

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD
CATÓLICA DEL PERÚ**

Facultad de Educación



La pedagogía en alternancia: Estudio de caso de una I.E. de la selva
del Perú

Tesis para obtener el título profesional de Licenciada en Educación con
especialidad en Educación para el Desarrollo que presenta:

Anna Karina Ormeño Gutierrez

Asesora:

Edith Soria Valencia


Lima, 2024

Informe de Similitud

Yo, **Edith Soria Valencia**, docente de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, asesora de la tesis/el trabajo de investigación titulado: “**La pedagogía en alternancia: Estudio de caso de una I.E. de la selva del Perú**”, de la autora **Anna Karina Ormeño Gutierrez**, dejo constancia de lo siguiente:

- El mencionado documento tiene un índice de puntuación de similitud de 14%. Así lo consigna el reporte de similitud emitido por el software *Turnitin* el 21/10/2024.
- He revisado con detalle dicho reporte y la Tesis o Trabajo de Suficiencia Profesional, y no se advierte indicios de plagio.
- Las citas a otros autores y sus respectivas referencias cumplen con las pautas académicas.

Lugar y fecha: 21 de octubre de 2024

Apellidos y nombres de la asesora: Soria Valencia, Edith	
DNI: 10126093	Firma 
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2249-7826	

Resumen

Los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), como son denominadas las instituciones educativas que implementan la pedagogía en alternancia, se encuentran en el centro de dos problemáticas: la educación rural y la realidad de las comunidades rurales en el Perú. Estudiarla significa, entonces, partir de dichas problemáticas para entender su origen, ejecución y perspectivas. Asimismo, abordarla a partir de sus principales actores contribuye a tener un mejor entendimiento sobre la dinámica de su funcionamiento que, si bien se implementa en el Perú desde el 2002, ha experimentado una serie de cambios en los últimos años que han significado avances y retrocesos en relación tanto a los objetivos planteados por este modelo, como por los buscados por sus promotores. En ese sentido, la presente investigación tiene como objetivo describir las limitaciones y potencialidades del modelo secundaria en alternancia en un caso específico desde las perspectivas del asistente técnico del Ministerio de Educación, las monitoras y los integrantes de la Asociación CRFA. Para ello, se llevó a cabo una investigación de enfoque cualitativo a nivel descriptivo y exploratorio. La información fue recogida a través de entrevistas a profundidad a 15 actores que intervinieron directamente en la ejecución del modelo, lo cual fue complementado con la observación. Los hallazgos evidencian la importancia central que adquiere la visión que tiene el Estado del modelo, la cual determina su puesta en práctica al marcar accionar de las monitoras y la Asociación CRFA.

Palabras clave:

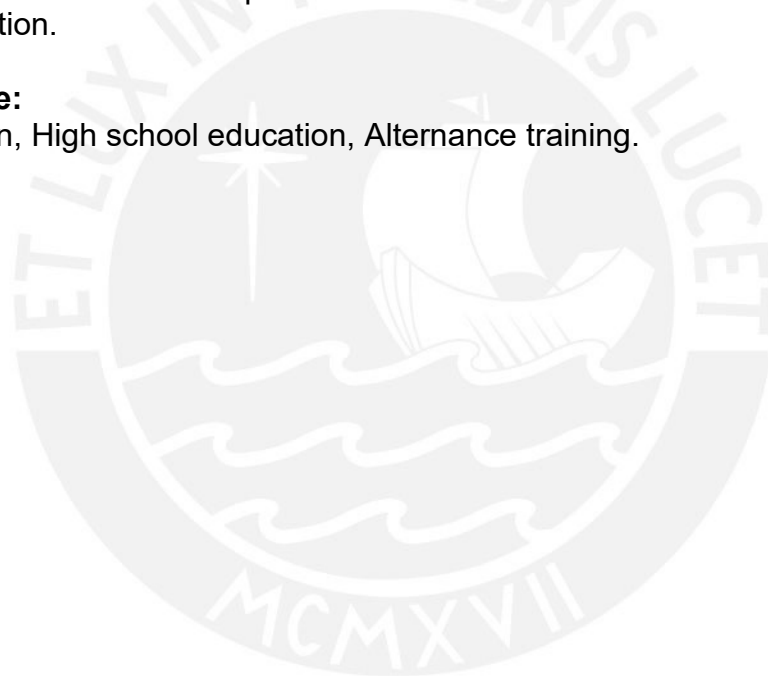
Educación rural, Educación secundaria, Secundaria en alternancia.

