» quienes se atreven a decir que lo rural está en extinción, quedando apenas algunos intersticios, fuera de la marcha de la civilización, en el interior de lo que denominamos la urbe global (Baigorri: 1995).

Frente a este problema de la invalidez de la dupla urbano-rural, por la complejidad y prácticas que hoy presenta la cambiante realidad, se han tejido varias respuestas o soluciones.

En España, por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE) introdujo una nueva categoría: zonas intermedias entre zonas rurales y zonas urbanas, sin otro criterio, como en casi todos los países, que el de considerar la variable demográfica de manera exclusiva.

Se propuso también emplear conceptos como semiurbanos o semirurales para englobar esos espacios híbridos. En tiempos más cercanos se acuñó el término rururbano para entender esas situaciones intermedias. Por rururbano se considera aquel lugar que originalmente solía ser rural pero que en la actualidad se dedica a usos industriales o urbanos. Es decir, espacios no urbanos en los cuales, junto a los campos de cultivo, se ubican almacenes agrícolas, autopistas,

campos fotovoltaicos, estaciones depuradoras de aguas residuales, líneas de alta tensión, invernaderos, instalaciones deportivas, etc.

Para algunos autores una alternativa para superar la obsoleta polarización sería hablar de un continuum entre los espacios rurales y urbanos. Así por ejemplo en 1995 el sociólogo Artemio Baigorri escribe: «tendríamos que hablar, efectivamente, de gradaciones, de un *continuum* que iría desde lo más rural –o menos urbanizado– a lo más urbano –o menos rural–». Aunque Baigorri anota que resulta difícil fijar las variables que permitan establecer esa gradación y situar empíricamente un objeto de investigación dado en una supuesta escala.

El Banco Mundial, el año 2005, en su informe *Beyond the city The rural contribution to development*, adopta de la Unión Europea una nueva definición de lo rural que toma en cuenta una variable demográfica y otra territorial. Asumiendo que son rurales los espacios con densidades demográficas menores a los 150 habitantes por km² y con una distancia superior a una hora de viaje a los centros urbanos. El informe en mención constata que: los sectores rurales de América Latina y el Caribe son mucho más grandes que el tamaño actualmente estimado por las entidades estatales de nuestros países.

Otra respuesta al abordaje tradicional de lo rural-urbano es el nacimiento, hace 30 años, de una categoría alternativa, nos referimos a la llamada nueva ruralidad, la cual surge como resultado de la búsqueda para explicar de una forma distinta las múltiples transformaciones acontecidas en el mundo y la vida rural.

La nueva ruralidad

En Latinoamérica, desde hace 20 años en diversos eventos y publicaciones se hablaba de repensar lo rural, debido a que la realidad había sobrepasado el significado primigenio del concepto. A manera de ejemplo, en el Perú en varias reuniones del Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA), en particular la realizada en la ciudad de Arequipa en 1994, se cuestionó la validez de continuar usando las categorías urbano-rural para dar cuenta de los cambios ocurridos, es más, incluso se puso en duda la existencia de una sociedad rural en nuestro territorio al finalizar el siglo XX.

Así, el término nueva ruralidad apareció en la escena académica en varios países del continente y poco a poco en las instituciones llamadas del desarrollo ha ido ganado un espacio como concepto que lleva a reflexionar y a poner en marcha nuevos programas, políticas y acciones. Es el caso del Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA), del Banco Interamericano de Desarrollo (BID)

y la Organización Mundial para la Agricultura y la Alimentación (FAO). Este último en 1999 publica *El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad*.

El BID, por su lado, efectúa un análisis de los documentos de estrategia de las principales agencias internacionales que operan en América Latina y el Caribe, resaltando que dentro de los puntos de convergencia está el haber asumido un enfoque territorial del desarrollo, abandonando el concepto estrecho de lo rural, postulando en cambio una definición amplia tanto respecto del carácter multisectorial y no solo agrario de la economía rural, como en un sentido espacial al incorporar los vínculos entre los núcleos rurales y los núcleos urbanos intermedios. Sin embargo, la transición desde el enfoque sectorial/agrario al territorial/rural es más o menos intensa y clara, según la agencia internacional. De hecho algunas estrategias siguen siendo más agrarias que rurales (Mora y Sumpsi: 2004:13).

Cabe indicar que la nueva ruralidad constituye una manera genérica de expresar la visión de lo rural transformado y la complejidad de los hechos que acontecen en estos espacios, modificando la vida de sus moradores. Nos referimos a la globalización, el cambio acelerado, el peso relativo de la agricultura, la valoración de los recursos naturales y la biodiversidad, el papel de los pobladores y los cambios institucionales.

Ahora bien, ¿qué se está entendiendo más puntualmente por nueva ruralidad en el mundo académico? Como señala la socióloga colombiana Edelmira Pérez en su ensayo *Algunos elementos de análisis de la nueva ruralidad en América Latina*, se trata de un concepto en construcción, el cual se fundamenta en la necesidad de encontrar una manera de expresar la complejidad conceptual que implica el análisis de los hechos y fenómenos que afectan al mundo rural con todos sus componentes. Razonamiento que la lleva a explicar la nueva ruralidad como:

«Una visión interdisciplinaria del mundo rural, que toma en cuenta los aportes de la sociología rural y la economía agraria, pero que va más allá de la visión de estas dos disciplinas, que miraban por separado la actividad productiva y el comportamiento social de las poblaciones rurales. Pero además incorpora elementos de la antropología, la historia, la geografía, la biología y las llamadas ciencias ambientales, entre otras» (2001a: 56).

En relación al contexto del surgimiento de este enfoque, este se inscribe en el proceso de redefinición profunda de las políticas públicas que marcó al conjunto de países del subcontinente en el transcurso de las dos últimas décadas. Está ligado también a los procesos de apertura de las economías nacionales,

a la creación de las uniones comerciales regionales (como el Mercado Común del Sur –MERCOSUR– y el Tratado de Libre Comercio de América del Norte –NAFTA–) y a la evolución de las actividades en el medio rural. Dicha concepción se inscribe en un movimiento intelectual de crítica de las políticas económicas que son consideradas responsables de las desigualdades sociales y territoriales en el medio rural (Bonnal, Bosc, Díaz y Losch: 2004).

Se señala también que en la nueva ruralidad la producción agraria se descentralizó para dar lugar a territorios donde ella es solo un elemento de un amplio abanico de aspectos a considerar (bienes simbólicos como lenguas, arte, comidas, producciones no agrarias, servicios, etc.). En América Latina las actividades rurales no agrícolas han adquirido un dinamismo y una importancia creciente en relación a la actividad agropecuaria propiamente dicha, en cuanto a la generación de empleos como ingresos (Dirven: 2004). Así, a fines del decenio de 1990 un 39% de la población rural ocupada en nuestro continente estaba empleada en actividades no agrícolas, primordialmente en los servicios sociales, comunales y personales (36%); el comercio, los hoteles y los restaurantes (25%); y la manufactura (21%), todas ellas actividades que son generalmente más productivas que las actividades agropecuarias y que generan ingresos superiores (Kay s/f: 28). Escobal (2001) indica, para el caso peruano, que el 50% de los ingresos campesinos se producen fuera de la parcela.

Para Luis Llambí el marco de la actual globalización muestra que estamos frente a sociedades abiertas, no obstante los estudios rurales al enfatizar las especificidades locales han tendido a minimizar el análisis de los vínculos entre las localidades y sus entornos nacionales o supranacionales. De ahí que resulta legítimo preguntarse qué es lo rural hoy en sociedades como las europeas, en las cuales:

1. Existe un acelerado proceso de «contra urbanización» o «suburbanización» como consecuencia de un mayor consumo de los espacios «rurales» por las industrias de la construcción, turísticas, recreacionales y ambientales.
2. Una profunda transformación en la estructura ocupacional de los centros poblados al disminuir el empleo de las actividades primarias e incrementarse el empleo en actividades secundarias y terciarias.
3. Los patrones culturales y estilos de vida «rurales» frecuentemente percibidos como «atrasados» están siendo rápidamente transformados ante el avance de valores vinculados a la «modernidad», es decir, a estilos de vida «urbanos».

La nueva ruralidad aparece vinculada a la globalización, al surgimiento de otras actividades, nuevos agentes sociales y entes regulatorios en los espacios que anteriormente estaban dedicados casi exclusivamente a las actividades agrícolas. El medio rural se encuentra hoy socialmente más diferenciado que homogéneo. Emerge una nueva ruralidad diversa que tiene por características:

1. Espacios que permanecen vinculados a grandes complejos industriales.
2. Espacios que están siendo reestructurados en función de intereses turísticos y ambientales.
3. Espacios redefinidos como áreas «deprimidas», «marginales» o «sin uso económico potencial».

La globalización y la nueva ruralidad como hechos interrelacionados formarían parte de un conjunto de reestructuraciones geoeconómicas y reacomodos geopolíticos que tienen lugar a diferentes niveles (global, nacional y local), pero que cada país o localidad asume con sus particularidades. La nueva ruralidad aparece vinculada también al surgimiento de nuevas actividades, nuevos agentes sociales y nuevos entes reguladores en los espacios que anteriormente estaban dedicados exclusivamente a las actividades agrícolas (Llambí: 1994:30).

En la misma línea de pensamiento, Norma Garriaca (2001:12), socióloga argentina, indica que la producción agraria se descentró para dar lugar a territorios donde ella es solo un elemento de un amplio abanico de aspectos a considerar.

Algunos estudiosos (Mardsen et al 1990; Friedland, 1982) consideran que estos cambios han hecho innecesaria la categoría «rural» en el discurso de las ciencias sociales. Para otros, la vigencia de la agricultura como una actividad altamente consumidora del espacio y de poblaciones que intentan reforzar los vínculos con la tierra, justifican su vigencia, aunque se hace necesario repensar esta categoría.

El economista argentino Miguel Teubal (2005) analizando el contexto internacional y la nueva ruralidad afirma que: «las transnacionales asumen una relevante importancia en los procesos de construcción y consolidación del mercado mundial. El Estado como contraparte aparece perdiendo relevancia frente al estado transnacional. Es visible el dominio del capital sobre el agro, en el marco de un proceso capitalista crecientemente globalizado... Ello ocasiona descampesinización, una difusión del trabajo asalariado y la precarización del empleo rural, así como la multiocupación, la expulsión de medianos y pequeños productores del sector. Las continuas migraciones campo-campo. La creciente orientación de la producción agropecuaria hacia los mercados, en particular el externo y, por último, la articulación de los productores agrarios a los complejos agroindustriales».

Estos fenómenos para Teubal serían expresión de una mayor concentración de capital y de la tierra. Estamos pues frente a un nuevo latifundio relacionado directamente con el capital financiero y el agroindustrial. Son los complejos agroindustriales (CAI), como los denomina Sergio Gómez, quienes han devenido en los actores dominantes en el mundo rural.

Para los sociólogos Cristóbal Kay y Hubert De Grammont (2004), de manera coincidente se puede hablar de dos nuevas ruralidades, o para ser más exactos, de dos interpretaciones de ella.

La primera tiene un uso común y el término refiere a la caracterización de las nuevas transformaciones experimentadas por el sector rural, en gran medida como consecuencia de la globalización y la implementación de las políticas neoliberales, y del incremento de la multi o pluriactividad de la economía campesina, por su creciente empleo en actividades extra agropecuarias.

La segunda interpretación, menos común, ubica a la nueva ruralidad con las propuestas novedosas de políticas públicas y acciones por parte de quienes desean superar las consecuencias negativas del neoliberalismo para los campesinos. Por tanto, su propósito es la búsqueda e implementación de una estrategia de desarrollo rural alternativa a la del neoliberalismo globalizador.

En suma, el enfoque de nueva ruralidad ha dado valiosos alcances como planteamiento y realidad, empero existe un cierto consenso que aquel está en proceso de construcción, debiendo enriquecerse desde la teoría y la práctica de los actores sociales.

Críticas a la nueva ruralidad

El nuevo paradigma en gestación no ha estado exento de observaciones y críticas, teniendo estas distinto signo.

Una primera crítica se resume en la interrogante: ¿qué tan nueva es?, pues algunos de los elementos que la definen ya existían previamente a que adquiriera fama. Así, para Sergio Gómez varios aspectos de la nueva ruralidad estaban presentes antes del giro neoliberal en las políticas públicas. La pluriactividad por ejemplo ha sido un rasgo de las economías andinas. Adolfo Figueroa, en su clásico libro *La economía campesina en la sierra del Perú* (1981), demostró empíricamente la estrategia de diversificación ocupacional y de ingresos usada por los campesinos en diferentes comunidades del sur andino.

Una segunda crítica se plantea en términos de interrogantes: ¿cómo se va a llamar al conjunto de los nuevos fenómenos sociales que vayan apareciendo en los próximos lustros o décadas?, ¿la neo nueva ruralidad?, o ¿una segunda nueva

ruralidad? Y así sucesivamente otros términos que podrían confundir antes que esclarecer el conocimiento de la realidad del campo.

Una tercera observación está enmarcada en el hecho que la nueva ruralidad no escaparía a la esencia del modelo neoliberal, en tanto apuesta preferentemente por los mercados internacionales, poniendo en peligro la soberanía alimentaria y la consolidación de los mercados internos de los países periféricos.

Cristóbal Kay señala como mérito de los estudios sobre la nueva ruralidad el haber captado los procesos de transformación relativamente recientes en el campo y de haberse percatado de su significado, agregando: «aunque quizás algunos de los estudios hayan sobrestimado su potencial para dinamizar el proceso de desarrollo y elevar los ingresos para la mayoría del campesinado... a mi juicio los estudios sobre nueva ruralidad todavía no conforman un nuevo enfoque aunque no descarto que quizás algún día logren madurar hacia tal propósito. En el intertanto propongo ubicar el análisis sobre la nueva ruralidad dentro del enfoque de las estrategias de vida rural ya que este último ofrece un esquema de análisis más amplio.» (S/f: 28-30)

Edelmira Pérez en un tono más optimista señala que: «la nueva ruralidad ha contribuido principalmente a disminuir el riesgo sectorial del desarrollo rural. Diversos sectores y organismos de nivel nacional e internacional, vienen formulando documentos de política que lo evidencian, y en algunos casos, ha habido interesantes propuestas o experiencias de nivel local». Pero también es valioso resaltar la importancia del mantenimiento de la población rural para lograr el manejo adecuado del territorio y todos sus recursos (2001.a:58-60).

En tanto para los docentes mexicanos Roberto Diego y Carola Conde:

«El problema con los términos de moda como «nueva ruralidad» pareciera estar en la forma resbalosa en la que trascienden las fronteras conceptuales, así como en su utilización para sostener paradigmas de cambio social, como la globalización y el neoliberalismo. Estos paradigmas parecieran negar alternativas dignas de vida para los pobladores de las otrora comunidades «rurales» que, paradójicamente, ven como única alternativa de sobrevivencia, que no de desarrollo, la implantación de maquiladoras que llegan a trastocar costumbres, cultura, estrategias y mundos de vida, o peor aún, es el trabajo migratorio el que va convirtiendo a estas comunidades en «pueblos dormitorios» o de fin de semana, atenidos a los «migra pesos» y «migrado lares» que les llega desde afuera, con la consecuente desestructuración productiva, social y organizativa.»(2007:22)

Una última observación crítica de nuestra parte es que ambos enfoques, el de la nueva ruralidad y el territorial, no dialogan en forma suficiente con la

sugerente propuesta de Amartya Sen del desarrollo de capacidades y derechos de la gente del campo y la ciudad, en el marco de la expansión del ejercicio de la libertad de las personas.

Enfoque territorial

El inglés Robert Chambers² ha sido uno de los pioneros en formular el enfoque territorial en relación a la temática del desarrollo, del medio ambiente y de la población. Según el economista belga Jean Philippe Peemans en los trabajos de este historiador se considera que:

«El desarrollo es visto como ligado intrínsecamente a la capacidad de consolidar los lazos sociales al interior de colectividades que tienen una base territorial definida. Está relacionado también a la capacidad de las poblaciones de administrar su ambiente natural de una manera viable, a través de la construcción de un cuadro institucional apropiado y de una identidad cultural que tiene su base material en la construcción misma del territorio dado. El desarrollo se enriquece por la diversidad». (Texto inédito, pp.8, traducción propia).

Al comenzar el milenio un nuevo enfoque del desarrollo rural comienza a tomar fuerza y a legitimarse tanto en el mundo de los organismos internacionales, como en la academia. Nos referimos al denominado desarrollo territorial rural.

En efecto, en octubre del 2000 la FAO, la Universidad Politécnica de Madrid y el Ministerio de Agricultura, Pesca y Alimentación de España, organizaron un encuentro de expertos de América Latina y Europa para discutir sobre políticas, instrumentos y experiencias de desarrollo rural en ambos continentes. Dos años después hubo otro encuentro donde se constató la existencia de un notable consenso sobre el nuevo enfoque del desarrollo rural.

Un segundo taller, esta vez organizado por FIDA-FAO-BID, titulado «La importancia del Enfoque Territorial en el Desarrollo Rural de América Latina y el Caribe», realizado en Milán en marzo del 2003, fue otra expresión de la creciente relevancia del enfoque territorial para la elaboración de políticas de desarrollo rural. Dicho taller contó con la participación de los miembros del grupo Interagencial de Desarrollo Rural en América Latina y el Caribe, que participaban en la Asamblea Anual de Gobernadores del BID. Los resultados más relevantes fueron: la evidente importancia del desarrollo territorial en la localidad como

² Becario del Institute of Development Studies en Sussex University. Inglaterra. Posee el título de maestría en historia por la Cambridge University y un doctorado en administración pública por la Manchester University. Ha participado en diversos proyectos de desarrollo en África y Asia.

ente articulador de políticas y de fondos de desarrollo; la necesidad de generar una visión común de desarrollo territorial entre las agencias; y el reconocimiento del territorio como la unidad central en la cual se deben ejecutar y coordinar los fondos y los proyectos.

En dicho evento los economistas Alejandro Schejtman y Julio Berdegú presentaron un documento titulado precisamente *Desarrollo Territorial Rural* (DTR) donde plantean el enfoque del mismo nombre. Lo definen como un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado, cuyo fin es reducir la pobreza rural. La transformación productiva tendría el propósito de articular competitiva y sustentablemente a la economía territorial a mercados dinámicos. El desarrollo institucional cumple los propósitos de estimular y facilitar la interacción y la concertación de los actores locales entre sí, entre ellos y los agentes externos relevantes, así como incrementar las oportunidades para que la población pobre participe del proceso y de sus beneficios.

Postulan que el ordenamiento territorial del desarrollo rural rompe con la identidad ruralidad igual producción silvo-agropecuaria. Su definición de territorio es la de una construcción social y no la de un espacio físico «objetivamente existente». Finalmente, escriben que el DTR debe formularse y establecerse con horizontes de mediano y largo plazo para permitir la maduración de procesos sustantivos de desarrollo, progreso que según los autores necesita más de una década.

Asimismo, estos científicos sociales, a manera de recomendación, señalan una serie de tópicos que requieren investigación para que puedan implementarse los programas de DTR con mayor éxito. Concluyen en la necesidad de hacer un esfuerzo adicional para documentar, sistematizar y analizar las experiencias existentes en la región, las cuales constituyen un potencial a ser incorporadas en el diseño de los programas de DTR.

Rasgos básicos del enfoque y propuesta de Desarrollo Territorial Rural (DTR). Según autores

Según R. Chambers	Según Schejtman y Berdegú
Se busca consolidar lazos sociales al interior de colectividades que tienen una base definida	Se busca transformación productiva e institucional del territorio socialmente definido
Objetivo: desarrollo rural y administración de recursos naturales	Objetivo: desarrollo rural y reducir la pobreza rural
Medio: participación de la población	Medio: concertación de actores y articulación a mercados dinámicos
Resultado: identidad cultural reforzada y cuadro institucional	Resultado: población participa del proceso y sus beneficios

Fuente: elaboración propia.

Alejandro Schejtman, poco tiempo después, en su ponencia «Ciudades Intermedias y Desarrollo del Territorio Rural» (2010) reconoce que en la construcción del modelo de DTR se han incorporado los aportes de una parte importante de la literatura sobre la nueva y no tan nueva economía internacional, unida a los análisis de experiencias como la de la llamada «tercera Italia» o de industrialización flexible, y la de los programas *Leader* de la Unión Europea, para establecer a partir de ellos cinco componentes o vectores que integrados pasan a constituir el cuerpo de la estrategia del DTR.

Por su lado, los economistas estadounidenses Alain de Janvry y Elisabeth Sadoulet³ en su artículo *Un enfoque territorial del desarrollo rural* (2004) definen el enfoque territorial del desarrollo rural como aquel cuya finalidad es: 1) proyectar a su máximo potencial el valor agregado de los recursos locales subutilizados; 2) integrar las actividades rurales y urbanas en una sola dimensión territorial, centrada en proyectos económicos regionales; y 3) incorporar a la población rural pobre a las oportunidades de empleo e inversión generadas por el crecimiento local.

Sintetizando hasta aquí podemos decir que los emergentes enfoques de desarrollo rural territorial están orientados no únicamente a temas «agronómicos», sino a la gestión del conjunto de recursos y actores del territorio, de los cuales se identifica como central el rol de los gobiernos locales.

³ Docentes de la Universidad de California. Estados Unidos.

En Europa algunas experiencias del programa *Leader*⁴ de la Comisión Europea y *Canadian Partnerships* se han desarrollado en esta línea, mostrando sus propias particularidades. El objetivo genérico de *Leader+* es incitar y ayudar a los agentes del mundo rural a reflexionar sobre el potencial de su territorio en una perspectiva a más largo plazo. Sus objetivos adicionales son la experimentación de nuevas formas de valoración del patrimonio natural y cultural, la mejora del entorno económico a fin de contribuir a la creación de empleo y la mejora de la capacidad de organización de las respectivas comunidades rurales.

De acuerdo al economista español José María Sumpsi, algunos países latinoamericanos han trasladado el pensamiento y propuestas de desarrollo rural a estrategias nacionales, como Costa Rica, Bolivia, Perú, Ecuador, Honduras y Nicaragua, e incluso algunos países, los menos, han llevado el enfoque territorial del desarrollo a políticas nacionales, como México y Chile, o a políticas subnacionales, como Brasil y Argentina⁵. Brasil es el único país que muestra experiencias recientes y exitosas relacionadas con enfoques territoriales.

Otro análisis de experiencias de desarrollo territorial en América Latina y el Caribe lo brinda el trabajo de José María Sumpsi titulado justamente, *Experiencias de DTR en América Latina y el Caribe* (2004), así como su trabajo *Desarrollo rural: nuevos enfoques y perspectivas*, elaborado conjuntamente con Jorge Mora, donde postulan de manera muy crítica que:

«El consenso sobre desarrollo rural existente en la región se produce más en el ámbito conceptual y teórico que en el terreno práctico, reconociendo que sigue la confusión entre desarrollo agrario y desarrollo rural, y continua apreciándose una importante fijación en la modernización de las actividades agropecuarias y un escaso énfasis en las actividades rurales no agrícolas de modo que el objetivo de diversificación del tejido económico del medio rural no acaba con fuerza en las políticas y programas de desarrollo rural en ALC». (2004:15)

⁴ Es el nombre con el que se conoce las sucesivas iniciativas comunitarias de desarrollo rural de la Unión Europea. Corresponde a las siglas, en francés, *Liaisons entre activités de Développement de L'Economie Rural* (Relaciones entre Actividades de Desarrollo de la Economía Rural). *Leader+*, última de las tres iniciativas comunitarias de desarrollo rural que se han desarrollado, se presentó mediante Comunicación de la Comisión C/139/C a los Estados Miembros de 14 de abril de 2000. Tiene como finalidad el fomento de las estrategias originales de desarrollo sostenible y de calidad, destinada a la experimentación de nuevas formas de valoración de patrimonio natural y cultural, de mejora de empleo y de la mejora de la calidad de organización de las respectivas comunidades rurales.

⁵ Señalando como ejemplo la Ley de Desarrollo Sustentable y Ley de Micro-regiones de México, Programa Chile Emprende y Programas de Desarrollo Local Rural en los Estados del nordeste de Brasil y en las provincias del norte de Argentina.

El año 2007 la FAO y el BID publicaron *Desarrollo territorial Rural. Análisis de experiencias en Brasil, Chile y México*. En dicho estudio se analizan cinco experiencias ubicadas en la región sur - Jalisco y Cañón de Juchipila - Zacatecas en México; región centro sur/Valle do Salgado - Ceará y región noroeste- Minas Gerais en Brasil; territorio de Arauco - VIII región de Bio Bio en Chile, las que se seleccionaron en función de cuatro criterios: i) que fueran zonas en las que ya se estuviera llevando a cabo algún esfuerzo de coordinación local de sectores alrededor de una iniciativa de desarrollo; ii) que los gobiernos (nacional y subnacional) estuvieran de acuerdo con el abordaje experimental propuesto; iii) que no fueran las regiones más dinámicas ni las más deprimidas económicamente; y iv) que no se tratara de zonas marcadamente rurales. El documento presenta las principales lecciones aprendidas de las prácticas analizadas y se recomiendan políticas para la operación del enfoque territorial del desarrollo rural en América Latina.

Por aquellos años, el debate sobre el enfoque territorial del desarrollo rural continuó y se ha incorporado a las Estrategias de Desarrollo Rural del Banco Mundial (BM 2003) y del Banco Interamericano de Desarrollo (BID 2005). Nuevos trabajos han aparecido, como la publicación del BID *Desarrollo Territorial Rural en América Latina* (Echeverría 2003), o la del BM *Beyond the City: The Rural Contribution to Development* (Ferranti, Perry, Foster, Lederman y Valdés, 2005).

A partir del 2003 se implementaron en Latinoamérica dos proyectos bajo el enfoque de Desarrollo Territorial Rural (DTR). El primero fue el proyecto EXPIDER (Experiencia Piloto de Desarrollo Rural en América Latina) diseñado por el BID con el objetivo de aportar elementos y evidencias empíricas que permitieran responder a algunas interrogantes clave para la operacionalización del enfoque. Esta iniciativa se llevó a cabo en Chanchan en Ecuador, Valles Cruceños en Bolivia y en las subcuencas de Reitoca y Verdugo en Honduras.

Algunos organismos internacionales apuestan por la ejecución de proyectos bajo este enfoque y evaluaciones de resultados, como es el caso del *International Development Research Centre* (IDRC) de Canadá, quien apoyó un seminario latinoamericano realizado en el mes de mayo del 2006 en Chile bajo el nombre de «Movimientos sociales, gobernanza y desarrollo territorial».

El DTR parte de la premisa que los viejos enfoques de desarrollo rural son cada vez más irrelevantes frente a la magnitud de los cambios ocurridos en las últimas décadas en las sociedades rurales. En América Latina sus propugnadores Schejtman y Berdegú, como ya vimos, definen el DTR como un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado, cuyo fin es reducir la pobreza rural. La transformación productiva cumple el objetivo de

articular competitiva y sustentablemente a la economía del territorio a mercados dinámicos. El desarrollo institucional tiene como propósitos estimular y facilitar la interacción y la concertación de los actores locales entre sí, y entre ellos con los agentes externos relevantes, así como de instrumentar las oportunidades para que la población pobre participe del proceso y de sus beneficios.

Por su parte, José María Sumpsi en su publicación *Desarrollo territorial rural. Relaciones entre las transformaciones institucionales y productivas*, escrito en el 2007, señala que: «... hay un creciente consenso respecto a este enfoque territorial, multisectorial y participativo del desarrollo rural, un conjunto de cuestiones quedan pendientes en relación con el tipo de estructura organizativa de los territorios en cuanto a la promoción y gestión de su desarrollo, y en torno a los mecanismos susceptibles de propiciar tanto una coordinación vertical entre las instituciones que se desarrollan en diferentes niveles territoriales, como una horizontal entre instituciones que actúan en un determinado territorio.»

En la misma línea de pensamiento, Fernando Eguren en su texto *Descentralización y nueva ruralidad* (2007), considera que la dimensión territorial resulta fundamental y constituye uno de los rasgos centrales de la nueva ruralidad. Ello supone la fluidez y complementariedad de las relaciones entre los espacios rurales y urbanos, las sinergias entre distintas actividades económicas y recursos, al igual que el aprovechamiento de la diversidad.

En términos de apoyo institucional ligado al DTR cabe puntualizar que por esos años se fundó el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP), con sede en Santiago de Chile, el cual dispone del apoyo de la FAO y de la Agencia Española de Cooperación Internacional (AECI). RIMISP cuenta justamente con un área de DTR con identidad cultural, cuyo objetivo es contribuir al diseño y desarrollo de políticas, estrategias y métodos que enfrenten la valorización de los territorios rurales en base a activos culturales, contribuyendo a dinámicas territoriales sostenibles en varios países del continente como externos a él.

Por todo lo señalado es que el BID y la FAO tienen una actitud muy optimista sobre esta perspectiva de desarrollo. Al respecto sus funcionarios en el prólogo de una reciente publicación (2007) escriben lo siguiente:

«El enfoque territorial del desarrollo rural se está consolidando como una de las más importantes orientaciones de políticas y programas para las áreas rurales de América Latina. La convicción de que este enfoque puede llevar a mejores resultados económicos y sociales y ambientales es compartida actualmente por un número importante de organizaciones locales, gobiernos nacionales y regionales, y organismos internacionales. Esta tendencia se ve traducida en importantes avances conceptuales que intentan definir el marco en el cual pueden operar estas

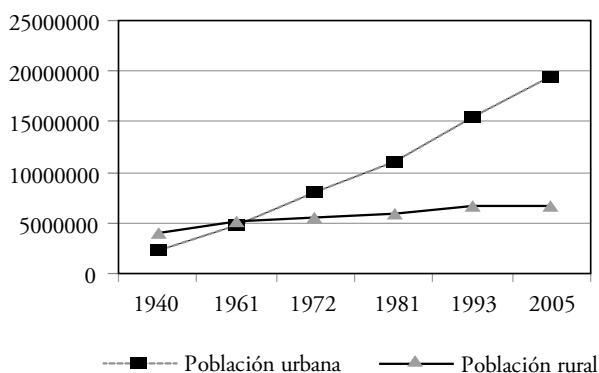
acciones. Sin embargo, la diversidad y complejidad al interior de los territorios y sus actores indican que aún existe una cantidad de desafíos operativos por resolver, lo que amerita esfuerzos de investigación que contribuyan a ampliar nuestra comprensión sobre procesos localizados para la promoción del desarrollo.»

Lo rural, la nueva ruralidad y el desarrollo territorial en el Perú

Comencemos por ver, usando las definiciones convencionales, el peso demográfico que tienen los espacios urbanos y rurales en la sociedad peruana.

En nuestro país la población total supera los 28 220 764 habitantes según el último censo nacional del 2007. Un año antes la Encuesta Nacional Continua (ENCO) mostraba que la población rural representaba el 25.8% del total, es decir, cerca de 7 millones de habitantes se encontraban en el ámbito rural. Dicho de otra manera, uno de cada cuatro peruanos vive en ámbitos rurales. Tales cifras no hacen más que corroborar la ampliación de la brecha demográfica urbana rural, tendencia que para los próximos 25 años apunta a su profundización, en beneficio de la urbe, como apreciamos en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 1
Evolución de la población urbana rural en el Perú
(1994-2005)



Como se puede observar, el porcentaje del decrecimiento relativo de la población rural es continuo por lo menos desde 1940. A partir de 1993, la población urbana creció a una tasa promedio anual de 2.1%, mientras que la rural apenas lo hizo en un 0.01%.

Hemos dejado de ser un país fundamentalmente agrario, pues las actividades terciarias ocupan un sitio dominante en términos de población laboral involucrada. La agricultura contribuye con alrededor del 13% del Producto Bruto Interno (PBI) nacional (8% agrícola y 5% pecuario), el 0.8% de la recaudación fiscal y el 10% del total de exportaciones (frente al 50% de la minería). El 20% de la Población Económicamente Activa (PEA) rural se dedica a actividades no agropecuarias.

El campo hoy se halla de múltiples maneras menos distante de la ciudad. No solo los tiempos de traslado se han acortado sino que las personas, mercancías, comunicaciones e informaciones fluyen con una rapidez otrora impensada. A manera de ejemplo, un poblador de la comunidad de Canta (sierra de Lima) a comienzos del siglo XX demoraba tres días a caballo para llegar a la Plaza de Armas de la ciudad de Lima, en la actualidad cualquier microbús lo hace en menos de tres horas.

De otro lado, la agricultura campesina ha devenido en solo una de las fuentes de ingresos, dejando de ser una forma de vida. Asimismo, el mundo rural no se reduce a los «campesinos» ni a lo sectorial agrario y lo que existe en realidad son pobladores rurales que implementan estrategias de reproducción que integran también actividades de transformación y comercio, y espacios urbanos actuando constantemente –en colaboración y conflicto– con otros actores rurales (Carlos Monge, 1997).

La urbanización del campo ha llegado a casi todos los rincones poblacionales del país, aunque de manera desigual y más bien fragmentada. En las zonas rurales a fines de los años 90 del siglo pasado, solo el 17.7% de las viviendas tenía acceso a la red pública de agua potable (Instituto Nacional de Estadística e Informática–INEI–, 1997). En los últimos años la red telefónica alcanza a casi todos los centros poblados, sin considerar los teléfonos móviles.

Sin embargo, los procesos históricos concretos de urbanización en el Perú no han sido lineales, ni siempre fueron de menos a más. Así, Alberto Flores Galindo señalaba que: «El escenario de Lima colonial carece de límites definidos, mejor dicho, depende de los actores. Es evidente que no existe una nítida división entre la ciudad y el campo –no obstante la muralla y los puertos– y que la vida urbana se confunde con las actividades agropecuarias de los valles próximos» (1984).

Por su parte, Ricardo Vergara (1992) nos recuerda que en el Perú la República destruyó el sistema urbano colonial y acentuó la feudalización de la Sierra. Asimismo, las plantaciones azucareras, la avanzada del capitalismo agrario en nuestro país, a inicios del siglo XX contribuyeron a bloquear el desarrollo de algunas ciudades norteñas como Trujillo (Peter Klaren, 1976).

La forma como en los censos de población se ha operacionalizado los conceptos rural o urbano, en base a uno o dos indicadores (número de viviendas o volumen de población), ha favorecido a la simplificación o distorsión de los contenidos reales de tales conceptos. Por ejemplo, un poblado es rural cuando tiene menos de 100 viviendas o aglutina menos de 2000 personas, siendo por el contrario urbano aquel poblado que supera tales cifras. Esta forma de entender y separar lo urbano de lo rural obvia las relaciones productivas y sociales que diferencian a cada uno de ellos. El grado extremo de este manejo conceptual arbitrario acontece cuando censalmente se otorga carácter de ciudad a capitales de departamento, sin necesariamente tener tales atributos (es caso del censo de 1940 con respecto al entonces poblado menor de Puerto Maldonado), o considerar a todas las poblaciones que residen en las capitales departamentales, provinciales y distritales como poblaciones urbanas.

Según la definición censal del 2007, es urbana la población que tiene «como mínimo 100 viviendas agrupadas contiguamente» y también «las capitales de distrito, aunque no cumplan este requisito». De acuerdo con este criterio, de la población total censada (27.4 millones) el 24.1% (6.6 millones) era rural, porcentaje en decrecimiento continuo por lo menos desde 1940. Desde 1993, la población urbana creció a una tasa promedio anual de 2.1%, mientras que la rural apenas lo hizo en un 0.01%.

A nuestro criterio, la definición censal minimiza el peso de lo rural, pues existe población considerada urbana que tiene en la actividad agropecuaria su ocupación principal.

El censo muestra que no es lo mismo Población Económicamente Activa (PEA) rural que PEA agrícola, ni que la PEA urbana es necesariamente no agrícola. Así, más de un tercio de los «peones de labranza y peones agropecuarios» del país (34.7%), no forman parte de la población rural, sino de la población urbana. Del mismo modo, también constituyen parte de la población urbana el 29% de los agricultores y «trabajadores calificados» de cultivos y plantaciones.

Por otro lado, alrededor del 20% de la PEA rural se dedica a actividades no agrícolas ni ganaderas: se trata de comerciantes, conductores de vehículos, mineros, albañiles, maestros de primaria, etc. Este traslape entre lo urbano y lo rural muestra que las definiciones censales usuales deben ser revisadas para dar cuenta de una realidad que es más compleja (Eguren: 2008).

La nueva ruralidad en el Perú

Nos preguntamos: ¿cuánto teníamos de nueva ruralidad en el país antes que el concepto adquiriera cierta divulgación y legitimidad a mediados de los 90?, la pregunta siguiente es entonces: ¿qué tanto de nueva ruralidad existe hoy en el Perú?, ¿hemos pasado ya la transición de una vieja a una nueva ruralidad?

Creemos que existen diversos grados y niveles de «nueva ruralidad», de acuerdo a la forma como el mercado capitalista ha ido enseñoreándose en el territorio nacional, caracterizado por su amplitud y heterogeneidad geográfica.

Hablar de nueva ruralidad en la región de Ica o La Libertad, en la costa del país, donde la presencia de enormes complejos agroindustriales dominan el espacio territorial, tiene sentido, pero en la región andina y tradicionalmente excluida, como Huancavelica, definitivamente no.

El proceso de descentralización en marcha abona por el camino de la nueva ruralidad, pero este es largo y complejo, además de lento en mostrar resultados tangibles. Los años venideros dirán por donde terminó encaminándose este proceso.

La incorporación de estilos de vida urbana y el avance de la modernización en el campo peruano a partir de los años 40 del siglo pasado, tienen que ver con que las antiguas normas sociales que regulaban la vida de los pueblos se vinieran abajo. Los movimientos campesinos, las reformas agrarias y el avance de la modernidad contribuyeron a que las relaciones cara a cara se debilitaran, y que las jerarquías estamentales en gran medida fuesen disueltas. Debemos tomar en cuenta también que hoy en día la gente se desplaza con facilidad de una región a otra. Asimismo, mal que bien, las aldeas y caseríos rurales en forma progresiva van incorporando equipamientos propiamente urbanos: el teléfono, el agua potable, desagüe y la luz eléctrica, dejaron de ser extraños en muchos lugares y donde todavía no han sido instalados aparecen como reivindicaciones altamentepreciadas. En suma, la urbanización se extiende prácticamente a casi todos los rincones, aunque de manera desigual y fragmentada. De igual manera, con la instalación del sistema eléctrico llega la luz artificial, la radio y la televisión, y con ello la antigua brecha cultural que incluye estilos, formas de vida y consumo, se reduce entre las poblaciones rurales y urbanas (Valcárcel, 2009).

Cabe reiterar que el campo peruano se está urbanizando en términos de equipamiento y servicios, aunque de manera más bien lenta y desigual por regiones. Lo inverso también ocurre, pues se da la ruralización de las ciudades, aunque este fenómeno resulta menos visible. Puntales de esta urbanización del

campo son distintos procesos bajo la conducción de diversos actores: empresarios privados, gobierno central, regional y municipios (Caballero, 1992; Remy, 2007).

Existen ciudades que son dormitorios de trabajadores agrícolas, como es el caso de Chiclayo, Ica, Trujillo, Arequipa y otras más, pero también áreas rurales que se convierten en zonas de segundas viviendas de pobladores urbanos de estratos medios o altos, de centros de esparcimiento y recreación, y de manera inversa, habitantes de espacios rurales que trabajan en poblados y centros urbanos.

En el último tiempo el incremento de la población de origen rural asentada en pequeñas localidades y ciudades intermedias, facilita el acceso a diversos servicios. Si bien se ha avanzado en la instalación de la red pública de agua a domicilio, solo el 27% de las viviendas rurales tiene acceso a este recurso, por lo que es urgente ampliar más la cobertura dada sus múltiples implicancias en la alimentación y salud de los pobladores rurales.

Cuadro N° 1
Perú: viviendas, por tipo de abastecimiento de agua,
según área de residencia, 2006 (Distribución porcentual)

Área de residencia	Total	Red Pública		Pilón de uso público	Camión cisterna u otro similar	Pozo	Río, acequia manantial u otro similar	Otro
		Dentro de la vivienda	Fuera de la vivienda pero dentro del edificio					
Total	100.0	63.8	4.8	3.7	3.7	5.8	14.2	4.0
Urbana	100.0	76.0	6.0	3.6	4.7	2.7	2.1	4.4
Rural	100.0	27.2	1.4	4.0	0.0	14.8	28.9	2.8

Fuente: Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) Encuesta Nacional Continua 2008 (ENCO).

Con relación a la electrificación de los pueblos, si bien hay progresos aún existen alrededor de siete millones de peruanos y peruanas habitantes del campo y la ciudad que carecen de electricidad⁶.

Resulta notoria también la expansión de los diversos sistemas de comunicación: radios, televisión, cines, locutorios, teléfonos fijos y celulares, cabinas de Internet, prensa escrita (periódicos y revistas). La radio continúa

⁶ Según Juan Valdivia, Ministro de Energía y Minas durante el segundo gobierno de Alan García, en el año 2008 se había completado el abastecimiento de energía a 1437 poblados. El objetivo de su portafolio era superar los 6000 centros poblados al finalizar los cinco años de gobierno aprista, para incorporar de esta manera a dos millones de peruanos al servicio eléctrico (diario *El Comercio*, b5, 27 de mayo de 2008).

siendo el medio más empleado entre la población rural, en parte por su menor costo y facilidad de transporte, en parte por su diversidad de fuentes de energía: electricidad, baterías o pilas.

En cuanto a la telefonía móvil, esta cubre al 72.5% de los 1833 distritos del Perú. Existen 16.9 millones de líneas en servicio y según el Organismo Supervisor de la Inversión Privada en Telecomunicaciones (Osiptel), a fines de este año podrían llegar a 20 millones. Incluso ciudades con baja penetración como Huancavelica, Madre de Dios, Apurímac y Pasco, registran tasas elevadas de crecimiento de nuevas líneas de telefonía: 17%, 15%, 18% y 14%, respectivamente, y se espera que sigan creciendo a esas tasas.

Tal expansión mediática viene contribuyendo a la conformación de redes y capital social que favorece las transacciones comerciales y los cambios en las mentalidades, representaciones e imaginarios de las poblaciones rurales, influyendo en sus estilos de vida. Los turistas y los emigrantes de retorno aportan su cuota en tales transformaciones. Por último, las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) de un lado, empoderan a la población, pero de otro, pueden fortalecer las diferencias sociales (Bossio: 2002).

La pérdida relativa de importancia de la agricultura se expresa en que casi el 50% de los ingresos rurales provienen de actividades no directamente vinculadas con la parcela del agricultor (Escobal: 2001). Ello expresión de la multiactividad y multifuncionalidad hoy existente en el campo. No es que anteriormente no las hubiera, sino que su peso y tendencia ascendente es lo que marca y diferencia ambos momentos.

Al respecto Fernando Eguren, en texto citado, escribe:

«La nueva ruralidad cobra un sentido en el Perú pues se articula muy bien con las tendencias descentralistas hoy en curso. Contribuye a la superación de una concepción lineal de la evolución histórica de las sociedades, que ubica el progreso social como un pasaje de lo tradicional a lo moderno, sobre la base de dicotomías contrapuestas: por un lado, el paso del campo a la ciudad, por otro de la agricultura a la industria; finalmente de lo rural a lo urbano (con toda su significación cultural y de estilos de vida). Hoy día esta visión simplista está cuestionada por la realidad misma. La nueva ruralidad asume que el espacio rural tiene un papel mucho más importante para el desarrollo socioeconómico que el que se le reconocía hace años, cuando era considerado el espacio de la tradición y cuya principal función era permitir el desarrollo de actividades urbanas, sobre todo de la industria...El enfoque de la nueva ruralidad contribuye a que la función de los productores y campesinos sea más apreciada. También contribuye –o debería hacerlo– a que los gobiernos regionales y locales estén más alertas

a valor las potencialidades de sus territorios, a estrechar las relaciones en la sociedad civil, pero también a que revisen sus políticas territoriales para ir asumiendo cada vez más puntos de vista intersectoriales»(2007:51-52).

A nuestro juicio se requiere un balance profundo de la nueva ruralidad en nuestro país. Para ello hacen falta datos empíricos e indicadores estadísticos regionales que ayuden a medir el grado de avance de las condiciones que llevan a hablar de una nueva ruralidad en las diferentes regiones del Perú.

Con el actual modelo neoliberal, en el marco de la globalización, las inversiones se dirigen sobre todo a sectores no agrarios como minería, comunicaciones y manufacturas. Pero ello no niega la relevancia de las inversiones agrarias y rurales, tal como veremos a continuación.

En la costa rural peruana son hoy visibles las inversiones de capital realizadas en megaproyectos de irrigación, como en el caso de Chavimochic, Olmos y Majes, realizados con el fin de ampliar la frontera agrícola para el sembrío de nuevos cultivos de exportación, vinculados a las crecientes demandas alimenticias de frutas y hortalizas de las poblaciones del hemisferio norte y de los países emergentes del Asia. Se trata también de inversiones en cultivos como azúcar y colza, con el objetivo central de producir y exportar biocombustibles, que reemplacen progresivamente a los contaminantes combustibles fósiles.

En la sierra peruana, antes que en la agricultura, las grandes inversiones capitalistas han estado encaminadas sobre todo a la minería, a la extracción de minerales metálicos como oro, plata, cobre, estaño, zinc, plomo y molibdeno, dirigidos tanto a los mercados de los países industrializados como a los nuevos mercados dinámicos de la India, China y Brasil.

En la selva rural las inversiones han apuntado sobre todo a las actividades extractivas de productos como petróleo, gas y madera, y en lo agrícola al cultivo de palma africana y caña de azúcar para la elaboración de aceites, alcoholes y biocombustibles respectivamente.

En la actualidad se está planificando a nivel de los Estados de Brasil y Perú, la inversión en la selva alta peruana de enormes sumas de dinero en la construcción de medianas y grandes represas hidroeléctricas. Se sabe que las obras anunciadas para los próximos años con fines de generación de energía eléctrica, para uso fronterizo binacional, serían del orden de los 80 mil millones de dólares.

Enfoque territorial en el Perú

La presencia y práctica de este enfoque es reciente en nuestro país, habiendo recaído esta labor sobre todo en Organizaciones No Gubernamentales (ONG),

como el Centro Ideas, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado (CIPCA), el Centro Peruano de Estudios Sociales (CEPES), el Instituto de Estudios Peruanos (IEP), entre otras. Bajo esta perspectiva se han puesto en marcha algunos proyectos, tal como lo testimonia una reciente publicación del Centro Ideas titulada *Nueva Ruralidad y Competitividad Territorial* (2007), donde se examinan dos experiencias: una en Cajamarca y otra en un valle cercano a la ciudad de Lima.

Bruno Revez, director de CIPCA en Piura, señala que en el espacio local la mayoría de las municipalidades encuentra limitaciones para gestionar en forma eficiente y democrática su territorio. No obstante, se apuesta por introducir la dimensión territorial de lo rural en el proceso de descentralización en curso, pues eso puede abrir nuevos caminos para el desarrollo. Ello, según el politólogo francés, permitiría:

- Recuperar una visión amplia y diferenciada de lo rural. La agricultura no es la única actividad económica y social vinculada a la gestión de los recursos naturales, pues también lo son la minería, el turismo, lo forestal, la acuicultura, la pesca artesanal y la artesanía.
- No excluir de lo rural la relación con los centros urbanos, con quienes hay intercambios para el empleo, los servicios, el comercio y a las actividades de transformación, que en este sentido cumplen funciones rurales importantes.
- Definir lineamientos y crear mecanismos de integración de las políticas sectoriales, puesto que es el territorio como espacio la instancia donde se puede integrar y coordinar los factores que determinan el desarrollo.
- Privilegiar como criterios de acción las potencialidades, las complementariedades, las sinergias e interacciones posibles.
- Pasar de un enfoque tradicional «reactivo» a un enfoque estratégico «proactivo», para transformar las dificultades en posibilidades y generar oportunidades.
- Favorecer los procesos de aprendizaje, de concertación, de negociación, de decisiones colectivas, que asocian actores e instituciones locales y regionales (2006:52).