Abstract

The Rural Training Centers in Alternance (CRFA, by its Spanish acronym), as the institutions that implement pedagogy of alternation are called, are at the center of two issues: rural education and the reality of rural communities in Peru. Studying it means, then, starting from these issues to understand its origin, execution, and perspectives. Although it has been implemented in Peru since 2002, it has undergone a series of changes in recent years that have meant progress and setbacks in relation to both the objectives set by this model and those sought by its promoters. In this sense, the objective of this research is to describe the limitations and potentialities of the alternating secondary school model in a specific case from the perspectives of the Ministry of Education's technical assistant, the monitors, and the members of the CRFA Association. For this purpose, a descriptive and exploratory qualitative research approach was used. The information was collected through in-depth interviews with 15 actors directly involved in the implementation of the model, which was complemented with observation. The findings show the central importance of the State's vision of the model, which determines its implementation in the actions of the monitors and the CRFA Association.

Palabras clave:

Rural education, High school education, Alternance training.



Índice

Resumen

Índice

Introducción

PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

Capítulo I: Las zonas rurales y la educación en el Perú

- 1.1 El contexto rural peruano 12
- 1.2 La educación rural en el Perú..... 13
- 1.3 Situación actual de la educación secundaria rural peruana 16

Capítulo II: La pedagogía en alternancia y el desarrollo rural

- 2.1 Fundamentos de la pedagogía en alternancia 20
- 2.2 El sistema de la pedagogía en alternancia..... 23
- 2.3 Actividades e instrumentos de la pedagogía en alternancia..... 26
 - 2.3.1. Actividades e instrumentos de exploración del medio 28
 - 2.3.2. Actividades e instrumentos didácticos 30
 - 2.3.3. Actividades e instrumentos de relación..... 31
 - 2.3.4. Actividades e instrumentos de evaluación 32
 - 2.3.5. Proyecto profesional personal..... 32
- 2.4 La pedagogía en alternancia y la nueva ruralidad 33
- 2.5 Potencialidades y limitaciones de la pedagogía en alternancia..... 35
 - 2.5.1. El Estado 38
 - 2.5.2. La Asociación..... 42
 - 2.5.3. Los monitores 49
 - 2.5.4. La metodología 53

Capítulo III: La pedagogía en alternancia en el Perú

- 3.1 Origen de la pedagogía en alternancia en el Perú 59
- 3.2 Estrategias pedagógicas de la alternancia 62

3.3	Limitaciones y potencialidades de la pedagogía en alternancia en el Perú	63
3.3.1.	El Estado	63
3.3.2.	La Asociación.....	69
3.3.3.	Los monitores	73
3.3.4.	La metodología	76

SEGUNDA PARTE: METODOLOGÍA Y RESULTADOS

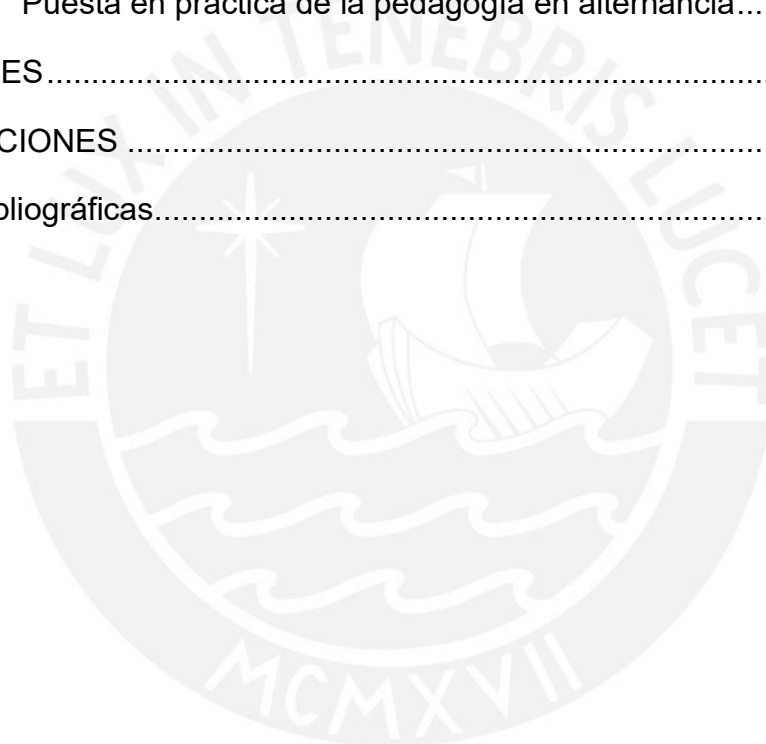
Capítulo IV: Diseño de la investigación

1.1.	Enfoque metodológico.....	81
1.2.	Nivel y tipo de investigación	82
1.3.	Caracterización del caso	82
1.4.	Informantes	84
1.5.	Criterios de selección de informantes.....	84
1.6.	Técnicas e instrumentos.....	87
1.7.	Categorías y subcategorías a estudiar	88
1.8.	Procedimiento para organizar y analizar la información	89
1.9.	Procedimientos éticos para la investigación.....	89

Capítulo V: Discusión de resultados

2.1	Potencialidades de la pedagogía en alternancia en el caso de estudio	91
2.1.1.	El Estado	92
2.1.1.1.	Rol del Estado	92
2.1.1.2.	Rol del asistente técnico.....	95
2.1.2.	La Asociación y las monitoras.....	96
2.1.2.1.	Rol de la Asociación del Centro Rural de Formación en Alternancia.....	96
2.1.2.2.	Rol de las monitoras.....	99
2.1.2.3.	Fortalezas de la pedagogía en alternancia.....	102
2.1.2.4.	Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia.....	106

2.2	Limitaciones de la pedagogía en alternancia en el caso de estudio..	108
2.2.1.	El Estado	108
2.2.1.1.	Rol del Estado	108
2.2.1.2.	Rol del asistente técnico.....	116
2.2.2.	La Asociación y las monitoras.....	118
2.2.2.1.	Rol de la Asociación del Centro Rural de Formación en Alternancia.....	118
2.2.2.2.	Rol de las monitoras.....	134
2.2.2.3.	Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia.....	150
	CONCLUSIONES.....	158
	RECOMENDACIONES	161
	Referencias bibliográficas.....	163



Introducción

Uno de los grandes retos que enfrenta la educación actualmente en el Perú es atender la gran diversidad cultural que nos identifica como nación. Una diversidad que es parte de nuestra historia, es definida por nuestra geografía y se manifiesta en nuestra multiplicidad de idiomas, tradiciones y formas de ver el mundo. Atender a esta diversidad significa acercarse a ella con respeto, entendiéndola como una oportunidad y un recurso que tiene gran valor, potencial y, como tal, debe abordarse con urgencia.

Una educación que atienda esta diversidad permitirá contribuir al desarrollo de millones de personas que, por nacimiento, se encuentran en situación de desventaja y permitirá asimismo reducir las brechas que están principalmente vinculadas al nivel socioeconómico y al contexto demográfico. Como afirman Guadalupe, et al. (2017, p. 206) “las brechas asociadas a la zona de residencia, es decir, las que implican una posición de desventaja para las poblaciones rurales, son muy marcadas y persistentes”.