Alcibíades Vigo, docente de la Universidad Nacional de Trujillo, en un pequeño estudio titulado *La nueva ruralidad: estrategias laborales del campesinado contemporáneo* (2008), explora la nueva ruralidad en la campiña de Moche Nuevo Siglo, en el norte del país, observando los cambios ocupacionales por efecto de la presencia de las grandes agroindustrias exportadoras.

El Estado por su parte ha incorporado algunos elementos del enfoque territorial en varios de sus proyectos bajo responsabilidad del Ministerio de Agricultura. El que más sobresale en ello es el Proyecto de Desarrollo del Corredor Puno-Cusco, donde destacan el fomento a las pluri-actividades, turismo en particular, así como una revalorización de centros urbanos menores y ciudades intermedias en su vinculación positiva con las aéreas y productores rurales.

A manera de conclusión

A mediados de la década del 90 se abre paso el enfoque de la nueva ruralidad como perspectiva analítica que pone énfasis en los cambios ocurridos a partir de la globalización y la expansión del comercio internacional en las zonas rurales.

El enfoque territorial y del desarrollo rural territorial, que surgen en la misma época que la llamada nueva ruralidad, han continuado difundiéndose en América Latina, donde algunos gobiernos, de una u otra manera, lo han hecho suyo, como se observa en las políticas, programas y políticas en curso en Brasil, Chile, México, Argentina y otros países.

Diríase que son enfoques y propuestas novedosas que están en proceso de construcción teórica y aplicación práctica.

A lo largo del territorio peruano desde la década pasada, diversos eventos académicos, ponencias y publicaciones propiciadas por universidades, ONG y algunos proyectos apoyados por el Estado y la cooperación internacional, dan cuenta del significado y avances del enfoque de desarrollo territorial.

Sobre esta base ya se vislumbra una orientación territorial y de nueva ruralidad en algunos proyectos en marcha, así como en investigaciones que dan cuenta de ello. No es casual que en la próxima reunión del Seminario Permanente de Investigación Agraria (SEPIA), a realizarse en Piura en agosto del 2011, uno de los temas centrales a tratar sea «las dinámicas territoriales rurales».

Bibliografía

Baigorri, Artemio

1995 *De lo rural a lo urbano. Hipótesis sobre las dificultades de mantener la separación epistemológica entre Sociología Rural y Sociología urbana en el marco del actual proceso de urbanización global.* Ponencia al V Congreso español de Sociología. Granada.

Banco Mundial

2005 *Beyond the city The rural contribution to development.* USA.

Barkin, D.

2001 *La nueva ruralidad y la globalización*. En: Edelmira Pérez y María Adelaida Farah (eds.). *La nueva ruralidad en América Latina*. Maestría en Desarrollo Rural 20 años. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, Tomo II.

Bengoa, José

2007 *Territórios rurales. Movimientos sociales y desarrollo territorial rural en América Latina*. Rimisp. Santiago de Chile, 2007.

Bonnal, P; P.M. Bosc; JM Díaz; B. Losch

2004 *Multifuncionalidad de la agricultura y nueva ruralidad: Reestructuración de las políticas rurales en la hora de la globalización*. En: *Desarrollo rural y nueva ruralidad en América Latina y la Unión Europea*. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá.

Bossio, Fernando

2002 *Flujos de información en áreas rurales: el caso de Combayo Cajamarca*. Sepia IX. Perú.

Caballero, Víctor

1992 *Urbanización de la sociedad rural puneña, crecimiento y cambios en las comunidades campesinas*. Debate Agrario N° 14. Lima.

Cetraro, José; Castro, Esperanza y Chávez, Julio

2007 *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Centro Ideas. Lima.

De Grammont, Hubert Carton

2000 *La nueva ruralidad en América Latina*. Revista Mexicana de Sociología. Vol. 66, número especial. pp.279-300. México.

Diego, Roberto y Conde, Carola (coordinadores)

2007 *Nueva ruralidad, territorialidad, financiamiento y asesoría rural*. Volumen III. Introducción. En: *El cambio en la sociedad rural mexicana. ¿Se valoran los recursos estratégicos?* Amer. México.

Eguren, Fernando

2007 *Descentralización y nueva ruralidad*. En: *Nueva ruralidad y competitividad territorial*. Centro Ideas. Lima.

Eguren, Fernando

2008 *El censo del 2007 y la población rural*. Revista Actualidad Económica del Perú. Lima.

Escobal, Javier

2001 *The determinants of nonfarm income diversification in rural Perú*. World Development N°29.

Flores Galindo, Alberto

1984 *Aristocracia y Plebe*. Lima 1790-1830. Mosca Azul Editores. Lima.

Friedland, William

1982 *The end of rural society and the future of rural sociology*. En: *Rural Sociology* 47(4). USA.

Garriaca, Norma (compiladora)

2001 *¿Una nueva ruralidad en América Latina?* Clacso. Buenos Aires.

Hernández, Raúl

2010 *Valle Sur-Ocongate (Cuzco) Dinámicas Territoriales y cambios institucionales*. Ponencia presentada al seminario internacional «Ciudades intermedias y desarrollo territorial». Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.

IICA

2009 *El desarrollo rural sostenible en el marco de una nueva lectura de la ruralidad*. Dirección de Desarrollo Rural Sostenible. Costa Rica.

Klaren, Peter

1976 *Formación de las haciendas azucareras y los orígenes del APRA*. Perú problema 5. IEP. Lima.

Lefevre, Henri

1971 *De lo rural a lo urbano*. Lotus Mare. Buenos Aires.

Llambí, Luis

1996 *Globalización y nueva ruralidad en América Latina. Una agenda teórica y de investigación*. Revista Alasru N° 2. México.

Mardsen, Terry; Whatmore, Sarah y Munton, R.

1990 *Introduction, Rural restructuring, global processes, and local responses*. D. Fulton. Londres.

Monge, Carlos

1997 *La pequeña producción rural andina: perspectivas en el contexto actual*. En: *Pequeña agricultura en el Perú: presente y futuro*. PACT. Lima.

Mora, Jorge y José María Sumpsi

2004 *Desarrollo rural: nuevos enfoques y perspectivas*. FODEPAL.

Pérez Correa, Edelmira

2001 *Algunos elementos de análisis de la nueva ruralidad en América Latina*. En: Edelmira Pérez y María Adelaida Farah (editoras). *La nueva ruralidad en América Latina*. Maestría en Desarrollo Rural 20 años. Bogotá.

Pérez Correa, Edelmira

2001. *Hacia una nueva visión de lo rural*. En: ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Norma Garriaca (compiladora). Clacso. Buenos Aires.
- Remy, Jean
1996 *Laville: phenomeme economique*. Vie ouvriere. Bruselas.
- Remy, María Isabel
2007 *Impacto del programa Caminos rurales sobre la democracia y la Ciudadanía en el ámbito rural*. Lima.
- Revez, Bruno
2007 *Gobernabilidad democrática, descentralización y desarrollo territorial local y regional*. En: Nueva ruralidad y competitividad territorial. Centro Ideas. Lima.
- Shejtman, Alexander y Berdegúe, Julio
2003 *Desarrollo territorial rural*. RIMISP. Santiago de Chile.
- Schejtman, Alejandro
2010 *Ciudades Intermedias y Desarrollo del Territorio Rural*. Ponencia presentada en el Seminario internacional «Ciudades intermedias y desarrollo territorial». Pontificia Universidad Católica del Perú. Lima.
- Sumpsi, José María
2007 *Desarrollo territorial rural. Relaciones entre las transformaciones institucionales y productivas*. En: Territorios rurales. Movimientos sociales y desarrollo territorial en América latina. RIMISP. Santiago de Chile.
- Teubal, Miguel
2001 *Globalización y nueva ruralidad en América Latina*. En: N. Garriaca (compilador) ¿Una nueva ruralidad en América latina? Clacso. Buenos Aires.
- Trivelli, Carolina, et al
2009 *Desarrollo rural en la sierra. Aportes para el debate*. IEP. CIES. Lima.
- Trivelli, Carolina; Escobal, Javier y Revesz, Bruno
2006 *Pequeña agricultura comercial: dinámica y retos en el Perú*. Lima.
- Tonnies, Ferdinand
1947 *Comunidad y sociedad*. Losada. Buenos Aires.
- Valcárcel, Marcel
2009 *Perú: Perfil de los cambios y permanencias en la sociedad rural (1995-2008)*. En: Cambios sociales en el Perú 1968-2008. CISEPA-PUCP. Lima.
- Vergara, Ricardo
1992 *La ciudad y el campo. ¿Una danza eterna?* Debate agrario N° 13. Lima.

Vigo García, Alcibíades

2008 *La nueva ruralidad. La campiña de Moche Nuevo Siglo*. Universidad Nacional de Trujillo. Trujillo-Perú.

Wolf, Erick

1996 *Peasents Prentice Hill*. EE.UU.

EDUCACIÓN Y DESARROLLO RURAL: REFLEXIONES Y TEMAS PARA EL DEBATE

*Carmen Montero Checa*¹

Introducción

Preparar esta presentación no fue un asunto fácil. Llevada por la lógica con que se plantea este seminario², comencé a trabajar sobre las características y el nivel de desarrollo de la educación técnico-productiva existente en zonas rurales, y sobre aquello que sería necesario hacer para impulsar este tipo de educación con criterios de calidad y pertinencia.

Conforme avanzaba en el ordenamiento de mis ideas y en la búsqueda de datos y referencias adecuadas, percibí que la relación entre la educación técnico-productiva y el desarrollo rural no era en absoluto directa, sencilla, ni automática. Se trataba por el contrario de un asunto bastante más complejo, considerando sobre todo que la agenda educativa para el desarrollo rural no puede dejar de lado la necesidad de una formación básica y que la agenda del desarrollo rural abarca no solamente el incremento de la productividad en el campo, sino una serie de factores que aportan al bienestar de los pobladores, sus familias y comunidades.

Pareció entonces evidente que al encasillar la relación entre educación y desarrollo rural, a las propuestas y acciones educativas con salida productiva directa, se corren múltiples riesgos. Por un lado se enfatiza un enfoque de desarrollo centrado en su dimensión económica y se asigna a la educación la función de desarrollar competencias laborales y preparar al educando para su aporte a la producción y su incorporación al mercado laboral.

¹ Investigadora principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Consultora especializada en estudios sociales sobre educación básica, educación rural, formación de docentes y políticas educativas. cmontero@iep.org.pe. En la versión revisada para la publicación se han actualizado los datos introduciendo la información de estadística educativa que proporciona el Ministerio de Educación para el año 2010.

² Cuyo objetivo general es: «Conocer, reflexionar y proponer iniciativas que contribuyan a definir políticas públicas para enfrentar los principales desafíos de la educación rural y la formación técnico-productiva en los países del área andina».

Por otro lado, se deja de lado el potencial de la educación básica para aportar a la transformación del mundo rural y sus habitantes, revirtiendo una larga historia de exclusión, aislamiento y postergación. Finalmente, se desdibuja el hecho de que una educación técnico-productiva (siendo un factor de central importancia) requiere en cualquier caso complementarse y montarse sobre una base de conocimientos amplia, sólida, sostenida e integral.

En efecto, la relación entre educación y desarrollo rural levanta muchas interrogantes y plantea interesantes tensiones.

En primer lugar, el tratamiento de este tema pone sobre el tapete una vieja disyuntiva que alude a la función y al sentido simbólico que tiene la educación en zonas rurales: ¿es una educación que sirve o debe servir como «puente o trampolín de salida» del campo? Es decir, como mecanismo de cambio, recurso de movilidad espacial y social, y ruta de inserción en el entorno urbano, central, dominante. O, por el contrario: ¿es o debe ser una educación para permanecer y enriquecer el campo?, es decir, para desempeñarse mejor en el propio medio, para aportar al desarrollo local, para utilizar desde allí –asimilados, reconvertidos, recreados– los instrumentos y códigos propios del entorno urbano, nacional, dominante, los mismos que requieren entrar en diálogo con los recursos culturales propios del entorno local. Incluso podemos preguntarnos: ¿son estas alternativas excluyentes?, ¿o se trata más bien de una ambivalencia en la que coexisten ambos propósitos? Cualquiera que sea el sentido y función última que se le asigne, es claro que el acceso a la escuela constituye un bien de gran valor para las poblaciones rurales, tal como puede entenderse de la notable expansión registrada y de los inmensos esfuerzos que hicieron y aún hacen las familias y comunidades, para lograr que sus hijos e hijas tengan cada vez más y mejor escolaridad.

En segundo lugar, cabe preguntarse si la apuesta por la educación pertenece principalmente a los proyectos individuales y familiares, o si por el contrario, forma parte de un proyecto compartido por una colectividad más amplia. Siguiendo la línea de reflexión, se plantea una tensión entre las expectativas personales-familiares que eventualmente tienden a conducir a los más educados del medio hacia la búsqueda de «nuevos horizontes», y los proyectos colectivos de desarrollo comunal y local que requieren retener y aprovechar en su beneficio a los adolescentes y jóvenes más educados.

La probada relación existente entre el nivel educativo alcanzado y la propensión a emigrar, abona a favor de privilegiar las rutas de salida individual. Los cambios demográficos registrados en la pirámide poblacional de la población rural en el período intercensal 1993-2005, muestran un decrecimiento importante de la población masculina de 15 a 35 años. Por el contrario, por ejemplo, la apuesta de los

pueblos indígenas amazónicos por formar a sus docentes en el marco del programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP), o de formar otros profesionales enviando al Instituto Pedagógico de Loreto y a universidades nacionales a los jóvenes egresados de secundaria de sus propias etnias y localidades, ilustra más bien una apuesta por el beneficio de la colectividad.

En tercer lugar, en el marco del proceso de descentralización y de la creciente consolidación de las regiones: ¿debemos pensar que la educación técnico-productiva para el desarrollo de las zonas rurales debe ser principalmente atendida y resuelta al interior de ellas mismas?, o ¿será más bien que con una óptica más amplia es competencia de las regiones promover un desarrollo equilibrado, sostenible e incluyente, que beneficie también a sus poblaciones del campo?

En la primera opción parecen ubicarse los análisis y propuestas dirigidas hacia la creación de instituciones educativas especializadas en asuntos relacionados –por ejemplo– con la actividad agrícola y pecuaria, en y para los distritos rurales. Este enfoque tiene sentido cuando ponemos por delante la necesidad de ofrecer opciones técnicas y profesionales a los adolescentes y jóvenes que viven en poblados rurales, y que se proyectan permanecer en ellos. La segunda opción, por el contrario, llevaría más bien a plantear propuestas integrales que conciban los recursos educativos de la región como un todo y que busquen aprovechar las instituciones, maestros y recursos pedagógicos, en beneficio del conjunto de la región.

En el desarrollo de esta exposición se tratan brevemente tres cuestiones: ¿cuánto y qué tipo de educación se ofrece a los pobladores rurales?, ¿qué cambios ha producido/produce la educación en el ámbito rural?, ¿qué se podría hacer para propiciar y reforzar el aporte de la educación al desarrollo rural en las regiones?

Mis reflexiones y lineamientos de propuesta serán necesariamente generales. Queda para las siguientes sesiones, para la presentación de experiencias puntuales y el debate de las mesas de trabajo, el tratamiento especializado y documentado del contexto particular que presenta el ámbito rural andino, y de las opciones para atender –desde la educación técnica– sus urgentes necesidades de desarrollo.

¿Cuánto y qué tipo de educación se ofrece a los pobladores rurales?

Educación básica regular

El sistema educativo existente en las zonas rurales del Perú se dirige fundamentalmente a ofrecer Educación Básica Regular (EBR), sobre todo educación primaria (ver cuadro N° 1). A pesar de no haber logrado la cobertura universal en los niveles de inicial y secundaria, la EBR rural conforma un servicio masivo que

tiene un peso relevante en el conjunto del sistema. En el 2010 atendió a más de 1 millón 677 mil alumnos, lo que representa alrededor de la quinta parte de la matrícula total de EBR (21.7%); operó con 83 341 docentes, lo que representa el 19.2% del magisterio nacional; y 44 480 centros y programas educativos, es decir la mitad (49.6%) de las instituciones educativas de EBR del país, están ubicadas en zonas rurales.

Cuadro N° 1
Perú 2010 P/: Matrícula, docentes e instituciones educativas de EBR
total y en área rural

Etapas, modalidades y nivel educativo	Matrícula		Docentes		Instituciones educativas	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
Total	8 554 847	1 682 893	490 420	83 883	94 624	44 555
Básica regular	7 734 588	1 677 184	435 882	83 341	89 575	44 480
Inicial	1 390 883	355 085	64 528	8 177	40 340	19 107
Primaria	3 757 488	1 003 150	200 823	51 334	36 862	21 829
Secundaria	2 586 217	318 949	170 531	23 830	12 373	3 544
% EBR sobre total general	90.4	99.7	88.9	99.4	94.7	99.8

Fuente: Ministerio de Educación - Estadística básica 2010

No obstante la importancia numérica que tiene la educación escolar que se imparte en zonas rurales y de lo que significa la educación en las expectativas de bienestar de la gente, en los proyectos de desarrollo y en los impostergables esfuerzos por acortar las brechas sociales en el país, este sigue siendo –en la mayor parte de los casos– el segmento más postergado de la educación nacional.

Son bastante conocidas y han sido harto diagnosticadas las condiciones en que se realiza el trabajo educativo en el campo y los bajos resultados de aprendizaje escolar que reporta esa experiencia³. Destacan entre sus rasgos: la precariedad de las escuelas en términos de infraestructura, mobiliario y equipamiento pedagógico; la falta de servicios básicos como electricidad, agua y desagüe; la presencia de maestros poco o nulamente preparados para desempeñarse satisfactoriamente en las aulas primarias multigrado; la notable insuficiencia de programas y acciones educativas

³ Ver por ejemplo: Montero, Carmen y otros (2001); Montero, Carmen y Valdivia, Manuel (2007); Soberón, Luis (2011).

cultural y lingüísticamente pertinentes. A ello se suman los problemas que derivan de las características del entorno particularmente difícil que presenta la geografía peruana y la dispersión y el aislamiento propios de un medio rural históricamente desatendido, en el que se evidencia la falta de medios y vías de comunicación, la carencia de servicios públicos y la persistencia de altos índices de pobreza.

Una constatación importante para efectos de debatir propuestas de acción es el hecho de que la educación básica rural, tanto en primaria como en secundaria, está casi en su totalidad bajo la gestión del Estado. Se trata pues de instituciones públicas, lo que implica que lo que se haga y deje de hacer en materia de cobertura, calidad y atención, a sus maestros y alumnos, depende fundamentalmente de las decisiones, recursos y voluntad política de las autoridades e instituciones del Estado, en sus distintos niveles de gobierno. En este contexto, las ineficiencias del aparato estatal, la resistencia del gobierno central a incrementar los recursos destinados a la educación, las tensiones entre el gobierno nacional y los gobiernos regionales y la usual incomunicación con las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), afectan sensiblemente el funcionamiento de las escuelas.

¿Cómo construir una base sólida para el desarrollo rural andino en las condiciones arriba descritas? Este es un tema importante a dilucidar y atender.

Distintas experiencias de trabajo educativo desarrolladas en los últimos años en zonas rurales del país, han mostrado que –si se trabaja bien– es posible mejorar los niveles de retención y culminación de la escolaridad básica, así como es posible elevar los aprendizajes escolares. Los casos más destacados y conocidos son los que muestran el Proyecto de Mejoramiento en Educación Básica (PROMEB) en Piura, Aprende en San Martín, Tarea en Cusco⁴, y muchos otros proyectos –grandes y pequeños– que operan en distintas regiones del país. Un componente central de sus propuestas fue la formación de docentes en servicio, poniendo especial atención en la formación de formadores (acompañantes o monitores), en la combinación de talleres presenciales con el acompañamiento pedagógico y en la promoción y funcionamiento de colectivos docentes (Grupos de Interaprendizaje –GIA–, Círculos de Interaprendizaje –CIA–). Los proyectos complementaron sus acciones, según el caso, con la dotación de materiales educativos adecuados, con un importante trabajo de inserción y compromiso de los padres de familia y la comunidad, y con centros de recursos educativos que apoyaban tanto la labor docente, como la de los estudiantes, los padres y la comunidad. Diferente

⁴ Ver: García, José y otros (2008).

ha sido el caso del Programa de Educación en Áreas Rurales (PEAR)⁵, única y probablemente irreplicable oportunidad para dar un salto importante en la situación de la educación rural. Aunque en el marco del PEAR se avanzó en la elaboración de una propuesta pedagógica para el desempeño docente en el aula rural multigrado (casi universal en la primaria), no tuvo la gestión, impulso y decisión política que el programa hubiera merecido.

Educación técnica

En referencia a la educación técnica, las formas y los canales de los que dispone son diversos y de diferente nivel. Según las disposiciones vigentes, correspondería ofrecer formación técnica a los Colegios Secundarios con Variante Técnica (CSVT), a los Centros de Educación Técnico-Productiva (CETPRO) y, en el nivel superior o postsecundario, a los Institutos Superiores Tecnológicos (IST). A ello se suman múltiples iniciativas desarrolladas con apoyo del sector público y privado, y muy variadas experiencias de capacitación laboral⁶.

Es interesante señalar que si bien tienden a concentrarse en Lima, todas las regiones del país tienen CETPRO e IST, tanto públicos como privados. Esto constituye un capital institucional que podría eventualmente ser trabajado en beneficio del conjunto de las regiones, incluyendo la atención de las necesidades de personal técnico para las zonas rurales.

Sin embargo, a diferencia de lo que sucede con la educación básica regular ampliamente extendida en el campo, las opciones de educación técnica en zonas rurales tienen escasa presencia y muy baja cobertura (ver cuadro N° 2).

⁵ La concreción del PEAR tuvo como antecedente un largo proceso de negociaciones, elaboración de propuestas y conformación y desactivación de equipos de trabajo dentro del ministerio. El proceso se inició en 1998 y solo cinco años más tarde se logra formalmente un acuerdo sobre el proyecto. El proyecto fue aprobado en mayo del 2003 por convenio suscrito entre el gobierno peruano / Ministerio de Educación y el Banco Mundial, proponiéndose mejorar la calidad de la educación básica y reducir las inequidades existentes entre las áreas rural y urbana. El programa sería ejecutado por el Ministerio de Educación a través de sus órganos de línea y –en su primera etapa– tendría un costo total de 94.2 millones de dólares, 55% de los cuales (US \$ 51.88 millones) serían financiados con un préstamo del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF). Si bien el proyecto estuvo originalmente concebido para durar diez años, hasta el 2013, terminada formalmente la primera etapa –en diciembre del 2007– quedó definitivamente clausurado. Al respecto ver: The World Bank. *Report No. ICR0000862. Implementation Completion and Results Report (IBRD-71760)*. Junio 25, 2008: 11.

⁶ Ejemplos: Servicio Nacional de Adiestramiento en Trabajo Industrial (SENATI), Servicio Nacional de Capacitación para la Industria de la Construcción (SENCICO), TECSUP, acciones de Organizaciones No Gubernamentales (ONG) en diversas zonas, proyectos de cooperación e iniciativas de empresas.

El Perú tiene actualmente un total de 1842 CETPRO⁷, solo 26 de ellos (equivalente al 1.4%) se ubican en zonas rurales. Tiene además 759 IST, solo 21 de ellos (equivalente al 2.8%) operan en el área rural. Entonces, por las características que adopta la educación técnico-productiva en el país, resulta claro que se trata de una oferta centralmente dirigida a atender a las ciudades. Esto no se explica por la importante existencia de la gestión privada en estas modalidades educativas. Aun si consideramos solamente a las instituciones educativas de gestión pública, se evidencia una desproporción alarmante entre la oferta urbana y la rural.

Cuadro N° 2

Perú 2010 P /: Matrícula, docentes e instituciones educativas de educación técnica total y en área rural

Etapa, modalidad y nivel educativo	Matrícula		Docentes		Instituciones educativas	
	Total	Rural	Total	Rural	Total	Rural
Técnico-Productiva	237 878	1313	12 687	81	1842	26
Superior no universitaria tecnológica	335 010	2829	21 007	250	759	21

Fuente: Ministerio de Educación - Estadística básica.

En términos de las especialidades ofrecidas o de las carreras profesionales en las que forman, destaca en el caso de los CETPRO la matrícula masiva y preferida en Computación e Informática y en Administración y Comercio. En el caso de los IST, las carreras más atractivas son las de Salud, Computación e Informática, Administración y Comercio, y Hotelería y Turismo. Como contraparte se encuentra un peso notablemente menor en las opciones directamente productivas, entre las que se ubican «las actividades agrarias».

Comparada con la universidad (ahora multiplicada, expandida): ¿es la educación técnica una alternativa de segundo rango para los adolescentes y jóvenes? Este es también un tema central a dilucidar y debatir.

Una cuestión interesante que merece señalarse en relación a la formación laboral, es la que alude a la familiaridad y relativa cercanía con el trabajo, y el proceso productivo, en que socializan y crecen los niños, niñas y adolescentes que viven en zonas rurales. Las labores productivas no les son en lo absoluto

⁷ Ministerio de Educación. Estadísticas básicas 2010.

ajenas, pues desde edades más bien tempranas aprenden a observar, acompañar y realizar una serie de tareas, y a conocer y manejar la naturaleza que los rodea. Se trata de un espacio de aprendizaje de incuestionable riqueza que les permite aportar a la unidad económica familiar y prepararse para el futuro, por lo general incomprendido por las escuelas y sus docentes.

La distancia entre el saber de la escuela y el saber familiar y comunal puede sin embargo socavar el valor de esos saberes, y provocar expectativas de futuro que los alejen del campo.

¿Qué cambios ha producido/produce la educación escolar en el ámbito rural?

La evidencia proporcionada por los estudios realizados a lo largo de las últimas décadas, indica que aun en las condiciones dadas (insuficiencia, baja calidad), la presencia y la expansión de la educación escolar en el campo han implicado notables cambios en el ámbito rural⁸.

Se identifican entre ellos los cambios en la dinámica familiar y en la lógica de asignación de roles, funciones y responsabilidades al interior de las familias. Las estrategias de progreso de las familias fueron incorporando cada vez con mayor peso (y esfuerzo) la necesidad de escolarizar a los hijos e hijas. En este terreno los «acomodos» son variados, dependiendo del sexo y edad de los hijos, de la conformación general del hogar, entre otros factores relevantes. Como producto de la expansión de la escolaridad en el campo y de las estrategias familiares, se habrían dado además procesos de movilidad social (individuales, limitados) y mejores condiciones de emigrar para los más educados del medio.

En el campo de la acción social y política se señala también el hecho de que en la lucha por acceder a la escuela se registraron importantes procesos de movilización de las comunidades por la demanda de escuelas y la dotación de maestros, adquiriendo protagonismo y presencia en el escenario nacional.

Una limitación destacada, que no puede pasar desapercibida, es que a pesar de los avances y cambios registrados, las condiciones generales de vida de la población rural (con las diferencias propias de cada contexto específico) no habrían mejorado de manera sustantiva. La baja calidad de la educación recibida y la falta de políticas integrales para el desarrollo rural, estarían en la base de esta dramática evidencia.

⁸ Una revisión amplia de estos procesos ha sido desarrollada por Patricia Ames y presentada en el Seminario de SEPIA XIII, realizado en Cusco en agosto del 2009. Ver: Ames, Patricia. *La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios*. En: Patricia Ames y Víctor Caballero, eds. Perú: el problema agrario en debate. SEPIA XIII. Lima, SEPIA 2010.

¿Qué se podría hacer para provocar y reforzar el aporte de la educación al desarrollo rural en las regiones?

Evitando la tentación de proponer una larga lista de ideas, programas y acciones que sería interesante hacer, he optado por priorizar dos elementos del contexto que parecen tener actualmente la mayor importancia.

En primer lugar, es preciso superar la idea de «lo rural» como un espacio social, económico y cultural que se congeló en el tiempo. Como dicen los especialistas, sin dejar de reconocer la importancia de la actividad productiva agrícola, «lo rural es más que lo agropecuario» (Trivelli et al. 2009), el ámbito rural tiene «pluriactividad», está conformado por campesinos y pastores, pero también –en ciertas zonas– por comerciantes, artesanos, promotores turísticos y profesionales. Además se relaciona con lo urbano, tiene un tejido social más diverso, requiere tecnificar el trabajo agrícola pero también acceder al mercado, requiere comunicarse, contar con información sobre precios, sobre formas de obtener créditos, sobre recursos existentes y sobre otras experiencias. La renovación y la heterogeneidad de «lo rural» son dos rasgos distintivos que deben ser tomados en cuenta para pensar y proponer políticas educativas pertinentes.

En segundo lugar, quiero destacar la oportunidad que ofrece el proceso de descentralización en curso para pensar y proponer políticas educativas viables en una dimensión «manejable» y más cercana. Cuando se ve el Perú desde Lima, la perspectiva tiene gran distancia y una buena dosis de ignorancia; cuando se ve el Perú desde Lima, todo se ve también tan grande, que parece difícil e inmanejable. Vista la educación desde la región, como lo reflejan ahora los Proyectos Educativos Regionales (PER), se abren valiosas opciones para la toma de decisiones.

Al interior de la región es necesario y posible:

- Dar al medio rural el tipo y grado de atención que corresponde a su importancia.
- Reconocer que las necesidades son diversas y son urgentes.
- Evaluar, mejorar y valorar la institucionalidad de la Institución Educativa (IIEE) existente para ponerla al servicio de una educación básica y técnica de calidad.
- Convocar, calificar y reivindicar al magisterio regional.
- Comprender que el desarrollo rural no depende solo de los pobladores rurales, sino que es una responsabilidad compartida en la que tienen mucho que aportar los profesionales y técnicos formados en los centros urbanos.

- Viabilizar iniciativas innovadoras que aprendan y «capitalicen» las múltiples experiencias desarrolladas y probadas en su entorno.
- Acercarse y convocar a los municipios rurales, a las comunidades y a los organismos representativos de los padres de familia, para trabajar de manera organizada por el mejoramiento de la educación en sus localidades.

Si bien es cierto que hay resistencias y trabas puestas por la autoridad central, cuando la región haga suya la puesta en marcha de sus PER y de sus propios planes de acción, será posible avanzar.

Referencias bibliográficas

Ames, Patricia

2010 *La educación y el desarrollo rural: balance de cinco décadas de estudios*. En: Patricia Ames y Víctor Caballero, eds. Perú: el problema agrario en debate. SEPIA XIII. Lima, SEPIA.

García, José; Hidalgo, Liliam; Montero, Carmen; Pablo, Flor y Sotomayor, Ernestina
2008 *Propuestas que construyen calidad. Experiencias de formación docente y participación comunitaria en escuelas de áreas rurales de Cusco, Piura y San Martín*. Lima, Mesa de Experiencias Educativas Rurales.

Ministerio de Educación

Unidad de estadística educativa. Estadísticas básicas. <http://escale.minedu.gob.pe/>

Montero, Carmen y otros

2001 *La escuela rural: modalidades y prioridades de intervención*. Lima, Ministerio de Educación - MECEP, Documento de Trabajo 2.

Montero, Carmen y Valdivia, Manuel (Editores)

2007 *Propuestas para nueva escuela, nueva ruralidad y diversidad en el Perú*. Lima.

Soberón A., Luis

2011 *La educación rural en el Perú: Perspectiva desde los indicadores educativos*. Foro Educativo, Conferencia Nacional 2011. Educación y Desarrollo Rural. Lima.

Trivelli, Carolina; Escobal, Javier y Revesz, Bruno

2009 *Desarrollo rural en la sierra: aportes para el debate*. Lima, CIPCA, Grade, IEP, CIES.

PROBLEMÁTICA Y ALTERNATIVAS DE LA EDUCACIÓN TÉCNICA

Bernardo Fulcrand Terrisse¹

Todo oficio, hasta el más humilde, esboza en nosotros una ética y una estética, de tal manera que a partir de la obligación de ganarse la vida mediante un trabajo bien definido, la persona puede elevarse hasta una posesión de sí misma y lograr un poder de comprensión muy diverso que sorprenden a veces a quienes los observan.

Paúl Valéry

Antes de comenzar el tema que propongo para reflexión en la ponencia que presento sobre la «Problemática y alternativas de la educación técnica», debo precisar que no soy educador de profesión, aunque me he dedicado a la enseñanza de la zootecnia y a los problemas del desarrollo rural en los 36 años que vivo en el Perú.

Sin más preámbulo comenzaré mi exposición con una cita de quien fuera presidente de la república peruana a finales del siglo XIX, Nicolás de Piérola:

«La instrucción primaria es deficiente y desproporcionada al gasto que impone... La media y facultativa, angustian,... Asistimos a un desorden y desarreglo... Buscando el mal en su origen, la verdad es que se estudia poco, muy poco, mal y se aprende peor... En las escuelas se pervierte la facultad de pensar.» Y terminaba diciendo: «En cuanto a la educación, mucho más importante que la instrucción, ¿quién se preocupa?»².

Las reformas educativas se han ido sucediendo en el Perú a un ritmo acelerado durante más de un siglo, dejando siempre insatisfechos a quienes promovían la reforma siguiente, y si bien podemos considerar siempre actual el diagnóstico severo de Piérola, «que en las escuelas se pervierte la facultad de

¹ Francés, sacerdote dominico, ingeniero zootecnista, Director Ejecutivo del Centro de Formación y Producción de la Asociación Arariwa (Cenfopar-ARARIWA), Urubamba, Cusco, Perú.

² Basadre, Jorge. *Historia de la República del Perú*, Ediciones Historia, Lima-Perú, 1964. 5ª Edición aumentada y corregida, Tomo IX, cap. 181, pp. 4249 y 4250.

pensar», me interesa subrayar, de su aserto, la diferencia que hace entre educación e instrucción.

La instrucción entendida como caudal de conocimientos, saber enciclopédico, o peor aún, como orden recibida, es por supuesto mucho menos importante que la educación que busca desarrollar de manera armónica las facultades físicas, intelectuales y morales de la persona, para que logre su inserción en la sociedad a la que pertenece y donde vive.

Este ideal educativo, siempre difícil de lograr, se torna espinoso cuando hablamos de la educación técnica en general y muy en particular de la educación técnica agropecuaria.

1. Problemática de la educación técnica agropecuaria

1.1. Un falso dilema: oponer la formación «técnica» a la formación calificada de «humanista»

Subyace a esta dicotomía el latente y eterno problema de la educación en el Perú, de raíces racistas y clasistas, la oposición que se dio en las primeras décadas del siglo pasado entre Manuel Vicente Villarán, representante del positivismo pragmático, y Alejandro Deustua, representante de un cierto idealismo aristocratizante. Entre las medidas adoptadas estaba la orden de establecer en cada municipalidad una Escuela de Artes y Oficios, a las que debía acceder la población adolescente y adulta-joven para recibir una enseñanza con énfasis en la problemática agrícola. Por otro lado se conformó una comisión encargada de elaborar una propuesta de ley de educación integrada, que diferenciaba, a nivel de la segunda enseñanza (que hoy llamamos secundaria), colegios y liceos. Los colegios estaban destinados a preparar a los educandos para la universidad y los liceos destinados a ofrecer «cursos aplicables en el comercio, la agricultura, la minería y las artes mecánicas»³.

Las medidas renovadoras fueron en vano. Durante el gobierno de Piérola se sancionó, en 1902, una nueva ley de instrucción por la que se suprimían los liceos y se planteaba reorientar los colegios en el sentido de abrir en ellos una sección comercial e industrial. Esto tampoco pudo llevarse a cabo. La educación práctica propuesta se truncó reforzándose la educación elitista, enciclopédica y universal que la tradición pedagógica francesa había introducido en el país desde 1855.

Muchas fueron las reformas educativas que siguieron, pero todas se entramparon en la falaz oposición: formación técnica/formación humanista,

³ Basadre, Jorge. Op. cit. Tomo IX, cap. 181, pp. 4254.

que sigue aún hoy, pese a las sabias palabras de un gran educador peruano, Augusto Salazar Bondy, que en 1970 escribió al respecto⁴ un texto definitivo:

«La oposición de educación técnica y humanista es, pues, falsa. No hay educación técnica que cumpla realmente sus fines sin formación humanista, sin que el cuerpo mismo de sus planes y tareas se inserte en sistemas de ideales y valores universales y de medios de orientación de la conducta que, en armonía con el quehacer individual en el taller, en el campo, en el laboratorio, la rescaten de la clausura de la especialidad y le abran el horizonte de la cultura y la sociedad como un todo».

Y añade a la intención de los que se pretenden «humanistas», despreciando a los «técnicos»:

«La integración, señala aquí la exigencia de que ese sistema sea afín con el quehacer cotidiano, que brota en lo sustantivo de él y no resulte un simple aditamento ornamental sin resonancia interior. Por otra parte, como no hay educación humanística en ausencia de una tarea vital concreta, del esfuerzo personal y el trabajo productor, cuya fecundidad se nutre de la destreza y de la adecuación al medio, de la capacitación a una manera eficaz de hacer, vertebrada por un sistema de procedimientos y medios racionales fundados en la ciencia, no es entonces sino pseudo humanista, por artificial, la educación que se reduce a la enseñanza de un grupo de asignaturas más o menos literarias, y por unilateral, la que se reduce a la capacitación en una especie determinada de actividad profesional».

Finalmente concluye diciendo:

«Retomando la inspiración clásica en lo que tiene de más fecundo es preciso, pues, restablecer y revitalizar la formación general como la propiamente humanística, dándole un peculiar contenido filosófico, ético y cívico e integrándola con las formaciones especiales, con la capacitación en las diversas especialidades técnicas».

El pensamiento de Salazar Bondy es fundamental para abordar hoy los graves problemas que se le plantea a la educación en general y a la técnica en particular. Probablemente el actual Ministro de Educación desconoce o ha olvidado este profundo texto, cuando le concede a la formación técnica en los colegios agropecuarios dos escasas horas por semana. Y los profesores de estos

⁴ Salazar Bondy, Augusto. *Educación Técnica, Educación Humanista; Falso Dilema*, EDUCACIÓN, Revista del Maestro Peruano, N° 1, setiembre 1970.

mismos colegios agropecuarios deberían meditar las palabras del gran amauta que fue Salazar Bondy y sentirse orgullosos de la misión a ellos confiada.

La técnica está al servicio del desarrollo y el desarrollo debe ser pensado por el hombre y para el hombre, no subordinar el desarrollo al crecimiento económico ni tampoco al desarrollo técnico-científico. La finalidad fundamental del desarrollo no es el mero incremento de los productos, ni el beneficio mayor, ni el rendimiento ni el poder, sino el servicio del hombre, del hombre integral, teniendo en cuenta sus necesidades humanas fundamentales. Nuestra obsesión por la expansión sin límites del sistema producción-consumo ha desequilibrado la economía, las instituciones y el ambiente.

1.2. Un entrapamiento

Desde hace siglos, el Perú había sido considerado como eminentemente agrario debido a que la mayor parte de la población activa se dedicaba a la explotación de los recursos agrícolas, ganaderos y forestales, y que del dinero total obtenido en el país (Producto Nacional Bruto), la mayor parte provenía del sector agrario. Esto ha cambiado en los últimos años por efectos de eso que tanto se habla: el desarrollo.

En la actualidad, el sector agrario no ocupa el primer lugar en cuanto al valor aportado al conjunto de la economía del país. Este ha sido superado por el sector industrial, que también junto con el sector de servicios, ha dado ocupación a mucha de la mano de obra y trabajadores sobrantes del campo.

Pero nuestro sector agrario fue y seguirá siendo importante, porque la producción de alimentos y la búsqueda de la seguridad alimentaria son imprescindibles para que los demás sectores puedan existir sin la peligrosa dependencia del exterior.

Sin embargo, la profesión agrícola es sub-estimada (cuando no marginada, excluida o ignorada) por los poderes públicos en su conjunto y en sus diferentes eslabones, y lo que es más grave, por la misma escuela. Esta mentalidad tiene y seguirá teniendo cada vez más graves consecuencias. Un cierto equilibrio debe mantenerse entre los servicios, la industria y la agricultura.

La actividad agropecuaria, contrariamente a una opinión generalizada, es la más difícil de las empresas. Tiene las mismas preocupaciones que las empresas industriales y comerciales, a las que se añaden las preocupaciones que resultan de los fenómenos biológicos y meteorológicos. Estos últimos son difícilmente previsibles y lo aleatorio de su aparición compromete a menudo los planes elaborados en las oficinas de los sesudos economistas, cuya competencia en muchos campos se detiene precisamente en estos aspectos.

El desconocimiento de las particularidades de la actividad agropecuaria lleva a nuestros dirigentes y compatriotas a considerar al campesino y al obrero agrícola como un obrero de segunda categoría. Se esboza una sonrisa o incluso algo de desprecio cuando se habla del campesino, del pastor o del vaquero. A nadie se le ocurriría comparar a estos hombres con un mecánico, un tornero o un electricista. Sin embargo, tan igual como ellos, tienen la responsabilidad de un capital a veces muy importante y este capital es mucho más que una máquina ciega. Los animales o las plantas que forman este capital viven, crecen y se reproducen fuera de las horas legales de trabajo. Son sensibles a las múltiples condiciones medioambientales. No se alimentan solo de una única energía sino de una variedad de elementos que han de ser asociados con ciencia y prudencia. Para estos animales o estas plantas, el menor error puede traer consecuencias irreparables porque no existen piezas de recambio o «partes» como para un motor. Su vida económica, o sea su productividad, es la consecuencia de una serie ininterrumpida de fenómenos fisiológicos que importa cuidar atentamente para que no se deterioren. La fecundación, la gestación y el parto constituyen, junto con la lactación, los eventos biológicos más importantes para las hembras de los mamíferos (vacas, ovejas, alpacas...).

Lo mismo podemos decir de la actividad que realiza el productor de papa o de maíz. Todo lo dicho demuestra la importancia del obrero especialista agrícola, del ganadero, que intervienen en las circunstancias más determinantes de la vida de las plantas o de los animales que tienen a su cargo. ¡Qué sentido de la observación y de la vida, qué paciencia, qué abnegación, qué mayor conocimiento requieren! Conocemos a muchos de ellos, cuya modestia rivaliza con la competencia y nos gustaría que la sociedad reconociera en ellos el valor y la importancia del oficio que cumplen.

¿Cuándo el país comprenderá que es urgente elevar las condiciones de vida de estos trabajadores y técnicos, que es necesario formarlos y capacitarlos, así como animarlos, pues contribuyen al interés general de la nación?

1.3. Serias limitaciones

Los colegios agropecuarios deben enfrentar un conjunto de limitaciones en lo concerniente a:

- a. **La infraestructura**, que ha marcado su desarrollo desde su aparición hasta la fecha. No solo son necesarios locales escolares y aulas debidamente equipadas, sino una infraestructura productiva: chacras, establos, talleres de transformación, laboratorios, etc.

El desarrollo de cualquier acción educativa, máxime si se trata de la implementación de un modelo productivo, supone además de la voluntad de su realización, la existencia de bases materiales mínimas que sirvan de soporte al modelo.

- b. **Los maestros.** El ejercicio pedagógico para el que han sido preparados no guarda mayor relación con la realidad, especialmente en los aspectos de su formación técnica, con un dominio suficiente de la producción agropecuaria. La formación recibida en la escuela normal da la aptitud pedagógica, pero la enseñanza técnica requiere además una formación técnica acorde a los cursos dictados. Se tiene además la necesidad de superar el complejo de inferioridad que algunos manifiestan frente a sus colegas de la llamada «formación humanista». Y finalmente, podemos preguntar: ¿cuál es su interés y motivación por laborar en la modalidad?
- c. **Los programas, currícula** y los materiales didácticos disponibles y adaptados a la realidad de la zona, constituyen otra de las limitaciones de la formación técnica.
- d. **El nivel de remuneración** de los profesores en los colegios agropecuarios, que debería corresponder a la formación, capacitación y por ende, a la calidad profesional de los docentes, pero que desgraciadamente no es reconocida.
- e. **El aparato administrativo** constituye tal vez el problema mayor, pues no hay una política del sector: la falta de claridad y de voluntad por parte del Ministerio de Educación en formar jóvenes del mundo rural en materia agropecuaria, con las trabas continuas de parte de funcionarios que no entienden o no quieren entender la verdadera necesidad que existe en el campo de técnicos bien formados y preparados para responder a las exigencias y problemas de la producción agrícola o pecuaria.

2. Alternativas de la educación técnica agropecuaria

2.1. *La producción: lugar pedagógico. Asociar formación y producción*

Asociar la formación y la producción, es decir, considerar la producción como lugar pedagógico, parte de un acto de fe en el valor del trabajo, en general, y agropecuario, muy en particular. Para argumentar esta opción encontramos diversas razones y ventajas a ello, como por ejemplo la ética del trabajo y formación en valores; formación humana: responsabilidad, cooperación, honestidad y puntualidad; formación técnica: observación, práctica, precisión, capacitación,

adiestramiento (en el sentido de «hacer diestro, instruir» y no en el sentido de domesticar o amaestrar), habilidad, saber-hacer y realismo.

- a. La producción integra al joven en la sociedad. Un campesino se comprende y realiza como productor, pues la producción es su manera de contribuir a la construcción del país, que lleve su producción al mercado o que la limite a alimentar a su familia. Esta dimensión no es obvia en el Perú que margina o excluye al campesino, pero hay que subrayar en la formación del joven esta dimensión y valorarla. Debe sentirse orgulloso de ser un productor y de haber nacido campesino. La relación educación familiar o comunitaria y formación, debe ser investigada y utilizada.
- b. La producción estructura un tipo de hombre diferente. La tierra no engaña. Frente al letrado y hablador, al joven de la ciudad, tal vez más «mosca», es decir más despierto para defenderse y «arreglárselas» en la jungla de la sociedad dominante, fría e incluso hostil, preferimos al productivo en todo sentido, tal vez más modesto pero que produce comida y también organización real, y más humana.
- c. Lo que se enseña parte de una experiencia, del manejo de un sistema de producción. El joven campesino aprende haciendo y también enseña y transmite lo que sabe y sabe hacer. Ejerce su actividad con una finalidad explícita, dentro de una rica tradición cultural. El quechua es de una riqueza incomparable desde este punto de vista y ha de ser integrado en la formación.
- d. Remite a una racionalidad, corrigiendo comportamientos no científicos o memorísticos, y obliga a verificarlos en rendimientos.
- e. Da peso moral, profesional y técnico a los profesores integrantes del equipo formador frente al campesinado y a los jóvenes en formación. También otorga práctica empresarial de seriedad y rigor con que pocos equipos cuentan.
- f. Permite ir dominando y descubriendo aspectos de gestión y administración, y manejándolos cada vez mejor, con todo realismo.
- g. Permite demostrar realizaciones y comprobar experimentaciones que pueden ser proyectadas hacia fuera.
- h. Se da un «estilo» de conducción (decisión, ejecución y evaluación) que resulta una alternativa democrática. Lo que más cuestiona al sistema no solo es el objetivo orientador de un proyecto, sino también –y sobre todo– la manera como se hacen las cosas. Eso concientiza e instrumenta mucho a los jóvenes en formación.