En la actualidad, en nuestro país, la educación en contextos rurales se encuentra inmersa en una realidad que es sinónimo de pobreza, que obliga a sus habitantes a desplazarse hacia ciudades cercanas y que vulnera el derecho de las personas a desarrollar sus capacidades y alcanzar su potencial, limitando así las posibilidades de contribuir al desarrollo de sus comunidades.

Los estudiantes rurales, sobre todo los que se encuentran en secundaria, enfrentan condiciones adversas para terminar sus estudios. Como sostiene un estudio elaborado por Cueto, et al. (2010, p. 106) “los estudiantes de escuelas rurales tienen que remar contracorriente para asistir a la secundaria” y resulta impactante que, ante esta realidad, se encuentren con un servicio que, en la mayoría de los casos, es una réplica descontextualizada de un modelo urbano que ignora sus esfuerzos, expectativas y desvirtúa el valor y el sentido de la escolaridad básica completa (Montero y Uccelli, 2017). Por ello, es cada vez más urgente apostar por modelos educativos que respondan a las realidades de los estudiantes, promuevan su desarrollo individual y, a partir de esto, el desarrollo de las comunidades de nuestro país.

En este contexto, la pedagogía en alternancia cobra especial relevancia al tratarse de un modelo que tiene como objetivo promover la continuidad educativa y el desarrollo territorial con un enfoque de pertinencia sociocultural y de atención a la diversidad (Ministerio de Educación, 2018). Al involucrar que los estudiantes combinen períodos de dos semanas de convivencia en la institución educativa con períodos de dos semanas en sus hogares, se ha convertido en una alternativa que acerca la secundaria a las zonas rurales más alejadas. Aunque su implementación en el Perú fue inicialmente iniciativa de organizaciones no gubernamentales, el Ministerio de Educación ha participado en su desarrollo desde sus inicios y en la actualidad es el principal promotor de su funcionamiento y crecimiento.

Sin embargo, si bien la pedagogía en alternancia es una alternativa que busca lograr un aprendizaje significativo, presenta también retos propios de las limitaciones presentes en el sistema educativo de nuestro país. A pesar de haber un importante avance a nivel político, se observa aún un desfase entre la teoría y lo que sucede en la práctica, lo cual perjudica su funcionamiento y alcance (Guerrero, 2018).

En este sentido, el presente trabajo se propone investigar y responder a la pregunta: ¿Cuáles son las potencialidades y limitaciones del modelo "Secundaria en Alternancia" en el contexto de una Institución educativa de la selva, según el asistente técnico del Ministerio de Educación, los docentes y los integrantes de la Asociación CRFA? Para ello, este estudio tiene como objetivo describir las potencialidades y limitaciones según las perspectivas de los actores mencionados. Asimismo, en esta misma línea, se ha considerado como objetivos específicos, por un lado, la descripción de las potencialidades y, por otro, la descripción de las limitaciones, con la finalidad de profundizar en estos dos aspectos del caso estudiado.

Esta investigación se abordará desde un enfoque cualitativo, caracterizado por entender el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, los cuales “no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (Quecedo y Castaño, 2002, p.8). Asimismo, se abordarán los niveles descriptivo y exploratorio. A nivel descriptivo, se describirán los diferentes elementos que influyen en las limitaciones y potencialidades experimentados por la pedagogía en alternancia en un contexto

determinado; y, a nivel exploratorio, se buscará ampliar conocimientos sobre un tema desde una perspectiva que ha sido poco abordada en estudios similares.

Para esta investigación se combinarán tanto fuentes bibliográficas como información obtenida de primera mano a través del trabajo de campo. Las fuentes bibliográficas están constituidas por investigaciones que se han realizado en los últimos años, tanto en el Perú como de experiencias internacionales, los cuales han aportado valiosa información sobre su ejecución. Recoger experiencias de otros países que llevan más años ejecutando este modelo nos aproxima a sus errores y aciertos y, en este sentido, este estudio pretende sumar en la medida que recopilar información permite acercarse a una realidad y, a partir de ello, dar cuenta y obtener conocimiento de los factores que contribuyen a o limitan su éxito.

Por otro lado, el trabajo de campo consistió en entrevistas a los actores involucrados, lo cual fue complementado con la observación. Debido a que la investigadora formó parte del equipo de docentes monitoras durante el desarrollo de la investigación, se cuenta con información recogida en la cotidianidad en la interacción con los diferentes actores que intervienen en la ejecución de este modelo, experiencias y conversaciones informales que constituyen un insumo importante ya que han permitido complementar y contrastar la información obtenida mediante entrevistas y revisión bibliográfica, así como reparar en aspectos que no han sido analizados a profundidad en la bibliografía encontrada pero que, sin embargo, son detalles que impactan en la práctica cotidiana de este modelo.

La presente investigación es significativa ya que busca enriquecer la información existente sobre la pedagogía en alternancia y contribuir a su mejora a partir del análisis de un caso concreto que puede servir como referencia de la situación actual de este modelo en nuestro país, entendiendo que investigar significa también conocer, corregir y mejorar.

Finalmente, este estudio se enmarca en un momento particular de la pedagogía en alternancia en el Perú, en el que se ha dejado – prácticamente – de contar con la intervención de los actores que participaron en sus inicios, a la vez que continúa expandiéndose en el país.

A nivel personal, tener experiencia como docente en comunidades rurales significa ser testigo de la realidad a la que los estudiantes se enfrentan día a día, lo cual despierta conciencia y sentido de responsabilidad sobre la importancia de contar con modelos educativos pertinentes que busquen responder a las demandas de estas comunidades y a su visión de futuro y desarrollo. Sólo una educación que responda a estos objetivos, podrá ser respuesta a la afirmación “qué se puede hacer hoy para que mañana se pueda hacer lo que no se puede hacer hoy” (Freire, 2015, p. 154).



PRIMERA PARTE: MARCO TEÓRICO-CONTEXTUAL

El presente marco teórico plantea una lógica que va desde lo general a lo particular. En el primer capítulo se brinda una perspectiva amplia sobre los retos inherentes a las zonas rurales y al caso peruano en particular. Posteriormente, se continúa exponiendo sobre dos aspectos relevantes para la presente investigación: la educación rural en el Perú y la educación rural secundaria con el objetivo de contextualizar los conceptos clave de este trabajo.

En el segundo capítulo se exponen los aspectos principales de la pedagogía en alternancia: los fundamentos, características del sistema, y sus actividades e instrumentos. Luego, se aterriza esta pedagogía a los cambios que están teniendo lugar en las sociedades rurales y que han dado lugar a la llamada “nueva ruralidad” y se culmina este capítulo haciendo una aproximación a nivel internacional de los puntos centrales de la presente investigación: las principales limitaciones y potencialidades experimentadas por esta pedagogía a partir de lo recopilado de otras investigaciones realizadas sobre experiencias en otros países, aproximándose a ellas desde cuatro ámbitos: el Estado, la Asociación, los monitores y la metodología.

Por último, en el tercer capítulo, a partir de lo último mencionado, se realiza un acercamiento a la puesta en práctica de la pedagogía en alternancia en el caso peruano, partiendo de su origen y cómo las estrategias son implementadas en esta realidad para, finalmente, abordar las limitaciones y potencialidades enfrentadas por este modelo en el Perú desde los cuatro ámbitos mencionados anteriormente (el Estado, la Asociación, los monitores y la metodología).

Capítulo I: Las zonas rurales y la educación en el Perú

En este capítulo se abordan investigaciones sobre la situación actual de las comunidades rurales en el Perú, en general, la educación rural en particular y, más específicamente, la secundaria rural, con la finalidad de brindar un panorama general que sirva como fundamento y razón de ser de una pedagogía que, desde sus inicios,

se ha centrado en el desarrollo de un entorno que tradicionalmente se ha encontrado ignorado y en situación de desventaja.