2.2. *Capacidad de análisis: un clima, un estilo para los colegios agropecuarios*

- a. **Importancia de la reflexión:** El ser humano tiene corazón, cabeza y cuerpo. Pero la cabeza de los educandos no ha de ser desconectada de su matriz de origen: la cultura andina.
- b. **Una visión «ancha»** de «gran angular», es decir sin estrecheces ni chauvinismo:
 - No confinado a una o dos asignaturas («formar generalistas»).
 - Debe estar a sus anchas en las ciencias de la observación de naturaleza.
 - Debe incluir reflexión sobre el hombre, la sociedad, la cultura e incluso una reflexión filosófica siempre que se da la oportunidad.
- c. **Estudiar de una manera «abierta»:**
 - La organización social, económica, institucional, la espiritualidad, la informática, etc.
 - Importancia del trabajo intelectual serio, de la ascesis que exige. Evitar de formar diletantes, es decir simplemente aficionados. Se debe buscar formar profesionales.
 - Faltan «mandos medios» bien formados, responsables, operacionales y competentes, mientras que sobran ingenieros «de cartón», demasiado desconectados de la realidad, con mentalidad de funcionarios.
- d. **El conocimiento que debemos promover no es solo escolar:** lo que vale es desarrollar el deseo de comprender cómo funcionan las cosas, el deseo de ir siempre más lejos en la observación y el estudio:
 - Evitar el conocimiento enciclopédico, memorístico.
 - Sentirse siempre en situación de aprendizaje y de análisis, de comparación y de evaluación, tanto el docente, el monitor, como el estudiante.
 - Es en esta actitud de cuestionamiento permanente en que uno reconoce un verdadero intelectual y no en su colección de diplomas conseguidos repitiendo lo que otros piensan.
- e. **Tener ojos para observar e inventar:** La inteligencia comienza por la observación de las realidades que nos rodean. Este hábito de mirar ha de ser para cada uno, una manera de existir, una cultura de vida. Esta nos permite desarrollar la autoconfianza y superar las limitaciones personales:

- Educar el sentido de la observación y no tanto la repetición, la recitación y la conformidad con lo ya dicho.
- La capacidad de observación permite ver lo que es anormal, es decir, lo que no está conforme con la imagen del éxito, y que trae entropía, desorden, caos. Una tubería perforada, un animal enfermo, un árbol que crece torcido... provocan reacción inmediatamente, porque amenaza el equilibrio de la vida.
- Estar despierto en cada momento permite no solo sacar las antenas que señalan todo aquello que trae fracaso, sino también almacenar nuevas informaciones y descubrir posibilidades.
- Pero el proceso no se detiene aquí. A partir de la observación hay que inventar para ampliar servicios y bienes, para superar la pasividad y/o resignación.
- La observación lleva a la «fabricación» de ideas nuevas y permite avanzar.
- La observación hace ver la complejidad de las cosas, los muchos parámetros involucrados en los procesos. Quien no ve más que una dimensión, casi siempre se equivoca. Quien analiza un fenómeno a partir de una sola variable o desde un único eje, simplifica demasiado las cosas para ser creador y operacional. Hay que desarrollar un espíritu sistémico, es decir, ayudar a comprender los sistemas complejos en los que diferentes elementos interactúan simultáneamente y de los que resulta sinergia.
- El colegio agropecuario debe ser un lugar donde existe un clima para crear ese reflejo de la observación e innovación:

Riqueza	Tecnología	Ciencias	Biodiversidad
Bienes y servicios (valor agregado)	Herramientas, equipamiento, información y conocimientos	Dominio, observación y conocimientos	Recursos

2.3. Formación técnica para el desarrollo

Nuestra región tiene vocación eminentemente agropecuaria. Desde tiempos antiguos el hombre peruano tuvo que dedicarse a la producción agrícola para poder habitar los Andes. Hoy, el impacto del turismo, actividad avasalladora en nuestra región, nos hace perder de vista esta verdad. Si los antiguos peruanos realizaron tantas hermosas obras arquitectónicas como son Písaq, Ollantaytambo,

Choquequirao o la hoy declarada «maravilla del mundo», Machu Picchu, con sus infinitos andenes que suben como al asalto de la montaña hacia el cielo, cultivados y vigilados por sus amautas, coronados por sus respectivos centros militares y religiosos, es porque para aquellos hombres conservar la tierra y hacerla producir no solo era útil, sino también bello, sagrado y digno de ser protegido y defendido.

Resulta paradójico que estos sitios arqueológicos, consagrados antaño a la producción, hayan perdido la razón de ser de su extraordinaria belleza, devenidos ahora en conjuntos ciclópeos yermos, hermosas piedras, hoy sin vida, y que sean el atractivo que motiva la visita de tantos turistas.

¿De qué manera concebimos el desarrollo en general y el desarrollo rural en particular? No hay desarrollo sin educación. Repetimos esta afirmación porque parece evidente, sin embargo está lejos de serlo. Dista mucho, en efecto, entre lo que se propone y lo que realmente se hace en nuestras instituciones educativas formalmente dedicadas a desarrollar las capacidades que determinarán las condiciones de producción y de vida de nuestro mundo rural andino.

¿Cómo se forman los técnicos agropecuarios, los agricultores, los que manejan los recursos como el agua, la cubierta vegetal; qué formación reciben los criadores de las diferentes especies animales en nuestra región?, ¿es posible hablar de sistemas de educación técnica rural?, ¿qué vínculos establecen con las demás actividades del espacio rural?, ¿cómo organizan sus procesos de enseñanza para lograr sus objetivos?, ¿qué resultados consiguen?, ¿qué mecanismos tienen para corregir sus desaciertos?, ¿cuáles son sus limitaciones?, ¿qué características tienen las propuestas exitosas?, ¿cómo se vinculan con el tejido social del entorno?, ¿de qué manera se reproducen o pueden replicarse sus experiencias?, ¿cómo identifican e incorporan en sus procesos de enseñanza los conocimientos, saberes y prácticas productivas adecuadas?, ¿de qué manera participan los expertos en conocimientos y prácticas sostenibles en estas instituciones?

Debemos trabajar juntos para dar respuestas a estas preguntas.

El quechua, lengua materna de la mayoría de nuestros estudiantes, es portador de un saber particularmente rico y preciso en lo referente a la realidad del campo y a las diferentes actividades propiamente agropecuarias en los Andes. Valerse de este idioma es de suma importancia, no solo para rescatar algo de la ciencia que maneja el campesino, sino también para que los estudiantes construyan sobre una base de conocimientos previamente adquiridos en su lengua materna y dar así seguridad a los jóvenes que se inician en los conceptos técnicos que la ciencia agropecuaria moderna busca introducir.

2.4. *Los jóvenes del campo en busca de trabajo*

Indecisión sobre su futuro profesional. Saben que no quieren o no pueden quedarse en la comunidad campesina, viviendo como viven sus padres. Muchas veces la misma escuela secundaria les ha sugerido que no hay futuro para el campo. Pero no saben qué hacer.

Normalmente no han escogido una profesión precisa: mecánico, gasfitero, enfermero, mozo de restaurante, etc. Están indecisos porque saben que el mercado laboral es difícil para ellos, pues tienen prejuicios diversos: son campesinos, hablan mal el castellano, han tenido una formación escolar deficiente y son conscientes de ello. La modernidad a la que aspiran, característica de la sociedad mayor a la que quieren integrarse, la desconocen y los asusta porque saben que los discrimina y los excluye.

3. El perfil del egresado y los enfoques de la educación técnica

El perfil del egresado y la finalidad de desarrollo que lo sustentan recogen tanto aspectos vinculados con la profesionalidad, así como con el desarrollo personal y social. Recordemos el informe de la comisión internacional de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) sobre la educación para el siglo XXI:

«En las economías en desarrollo en que la actividad asalariada no predomina... solo un pequeño segmento de la población trabaja en régimen asalariado y la inmensa mayoría participa en la economía tradicional de subsistencia. Hablando con propiedad, no existe ninguna función referencial laboral; los conocimientos técnicos suelen ser de tipo tradicional. Además, la función del aprendizaje no se limita al trabajo, sino que debe satisfacer el objetivo más amplio de una participación en el desarrollo dentro de los sectores estructurado o no estructurado de la economía. A menudo, se trata de adquirir a la vez una calificación social y una formación profesional... su futuro estará estrechamente vinculado a la adquisición de la cultura científica que les permitirá acceder a la tecnología moderna, sin descuidar por ello las capacidades concretas de innovación y creación inherentes al contexto local». Jacques Delors⁵.

⁵ Delors, Jacques. *La Educación encierra un tesoro: Informe de la Comisión Internacional de la UNESCO*. Sobre la educación para el siglo XXI. Santillana Ediciones-UNESCO, 1997, pp. 102-103.

3.1 ¿Qué tipo de formación debemos darle?

- ¿Formación netamente agropecuaria?
- ¿«Formación-trampolín» para que el joven mejore su situación o posición social y llegue a ubicarse en el mercado laboral de la región?
- ¿Una formación de educación profesional técnica con enfoque basado en competencias?
- ¿Una formación para prepararlos a ingresar a la universidad?

A diferencia del joven de la ciudad que busca formarse en un área específica de trabajo (como mecánico o electricista), que no sabe todavía nada de un motor o de la electricidad, el joven del campo no es una *tabula rasa*: viene con un buen bagaje de conocimientos, experiencias, prácticas y vivencias acumuladas en la vida del campo, en su lengua materna (el quechua), y con una visión del mundo propia de su cultura campesina.

3.2. ¿Cuál debe ser la opción metodológica?

Sustituir el enfoque de «capacitación para el trabajo y la vida», por el de «educación por o en el trabajo y la vida»:

- Formamos jóvenes, pero ni ellos ni nosotros sabemos qué harán mañana.
- La formación con el enfoque basado en competencias profesionales.
- No responde al tipo de alumnos que recibimos ni a lo que necesitan para lanzarse a la vida activa.

3.3. La apuesta pedagógica

No es el adiestramiento en el dominio de una determinada técnica o en un área específica de trabajo, sino la creatividad la que interesa. La creatividad, en esta perspectiva, consiste en la búsqueda de nuevas formas de conocimiento o de expresión, de nuevos instrumentos y procedimientos, en suma, de nuevas posibilidades nunca antes exploradas o experimentadas. Ello implica adquirir ese espíritu aventurero que nos impulsa a probar y a experimentar nuevos caminos para nuestra vida. La formación debe:

- Priorizar la capacidad del joven en comprender lo que está pasando en su entorno, agudizar su capacidad de observación.
- Formar su capacidad reflexiva, crítica, lógica y científica, para que se estructure intelectualmente, partiendo de lo que ya conoce por su origen y raíces campesinas –base para una opción pedagógica «constructivista»–,

sin que nos obnubile qué va a hacer mañana, porque ni él ni nosotros sabemos cuáles serán sus oportunidades de trabajo.

- La metodología se caracteriza por partir de las experiencias de los alumnos para la adquisición de nuevos conocimientos y aprendizajes. Esta secuencia inductiva es la más adecuada para el tipo de pensamiento lógico-concreto de los alumnos que nos vienen del campo. Permite la elaboración o comprensión de conceptos a partir de elementos concretos de la realidad cercana que conocen por haberla vivido y/o reforzado en las eventuales prácticas.

Lo importante no consiste tanto en tener experiencias, sino en vivirlas, de tal forma que estas puedan ser asimiladas por el alumno e incorporarlas a su vida. Por esto se dice que aprender es cambiar. En algunos casos, además, el alumno tendrá que desaprender lo aprendido y cambiar algunos aspectos de su mal aprendizaje.

No se trata de «adiestrar» en el sentido de ejercitarse en algo (un conjunto de gestos, aprenderlos y hacerlos bien, actitudes) para adquirir destreza y volver al estudiante hábil en el manejo de una determinada técnica, o en el manejo de un determinado instrumento, a fuerza de práctica.

El joven debe aprender conceptos, ideas, principios y teorías. Esto se logra mediante la comunicación y el contacto con quienes han abierto brecha en el camino sinuoso y laberíntico de la historia. Es necesario porque permite organizar las experiencias aisladas en categorías más amplias. Este tipo de aprendizaje implica los anteriores y requiere gran dosis de discusión y crítica. Aquí entrarían las teorías en las que profundiza cada una de las ciencias (agronomía, biología, psicología, economía, medicina, química, zootecnia, veterinaria, matemática, etc.).

En síntesis, el joven aprende por experiencias diversas: acertadas o desafortunadas. De aquí la importancia de intentarlo todo. Tiene que arriesgarse al fracaso y, entre otras cosas, aprender a hablarse a sí mismo. Solo así podrá superar las ideas convencionales de lo que es posible. Se debe pues desarrollar gradualmente en el joven la capacidad de desafío. Por eso la idea de «entrenamiento» es rechazada, ya que se educa para lo imprevisible: afrontar un mañana laboral impredecible y cambiante.

3.4. ¿Por qué una formación «básicamente» agropecuaria?

La formación requiere fortalecer una visión no divorciada de la actividad agropecuaria productiva característica de la zona en la que el joven ha nacido

y participado, así como de las expresiones culturales complejas de la forma de vida que ella sostiene, con la atención en nuevos requerimientos o alternativas laborales que, separadamente, solo significarían empobrecimiento cultural, aunque le permitan el acceso a inmediatos ingresos monetarios.

En el proceso de formación el joven debe recuperar y valorar el acervo de sabiduría campesina, conjunto de bienes morales o culturales acumulados por tradición o herencia, del que la escuela muchas veces le ha hecho perder o renegar. En este proceso debe adquirir confianza y seguridad ante la vida.

El joven del campo que llega al colegio agropecuario sabe qué cosa es una planta o un animal, y cómo tratarlos, pero no lo sabe todo. Sin embargo, a partir de su experiencia y con el aporte de nuevos conocimientos recibidos en el centro de formación, puede ir construyendo un saber mayor y más científico.

¡También hay ciencia y puede haber tecnología moderna en el campo! De aquí se deriva la importancia de que los estudiantes aprendan a pensar, a reflexionar, a relacionar conocimientos aislados, para construir un sistema de conocimientos, como quien une sólidamente los ladrillos para edificar una casa.

Pensar es actuar interiormente, dialogar consigo mismo para elaborar el «material» que ha penetrado en nuestra inteligencia, definirlo, analizarlo, clasificarlo, combinarlo, sintetizarlo y jerarquizarlo. Pensar críticamente significa buscar causas, efectos, contradicciones, sofismas, altura y profundidad. Pensar creativamente quiere decir: dar rienda suelta a la imaginación, prever, intuir, crear nuevos enfoques y encontrar nuevas soluciones. El pensamiento crítico aunado al pensamiento creativo constituyen un poderoso instrumento para captar la realidad y transformarla.

La formación es solo «básicamente» agropecuaria. Debe incluir otros temas: computación, administración, contabilidad, ecoturismo, liderazgo, arte, economía, mercado, etc.

Durante el proceso de formación los jóvenes deben tener oportunidades de viajar para «abrir sus ojos» sobre otras realidades del país: la costa y sus posibilidades productivas, las grandes ciudades, Lima y sus problemas, el desempleo, la industria y sus oportunidades de empleo, las actividades de transformación en otros sectores de actividad en el país; la selva, su gente, su dimensión, sus recursos y sus problemas, etc.

La realidad descubierta, difícil y despiadada, muchas veces invita al joven a entrar en sí mismo y a repensar sus sueños, y las ubicaciones en las que pensaba. En estas circunstancias se da en algunos un proceso de «revaloración» de su vida campesina pasada y descubren una vocación de productor o técnico agropecuarios que la sierra necesita.

a. ¿Tecnología apropiada o apropiación de tecnología?

Más que fomentar la transferencia de «tecnologías apropiadas» (los «paquetes tecnológicos» de la «Revolución Verde») pensadas para el campesino, o para un determinado cultivo o crianza, nos interesa porque buscamos que el campesino se apropie de la tecnología y él mismo la adopte y la adapte a sus condiciones agroecológicas, económicas y sociales. Así desarrollara respuestas nuevas ante los problemas que vive y debe afrontar.

b. Recursos pedagógicos

Una granja y sus sectores de producción son los mayores recursos pedagógicos con los que podemos soñar. En ellos podemos aplicar todas las técnicas pedagógicas e inventar los materiales educativos que queremos.

c. Técnicas pedagógicas:

- La motivación. La vida en una granja motiva: uno debe estar atento a la vida de los animales y de las plantas, así como a los acontecimientos que se suceden en una granja o en un sector de producción: nacimientos, reproducción, enfermedad, muerte, etc.
- El tiempo dedicado a los aprendizajes. Distribución del tiempo, el manejo del tiempo en la dinámica del trabajo.
- Las preguntas tanto de los alumnos como del profesor, el diálogo.
- El aprendizaje cooperativo en pequeños grupos. El trabajo en equipo, las soluciones pensadas compartiendo experiencias, etc.
- Las prácticas de campo. Prácticas tanto labores agrícolas o faenas pecuarias, el manejo de herramientas e instrumentos, la organización del trabajo (división del trabajo, responsabilidad, trabajo bien realizado, etc.), mantenimiento del material y herramientas, etc.; crear hábitos de orden, higiene y organización.

d. Materiales educativos

Material educativo es cualquier instrumento u objeto que sirve como recurso para facilitar el aprendizaje, ya sea mediante su manipulación, observación o lectura. Son elementos concretos, físicos, que transmiten los mensajes educativos a través de uno o más canales de comunicación (visual, auditivo o audiovisual), observación, manipulación, y que son utilizados en distintos momentos de la enseñanza-aprendizaje.

- Material o herramientas: Jeringa, tractor, arado, balanza, molino, picadora, registros, nivel, carretilla, *planning* de fecundidad, etc.
- Experiencias, pruebas, experimentos, prácticas: Elaboración de queso, tratamiento de una enfermedad, descorne de un ternero, atender un parto, equilibrar raciones, preparar una mezcla de alimentos, siembra, niveles de fertilización, etc.

e. Integralidad, especialización y flexibilidad curricular

Los colegios agropecuarios deben ofrecer una formación integral, entendida como enfocada al manejo de los sistemas productivos agropecuarios locales. Este enfoque sistémico en la formación productiva del estudiante se constituye como una de las fortalezas principales de la propuesta educativa.

La integralidad de la formación ofrecida por los colegios agropecuarios debería dar cuenta de lo que en educación técnica se denomina como polivalencia. La polivalencia implica una formación para diversas posibilidades de inserción laboral, sea dependiente o independiente. La polivalencia se expresa en el conjunto de las competencias presentadas en el perfil que, agrupadas en unidades de competencias, dan cuenta de las diversas ocupaciones para las que se forma el estudiante.

En ese sentido, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) nos dice:

«Una de las características del mundo del trabajo, hoy en día, es la gran movilidad profesional... en este sentido, cuanto más ecléctica sea la formación del trabajador, mayores posibilidades de insertarse en el mercado de trabajo, donde es cada vez más difícil encontrar un trabajo».

f. Enfoque sistémico (en los sistemas agrarios y el desarrollo agrícola)

Es opción de la Asociación ARARIWA trabajar sus propuestas de desarrollo con un enfoque sistémico. Este busca estudiar los procesos de producción agrícola en sí mismos, sus transformaciones (temporales) y sus adaptaciones (espaciales), así como el conjunto de implicaciones económico-sociales (condiciones y consecuencias) que de estos se producen. La realidad productiva no se estructura en «cadenas productivas», como nos sugiere la moda actual del mercado. La realidad productiva como toda realidad forma «redes», a veces muy tupidas, o si se quiere, forma «quipus» con una infinidad de «nudos» que hay que saber leer, como se lee un libro.

Leer la realidad implica no solo entender los hechos y descubrir las implicaciones de los mismos, sino que exige que se interpreten y se evalúen los

hechos dentro de un marco teórico de referencia. Al observar un hecho –social, económico, cultural, político, religioso– se lo contempla dentro de una teoría que permita el análisis crítico y vigoroso, profundo y objetivo.

¿Por qué trabajar con enfoque de sistema?

- Porque la tecnología moderna con su capacidad de crear una red de comunicaciones nos ha hecho tomar conciencia del alcance global de los cambios que afectan al mundo entero (el «sistema mundo»).
- Porque tomamos conciencia que tanto nuestra realidad inmediata como la del campesino son también «sistémicos».
- Para superar el «sectorialismo», la dispersión y el sesgo casuístico de nuestra intervención, la proyección focalista y «tubular» que mal llamamos «especialización».
- Por la imposibilidad de pensar la producción agropecuaria en base al monocultivo en una zona de montaña particularmente difícil, sino en base a un portafolio de cultivos diversificado y complementario.
- Por la necesidad de una acción integral (que no descuide ningún aspecto esencial) e integrada (que trabaje las interrelaciones y la articulación de nuestras acciones complementarias).

g. La producción agropecuaria y sus diferentes puntos de vista convergentes

El enfoque de sistema surge como necesidad frente a lo complejo que aparece la producción agropecuaria en la zona. Lo productivo debe abordarse desde diferentes puntos de vista convergentes y si se privilegia un solo punto de vista –necesaria especialización para la eficacia–, nunca debe perderse la visión del conjunto. El trabajo de desarrollo supone la integración de disciplinas tan diversas como lo es el mismo quehacer productivo del campesino: agronomía, zootecnia, ecología, economía, sociología, antropología, medicina, educación, etc.

El método permite llevar al campesino a una decisión razonada porque él mismo habrá medido los efectos probables, el impacto y las consecuencias de una innovación tecnológica sobre el equilibrio general de su unidad de producción. Esta consideración es importante para los campesinos –que no se niegan al cambio ni al progreso–, pero que tienen una conocida y respetable aversión al riesgo, así como también es importante para aquel que se entusiasma fácilmente pero superficialmente, pues no ha estudiado bien el conjunto de su sistema

y arriesga habiendo mal calculado los efectos de la innovación que pueden llevarlo a comprometer el futuro.

h. Superar la «receta técnica» y pasar a la «propuesta técnica»

La actitud o manera de ser del técnico que trabaja con un enfoque sistémico es muy útil, cuando interviniendo en un sector de la unidad de producción, se da rápidamente cuenta que la evolución del sector al que se ha dedicado introduciendo una innovación técnica, tiene repercusiones negativas sobre los demás sectores de la unidad de producción, o que interviniendo solo en un momento del itinerario técnico no asume el conjunto del proceso productivo. Es entonces cuando aparece el riesgo de desequilibrar el sistema vigente. El poder descubrirlo con anticipación puede ahorrarle un fracaso a la propuesta. El enfoque de sistema es útil para el técnico porque le permite pasar de la «receta técnica» y «paquete tecnológico», al «consejo técnico» y «propuesta técnica».

PARTE II

Experiencias del área andina en la educación técnica rural

Cecilia Lazarte Bernal
Facundo Pérez Romero
Asociación Civil ProRural
Julio Acuña Montañez
Rodolfo Marquina Bernedo

LA CONSTRUCCIÓN DE UNA PROPUESTA EDUCATIVA PARA EL DESARROLLO TERRITORIAL: LA EXPERIENCIA EN EL MUNICIPIO BETANZOS DEL DEPARTAMENTO DE POTOSÍ (BOLIVIA)

Cecilia Lazarte Bernal¹

*«¿Por qué formar o aprender algo que ya sabemos?
No es rentable y genera pobreza y migración»*

Este es el testimonio de un compañero campesino de un municipio rural en el departamento de Potosí, que nos motiva a reflexionar sobre cuáles son los resultados de los esfuerzos educativos o el modelo educativo dirigido a transferir tecnología, desarrollar competencias y habilidades, apoyar el control comunitario, la organización, etc. Todos nosotros hemos vivido estas historias, los logros y también las fracasos/frustraciones que interpelan el modelo educativo: los actores, sus roles, las relaciones y el proceso.

En la última década Bolivia, como sucede en la mayoría de los países de la región, muestra avances importantes en su situación educativa, la que se expresa en la «casi» universalización de la educación escolarizada, la declaración de Bolivia como territorio libre de analfabetismo y el nuevo marco constitucional que reconoce como mandato que «toda persona tiene derecho a recibir educación, en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación». Además, entre otras normas se reconoce que «la educación es unitaria, pública, universal, democrática, participativa, comunitaria, descolonizadora y de calidad».

La diferencia sustancial en el caso boliviano es que actualmente vivimos un proceso histórico orientado a la construcción de un país que supere las exclusiones

¹ Boliviana. Licenciada en Ciencias de la Comunicación Social de la Universidad Católica Boliviana (San Pablo), diplomada en Participación Política de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), especialista en género y desarrollo rural, consultora e investigadora en temas de género, desarrollo territorial y educación. Actualmente es oficial del proyecto de la Fundación Ayuda en Acción Programa Bolivia. clazarte@ayudaenaccion.org, lclazarte@yahoo.com

y toda forma de discriminación, dirigido a la reafirmación cultural de las naciones y pueblos indígenas originarios campesinos y comunidades interculturales, y el «desmontaje» del colonialismo interno.

La experiencia que se analiza se ubica en el proceso histórico de discusión y aprobación de la Nueva Constitución Política del Estado, previa a la aprobación de la Ley Avelino Siñani - Elizardo Pérez².

El testimonio presentado nos lleva a preguntarnos sobre las características del proceso en el cual ha participado. Probablemente se trata de una experiencia que adopta un modelo educativo tradicional donde el educador es «poseedor del conocimiento». Su deber es transmitir información a los educandos, los mismos que tienen la responsabilidad de «asimilar» los conocimientos. En síntesis, se establece una relación de dominación y dependencia del educador.

Menor es el número de experiencias que han transitado el modelo educativo alternativo, que concibe al educando como integrante de una comunidad, de un grupo en el que está participando y cuyo aporte permite construir un conocimiento colectivo. En el modelo alternativo el educador asume un rol de facilitador y el educando no es más subalterno del educador, sino es un constructor del conocimiento desde su experiencia, sus concepciones y visiones. Modelo articulado además a una realidad que se quiere transformar.

Por tanto, la educación es una acción intencionada que depende de tres aspectos importantes: el modelo que se adopte, la lectura que hagamos de la realidad en la que se produce la práctica educativa y la visión del futuro que esperamos tenga esa realidad. El propósito es desarrollar capacidades y medios para transformar la realidad y superar las condiciones de pobreza y exclusión.

1. Aspectos de inicio para la formulación de una propuesta

En ese marco para construir la propuesta educativa³ es necesario vincular la persona y el objeto de conocimiento, el educador y el educando, y la realidad y el proceso educativo.

Justamente, en la relación entre la realidad y el proceso educativo se asienta la construcción de una propuesta educativa para el desarrollo territorial.

² La nueva Ley de Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez se aprobó el 20 de diciembre de 2010.

³ Gallo Toro, Víctor. *Cualificando los conceptos y la praxis del desarrollo rural con enfoque de desarrollo territorial*. 2008.

El desarrollo territorial es un proceso simultáneo de transformación productiva, institucional y social, en un determinado territorio rural, con el fin último de incrementar el bienestar, la equidad y la inclusión social⁴.

En el desarrollo territorial, la «transformación productiva» vincula competitivamente los espacios (territorios) rurales a mercados dinámicos (locales, regionales, nacionales e internacionales) para generar empleo e ingresos. El «desarrollo institucional» se orienta al perfeccionamiento de la democracia a través de principios y normas en las organizaciones públicas y privadas, que son necesarias para mejorar la calidad y la intensidad en las relaciones entre los actores sociales y económicos de los territorios rurales, y de ellos con sus contrapartes en otros espacios (urbano, nacional e internacional). Por su parte, el «desarrollo social» está dirigido a la satisfacción de necesidades básicas como la educación, salud, saneamiento básico, la gobernabilidad y el reconocimiento y ejercicio de la dignidad de los sujetos que participarán en los acuerdos y negociaciones, hasta lograr su verdadera emancipación⁵.

El territorio en lo físico es un espacio geográficamente definido, generalmente continuo, caracterizado por criterios no físicos multidimensionales, como el ambiente, la cultura, la economía, la sociedad, la política, las instituciones y su población; con grupos sociales relativamente distintos que se relacionan interna y externamente por procesos específicos, donde se puede distinguir uno o más elementos que indican la identidad y cohesión territorial⁶. Se asume lo rural desde una visión amplia, se incluye el conjunto de la economía rural (sectores agropecuarios, forestales, industrial y de servicios, y las relaciones entre ellos) y en la dimensión espacial, se incluyen los pueblos y las ciudades intermedias que son indispensables para las dinámicas de desarrollo en el medio rural, así como las relaciones urbano-rurales.

Justamente la construcción de una propuesta educativa territorial parte del análisis de la realidad y de la transformación productiva, institucional y social, orientada a superar la pobreza y exclusión.

Se debe entender que el análisis de la realidad es un proceso a través del cual el sujeto social reflexiona sobre su situación y encuentra la motivación y la voluntad necesarias para enfrentar el cambio y la innovación, pasos ineludibles en el empoderamiento de los sujetos sociales; pero también es la gestión de conocimientos técnicos y especializados que dinamicen la reflexión de la gente e identifiquen la problemática de gestión de los procesos de desarrollo promovidos.

⁴ Ídem.

⁵ Ídem.

⁶ Ídem.

Debemos tener en cuenta que no existe una realidad percibida de igual manera para todos, pues la realidad se construye a través de diferentes percepciones que tenemos del mundo que nos rodea y estas percepciones están determinadas por los valores culturales que compartimos, y por el lugar que ocupamos en el tramado de relaciones económicas, sociales, políticas, etc.

Para entender la realidad debemos comprender que las relaciones entre las distintas dimensiones no son necesariamente relaciones de causa-efecto, unidireccionales y jerarquizadas, sino multidireccionales y sistémicas.

2. El área de desarrollo territorial de Betanzos, Potosí

Ayuda en Acción Programa Bolivia ha adoptado en el modelo de su cooperación el enfoque de desarrollo territorial que se implementa a través de las Áreas de Desarrollo Territorial (ADT), que son una delimitación geográfica conformada por un conjunto de comunidades interrelacionadas en redes sociales, con identidad territorial, participación ciudadana en los procesos de desarrollo, que han identificado «producto con identidad», denominación de origen, articulación con los mercados y gobernabilidad. El adoptar un modelo de desarrollo territorial supone considerar que los cambios serán logrados en un proceso a largo plazo (diez años de intervención, al menos).

Actualmente Ayuda en Acción Programa Bolivia tiene presencia en los departamentos de La Paz, Chuquisaca, Potosí y Santa Cruz

De las experiencias mencionadas he seleccionado la experiencia del ADT de Betanzos, con la idea de analizar la propuesta educativa y los resultados en relación al desarrollo territorial, dado los 13 años de implementación del programa territorial.

El ADT de Betanzos es implementado por la Fundación Acción Cultural Loyola (ACLO) en convenio específico con Ayuda en Acción Programa Bolivia. El programa se encuentra aproximadamente a 90 km de la ciudad de Potosí, en Bolivia, contando con una población de 36 308 habitantes de origen quechua⁷.

Al inicio del programa territorial, según los datos del Censo de Población y Vivienda de 1992, la esperanza de vida promedio al nacer era de 56 años, el promedio de años de estudio de la población fue de 2.78 años, y el rendimiento escolar era de 47.13 puntos, inferior al rendimiento nacional. El analfabetismo en varones alcanzó un promedio de 38.5 % y de 72.7% en el caso de las mujeres.

⁷ Fundación Aclo Potosí. Evaluación del Plan de Intervención Trienal (PIT) 2008-2010. Potosí, 2010.

El promedio de escolaridad fue hasta el tercer grado del primer ciclo de primaria y la matrícula del tercer ciclo alcanzó un promedio de 18.24% de la matrícula total.

Cuadro N° 1
Presencia de Ayuda en Acción en Bolivia

Departamentos	Áreas de desarrollo territorial	Municipios	Socio local	Tiempo de ejecución (años)
LA PAZ	LICOMA	Licoma, Cajuata e Inquisivi	SEMTA	13
	VIACHA	Viacha	CIPCA El Alto	13
	SORATA	Sorata	Pastoral Caritas Coroico	3
CHUQUISACA	AZURDUY	Azurduy	Proagro	1
	LUÍS CALVO	Villa Vaca Guzmán y Huacaya	Fundación Nor-Sud	5
	SUCRE	Sucre Distritos 6 y 7	CEMSE	2
	ALCALA	Sopachuy, Alcalá y El Villar	Fundación Pasos	5
SANTA CRUZ	YAPACANI	Yapacani	CEPAC	5
	MMCABALLERO	Comarapa y Saipina	Pastoral CARITAS Santa Cruz	4
	HTA	Cotoca	Hogar Teresa de los Andes	8
	SAN JOSE	San José de Chuiquitos	CIEP	3
POTOSI	BETANZOS	Betanzos	ACLO Potosí	13
	MALMIZA	Tinguipaya	Pastoral CARITAS Potosí	12

La economía de las familias se basó principalmente en la agricultura temporal o a secano. Los cultivos anuales más importantes son el trigo, maíz, papa, arveja y cebada; también cultivan haba, oca, papaliza, duraznos y hortalizas. Esta actividad es complementada por la cría de ganado en pequeña escala. En promedio, el 64.3% de las familias tienen más de 3 ha de tierra, donde el principal problema

de la zona es la escasa fertilidad del suelo y la poca disponibilidad del agua, factores determinantes para la productividad. La mayor parte de la población al inicio del programa territorial combinaba el trabajo agrícola a secano con la migración, situación que ha cambiado por la implementación de sistemas de riego y microrriego.

A través del programa territorial se han provocado cambios en el diseño de los sistemas de producción y en el incremento de la superficie ocupada por cada uno de los cultivos, mejorando significativamente el ingreso familiar anual de 340 US\$ a 900 US\$, en más de 13 años de intervención.

Para el período 2008-2010 y como producto del proceso de análisis de la realidad, se han identificado problemas motores interrelacionados que luego se convierten en los cambios que se quiere lograr en los procesos de planificación trienal:

- a. Aún no se tienen consolidados los sistemas de producción, demandando asistencia técnica especializada para los predios agrícolas.
- b. Las Organizaciones Económicas Campesinas (OECAS) muestran debilidad en la gestión de las organizaciones y en los procesos de producción, comercialización y capacidad de gestión.
- c. La poca disponibilidad de agua para riego y consumo animal.
- d. La persistencia de la migración como parte de una estrategia de sostenibilidad de las familias, que supone una recargada asignación de roles a las mujeres, quienes asumen la jefatura de familia.
- e. Problemas de salud debido a la deficitaria alimentación de los(as) niños(as) y mujeres.
- f. Restringido acceso a la educación y a la formación de capacidades sociales, productivas y técnicas, de los jóvenes y adultos.
- g. Baja cobertura del tercer ciclo del nivel primario y la educación alternativa.

A partir de esta realidad y luego de un análisis sistémico, se elabora un Plan de Intervención Trienal (PIT) bajo el enfoque de desarrollo territorial, dirigido a la dinamización de economías locales, la satisfacción de necesidades básicas, el fortalecimiento de la ciudadanía y el desarrollo del vínculo solidario entre el norte y el sur. En esta mirada estratégica de transformación de la realidad se inserta la propuesta educativa que asume las necesidades educativas, entendidas como aquellos requerimientos fundamentales que las comunidades demandan a la educación, para que las personas desarrollen aprendizajes generadores de actitudes, conocimientos, habilidades y destrezas, que les permitan solucionar

problemas y enfrentar desafíos exigidos por el entorno social y del medio ambiente. Las necesidades educativas se expresan como finalidades educativas, explicitando y concretando los fines y propósitos educativos en términos de competencias (saber, saber hacer y saber ser).

En ese sentido, para la educación el ADT de Betanzos identifica:

- La necesidad de fortalecer las capacidades de los jóvenes y adultos, hombres y en especial mujeres, para una efectiva participación en sus organizaciones y en los procesos productivos de transformación y comercialización. Una primera limitación es el analfabetismo absoluto y funcional de la población, en especial el de las mujeres.
- Desvinculación entre la educación y formación de capacidades sociales, técnicas y tecnológicas orientadas a las vocaciones productivas y la identidad del territorio.

Se identifica como eje central de la propuesta educativa el derecho a una educación de calidad para los niños, niñas, jóvenes y adultos, que responda a las necesidades de formación integral de estos a través de la educación escolarizada y alternativa para el desarrollo de capacidades ligadas a la vocación productiva del territorio. Por lo tanto, la intervención en educación si bien se focaliza en procesos educativos, lo hace a partir de una concepción de desarrollo territorial integral.

En ese marco nace y se implementa el Programa de Educación Primaria a Distancia por Radio para Adultos, como respuesta a una deuda histórica con las y los adultos, y se plantea afín con el contexto de la Asamblea Constituyente los ejes de ciudadanía y fortalecimiento a la producción. Esta es una alternativa para seguir estudiando otorgada a las personas adultas o mayores de 15 años.

Asimismo se fortalece el trabajo para el mejoramiento de la calidad de la educación escolarizada en el territorio y la cobertura del tercer ciclo del nivel primario. Estos esfuerzos por trabajar la calidad se desarrolla a través de la implementación de proyectos educativos productivos y de gestión comunitaria.

Los resultados que se alcanzaron con relación a la educación en la escuela son:

- Se han generado las condiciones para que niños y niñas de núcleos educativos puedan acceder y permanecer en el tercer ciclo del nivel primario. Los internados escolares son en el contexto geográfico la única alternativa para facilitar la permanencia de los niños y especialmente las niñas en la escuela.

- Se ha logrado abrir la escuela a la formación técnica que será determinante para mejorar la calidad de la educación y un medio para prevenir el abandono escolar. Asumiendo la migración como parte de la realidad del municipio, los y las adolescentes y jóvenes, a través de la formación técnica, desarrollan capacidades esenciales bajo un enfoque de una visión integrada de la sociedad y sus múltiples actividades y relaciones.
- Los docentes cuentan con herramientas para vincular la educación con la producción a través de los proyectos productivos escolares, que son estrategia para desarrollar en los niños, niñas y adolescentes habilidades y capacidades para el emprendimiento, la calidad en la producción agrícola, aprovechamiento de mercados internos, mejoramiento en las capacidades tecnológicas, oportunidades, amenazas de los mercados, etc.
- Docentes innovadores y preocupados por hacer realidad la pertinencia de la educación respondiendo a la necesidades sociales y lingüísticas de los niños, niñas y padres de familia, a través de la producción de textos y la recuperación de saberes.

Con la educación alternativa se ha logrado:

- Que 1200 personas hayan ingresado y estén concluyendo su educación básica, de las cuales el 54% son mujeres, contándose con un proceso de acreditación reconocido por el Ministerio de Educación.
- La apropiación de las prácticas de conservación de suelos, estableciendo un cambio de actitud de los productores en relación al uso y manejo de sus recursos naturales.
- Que los líderes comunales faciliten procesos de empoderamiento al interior de sus organizaciones comunales y supracomunales, especialmente en la rendición de cuentas a nivel municipal e institucional.
- Que el programa se haya convertido en una propuesta concreta hacia el desarrollo de modalidades alternativas de atención en educación de adultos para el ejercicio del derecho a la educación.
- Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos para la articulación de la educación escolarizada y alternativa en un modelo educativo territorial, hay aspectos de gestión institucional que dificultan la vinculación, por lo tanto es mejor pensar en los puntos de encuentro, siendo uno de ellos la producción a través de las cadenas productivas territoriales.

3. ¿Es posible la construcción de una propuesta educativa territorial?

Haciendo un balance sobre la coherencia del modelo educativo y la propuesta territorial de las Áreas de Desarrollo Territorial (ADT) de Betanzos, es posible señalar que luego de trece años de implementación del programa territorial, se ha logrado desarrollar capacidades para la transformación productiva, social e institucional.

El ADT de Betanzos reconoce y articula su identidad territorial con la planificación y propuesta de desarrollo. Un resultado evidente es el empoderamiento de la población que negocia y gestiona con diferentes actores sus iniciativas. El municipio cuenta con una gobernabilidad consolidada. En el tema productivo, a pesar de no contar con una «denominación de origen», el territorio es reconocido por ser productor de maíz, papa, cebada y haba. Incluso asumiendo su débil sistema de comercialización hay acciones de articulación con el mercado local y departamental. Sin embargo, es necesario entender que la realidad de un territorio no es igual a otro, por tanto no es posible pensar en una propuesta educativa única.

Es por ello que se trata más bien de analizar la realidad, identificar las necesidades educativas que queremos transformar en ese territorio articulado.

En ese sentido, será posible construir una propuesta educativa territorial cuando:

a. Se quiebre la noción que la educación rural es sinónimo de educación agropecuaria o para el campo

Se debe asumir «lo rural» desde una «visión amplia», que incluya al conjunto de las actividades de la economía rural: la agropecuaria, el turismo, la actividad forestal, la industria y los servicios; y en la «dimensión espacial», en donde se incluyen los pueblos, ciudades intermedias y capitales que son indispensables para el desarrollo del medio rural; así como las relaciones urbano-rurales.

La formación técnica es una opción de gran impacto en las comunidades, especialmente para los jóvenes, por ello la oferta de los centros educativos deberá responder a la visión de un territorio articulado.

Asimismo, es necesario entender la migración como una realidad, por lo que la formación técnica no agropecuaria se constituye en una oportunidad para las y los jóvenes. La decisión se dará en base al proyecto de vida que construyan estos. Asumiendo que en los programas territoriales se están facilitando procesos de transformación productiva, social e institucional, esa realidad impulsora de

la migración será más tarde la posibilidad concreta para que las y los jóvenes puedan permanecer en sus comunidades.

b. Se construya una propuesta educativa con identidad propia

Generalmente la expectativa es construir una propuesta educativa parecida o igual a la de las ciudades, debido a que persiste la idea de que la educación de la ciudad es de mayor calidad y por ende de mayor prestigio que la de la vida en el campo. En ese sentido hay que «deconstruir» la relación colonial educación = ciudad = mayor prestigio, a través de fortalecer la identidad como factor de cohesión, de revalorización cultural e identitaria, y de respeto a otras identidades culturales, así como el fortalecimiento de las propuestas que surjan desde ellas.

Recuperar la experiencia de nuestros jóvenes/adolescentes/adultos es un paso trascendental. La experiencia de «lo vivido» es una estrategia para el desarrollo de una propuesta educativa con identidad.

c. Se asuma que el acceso y la permanencia en la educación son pasos fundamentales para el ejercicio del derecho a la educación, sin embargo, un tema pendiente es la calidad de esta

La ampliación de la cobertura educativa no ha implicado la universalización de la educación, así como tampoco la efectiva tasa de término del tramo obligatorio de escolarización. Los problemas de repitencia, sobreedad, abandono y baja promoción indican que la igualdad de oportunidades educativas constituye un logro aún lejano.

Se hace necesario consolidar la organización de núcleos educativos para asegurar la oferta educativa. Al efectuar el análisis de la realidad nos daremos cuenta que hay una serie de medidas que los municipios, en alianza con otros actores, están desarrollando para superar los obstáculos para el acceso y la permanencia. Tenemos como ejemplos el transporte escolar y los internados escolares. Construir una escuela es más que un aula o su equipamiento, es imprescindible contar con un ítem financiado por el Tesoro General de la Nación. Supone además analizar si la creación de esa nueva escuela no va afectar al núcleo o a otra unidad seccional.

En ese sentido, es necesario reflexionar sobre lo que entendemos por calidad educativa. Katerina Tomasevski⁸ (2004) propone entender la calidad como:

⁸ Ex relatora especial por el Derecho a la Educación de la Comisión de Derechos Humanos de Naciones Unidas.

- Asequibilidad: presupuesto suficiente, escuelas y maestros necesarios, infraestructura y dotaciones pertinentes.
- Accesibilidad: gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas.
- Adaptabilidad: pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo a contextos y poblaciones específicas.
- Aceptabilidad: calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones

d. Se articule la educación técnica con la producción

La educación técnica debe superar la idea del desarrollo de habilidades elementales por capacidades de formación técnica. La idea es que la persona cuente con las competencias/habilidades y herramientas para desarrollar procesos productivos de manera autónoma, desarrolle su creatividad, capacidad para resolver problemas, emprender una iniciativa que genere recursos económicos, el ejercicio de sus derechos, etc. Para ello es necesario definir un perfil de entrada y salida, responderse: ¿cuál es el propósito?

Por tanto, «la producción» debe ser un espacio pedagógico. Se trata de recuperar en el caso de la educación escolarizada «el aula como taller»⁹ (Warisata).

La formación no puede ser solo teórica, se debe promover el cambio incluso «des-aprender lo aprendido» y adoptar prácticas nuevas. La oferta de formación técnica debe ser flexible y no eterna, y debe tener la capacidad para responder a las nuevas necesidades del territorio.

e. Considere la innovación educativa como una tarea permanente y al profesorado como un aliado estratégico

Innovar supone pensar que la realidad educativa puede ser transformada, generando procesos que hagan realidad la pertinencia en la educación y la respuesta a necesidades básicas educativas. Hay necesidad de analizar el costo-beneficio de la innovación educativa, debemos al menos analizar el impacto en la calidad,

⁹ En 1931 empezó el proceso comunal de construcción de la escuela AYLLU de WARISATA. Se trató de un modelo educativo que recuperó una forma de vida, bajo las enseñanzas ancestrales de los Andes: la enseñanza natural, hablar el lenguaje del universo, aprender el lenguaje de las plantas, del viento, de las nubes, de los insectos, del río, de las estrellas, toda una escuela de la vida. Fue una escuela de convivencia comunal plenamente, bajo los referentes del mundo andino. La lógica que se utilizó para la enseñanza en la escuela AYLLU de WARISATA, que duró 9 años, fue una forma práctica de convivir en armonía con todo lo que existe, de entender que todo lo que existe es muy importante para la armonía del todo.

los costos, las necesidades, los supuestos, fundamentos y sostenibilidad. Luego el gobierno municipal deberá asumir el desafío: ¿está preparado para eso?, ¿qué condiciones técnicas, humanas y financieras se requiere? Todo ello es parte de la factibilidad social.

El docente debe ser considerado un aliado estratégico de la transformación educativa. Compartir su experiencia vitaliza la innovación desde los aciertos y las dificultades.

En ese marco se destacan los esfuerzos por la diversificación curricular que articula los saberes locales con el conocimiento universal. Ahora bien, partir de esa propuesta supone la existencia de un tronco común que debe ser complementado con uno local. Eso marca una posición sobre el tema, es decir una jerarquía

Los esfuerzos de la diversificación deben materializarse en los logros educativos: ¿mejora la formación de los niños y niñas?, ¿qué resultados se tienen?, ¿podemos mostrar evidencia del cambio (línea base)? Las acciones deben ser medidas.

El proyecto educativo institucional y el proyecto de aula se constituyen en herramientas para los procesos de diversificación

f. Se reemplace «el taller» por procesos de formación permanente

Si pretendemos desarrollar capacidades y medios para transformar la realidad, y así superar las condiciones de pobreza y exclusión, es necesario elaborar y poner en práctica una propuesta de formación que contenga propósitos, contenidos y actividades. Los cambios no son posibles de lograr con un taller o incluso tres, hay necesidad de analizar las condiciones educativas de los educandos y establecer pautas.

Debemos tener además la capacidad para medir los cambios. En lugar de preguntarnos cuántas personas hemos capacitado, será necesario reflexionar sobre los resultados o cambios que hemos alcanzado luego de la capacitación, por ello debemos preguntarnos: ¿responden al propósito inicial?

Los procesos de formación deben considerar el conjunto de necesidades: ¿cómo pretendo desarrollar capacidades de contabilidad básica si se evidencia un alto porcentaje de analfabetismo funcional?

4. A manera de conclusiones

La experiencia del municipio de Betanzos nos está mostrando que el «medio rural presenta desequilibrios importantes y urgentes de solucionar, a la vez dispone de un notable contingente de capital físico, cultural, humano y social»

(Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura –IICA–, 2000); que a través de un enfoque de desarrollo, acompañado de iniciativas novedosas, se generan soluciones viables aprovechando las oportunidades de dicho capital y del entorno local y nacional. Asimismo, la organización social, el conocimiento y la tecnología, facilitarán el tránsito al desarrollo rural centrado en el ser humano.

El modelo educativo demanda acciones estratégicas que busquen mejorar la aplicación de tecnología apropiada, de producción y gestión empresarial, a las condiciones sociales y culturales, así como la articulación del crecimiento económico y el desarrollo social. Sin oportunidades reales de trabajo y empleo en el medio rural persistirá la pobreza, la migración y la degradación ambiental.

Jaques Delors en su obra «La educación encierra un tesoro» señala que la educación a lo largo de la vida se basa en cuatro pilares:

- Aprender a conocer, combinando una cultura general con un «aprender a aprender», para poder aprovechar las posibilidades que ofrece la educación a lo largo de la vida.
- Aprender a hacer, a fin de adquirir no solo una calificación profesional, sino competencias que capaciten a la persona para hacer frente a un gran número de situaciones y a trabajar en equipo.
- Aprender a vivir juntos, desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia –realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos–, respetando los valores del pluralismo, comprensión mutua y la paz.
- Aprender a ser, para que florezca mejor la propia personalidad y se esté en condiciones de obrar con creciente capacidad de autonomía, de juicio y de responsabilidad personal, con el fin de no menospreciar en la educación ninguna de las posibilidades de cada individuo: memoria, razonamiento, sentido estético, capacidades físicas, aptitud de comunicar, etc.
- De manera explícita, una propuesta educativa territorial se adscribe en el «...modelo pedagógico constructivista planteado por Delors, que tiene tres características fundamentales entre otras; coloca en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje a la persona; es flexible y atiende las problemáticas relevantes del territorio».

Bibliografía

Fundación Aclo-Ayuda en Acción

2008 *Plan de Intervención Trienal del Área de Desarrollo Territorial de Betanzos 2008 – 2010.*

Gallo, Víctor

2008 *Cualificando los conceptos y la praxis del desarrollo rural con enfoque de desarrollo territorial.* Ponencia presentada en el Seminario Internacional sobre Desarrollo Territorial realizado en La Paz-Bolivia

Mazureck, Hubert

2006 *Espacios y Territorio. Instrumentos metodológicos de investigación Social.* PIEB, La Paz.

Miranda, Byron

2008 *Capital Social, Institucionalidad y Territorios.* Documento de Trabajo. La Paz en este seminario.

Moncayo Jiménez, Edgard

2001 *Evolución de los paradigmas y modelos interpretativos del desarrollo territorial.* ILPES, Santiago de Chile.

Schejtman, Alexander y Berdegué, Julio A.

2003 *Desarrollo Territorial Rural.* RIMISP, Santiago, Chile.

IICA, Dirección de Desarrollo Rural Sostenible

2003 *El Desarrollo Rural Sostenible en el Marco de una Nueva Lectura de la Ruralidad.* San José, Costa Rica. Página Web: <http://kalamarka.chez-alice.fr/sariri/warisata.htm>

ESTUDIO DE SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS DE EDUCACION TÉCNICA RURAL EN EL PERÚ

Facundo Pérez Romero¹

1. Antecedentes del estudio bajo enfoque de Sostenibilidad, Empleabilidad y Replicabilidad (SER)

La Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID), el Ministerio de Educación (MINEDU) y el Ministerio de Agricultura (MINAG), llevan más de 15 años trabajando conjuntamente en proyectos de educación técnica. La cooperación española, entendida en sentido amplio, y la formación técnica en el Perú, han trabajado de manera permanente e ininterrumpida a lo largo de este tiempo. Las intervenciones han sido variadas, se han ejecutado proyectos en sierra, costa y selva, a través de diferentes modelos de gestión: pública, privada o mixta, en prácticamente todos los niveles educativos. Se ha trabajado en el ámbito de la educación formal, no formal y en la relación entre ambas, así como en la elaboración de materiales didácticos, diseño de currículos, de modelos de gestión, en la capacitación docente y en la construcción y equipamiento de centros educativos. Durante los últimos 10 años esta relación se ha incrementado y afianzado.

Como parte de los objetivos del Estudio de Sistematización de Experiencias en Educación Técnica Rural en el Perú, planteada por el Proyecto Red de Centros de Formación Técnica Rural - AECID, se previó la construcción de una «matriz de factores de calidad de la formación técnica en el área rural» con el propósito de contar con un instrumento de referencia, válido y confiable, que sirva de orientador de los procesos de mejora institucional que se pondrán en marcha en instituciones de formación técnica en diferentes regiones del país.

¹ Español. Licenciado en Ciencias Física Industrial Automática por la Universidad Nacional de Educación a Distancia (España), segunda especialidad en Electrónica por la Universidad de Sevilla (España). Con estudios de posgrado en desarrollo local y cooperación al desarrollo. Experto en formación profesional y educación técnica. fperez@aecid.pe

El documento fue elaborado en base al estudio realizado por Cecilia Zevallos Negrón, Silvia Martínez Jiménez, José Sánchez Narváez, Catalina Durand Zevallos y Tomás Osoro González.

El proceso de identificación de las tres dimensiones sobre las que se construye la matriz: Sostenibilidad, Empleabilidad y Replicabilidad (SER), viene desde el año 2007, año en el que después de un proceso interno de debate de varios meses, se convocó un taller en el que se redefinieron estas dimensiones en relación a la formación técnica. Este taller fue diseñado, convocado y sistematizado por AECID, a través del trabajo de Matías Martín Sánchez y Facundo C. Pérez Romero. Participaron en este instituciones como Fe y Alegría (El Milagro, los Centros de Formación Profesional –CFOP–), el Centro de Formación Profesional Binacional de Mallares en Piura, el Centro de Formación Agrícola de Tacna, el Centro de Formación Agrícola de Moquegua, la ONG española Educación Sin Fronteras, y la Casa Taller de Medio Ambiente y Desarrollo.

En un segundo paso, durante el mes de diciembre del año 2008, ya en el marco de la ejecución del proyecto RedCenfor rural, se desarrolló el llamado «Encuentro de Experiencias Exitosas de Formación Técnica». En este taller se mantuvo la participación de las experiencias citadas anteriormente, se añadió la de algunas como la del IST rural Vallegrande y se enriqueció con la participación de expertos, a los que se pidió que presentaran las llamadas «dimensiones de la calidad» desde la óptica de la formación técnica, y facilitaran el trabajo participativo con las instituciones asistentes para alcanzar consensos al respecto.

Ya durante la realización del estudio SER participaron seis instituciones que durante el proceso tuvieron cada una un rol distinto: la Casa Taller Medio Ambiente y Desarrollo de Cusco; CFAT (Centro de Formación Agrícola Tacna); CFAM (Centro de Formación Agrícola Moquegua); ISTEPY (Instituto Superior Tecnológico de Yanque); ISTEM (IST El Milagro de Loreto); y el CFPB (Centro de Formación Profesional Binacional de Piura). Cinco de ellas (CFAT, CFAM, CFPB, ISTEM e ISTEPY) contribuyeron a la sistematización de sus experiencias.

La valiosa información obtenida y la reflexión sostenida durante el estudio de las historias de gestión institucional, son el antecedente básico utilizado para la identificación de los factores de calidad e idear la estructura y organización de la matriz. La Casa Taller, institución de reconocido prestigio social debido al trabajo que realiza a favor de la formación profesional, y dada su condición de decana², contribuyó de modo significativo en las reuniones de consulta que permitieron concluir con la validación de la matriz.

Este proceso metodológico tuvo como objeto el análisis y la puesta en valor de la gestión de las condiciones para dar la formación. Es decir, las capacidades,

² La Casa Taller cumplió en el año 2009 sus bodas de plata institucionales. Es la primera experiencia de formación técnica desarrollada en el país mediante convenio de cooperación entre AECI (denominada así en esa época) y el Ministerio de Educación.

las estrategias, los instrumentos y los recursos puestos en juego y evidenciados en la acción concreta de los estudiantes, egresados, responsable(s) y los colaboradores más cercanos de cada centro de formación técnica. Este abordaje de la gestión ha permitido identificar los factores principales que se encuentran detrás de la práctica de los gestores y también da sustento en el proceso de construcción de la matriz.

En consecuencia, los centros de formación técnica podrán replantear o reforzar sus iniciativas o proyectos de fortalecimiento institucional, centrados en el desarrollo de capacidades de los estudiantes y de capacidades de gestión de la comunidad de formación técnica, teniendo de referente los factores de sostenibilidad, empleabilidad y replicabilidad descritos en la matriz.

2. Fundamentos de los modelos de formación técnica

El modelo de desarrollo en el que se orienta la formación técnica está cambiando de eje central, del incremento de la productividad al desarrollo de capacidades de las personas, ¿qué hace la persona y cómo sus derechos se convierten en capacidades? Ya no se trata de mejorar la productividad en términos de cuántas cosas producen las personas o de cómo se distribuye la riqueza o se accede de modo utilitario a los bienes y servicios, estos valiosos pero no en sí mismos, pues se trata de las oportunidades para acceder a la satisfacción de las necesidades humanas y como condición lograr el desarrollo de capacidades que le permita desempeños que mejoren su calidad de vida.

La formación técnica responde a un plan y se desarrolla según lo que allí esté establecido. El modelo³ de desarrollo tácito planteado por las instituciones de formación técnica funciona como un sistema complejo con múltiples componentes fuertemente conectados, cuya dinámica social se expresa en el interjuego de relaciones en permanente estado de interacción y contradicción con su entorno, para gestionar condiciones favorables a la formación –vía políticas institucionales, generales o sectoriales– que incidan en la empleabilidad de las egresadas y egresados.

³ Es la construcción teórica elaborada a partir de un número determinado de parámetros generalmente descritos bajo una forma simbólica para ilustrar una hipótesis de análisis. Decouflé, André Clément. *Sociologie de la prevision*, Presse Universitaires de Francé, París, 1976.

*2.1. La gestión de entornos favorables a la formación técnica*⁴

Existen diferencias notables en las condiciones de contexto que influyen en el desarrollo de la persona y sus potencialidades⁵, y que dependiendo de donde se desarrolle la persona va a tener buenas, regulares o malas condiciones para vivir y realizarse plenamente. En los procesos de mejora o innovación se consideran las condiciones y los factores del contexto económico productivo y social existentes en los ámbitos rural y urbano, tanto de los elementos tangibles como de los intangibles⁶, que influyen en la calidad del servicio de la formación técnica.

Estos entornos favorables muestran algunas características centrales: (a) logran mayores grados de participación y construyen consensos; (b) generan condiciones y buscan los recursos necesarios como «capitales» que activan las potencialidades; (c) usan de modo intensivo las potencialidades, usan de modo intensivo los recursos y las potencialidades, que son una combinación de los aspectos educativos, sociales, políticos, económicos y productivos, orientados al logro; y (d) logran convencer y cuentan con la voluntad y decisión política.

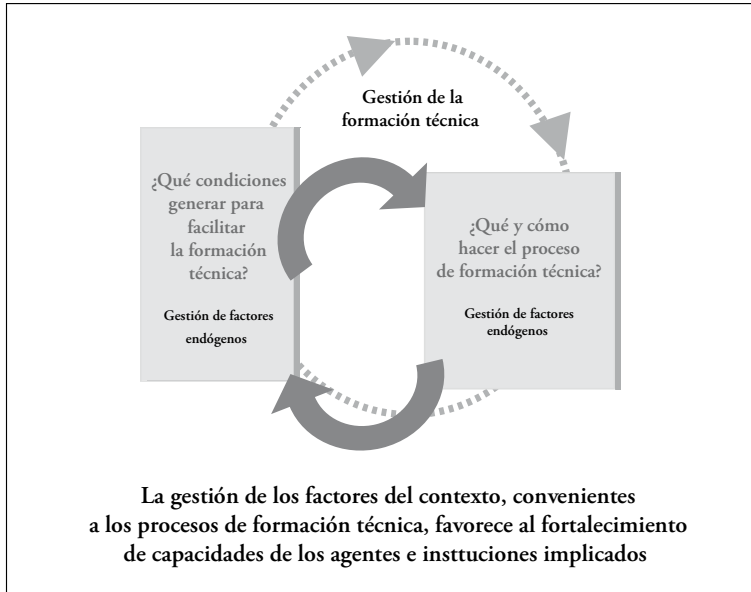
El siguiente esquema muestra las influencias marcadas en los entornos favorables. Una de tipo endógena, que se da al interior del propio proceso y se entiende como la oportunidad mediante la cual los actores efectúan la gestión a la par que adquieren conocimientos, experiencia, y/o fortalecen capacidades y destrezas (fundamentalmente la capacidad de decidir y la de plantear programas formativos).

Otra de tipo exógena, que va paralela a la experiencia de gestión endógena (sea formal o no formal) y plantea acciones dirigidas a aprovechar las potencialidades y oportunidades existentes en el ámbito local y regional. En ese sentido, propician puentes de relación, intercambio y de corresponsabilidad entre las instituciones públicas y las organizaciones de la sociedad civil relacionadas a la formación técnica.

⁴ Zevallos, C.(2008): *Guía Metodológica de Sistematización y Valoración de la Experiencias Exitosas de Formación Técnico Profesional*. Consultoría realizada para ITACAB-Convenio Andrés Bello. pp. 12 y 13.<http://www.itacab.org/descarga/guia.pdf>

⁵ Todos aquellos recursos –en su acepción más amplia– que existen como atributos o condiciones que posibilitan los niveles de desarrollo humano sostenible de la población en general. *Informe sobre Desarrollo Humano - Perú 2002*.

⁶ Toma en cuenta los recursos potenciales de la capacidad institucional como visión común, la innovación, el trabajo docente en equipo, la reflexión permanente de la experiencia, la búsqueda del bienestar, formas organizativas, prácticas de intercambio, colaboración, solidaridad, corresponsabilidad, el diseño del modelo de formación, entre otros.

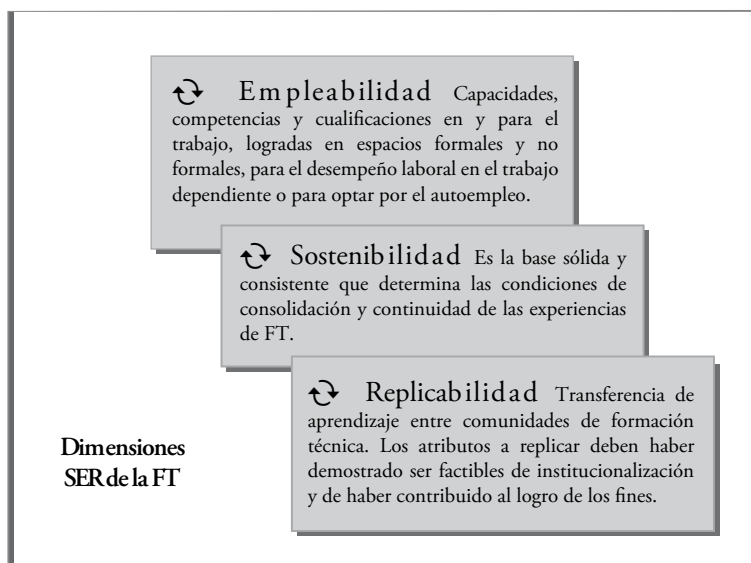


2.2 Dimensiones de los modelos de gestión

La matriz de factores de calidad de la formación técnica en área rural tiene como sustento justamente las dimensiones SER, estudiadas en las cinco experiencias de formación técnica, la empleabilidad, la sostenibilidad y la replicabilidad presentes en todas y cada una de estas experiencias. Sin embargo, cada una de ellas tiene un sello propio, es decir, expresiones distintas y particulares.

A partir del estudio de cinco experiencias de Formación Técnica (FT) desarrolladas en el ámbito nacional, la matriz de factores de calidad de la formación técnica en el área rural propone un conjunto de factores organizados en tres dimensiones, que corresponden con los modelos de FT que han desarrollado dichas experiencias.

Su construcción ha tomado como referencia el estudio del comportamiento de los factores de empleabilidad, sostenibilidad y replicabilidad, tres dimensiones presentes en sus respectivos modelos de FT.



a. Empleabilidad

Se propone la empleabilidad como la aptitud de la persona que da cuenta de las capacidades, competencias y calificaciones en y para el trabajo. Estas se logra en espacios no formales y en espacios formales respectivamente, en un proceso de formación que se extiende a lo largo de la vida, ya sea para conseguir, conservar o cambiar un empleo, ya sea para optar por el autoempleo, y en general para movilizarse en el mercado de trabajo.

Los factores que favorecen la empleabilidad de los estudiantes de las Experiencias de Formación Técnica (EFT) en área rural, son todos aquellos eventos o circunstancias que afectan el proceso de formación de capacidades, las de carácter genérico⁷ para el desarrollo integral de la persona y las capacidades específicas⁸ para el ejercicio de un trabajo.

⁷ Son capacidades comunes a las áreas y ámbitos profesionales, por ello también se las denominan «profesionales», aunque el solo logro de estas no es suficiente para el ejercicio laboral. La comunicación, cooperación, organización, responsabilidad y repuesta a la contingencia, entre las principales, permiten potenciar el desempeño en la diversidad de situaciones de trabajo. Para el desarrollo y consolidación de estas capacidades confluyen las diversas formas educativas, sean estas formales y no formales. En Zevallos C. (2008). *Competencias del Mundo del Trabajo*, Unidad 1, Curso Virtual de ITACAB. Curso Virtual de ITACAB: <http://69.65.102.49/~itacab/cursovirtual/>

⁸ Capacidades técnicas, son el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes correspondientes a una opción, especialidad o carrera adquiridas mediante la educación técnica.

b. Sostenibilidad

La planificación es el instrumento orientador que guía la acción de las instituciones de formación técnica. Por su parte la gestión es el «aparato logístico» para generar condiciones que propicien el logro de dicha planificación.

La gestión guía la planificación, sin embargo, ella misma contiene un conjunto de conceptos que expresan una forma de concebir las acciones, una racionalidad de qué y el por qué de la formación técnica.

La razón de ser de esta FT está en la base de la gestión y se expresa en los mecanismos e instrumentos que utiliza. En ese sentido, si el gestor tiene claridad de esta razón de ser de la gestión, en la implementación de la misma, enriquece la gestión al tiempo que también él se enriquece, en la medida que va superando los límites que la realidad le plantea.

c. Replicabilidad

La replicabilidad como función de la gestión permite la réplica de iniciativas o atributos específicos de una EFT, a través de la apropiación y adaptación del método o procedimiento (formas de hacerlo), que ha permitido el desarrollo de dicha iniciativa o atributo en otra experiencia afín.

Los atributos de la EFT identificados para una réplica, por ser distintivos y peculiares de la experiencia originaria, se convierten solo en la referencia a ser tomada en cuenta por la otra EFT. Por esta razón, la réplica excluye la copia o la reproducción.

En la réplica existe una transferencia de aprendizajes entre comunidades de formación técnica. Una Comunidad de Formación Técnica (CFT) pone a disposición de otra CFT los aprendizajes que bajo los términos de su gestión han demostrado ser factibles de apropiación o de institucionalización.

Para tal efecto, dicha replica tiene como principal condición que los gestores deben haber demostrado que dichos atributos contribuyeron a los fines de la institución y que estos fueron factibles de apropiación o de institucionalización.

Contradictoriamente, estos aprendizajes transferidos para que puedan ser una conquista permanente de toda la amplia CFT de modo duradero, deberán ser revisados y renovados mediante la reflexión, para que sigan siendo valiosos y útiles en la propia práctica de gestión.

Con independencia de la forma institucional en la que se brinda, el carácter pertinente y de calidad de esta capacitación o formación tiene relevancia en el desempeño eficiente. Íbid.

3. Estructura de la matriz de factores de calidad SER

La matriz de factores de calidad de la FT es un descriptor de los componentes del estudio SER.

La estructura de la matriz tiene su origen en los factores SER develados en las EFT estudiadas. Es decir, los resultados hallados en el proceso de sistematización han sido el principal insumo para su diseño y construcción.

En consecuencia la estructura básica de la matriz (ver cuadro: Estructura Básica de la Matriz) obedece a la lógica de las preguntas esenciales del estudio SER, y se corresponde con las dimensiones de empleabilidad, sostenibilidad y replicabilidad, objeto del estudio SER (1ra columna).

Estructura básica de la matriz

Matriz de factores de calidad en la Formación Técnica Rural (FTR)

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestación de la formación técnica	
	Factores		Funciones/ Procesos/ Recursos institucionales	Lineamientos de políticas y orientación estratégica
	Contexto externo	Contexto interno	Variables	Indicadores
Empleabilidad				
Sostenibilidad				
Replicabilidad				

Los marcos de política de desarrollo descritos a los largo de la misma, delinear los dos contextos –externo e interno– a partir de los cuales se han identificado los factores que inciden sobre cada una de las dimensiones SER (2da columna).

Por último, la matriz describe la gestión de la formación técnica (3ra columna) organizada en dos componentes, los mismos que permiten su descripción operacional, estos son: por una parte las funciones, procesos y recursos institucionales enunciados mediante variables, y por otra parte, los lineamientos de política y orientación estratégica enunciados mediante indicadores.

4. Recomendaciones para el uso de la matriz de factores de calidad SER

La matriz de factores de calidad de la FT en el área rural se propone como un instrumento de política de gestión de la FT por excelencia. Está destinada a dar orientación al desarrollo del trabajo de promoción de buenas prácticas de gestión de las EFT, a ser implementado en la Red de Centros de Formación Técnica en área rural del Proyecto RedCenfor rural.

En tal sentido, su uso se plantea en el marco de los procesos de desarrollo y de fortalecimiento de capacidades de gestión de las comunidades de formación técnica, así mismo de los procesos de mejora o fortalecimiento institucional.

En la medida en que fue construida abordando la integridad de la historia de vida de las EFT, como expresión de la cultura de una institución, en especial la dinámica de gestión de la formación técnica, recomendamos aproximarnos al conocimiento de dicha realidad haciendo uso de los factores, variables e indicadores en su totalidad, en términos de evidencias de referencia.

Al respecto se sugiere el uso de la misma, asociada a la instalación de espacios y procesos de reflexión permanentes, de sistematización y de valoración del proceso de gestión de los centros. De modo general facilita la identificación de los factores SER presentes en toda EFT:

- Pone a disposición de las EFT el enfoque conceptual y las herramientas concretas para favorecer los procesos de recuperación de la experiencia de gestión y de sistematización de las mismas.
- Orienta la reflexión del qué, cómo y el por qué gestionar la formación e inserción laboral de los estudiantes.
- Identifica las políticas institucionales que favorecen el desarrollo de las capacidades de empleabilidad de los jóvenes para el empleo dependiente o para el autoempleo (calificaciones necesarias para nuevas tareas, dónde buscarlas, cómo aprenderlas y cómo aplicarlas).
- Orienta la reflexión en torno a los mecanismos puente o pasarelas entre el trabajo y la formación a través de práctica intensiva, pasantías, programa de empleo, o para la intermediación laboral, entre los principales.
- Valora el impacto de la empleabilidad a través de la intervención de los diversos agentes, de las políticas sectoriales e institucionales, de la normativa, de la gestión de los decisores a nivel institucional, de los niveles y mecanismos para la toma y el tipo de decisiones, entre los principales.

- Orienta la reflexión sobre la marcha de la EFT, permite evaluar el nivel de avance de sus objetivos y propicia la recopilación de información de modo oportuno para retroalimentar el proceso.
- Orienta los procesos de sistematización y valoración de los factores que están permitiendo la institucionalización de distintas iniciativas o proyectos desarrollados por las EFT.
- Identifica los procedimientos o estrategias que favorecen los procesos de réplica de las cualidades que dan sostenibilidad a las EFT.

5. Conclusiones

De este proceso, en el que consideramos los pasos previos al estudio de sistematización, el estudio de sistematización en sí y, en convergencia que alimentó el proceso, el trabajo realizado por el equipo del proyecto RedCenfor rural⁹, pensamos que se pueden extraer algunas conclusiones que nos atrevemos a calificar de generalizables y que, por tanto, es posible utilizar en la toma de decisiones a dos niveles: el primero, más cotidiano, más real, menos nebuloso, es el que corresponde a la vida de las experiencias de formación técnica, como nos gusta llamarlas. El segundo nivel es el de la toma de decisiones, de políticas, porque la matriz es también una propuesta para mejorar la calidad de la formación técnica. Detrás de ella, dentro de las experiencias que han sido sujetos de la sistematización, habitan soluciones a algunos de los problemas, también generales, de la educación técnica pública de este país, que por cierto, no son muy diferentes a los de otros muchos países de esta y otras regiones del mundo.

- Suponemos que todo el mundo estará de acuerdo con la afirmación de que la educación debe contribuir al desarrollo. Sin embargo, esa afirmación, que consideramos poco discutible, no se corresponde con los mecanismos ni con las herramientas que habitualmente se utilizan para medir la calidad de la educación y en consecuencia adoptar medidas de mejora, de corrección, etc. La primera conclusión que planteamos es que la calidad de la formación, de manera especial la de la formación técnica, se debe medir en función de la capacidad para generar desarrollo, y desde esa óptica es necesario modificar los parámetros de medición: no se mide de

⁹ El equipo Red Cenfor rural está integrado por Beatriz Alcalá Espinoza, Rossina Crigna Barboza, Consuelo Salas Dávila, Manuel A. Rodríguez Camargo, Galo Viccina Linares y Facundo C. Pérez Romero. Hasta julio del 2009 también fue miembro del equipo Victoria Otárola Valdivieso.

puertas para adentro, sino de puertas para afuera. Pongamos un ejemplo simple para abonar esta afirmación. Hace solo dos años que el Ministerio de Educación comenzó a exigir a las instituciones educativas la necesidad de incluir en su Proyecto Educativo Institucional (PEI) un plan de seguimiento de los egresados y egresadas, y lo hizo en el marco de la puesta en marcha del diseño curricular básico. Todavía las Instituciones Educativas (IE) no cuentan con herramientas específicas para hacer este seguimiento y, peor aún, el resultado de este seguimiento no exige la toma de acciones a partir de los resultados obtenidos.

Los resultados de este estudio demuestran que conforme la relación de una institución educativa con su entorno es más cercana, se incrementa la calidad de la formación técnica rural.

- Conceptos como los de contextualización de la educación o diversificación curricular están asumidos de manera general. Sin embargo, todavía hoy, después de cinco años de vida de la que se sigue llamando nueva ley de educación, en la que se plantea explícitamente la posibilidad de modelos de gestión diferentes de los puramente públicos o privados, no se ha desarrollado normativamente esta posibilidad. El estudio muestra las claves, las variables y factores necesarios para que un modelo de gestión institucional, adaptado al modelo de desarrollo local, aporte valor agregado considerable a la calidad de la formación.
- Cada distrito del país alberga entre sus anhelos tener dentro de su ámbito geográfico un instituto superior tecnológico. Y esto tiene un reflejo permanente en la oferta de los candidatos a la alcaldía. Si estos candidatos, una vez convertidos en alcaldes, pudieran cumplir con sus promesas electorales, estaríamos abonando en contra de la calidad de la educación, y por ello, haciendo un nefasto favor a las posibilidades de desarrollo de esos territorios, pues el desarrollo de los territorios no es posible circunscribirlo casi nunca a la extensión geográfica de un distrito. En esta conclusión debemos afirmar, al contrario que en las conclusiones anteriores, que el Estado peruano está dando pasos para evitar este despropósito. Señalamos, entre otras medidas, las relacionadas con el proceso de revalidación y la ley del Sistema Nacional de Evaluación, Acreditación y Certificación de la Calidad Educativa (SINEACE). Este es un argumento que refuerza nuestro optimismo en relación a la mejora de la calidad de la educación y de nuevo, de manera muy especial, de la mejora de la calidad de la educación rural.

El estudio de sistematización apunta, aunque no desarrolla, una conclusión que consideramos importante y que nos lleva a una idea, que no es nueva, pero sí en relación a la educación técnica. Esta tiene que ver con la medición de la calidad a través del acto fundacional de las instituciones de formación técnica, en lo que se refiere al marco del desarrollo en el que se apoya la concepción de la institución educativa, la justificación de su existencia.

Proponemos relacionar esto con la idea de la concepción de la institución educativa, desde el punto de vista de su localización espacial (hay que tender a la deslocalización espacial). Hay que proponer una localización territorial de las instituciones educativas, entendiendo territorio como el conjunto de condiciones sociales, económicas, productivas y medioambientales que determinan el desarrollo de un espacio. Y esto, de tomarse en serio, obligaría a hacer cambios radicales del mapa geográfico de la oferta de educación técnica en el Perú.

- Habitualmente hablamos de una escuela, de un colegio, de un instituto, de un Centro de Educación Técnico Productivo (CETPRO). Y cuando no es así, en realidad lo que vemos son varias instituciones educativas dentro de un mismo espacio físico (dentro de las mismas instalaciones). Si aceptamos la premisa de que las instituciones de formación técnica son herramientas para el desarrollo, la oferta educativa debe ser multinivel y debe tener propuestas claras de articulación entre los niveles. Más allá de la correspondencia en términos de continuidad, que corresponde a las autoridades educativas, nos referimos aquí a la idea de que la oferta debe ser reflejo de las necesidades identificadas en el entorno y estas necesidades son continuas, no discretas. El desarrollo no se genera de manera parcial, sino integral. Las problemáticas que generan la ausencia o deficiencia de desarrollo son multidimensionales (multinivel), es por ello que es necesario que la respuesta de la institución educativa se corresponda con la necesidad de dar una respuesta a la medida de esta problemática. Es necesario por tanto romper la identificación habitual que existe entre una institución-un nivel educativo.
- Siguiendo con la línea argumental referida a la «multidimensionalidad» del desarrollo, afirmamos que el desarrollo también es intersectorial y que es necesario que la gestión de la educación técnica, de igual manera, lo sea. El rol del Ministerio de Educación resulta insuficiente por falta de competencias en muchos aspectos que consideramos imprescindibles.

Aspectos que resultan ser diferentes en función de la oferta educativa, del territorio, etc. La intersectorialidad es inherente a la formación técnica y esto debería tener un reflejo en la gestión de las instituciones educativas.

- Si en este análisis consideramos también la variable tiempo, podemos afirmar que el desarrollo es dinámico. No es para nadie un secreto las dificultades que se plantean para conseguir que la educación responda a los cambios de los sectores productivos y las necesidades del desarrollo. Por ello la perpetuidad de las ofertas educativas no tiene sentido.

Matriz de factores de calidad en la Formación Técnica Rural (FTR)
A partir de 5 experiencias de formación técnica
Equipo consultor: Estudio SER ITACAB (septiembre 2009)

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestión de la formación técnica	
	Factor	Factor	Funciones /Procesos / Recursos institucionales	Lineamientos de política y orientación estratégica
Empleabilidad	Contexto externo	Contexto interno	VARIABLES	INDICADORES
	Conocimiento integral de la localidad y región. Desarrollo sostenible. Planes de desarrollo local, regional y nacional. Políticas o programas de desarrollo sectorial en el ámbito local y regional. Estructura productiva y estándares tecnológicos. Cadenas productivas. Cluster o conglomerados. Demanda laboral local y regional.	Oferta pertinente	Articulación oferta y demanda	1. CFT diseña el currículo polivalente basado en competencias coherente a las necesidades educativas, sociales y económicas productivas.
			Vigencia del plan curricular	2. CFT determina mecanismos de actualización a partir del sistemático análisis de pertinencia de la oferta, según el comportamiento de los sectores económico productivo del ámbito local y regional.
			Articulación al sistema educativo	3. CFT establece líneas de continuidad curricular de la formación técnica con las competencias de la educación básica y la superior universitaria.
			Articulación al mundo de la producción	4. CFT implementa oferta de formación continua diferenciada dirigida a los egresados, trabajadores, productores, y otros agentes del mundo de la producción.
			Políticas inclusivas de acceso a la FTR	5. CFT determina mecanismos de caracterización y focalización de población vulnerable para su acceso a la FTR, según perfil e interés personal compatibles con las carreras ofertadas.
				6. CFT desarrolla programas de orientación vocacional –descentralizada o itinerante– dirigido a estudiantes que asisten a colegios secundarios asentados en lugares relativamente alejados.
			7. CFT establece un sistema de promoción de la oferta formativa y captación de ayuda solidaria para estudiantes de bajos recursos mediante becas parciales o integrales.	

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestión de la formación técnica	
	Factor	Factor	Funciones /Procesos / Recursos institucionales	Lineamientos de política y orientación estratégica
..Empleabilidad	Contexto externo Ley General de Educación N° 28044. Proyecto educativo regional y proyecto educativo local. Políticas de aseguramiento de la calidad de la oferta de formación técnica. Ley del sistema nacional de evaluación, acreditación y certificación de la calidad educativa. Lineamientos nacionales de política de formación profesional. Políticas de investigación e innovación científica tecnológica.	Contexto interno	Variables	Indicadores
		Buenas prácticas de formación técnica	Modelo formativo	8. CFT implanta el método formativo productivo para el desarrollo y consolidación de capacidades en y para el trabajo, con predominio de las necesarias para generar el autoempleo (currículo modular flexible, organización de grupos, materiales y estrategias). 9. CFT desarrolla proyectos productivos con un doble propósito como recurso pedagógico para el aprendizaje de procedimientos, estrategias y manejo de variables de la producción; y para la generación de recursos propios. 10. CFT desarrolla estrategias didácticas diferenciadas para la formación de capacidades y promoción de talentos, considerando la diversidad del grupo; una común para todos(as), una sencilla y otra compleja. 11. CFT establece el programa de formación y actualización docente en áreas pedagógica, de gestión, y en los aspectos tecnológicos de las opciones formativas. 12. CFT establece un sistema de reconocimiento y promoción profesional al trabajo desarrollado por sus miembros integrantes, basado en resultados y estándares de desempeño. 13. CFT establece un programa de desarrollo personal social con actividades de: autoafirmación, ética personal, ciudadanía, plan de vida, promoción del talento (aprender a aprender y aprender a pensar), atendiendo la diversidad cultural de los estudiantes. 14. CFT establece servicios complementarios a la formación: sistema de internado, programa de nivelación, hábitos de estudio, alimentación, seguro médico, programa de cultura, recreación y deporte, entre los principales.
			Promoción del desarrollo personal	

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestión de la formación técnica	
	Factor	Factor	Funciones /Procesos / Recursos institucionales	Lineamientos de política y orientación estratégica
	Contexto externo	Contexto interno	VARIABLES	Indicadores
...Empleabilidad			Innovación de tecnologías	15. CFT desarrolla proyectos de aplicación y transferencia de nuevas tecnologías articulados a las opciones formativas y al desarrollo local/regional.
			Retroalimentación del sistema formativo	16. CFT establece políticas de monitoreo y retroalimentación en puntos críticos de la FT: desarrollo personal social; logro de competencias técnicas; estrategias y recursos didácticos de aprendizaje y enseñanza; programas curriculares; uso y mantenimiento de infraestructura, espacios y equipos; desempeño docente; entre otros.
	Políticas sectoriales de promoción del empleo	.. / Buenas prácticas de Formación Técnica	Transición y pasarelas laborales	17. CFT posiciona la FTR en la agenda del desarrollo local a través de actividades de incidencia política orientadas a la replicabilidad de: buenas prácticas de FTR, de programas de promoción de la inserción laboral, así como de la promoción y generación de empleo.
			.../Transición y pasarelas laborales	18. CFT establece mecanismos puente de aproximación de estudiantes a la inserción laboral (intermediación laboral) a partir de prácticas basadas en la resolución de problemas en situación de aprendizaje y de prácticas en situación real de trabajo en la producción. 19. CFT implanta programa de asesoría, promoción y apoyo a egresados (as) para la inserción laboral y actualización profesional mediante la promoción de emprendimientos, iniciativas empresariales, el autoempleo, la capacitación técnica profesional, actualización curricular, entre otros.

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestión de la formación técnica
	Factor	Factor	
Sostenibilidad	Contexto externo	Contexto interno	Lineamientos de política y orientación estratégica
	Ley de Bases de la Descentralización. Proyecto educativo regional y local. Plan estratégico de desarrollo regional. Competencias y políticas intersectoriales entorno a la formación técnica. Políticas de financiamiento de la formación técnica. Relación con instancias de decisión. Relación con instancias de cooperación para el desarrollo. Relación con empresas (responsabilidad social). Fuentes nacionales: presupuesto participativo. Fondo Nacional de desarrollo de la educación peruana. Diversos modelos de desarrollo.	Contexto interno	Funciones /Procesos / Recursos institucionales
			Variables
			Indicadores
			20. Instituciones, organizaciones y organismos especializados conforman una asociación de carácter público privado, con vocación intersectorial, que funciona como entidad de asesoría y de consulta en la formulación de lineamientos de política de FTR; así como de vigilancia y regulación de la aplicación de dichos lineamientos de política en los CFT rurales.
			21. CFT implanta una instancia de análisis y generación de elementos u orientaciones de política de FT regional, de modo particular en el área rural, según el afrente prospectivo de escenarios posibles.
		22. CFT implanta un sistema fluido de comunicación y de producción de información entre áreas e instancias de gestión del centro, y entre el centro y la asociación, de modo tal que las reflexiones, observaciones y recomendaciones de políticas sean canalizadas.	
		23. CFT establece un estilo de gestión comprometido en dirigir objetivos de cambio, los cuales son cuidadosamente reflexionados y valorados en su viabilidad situacional (indaga conocimientos sobre oportunidades y problemas).	
		24. CFT planifica una cadena de objetivos por orden de prioridad—en contextos cambiantes—basada en la gestión colectiva de condiciones, supuestos y estrategias, y en el monitoreo y retroalimentación permanentes.	
		25. CFT incorpora de modo sistemático las prácticas, estrategias, métodos e instrumentos de gestión que hayan sido validados en el marco de la experiencia institucional.	
		26. CFT establece una política activa de generación de recursos propios y captación de recursos financieros, para el autosostenimiento mediante el diseño, gestión y evaluación de proyectos coherentes a los planes y cultura institucional.	
		Plan de mejora del corto al largo plazo	
		Institucionalización de políticas de gestión	
		Gestión económico financiera	

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Funciones /Procesos / Recursos institucionales	Gestión de la formación técnica
	Factor	Factor		
	Contexto externo	Contexto interno		
Sostenibilidad			Variables	Indicadores
			Vínculos e intercambios de colaboración	<p>27. CFT implanta políticas de manejo presupuestal a través de mecanismos o procedimientos orientados a la eficiencia y efectividad del gasto, teniendo como referencia de análisis el costo de formación por estudiante.</p> <p>28. CFT implanta un sistema de información sobre realidad regional en los aspectos educativos, sociales, económicos y productivos (entre los principales), que tienen impacto en la FT, para el análisis y la toma de decisiones.</p> <p>29. CFT establece y mantiene mecanismos activos de comunicación en redes FTIR con personas, profesionales, organizaciones e instituciones aliadas nacionales y extranjeras.</p> <p>30. CFT establece mecanismos de colaboración y corresponsabilidad en torno a un plan concertado de impulso a la formación técnica, en la jurisdicción con instituciones y organizaciones dedicadas a la formación, la producción, la investigación y la promoción del desarrollo económico social.</p> <p>31. CFT establece espacios interinstitucionales de interacción sinérgica formativo-productivo, orientados a la puesta en valor y mejora de la FTIR, la actualización de competencias laborales, la promoción de emprendimientos y el autoempleo.</p> <p>32. CFT establece vínculos estratégicos ágiles con instituciones –públicas, privadas y sociedad civil– de la producción, de gobierno local, de investigación, sectoriales y de desarrollo, entorno a prácticas de estudiantes, pasantías, asistencias, innovación y transferencia tecnológica, entre las principales.</p>
		Relacionamiento y posicionamiento estratégico	Alianzas estratégicas	

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestión de la formación técnica	
	Factor	Factor	Funciones /Procesos / Recursos institucionales	Lineamientos de política y orientación estratégica
	Contexto externo	Contexto interno	Variables	Indicadores
...Sostenibilidad			Visión prospectiva y misión	33. CFT construye y recrea la prospectiva institucional, y establece en los escenarios de la institución los objetivos de cambio (retos), los roles y responsabilidades individuales, de corresponsabilidad de la gestión, y las capacidades necesarias.
			Transparencia en la gestión	34. CFT implanta una dinámica de funcionamiento participativa y de trabajo colaborativo, basada en el estilo creativo de organizar, hacer y evaluar la gestión contingente a los objetivos de cambio.
		Cultura organizacional: ética y mística		35. CFT rinde cuenta de las principales responsabilidades y tareas, así como del uso y manejo eficiente de los recursos a su cargo o asignados, de forma sistemática y en espacios establecidos.
			.../Convivencia democrática	36. CFT establece espacios de escucha oportunos sobre los acontecimientos que afectan a todos y cada uno de sus integrantes, y si es necesario, de negociación y resolución de conflictos ante contingencias, situaciones controversiales o de disenso, de abuso de poder o cualquier forma de maltrato, entre las principales. 37. CFT establece espacios de diálogo, reflexión, toma de decisiones, como instancias que preceden y presiden la acción, para el ejercicio de las responsabilidades de los miembros o equipos de trabajo, orientados a la necesaria convergencia de los diversos niveles de planificación.

Educación rural andina: capacidades tecnológicas y desafíos territoriales

Dimensiones	Marco de políticas de desarrollo		Gestión de la formación técnica	
	Factor	Factor	Funciones /Procesos / Recursos institucionales	Lineamientos de política y orientación estratégica
	Contexto externo	Contexto interno	Variables	Indicadores
Replicabilidad				38. Trayectoria de egresado(as) consolidan competencias de empleabilidad y dan muestra contundente de la efectividad del programa formativo, lo cual se constituye en la mejor difusión de la experiencia.
				39. Comunidad local, regional y nacional otorga el reconocimiento social a las buenas prácticas (evidencias concretas) de formación técnica, porque logra conectar las demandas del mundo del trabajo a las expectativas sociales.
	Políticas de conectividad y redes locales/ regionales/ nacionales/mundiales	Cultura de reflexividad y re-aprendizaje	Aprendizaje y réplica de la experiencia	40. CFT practica de modo eficiente el uso de la información, el conocimiento, los canales de comunicación interna y las redes interinstitucionales para la toma de decisiones. 41. CFT pone en valor y trasfiere a otras experiencias de FT la política de sostenibilidad de la gestión institucional basada en la generación de recursos propios, y en la captación y manejo de recursos financieros. 42. CFT intercambia, transfiere y retroalimenta prácticas de reflexividad y re-aprendizaje de la experiencia de gestión a sus pares, producto de haberse institucionalizado. 43. CFT ha validado la capacidad de réplica del modelo de gestión basado en la reflexividad, aprendizaje y sistematización de experiencias, de modo tal que establece los medios para transferir las estrategias de dicho modelo.

IMPLEMENTACIÓN DE CENTROS RURALES DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA - RED PRORURAL

Asociación Civil ProRural¹

1. Antecedentes

1.1. La formación en alternancia en el mundo

La formación en alternancia se origina en Francia (1935) con las denominadas Casas Familiares Rurales (*Maisons Familiale Rurales*), que nacieron por la iniciativa de familias de agricultores como respuesta a los diversos problemas que enfrentaban los estudiantes del medio rural, reflejados estos en una educación desvinculada de la realidad, la falta de pertinencia a las demandas de la comunidad, escasas oportunidades para la mejora de la productividad y rentabilidad, en especial de las actividades agropecuarias. Es en este sentido que, producto de una serie de procesos de reflexión de las familias, bajo el apoyo de diversos actores de entonces, acompañados por la Iglesia, se gesta un centro de formación que promueve, sobre todo, el desarrollo del medio local.

Desde el nacimiento de las casas familiares rurales, las familias se asocian para la gestión de recursos que les permita concretar una educación en la que ellos identifican y priorizan lo que sus hijos necesitan aprender, para enfrentar adecuadamente la realidad rural en la que viven. Complementariamente a ello, reconocen la necesidad de vida del grupo de los adolescentes², surgiendo de esta forma los periodos de estadía en el local de estudio (escuela, internado) y en el medio familiar, como un elemento metodológico de organización del tiempo y el espacio para el aprendizaje, convirtiéndose posteriormente en un movimiento social y pedagógico, que por su efectividad en la articulación de la educación con la familia y la localidad, se ha extendido a más 42 países de los 5 continentes, con más de 1500 escuelas/centros de formación para adolescentes en alternancia. Sirva

¹ Es un trabajo del equipo de la Asociación ProRural. David Baumann y Carmen Trelles coordinaron la elaboración del documento. dbaumann@prorural.org

² García M., Roberto y Puig C., Pedro. *Formación en Alternancia y Desarrollo Local*. El Movimiento Educativo de los CEFFA en el Mundo.

como referencia señalar que en el año 2002 se implementaron tanto en el Perú, como en Canadá, dos países tan diferentes, los primeros Centros Educativos de Formación Familiar en Alternancia (CEFFA).

El sistema de educación en alternancia a lo largo de su existencia ha construido un marco teórico-metodológico que lo sustenta y reconoce como un modelo educativo que busca «conseguir la promoción y el desarrollo de las personas en su propio medio social a corto, mediano y largo plazo»³. En ese sentido, se basa en 4 ejes principales, considerados como los pilares que constituyen las características irrenunciables de la propuesta⁴:

- La formación integral de los estudiantes, que implica propiciar su desarrollo armónico en todos los ámbitos: académico, técnico, profesional, intelectual, social, ético y espiritual.
- El desarrollo local, vinculado directamente con la formación integral. Los estudiantes son protagonistas de su propio desarrollo y el de su localidad.
- La alternancia, en respuesta a sistemas educativos poco adecuados a la realidad rural, es una propuesta pedagógica que integra la escuela con el medio socio-profesional a través de periodos de alternancia en el centro y en el ámbito socioeconómico. Parte de la experiencia implica a todos los miembros destacados de la comunidad, como a los actores de la formación.
- La Asociación de Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), constituida principalmente por familias junto con otros actores sociales comunitarios que se adhieren a sus principios y que son los gestores del proyecto.

1.2. La formación en alternancia en el Perú

La Asociación Civil ProRural y Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible (ADEAS) Qullana, presentaron en octubre del año 2001 la propuesta técnica pedagógica para la implementación del Sistema de Educación en Alternancia para el Nivel Secundario en el Perú, al Ministerio de Educación, para su respectiva evaluación y aprobación. Es así como el 26 de junio de 2003 se firma el Convenio de Cooperación entre el Ministerio de Educación, la Asociación Civil ProRural y ADEAS Qullana, para la implementación de dos redes de CRFA, aprobado mediante Resolución N° 0738 – 2003 – ED, de fecha 25 de junio de 2003. El 31 de diciembre de 2008 se suscribe la renovación del convenio vigente a la actualidad y cuya duración es de tres años.

³ García, Puig. Op. Cit pp. 67.

⁴ García, Puig. Op. Cit pp. 67-68.

La propuesta se estructuró teniendo en cuenta la experiencia exitosa del sistema de educación en alternancia que en muchos países –en los cinco continentes– constituye una respuesta eficaz y eficiente a las demandas educativas de adolescentes y jóvenes de áreas rurales. Evidentemente se tomaron en cuenta también las necesidades, demandas y problemas de la región (especialmente del Perú) que sobre la educación secundaria, y en especial de la educación secundaria rural, han recogido numerosos estudios e investigaciones sobre su pertinencia, equidad y calidad.

a. La implementación de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA)

El año 2002 se implementaron los tres primeros CRFA, dos en la Región Cusco (el CRFA Waynakunaq Riqcharinan Wasi, ubicado en la Comunidad de Muñapata, distrito de Urcos, provincia de Quispicanchi; y el CRFA Waynakunaq Yachaywasin que actualmente se encuentra en la localidad de Occopata, distrito de Santiago, provincia de Cusco); y uno en la Región Piura (el CRFA Catac Ccaos, ubicado en la localidad de Palo Parado, distrito de Catacos, provincia de Piura).

En el año 2003, ADEAS Qullana inicia la implementación del primer CRFA que integra esa red, el CRFA Llapanchis Yachasunchis (en la localidad de Allhuacchuyo, distrito de Santo Tomás, provincia de Chumbivilcas). En tanto que el Ministerio de Educación (MINEDU), a partir de la observación de los primeros CRFA, también impulsa la creación de tres de ellos, en las regiones de Arequipa, Ayacucho y Loreto.

Actualmente la Red ProRural está conformada por cuarenta CRFA distribuidos en once regiones del país: Cusco (18), Apurímac (3), San Martín (5), Puno (2), Piura (4), Lambayeque (1), La Libertad (1), Cajamarca (1), Huánuco (1), Arequipa (1) y Lima provincias (2).

Es preciso esclarecer que la implementación de un CRFA en una determinada comunidad se inicia por la demanda específica de su población, que se organiza a través de una asociación promotora para este fin específico.

b. Conformación de las asociaciones promotoras (asociaciones CRFA)

Siguiendo los lineamientos y criterios establecidos en la propuesta se han constituido, al 2011, treinta y seis (36) asociaciones CRFA que pertenecen a la Red ProRural⁵, conformadas por padres de familia, actores sociales de las comunidades y profesionales independientes, todas con personería jurídica. ProRural como institución gestora de la primera Red de CRFA, realizó diversas reuniones de

⁵ Al 2009, funcionan veintinueve asociaciones CRFA que gestionan treinta y dos CRFA.

información y asistencia técnica con la finalidad de dar a conocer los principios y fundamentos del sistema de educación en alternancia, las competencias y obligaciones, los trámites legales necesarios para obtener el reconocimiento oficial, además de iniciar una serie de actividades de formación humana.