1.1 El contexto rural peruano

Las brechas de desarrollo de un país se manifiestan y entienden en el alcance y la calidad de los servicios básicos a los que sus ciudadanos tienen acceso. En países en vías de desarrollo, alejarse de las ciudades, aproximarse a las periferias y adentrarse en zonas rurales significa, a su vez, alejarse del acceso e idoneidad de estos servicios, los cuales en muchos casos ignoran el contexto y las necesidades particulares de las comunidades donde se encuentran.

Como resultado, nos encontramos ante una realidad que perjudica el crecimiento y desarrollo de parte importante de una población que ha sido continuamente ignorada y que ve, en esta realidad, la ratificación de una condición de pobreza que se alimenta de su propio contexto y se traduce en desigualdad de oportunidades. Esta desigualdad, a su vez, termina por afectar el desarrollo personal, intelectual y social de las personas ya que, como afirma Trueba (2008; como se citó en Castillo, 2016, p. 13), “la pobreza radica no sólo en la falta de renta, sino más bien en la privación de las capacidades humanas y de libertad para expresarse y buscar respuestas a sus propios problemas”. Ese mismo autor, señala que el desarrollo de dichas capacidades humanas involucra la:

educación, el poder leer, comunicarse, elegir teniendo más información, ser tomado en serio por los demás, dialogar, debatir, participar, contribuir a la formación de su sistema de valores y, en definitiva, gozar y disfrutar de su libertad. (Trueba, 2008, p. 8)

Es decir, capacidades que, finalmente, permiten a las personas desempeñarse de manera efectiva. Por ello, al limitar el desarrollo de estas capacidades, se limita también el desarrollo de las comunidades a las que pertenecen, lo cual termina por cerrar el círculo de pobreza, y acentuar las brechas de desigualdad. Por el contrario, si se expanden las capacidades de que disfrutaban los individuos, se contribuye al desarrollo de las personas (Sen, 2000). Como sostienen London y Formichella (2006, p. 21), “el desarrollo demanda que ya no existan las fuentes primordiales que privan al hombre de su libertad, tales como la pobreza, la tiranía, la escasez de

oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas”, entendiendo esta libertad como la viabilidad, en el sentido de posibilidades de acceso, de lograr metas deseables.

En el Perú, esta realidad se materializa en índices como el Índice de Desarrollo Humano (IDH) del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), el cual considera: la esperanza de vida al nacer, los porcentajes de escolaridad y analfabetismo, y el ingreso per cápita. En el 2020, Perú obtuvo un IDH de 0.777 (PNUD, 2021); sin embargo, esta cifra se reduce 19% y aterriza en un 0.628 cuando se recalcula en el Índice de Desarrollo Humano Ajustado por Desigualdad (IDH-D), terminando por sincerar lo que los promedios esconden y revelando la situación actual de nuestro país: aun cuando la cifra inicial clasifica dentro de la categoría de países que tienen un “alto” IDH, este pasa a ser considerado “medio” cuando se introduce la variable de desigualdad. Esta no es una realidad ajena, ya que “la desigualdad reduce el IDH mundial en una quinta parte. Y golpea más duramente a los países de las categorías de desarrollo bajo y medio” (PNUD, 2018, p. 3) y dentro de estos últimos, a las zonas rurales.

En este contexto, la educación se convierte en un elemento clave para el desarrollo, en la medida que fortalecer la educación significa también aumentar “las capacidades productivas de los individuos a efectos del buen ejercicio de la libertad y del desarrollo de las capacidades. La educación sirve para aumentar ese potencial para construir una vida valiosa” (Cejudo, 2006; como se citó en Castillo, 2016, p. 16-17), convirtiéndose así en una herramienta que viabiliza el alcance de metas deseables, a nivel individual, y contribuye al bienestar general de la sociedad.