Cada asociación CRFA ha tramitado su reconocimiento oficial en las oficinas de registros públicos correspondientes a sus ámbitos y participa activamente en las gestiones necesarias ante los órganos descentralizados del MINEDU, con el objetivo de conseguir el reconocimiento oficial correspondiente para cada uno de los CRFA. Las asociaciones CRFA se designan de acuerdo al nombre elegido por sus asociados en asamblea general y es el mismo que utilizan para denominar a sus CRFA.

Las asociaciones CRFA ejecutan diversas gestiones dirigidas a adecuar y mejorar las instalaciones, así como de dotar de mobiliario y materiales, a sus CRFA. Muchas veces los costos y mano de obra son proveídos por sus integrantes, es decir, padres de familia y personas visibles de las comunidades. Los padres de familia son responsables del aprovisionamiento de alimentos y otros medios y materiales necesarios para el óptimo funcionamiento de los CRFA, en su doble función: escuela e internado.

Es evidente el grado de madurez que van alcanzado las asociaciones CRFA en el empoderamiento de sus CRFA, hecho que puede verificarse en el desarrollo y funcionamiento de cada uno de sus centros.

Las asociaciones CRFA de la Red ProRural, conjuntamente con las asociaciones CRFA pertenecientes a la Red ADEAS Qullana, han conformado la Unión Nacional de Centros Rurales de Formación en Alternancia del Perú, que congrega a veintinueve asociaciones CRFA del país y que gestionan treinta y tres CRFA⁶. Así mismo y por necesidades propias, se han conformado uniones regionales en Piura, San Martín, Apurímac y Cusco, que agrupan a los CRFA de cada una de las regiones nombradas.

2. Justificación

Los problemas tangibles por los que atraviesa la educación peruana y especialmente la educación rural son múltiples, complejos y estructurales. Aunque en los últimos años ha mejorado a nivel general el índice de cobertura tanto en el nivel primario como en el secundario (el Perú ostenta casi un 100% de cobertura a

⁶ Existen tres asociaciones CRFA que gestionan dos CRFA, uno de mujeres y otro de varones, con la misma denominación.

nivel primario y 65% en el nivel secundario) y la tasa de analfabetismo también se ha reducido (según cifras de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe–CEPAL–, del año 2000 al 2011 se disminuyó en más de un punto y medio la población analfabeta de 15 a más años de edad de ambos sexos⁷), estas cifras no revelan una dramática realidad: la sistemática exclusión y abandono de la escuela rural por los estudiantes y la pobreza permanente de sus pobladores.

Desde un análisis del acceso y el índice de matrícula, por ejemplo, según los datos recogidos por el Proyecto Educativo Nacional al 2021, el 34.5% de la población comprendida entre los 12 y 16 años no se encontraba matriculada en secundaria⁸, agravándose la situación en las áreas rurales, en donde el 25% de los centros poblados ubicados en zonas rurales carecía de instituciones educativas de nivel secundario, aun cuando contaba con población en edad para ese nivel⁹.

«Hay aproximadamente 9 mil centros de secundaria, frente a casi el triple de centros de primaria. En el ámbito rural quienes quieran seguirla deben trasladarse a la capital de provincia o de distrito, originando serios desembolsos que no todos los padres pueden afrontar»¹⁰.

Asimismo, según datos del informe sobre la calidad educativa del Banco Mundial, en el 2007, el 70% de los adolescentes y jóvenes de áreas rurales no terminan el nivel secundario¹¹.

De otro lado, una realidad pocas veces descrita en los informes o diagnósticos es la lejanía de las escuelas a los hogares de los estudiantes. La dispersión de las casas de las familias rurales es un problema estructural que debería ser resuelto a través de planes y proyectos pertinentes a cada realidad. Los estudiantes muchas veces tienen que caminar varias horas al día para poder asistir a su centro de estudios. Esta situación, junto con otras razones, como son la falta de pertinencia o relevancia del currículo escolar con el entorno cultural siempre diverso y heterogéneo, el alto índice de repetición y extraedad en las zonas rurales (un 16% de los que terminan la secundaria lo logra con un atraso de 3 a 5 años de edad¹²), la casi nula calidad educativa (agravada siempre en contextos

⁷ CEPAL. *Anuario estadístico de América Latina y el Caribe, 2007*. Estadísticas sociales. pp. 57.

⁸ Ministerio de Educación y Consejo Nacional de Educación. *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. pp.51.

⁹ *Ibidem*

¹⁰ Ramírez Arce, Eliana. *Estudio sobre la educación para la población rural en el Perú*. pp. 346. En: <http://www.educared.pe/modulo/upload/114267562.pdf>

¹¹ Banco Mundial. *Por una educación de calidad para el Perú. Estándares, rendición de cuentas y fortalecimiento de capacidades*. Washington: BIRF/BM, 2006, pp. 70.

¹² Ministerio de Educación. *Proyecto Educativo Nacional al 2021*. op cit. pp. 51.

de pobreza extrema, en donde «el 94% y 97.1% de los estudiantes de 3º y 5º, respectivamente, muestran limitaciones para reflexionar, realizar inferencias y para comprender y resolver las situaciones de contenido matemático elemental que les presentan»¹³), el bajo promedio de alumnos por maestro en secundaria (que es una de las causas de una mala calidad de la enseñanza –según CEPAL, en el 2005 el Perú tenía 17 alumnos por maestro en promedio¹⁴, pero esta realidad es completamente distinta en las zonas rurales, en donde 9 de cada 10 escuelas son multigrado, ya sean unidocentes o polidocentes¹⁵–), los «motivos económicos»(que van desde la incapacidad de pagar las pensiones escolares, la disponibilidad de trabajo o la necesidad de trabajar o ayudar en el hogar, –de los desertores en la zona rural el 37.1% señalan esta razón como la principal causa del abandono de la escuela¹⁶–), entre otras razones, son las causas del alto índice de deserción y ausentismo en las escuelas rurales, que se puede resumir en la total falta de pertinencia del sistema educativo a la realidad rural.

Como lo ha mostrado Rosa María Torres¹⁷, existe una relación perversa entre la pobreza y el área rural, la baja calidad educativa y la repetición escolar, es decir, una mayor repetición escolar está asociada con contextos rurales, de mayor pobreza, con poblaciones indígenas o contextos bilingües o multilingües, con profesores mal formados (con pocas expectativas respecto a sus alumnos) y menos tiempo de instrucción (el Perú tiene una de las jornadas docentes más bajas del continente: solo 24 horas semanales¹⁸).

Por último, una de las características más resaltantes de la educación rural es la carencia de espacios de concertación y de gestión educativa que deben tener los padres de familia, que a pesar de la existencia de los Consejos Educativos Institucionales (CONEI), no tienen cabida en la planificación, ejecución y evaluación de la educación de sus hijos, lo que contribuye a que la educación esté cada vez más alejada del contexto y de las necesidades e intereses de las comunidades, especialmente de las rurales.

Desde la problemática descrita, la implementación del sistema de educación en alternancia, a través de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), es una respuesta eficiente, eficaz y de calidad a las demandas de una

¹³ Ibid. pp.66.

¹⁴ CEPAL, op cit, pp.64.

¹⁵ Ramírez Arce, Eliana. op cit., pp.346.

¹⁶ Banco Mundial, op cit., pp.70.

¹⁷ Torres, Rosa María. *Repetición escolar: ¿Falla del alumno o falla del sistema?* En: Evaluación, Aportes para la capacitación. 1995. <http://www.educacion.es/cide/espanol/investigacion/rieme/documentos/files/torres/torres1995re.pdf>

¹⁸ Ministerio de Educación, Op cit., pp.66.

porción de la población peruana que ha estado relegada por mucho tiempo a sus reales y legales aspiraciones, problemas e intereses.

Los CRFA, por el tipo de gestión: asociativa entre la sociedad civil y el Estado, no solo constituyen una real innovación de carácter pedagógico, sino y sobre todo una autentica innovación de carácter social, por el reconocimiento del derecho y responsabilidad que asiste a todos los padres de elegir el tipo de educación que requieren para sus hijos.

ProRural se constituye como asociación civil sin fines de lucro con la única finalidad de otorgar asistencia técnica, tanto desde los aspectos legales como técnico pedagógicos, a los CRFA, a través de convenios con sus consejos directivos. El objetivo institucional es lograr implementar un sistema educativo pertinente a las áreas rurales y lograr el empoderamiento de las comunidades rurales organizadas, para que además de decidir el tipo de educación que requieren para sus hijos, adquieran competencias de gestión institucional que les permitirán, en el futuro, decidir sobre el porvenir de sus comunidades.

3. Fundamentos del sistema de educación en alternancia

El sistema de educación en alternancia, implementado en el Perú, posibilita una real y permanente interacción entre el medio y la escuela, mediante la participación activa y responsable de los diversos agentes sociales y económicos que influyen en el proceso formativo de la persona, y en el desarrollo de su entorno. El sistema proporciona a los estudiantes experiencias de aprendizaje que combinan en una unidad, la experiencia del medio socio-laboral con la formación académica en el nivel o grado que corresponda, en un clima que potencia sus habilidades, competencias y destrezas de acuerdo a sus propios intereses, y a los de su comunidad, formando integralmente al ser humano como persona y como sujeto activo de su progreso y bienestar. El sistema tiene por base los siguientes fundamentos:

3.1. *Fundamento filosófico*

Para el sistema de alternancia cada estudiante significa una persona, es un ser único, irreplicable y trascendente, que además está inmerso en una realidad concreta y en consecuencia conlleva un determinado horizonte de interpretación, con una particular visión del mundo, concepciones, significados y símbolos, con intereses, problemas y expectativas particulares, que deben ser atendidos reforzando su identidad cultural y propiciando la construcción de su propio proyecto de vida. El proceso educativo en el sistema debe lograr que el estudiante aprenda

a «saber ser», es decir, generar identidades personales –con valores humanos– y potenciar sus posibilidades de integrarse en la sociedad al «aprender a convivir».

3.2. Fundamento sociológico

El fundamento sociológico de la propuesta descansa en el respeto y el fortalecimiento de la identidad cultural a través de una educación de calidad, con equidad y cobertura ampliada. Se basa en el vínculo de pertenencia de los estudiantes con su comunidad y con su familia (vínculo que no es solo afectivo, sino social y económico, entre otros), por lo que busca coordinar la formación escolar con el trabajo y la vida, propiciando su arraigo con el medio del que provienen para lograr el desarrollo sostenido de su comunidad. La vinculación efectiva del hombre con su medio mejora las condiciones de su productividad y aumenta sus expectativas y resultados para alcanzar un mejor nivel de vida.

De acuerdo a lo expuesto, el sistema de educación en alternancia posibilita a las familias de los adolescentes y jóvenes atendidos en los CRFA, a involucrarse personal y colectivamente en el seno de sus asociaciones para reflexionar sobre el futuro de sus hijos y el de sus comunidades, apostando por el crecimiento personal y del medio en el que viven, precisando y analizando necesidades, buscando soluciones y comprometiéndose en las acciones previstas, asumiendo así la responsabilidad de ser gestores de su propio desarrollo.

El fundamento social procura preparar a los adolescentes y jóvenes en estrecha relación con sus familias, para ser capaces de enfrentar distintas situaciones cotidianas con criterios y objetivos claros, abiertos y dispuestos al cambio, resaltando conductas basadas en valores sustentados en la autoestima, la responsabilidad y la solidaridad. El sistema de educación en alternancia es una propuesta que vincula estrechamente los intereses de la escuela, la familia, el medio rural y el entorno socio-laboral.

3.3. Fundamento económico

El sistema de educación en alternancia potencia las posibilidades de desarrollo agropecuario y de todas las actividades conexas con la realidad del entorno, a través de la oferta de formación cualificada para los adolescentes y jóvenes del nivel secundario.

El fundamento económico está en estrecha relación con el fundamento social, ya que no se puede hablar de desarrollo económico sin trabajo, como tampoco se puede hablar de trabajo sin considerar a las personas. El desarrollo socioeconómico sostenible y sustentable, la protección del medio ambiente

y la naturaleza, requieren de recursos humanos competentes y comprometidos con su ejecución. Hay, por tanto, un nuevo oficio para el hombre del campo que va mucho más allá del papel tradicional del agricultor y que debe aceptar la inseguridad y el dinamismo inherentes a toda la sociedad actual.

Los centros rurales de formación en alternancia fundamentan el aspecto económico en la preocupación de formar a los adolescentes y jóvenes como responsables del medio donde viven, y generar empleo local y posibilitar una calidad de vida adecuada que les permita construir una visión del futuro más optimista. El sistema de educación en alternancia propicia una formación polivalente que permite ofertar al sector rural un medio adecuado y ofrecer una alternativa educativa pertinente diseñada de acuerdo con sus necesidades y características.

El sistema crea y recrea respuestas laborales y productivas a las demandas, necesidades y expectativas comunales, involucrando en su formulación no solo a los padres de familia, sino a la comunidad y a los agentes del sector productivo del contexto. Finalmente, es evidente que la formación y el desarrollo rural constituyen una sinergia, ya que uno no existe sin el otro y se nutren mutuamente.

3.4. Fundamento pedagógico

La pedagogía del sistema de educación en alternancia se basa en los postulados del constructivismo, porque parte de la experiencia de la realidad a la comprensión teórica, y de esta a la práctica.

La comprensión se construye y reconstruye permanentemente. Es una formación en la vida y para la vida que debe responder a los lineamientos curriculares nacionales, con el agregado de valorar la cultura, fortalecer los núcleos familiares y comunales, para formar personas capacitadas para desenvolverse en su medio y en concordancia con los efectos de la globalización, definiendo competencias laborales válidas para la región.

Además, los centros rurales de formación en alternancia vinculan la educación con el mundo de la producción y el empleo calificado, propiciando en el desarrollo del proyecto personal de cada estudiante el descubrimiento de su vocación, sus propias aptitudes y capacidades, sus inquietudes y experiencias, así como el desarrollo de un espíritu emprendedor para generar capacidades de autoempleo y de iniciativas asociativas.

Se basa en una pedagogía que enlaza el pasado con el futuro, la experiencia con la ciencia, lo concreto con lo abstracto, facilitando las relaciones entre las generaciones y, por tanto, la adopción de nuevas tecnologías sin dejar al margen a ninguno de los protagonistas.

4. Estrategia de intervención

4.1. Actores del sistema

En el sistema de educación en alternancia los actores cumplen los siguientes roles:

- a. El Estado. Promotor de las acciones educativas y de desarrollo social que propicia las normas, lineamientos y criterios específicos para el funcionamiento adecuado del sistema de educación en alternancia y cumple su rol subsidiario.
- b. La familia. Conformar la asociación, base indispensable para el establecimiento del centro, asumiendo responsabilidades y compartiendo problemas y expectativas del estudiante y de la escuela.
- c. El Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA). Núcleo vital del sistema, donde la asociación y la plana docente, directiva y administrativa del centro, convergen junto a otros actores y agentes locales, en su organización, ejecución y evaluación académica, laboral y socio-productiva.
- d. Los actores y agentes locales. Representantes de los sectores, empresarios, profesionales, gobiernos locales, organizaciones rurales, entre otros, que colaboran en las acciones educativas y de desarrollo social y económico que asume el CRFA, facilitando y posibilitando su sostenibilidad.
- e. El Estudiante. Principal actor del sistema de educación en alternancia, eje del debate y del proyecto. Asume responsabilidades de formación humana, académica, laboral y productiva, y recibe el apoyo de todos los otros actores, quienes a través de la interacción colectiva propician los medios necesarios para lograr su desarrollo integral y su inserción cualificada en el medio socio-laboral y productivo.

4.2. Lógica de intervención

Se sustenta en la gestión asociativa entre el Estado y la sociedad civil, con la asistencia técnico pedagógica de ProRural: el sistema de educación en alternancia tiene como estrategia, acorde con sus fundamentos filosóficos, sociológicos y pedagógicos, la gestión asociativa entre los diferentes actores del Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA), en donde cada actor cumple un rol importante:

Sociedad civil (asociación CRFA): es el protagonista principal en la gestión del centro. Es la entidad encargada de gestionar institucional, económica y administrativamente el CRFA. En cuanto adquiere personería jurídica cuenta con libertad para realizar diversas actividades y gestiones dirigidas a mejorar

permanentemente la calidad de sus instalaciones, mobiliario y materiales a través de la captación de fondos de instituciones públicas o privadas, y/o realizar convenios de cooperación interinstitucional.

Estado (Unidad de Gestión Educativa Local –UGEL– / Dirección Regional de Educación –DRE– / Ministerio de Educación–MINEDU–): órgano rector que asume su rol subsidiario, establece los marcos normativos que posibilitan la aplicación experimental del sistema y otorga las plazas necesarias para el funcionamiento del CRFA. Es el principal actor de la propuesta y socio estratégico de la asociación, otorga y es responsable de la sostenibilidad de cada CRFA.

ProRural: es la institución responsable de la calidad y pertinencia de la implementación del sistema de educación en alternancia.

4.3. Proceso de implementación de un CRFA

Un CRFA es una institución educativa de nivel secundario, promovida y gestionada directamente por una asociación CRFA (integrada por los padres de los estudiantes, representantes de organizaciones de base, autoridades locales, profesionales de la zona, etc.), que tiene como objetivo implementar y gestionar un CRFA con la finalidad de lograr el desarrollo de su localidad.

El CRFA como institución educativa busca formar integralmente a los jóvenes a través de tres ejes diferenciados y convergentes: académico, profesional y humano, y con ellos y sus padres, impulsar el desarrollo de sus comunidades. La experiencia acumulada ha ayudado a establecer una secuencia de etapas y fases para su implementación, que ordinariamente se superponen. Esta secuencia se viene aplicando con la pertinencia necesaria en cada caso, desde el año 2008:

4.3.1. Viabilidad y planificación

Evaluación preliminar del real interés y compromiso de la población local.

FASE 1: Viabilidad administrativa y evaluación de la demanda (eliminatória)

Esta fase tiene dos objetivos, el primero es evaluar la viabilidad de su sostenibilidad (desde el punto de vista del sector educación) al implementar un CRFA en la localidad. Esto se puede definir entre dos posibilidades: crear una nueva institución educativa CRFA o transformar en CRFA una Institución Educativa (IE) ya existente. El otro objetivo está orientado a evaluar el interés y compromiso de parte de la población local por el sistema de educación en alternancia.

FASE 2: Viabilidad del CRFA

Esta fase tiene como objetivos: informar a la población y evaluar el interés y expectativas de la misma, así como la de sus autoridades, en términos de los compromisos que necesariamente deben asumir; y determinar de manera preliminar la calidad y tipo de producciones, y las salidas económicas de la zona. De igual manera, determinar las perspectivas y expectativas de futuro de la población y analizar la viabilidad de un CRFA en la zona.

FASE 3: Proceso de concreción de la propuesta

Esta fase tiene como objetivos: involucrar activamente a la población local en el proceso de implementación del CRFA y determinar las demandas materiales básicas e indispensables, los costos de implementación, funcionamiento, y ubicar las posibles fuentes de financiamiento. Asimismo, elaborar un plan de acción que comprometa a la asociación a realizar acciones y gestiones preliminares dirigidas a la implementación de un CRFA.

4.3.2. Implementación (puesta en marcha)

Los objetivos de esta fase son: terminar de implementar y poner en funcionamiento el CRFA, proceder a la matrícula de los estudiantes y construir el plan de formación, de acuerdo a los resultados del diagnóstico situacional participativo (esta tarea se lleva a cabo en más o menos 6 meses).

Cuando un estudiante ingresa a un CRFA sus padres se convierten automáticamente en miembros de la asociación CRFA, a través de una carta de compromiso y su respectiva incorporación en el libro de asociados.

4.3.3. Crecimiento

Es el período obligatorio que supone completar los cinco grados de educación secundaria, el tiempo necesario para que egrese la primera promoción de estudiantes. El período necesario para completar el equipo de docentes-monitores-responsables de la formación en el manejo de la pedagogía de alternancia, y sus instrumentos, así como el período en el que se implementan los planes de formación inicial y permanente de monitores. También es el tiempo que se necesita para la dotación progresiva de equipamiento básico tanto en infraestructura como en mobiliario y materiales. Período de toma de conciencia plena de la asociación CRFA local y de sus responsabilidades y competencias en la gestión y orientación del CRFA.

La duración de esta etapa suele ser variable, en tanto confluyen diversos factores relacionados con las capacidades de organización, compromiso, responsabilidad de los asociados y especialmente el respaldo que las UGEL/DRE otorguen a los padres de familia, en la tarea de implementar sus centros.

4.3.4. Maduración

Es el período de tiempo necesario para que un CRFA esté definitivamente insertado en la comunidad. Ambas instituciones, ProRural y ADEAS Qullana, establecen distintos tiempos de ejecución de visitas de Evaluación y Monitoreo (E & M), de acuerdo a las necesidades y problemas particulares que representa cada uno de los centros, y a los planes de E & M que cada institución ha establecido.

5. La gestión del sistema de educación en alternancia a través de la implementación de los CRFA

5.1. *La gestión institucional*

Como se ha descrito al inicio, si bien la innovación pedagógica es valiosa, lo es más aún la gestión institucional. Por primera vez en la historia de la educación del país, los habitantes de las zonas rurales, que según los diversos análisis e investigaciones pertenecen al grupo de los pobres y pobres extremos, pueden elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos, y además empoderarse de conceptos y prácticas que les eran ajenas: el rol preponderante de la educación como la principal arma de lucha contra la pobreza, la gestión directa de los centros, el desarrollo humano digno, el análisis de un futuro en el que sus hijos no tengan que abandonar su «comunidad» para progresar, entre otros.

Realmente es alentador ver hecha realidad aquella frase de Ganhd: «Todo lo que hacen por nosotros, sin nosotros, lo hacen contra nosotros».

Las asociaciones CRFA se rigen por estatutos que contemplan, entre otros temas, la conformación de un consejo directivo integrado por padres de familia, en su mayor parte, y personas visibles de las comunidades, quienes entre otras responsabilidades y competencias tienen las siguientes tareas:

- a. Gestionar recursos para la implementación de sus CRFA.
- b. Velar por el cuidado y mantenimiento de la infraestructura y mobiliario.
- c. «Aprobar» el perfil del egresado del CRFA.
- d. Evaluar a los aspirantes a monitores.
- e. Evaluar el desempeño de los monitores –dos veces en el año–.

- f. Participar en la defensa de los proyectos profesionales de los estudiantes.
- g. Participar directamente en la estructuración de los planes de formación para las familias.

5.2. Propuesta de gestión pedagógica

Espacios de formación y gestión de los aprendizajes

El primer espacio de formación es el medio. El aprendizaje en el CRFA está íntimamente vinculado con el entorno y la vida diaria del estudiante, puesto que la familia y la comunidad constituyen los primeros y principales espacios de formación de los educandos. Durante la estadía del estudiante con su familia y comunidad, experimenta diversas vivencias, investiga hechos y fenómenos de los que no puede encontrar razones científicas, e intercambia opiniones y sensaciones con otras personas. Estos intereses, problemas y necesidades se constituyen en los insumos con los cuales el monitor empieza a «transversalizar» los contenidos de las áreas curriculares. En resumen, es un constante ir y venir entre la vida en la familia, el espacio socioeconómico y el CRFA, entre la práctica y la teoría. El conocimiento e investigación del medio se fortalece a través de los conceptos científicos que aporta cada una de las áreas de desarrollo del Diseño Curricular Nacional (DCN).

El segundo espacio de formación es el CRFA, en donde el conocimiento empírico encuentra razones científicas. Las experiencias que significan «algo» para el estudiante son indispensables porque captan su interés y lo motivan a adquirir nuevos aprendizajes. Hablar sobre lo que él conoce, es aprovechar su experiencia para conducirla hacia otros nuevos conocimientos que le permitan construir, reconstruir, ampliar y modificar sus conceptos y experiencias. Es por ello que el aprendizaje se genera a través de un conocimiento real de lo concreto y a partir de su vinculación con las ciencias y las letras pasan al campo de la abstracción, yendo de lo particular hacia lo general.

El equipo de monitores organiza el horario semanal de acuerdo a los temas y contenidos de los planes de investigación que están contruidos de manera lógica y secuenciada, y que responden a cada centro de interés, en cada grado. Cada CRFA cuenta con un plan de formación que constituye el currículo del centro.

Las sesiones y las otras actividades de aprendizaje se desarrollan a través de los instrumentos propios de la pedagogía de la alternancia, que están debidamente validados, donde cada uno de ellos cumple una determinada función. Estos constituyen el eje pedagógico en el cual interactúan las diversas actividades que realizan los estudiantes para lograr aprendizajes significativos.

Tiempos de formación y ritmos de alternancia

Se denominan ritmos de alternancia a los tiempos en los que el estudiante está en el centro a régimen de internado y el tiempo que permanece con su familia o en el medio socioeconómico: dos semanas en el CRFA y dos en el medio.

Los estudiantes alternan estadias de dos semanas en el CRFA, en régimen de internado, desarrollando actividades académicas propias del diseño curricular nacional a través de la aplicación de los instrumentos de la pedagogía de alternancia, y dos semanas con la familia, en la comunidad o en unidades productivas, parcelas, talleres, etc., explorando la realidad para desarrollar capacidades de investigación, indispensables para su formación y el desarrollo de capacidades de emprendimiento, y desarrollando actividades técnico productivas.

De esta manera la pedagogía de alternancia, propia del sistema, responde con eficacia y eficiencia a las necesidades, expectativas e intereses de los adolescentes, jóvenes y familias rurales, porque la formación se desarrolla de manera integral vinculando estrechamente las actividades educativas que se desarrollan en el CRFA, como en el medio inmediato (familia, parcela, terreno, negocio familiar, taller, etc.) y el mediato (la comunidad).

Durante el período de estancia con la familia y con los co-formadores en el medio socioeconómico, el monitor debe visitar a los estudiantes en su casa. A esta estrategia de la alternancia se le conoce con el nombre de «visita a la familia», que tiene objetivos y estrategias propias. Cabe señalar que cada docente (monitor) visita como mínimo a 7 estudiantes por cada alternancia en el medio, lo cual incrementa su jornada laboral de manera directa. Considerando la realidad de nuestro medio rural, el desarrollo de este instrumento de la pedagogía exige desplazamientos a pie a cada hogar, que duran entre 6 u 8 horas de camino de ida y otras horas más de regreso.

Durante el período de estancia en el centro (dos semanas), los docentes-monitores ejecutan dos veces tutoría personalizada con los estudiantes, una al momento que llegan los estudiantes al CRFA y otra antes del retorno a sus hogares o al medio socioeconómico, en la segunda semana en el CRFA. Los docentes laboran de lunes a sábado en la mañana, tiempo que está dedicado a desarrollar la evaluación semanal, que constituye un espacio de análisis exhaustivo de las tareas realizadas y el cumplimiento de las programaciones de los planes de formación de cada centro. Así mismo se planifican las actividades de la semana siguiente, recordando que el horario académico y la aplicación de los instrumentos de la pedagogía de alternancia son flexibles, es decir, todas las planificaciones se plantean en concordancia con los avances de los aprendizajes

de los estudiantes y los cronogramas agrícolas de cada localidad, y no con un desarrollo de sesiones de enseñanza que no toman en cuenta el real logro de aprendizajes de los estudiantes.

Ejes de la formación en el CRFA

En el plan de formación todas las actividades se organizan teniendo en cuenta tres ejes de formación integral:

Formación humana: Se desarrolla a través de la convivencia en el CRFA con la práctica de valores humanos y normas que rigen la convivencia y la formación para una cultura de paz. El régimen de internado permite diversos espacios y tiempos de formación que no están dirigidos al aspecto académico, sino y sobre todo al conductual. La tutoría personalizada es un instrumento que ayuda la formación humana que tiene como objetivo lograr que los estudiantes desarrollen conductas dirigidas a adquirir valores humanos para: «aprender a ser» y «aprender a convivir», postulados de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), en el texto del documento «Educación para todos».

Formación académica: Se concreta en el desarrollo de las competencias y capacidades básicas propuestas en el diseño curricular nacional en todas las áreas de desarrollo. En el proceso de cada una de las sesiones de enseñanza-aprendizaje se privilegia el desarrollo de capacidades que permitan a los estudiantes construir sus propios ritmos y estilos de aprendizaje, en el cumplimiento de uno de los postulados de la UNESCO: «aprender a aprender».

Formación profesional: Se ejecuta a través del desarrollo de los instrumentos de la pedagogía de alternancia y los proyectos productivos y profesionales, de tal modo que al finalizar la formación de los cinco grados, el estudiante obtendrá una certificación de acuerdo al perfil del CRFA. Esta formación promueve el desarrollo de capacidades de emprendimiento y gestión de pequeñas empresas de producción de bienes y/o servicios, siguiendo otro postulado de la UNESCO: «aprender a hacer»

El plan de formación

El plan de formación constituye el «currículo» de cada CRFA, que respondiendo a esta nomenclatura norma, determina, planifica y coordina todos los objetivos, contenidos, capacidades, habilidades y destrezas que se pretenden lograr

en los estudiantes en cada uno de los grados del nivel secundario, en los tres ejes: académico, humano y técnico productivo profesional. En el caso específico del sistema de educación en alternancia se pone en práctica la pedagogía que lo sustenta a través del uso de sus instrumentos¹⁹.

El plan de formación constituye también el Proyecto Curricular Institucional (PCI), del mismo modo que las instituciones educativas convencionales, sin embargo, el del CRFA va más allá puesto que integra los contenidos y capacidades de todas las áreas de desarrollo, y las adecua a los planes de investigación y demás instrumentos de la pedagogía de alternancia.

Las etapas de construcción del plan de formación son:

1. Elaboración del diagnóstico situacional participativo, en el que se recoge y sistematiza toda la información cualitativa y cuantitativa relevante del contexto.
2. Construcción de perfiles: del egresado y de ciclos²⁰.
3. Determinación de los centros de interés de los cinco grados²¹.
4. Determinación de los planes de investigación de los cinco grados²².
5. Instrumentos de la pedagogía de la alternancia.

6. Transversalización de las capacidades y competencias señaladas en cada una de las áreas de desarrollo curricular

El plan de formación se completa una vez aprobados los perfiles del egresado y de ciclos por la asociación CRFA. Este es permanentemente evaluado, corregido y actualizado por el equipo de monitores en las reuniones de evaluación semanal.

Instrumentos de la pedagogía de alternancia

La pedagogía de alternancia tiene una serie de instrumentos que permiten el logro de los objetivos vinculados con los fundamentos del sistema de educación en alternancia. A continuación se detalla cada uno de ellos:

¹⁹ Documento de trabajo ProRural, 2008.

²⁰ En el sistema de alternancia, a fin de orientar el trabajo pedagógico, se han establecido dos ciclos de formación. El primer ciclo corresponde al VI ciclo de educación establecido en el DCN (primer y segundo grado) y el II ciclo corresponde al VII ciclo de acuerdo al DCN. Para cada ciclo de formación se han establecido perfiles.

²¹ Los centros de interés constituyen grandes temas de interés, responden a problemas generales identificados a partir del diagnóstico situacional, de ellos se desprenden los planes de investigación.

²² A partir del plan de investigación se organizan todas las actividades de formación correspondientes a un mes (dos semanas en el CRFA y dos semanas en el medio socioeconómico).

a. **Plan de investigación**

Es una guía para la observación e investigación directa de una realidad, que demanda diálogo con actores locales y reflexión sobre situaciones concretas. Así mismo, conduce a la producción de textos que sintetizan las reflexiones y los descubrimientos.

El objetivo de este instrumento es desarrollar en los estudiantes las capacidades de observación, comparación, análisis, síntesis, razonamiento lógico, capacidades de socialización, competencias profesionales y de emprendimiento. El currículo del CRFA, es decir el plan de formación, está organizado en base a centros de interés y planes de investigación por cada alternancia (9 a 10 planes de investigación por año y grado). En la elaboración y preparación del plan de investigación se involucran los estudiantes y los monitores, así mismo los padres de familia y otros actores del medio involucrados en su desarrollo. En las dos semanas siguientes los estudiantes exploran la realidad a través del plan de investigación. En este período cada familia recibe la visita de un monitor (visita a la familia) para hacer un seguimiento de este espacio de formación.

b. **Conclusiones en común**

Las conclusiones en común constituyen una estrategia metodológica que permite el intercambio de experiencias y se basan en la teoría de que los estudiantes aprenden más entre pares, que con la mediación del educador o atendiendo «discursos» y clases «magistrales» tradicionales.

Este instrumento no solo facilita la socialización de conocimientos individuales, sino la reflexión sobre distintas realidades relacionadas con un tema en común. Por ejemplo, si el plan de investigación está dirigido a conocer el «cultivo del maíz», los estudiantes investigarán su realidad inmediata y, a través de las conclusiones en común, conocerán otras realidades mediatas.

El objetivo de las conclusiones en común es «facilitar el intercambio de experiencias sobre un contenido específico, relacionado con aspectos socioeconómicos del medio, que posibiliten a los estudiantes el desarrollo de conocimientos y capacidades profesionales y académicas». Desarrollan además en los estudiantes capacidades de comunicación oral, fluida, coherente, concisa y clara.

c. **Visita de estudios**

La visita de estudios es otro de los instrumentos propios de la pedagogía de la alternancia, aunque otras teorías y prácticas educativas la proponen. La diferencia se establece claramente en cuanto responde a una planificación de actividades dirigidas a consolidar conocimientos empíricos y científicos en torno a un tema específico. El objetivo de la visita de estudios es conocer, comparar, analizar, desarrollar capacidades técnicas, estrategias de observación y análisis de hechos reales.

d. **Tertulia profesional**

La tertulia profesional se desarrolla a través de la visita de un profesional al CRFA, para propiciar un intercambio de experiencias con los estudiantes acerca del tema central del plan de investigación. Esta persona (profesional, técnico o agricultor experimentado) da a conocer sus experiencias acerca de una actividad determinada objeto de la tertulia. El objetivo de este instrumento es recibir información técnica, de experiencia de vida y profesional, a través del diálogo, que permita a los estudiantes conocer y comprender procesos y prácticas de producción, generación de empresas, etc., de otras experiencias inmediatas o mediatas.

e. **Curso técnico**

Es un instrumento de la pedagogía de alternancia que permite conceptualizar científicamente los conocimientos empíricos desarrollados a través de la aplicación de los demás instrumentos. El objetivo de este instrumento es fundamentar los conocimientos empíricos que los estudiantes manejan, recopilados a través de los diferentes instrumentos de la pedagogía de alternancia (plan de investigación, conclusiones en común, visita de estudios, tertulia profesional) para desarrollar competencias técnicas, de emprendimiento y de empleo calificado.

f. **Aprendizajes prácticos**

Son actividades prácticas dirigidas a desarrollar en los estudiantes de los CRFA conocimientos, habilidades y destrezas dirigidas a «aprender a hacer», relacionadas con los centros de interés y vinculadas con los planes de investigación. Estos aprendizajes implican la adquisición de competencias sencillas y concretas, como la elaboración de mermeladas u otras más complejas como la instalación de sistemas eléctricos.

g. Visitas a la familia

Las visitas a la familia constituyen un instrumento inigualable, propio de la pedagogía de educación en alternancia. Cada uno de los monitores del CRFA visita a la familia de cada estudiante para verificar, acompañar y apoyar el desarrollo del plan de investigación, involucrar a la familia en la formación de sus hijos, conocer la realidad familiar de cada estudiante, posibilitar el desarrollo de un clima familiar coherente y acompañar a los padres en la tarea de educar a sus hijos.

Los padres cumplen dos funciones: por una parte animar esa participación en el proceso educativo de sus hijos, y por otra asociar una y otra estancia (escolar y familiar), juntamente con los monitores, para garantizar la formación coligada del estudiante.

Este instrumento es de vital importancia ya que el ritmo alternante de períodos familiares y escolares, asocia estrechamente la vida, la familia y el CRFA, en una interacción profunda que facilita una verdadera formación integral, una auténtica integración social y técnico profesional del estudiante con su medio, ya que este realiza un trabajo intelectual a través del cual investiga, analiza y reflexiona acerca de la realidad circundante, para el desarrollo de su plan de investigación.

Con este instrumento se evita la ruptura entre la alternancia en el CRFA y el espacio socio familiar y/o productivo, puesto que requiere necesariamente la presencia de los padres, tutores o responsables de la alternancia y del monitor. Acompañamiento significativo que posibilita la relación estrecha entre la familia y el CRFA, así como entre el ámbito socioeconómico, el estudiante y el CRFA.

h. Proyecto productivo

Más que un proyecto propiamente dicho, se trata de una iniciativa de producción que emprenden los estudiantes de los CRFA durante los cuatro primeros años de estudios. Esta actividad se inicia con una visión del estudiante a partir de sus preferencias, cualidades, destrezas y habilidades, y está orientada hacia la producción de bienes o servicios partiendo de las potencialidades locales.

Se propicia el aprovechamiento de recursos de la zona y de oportunidades comparativas que permitan al estudiante la generación de ingresos que ayuden al mejoramiento de las condiciones de vida de su familia.

Como objetivos el proyecto productivo busca, primero, despertar en el estudiante la iniciativa por «producir cosas» aprovechando lo que tiene, para desarrollar en él competencias productivas y empresariales; por otro lado, se busca también que valiéndose de las exigencias que le demanda el proyecto, el estudiante logre desarrollar valores tales como: responsabilidad, orden, disciplina y solidaridad.

Así mismo, el desarrollo del proyecto genera un mayor compromiso de la familia en la formación de sus hijos, ya que esta se responsabiliza de la conducción de las actividades del proyecto cuando el estudiante se encuentra internado en el CRFA.

i. Proyecto profesional

Es el instrumento que documenta los conocimientos, experiencias y adquisición de capacidades y competencias que el estudiante ha adquirido durante los cuatro años anteriores.

El proyecto profesional tiene entre sus objetivos lograr que el estudiante desarrolle la capacidad de elaborar proyectos, con todo lo que esto significa, es decir, desde la identificación de una oportunidad hasta la sistematización de experiencias exitosas de las que pueda extraer aprendizajes para su proyecto, en el que evidentemente debe haber realizado un análisis exhaustivo de alternativas, estudio de mercado, aspectos técnicos y científicos, económicos y financieros, además de temas contables, administrativos, legales y comerciales.

j. Transversalización

En el sistema de educación en alternancia la propuesta pedagógica se evidencia en el plan de formación que, como ya se ha señalado, constituye el currículo de cada centro rural de formación en alternancia, equivalente a los proyectos curriculares de las Instituciones Educativas (IIEE) convencionales. Sin embargo, entre el plan de formación y el proyecto curricular institucional existen marcadas diferencias, porque el plan de formación se construye a partir de un diagnóstico situacional participativo de la zona donde se encuentra cada CRFA, con el objetivo de establecer un perfil del egresado, del primer ciclo (1º y 2º), del segundo ciclo (3º, 4º y 5º), a partir de los cuales se identifican los planes de investigación que organizan los aprendizajes para cada mes.

Una vez diseñados los perfiles y organizados los demás instrumentos de la pedagogía de alternancia, en función a los planes de investigación, se transversalizan los contenidos curriculares de cada una de las áreas del diseño curricular nacional. De esta manera en el sistema de educación en alternancia se hace efectiva la diversificación curricular de cada una de las áreas, que es una de las características que posibilitan la pertinencia de los aprendizajes establecidos en el diseño curricular nacional.

7. Resultados al 2009

- Conformación de treinta y seis asociaciones CRFA, debidamente constituidas y reconocidas en los registros públicos.
- Conformación de la Unión Nacional de Centros Rurales de Formación en Alternancia del Perú (UNCRFAP).
- Cuatro uniones regionales de CRFA constituidas: Piura, San Martín, Apurímac y Cusco.
- Reconocimiento de la importancia de la educación de las adolescentes y jóvenes (mujeres) de áreas rurales.
- Gestiones de consejos directivos de CRFA y obtención de recursos para implementación de infraestructura y mobiliario a través de presupuestos participativos.
- Implementación de un sistema contable para los CRFA.
- Implementación de treinta y tres CRFA en once regiones.
- Establecimiento, ejecución y validación de los indicadores e instrumentos del plan de evaluación y monitoreo permanente de ProRural.
- Veintinueve consejos directivos en proceso de formación a través de talleres zonales, nacionales y visitas de evaluación y monitoreo.
- CRFA gestionados directamente por sus consejos directivos, elegidos mediante asambleas por padres de familia y actores sociales locales involucrados en el sistema de educación en alternancia.
- Monitores evaluados en su desempeño por los miembros de los consejos directivos de cada CRFA.
- Formación de directores de CRFA a través de talleres nacionales.
- 2221 estudiantes del nivel secundario beneficiarios del sistema de educación en alternancia.

- 215 egresados de los CRFA entre el 2006 y el 2009.
- 211 proyectos profesionales sustentados y aprobados por los ex alumnos de los CRFA.
- Pruebas comparativas en las áreas de comunicación y matemática anuales, entre estudiantes de los CRFA y de las IIEE públicas aledañas.

7.1. Resultados cualitativos y cuantitativos

Cualitativos 2009:

1. De la implementación del sistema de educación en alternancia por ProRural:
 - a. Firma de convenio de apoyo interinstitucional entre el Ministerio de Educación, ProRural y ADEAS Qullana para la implementación de dos redes de CRFA.
 - b. Firma de convenios de cooperación interinstitucional para la implementación del Sistema de Educación en Alternancia con once direcciones regionales de educación y ocho UGEL.
 - c. Once convenios de cooperación interinstitucional con municipios distritales.
 - d. Tres convenios de cooperación interinstitucional con gobiernos regionales.
 - e. Convenios entre asociaciones CRFA con la Red ProRural para desarrollar acciones de apoyo técnico, pedagógico y legal.
 - f. Aprobación de plazas de contrato para monitores de los CRFA por el Congreso de la República y por la UGEL.
 - g. Reconocimiento de la labor de ProRural a través del otorgamiento de los siguientes premios y distinciones:
 - Distinción del Instituto Latinoamericano de Comunicación Educativa (ILCE) por calidad y equidad, formación docente y educación incluyente. Además de criterios de innovación, sistematización y cobertura. 2005.
 - Premio «Esteban Campodónico Figallo», en el Área de Servicios Directos a la Sociedad, como reconocimiento especial a los importantes servicios que está prestando a la educación en zonas rurales del país. 2006.
 - Premio «Integración y Solidaridad» de Radio Programas del Perú (RPP) en la categoría institucional. 2006.

- Premio «Ciudadanos al Día», por prácticas eficientes en el sector Educación. 2009.
 - h. Reconocimiento de la pertinencia y calidad de la propuesta por autoridades educativas y políticas locales y nacionales (reportes periodísticos, informes, notas de prensa, etc.).
 - i. Educación de la demanda educativa, padres de familia y actores sociales mejor informados acerca de las competencias y responsabilidades de la escuela, el hogar, el Estado y las organizaciones públicas y privadas.
2. De la formación de consejos directivos y miembros de las familias de asociados:
- a. Para el 2009, veintinueve consejos directivos de los CRFA asumen progresivamente la gestión institucional de treinta y cuatro CRFA.
 - b. Consejos directivos realizan gestiones ante representantes de los sectores y gobiernos locales para la obtención de apoyo para la construcción y adecuación de infraestructura, dotación de mobiliario y materiales.
 - c. Consejos directivos reciben formación en valores humanos.
 - d. Consejos directivos con competencias desarrolladas para evaluar el desempeño de los monitores.
 - e. Fortalecimiento de las redes y tejidos sociales alrededor de las actividades de los CRFA.
 - f. Familias mejor organizadas crean clima apropiado para la educación de sus hijos.
 - g. Padres de familia, de condición económica baja o muy baja, aportan cuotas mensuales para la alimentación de sus hijos durante el periodo de alternancia en el CRFA.
 - h. Aportes en especies y en trabajo de padres de familia, para mejorar la calidad de la alimentación y condiciones materiales en los CRFA.
 - i. Familias involucradas en la ejecución de proyectos productivos y profesionales de sus hijos, que mejoran su calidad de vida.
 - j. Empoderamiento de padres de familia y actores sociales a través de la gestión directa de los CRFA y de la posibilidad de elección del tipo de educación que requieren para sus hijos.

3. De la formación inicial y permanente de monitores:
 - a. Docentes y técnicos calificados con una nueva visión de la educación rural.
 - b. Monitores que descubren la dimensión del valor de un sistema y una pedagogía que responde con calidad, eficiencia y eficacia a la problemática de la baja calidad de la educación rural.
 - c. Monitores comprometidos con el cambio trabajan a dedicación exclusiva y tiempo completo en los CRFA.
 - d. Monitores que se desplazan hasta los hogares de los estudiantes utilizando un tiempo promedio de 6 a 8 horas, la mayoría de las veces a pie.
 - e. Monitores investigadores y conocedores del medio.
 - f. Monitores que han asumido que la educación requiere de maestros, profesores, docentes o monitores que asuman el rol de ser «modelos de vida».

4. De la formación integral a los estudiantes:
 - a. Estudiantes que demuestran mayores y mejores condiciones para el diálogo, la observación, experimentación y el emprendimiento.
 - b. Estudiantes con hábitos y costumbres que demuestran la adquisición de valores humanos.
 - c. Estudiantes que, aun viniendo de una educación primaria de baja calidad, son capaces de desarrollar capacidades y competencias iguales y mayores que los estudiantes de IIEE públicas distritales y provinciales.
 - d. Estudiantes que desarrollan proyectos productivos con sus familias.
 - e. Estudiantes que estructuran proyectos profesionales, que constituyen el compendio de los aprendizajes académicos, técnico productivos, y empresariales, que han recibido en los CRFA.
 - f. Ex alumnos incorporados a la Población Económicamente Activa (PEA), a través de empleos, pequeños emprendimientos y proyectos familiares.
 - g. Ex alumnos admitidos en las universidades e Institutos Superiores Tecnológicos (IST) que demuestran iguales o mayores capacidades y competencias adquiridas que los egresados de IIEE públicas.
 - h. Ex alumnos involucrados en organizaciones locales.

Cuantitativos 2009:

1. Número de asociaciones CRFA debidamente reconocidas

Asociaciones totales	Asociaciones reconocidas en registros públicos	% de asociaciones reconocidas
32	22	68.75%

2. Número de CRFA en funcionamiento

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
3	6	11	20	26	28	34	35

3. Número de monitores de los CRFA

CRFA al 2009	Número de estudiantes	Número de monitores
35	2487	234

4. Número de estudiantes mujeres

Total de estudiantes	Estudiantes mujeres	% de estudiantes mujeres
2487	1035	41.61%

5. Número de estudiantes varones

Total de estudiantes	Estudiantes varones	% de estudiantes varones
2487	1452	58.39%

6. Número de monitores en proceso de formación inicial

Total de monitores	Culminaron la formación inicial	En proceso de formación inicial	Por iniciar la formación inicial
234	35	58	84

7. Número de monitores en proceso de formación permanente

Total de monitores	En formación permanente
234	177

8. Número de ex alumnos

2006	2007	2008	2009	Total
36	74	105	282	497

9. Número de proyectos profesionales presentados, defendidos y aprobados por jurado

2006	2007	2008	2009	Total
36	74	101	284	495

10. Número de talleres nacionales para consejos directivos

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
2	1	1	-	1	1	1	1

11. Número de talleres zonales para consejos directivos

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
-	2	-	-	2	4	4	4

12. Número de talleres nacionales de formación inicial

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
2	1	2	2	-	2	-	2

13. Número de talleres zonales de formación inicial

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
-	8	10	14	15	11	6	-

14. Número de talleres *in situ* de formación permanente

2007	2008	2009
5	119	77

15. Número de talleres de directores de CRFA

2004	2005	2006	2007	2008	2009
1	-	2	1	2	2

16. Número de pasantías

2006	2007	2008	2009
2	5	6	0

17. Número de visitas de evaluación y monitoreo a las CRFA

2003-2007	2008	2009
116	101	93

18. Número de observaciones en aula

2003-2007	2008	2009
218	215	378

19. Número de visitas de evaluación y monitoreo del equipo central

2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
3	6	11	15	20	18	30	33

8. Conclusiones

8.1. De la labor institucional

- a. Se ha consolidado el equipo pedagógico de ProRural compuesto por nueve coordinadores y asistentes de coordinación, que ejecutan los talleres *in situ*, zonales y las visitas de evaluación y monitoreo a cada CRFA.
- b. La propuesta de implementación del sistema de educación en alternancia, a pesar del poco tiempo (8 años –los cambios educativos se suceden en espacios de tiempo más largos–) ha demostrado ser una innovación que responde con calidad y pertinencia a las demandas, necesidades y problemas de la educación de adolescentes y jóvenes de áreas rurales
- c. La formación de consejos directivos está logrando los objetivos previstos, considerando que los pobladores de áreas rurales estaban acostumbrados al paternalismo y asistencialismo, promovido muchas veces con muy buenas intenciones tanto por el Estado como por organizaciones civiles.
- d. ProRural es reconocida como una institución líder en el campo de la educación rural y pionera del cambio y mejora cualitativa de la educación secundaria.

8.2. De las relaciones con el sector educación y otros

- a. Si bien desde el inicio el Ministerio de Educación (MINEDU) ha apoyado la implementación del sistema de educación en alternancia, una vez conocida la propuesta, el proceso de regionalización por el que atraviesa el país ha causado graves problemas en su normal funcionamiento, especialmente debido al desconocimiento de los acuerdos establecidos en el convenio marco por parte de las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y las Unidades de Gestión Educativas (UGEL).
- b. La falta de claridad en las normas de contratación de docentes, en cada región de educación, significa un problema difícil de enfrentar en las actuales condiciones.
- c. Los ministerios de Agricultura y Comercio y Turismo están especialmente interesados en la propuesta, de tal manera que se estarán firmando convenios que aseguren la participación de ambos sectores en acciones de formación técnica y empresarial.
- d. Los gobiernos municipales conocedores de los beneficios del sistema están interesados en apoyar estas iniciativas asociativas de padres de familia y actores sociales comunales, otorgando en muchos casos presupuestos para construcción y/o remodelación de la infraestructura de los CRFA de sus ámbitos (por ejemplo en las municipalidades de Anta, Echarate, Quispicanchi, etc.).

8.3. De los monitores

- a. Conocida la baja calidad de la formación magisterial, ProRural desarrolla un plan de auto-formación en contenidos y metodología de las áreas de especialidad de los docentes –monitores–, a través de los fascículos auto-instructivos elaborados por el MINEDU. Verifica su uso y aplicación a través de las visitas de observación de aula y de pruebas censales de conocimientos.
- b. La ausencia de normas y directivas pertinentes al sistema y a la calidad y demandas del monitor, constituye un problema que se debe solucionar, por cuanto es causa de no poder contratarlos en los momentos y tiempos oportunos.
- c. El sistema de educación en alternancia y sus exigencias han logrado formar a docentes y técnicos con valores humanos y espíritu de servicio, que

trabajan con un sueldo igual o menor al que tienen docentes del nivel secundario de IIEE públicas y privadas.

8.4. De los consejos directivos

- a. La necesidad de constituir una asociación CRFA ha llevado a los pobladores de las zonas rurales a formalizar sus instituciones y reconocer su calidad de peruanos, con los mismos derechos y obligaciones que los pobladores de zonas urbanas.
- b. El empoderamiento de los padres de familia y actores comunales ha desarrollado en ellos competencias de gestión, utilización y racionalización de bienes y servicios.
- c. Los padres de familia han asumido su responsabilidad frente a la educación de sus hijos, conociendo su calidad de primeros y principales educadores de ellos.
- d. La UNCRFAP viene desarrollando capacidades de gestión que se reflejan en las reuniones que tienen con miembros del parlamento y funcionarios de los sectores involucrados.

8.5. De los estudiantes

- a. Existe, y es verificable, la diferencia conductual y de desarrollo de capacidades de socialización entre estudiantes de IIEE públicas y estudiantes de los CRFA.
- b. Los estudiantes de los CRFA desarrollan aprendizajes significativos gracias a la gestión pedagógica en los CRFA, el conocimiento empírico del medio y sus potencialidades. Esta es la base fundamental para construir aprendizajes científicos mediante la transversalización de los contenidos de las áreas curriculares.
- c. Los estudiantes obtienen una nueva visión del futuro, conocen sus propias potencialidades y las posibilidades de desarrollo en su propio medio, que se materializan a través de sus proyectos profesionales.
- d. Los estudiantes que deciden seguir estudios terciarios lo hacen con las mismas o mejores capacidades que los estudiantes que provienen de IIEE públicas de centros rurales.

Anexo 1

Espacios de formación y gestión de los aprendizajes

Estancia CRFA (internado)				Estancia en el medio socioeconómico	
2 semanas (semanas 1 y 2)				2 semanas (semanas 3 y 4)	
Primera semana		Segunda semana		Tercera semana	Cuarta semana
Trabajo propio de convivencia (formación humana) y formación académica. Aplicación de los instrumentos de alternancia (formación profesional).				Desarrollo del Plan de Investigación (PI) y de otras actividades académicas y/o productivas en la casa familiar y/o espacios socioeconómicos. Visita a las familias (de todos los estudiantes) por los monitores.	
1er Lunes	Recepción de estudiantes	2do Viernes	Preparación del próximo Plan de Investigación (PI)		
1er Sábado	Balance Semanal	2do Sábado	Retiro de los estudiantes		

Estancia en el CRFA (internado): Grado «X»				Estancia en el CRFA (internado): Grado «Y»			
Primera semana		Segunda semana		Tercera semana		Cuarta semana	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recepción de informes de los planes de investigación de los estudiantes y demás trabajos (lunes) ➤ Conclusiones en común ➤ Visita de estudios ➤ Tutoría ➤ Balance Semana (sábado)	Desarrollo de áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tertulia profesional ➤ Aprendizaje práctico ➤ Curso técnico ➤ Tutoría ➤ Elaboración del guión del plan de investigación siguiente ➤ Visita a familias ➤ Balance semanal (sábado) 	Desarrollo de áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Recepción de informes de los planes de investigación de los estudiantes y demás trabajos (lunes) ➤ Conclusiones en común ➤ Visita de estudios ➤ Tutoría ➤ Balance semanal (sábado) 	Desarrollo de áreas curriculares	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Tertulia profesional ➤ Aprendizaje práctico ➤ Curso técnico ➤ Tutoría ➤ Elaboración del guión del plan de investigación siguiente ➤ Visita a familias ➤ Balance semanal (sábado) 	Desarrollo de áreas curriculares
Estancia en el medio socioeconómico: Grado «Y»				Estancia en el medio socioeconómico: Grado «X»			
Visitas a las familias: Grado «Y»				Visitas a las familias: Grado «X»			

Descripción de las horas de desarrollo de sesiones de enseñanza-aprendizaje por áreas de desarrollo

Plan de estudios del CREA			
Formación humana			
Tutoría personal			4
Tertulias en el CREA ⁽⁵⁾			10
Visitas a las familias ⁽⁶⁾			7
Subtotal horas			21
Formación profesional		Formación académica	
Áreas curriculares			
Educación para el trabajo ⁽⁴⁾	Horas/Grado		Horas/Grado
Plan de investigación ⁽³⁾	3	Matemática	12
Conclusiones en común ⁽¹⁾	2	Comunicación	12
Visita de estudios ⁽¹⁾	4	Inglés/Castellano	2
Tertulia profesional ⁽²⁾	2	Arte	2
Aprendizaje práctico ⁽²⁾	2	Historia, geografía y economía	4
Curso técnico ⁽²⁾	4	Formación ciudadana y cívica	2
		Persona, familia y relaciones humanas	2
		Educación física	2
		Educación religiosa	2
		Ciencia, tecnología y ambiente	6
Subtotal horas	17	Subtotal horas	36
Balance semanal ⁽⁷⁾			2
Total horas por grado de estudios			76

Organización y distribución de horas en un CREFA por grado

Áreas	Primera semana	Segunda semana	Total
Matemática	12	12	24
Comunicación	12	12	24
Inglés	2	2	4
Arte	2	2	4
Historia, geografía y economía	6	6	12
Formación ciudadana y cívica	2	2	4
Persona, familia y relaciones humanas	2	2	4
Educación física	2	2	4
Educación religiosa	2	2	4
Ciencia, tecnología y ambiente	6	6	12
Educación para el trabajo (instrumentos de la alternancia)	24	24	48
Tutorías personales	4	4	8
Total de horas por grado de estudios	76	76	152

Descripción de actividades de un día

Hora de levantarse	5:00 am a 5:30 am
Limpieza de dormitorios	5:30 am a 6:30 am
Aseo personal	6:30 am a 7:00 am
Desayuno	7:00 am a 7:30 am
Limpieza de servicios	7:30 am a 7:45 am
Horario académico	7:45 am a 1:15 pm
Almuerzo	1:15 pm a 2:15 pm
Lavado de servicios y aseo de comedor	2:15 pm a 2:30 pm
Tertulia y/o actividades recreativas	2:30 pm a 3:00 pm
Horario académico	3:00 pm a 7:00 pm
Cena	7:00 pm a 8:00 pm
Limpieza de servicios/ aseo personal	8:00 pm a 8:30 pm
Repaso, tareas, otros y/o actividades recreativas	8:30 pm a 9:00 pm
Descanso	9:00 pm (todo el estudiantado)

Anexo 2

Centros rurales de formación en alternancia al 2011. ProRural



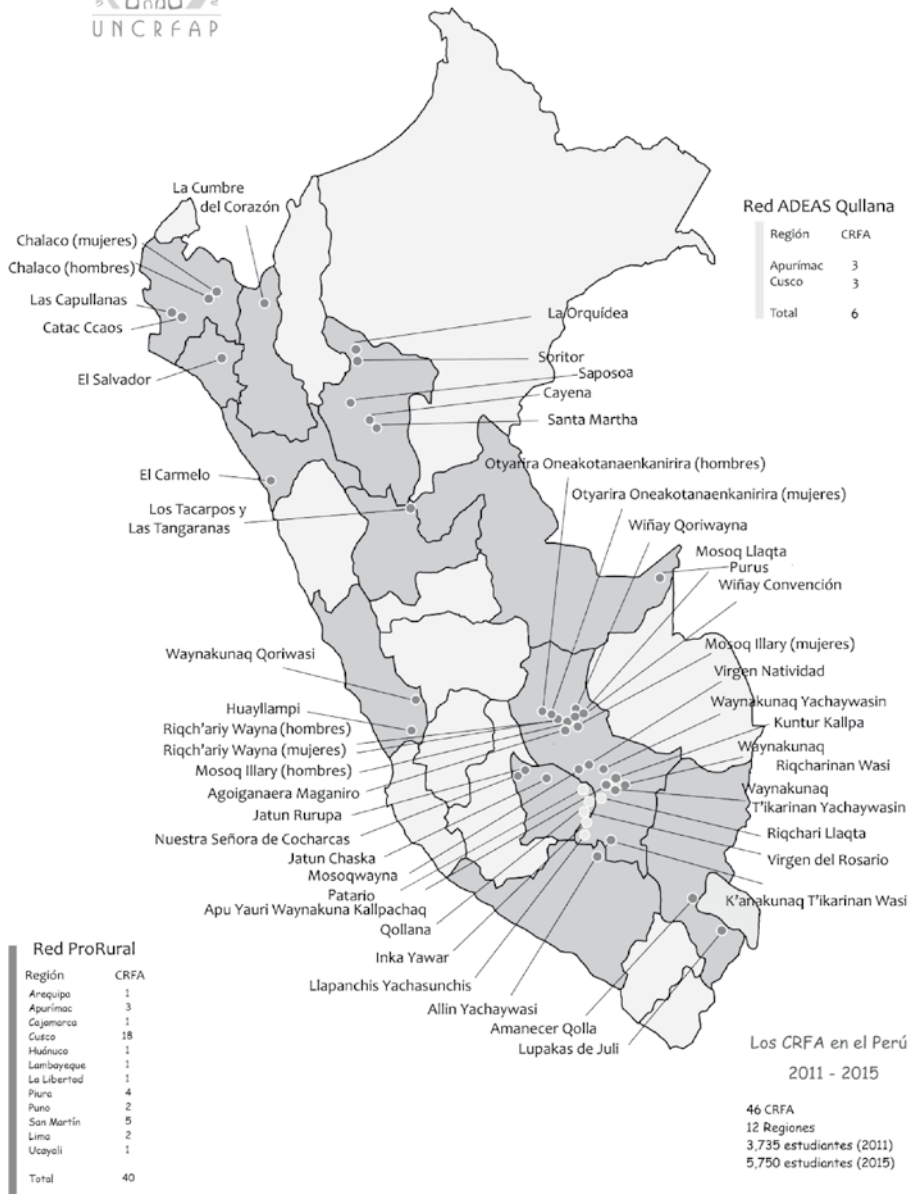
RELACION DE CRFA DE LA RED A CARGO DE PRORURAL AL 2011

N°	CRFA	Provincia	Distrito	Localidad	Año inicio de actividades										
					2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	
CUSCO															
1	Waynakunaq Riqcherinan Wasi	Quispicanchi	Urcos	Muñapata	x										
2	Waynakunaq Yachayw asin	Cusco	Santiago	Occopata	x										
3	Mosoq ayina	Anta	Limatambo	Sondarf		x									
4	Virgen Natividad	Anta	Izcuchaca	Pacca			x								
5	Kuntur Kalpa	Quispicanchi	Andahuayllas	Yutto		x									
6	Mosoq Ilary (Varones)	La Convención	Echarati	Chahuares								x			
7	Mosoq Ilary (Mujeres)	La Convención	Echarati	Chahuares				x							
8	Riqchariy Wayna (Mujeres)	La Convención	Echarati	Progreso									x		
9	Riqchariy Wayna (Varones)	La Convención	Echarati	Progreso					x						
10	Waynakunaq T'ikarinan	Acomayo	Rondocan	S. Juan Quihuares									x		
11	Otyarria Cheakotanaenkanirra	La Convención	Echarati	Yomentoni										x	
12	Otyarria Cheakotanaenkanirra	La Convención	Echarati	Yomentoni											x
13	Wiñay Qorw ayina	La Convención	Quellouno	Huillacapampa											x
14	Wiñay Convención	La Convención	Quellouno	San Martín											x
15	Mosoq Llaqta	La Convención	Quellouno	Chapoboyero											x
16	K'anakunaq Tikarinan Wasi	Espinar	Coporaque	Mamenhuayta											x
17	Agoganaera Maganiro	La Convención	Echarate	Shimaa											x
18	Apu Yauri Waynakuna Kalipachaq	Paruro	Colcha	Colcha											x
APURIMAC															
19	Jatun Chaska/Unión San José	Andahuaylas	Huancarama	Archahu				x							
20	Jatun Rurupa	Chincheros	Uripa	Miraflores				x							
21	Nra. Sra. Cocharcas	Chincheros	Chincheros	Limpe				x							
PUNO															
22	Lupacas de Juli	Juli	Juli	Cruzpata					x						
23	Amanecer Qolla	Puno	Atuncolla	Ticanipampa									x		
PIURA															
24	Catac Coaos	Piura	Catacaos	Pelo Parado	x										
25	Las Capulanas	Piura	Cura Mori	Chato Grande		x									
26	Chalaco (Varones)	Morropón	Chalaco	Chalaco		x									
27	Chalaco (Mujeres)	Morropón	Chalaco	Chalaco											x
LA MBAYEQUE															
28	B Salvador	Lambayeque	Jayanca	Jayanca				x							
LA LIBERTAD															
29	B Carmelo	Virú	Virú	B Carmelo				x							
HUANUCO															
30	Los Tacarpos y Tangaranas	Leoncio Prado	JCC-Aucayacu	Maronilla				x							
SAN MARTIN															
31	Santa Martha	Mcal. Cáceres	Juanjui	Huayabamba					x						
32	Cayena	Mcal. Cáceres	Juanjui	Cayena					x						
33	La Orquídea	Moyobamba	Soritor	La Unión						x					
34	Soritor	Moyobamba	Soritor	José Galvez						x					
35	Francisco Ríos Izquierdo	Saposoa	Saposoa	Alto Pachiza											x
CJAMARCA															
36	La Cumbre del Corazón	San Ignacio	Chirinos	B Corazón					x						
AREQUIPA															
37	Allin Yachayw asi	Castilla	Chachas	Tolconi										x	
LIMA PROVINCIAS															
38	Waynakunaq Qorw asi	Yauyos	Laraos	Tintn										x	
39	Huayllampi	Yauyos	V'ñac/Cacra	Huayllampi										x	
UCAYALI															
40	Purús	Purús	Purús	Puerto Esperanza											x
TOTAL					40	3	3	5	7	4	1	9	3	3	2
NUMERO DE MONITORES					259										

Anexo 3 Mapa Unión Nacional de CRFA del Perú 2011



Unión Nacional de CRFA del Perú 2011



EDUCACIÓN RURAL TÉCNICA Y PRODUCTIVA EN EL VALLE DEL COLCA

Julio Acuña Montañez¹

Rodolfo Marquina Bernedo²

Desarrollo local y propuesta educativa

Desde hace algo más de 25 años el Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (**desco**) viene promoviendo el fortalecimiento de las capacidades locales para el desarrollo en el Valle del Colca de la provincia de Caylloma, Arequipa. Enfocados en el mejoramiento de la calidad de vida de las familias de productores del valle, los diferentes proyectos ejecutados han trabajado en temas como el mejoramiento de la infraestructura productiva (sistemas de riego, rehabilitación de andenes, infraestructura para la gestión y la transformación de camélidos, etc.), la transferencia de tecnologías en los circuitos económicos de camélidos y de productos agrícolas, la seguridad alimentaria, el fortalecimiento de la institucionalidad local y de la concertación, y el desarrollo de capacidades en diversos actores locales –fundamentalmente productores– para el fortalecimiento de procesos productivos y de comercialización.

La concepción de desarrollo de **desco** supera aquellas definiciones que asocian directamente desarrollo con crecimiento económico. El desarrollo es entendido desde una perspectiva más amplia y holística, involucrando dimensiones como la calidad de vida, el enfoque de derechos, la equidad y el desarrollo humano. Los planos de intervención institucionales se desprenden de dicha concepción, articulándose y explicándose en forma sistémica, al margen del ámbito territorial o del campo temático en el que se intervenga.

¹ Licenciado en Historia por la Universidad Nacional San Agustín de Arequipa. Especialista en gestión educativa y capacitación a docentes. Fue coordinador del proyecto Educación, producción y desarrollo. Fortalecimiento de la educación básica y técnico-productiva en el Valle del Colca. Ejecutado por **desco** - Programa Regional Sur. illapaillapa@yahoo.com

² Economista por la Universidad Nacional de Ingeniería. Experto en desarrollo rural. En la actualidad es jefe del Programa Regional Sur y miembro del Consejo Directivo de **desco**. Arequipa@descosur.org.pe

- El primero es la ejecución de proyectos de desarrollo, que incluye las iniciativas, intereses y demandas de los sectores menos favorecidos. Los proyectos buscan mejorar las condiciones materiales de vida, el posicionamiento y las capacidades de negociación de estos grupos.
- El segundo corresponde a la reflexión y producción de conocimientos, a partir de la sistematización y de la investigación aplicada. El propósito es extraer aprendizajes que permitan perfeccionar nuestras intervenciones y garantizar su replicabilidad por otros actores con propósitos similares.
- El tercero se relaciona con la difusión e incidencia de los productos obtenidos en los dos planos anteriores, con el propósito de participar en el debate público e incidir en las políticas (locales, regionales y nacionales) y en los diversos actores sociales con los que se trabaja.

Un elemento clave de la promoción del desarrollo así entendido, es el fortalecimiento de capacidades en las personas y en las organizaciones. Ambas se manifiestan estrechamente vinculadas y las primeras explican a las segundas. El desarrollo de capacidades es fundamentalmente un proceso de crecimiento interno, que opera directamente en las personas pero que se hace por y para las organizaciones. Sus esfuerzos deben orientarse al logro de resultados organizacionales definidos de manera articulada a los propósitos mayores del desarrollo en territorios concretos.

Las acciones de formación aisladas, desvinculadas del contexto en que se ejecutan los proyectos y otras experiencias de desarrollo, no son suficientes para garantizar el desarrollo de capacidades. No basta con cursos de capacitación, con el intercambio de experiencias o las asesorías puntuales para asegurar las capacidades necesarias con que los actores locales pueden ejercitar plenamente sus derechos, si estos procesos formativos no son definidos de manera conjunta con la población beneficiaria y si los distintos componentes de la formación no están articulados claramente a los propósitos del desarrollo local.

La experiencia previa de **desco** y la de otras organizaciones involucradas con los temas del desarrollo local, ha permitido extraer algunas lecciones de los procesos de desarrollo de capacidades que es necesario puntualizar y retomar.

- Los programas deben orientarse al desarrollo de las capacidades necesarias para el logro de los propósitos mayores del desarrollo local. Deben articular lo temático y lo técnico (sea que esto se afinque en el ámbito productivo, en la comercialización, la salud o la educación) con capacidades transversales para la participación, la negociación

y la concertación, que son las que finalmente vinculan las acciones específicas con las propuestas de desarrollo, dotándolas de sentido y contexto.

- La respuesta a las necesidades de los usuarios, la negociación de estrategias, los intereses mutuos y la colaboración, se asocian a los esfuerzos de formación más exitosos.
- Los procesos de aprendizaje deben girar siempre sobre la práctica concreta. Así mismo, su organización debe recurrir a combinaciones específicas de modalidades, estrategias e instrumentos, en respuesta a la naturaleza y alcance de las capacidades a desarrollar.

Estas ideas, recuperadas de los aprendizajes institucionales de diferentes iniciativas de formación y de desarrollo en ámbitos rurales, fueron integradas de manera creativa en la propuesta de **desco** para una educación técnica articulada a las necesidades del desarrollo local en el Valle del Colca y la provincia de Caylloma.

La propuesta de intervención

La población beneficiaria

Las familias en el Valle del Colca se dedican a la pequeña producción ganadera o agrícola, según la vocación productiva, por pisos altitudinales. En la zona ganadera, por encima de los 3800 metros sobre el nivel del mar (m.s.n.m.), la actividad principal es la ganadería de camélidos, y en la zona agrícola, entre los 3000 y 3800 m.s.n.m., se dedican a la producción de un amplio portafolio de cultivos que se explica por la necesidad de minimizar riesgos frente a factores climáticos y, adicionalmente, disponen de un pequeño rebaño mixto que les sirve como capital de reserva y forma de ahorro.

En la zona agrícola se tiene una estructura de la tenencia de tierra caracterizada por un acentuado minifundismo, como producto del crecimiento demográfico, las limitaciones del recurso agua y la escasez de suelos con aptitud agrícola. En ambos circuitos económicos la lógica de producción se dirige básicamente al autoconsumo y las familias tienen una dependencia creciente de productos urbanos como artículos de primera necesidad e insumos para la producción. A nivel local, la necesidad de mano de obra se abastece con la fuerza laboral familiar y con sistemas tradicionales basados en la reciprocidad, mientras que la necesidad adicional de ingresos obliga a las familias a vender su fuerza de trabajo fuera de la microrregión.

Las demandas de capacitación

Entre las diversas demandas explícitas de la población en el valle y en la provincia de Caylloma, la aspiración de una educación que signifique la ampliación de oportunidades para los jóvenes ha sido recurrente en los últimos años. En los planes de desarrollo de la provincia, formulados desde 1994 cuando se constituye el Consejo de Desarrollo de la Provincia de Caylloma (CDPC) como instancia de concertación interinstitucional, se incluye como uno de los objetivos de desarrollo el «orientar la educación a las demandas productivo económicas y a las necesidades de empleo de las familias de la provincia».

Conocedores de la demanda latente, el Proyecto Araucaria³ y **desco** desarrollaron ocho talleres de diagnóstico de la educación y de identificación de las necesidades de capacitación técnica en el valle. Se trabajó con productores de la zona agropecuaria y ganadera, docentes, técnicos de la Dirección Regional de Educación (DRE), representantes de la Municipalidad de Yanque, del equipo de Araucaria y de **desco**.

Las conclusiones más importantes fueron dos: la oferta educativa formal existente no responde eficientemente a la demanda real en la zona y, por ello, el recurso humano que se forma no está en condiciones de impulsar y sostener procesos de desarrollo a nivel provincial. También se identificó la necesidad de introducir un conjunto de cambios en las características de la oferta de formación técnica en la provincia, que a su vez requiere de cambios en la formación pedagógica del docente y en las capacidades de gestión de los directivos de las Instituciones Educativas (IE).

Los campos de intervención

Desde la segunda mitad de los 90 se promovió como parte de la política educativa nacional el denominado Nuevo Enfoque Pedagógico, con el propósito de modernizar y mejorar la calidad de la educación pública, haciendo más eficiente el proceso de aprendizaje. Esto implicó la revisión de las prácticas tradicionales de enseñanza, buscando un enfoque en el educando como eje de todo el esfuerzo pedagógico, estableciendo criterios de flexibilidad en el diseño del currículo para permitir la incorporación de las necesidades particulares de los contextos locales.

³ En el período 1999-2001 fuimos co-ejecutores con la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) del Proyecto Araucaria en la provincia de Caylloma y el ámbito de la Reserva Nacional Salinas y Aguada Blanca. Las líneas temáticas del proyecto fueron: desarrollo agropecuario, manejo y conservación de recursos naturales y medio ambiente, educación, etc.

La intervención se inscribe en ese marco, incluyendo propuestas de desarrollo de capacidades docentes en estrategias y metodologías de enseñanza y aprendizaje, en diseño curricular y en la incorporación de Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos formativos.

Otro aspecto significativo de la política educativa mencionada fue la capacitación de directivos de IE en planeamiento estratégico y gestión, para crear las condiciones mínimas de la puesta en funcionamiento en cada escuela o instituto de formación superior de las herramientas y espacios de gestión que prevé la normatividad: Consejo Educativo Institucional (CONEI), Proyecto Educativo Institucional (PEI) y Proyecto Curricular de Centro (PCC). Todas estas herramientas requieren de capacidades para la planificación y la gestión participativa que deben desarrollarse en directivos y docentes. La intervención también incorporó estas necesidades de formación como líneas de trabajo.

Un tercer campo de intervención, que básicamente resulta de los talleres de diagnóstico hechos, es la necesidad de desarrollo de capacidades técnico productivas en el nivel secundario y en un nivel más especializado de formación técnica superior. Para ello se propuso el re-diseño de los programas curriculares de las secundarias con variante técnica y la dotación de los recursos necesarios para llevar esto a la práctica. También se propuso la implementación y puesta en funcionamiento del Instituto Superior Tecnológico Público de Yanque. El propósito era brindar una oferta de formación técnica que responda a las necesidades de la provincia de Caylloma, definidas por las vocaciones productivas locales.

Un cuarto campo de intervención, que es un elemento clave que además responde a un énfasis institucional de **desco**, es la propuesta de articular los procesos educativos a los procesos de desarrollo local, a partir de los espacios locales y regionales de toma de decisiones.

Los objetivos de la intervención

El proyecto «Mejora de la oferta educativa técnica agropecuaria en el Valle del Colca» (2003-2005), buscó apoyar la formación técnica agropecuaria en la provincia de Caylloma (Región Arequipa, Perú), mediante la puesta en marcha del Instituto Superior Tecnológico Público de Yanque (ISTEPY).

El proyecto proponía dotar al ISTEPY de la infraestructura necesaria para ofertar una educación de alta calidad a jóvenes egresados de las escuelas secundarias de la provincia. También buscaba dar, a través de programas de extensión, formación a productores(as) adultos. Finalmente se propuso que el equipo directivo y docente del instituto participe como especialista en las políticas de desarrollo provinciales.

El proyecto «Educación, producción y desarrollo. Fortalecimiento de la educación básica y técnico-productiva en el Valle del Colca» (2006-2009), buscaba mejorar la calidad de los aprendizajes en un grupo de IE priorizadas, implementar un sistema de articulación de estas escuelas con la oferta de formación técnica del ISTEPY y promover la presencia del sector Educación en los espacios locales y regionales de toma de decisiones sobre el desarrollo.

El proyecto «Formación integral y técnica de jóvenes y adolescentes de zonas rurales vulnerables, dirigida a potenciar las vocaciones productivas de la zona andina» (2008-2011), en actual ejecución, está orientado a consolidar los avances en la mejora de la calidad educativa buscando generar nuevos modelos de educación para el área rural andina, brindando una particular atención al fortalecimiento de las capacidades de los actores educativos, favoreciendo el encadenamiento de los diferentes niveles del ciclo educativo y la intercomunicación entre los sistemas formales y no formales, y al mismo tiempo la articulación institucional a fin de lograr condiciones de sostenibilidad en las propuestas.

Ambos proyectos se complementan en la definición de una propuesta integral de la educación y formación técnica en la provincia de Caylloma. El primero puso énfasis en fortalecer la educación superior técnica y desarrollar programas de desarrollo de capacidades técnico-productivas en productores locales. El segundo priorizó la generación de procesos de aprendizaje vinculados a las capacidades productivas y emprendedoras en IE secundarias en la provincia, y la articulación de este proceso con la oferta formativa técnica del ISTEPY. Los dos proyectos concluidos y el que se halla en curso, operaron con un componente que promovía la presencia del sector Educación en los espacios de concertación y desarrollo, a nivel local y regional.

Los efectos de la intervención

Los proyectos de mejoramiento de la institucionalidad y de las prácticas educativas locales a cargo de **desco** en la zona, se han ejecutado a través de componentes y líneas de trabajo materializados en numerosas actividades vinculadas y complementarias unas con otras. En siete años se ha hecho mucho y de seguro se han alcanzado logros en capacidades, nuevas concepciones, mejores prácticas pedagógicas y disposiciones institucionales. Sin embargo, queremos situarnos en la observación de esos cambios más profundos, los efectos, que le daban sentido a la intervención.

La presentación de los efectos, alcanzados y en proceso, junta lo planificado, lo hecho y lo logrado en ambos proyectos, atendiendo a la lógica complementaria entre ambos. Por lo tanto se presentarán los efectos organizados en 4 grandes

temas: infraestructura y equipamiento, fortalecimiento de capacidades, oferta educativa y participación en el desarrollo local.

En la infraestructura y equipamiento

En este campo el resultado esperado por la intervención fue alcanzado con suficiencia, tanto en el ISTEPY como en las IE priorizadas por el proyecto. En el ISTEPY se construyó residencias para el director, docentes y 20 estudiantes. También una cocina / comedor equipado para 135 comensales. Se implementó, mejorando y adaptando una infraestructura ya existente, una sala de trabajo y una sala de usos múltiples equipada con un sistema de presentación de vídeos y cañón multimedia.

Pero el logro más significativo fue haber cumplido con gran parte de los requerimientos exigidos por el Ministerio de Educación (MINEDU) para la operación de institutos técnicos. Presentamos algunos de los más complicados:

- Se implementó una biblioteca general con mobiliario completo, aunque con muchas limitaciones en diversidad de títulos y número de textos como para completar una biblioteca especializada que pueda satisfacer las necesidades de alumnos y ex alumnos.
- Se equipó una sala de informática que ya existía pero con equipos obsoletos y sin conexión a internet. La conexión a internet merece una mención expresa porque en la zona no hay instalación telefónica y fue necesario implementar un sistema satelital en convenio entre el programa Huascarán y el Municipio de Yanque.
- Se equipó el laboratorio de suelos y análisis de agua que ya existía. Sin embargo, se desestimó el equipamiento del laboratorio de control de plagas, a pesar de la necesidad que se tiene de dicho servicio en la zona, por los costos que significa la contratación permanente de un profesional especializado.
- Se implementó y se puso en operación con equipos, maquinarias y materiales, quince módulos productivos orientados al desarrollo de capacidades en tres rubros: agrícola con ocho módulos, pecuario con cinco y de transformación con dos. Es importante dejar constancia que estos módulos son los que permiten desarrollar los aprendizajes de los participantes en contextos reales de desempeño.

Por el lado de las IE priorizadas, se instaló ocho módulos productivos con similares características a los instalados en el ISTEPY y se implementó seis aulas de innovación con *software* educativo y equipo multimedia.

En el fortalecimiento de capacidades en gestión pedagógica e institucional

A través del Diplomado en Educación, Producción y Desarrollo, se brindó formación especializada a 60 docentes secundarios de la provincia de Caylloma. Este programa promovió el desarrollo de capacidades en gestión institucional y curricular, en gestión productiva, en comercialización y mercado, y en ciencia, tecnología e innovación; con contenidos contextualizados para el ámbito rural. Como resultado de este proceso formativo, las nueve IE priorizadas y una cantidad algo menor de IE en la zona, promovieron iniciativas con el uso de módulos productivos. Estas experiencias han permitido vincular las potencialidades, los recursos y el conocimiento productivo local, con los procesos de aprendizaje en la escuela, poniendo énfasis en la vivencia de los procesos productivos desde sus bases teóricas, hasta la práctica concreta de producir e insertar productos en un mercado.

Se implementó un programa de capacitación flexible y permanente vía talleres en estrategias metodológicas, diversificación y planificación curricular, al que accedieron 280 docentes secundarios de la provincia. Las fichas de seguimiento en aula a los docentes participantes muestran que un número importante de ellos vienen aplicando las estrategias metodológicas aprendidas en sus prácticas pedagógicas cotidianas. Incluso el efecto de esta capacitación rebasó el ámbito específico del proyecto, con el desarrollo de cuatro «Encuentros Provinciales de Formación y Capacitación de Profesores», en que participaron muchos docentes de IE no focalizadas que mostraban interés por los contenidos desarrollados en los talleres.

También se desarrolló un curso especializado en manejo de Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) en Educación, con noventa y seis docentes, para desarrollar habilidades de aplicación de *software* educativo en las actividades de aprendizaje. El seguimiento permitió establecer que en aquellas IE que cuentan con aulas de innovación, se realizan sesiones de aprendizaje utilizando los recursos tecnológicos.

En cuanto a los directivos de las IE, se formó la Red Educativa Institucional de Directores del Nivel Secundario de Caylloma, para sensibilizarlos en las ventajas y oportunidades que ofrece la Ley de Educación 28044 y las normas del Reglamento de la Gestión del Sistema Educativo (DS09-2005-ED). Aprovechando el espacio brindado por la red, se avanzó en el fortalecimiento de capacidades en gestión, especialmente en el diseño contextualizado y el uso adecuado de instrumentos como el Proyecto Educativo Institucional (PEI) o el Proyecto Curricular de Centro (PCC).

Un logro importante de este proceso de sensibilización es la inversión de recursos y tiempo en el desarrollo de diagnósticos de las potencialidades locales e institucionales que dan sustento a los procesos de diversificación curricular. Ello se expresa en el diseño curricular del ISTEPEY y en las propuestas curriculares diversificadas en educación para el trabajo, y en otras áreas curriculares de las IE priorizadas.

En la adecuación, ampliación y articulación de la oferta educativa técnica

El proyecto realizó un diagnóstico detallado de las potencialidades productivas y laborales del Valle del Colca, que permitió evaluar la viabilidad de las carreras a ofertarse en el ISTEPEY. Incluso se elaboraron los estudios técnicos para sustentar la aprobación de dos nuevas carreras: Guía oficial de turismo e Industrias alimentarias, que se encuentran en proceso de aprobación en el MINEDU y obedecen al propósito de aprovechar la oportunidad que brinda el crecimiento sostenido del turismo en el Valle del Colca y la provincia de Caylloma, desarrollando las capacidades en esta perspectiva.

Ese mismo diagnóstico regional de potencialidades fue complementado con la elaboración de diagnósticos participativos en las IE priorizadas por el proyecto. El propósito fue establecer la viabilidad de las variantes técnicas en cada secundaria, retomando el abanico de posibilidades entre las ofertas potenciales priorizadas por el diagnóstico regional. Los diagnósticos institucionales también sirvieron para diseñar el área curricular técnica e identificar las necesidades de equipamiento y de capacitación docente que la ejecución de un currículo con estas características supondría. Los módulos productivos instalados en estos centros secundarios también siguieron este proceso.

En cuanto a la oferta educativa del ISTEPEY, se ha logrado una matrícula real que se incrementa de a pocos pero de manera más o menos constante. Desde el 2003 se programan 40 matrículas por año para el curso de Negocios agropecuarios, logrando pasar de 20 matriculados al inicio, a 36 el 2009.

Según los testimonios recogidos con entrevistas a estudiantes, docentes o padres de familia, el incremento de las matrículas se explica por la implementación de los módulos productivos y los convenios con municipios distritales (Callalli, Sibayo, San Antonio de Chuca), que incluían becas para estudiantes. Sin embargo, los mismos testimonios también identifican problemas de enfoque en la carrera mencionada, cuyos módulos –se sostiene– no son desarrollados con un énfasis empresarial, sino de la manera en que tradicionalmente se forma a los técnicos agropecuarios.

En lo relativo a la articulación, se llevaron a cabo diversas actividades vinculadas y complementarias con el propósito de articular las secundarias con variante técnica agropecuaria en la provincia de Caylloma, a la oferta formativa del ISTEPY. Entre las actividades con mejores resultados tenemos las siguientes:

- Visitas guiadas a las instalaciones del ISTEPY en el marco de cursos vivenciales organizados con el apoyo de la Gerencia Regional de Educación de Arequipa (GREAA), para brindar orientación vocacional a los alumnos de 4to y 5to de secundaria de las IE de la provincia. Adicionalmente se distribuyó información impresa destinada a los estudiantes que egresan de secundaria, promoviendo la oferta del instituto. Ambos mecanismos de información generaron una gran expectativa entre la juventud y los propios docentes a nivel de la provincia.
- Se diseñó e implementó un sistema de orientación vocacional en educación básica en las IE priorizadas, que operó con la lógica de comunicar y sensibilizar sobre la pertinencia de la oferta formativa del ISTEPY.
- Se implementaron ocho módulos productivos en las IE priorizadas, que permitieron articular la vida productiva de la localidad con los procesos de aprendizaje en la escuela y los de formación técnica en el ISTEPY.

En la participación de la institucionalidad educativa en el desarrollo local

El campo del fortalecimiento de la institucionalidad educativa local y de su participación en los espacios de decisión sobre el desarrollo local, es aquel en que se ha tenido menores logros y avances, a pesar de contar con una normatividad favorable y espacios formales para ello.

Quizá el Consejo Educativo Institucional (CONEI) del ISTEPY sea el único espacio donde se ha logrado cierto nivel de institucionalidad, involucrando a actores extra institucionales como los representantes de la Municipalidad de Yanque, de la Asociación de Municipalidades de la Margen Derecha del Valle del Colca, de Educación Sin Fronteras y **desco**. En el caso de las IE priorizadas, solo se ha alcanzado el diseño de los PEI y PCC, pero no niveles de participación en espacios de decisión externos. En ningún caso se ha logrado una participación sistemática en el Consejo de Coordinación Local o el Presupuesto Participativo, que sería lo mínimo esperable.

Dos de las razones que estarían explicando esta ausencia de logros son: que el proyecto concentró sus esfuerzos en infraestructura y equipamiento; y, que el personal especializado en participación que aportaría el programa Araucaria

nunca llegó, teniendo que ser sustituido por personal del propio ISTEPY que no contaba con las capacidades, experiencia y relaciones necesarias. Otro factor a considerar es el hecho que el Consejo de Desarrollo de la Provincia de Caylloma, como espacio de concertación tuvo un funcionamiento irregular en las diferentes gestiones municipales y provinciales, las que dificultaron la ejecución de las acciones propuestas por los actores educativos en las fases de elaboración de los planes de desarrollo.

Adicionalmente se considera que la alta rotación del personal directivo y docente del ISTEPY, y de las IE de la zona, no permite que alcancen la presencia necesaria en las comunidades como para liderar este tipo de procesos.

Referencias documentales

- Ballón, Eduardo; Rodríguez, Jorge y Zeballos, Molvina
2008 *Fortalecimiento de capacidades para el DTR. Innovaciones institucionales en gobernanza territorial*. Santiago de Chile: RIMISP.
- Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo (**desco**)
2008 *Plan Estratégico 2005-2015* (versión actualizada). Lima.
- Educación Sin Fronteras / **desco**
2003 – 2005 Proyecto «Mejora de la oferta educativa técnica agropecuaria en el Valle del Colca». **desco** - Programa Regional Sur. Arequipa.
- Educación Sin Fronteras / **desco**
2006–2009 Proyecto «Educación, producción y desarrollo. Fortalecimiento de la educación básica y técnico-productiva en el Valle del Colca». **desco** - Programa Regional Sur. Arequipa.
- Rivas Sastre, C.
2006 Evaluación externa del Proyecto «Mejora de la oferta educativa técnica agropecuaria en el Valle del Colca» (2003-2005). **desco** - Programa Regional Sur. Arequipa.
- Vela Quico, G.
2010 Evaluación externa del Proyecto «Educación, producción y desarrollo. Fortalecimiento de la educación básica y técnico-productiva en el Valle del Colca» (2006-2009). **desco** - Programa Regional Sur. Arequipa.

PARTE III

Innovaciones en la educación rural

Betty Victoria Aquice Vilca

Raúl Humberto Rodríguez Chalco

Rosmery Durán Ayti

Richard Suárez Sánchez

Hercilia Margot Fernández Cabrera

DIVERSIFICACIÓN CURRICULAR EN CUATRO INSTITUCIONES EDUCATIVAS SECUNDARIAS AGROPECUARIAS DE LA REGIÓN PUNO.

*Betty Victoria Aquice Vilca*¹

*Raúl Humberto Rodríguez Chalco*²

Introducción

A grandes rasgos se puede afirmar que la normatividad vigente del sector educación tiene la siguiente lógica: cada tres o cuatro años, especialistas del ministerio actualizan el Diseño Curricular Básico Nacional y lo ponen a disposición del conjunto de docentes del sistema educativo nacional con la idea que cada institución educativa, a través de la formulación y/o actualización de su Proyecto Educativo Institucional, proceda a la diversificación curricular, proceso que ha de manifestarse y concretarse en el Proyecto Curricular de Centro.

Ahora bien, ¿cuántas instituciones educativas realizan dicho proceso?, ¿qué capacitación o adiestramiento reciben los docentes para lograr el objetivo?, ¿qué procedimientos metodológicos se utilizan para llevar adelante todo el proceso?, ¿qué cantidad de recursos económicos y humanos pone el Estado en todo este proceso?

Las respuestas son evidentes. Responderlas supondría el desarrollo de una exposición, ensayo o ponencia particular, y ese no es el caso, pero basten unos párrafos al respecto. Aunque muchos o la mayoría de docentes hablen de la diversificación curricular, son pocas las instituciones educativas que la tienen expresada en los documentos pertinentes: Proyecto Educativo Institucional y

¹ Jefa del Área de Actividades Pedagógicas de la Asociación Educativa para el Desarrollo (AEDES) Puno. Bachiller en educación secundaria con especialidad en Ciencias Biológicas y Química, por la Universidad Nacional San Agustín, Arequipa. Magister en Gestión y Administración Educativa, en la misma universidad. Consultora en proyectos educativos. aedespuno@yahoo.es

² Director de la Asociación Educativa para el Desarrollo (AEDES) Puno. Sociólogo de la Universidad Nacional del Altiplano, Puno. Maestría en Gerencia Social por la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima. Doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Nacional del Altiplano. Periodista (CPP N° 1107) y analista político. Consultor en formulación, gestión y evaluación de proyectos de desarrollo. aedespuno@yahoo.es

Proyecto Curricular de Centro. El adiestramiento que el Ministerio de Educación proporciona a los docentes se limita a dar charlas en donde los especialistas o versados en el tema disertan sobre los procedimientos a seguir, contestan una que otra pregunta de los asistentes y dan por culminada la actividad. Los recursos que el Estado asigna a este tan importante proceso son mínimos y, claro está, no garantizan que los participantes culminen el proceso que significa la diversificación curricular.

1. Características centrales de las instituciones educativas comprometidas con la experiencia

En contracorriente a lo expresado, la experiencia de diversificación curricular, motivo de la presente ponencia, fue realizada en cuatro instituciones educativas de formación para el trabajo, especialidad de agropecuaria, ubicadas en el ámbito rural³. El proceso llevó seis años y medio de trabajo intenso, tanto del equipo de intervención, formado por dos especialistas en pedagogía, un especialista en producción agropecuaria, un especialista en formación en valores y un especialista en fortalecimiento de organizaciones de base –además de la dirección general y el apoyo logístico y administrativo–, y los docentes de las instituciones educativas involucradas, entre 70 y 74 en total.

- Las cuatro instituciones educativas en las que se implementó la experiencia fueron seleccionadas por las respuestas que dieron a una serie de actividades desarrolladas por el Programa de Macroproyectos Rurales, Pampa Puno II, en los años 1999 y 2000, iniciativas que, posteriormente, fueron canalizadas por nuestra institución (AEDES).
- Cada institución educativa tenía una unidad de producción con un mínimo de condiciones, como tierra cultivable y hato ganadero formado por vacunos, ovinos y camélidos sudamericanos, y su respectivo jefe de campo.
- En general, los docentes no planificaban su labor pedagógica, preparaban poco o nada sus clases, implementaban una educación en la que resaltaba la explicación seguida, muchas veces por el dictado, dejando a los estudiantes

³ ¿Qué entendemos por ámbito rural? Al respecto hay una larga y permanente discusión. Mientras que para las cifras oficiales lo urbano se define sobre la base de contar a más de 500 habitantes que ocupan un determinado territorio, para otros –especialistas, investigadores y pensadores sociales– se define sobre una variedad de otros criterios, como la prestación de servicios básicos, dinámica productiva y económica, entre otros.

muchas tareas para la casa, procedimiento cotidiano que estaba en radical oposición con el discurso en el que propugnaban una educación integral.

- La pasividad de los actores educativos –los mismos docentes, padres y madres de familia y estudiantes– era muy notoria.
- La denominación colegio agropecuario era básicamente formal, pues las unidades de producción no tenían un sistema productivo que relacione costo/beneficio ni contaban con un enfoque empresarial, y servía solo para generar ingresos que cubrían el costo de diversas actividades de la misma institución educativa, como cubrir la celebración del aniversario de la misma, entre otros.
- Los docentes del área técnica eran mal considerados por el conjunto de sus colegas.

2. Proceso social y participativo

La concreción del Proyecto Curricular de Centro (PCC) es, ante todo, un proceso social y participativo de experiencias, propuestas y desafíos, que llevó varios años de trabajo antes de formularse como un documento final⁴, en donde principalmente los docentes, junto a otros actores educativos, como padres y madres de familia y estudiantes, tuvieron un rol protagónico.

Metodológicamente, ese proceso se inicia con el análisis y formulación de las demandas del entorno social, económico, político y cultural de cada institución educativa y la especificación de las necesidades de aprendizaje por área pedagógica que de aquellas se desprenden, complementadas con los aportes específicos de los mismos docentes, padres y madres de familia y, sobre todo, estudiantes. Como se ve, es a partir de las expectativas de aquellos y no sólo a partir de lo que creen conveniente los profesores. En la experiencia que describimos, este primer paso se dio a lo largo del primer año y medio, utilizando una variedad de procedimientos, como la observación directa, entrevistas estructuradas, desarrollo de talleres o jornadas de diagnóstico en las que los actores daban a conocer sus percepciones e interpretaciones de la realidad circundante.

Un segundo momento fue priorizar la problemática educativa y la formulación de los objetivos estratégicos que se plantean hacia delante. En la experiencia, este momento se desarrolló en diversos talleres que se realizaron semanas antes del

⁴ En realidad ningún PCC puede considerarse como documento final. Su aplicación o validación supone la incorporación de nuevos elementos, por lo que es un documento en permanente formulación.

inicio del año académico. Su concreción llevó largas e importantes discusiones entre los docentes quienes analizando las diferentes y diversas políticas educativas de los últimos gobiernos⁵, permitieron conocer las oportunidades y amenazas de aquellas. No faltaron posiciones bastante ideologizadas que, pese a provocar retrasos, se dieron en el marco de un amplio y libre intercambio de opiniones y posiciones.

El tercer momento lo constituye un conjunto de aspectos: determinación del plan de estudios, el diseño curricular diversificado —que incluye el itinerario formativo—, la formulación del cartel de contenidos, del cartel de capacidades, la delimitación de los lineamientos metodológicos, así como la programación, proceso de aprendizaje y evaluación, que culmina con la formulación de las actividades de aprendizaje.

3. El aprender-haciendo

Algunas consideraciones previas sobre lo que significa aprender-haciendo. En principio, es la metodología más antigua que se conozca y está presente en todos los aspectos de la vida del ser humano, por tanto, no es un «descubrimiento» metodológico de algún educador moderno. La base del aprender-haciendo es que cuando se hace algo personalmente, se aprende y sus resultados son más apreciados, pues el involucramiento personal es fundamental. Es más, cuando el aprendizaje revierte en resultados concretos, la satisfacción personal es grande, por tanto, la apropiación personal del aprendizaje también es mayor.

Un segundo elemento a tomar en cuenta es que el aprendizaje es, ante todo, práctica y experiencia: si queremos aprender a hacer queso, hacemos queso, luego evaluamos los resultados —qué molde está bien y cuál mal, desprendiendo qué hicimos bien para que unos moldes salgan bien y qué hicimos mal para que otros hayan salido mal, infiriendo criterios a tener en cuenta para la siguiente experiencia, etc.—. Si la experiencia es directa y divertida, mejor aún. Aquí está presente el método deductivo. Así podemos concluir que quien sabe no es porque haya leído una determinada cantidad de libros, quien sabe es porque ha tenido experiencias. Lo que llama la atención en el sistema educativo nacional es que autoridades, especialistas y docentes en general, dicen y afirman lo mismo, pero no lo hacen.

⁵ Destacan los siguientes documentos: anterior y nueva Ley General de Educación, las diversas versiones del Diseño Curricular Básico Nacional, las tres propuestas de Nueva Secundaria presentadas en el gobierno de Alejandro Toledo, las versiones iniciales del Proyecto Educativo Nacional y el Proyecto Educativo Regional.

La relación teoría - práctica es una unidad dinámica. Unidad, porque la teoría no puede ir separada de la práctica y viceversa. Dinámica porque hay interrelaciones mutuas, en donde la práctica es acto primero y la teoría acto segundo, pues la teoría es la sistematización de la práctica.

Hoy, felizmente no pocos, hablan que la verdadera función del sistema educativo es la de generar en los estudiantes una habilidad que sintetice todas las demás funciones que le son propias, nos referimos al pensar. Las dificultades se presentan en los intentos de poner en práctica la afirmación, pues la tarea de «saber pensar» se la refiere a diversas técnicas y procedimientos, como: cómo subrayar un texto, cómo memorizar una fórmula, cómo hacer un resumen, entre muchas otras. Ahora bien, ¿es esto un proceso de aprendizaje para saber pensar? Ciertamente las habilidades descritas son importantes, pero también es cierto que dominarlas no nos lleva necesariamente a afirmar que se sabe pensar.

En el proceso seguido a lo largo de la experiencia se planteó la necesidad de que los docentes siguieran y dominaran la secuencia y técnicas para una adecuada producción de la diversificación curricular, pero el esfuerzo no quedó en eso, y se avanzó hacia el desafío de lograr niveles importantes y reconocibles de saber pensar, buscando la mayor eficacia y eficiencia en la labor emprendida, y abandonando prácticas ociosas como las de copiar o trasladar cosas sin mayor criterio –solo por cumplir–, o actualizar datos cambiando ubicaciones y/o fechas.

En el aprender-haciendo en la experiencia de diversificación encontramos cuatro momentos:

a. La formulación o construcción del Proyecto Curricular de Centro (PCC)

Como se ha mencionado, a través de talleres de producción de diversificación curricular⁶ los docentes de las instituciones educativas fueron dando forma al PCC. Los primeros talleres fueron para abarcar los aspectos relacionados al diagnóstico y análisis del contexto, pues es imprescindible el conocimiento reflexivo y crítico de las características geográficas, ecológicas, ambientales, culturales y económicas de cada localidad en la que está ubicada la institución educativa. A ello se suma la identificación de las necesidades, intereses y expectativas de los alumnos frente a la situación real de sus aprendizajes, produciéndose una

⁶ La modalidad de los talleres es internado, trabajando de lunes a viernes. Esto permite que los docentes se concentren en la actividad que desarrollan y no distraigan tiempo en ir y venir al local de realización de la actividad. Permite, además, una integración grupal importante, tanto en las actividades de producción como en las de interacción.

aproximación a las necesidades educacionales, demandas, problemas y proyectos de desarrollo real.

Otra de las bases de la diversificación es la pertinencia en el proceso de aprendizaje ubicado en un contexto concreto. Los docentes intercambiaron conceptos, percepciones e ideas sobre las características de los estudiantes, sus demandas de aprendizaje, sus necesidades, intereses, expectativas, todo lo cual fue expresado y concretizado en el perfil ideal que se fue definiendo poco a poco.

Una vez realizada la planificación anual y establecidas las unidades de aprendizaje, los docentes, agrupados por áreas pedagógicas y contando con el apoyo de un docente externo de mayor experiencia, comenzaron a dar forma a cada una de las actividades de aprendizaje. Para ello, las responsables del área de aspectos pedagógicos de AEDES crearon un formato en el que los docentes apuntaban los acuerdos finales a los que iban arribando. Ese formato contiene una amplia gama de información⁷.

Para inicios de 2003, los docentes de las cuatro instituciones educativas contaban con los primeros borradores de las actividades de aprendizaje de las siete áreas pedagógicas ya indicadas y correspondientes al primer grado de instrucción secundaria. Con el paso de los años se fueron añadiendo los siguientes grados, hasta que, para el año académico 2006, tuvieron versiones más definitivas de todos los grados. Finalmente, para el año académico 2007, todos los docentes tuvieron en sus manos el conjunto de actividades de aprendizaje, presentadas o contenidas en un pionner.

b. La aplicación de las herramientas construidas (validación)

A partir de 2003 y con el inicio de cada año académico, cada docente tenía parte o el conjunto de las actividades de aprendizaje del área pedagógica en la que se desempeñaba, de manera que lo que le correspondía hacer era aplicarlas y validarlas.

Estos momentos, los de validación de las actividades de aprendizaje, han sido de los más críticos de la experiencia, pues afloraron resistencias activas y pasivas: «la autoridad no provee el material que se requiere», «los padres de familia no tienen recursos para comprar papelotes y plumones», «los estudiantes no están acostumbrados a esa dinámica...», entre otros, fueron los argumentos pasivos. Los activos se manifestaron en la negativa de participar en las actividades que

⁷ Ver las dos últimas páginas de la presente ponencia en donde, a manera de ilustración, se ha colocado el formato debidamente llenado con una de las actividades correspondiente al área de Ciencia, tecnología y ambiente.

complementaban el adiestramiento y capacitación, o en el simple no uso ni aplicación de los materiales producidos.

Para bien de la experiencia, poco a poco y de manera segura, se fue imponiendo el espíritu de búsqueda y concreción de nuevas experiencias educativas, y finalmente, el grueso de docentes incorporó en su práctica cotidiana la herramienta producida.

c. Seguimiento y monitoreo

Este aspecto resultó crucial en la consecución de los resultados alcanzados. Como se sabe, es una estrategia que permite recoger información oportuna y relevante referida al desempeño del docente en aula, y para el caso de la experiencia, de la aplicación de la diversificación curricular. El estilo del monitoreo realizado puso énfasis en la necesidad del seguimiento y apoyo permanente a los actores involucrados en el proceso, y ofreció un soporte, tanto en el plano académico como en el afectivo, permitiendo avanzar con seguridad para afrontar las dificultades que emergieron. Inicialmente esta tarea fue asumida solo por el equipo de AEDES, a través de las profesoras del área de aspectos pedagógicos, habiéndose superado una serie de interpretaciones o malentendidos (por ejemplo, una persona de AEDES afirmó: «del conjunto de docentes monitoreados, hay unos que tienen observaciones», cosa que luego fue interpretada por los directamente aludidos como que «AEDES ha observado a los docentes monitoreados, por tanto, se corre el riesgo que sean cambiados a otras instituciones educativas...»)

Superados estos inconvenientes, en los tres últimos años el monitoreo ha sido compartido tanto por el director de la institución educativa, como por el equipo de apoyo⁸ que se ha constituido en cada institución.

d. Incorporación nuevos elementos (críticas, aciertos...)

Cada año, semanas antes del inicio real del año escolar, AEDES realizó los talleres de producción de la diversificación curricular. A partir del segundo año, las labores de producción se incrementaron, pues además de producir la diversificación del siguiente grado, se debía sistematizar y rediseñar la diversificación producida y aplicada en el año anterior.

Finalmente, contando con el apoyo de los docentes con mayor experiencia que acompañaron a cada área curricular, el equipo AEDES fue dando forma

⁸ El Equipo de apoyo está formado por los docentes más destacados y en actitud de colaboración. Así la dirección de la institución educativa se ha visto fortalecida con su constitución y es parte de la propuesta de co-gestión educativa.

final al conjunto de la diversificación que se expresa en los pionner que cada docente tiene en su poder.

Todo este proceso ha sido acompañado de un respectivo Plan de Capacitación Docente, sostenido y permanente, que incorporó diferentes estrategias:

- **Seminario-taller.** Espacios de co-aprendizaje donde se integran experiencias vividas buscando coherencia entre el hacer, el sentir y el pensar. Estos eventos tienen la finalidad que los docentes repliquen, sobre todo la metodología que se trabaja, en el aula, pues los participantes activan procesos cognitivos y motores para desarrollar capacidades, realizan y logran aprendizajes en la acción, lo que les permite optimizar los procesos pedagógicos al tomar en cuenta los saberes previos, habilidades, talentos, ritmos y estilos de aprendizaje de los docentes participantes, impulsando la construcción de aprendizajes significativos y promoviendo el uso de recursos pedagógicos.
- **Círculos de estudios.** Sobre la base de lecturas previas, discusiones e intercambio de ideas, promueven la confrontación entre la práctica cotidiana de su trabajo en aula y el desarrollo de las teorías, enfoques, estrategias metodológicas y evaluación acordadas en el taller de capacitación, cuyos avances y debilidades son detectados en el monitoreo.
- **Jornadas pedagógicas.** Orientadas a coadyuvar en el mejoramiento del clima institucional, ayudando a superar las debilidades de participación de los docentes en la gestión educativa. Sin pretender resolver completamente sus conflictos internos, los docentes se orientan a descubrir que los problemas son una oportunidad para aprender.
- **Intercambio de experiencias.** Espacios ampliamente utilizados por las instituciones educativas, en donde una es la anfitriona y recibe a los docentes de las otras. Un docente por área de la institución anfitriona desarrolla una sesión de clase con sus alumnos y en presencia de los colegas visitantes, quienes al finalizar, evalúan el proceso seguido y llegan a conclusiones que luego serán tomadas en cuenta en sus propios desempeños en aula.
- **Monitoreo.** Estrategia que permite recoger información oportuna y relevante referida al desempeño del docente en el aula, y la aplicación de la diversificación curricular. El estilo del monitoreo pone énfasis en la necesidad de un seguimiento y un apoyo permanente a los actores involucrados en el proceso educativo, y ofrece un soporte, tanto en el plano académico como en el afectivo, permitiendo a docentes y directivos avanzar con seguridad para afrontar las dificultades que emergen en la labor educativa.

- **Equipos de apoyo.** Fueron constituidos sobre la base de docentes más capacitados y comprometidos con la institución educativa. El objetivo central de su funcionamiento es co-gestionar la institución, colaborando con la dirección, tanto en la planificación de actividades como en su realización y posterior evaluación, y la afirmación del trabajo en equipo.

4. Resultados alcanzados

En todo trabajo que se realiza entre personas que tienen diferente formación académica, que han participado de distintas experiencias, que tienen diversas expectativas personales y profesionales, no es posible lograr resultados inmediatos, pues cada quien tiene un estilo propio y las respuestas a la convocatoria son distintas. Esta constatación hizo que, a lo largo de la experiencia, hubiera momentos de crisis, entendida por el equipo AEDES como manifestación de una realidad concreta: la resistencia al cambio. Pero, bueno es decirlo, también hubo otros docentes –la gran mayoría– que querían el cambio y animaron a sus colegas para hacer realidad aquello que para otros es algo imposible.

- Cada institución educativa ha producido su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el que a partir de la experiencia es actualizado al inicio de cada año académico, y lo que es más, es referente permanente del quehacer institucional y no un simple documento arrinconado en algún lugar del escritorio o del estante.
- Las instituciones educativas involucradas en la experiencia cuentan con una herramienta pedagógica fundamental, el Proyecto Curricular de Centro (PCC), el que además de las consideraciones generales, contiene el conjunto de actividades de aprendizaje de siete áreas pedagógicas: Matemática, Comunicación, Ciencias sociales, Persona, familia y relaciones humanas, Ciencia, tecnología y ambiente, Educación por el arte y Educación física, siendo un instrumento que facilita la labor docente.
- Modificación de la actitud del docente en relación a sus responsabilidades académicas –en particular de su desempeño en aula–, institucionales y hasta personales, referidas a su desempeño como docente del sistema educativo nacional. Así, si un profesor se limita a utilizar o implementar las actividades de aprendizaje, ya está produciendo un cambio sustancial en su labor docente, pues modifica el «explicar y dictar» con el que ha procedido tradicionalmente. Si un docente no se limita a utilizar e implementar las actividades de aprendizaje y lo hace de manera crítica, incorporará otros elementos y procedimientos que mejorarán la herramienta construida.

- Tratamiento y desarrollo de temas como un nuevo enfoque pedagógico, constructivismo, desmontaje de mitos y resistencias, rol del docente como agente activo de transformación, entre otros. En todo este proceso se ha dado un crecimiento humano y social, tanto en el plano personal como colectivo, pues los docentes involucrados fueron cambiando su actitud de docentes pasivos, repetitivos, sin mayor iniciativa y hasta conformistas, pasando a una actitud proactiva, propositiva, dinámica e innovadora; proceso que se fue dando poco a poco, pero de manera decidida, lográndose resultados importantes.
- Dada la metodología contenida en las actividades de aprendizaje, la participación activa de los estudiantes se ha visto notoriamente incrementada. Antes se escuchaban afirmaciones como: «nuestros estudiantes son introvertidos...» y la afirmación puede parecer coherente si se la empata con la explicación: «dictado y prima, ante todo la disciplina», criterio por el cual el estudiante se limita a escuchar las explicaciones del profesor. Por el contrario, el conjunto de actividades de aprendizaje contenidas en el PCC de la experiencia, promueve, valora y utiliza una serie de técnicas y procedimientos participativos haciendo del estudiante el protagonista del proceso de aprendizaje, y al docente el facilitador de dicho proceso.
- Equipo de docentes aliados de AEDES que contribuyen en la gestión pedagógica de sus respectivas instituciones educativas, siendo líderes pedagógicos debidamente capacitados que muestran sus habilidades y destrezas conduciendo, autónomamente, acciones de capacitación con sus compañeros de labores. Esto ha sido logrado sobre la base de la confianza en los actores educativos, en sus capacidades y fortalezas, conociendo sus limitaciones y debilidades. Aceptar a los docentes como son, sin discriminarlos, nos permitió plantearnos acciones para iniciar un proceso de crecimiento personal. Uno de los resultados mayores es un equipo de docentes que hoy son aliados de AEDES en su labor de multiplicación de la experiencia con otras instituciones educativas de diferentes Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) de la Región Puno.
- Producción de materiales educativos por parte de los mismos docentes participantes en la experiencia. Muchos piensan que la producción de textos es una tarea que no está al alcance del docente de aula, afirmación puesta en cuestión por la experiencia, pues los mismos docentes produjeron el siguiente material: *Cuaderno de Trabajo de Comunicación para Primer Grado, Cuaderno de Trabajo de Comunicación para Segundo Grado, Guía*

de Laboratorio para Primer Grado, Guía de Laboratorio para Segundo Grado, los que fueron debidamente validados en su aplicación con los estudiantes. Al respecto, hay que resaltar que lo que más valoraron los estudiantes fue que dichos materiales eran interactivos y no simples textos de consulta o lectura. Un propósito adicional fue que la autoridad educativa –local y/o regional– multiplicara esos materiales, pero eso es aún más una esperanza que una realidad.

5. A manera de reflexiones finales:

- a. Lo ordinario es lograr el documento Proyecto Curricular Institucional (PCI), pues el Ministerio de Educación, a través de los órganos intermedios –Direcciones Regionales de Educación (DRE) y UGEL–, difunden la norma que obliga a los directores de las instituciones educativas de todos los niveles a presentar dicho documento. Para hacerlo recurren a diferentes medios: algunos directores contratan expertos, quienes como resultado entregan ese documento; otros trabajan en comisiones, las que normalmente se reducen al director y algunos docentes; otros copian el documento de instituciones educativas que ya lo tienen, cambiándoles la carátula, ubicación, y fecha, obteniendo así el documento requerido por la autoridad. En muchas instituciones educativas, con el fin de concretar la propuesta pedagógica, solo llegan a diseñar el plan anual de trabajo y la primera unidad de aprendizaje, pero no planifican las actividades del aula.
- b. Lo extraordinario es vivir una experiencia participativa y democrática, en la que la comunidad educativa exprese sus opiniones y contribuya en el diseño del PCI, mientras nosotros acompañamos el proceso garantizando que todos los docentes participen. Para ello, organizamos talleres de carácter internado en los que con nuestra orientación logren paso a paso el PCI, de manera que ellos están en la capacidad de decir que son protagonistas de esta construcción.
- c. Sabemos que existe una serie de propuestas y modelos para diseñar un PCC, los valoramos a todos, pero insistimos que el proceso seguido es el que nos ha dado resultados concretos y que son experiencia cotidiana en las instituciones educativas involucradas.
- d. El objetivo no solo era lograr el documento PCC, sino su concreción en el aula, en el día a día, pasando por un proceso de reflexión hasta

lograr entender que asumíamos la tarea educativa como una actividad política, y que debíamos hacer de esta una acción ética, manifestada en la consecución de los resultados.

- e. Desde mediados del siglo pasado se predicó la necesidad de enseñar bajo la premisa de aprender a aprender, concepto propuesto por Bateson en 1924. Este cambio del sentido de la educación impulsa más el proceso de aprendizaje. De igual forma el conocimiento, por lo tanto, exige cambios en los modelos didácticos que contemplen situaciones de aprendizaje que permitan a los estudiantes, activar, desarrollar y manejar sus propias habilidades de aprendizaje. Estamos hablando de una nueva propuesta curricular de desarrollo de las capacidades que los habiliten para ser competentes. Un reto para los docentes de hoy, y un reto para nosotros; es que hicimos de todas las acciones de capacitación no un ejercicio de demostración de cómo debían trabajar los docentes con sus alumnos, sino un ejercicio de construcción colectiva.
- f. Tomando en cuenta los aportes de Levinás presentados en su *Teoría Ética*, Humberto Maturasna, en su obra *Biología del amor*, no solo debíamos fomentar el desarrollo de las capacidades de los docentes, sino también sus actitudes en una permanente relación de «buen trato», sabiendo que no tenemos que preocuparnos en modificar su ser, sino su actuar, de manera que se garantice la creación de un ambiente saludable en la institución educativa para que los alumnos mejoren sus aprendizajes. En el proceso logramos que los docentes sientan que tienen en nosotros un soporte académico afectivo, así como un acompañamiento permanente. Sin que el proceso sea asfixiante, aprendieron a tomar decisiones y solucionar problemas, a asumir una actitud crítica y creativa, para lo cual es necesario saber escuchar.

Compartir para crecer

El conjunto de logros alcanzados han sido puestos a disposición de la autoridad educativa regional. Lo hicimos en un acto público y en medio del proceso de construcción del Proyecto Educativo Regional y del Proyecto Curricular Regional, habiendo hecho importantes contribuciones en su concreción. A ello sumamos el interés de que esos materiales, sobre todo el Proyecto Curricular de Centro y las actividades de aprendizaje, llegaran a manos de todos y cada uno de los docentes, por lo menos de las instituciones educativas secundarias agropecuarias, pero hasta ahora no tenemos respuestas concretas.

ANEXO 1

Área: Ciencia, tecnología y ambiente

Ficha de actividad (Sesión de aprendizaje) N° 13	
Grado: Tercero	
Tema: Ciclos biogeoquímicos	
Tema transversal: Educación ambiental	
Contenidos: Ciclos biogeoquímicos. Bacterias. Virus. Moléculas biológicas y su importancia	

	DURACIÓN	
	Horas pedagógicas	Sesiones
Lab/taller		
Aula	4	2

Aprendizaje esperado
Describe la estructura interna de las bacterias y su reproducción. Reconoce las principales características de los virus. Identifica y relaciona los diferentes elementos químicos importantes para los seres vivos y los ciclos del C, H y O. Interpreta los diferentes estadios por donde pasan el C, H y O, durante sus ciclos. Valora la importancia de las bacterias en la alimentación. Analiza las consecuencias que acarrea al ser infectado por enfermedades venéreas. Valora la importancia de los compuestos químicos.

Evaluación		
Capacidad de área	Indicador	Instrumentos
<ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de información - Indagación y experimentación - Juicio crítico 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconoce la estructura interna de las bacterias y su reproducción - Reconoce las principales características de los virus - Identifica y relaciona los diferentes elementos químicos importantes para los seres vivos y los ciclos del C, H y O - Interpreta los diferentes estadios por donde pasan el C, H y O, durante sus ciclos - Valora la importancia de las bacterias en la alimentación - Analiza las consecuencias que acarrea al ser infectado por enfermedades venéreas - Valora la importancia de los compuestos químicos 	<ul style="list-style-type: none"> - Prueba de desarrollo - Lista de cotejos - Ficha de co-evaluación - Registro auxiliar
Valores	Actitud frente al área	Comportamiento
Responsabilidad	Cumple las tareas que se le asigna Es puntual	Cumple oportunamente con los horarios Busca respuestas a las interrogantes

Estrategias metodológicas (secuencia didáctica)

- El docente inicia la sesión haciendo la siguiente afirmación: los seres vivos nacen, crecen, se desarrollan, envejecen y mueren. Luego pregunta:
 - ¿Qué forma todo este proceso?
 - ¿Qué es un ciclo?
 - ¿Cómo se produce el ciclo del agua?
 - Aparte del ciclo del agua, ¿qué otros ciclos conoces?
- El docente sistematiza las respuestas de los alumnos en la pizarra
- Se organiza la técnica de rompecabezas, donde cada grupo se prepara en un tema:
 - Grupo 1: Ciclos biogeoquímicos C, H y O
 - Grupo 2: Ciclos biogeoquímicos P, N, S y otros
 - Grupo 3: Bacterias
 - Grupo 4: Virus
 - Grupo 5: Moléculas biológicas y su importancia en la composición de la vida
- Los alumnos buscan información en diversas fuentes, particularmente en el texto de consulta
- Realizan lectura atenta y silenciosa, subrayan las ideas principales y, con ellas, elaboran un resumen
- Los integrantes de grupo se desdoblan para formar otros grupos en los que exista un responsable de cada tema: socializan el resumen elaborado de modo que todos los alumnos conocen la información de los cinco temas
- El docente aplica una evaluación escrita para comprobar los aprendizajes, califica las pruebas y hace una relación de los temas que no son manejados por los alumnos (los puntos más débiles)
- El docente informa los resultados y los alumnos vuelven a trabajar los temas débiles
- El docente, utilizando mapas conceptuales mudos, completa la información con la participación de los alumnos
- Al concluir el llenado de mapas mudos se hace una síntesis
- Realizan ilustraciones de los ciclos biogeoquímicos, bacterias y virus en sus cuadernos
- Los alumnos desarrollan la guía de aplicación
- Evaluación de los aprendizajes
- El docente orienta la co-evaluación entre alumnos

Recursos (materiales)

- Papelotes
- Láminas
- Plumones
- Fichas de aplicación
- Textos de consulta
- Cuadernos de trabajo

LA EDUCACIÓN RURAL EN CERRO DE PASCO: RED DE ESCUELAS EN EL DISTRITO DE TINYAHUARCO

Rosmery Durán Aytí¹

Introducción

La educación peruana ha pretendido en la última década la promoción de la equidad en los servicios educativos, así como la difusión de sus logros en las zonas geográficas urbanas marginales y la ruralidad.

La igualdad de las condiciones y el ejercicio de los derechos colectivos han de generar el recibir una educación acorde a las necesidades de nuestra población. Sin embargo, a través del trabajo pedagógico se ha podido constatar los altos niveles de desigualdad que se presentan en las escuelas rurales como resultado de la discriminación, la exclusión y las condiciones de pobreza del país, más visibles aún en las poblaciones campesinas e indígenas y comunidades dispersas, a las que podríamos agregar todavía una baja calidad educativa en relación con la que se ofrece en los ámbitos urbanos.

El reto de la educación de hoy es acortar cada vez más esas brechas y establecer mecanismos de acercamiento entre las escuelas, y que estas integren procesos de inter-aprendizaje e inter-desarrollo para la mejora de la situación.

En las escuelas primarias del distrito de Tinyahuarco, en Cerro de Pasco, se ponen en evidencia factores que muestran la heterogeneidad, encontrándose escuelas con pocos alumnos y en distancias totalmente lejanas de algún factor de comunicación, con problemas de desplazamiento, donde el docente hace la labor de apostolado e internamiento continuo para responder a las necesidades de sus estudiantes.

La educación en la Red de Escuelas de Tinyahuarco reconoce la existencia de tres polidocentes (un docente por grado, en donde se tiende a que uno de ellos cumpla también el rol de director) tres escuelas multigrado (dos docentes, donde un docente asimismo cumple las funciones de director) y tres escuelas

¹ Profesora del Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE). Coordinadora Red Tinyahuarco. Red Rural Cerro de Pasco-IPAE. rduran156@hotmail.com, rduran@ipae.pe

unidocentes (en donde un docente, que a la vez es el director de la escuela, la mayoría de veces por la ubicación de esta debe permanecer desde una semana hasta un mes, sujeto a la capacidad de transportarse previa coordinación con la comunidad de ser el caso). Estas últimas escuelas exigen que el maestro se encuentre lo suficientemente preparado para afrontar los desafíos y aprovechar pedagógicamente las potencialidades que las escuelas de estos contextos exigen de modo particular, pues las condiciones extremas condicionan al docente como una especie de mediador, líder y propulsor de una educación poco monitoreada o acompañada de parte del sector educativo.

Este documento es una primera entrega de una sistematización sobre las características del ámbito educativo y la situación de los docentes, describiendo cuáles son los resultados obtenidos.

Se pretende que la presente investigación genere un proceso de sensibilización y análisis que contribuya a conocer nuevos horizontes en la educación rural en el distrito de Tinyahuarco, y con ello replantear el trabajo pedagógico en el aula en relación a los contextos socio-geográficos en una comunidad donde la minería es parte latente de la vida económica de la colectividad.

La educación peruana debe centrar su contribución a la formación de una ciudadanía capaz de producir bienestar en un marco de vida justa, digna y con libertades responsables.

El progreso de un país depende fundamentalmente, entre otros aspectos, del establecimiento de condiciones favorables para una distribución social del conocimiento en forma justa y equitativa, es decir, no se trata solamente de ofrecer escuelas, sino de garantizar que todos logren aprender sus características culturales, étnicas, sociales, geográficas, etc.

Resumen

Los problemas que afronta el sector educativo en Cerro de Pasco muestran una limitada partida presupuestaria y las deficiencias en lo correspondiente a la gestión estatal. La educación en las escuelas rurales no responde a la real demanda, a pesar de tener el protagonismo requerido en las comunidades, en donde no proyecta el nivel de éxito requerido ni la posibilidad de mejora a futuro. El factor de desarrollo humano está caracterizado en la comunidad como la esencia de un trabajo estable en el sector minero y la derivación de programas que este promueva. La escuela no es ajena a ello y considera la mejora de su educación en la serie de donaciones y aportes que la empresa minera puede realizar.

La unidad de estadística del Ministerio de Educación clasifica a los centros educativos en polidocente completo (cuando cada grado tiene un profesor); polidocente multigrado (cuando un profesor tiene a su cargo dos o más grados), y unidocente (cuando un solo profesor atiende a todos los grados que funcionan en la escuela), todos ellos existentes en las zonas rurales.

Al referirnos al desarrollo del aula multigrado suponemos encontrar una diversidad de alumnos, entre niños y niñas, con características especiales que hacen de cada uno un universo de posibilidades y requerimientos.

Estos altos niveles de desigualdad generan en la familia miembro de la comunidad, que a mitad del año lectivo o al finalizar este, se determine la salida del menor para estudiar en escuelas polidocentes urbanas, generando un choque cultural y emocional en el estudiante, muchas veces reafirmando el grado de discriminación en los niños migrantes de la zona rural, siendo esta la manera en la que la discriminación y las condiciones de pobreza se hacen latentes en la población serrana, así como la baja en la tasa de atención de las escuelas en la zona rural campesina.

Hay que tomar en cuenta, además, la situación de los docentes de la escuela unidocente, quienes a razón de los contratos realizados durante los últimos años han afrontado el reto de laborar en este tipo de escuelas, sin estar preparados emocionalmente ni contar con el acompañamiento estratégico requerido para efectuar una labor de calidad en cada caso.

Se percibe que gran parte de la población, en especial la más pobre de las zonas rurales y alto andinas, no concluye su educación por problemas económicos, debido a la falta de fuentes de trabajo directo sustentables a nivel comunitario y a la proyección laboral del apoyo del sector minero que condiciona en forma indirecta el trabajo en la comunidad.

La educación rural en el departamento de Cerro de Pasco

La educación rural es aquella que se da en un ámbito territorial caracterizado por estar alejado de la ciudad o ser de difícil acceso. Está conformada por una población minoritaria y dispersa, con una economía basada en la agricultura y el trabajo temporal, donde las familias establecen entre sí fuertes lazos debido a las relaciones de parentesco y de la vida en comunidad, donde los niños y las niñas cumplen roles distintos al asumir un conjunto de responsabilidades dentro de la familia (de tipo doméstico) y en la comunidad (de tipo productivo).

En el documento a evaluar, según la Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en su meta general segunda, se puede determinar la necesidad

de incrementar las oportunidades y la atención educativa a la diversidad de necesidades del alumnado. A razón:

Meta específica 4. Prestar apoyo especial a las minorías étnicas, poblaciones originarias y afro descendientes, a las alumnas y al alumnado que vive en zonas urbanas marginales y en zonas rurales, para lograr la igualdad en la educación.

Indicador 4. Porcentaje de niños y niñas de estos colectivos escolarizados en la educación inicial, primaria y secundaria básica.

Nivel de logro. Conseguir que el porcentaje de niños y de niñas de minorías étnicas, poblaciones originarias y afro descendientes, residentes en zonas urbanas marginales y zonas rurales, y de género femenino, sea al menos igual a la media del alumnado escolarizado en la educación inicial, primaria y secundaria básica.

Con ello se propone, en cuanto a educación, una articulación de las zonas rurales en el sistema escolarizado que permita un desarrollo óptimo en los niveles de atención educativa.

Meta específica 5. Garantizar una educación bilingüe y multicultural de calidad para los alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios.

Indicador 5. Porcentaje de alumnos pertenecientes a minorías étnicas y pueblos originarios que disponen de libros y materiales educativos en su lengua propia.

Nivel de logro. Lograr que todas las escuelas y los alumnos reciban materiales y libros en su lengua propia, y que sus maestros los utilicen de forma habitual.

Es preciso que la oralidad y tradiciones de la comunidad se recojan en cuanto a producción literaria desde las escuelas, para así revalorar y dejar registrada la historia y continuidad de las actividades de la comuna y centros poblados en Tinyahuarco.

Se requiere, además, la preparación del docente rural para el acompañamiento en cuanto a la realización de sus actividades educativas y manejo de aspectos comunitarios, a fin de integrar plenamente la dirección de la escuela y la promoción del desarrollo en la comunidad escolar, desde las organizaciones de la misma escuela: Asociación de Padres de familia (APAFA) y el Consejo Educativo Institucional (CONEI).

El análisis de la educación rural en el distrito de Tinyahuarco ha sido recogido mediante las visitas de coordinación pedagógica, en donde hemos podido diferenciar tales condiciones, las que tienen consecuencias para el desarrollo educativo nacional. Entre ellas encontramos:

- Baja calidad del servicio educativo debido a la falta de pertinencia de la propuesta educativa.

- Limitado tiempo de trabajo en las aulas a efecto de las distancias existentes entre la escuela y las comunidades de donde provienen los alumnos.
- Ausentismo, deserción (no culminan primaria) y repetición.
- Poca cobertura de los niveles de inicial y primaria en las zonas extremas.
- Cierre de las escuelas que no alcanzan el mínimo de atención educativa requerida.
- Docentes que realizan una labor pedagógica ineficaz y sin planeamiento, implementando estrategias no sistematizadas y poco revisadas por el ente educativo local.

Otros aspectos que influyen en la problemática existente del mundo educativo rural, son las dificultades que se hacen evidentes en la ejecución de un trabajo óptimo, como son los factores referidos a la nutrición, salud, infraestructura, materiales, equipamiento, mobiliario, etc., que en estas zonas se hayan limitados y que tienen gran repercusión en la aplicación de estrategias diversas que favorezcan el desarrollo de los aprendizajes, manteniendo una perspectiva pedagógica que no responde a las necesidades específicas del trabajo en dichas zonas. A ello se agrega la gestión centralizada y con escasos recursos que no puede superar las dificultades de dispersión y aislamiento propios del mundo rural, de allí que centros educativos rurales sean unidocentes o multigrado debido precisamente a que se encuentran bastante apartadas y dispersas.

Al mismo tiempo, también se sufre de la ausencia de información y conexión con el resto del mundo, acceso que es inequitativo. El desconocimiento de lo urbano hacia lo rural y viceversa, y el diálogo intercultural sesgado por la falta de una información adecuada, crea una brecha especialmente entre los habitantes urbanos y rurales. Siendo conscientes que la educación es un factor determinante para el desarrollo de los pueblos, es necesario garantizar estrategias educativas pertinentes a las sociedades multiculturales, en el marco de un proceso de descentralización que fortalezca la educación, especialmente en los espacios rurales.

El aprendizaje personalizado

El trabajo personal supone que el alumno pueda desempeñarse con total autonomía, es decir, ser capaz de elaborar sus propios aprendizajes en base a hábitos de estudio personales que va adquiriendo, encontrando al mismo tiempo la cobertura de sus necesidades. De ahí que sepa organizar y manejar su tiempo, pueda llevar a cabo sus tareas, tenga iniciativa y se sienta seguro de sí mismo.

Para ello es necesario que la familia integre el proceso de aprendizaje a través del currículo del hogar, que se da a través de elementos básicos: disposición de un ambiente saludable, condiciones emocionales adecuadas, tranquilidad y orientación de la familia. Es importante que los estudiantes tengan el refuerzo emocional de los padres y madres a través de la actividad comunicativa en los espacios de interacción.

El aprendizaje cooperativo o trabajo grupal

El aprendizaje cooperativo resulta ser una modalidad del trabajo en grupo, en la que los alumnos interactúan de manera activa, viviendo directamente el aprendizaje y aprendiendo unos de otros, al mismo tiempo que lo hacen de su profesor y el entorno.

Es necesario que las acciones que realice el estudiante estén dirigidas al conocimiento e identificación de los objetivos de equipo. La realización de tales supone un bienestar del equipo en torno a lo propuesto. Para ello el conocimiento que el profesor tenga sobre sus alumnos facilitará la definición de criterios para la conformación de los grupos: asegurar cierta heterogeneidad respecto al grado (los de 1ro, los de 2do, los de 3ro, etc.); sexo (niños homogéneos o mixtos); edad (los de 6 años, los de 7 años, etc.); grupo de edad (los menores, los mayores); aptitudes, habilidades (iniciados, avanzados); actividades a realizar (los que harán experimentos, consultarán la biblioteca, entrevistarán a los pobladores, crearán un cuento, etc.); afinidad (los amigos, los vecinos, los parientes); e intereses (artistas, inventores, chistosos, deportistas, escritores, etc.). Estos criterios también pueden considerar la opinión de los alumnos, principalmente cuando el grupo ha logrado comprender la dimensión del trabajo cooperativo. De acuerdo a esto último, es preciso observar los niveles de evaluación a los que se invite al equipo a fin de perfeccionar sus metas en el proceso.

El clima del aula

Con la finalidad de promover un clima afectivo favorable, es necesario que las relaciones entre el docente y los niños estén basadas en el respeto mutuo, la confianza y el afecto.

El respeto comienza con el ejemplo que da el docente, por lo que se aconseja:

- Reconocer que los niños son personas con derechos y deberes.

- Reconocer el derecho a su integridad física y emocional, a expresar sus opiniones con libertad, a pertenecer a su cultura y a tener su lengua materna.
- Ser tolerante con quienes piensan o son diferentes.
- Tratar a todos de la misma forma, es decir, con equidad, sin importar su condición económica o social, su cultura, su lengua, su manera de hablar o el hecho de que sean varones o mujeres.
- Trabajar con responsabilidad, esforzándose por cumplir bien con su función.

La confianza permite que los niños se sientan cómodos y seguros, para ello se recomienda:

- Establecer espacios de debate y conversación con los niños, escucharlos, conocerlos personalmente e interesarse por sus alegrías y preocupaciones dentro y fuera del aula.
- Negociar las actividades curriculares y extracurriculares a realizar a fin de determinar el grado de interés del estudiante en función a su aprendizaje y a las condiciones que ofrezca.
- Desarrollar el concepto de experimentación y aplicación de técnicas básicas para el desarrollo de la ciencia a través de actividades que estimulen su curiosidad y total desempeño.
- Fomentar actividades de lectura comentada para establecer marcos de opinión sobre temáticas sugeridas en aula, así como en las condiciones que se desarrollen en su comunidad a través de las noticias más impactantes.

La diversificación y programación curricular

Nuestro sistema educativo determina que el currículo es real y efectivo cuando se adecua a las características del contexto, a las necesidades y demandas presentes en la comunidad, y de manera especial, a las características de los educandos con quienes se va a trabajar.

La estructura curricular básica de educación primaria señala dos niveles en la construcción del currículo. El nivel normativo, en el cual se formula la estructura curricular básica y los lineamientos de política regional para la diversificación curricular, definidos desde el Ministerio de Educación y las direcciones regionales de educación. El segundo nivel es el operativo, definido desde el centro educativo y el aula, que considera la construcción de los proyectos curriculares del centro

educativo y la programación curricular de aula. Sin embargo, en el momento de obtener una estandarización sobre la planificación en el aula, encontramos diversidad en cuanto a lo expuesto, pues se tienen desde guías de aprendizaje a manuales copiados y con difícil adaptación, así como se encuentra un individualismo en el docente al programar, dejándose brechas imposibles de satisfacer quedando tan solo en sesiones de aula y no en experiencias significativas.

Enfoque e importancia de la formación continua del docente

Si partimos de la importancia que tiene reconocer que la profesión docente se desarrolla a lo largo de una carrera magisterial y que la etapa de la educación superior marca solo su inicio, asumiremos que esta profesión merece ser atendida desde su ingreso a la vida profesional y durante todo su desarrollo.

La formación continua es un proceso necesario para todos los maestros en ejercicio de su profesión, permite su actualización, no solo para suplir una deficiente formación inicial, sino para estar en concordancia con los cambios y avances de la pedagogía. Esta formación puede clasificarse de la siguiente manera:

1. **Perfeccionamiento.** Busca mejorar en términos generales el ejercicio de la profesión. Se realiza a través de la reflexión entre grupos o círculos de docentes y grupos de inter-aprendizaje.
2. **Actualización.** Busca que el docente se mantenga al día a través del conocimiento y profundización de nuevas teorías y metodologías. Se realiza mediante cursos, talleres, seminarios y pasantías, normalmente de corta duración. Una forma de actualización es la capacitación en la que se abordan contenidos más específicos.
3. **Especialización y posgrado.** Busca el perfeccionamiento científico e investigativo del maestro. Comprende cursos de posgrado y especialización, como por ejemplo maestría, doctorado y segunda especialidad. A diferencia de los cursos de perfeccionamiento, su duración es más larga.

La empresa privada minera, Sociedad Minera El Brocal S.A.A, a través de la Asociación Eulogio Fernandini (sin fines de lucro), ha realizado una alianza estratégica con el Instituto Peruano de Acción Empresarial (IPAE), a fin de capacitar a la Red de Escuelas en Tinyahuarco, a través del «Programa Construyendo Escuelas Exitosas», a partir de 2008.

Esto condiciona a las escuelas a participar en una serie de acciones a fin de garantizar la implementación de estrategias que mejoren las habilidades lectoras

y las habilidades matemáticas en Tinyahuarco, incorporando un modelo de gestión sostenible rural.

De acuerdo al Ministerio de Educación:

«El Sistema de Formación Continua de Profesores promueve el desarrollo profesional, personal y social de todos los profesores, con el propósito de mejorar los procesos formativos de los estudiantes».

Busca responder a las demandas nacionales, regionales y locales de formación de cuadros profesionales, capaces de liderar y gestionar el proceso educativo, es decir, tanto el conjunto de procesos de aprendizaje y el desarrollo humano de los principales sujetos del sistema educativo: los niños, las niñas, los y las adolescentes del país, como los procesos de desarrollo institucional de los centros y redes a cargo de proveer los diferentes servicios educativos.

Las demandas presentes y futuras de la sociedad peruana, y del avance científico y tecnológico en el mundo, con características de cambios rápidos y profundos, requieren un sistema que organice y gestione la formación de los profesores. Es necesario que el sistema recoja, analice y evalúe las demandas, para así generar respuestas pertinentes para las distintas necesidades de aprendizaje y los cambios que estos requieran.

Según las acciones que propone el Ministerio de Educación, vemos como prioridades el seguimiento del docente como un líder competente en el proceso de aprendizaje de los niños y niñas a su cargo:

Visión

El país cuenta en el año 2015 con un sistema educativo que ha incorporado a profesionales docentes competentes que aseguren los aprendizajes de niños, niñas, adolescentes y adultos, y que saben aprovechar las oportunidades de desarrollo personal, profesional y social.

Misión

El Sistema de Formación Continua de Profesores se orienta a dar respuesta a la necesidad de reforzar de manera permanente la formación inicial de los profesores, así como su formación en servicio, en el marco de las políticas de revaloración de la profesión docente.

Actividades económicas

En Cerro de Pasco durante todo el año es posible apreciar grandes hectáreas de terreno que son sometidas a procesos de siembra y cultivo, no siendo estas en su totalidad para la comercialización, sino para el sostenimiento de hierbas y pastizales para los ganados ovinos y camélidos. Esto moviliza a familias enteras así como a foráneos contratados para tal actividad por parte de la comunidad.

La actividad láctea es también parte de la economía del distrito. Los productos son comercializados a menor escala y por familias en los días de feria en Cerro de Pasco, interviniendo la familia como ente productor minoritario. La crianza de animales menores está en disposición de cerdos y animales domésticos que resguardan el hogar. La obtención de un transporte determina mejoras económicas porque facilita el traslado de mercadería, así como de la población, pues existe muy poco (o no existe) transporte público en las zonas más alejadas.

La pesca también forma parte de sus actividades económicas, aunque solo en determinadas épocas del año, como son los meses de noviembre y diciembre, durante los cuales, debido a la crecida del río, este trae consigo la idealización de la piscigranja como medio de sustento comunal a futuro, aprovechando las aguas de la laguna Punrun.

Actividades comunales vinculadas con la escuela

Las comunidades o centros poblados desarrollan una serie de actividades que debieran comprometer a la escuela, a fin de hacerla una institución que tenga presencia significativa a través de sus docentes, en actividades tales como el pastoreo y tenencia de los animales (ovejas, alpacas, etc.), trabajos comunales, y la celebración de las fiestas patronales, como la de la Virgen del Carmen, que motiva la participación de todo el distrito en torno a la multitudinaria celebración.

Por ser Tinyahuarco una zona alpaquera por excelencia y de acciones agrícolas sostenibles en diversas épocas ya establecidas, los niños se ausentan mucho del aula con la finalidad de acompañar y participar en estas faenas que movilizan a las familias enteras. Similar situación se produce cuando en el hogar los padres de familia deciden que los niños no vayan a la escuela pues deben cumplir con algunas responsabilidades del hogar, cuidar a los hermanos menores, cocinar porque la mamá hará un viaje al centro de la ciudad o porque hay una serie de tareas domésticas que cumplir. Esta información será corroborada al realizarse el análisis de la asistencia que tienen los alumnos a la escuela, la cual nos permitirá identificar la frecuencia de inasistencia que se da en estas zonas.

Conclusiones:

- La educación en el distrito de Tinyahuarco exige cada vez más orientar y disponer de mecanismos que acorten las diferencias de la educación rural y la educación urbana.
- Los estudiantes de la educación rural campesina deben estar preparados para articular sus acciones con el posible desplazamiento del estudiante ante cualquier condición de mudanza de la familia.
- En las escuelas primarias del área rural es muy frecuente encontrar aulas que no responden a la cantidad de tasa de atención, con alumnos de asistencia irregular y pocos docentes.
- Los docentes de áreas geográficas lejanas a la jurisdicción del ente educativo local (Unidad de Gestión Educativa Local, Dirección Regional de Educación Puno, etc.), no son acompañados en el desarrollo pedagógico ni monitoreados en sus logros.
- En la Red de Escuelas de Tinyahuarco se encuentran 60 docentes aproximadamente, de los cuales el 60% son contratados y son rotados en sus puestos cada año.
- La principal preocupación en Tinyahuarco al 2010, es la apertura al trabajo pedagógico bajo niveles de planificación e involucramiento de las autoridades locales: la policía, la gobernación, la municipalidad distrital, la empresa privada y los contratistas, así como las autoridades comunales.
- Tinyahuarco es un distrito ubicado fuera de la jurisdicción de Cerro de Pasco, en donde los servicios educativos están centralizados en las zonas más periféricas, sin tomar en cuenta a las zonas internas donde se ubican las escuelas unidocentes que exigen condiciones de mayor acompañamiento.
- El analfabetismo como problema se presenta en la comunidad a menor escala, no siendo determinante en las condiciones de desarrollo en los hogares. Se ha propuesto un «currículo del hogar» con participación de la comunidad en espacios denominados «Encuentros con padres y madres de familia de la comunidad», propiciados desde la escuela.
- Lo aprendido en el aula debe tener carácter de sustentabilidad para la formación ciudadana del estudiante, aprovechándose los recursos de la comunidad, tradiciones, historia de desarrollo comunal, etc., como parte del currículo en la escuela, a fin de trabajar caracteres de identidad, comunidad y desarrollo.

POLÍTICAS EDUCATIVAS E INTERCULTURALIDAD: APORTES DESDE LA EXPERIENCIA

*Richard Suárez Sánchez*¹

Introducción

Con esta ponencia nos proponemos reflexionar desde la experiencia cotidiana y creativa de profesores, estudiantes y comuneros, respecto de la pertinencia y coherencia cultural y productiva de la educación secundaria en el ámbito rural. Muchos estudios han dado cuenta que existen serios problemas sobre la oferta educativa proyectada y la realidad concreta (niveles de migración, inclusión educativa, impertinencia curricular, incomprensión de las lógicas culturales y productivas, etc.).

Un aspecto central de la experiencia desarrollada ha sido el reconocimiento de saberes y tecnologías comunitarias desarrolladas hace miles de años y que se encuentran en las vivencias y corazones de hombres y mujeres en los Andes, saberes que se expresan en quehaceres, son el resultado de una manera de vivir, sentir, comprender y de dar respuesta a una territorialidad específica como son los Andes, caracterizada por una alta diversidad ecológica, edafológica y climatológica (Rengifo 2004).

Esta relación del hombre (runa) con la naturaleza (pacha) ha dado lugar a una riqueza de saberes y tecnologías producidas bajo una racionalidad específica, que se encuentran en la vida misma de los comuneros y en las comunidades campesinas.

Estos saberes y tecnologías en gran medida no han gozado de validez y no se les ha tomado en cuenta para el diseño de propuestas, en este caso de orden curricular. El espíritu de la oferta curricular fomentado por el Estado ha buscado homogeneizar y subalternizar estos saberes y tecnologías, dando lugar a lo largo de la historia, a diferentes situaciones que van desde procesos de asimilación

¹ Profesor. Responsable del área de educación secundaria rural de la Asociación Pukllasunchis. accioneducativa@gmail.com. La sistematización del documento fue realizada por Richard Suárez Sánchez. Proyecto «Educación secundaria rural basada en la afirmación cultural y la producción», impulsado por estudiantes, profesores, comuneros de las instituciones educativas de Usqhullupata, Anyarate y San Juan de Quihuare con apoyo de la Asociación Pukllasunchis en convenio con IBIS.

cultural, hasta acciones creativas de combinación de saberes comunitarios y saberes de la modernidad² (iskay yachay)³. Este aprendizaje de las comunidades es otro de los referentes de la propuesta en la educación secundaria.

Nuestra experiencia con instituciones educativas en la educación secundaria rural, viene reconociendo e incorporando estos saberes y tecnologías en las programaciones curriculares con participación de estudiantes, profesores, padres de familia y yachaq (comuneros con sabiduría).

Una estrategia valiosa para este fin ha sido el trabajo con los docentes compartiendo, socializando, reflexionando y vivenciando el sentido de los saberes y tecnologías andinas, y su validez epistemológica junto con el saber moderno. El diseño de calendarios agrofestivos de las comunidades fue otra dinámica que permitió conocer y vincular los saberes y las actividades con el tiempo agrícola y ganadero. La sistematización de saberes y quehaceres de la comunidad a través de cartillas fue otra actividad que permitió organizar la información, y otorgarle organicidad a los calendarios agrofestivos.

La perspectiva de estas iniciativas como se podrá apreciar se basa en saberes y tecnologías andinas, potenciadas con el uso de tecnologías provenientes de la modernidad. No es una combinación mecánica, sino creativa, que debe adecuarse a la lógica cultural. A partir de este caminar, a través de esta ponencia, queremos compartir y plantear algunos elementos que contribuyan al diseño de políticas educativas que incorporen aspectos claves como la interculturalidad, producción, afirmación cultural y la racionalidad andina.

1. Aprendiendo de la experiencia: educación secundaria rural basada en la afirmación cultural y la producción

En la jurisdicción educativa de Paruro, de la Región Cusco, se desarrolla una experiencia de educación intercultural a partir de la afirmación cultural y la producción, en tres instituciones educativas que forman parte del proyecto «Educación secundaria rural basada en la afirmación cultural y la producción». Estas se encuentran ubicadas en Usqhullupata, localidad perteneciente al distrito de Omacha, de la provincia de Paruro; en San Juan de Quihuare, localidad perteneciente al distrito de Rondocan, de la provincia de Acomayo, que jurisdiccionalmente pertenece a la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) Paruro; y Anyarate, localidad

² Esta acción creativa puede comprobarse en diversas actividades culturales, sociales, productivas, etc.

³ Dos saberes.

perteneciente al distrito de Yaurisque, de la provincia de Paruro. Las tres escuelas están ubicadas por encima de los 3000 metros sobre el nivel del mar.

Los estudiantes de estas instituciones educativas provienen de diversas localidades, que en muchos casos deben recorrer desde ellas entre 2 a 3 horas, y en otros, como es en la escuela San Juan de Quihuares, permanecen durante la semana. Cabe destacar que en la región Cusco, la educación secundaria se oferta solo en las capitales de distrito. Es importante señalar, también, que la escuela de San Juan de Quihuares cuenta con estudiantes hasta el segundo grado y tiene la modalidad de alternancia.

En estas escuelas se viene promoviendo un conjunto de alternativas y propuestas cuyo hilo conductor es la afirmación cultural y la producción. Desde esta perspectiva, de manera institucional se desarrollan procesos de investigación y reconocimiento sobre saberes y quehaceres producidos por las comunidades. Este primer paso está ayudando a comprender la naturaleza y el sentido de estos conocimientos en la vida comunitaria, y su lógica de producción. Estos saberes han sido minimizados y en algunos casos folclorizados por el currículo oficial. Estos esfuerzos están demandando procesos de reflexión al interior de las comunidades educativas, dado que la formación magisterial de maestros y maestras estuvo/está signada por un carácter ciudadano, urbano y que no le otorga estatuto epistemológico a estos saberes y quehaceres. Como parte de este trabajo, en las tres escuelas, con participación de estudiantes y sobre todo de comuneros, se ha logrado registrar estos saberes y vienen incorporándose gradualmente en las programaciones curriculares.

Avances logrados:

En la institución educativa de Usqhullupata se viene implementando de manera participativa una radio escolar, con el objetivo de vincular a la escuela con la comunidad. La línea básica de esta iniciativa es en qué medida la radio escolar-comunitaria puede contribuir a la afirmación cultural a partir del trabajo pedagógico que viven profesores, estudiantes y comuneros. Este referente ha promovido que la comunidad educativa, como parte de sus actividades pedagógicas, venga impulsando la investigación⁴ y el registro de las actividades agrícolas y ganaderas en la comunidad, teniendo como eje al calendario agrofestivo. Esta escuela cuenta con un calendario agrofestivo que está contribuyendo a comprender

⁴ En el contexto de estas iniciativas, por investigación entendemos procesos y actividades que permiten conocer, reconocer y valorar la vida en la comunidad, y no tanto así procesos impersonales, objetivistas y cientistas.

la vida comunitaria. El conocimiento y valoración de la vida en la comunidad está promoviendo que el sentido de la radio debe fortalecerse a partir de la afirmación de la cultura en esta comunidad.

En San Juan de Quihuare, la institución educativa de alternancia se encuentra en un proceso de implementación de su proyecto de plantas medicinales, para lo cual se han realizado diversas investigaciones (registro de plantas medicinales por pisos altitudinales y sobre todo la sabiduría asociada a las plantas con estudiantes y padres de familia) y se han compartido demostraciones para la producción de jabones, caramelos, aceites, etc. La experiencia curricular está orientada al reconocimiento y valoración de las plantas medicinales, y el saber cultural producido por los pobladores de esta comunidad. La vinculación producción y cultura es el principal referente que viene orientando los esfuerzos pedagógicos de esta escuela.

En Anyarate, la institución educativa viene impulsando un proyecto de crianza de cuyes a partir de los saberes y las prácticas comunitarias. Se cuenta con un registro valioso de conocimientos sobre la crianza comunitaria de cuyes. La elaboración de cartillas y la participación de los sabios de la comunidad, constituyen el principal soporte de esta experiencia. La perspectiva de esta iniciativa es la crianza de cuyes de acuerdo a la sabiduría comunitaria y la participación en el mercado a partir de la afirmación cultural.

Asimismo, la investigación en estas escuelas viene produciendo el reconocimiento, registro y vivencia de saberes asociados a la agro-astronomía (observación de constelaciones brillantes y oscuras, y su relación con la crianza de la chacra y los animales).

Este trabajo, en donde los comuneros jugaron un rol importante en el reconocimiento de estos saberes vinculados a las actividades agrícolas, nos ha permitido compartir la sabiduría sobre los astros y su relación con la crianza de la chacra en las diferentes localidades.

Según Valladolid (1992), hace por lo menos 10 000 años antes de nuestra era se produjeron estos saberes, elaborados por los chacareros para chacareros. Las diversas expresiones de la cultura andina tuvieron un amplio y variado conocimiento del cielo siempre en relación con la crianza «ritual» de plantas y animales. Si bien es cierto que cada cultura tuvo saberes particulares, debido al continuo y activo diálogo y reciprocidad entre ellas, determinados conocimientos fueron comunes a todos. El runa⁵conoció al detalle los movimientos en los horizontes por donde salen y se ponen el sol, la luna y las estrellas, así conocieron y «marcaron» los solsticios de junio y diciembre, mediante la salida por el mismo

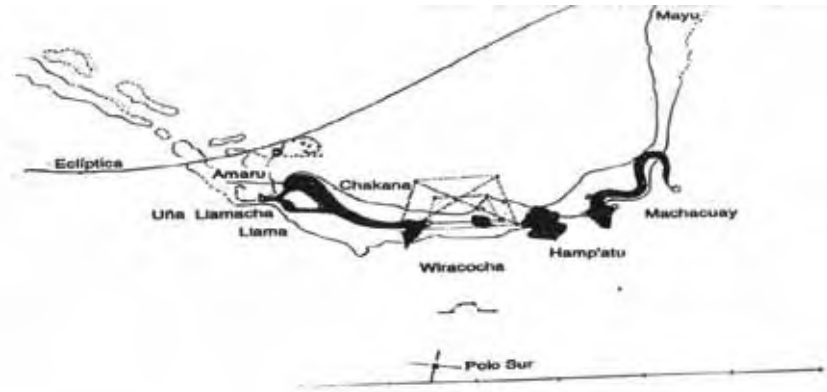
⁵ Hombre en el Ande.

lugar, en el solsticio de junio, de la constelación andina el Suchu (las pléyades) y el sol, y en el solsticio de diciembre, de la constelación andina del Amaru (escorpio) y el sol. Además, sabían que los momentos de la siembra y cosecha eran indicados por la salida y puesta de la constelación andina denominada Chacata, y la estrella Catachillay, en el cielo sur.

El reconocimiento de estos saberes fue parte del trabajo pedagógico que impulsaron las escuelas, demostrando que estos están vigentes y continúan siendo empleados por los campesinos de hoy en el cultivo ritual de sus chacras.

Gráfico N° 1

Estrellas que conforman Viracocha y la Chacana en relación a las constelaciones oscuras y brillantes del cielo austral andino (Valladolid, 1992)



1.1. Lectura de señales de plantas y animales

Observación, vivencia y registros de señales de plantas y animales, en relación a la crianza de plantas y animales.

Estos saberes se encuentran en la vivencia y el corazón de los runas en las localidades donde se encuentran las escuelas. Hilda Cañari, acompañante en estos procesos de trabajo, ha podido registrar señas con participación de los comuneros.

«Para sembrar el maíz nosotros primero miramos la floración del t'ankar al que lo llamamos «tarpuy t'ika», si el t'ankar ya tiene bastantes flores, es que ya debemos sembrar y si aún están en capullo, entonces tenemos que esperar un poco».

Paulina Ccahuana Arias
(Usqhullupata).

Señas en la comunidad Usqhullupata

En el pacha (naturaleza) existen parientes del hombre que le ayudan a criar sus chacras, estas entidades son las que le comunican lo que va a suceder en una determinada circunstancia, a través de algunos indicios o «señas» que el campesino tiene que «leer». Para ello el chacarero tiene que conversar con «todos» para poder armonizar la crianza de los cultivos con toda la naturaleza.

Sin embargo, no todos los campesinos están en la capacidad de poder observar, predecir o leer las señas que la naturaleza revela, muchos de ellos han perdido esa capacidad. A decir de ellos mismos, se han enceguedido, sus corazones son duros, no pueden oír ni hablar, a causa de la influencia de otras formas de ver y ser en el mundo. Veamos algunas señas que observa el poblador en esta comunidad.

El arco iris: cuando el arco iris sale después de haber llovido es para que escampe unos días, entonces esos días se puede aprovechar de hacer secar trigo para hacer pan o para hacer otras actividades como el lavado de ropa.

El Zorro: en agosto. Si el aullido del zorro es ronco es señal que no habrá buena producción, pero si el aullido es agudo, es señal que habrá buena producción.

Golondrina negra: en septiembre. Cuando las golondrinas negras vienen en bandada desde el sur es para que haya bastante lluvia, si vienen desde el norte es señal que habrá poca lluvia.

Chuqllu puquchi: en febrero. La presencia de estas aves en abundancia en la chacra indica que los primeros choclos ya están para comer.

Gallo: el canto del gallo por las noches, antes de la media noche, indica que habrá problemas, puede haber hambruna, conflictos territoriales o alguna desgracia.

Capulí: si el capulí produce bastante es que ese año no habrá buena producción de papa. El capulí y la papa se contraponen, eso quiere decir que cuando se produce buena papa no hay producción de capulí.

Maíz con crías (taqi): cuando en el deshoje de maíz se encuentra una mazorca de maíz con crías, es señal que el maíz que se está cosechando alcanzará hasta la otra cosecha, inclusive puede sobrar, por eso que ese maíz se debe amarrar al taqi trenzando sus hojas. Es buena señal, señal de suerte, de abundancia para el dueño de la chacra.

La chicha: cuando la chicha que se prepara para la siembra del maíz no fermenta bien, es señal de que habrá algún problema en la chacra. También dicen que algún pariente o conocido morirá, quizá un muertito lo ha qhayqado, por eso no ha fermentado bien la chicha. Para eso hay que hacer el kutichi o q'apachi. Se quema un pedazo de teja y se pone a la chicha para que ayude a fermentar, también se hace humear con periódico y azúcar, se pone también y se hace quemar un poco el ajo macho, y se pone a la chicha (Hilda Cañari, 2009).

1.2. Ciclos agrofestivos

Vivencia y reconocimiento de actividades comunitarias, y celebración de ritualidades de acuerdo a los ciclos agrofestivos.

A través del trabajo de docentes y estudiantes, junto con la participación de comuneros, se han construido calendarios agrofestivos, en donde están registradas las festividades, actividades, saberes, rituales, quehaceres, etc. de la comunidad, en relación al ciclo de la naturaleza. Estos calendarios constituyen una referencia básica para la planificación y organización curricular. Esto está permitiendo que las escuelas puedan vincularse con la lógica y el sentido de las actividades en las comunidades.

1.3. Crianza y reconocimiento de plantas desde el saber local

Observación, vivencia de saberes y quehaceres asociada a la crianza de plantas medicinales de acuerdo a los ciclos agrofestivos y el tratamiento de las enfermedades.

Esta experiencia ha permitido que estudiantes, profesores y comuneros indaguen sobre las sabidurías asociadas a las plantas medicinales, a través de procesos pedagógicos y la comprensión de otras maneras de ver y sentir el mundo, en este caso la cosmovisión andina.

Es importante señalar que la clasificación de plantas desde la comprensión andina es qoñi y chiri, y está vinculada con experiencias de ritualidad para el tratamiento de enfermedades.

1.4. Saberes y crianza sobre los cuyes

Observación, vivencia de saberes y quehaceres asociados a la crianza de cuyes de acuerdo a los ciclos agrofestivos.

Este proyecto ha movilizado a estudiantes, profesores y comuneros, y ha logrado vivenciar y registrar saberes y quehaceres sobre la crianza del cuy desde la cosmovisión andina. Se han registrado saberes sobre:

- Alimentación (forrajes) de los cuyes de acuerdo a los ciclos agrofestivos.
- Identificación de enfermedades y tratamiento.
- Comidas a base de cuy.
- Ritualidades.
- Domesticación del cuy a partir de poron coe (cuy salvaje).
- Señales del cuy, etc.

Algunas señas recopiladas en la comunidad de Anyarate-Araycalla, provincia de Paruro

El silbido del cuy: esta seña consiste en que el cuy de un momento a otro empieza a silbar y silbar por un buen rato, parándose en sus dos patitas traseras y juntando sus patitas delanteras a la altura de su boca. Según nos dice don Anastasio Huamán, este silbido es porque el alma de un pariente o amistad se ha topado con el cuy, el cual indica que en poco tiempo va a morir.

El sonido del cuy que hace kaq kaq: esta seña consiste cuando el cuyecito emita un sonido raro y diferente a lo cotidiano: kaq, kaq, kaq... por un buen rato, entonces los dueños inmediatamente indican que en casa van a tener visita de un familiar o una amistad muy pronto, para lo que arreglan sus casitas.

La seña del Qowi Onqoy: esta seña donde repentinamente estando sano y gordito algunos cuyes se ponen muy enfermos, se ponen «usphu», que quiere decir que su pelaje se pone erizo, no quiere comer, ni caminar, está como atontado. Según comentan las personas de la comunidad es un indicio que alguien de la familia va a ponerse enfermito, para lo que deben estar alertas.

La seña del muchuy: esta seña consiste que en los meses de lluvia es prohibido que los cuyes coman choclito verde, por que llama al mucuy (escasez de alimento), por eso cuidan que los cuyes no coman choclo.

La seña cuando una niña besa al cuy: esta seña consiste en que a veces las niñas por estar junto a la cocina, empiezan a besar al cuy en la boca, el cual reprimen sus padres indicando que van a ser mentirosas y les prohíben besar.

La seña del nacimiento de un cuy crespo: esta seña consiste en que entre muchos cuyes lacios de un momento a otro nace un cuy crespo, el cual dicen que es Kuty (quiere decir que toda maldad que viene a la familia cae en el cuy crespo). Las familias los cuidan con mucho esmero y cariño.

La seña que los cuyes no deben comer productos secos: esta seña consiste que los cuyes no pueden comer los productos ya cosechados y secados, por cuanto es una mala señal que indica que habrá tiempo de escasez, así mismo la Pachamama se ofendería por comer sus productos.

(Registro realizado por profesores, estudiantes y comuneros en la Comunidad de Anyarate).

Junto a estos saberes también se cuenta con aspectos relacionados a las gastronomía, ritualidad, infancia (wawas), territorialidad (ceq'es), cura de enfermedades, herramientas, autoridades, etc.

2. Reflexiones en torno al sentido de las políticas de educación rural

A partir de este caminar, queremos compartir y plantear algunos elementos que contribuyan al mejoramiento y a la pertinencia de políticas educativas en el ámbito rural y urbano. Para ello, la experiencia vivida junto a algunas cuestiones teóricas nos ayudarán a desarrollar reflexiones en torno a aspectos que deberían ser consideradas en las políticas educativas.

a. En torno al currículo

A partir de nuestra experiencia en escuelas en ámbitos rurales nos hemos planteado la siguiente interrogante: ¿en qué medida el Diseño Curricular Nacional (DCN) contribuye a fortalecer los saberes y quehaceres de las comunidades andinas? La respuesta a esta interrogante en base al análisis del DCN, permite apreciar que en sus propósitos y su orientación no hay cabida para otras formas de comprender y vivir en el mundo. La cultura andina es concebida desde una postura folclórica y de valoración más en términos estéticos, y como posibilidad para el aprovechamiento económico. El principal referente que restringe el andamiaje curricular es la noción de progreso que se encuentra diseminado en toda la red curricular organizada en áreas curriculares. Si bien es cierto que existe la posibilidad de diversificar el currículo, esta solo se constriñe a un acomodamiento a los esquemas de la modernidad.

La mentalidad del espíritu de la modernidad en el DCN se encuentra perfilada en el concepto de desarrollo, entendido este como la gran finalidad a la cual las personas deben orientarse y bajo este patrón se organiza, se evalúa y se valora. Así por ejemplo, en el área de Ciencias sociales, la concepción de la historia se articula en términos lineales, cuya orientación está marcada por el desarrollo y a partir de esta se tipifican a las poblaciones indígenas como marginales y subdesarrolladas. En este esquema las historias locales de las comunidades ingresan en términos de pobres y necesitados. El DCN no impulsa o motiva a otras formas de concebir los procesos históricos, pues hay que regirse al gran patrón (metarrelato) del delineamiento histórico, donde la valoración está orientada en aquellos que forjan la modernidad y el

desarrollo⁶. La valoración de sabios o ancianos de la comunidad no tiene sentido en este formato. De igual forma en el área de Ciencia y ambiente solo se da cabida a una comprensión basada en el experimento, análisis y síntesis de un mundo mecánico, en el que el hombre guarda distancia para estudiarlo y cosificarlo. Las comprensiones basadas en el cariño, la familiaridad y la ritualidad respecto de la naturaleza, no tienen sentido en el DCN. Solo tiene sentido aquello que se estudia y se transforma. No existe y no hay cabida en términos epistemológicos de saberes y quehaceres de las comunidades andinas.

También se pueden hallar conflictos de este tipo en las diversas áreas del currículo. Así hemos podido encontrar estas dificultades que no están ayudando a crear espacios interculturales que permitan el reconocimiento de estos saberes y quehaceres. El DCN busca implícitamente que las lógicas comunitarias se ajusten a sus designios y tomen como gran cursor de la vida a la modernidad

Las políticas educativas deben propiciar el reconocimiento y respeto por otras formas de comprender y vivir en el mundo, una de estas son las aportaciones de la cultura andina que ha creado una diversidad cultural, bio-ecológica, así como diversas formas de organización sustentadas en una relación respetuosa con la tierra. Esta ha producido saberes y tecnologías que han hecho posible hacer frente a una alta variabilidad de climas, diversidad de suelos en los Andes, etc.

Así mismo, la producción de saberes y tecnologías le han permitido desarrollar una agro-biodiversidad en los Andes, unido al uso de diversos microambientes disponibles (desde los valles interandinos hasta la región alto-andina), empleando una amplia diversidad de especies y cultivos adaptadas a condiciones particulares de clima, la creación de sistemas de predicción de producción agrícola (basados en indicadores naturales tales como comportamiento de los animales, floración de ciertas plantas y patrones de precipitación y nubosidad), así como de sistemas de conservación de las cosechas, control de plagas y enfermedades, alentando estos saberes en los espacios curriculares, contribuyendo al reconocimiento de la diversidad en el país.

b. En torno a la formación inicial y continua de la docencia

En las comunidades andinas encontramos una diversidad de saberes y quehaceres producidos hace miles de años, que se encuentran en la vivencia y el corazón de sus comuneros. Estos saberes no han gozado del reconocimiento formal ni fáctico, más aún, han sido declarados como inservibles y empíricos. Bajo esta prédica el

⁶ Esta concepción tiene profundas implicancias en las construcciones teóricas sobre ciudadanía, territorio, territorialidad, progreso, recursos, etc.

Estado ha impulsado programas y proyectos para civilizar a estas comunidades: sacarlas de la ignorancia, mejorar su calidad de vida, otorgarles ciudadanía, etc. En este contexto los programas de formación docente se han diseñado e implementado. La educación debería conducirlos al progreso.

En general, la docencia⁷ en el país ha sido formada bajo esta mentalidad y a través de nuestra experiencia hemos encontrado actitudes que reflejaban esta situación: maestros y maestras que promueven la superación y la extirpación de estos saberes y quehaceres. Este aspecto en los últimos años ha jugado un peso decisivo en la erosión de los saberes locales, pues la cultura local solo es asumida como parte de la revalorización en términos de folclore. Las capacitaciones en gran medida solo refuerzan y profundizan el espíritu de la modernidad, buscando hacer eficiente la operacionalización de la currícula.

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) si bien en los últimos años ha formado parte de la oferta curricular en la formación magisterial inicial y continua, solo se ha limitado a los aspectos de lengua para reproducir y alinear acríticamente al formato de la modernidad, o en otros casos solo se ha extendido la promoción de la tolerancia. La cultura como expresión y comprensión del mundo a partir de otros referentes o coordenadas, no ha ingresado en los programas EIB.

La comprensión sobre la interculturalidad en la percepción de la docencia en gran parte es asumida como tolerancia, acomodamiento cultural, o como rescate de valores y folclore de las comunidades, pero siempre en condiciones de subalternidad. Existe una débil comprensión sobre los fundamentos epistemológicos de los saberes y quehaceres de las comunidades andinas, y junto a ello existe un débil sentido crítico sobre los postulados de la modernidad y los fundamentos del DCN.

Son escasas las experiencias de profesores en ámbitos rurales que hagan posible la combinación creativa de saberes de la modernidad y los saberes de la comunidad, con el fundamento y sentido del caso. Estas constataciones y reflexiones nos permiten señalar, a manera de contribución, que las políticas de formación docente inicial y continua deben permitir la comprensión de otras formas de concebir y vivir en el mundo. Dar la posibilidad de revisar críticamente los postulados de la matriz epistemológica de los programas de formación docente y los contenidos que subyacen en su oferta.

⁷ Es importante señalar que existe un considerable porcentaje de maestros y maestras que provienen de zonas rurales, que tienen vivencias y saberes referidos a la vida andina. En otros casos provienen de hacendados o gamonales.

c. En torno al sentido de las políticas educativas

El acompañamiento a las escuelas y compartir reflexiones sobre la intervención del Estado y otras organizaciones, nos ha permitido tener una lectura y un análisis de las políticas desde otra perspectiva. Si bien es cierto las diferentes políticas educativas han sido formuladas con el ánimo de mejorar la situación de vida de estas poblaciones, estas políticas en gran medida se han caracterizado por comparar y reducir la vida rural a esquemas de vida urbana. Basta citar que los indicadores de salud, educación, desarrollo, etc., se miden en función de parámetros de las ciudades, con las consecuencias que la situación de la ruralidad siempre resulta ser marginal, con pobreza extrema, carentes de servicios, atrasados, etc.

La única forma de modificar esta situación es capacitarlos para su ingreso al mercado, aprovechar sus recursos, maximizar sus beneficios y minimizar sus costos. La alternativa que han brindado a través de estas políticas es la promoción de la modernidad y el desarrollo. Son escasas las iniciativas políticas que reconocen el potencial de saberes y tecnologías producidas por estas poblaciones. Siempre se cree que las poblaciones se encuentran en blanco y se debe empezar de cero. Esto ocurre en el plano político, económico, educativo, etc., lo que puede comprobarse en la formulación de políticas sociales gubernamentales y no gubernamentales.

La educación rural no escapa de este tipo de análisis, su única salida es asimilarse a la lógica urbana, y a la oferta del progreso económico. De igual forma la realidad rural es percibida con categorías del mundo urbano, no dando lugar al reconocimiento de saberes y tecnologías creadas para criar la diversidad y la regeneración de la vida. Esta manera de percibir viene generando una mayor profundización de subalternidades y una fuerte erosión de saberes y quehaceres. El ingreso de la modernidad en las poblaciones andinas viene produciendo alteraciones y anulaciones de prácticas comunitarias, y sobre todo, pérdida de organicidad de las poblaciones.

Una muestra de la ofensiva de la modernidad ha sido la instalación de centros educativos agropecuarios en la década de 1980, cuya finalidad fue introducir tecnologías, semillas mejoradas, técnicas de riego, de cosecha, mejoramiento y elevamiento de la crianza de animales menores y mayores. La idea central de estos programas era la constitución referencial para promover el desarrollo comunal y formas efectivas de acumular riqueza. Esta experiencia a lo largo de la vida institucional de estos centros generó grandes pérdidas, ya que estas tecnologías eran aplicadas sin tomar en cuenta las características propias del territorio andino, la variabilidad de climas, pisos ecológicos, etc. La premisa básica de estos programas fue partir de cero, desconociendo los saberes y tecnologías

andinas producidas para esa realidad. En la actualidad estas prácticas se vienen repitiendo con el argumento que estos saberes no tendrían validez científica. Estas aportaciones nos permiten señalar que las políticas educativas deben propender al estudio y reconocimiento de estos saberes contextualizados, y la incorporación creativa de saberes de la modernidad para producir experiencias que ayuden a vivir mejor.

Por otro lado, los programas de educación bilingüe intercultural, como parte de los esfuerzos del Estado y algunas organizaciones de la sociedad civil, estuvieron de espaldas a esta realidad, pues mayormente estuvieron centrados en el tratamiento de las lenguas, uso de metodologías y estrategias que en gran medida solo cumplían una función de asimilación a la vida ciudadana.

La dimensión cultural estuvo marcada hacia la folclorización y no permitió la comprensión de maneras específicas de estar, sentir y conocer el mundo. Esto ha conducido a preguntarse si realmente se estuvo educando en el reconocimiento de un país diverso o si se estaba aplicando un sistema educativo monocultural, con una única visión de desarrollo y de vida. La experiencia en educación básica en escuelas rurales ha colocado su énfasis en la ciencia y la tecnología moderna, descuidando los aspectos asociados a la cosmovisión andina y al aporte que estas pueden representar para hacer frente a los retos provocados por la actual crisis ecológica mundial, y apuntar a un verdadero desarrollo sostenible.

Para superar esta situación, no es suficiente la buena voluntad de docentes y otros profesionales, es necesario contar con espacios de conocimiento, reflexión, debate y su implementación en políticas educativas.

d. En torno a la pedagogía

Un aspecto que se ha mantenido incólume y solo se ha reducido a las formas o mecanismos de las tecnologías educativas, es la pedagogía, concebida como el arte o la ciencia que facilita los aprendizajes de los estudiantes, solo en términos racionales o intelectuales. Esta ciencia tiene como finalidad auxiliar y apoyar la captura de los datos de la realidad (epistemología del cazador) para garantizar que esté debidamente grabado en la memoria. Este ha sido su fundamento y las políticas educativas solo la han reproducido, promoviendo este tipo de aprendizajes.

Desde la experiencia con estas escuelas, hemos podido encontrar que existen otras formas de enseñanza y aprendizaje producidas por la vida misma: aprendizaje intergeneracional, aprendizaje vivencial, aprendizaje encarnado, etc., que vienen a ser prácticas comunitarias instituidas por la vida misma, de las que no existen esfuerzos por recuperar, o hacer uso de estas otras formas de propiciar enseñanza

y aprendizajes en las personas. Las políticas educativas no han promovido el uso, valoración y rescate de estas prácticas, que contribuirían a otorgarle mayor legitimidad a los procesos educativos.

La pedagogía basada en parámetros instrumentales ha sido la constante en el establecimiento de las relaciones sujeto y objeto. El hombre solo se relaciona con el mundo para conocerlo, clasificarlo, mensurarlo, analizarlo y transformarlo, bajo una postura que no está hecha para amarlo. Esta orientación de la pedagogía clásica ha dado lugar a excluir al aprendizaje a través del cuerpo, los sentidos, la vida, la naturaleza, etc. En las comunidades andinas persisten estas formas o «pedagogías encarnadas», pero que no gozan de prestigio académico y mucho menos político.

A través de estos apuntes sostenemos que las políticas educativas deben promover la discusión sobre la naturaleza de la pedagogía y abrirse al enriquecimiento con otras formas pedagógicas constituidas por la práctica en las comunidades. Esto implica dar curso al debate de orden epistemológico que ayude a profundizar la interculturalidad en términos de equivalencia.

Pedagogías que ayuden a vivenciar, sentir, conversar, valorar, jugar, vitalizar, recrear, respetar la vida, la palabra, la experiencia, la naturaleza y la comunidad, podrían ayudar a otorgarle mayor vitalidad a las prácticas pedagógicas, incluso a la letalidad, textualidad y la creación de discursos.

A manera de cierre

El proyecto «Educación secundaria rural basada en la afirmación cultural y productiva», es un esfuerzo que busca contribuir a la comprensión de las diversas cosmovisiones y el análisis de los dilemas que plantea la modernidad, propiciando el diálogo intercultural en estos ámbitos. Ello parte del reconocimiento de la extraordinaria diversidad biológica y cultural que albergan los Andes centrales (Bolivia, Colombia, Ecuador, Perú), y del crucial papel que tiene la escuela en la conservación de esta diversidad. A esto se suman dos hechos: el interés de los Estados de los países andinos por promover la educación intercultural como un principio básico de todo el sistema educativo y la milenaria tradición de una cultura que cría diversidad, que ha hecho posible que los Andes sean considerados a nivel mundial como el mega-genocentro más rico en diversidad y variabilidad de plantas nativas cultivadas de alta calidad nutritiva y curativa.

Bibliografía

Cañari, Hilda

2009 *La crianza del maíz*. Monografía realizada en la Comunidad de Uscullupata, en el marco del Proyecto «Educación secundaria rural basada en la afirmación cultural productiva». Asociación Pukllasunchis-IBIS. Cusco.

Grillo, G., *et al.*

1994 *Crianza andina de la chacra*. PRATEC, Lima. Perú.

Grillo Fernández, G.

1994 *El agua en las culturas andinas y occidental moderna*. PRATEC. En: Separata. Educación Intercultural y Desarrollo Sustentable. Andahuaylillas. Cusco,

Llacsá Tacuri, J.

2008 *Crianza de la Diversidad de parientes silvestres de plantas cultivadas nativas andinas*. En: Separata. Educación Intercultural y Desarrollo Sustentable. Andahuaylillas. Cusco,

Quintasi Quillas Rojas, Robinson

2006 *Guía metodológica para la elaboración del calendario agro-festivo ritual y la incorporación del saber local en la escuela*. CEPROSI. Cusco

Rengifo Vásquez, Grimaldo

2004 *WATUNAKUY*. Visitas de encariñamiento. Proyecto Andino de Tecnologías Campesinas. PRATEC. Lima.

Rengifo Vásquez, Grimaldo

2004 *Cosmovisión andina*. PRATEC. Separata. Lima.

Rengifo Vásquez, Grimaldo

2004 *La enseñanza es estar contento*. Educación y Afirmación Cultural Andina. PRATEC. Lima.

Rengifo Vásquez, Grimaldo

2003 *Agro biodiversidad y cosmovisión andina*. PRATEC. Lima.

Valladolid Rivera, J.

2008 *Agricultura campesina andina, crianza de la biodiversidad en la chacra*. En: Separata. Diplomado en Educación Intercultural y Desarrollo Sustentable. Andahuaylillas. Cusco.

Valladolid Rivera, J.

2008 *Cosmovisión andina. Apuntes del diplomado Educación Intercultural y Desarrollo Sustentable*. Andahuaylillas. Cusco.

Valladolid Rivera, J.

2005 *Importancia de la conservación in situ de la diversidad y variabilidad de las plantas nativas cultivadas y sus parientes silvestres y culturales en la región andino-amazónica del Perú.* Serie Kawsay Mama. PRATEC. Lima.

Valladolid Rivera, J.

1994 *Visión andina del clima.* PRATEC. Lima.

Valladolid Rivera, J.

1992 *Las plantas en la cultura andina y en occidente moderno.* PRATEC. Lima.

I CONCURSO: «INTERRELACIONANDO ÁREAS EN EL DESARROLLO DE PROYECTOS»

Hercilia Margot Fernández Cabrera¹

Introducción

El Taller Asociación de Promoción y Desarrollo es una institución sin fines de lucro que promueve el desarrollo sustentable para una sociedad más justa. Su área de desarrollo educativo viene implementado diversos proyectos con instituciones educativas públicas desde hace veinte años, lo cual le ha permitido tener una visión de lo que se vive en las escuelas en los diferentes aspectos educativos como los de gestión institucional, gestión pedagógica e incidencia política.

Este trayecto dio como resultado la desatención que se tiene hacia un área curricular que se denomina Educación para el Trabajo, la cual, según la propuesta del Diseño Curricular Nacional (DCN) emanado del Ministerio de Educación, «tiene por finalidad desarrollar competencias laborales, capacidades y actitudes emprendedoras, que permitan a los estudiantes insertarse en el mercado laboral, como trabajador dependiente o generar su propio puesto de trabajo creando su microempresa, en el marco de una cultura exportadora y emprendedora» (DCN 2009). Esta finalidad va de la mano con el objetivo general del proyecto, ya que se busca la formación integral del estudiante a través del desarrollo de capacidades cognitivas, habilidades manuales, actitudes y valores que contribuye en el proceso de formación de los egresados para el mundo laboral.

Pero este proceso de formación de competencias no es posible desarrollarlo solo a partir de un área curricular, sino que deben involucrarse las demás áreas que propone el plan de estudios de educación secundaria. A partir de allí se visualizan debilidades que a continuación describo.

¹ Profesora de educación secundaria técnica, especialidad de Electrónica (Instituto Superior Pedro P. Díaz). Cursa una maestría en Educación en la Universidad Nacional de San Agustín. Actualmente es subdirectora del área técnica de la institución educativa Juan Pablo Viscardo y Guzmán e integra el equipo técnico pedagógico de El Taller Asociación de Promoción y Desarrollo - Arequipa. Maguihe3@hotmail.com, eltaller@eltaller.org.pe

Descripción de la situación y análisis de la problemática

Lo que se percibe en las instituciones educativas que son parte de este proyecto (18 en total), es que pese a que éstas cuenten con equipamiento para una o varias especialidades en el área de Educación para el Trabajo, los docentes de las demás áreas muchas veces ignoran qué formación técnica brinda su institución, por lo que desaprovechan la oportunidad de aplicar en algo concreto lo que los estudiantes conocen. Conocimientos que suelen ser abstractos pero que les permitirían lograr aprendizajes realmente significativos, ya que son los que desarrollan estos productos. Por otro lado, el área de Educación para el Trabajo tiene una organización más compleja comparada con las demás áreas, por lo que su organización y manejo es desconocido por la mayoría de docentes, que arrastran la idea de que es un área eminentemente práctica que desarrolla solo habilidades y destrezas manuales.

Descripción de la experiencia

Es en este contexto, en el que los estudiantes perciben sus aprendizajes de forma aislada, cada área tiene su propia dinámica y es muy independiente de las demás, por tanto no tienen una visión global que debiera partir de su proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los principios y teorías del conocimiento no son aplicados en situaciones reales de su contexto. Es a partir de esta situación que se lanza el concurso denominado «Fomentando la interrelación de áreas en el desarrollo de proyectos productivos», teniendo como objetivos:

- a. Valorizar el área de Educación para el Trabajo (EPT), colocándola como eje articulador de las demás.
- b. Incentivar y motivar en las instituciones educativas participantes el tratamiento de las áreas de manera interrelacionada.
- c. Fomentar la creatividad e innovación de los docentes de las instituciones participantes a partir del trabajo en equipo.
- d. Desarrollar aprendizajes significativos a partir de visiones integrales de la realidad.

En el concurso participaron doce instituciones educativas (de un total de 18) pertenecientes a la Red de Escuelas Emprendedoras, las que se someten a tres etapas de evaluación:

- La presentación de documentos de planificación curricular, concretamente el proyecto de aprendizaje del trimestre o bimestre correspondiente al

área de EPT, acompañado de las sesiones o módulos de aprendizaje de las áreas con las que se articula.

- La implementación o puesta en práctica de lo planificado.
- La exposición y argumentación de tres estudiantes que representan al grado y sección con el que se implementa el proyecto.

En este proceso se nota la movilización que se genera a nivel de las instituciones educativas participantes, en las que a diferencia del trabajo común que despliegan los docentes, hay una participación de equipo que permite el inter-aprendizaje entre estos, que conocen algo más del área de cada uno de ellos, generándose también el deseo por realizar bien su trabajo; desde mejorar la estructura de las sesiones de aprendizaje hasta la aplicación de estrategias metodológicas durante el desarrollo de las mismas, produciendo innovaciones al interior de cada equipo para lograr los aprendizajes esperados.

Por su parte los estudiantes notan una clara diferencia durante el proceso de ejecución de las sesiones de aprendizaje, pues se sienten a gusto por el esfuerzo que ponen sus docentes en desarrollar las sesiones con el mayor esmero posible, utilizando diferentes recursos, dado que había que recoger las evidencias del caso. A decir de algún estudiante «era raro que mi profesor de Matemática o Comunicación me hablara de mis proyectos de educación para el trabajo, que supiera lo que estamos trabajando».

Es así que terminada la etapa de la implementación, se procede a la etapa de argumentación por parte de los estudiantes sobre los aprendizajes significativos que lograron, para así evidenciar si todo este proceso sirvió para fortalecer sus capacidades. Definitivamente eso se demostraría a través del proceso de exposición de cada uno de estos jóvenes, que se esforzaron por describir y demostrar todo aquello que aprendieron durante este proceso, destacando sus capacidades de argumentación y respuesta, expresión oral y corporal, etc., experiencia que no afrontan comúnmente en su proceso normal de formación, ya que en esta oportunidad no estaban solo frente a su profesor, sino frente a un grupo de jurados y espectadores que escuchaban detenidamente su argumentación.

Es así que de este proceso se tienen dos ganadores:

El primer lugar fue obtenido por la institución educativa Alfred Binet, de nivel secundario, que alberga a estudiantes varones y mujeres del distrito de Characato, caracterizado por ser uno de los distritos de campiña tradicional ubicada a 15 kilómetros de la ciudad de Arequipa, en donde sus habitantes se dedican mayoritariamente a labores agrícolas y ganaderas. Esta institución, en el área

de Educación para el Trabajo, brinda la especialidad de actividades agrarias cuyo módulo ocupacional es el de vivero invernadero, donde el docente con los estudiantes de tercer año desarrollaron procesos de producción de hortalizas, las cuales fueron transformadas y procesadas convirtiéndolas en encurtidos destinados para la venta. Su producto fue denominado «Encurtidos Binetinos». La interrelación de áreas la hizo con Comunicación, Matemática, Ciencia, tecnología y ambiente, Ciencias sociales e Inglés.

El segundo lugar lo obtuvo la institución educativa José Antonio Encinas, del distrito La Joya, que brinda servicios educativos a jóvenes y señoritas del nivel primaria y secundaria, ubicada a 52 kilómetros de la ciudad de Arequipa. La zona donde se encuentra la institución educativa es un valle donde prima la actividad agrícola y ganadera, distinguiéndose por la producción de cochinilla. Esta institución, en el área de Educación para el Trabajo, brinda la especialidad agropecuaria en diversos módulos ocupacionales. La participación del docente de Educación para el Trabajo en este concurso fue con los estudiantes del cuarto año de secundaria, en el módulo de «Propagación de árboles frutales». Las áreas interrelacionadas fueron ocho: Comunicación, Matemática, Ciencia, tecnología y ambiente, Persona, familia y relaciones humanas, Ciencias sociales, Educación por el arte e Idioma extranjero.

Dificultades o problemas encontrados

Una de las mayores dificultades se dio al inicio, según manifestaciones de los docentes de Educación para el Trabajo (EPT), pues lograr el compromiso de los docentes de otras áreas no fue fácil, porque estos se resistían a participar con la idea que el proceso sería demasiado tedioso.

Lecciones aprendidas

- Algunos procesos que movilizan a la institución educativa generan espacios de reflexión y aprendizajes mutuos, entre los docentes y estudiantes de las instituciones educativas.
- Este proceso de interrelación de áreas generó expectativas en los docentes y directivos de las instituciones participantes, proponiendo que este proceso sea llevado a cabo no solo como un concurso, sino convertirlo en un proyecto de innovación dentro de la institución.
- Los estudiantes que participaron activamente en este proceso se sienten satisfechos de lo que realizaron y con ganas de ser parte activa de procesos semejantes.

- Este concurso ha fortalecido capacidades en los docentes, desde la planificación curricular hasta la ejecución de la misma.

Articulación del área de Educación para el Trabajo con otras áreas de educación secundaria

La interrelación o articulación de áreas es un tema que constantemente se contempla desde el Ministerio de Educación, plasmado en el Diseño Curricular Nacional (DCN). Incluso figuran en las estructuras de los documentos curriculares de corto alcance que manejan los docentes. Sin embargo, todo esto se contempla solo como formalidad más no se llega a concretar. Gracias a la experiencia del I Concurso se ha logrado esta interrelación que debe trabajarse más detenidamente desde la planificación del proyecto curricular institucional, a inicios de año, de tal forma que sea una práctica cotidiana que facilitará la consolidación de aprendizajes y desarrollo de capacidades de los estudiantes de forma integral, y más concreta, a partir de lo que producen.

El área de EPT, por sus características, permite durante el proceso de aprendizaje poner en práctica las competencias desarrolladas por todas las áreas de la educación secundaria, esto a partir de los procesos de producción que se desarrollan en los proyectos de aprendizaje, que son las programaciones de corto alcance que planifican y ejecutan los docentes.

Es así que a continuación se ve claramente cómo se articula el área de Educación para el Trabajo con las otras áreas, por supuesto, propuestas que los docentes pueden adecuar a la especialidad que brinde la institución.

1. *Comunicación*

- Producción de textos:
Selecciona, organiza, diseña y elabora información gráfica y escrita para comunicarse con los trabajadores, clientes y proveedores.
- Expresión y comprensión oral:
Identifica, analiza, infiere y evalúa información de clientes y proveedores. Selecciona analiza y utiliza recursos de persuasión con fluidez verbal e imaginación.
- Comprensión de textos:

Interpreta, analiza, infiere y evalúa información tecnológica de manuales, textos, revistas, páginas Web, etc., para mejorar la calidad de los productos y procesos de producción.

2. *Idioma extranjero*

- **Comprensión de textos:**
Identifica e interpreta información tecnológica de manuales, textos, revistas, páginas Web en idioma inglés, para mejorar la calidad de los productos y procesos de producción.
- **Producción de textos:**
Selecciona, organiza y elabora información gráfica y escrita, en idioma inglés, para comunicarse con los clientes y proveedores.
- **Expresión y comprensión oral:**
Identifica y analiza información de clientes que se comunican en idioma inglés.

3. *Arte*

- **Expresión artística:**
Identifica, organiza y representa los elementos básicos del arte que se aplican en el diseño e imagen de productos.
- **Apreciación artística:**
Identifica, analiza y evalúa estilos, elementos y técnica de las manifestaciones artísticas básicas que se aplican en el diseño e imagen de productos.

4. *Historia, geografía y economía*

- **Manejo de información:**
Identifica, analiza y evalúa información económica, necesidades y patrones culturales de diversos segmentos de mercado.
- **Comprensión espacio temporal:**
Identifica, analiza y evalúa las actividades productivas, recursos naturales y culturales locales y regionales, que permitan generar ideas de negocio.
- **Juicio crítico:**

Analiza, argumenta y asume posiciones éticas frente a las repercusiones de los procesos de producción que cumplen las empresas y el Estado en el desarrollo del país.

5. *Formación ciudadana y cívica*

- Construcción de la cultura cívica:
Analiza, argumenta y asume reflexivamente sus responsabilidades y derechos individuales, sociales, empresariales y laborales, teniendo así mismo un punto de vista crítico de los sistemas productivos.
- Ejercicio ciudadano:
Contribuye con el fortalecimiento de las organizaciones e instituciones a través de la formalización empresarial, desarrollando la conciencia tributaria.

6. *Persona, familia y relaciones humanas*

- Construcción de autonomía:
Analiza, evalúa y asume metas, objetivos y proyectos personales con responsabilidad y visión de futuro.
- Relaciones interpersonales:
Identifica, analiza y evalúa necesidades, intereses, emociones y expectativas para una interacción positiva con los clientes y trabajadores.

7. *Educación física*

- Comprensión y desarrollo de la corporeidad y la salud:
Identifica, practica y evalúa actividades deportivas y físicas que le permitan cuidar su salud física y mental, así mismo contrarrestar los desgastes físicos emocionales.
- Dominio corporal y expresión creativa:
Crea, resuelve y evalúa situaciones motrices de índole laboral, y utiliza con precisión y economía de esfuerzo sus habilidades motrices específicas durante los procesos de producción de un bien o prestación de servicios.
- Convivencia e interacción sociomotriz:

Interactúa asertivamente con sus pares y participa con responsabilidad y autonomía en la planificación, organización y práctica de actividades productivas o de prestación de servicios.

8. Ciencia, tecnología y ambiente

- **Comprensión de información:**
Identifica, analiza y evalúa los principios físicos y químicos que se aplican en el diseño y fabricación de un producto, y en el proceso productivo.
- **Indagación y experimentación:**
Observa, registra, analiza e interpreta información de los procesos de producción.

9. Educación religiosa

- **Comprensión doctrinal cristiana:**
Identifica, analiza, asume y valora las enseñanzas de las sagradas escrituras para optar y ejercer un trabajo digno, decente y responsable.
- **Discernimiento de fe:**
Reconoce, asume y valora formas de actuación laboral que expresan su discernimiento de fe.

10. Matemática

- **Razonamiento y demostración:**
Discrimina, organiza y evalúa información estadística de estudios de mercado, contabilidad y costos de la producción de un bien o prestación de un servicio.
- **Comunicación matemática:**
Identifica, interpreta y representa información del proceso productivo matemáticamente.
- **Resolución de problemas:**
Analiza, interpreta y formula presupuestos y estructuras de costos.

Bibliografía

Ministerio de Educación
2009 *Diseño Curricular Nacional*. Lima.

Ministerio de Educación
2006 *OTP de Educación para el Trabajo*.

Páginas web

<http://www.alboan.org/archivos/CAnexo4.pdf>

<http://www.scribd.com/doc/11866242/Educacion-para-el-trabajo>

<http://es.wikipedia.org/wiki>