1.2 La educación rural en el Perú

Existe a nivel mundial una apreciación generalizada sobre las deficiencias de la educación rural, la cual carece de los insumos, procesos y resultados de su contraparte urbana (Raczynski y Román, 2014). En el Perú, al igual que en muchos otros países, las zonas rurales presentan los más bajos índices de desarrollo que, a nivel educativo, se reflejan en el bajo desempeño de sus estudiantes, quienes en la mayoría de los casos atraviesan barreras de lenguaje, distancia y acceso a servicios básicos de calidad que vulneran sus derechos.

Las deficiencias del Estado al proveer servicios de calidad pertinentes y la centralización han producido una polaridad urbano–rural que ha generado que la educación se convierta en “un bien desigualmente distribuido”. En zonas rurales la educación “opera como un mecanismo de diferenciación social en relación con las oportunidades educativas que se ofrecen a la población urbana” (Gajardo, 1988, p. 13). Esta desigualdad, que es una de las muchas desigualdades presentes en contextos rurales, es propia de países como el nuestro, donde el “acceso a los servicios educativos no se ha expandido de manera general y con recursos económicos y culturales desigualmente distribuidos entre su población” (Cuenca, et al., 2017, p. 81).

Tomando como referencia los resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes (ECE) del 2018, el 49.1% de los estudiantes de zonas rurales tuvo un rendimiento en comprensión lectora que los ubicó en el nivel “previo al inicio” y sólo un 2.0% logró alcanzar el nivel “satisfactorio” (UMC-Ministerio de Educación, 2019). Este bajo rendimiento puede, con el tiempo, tener un impacto negativo en indicadores como la tasa de conclusión y este, a su vez, llegar a perjudicar el crecimiento de las zonas rurales, en primera instancia, y, posteriormente, del país conjunto. Como señala la Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico (OCDE) en el estudio “Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito”:

los alumnos con un rendimiento bajo a los 15 años tienen más riesgo de abandonar completamente sus estudios; y cuando una gran proporción de la población carece de habilidades básicas, el crecimiento económico de un país a largo plazo se ve amenazado. (OCDE, 2016, p. 3)

Por ello resulta tan perjudicial que, aun cuando a nivel de zonas rurales la tasa de conclusión haya progresado aceleradamente llegando a triplicarse, este mismo indicador no haya logrado el mismo avance en la población con una lengua materna diferente al castellano, entre la cual por poco llegó a duplicarse (Guadalupe, et al., 2017), poniendo en evidencia que dentro de la población comúnmente desfavorecida, existe un grupo aún más excluido y que involucra a las comunidades indígenas de

nuestro país, quienes ven continuamente que sus necesidades y especificidades son sistemáticamente excluidas.

Si bien la problemática de la lengua materna es un tema aparte y complejo por sí sólo, es importante exponer que el Perú tiene una deuda enorme acumulada tras años de castellanización que privaron – y continúan privando – a las personas de “la posibilidad de acceder al conocimiento, de fortalecer su cultura y lengua para desde allí, acceder en igualdad de condiciones a una real inserción en la sociedad global, para beneficio propio, de sus comunidades y del país” (Raczynski y Román, 2014, p. 9), sólo de esta manera se podría hablar de una educación pertinente y equitativa que brinde a los estudiantes las herramientas que les permitan responder y enfrentarse adecuadamente y convertirse en un agente de cambio positivo para su entorno.

No se puede negar que en los últimos años ha habido esfuerzos destinados a mejorar la calidad educativa entre los grupos más desfavorecidos. Además de la ahora casi universalidad de la educación primaria, se evidencia una creciente apuesta por la Educación Intercultural bilingüe (EIB), por llegar a zonas alejadas a través de convenios con el sector privado que mejoran la calidad educativa (ya sea por medio de capacitación docente, o dotación de tecnología o infraestructura), o a través de la implementación de estrategias que buscan involucrar a las comunidades de manera activa en la mejora de la educación. A nivel secundario, la implementación de Formas de Atención Diversificadas (FAD) que tienen como objetivo mejorar el acceso a una educación de calidad, con pertinencia cultural y acorde al contexto de los estudiantes (Guerrero, 2018) es un claro ejemplo de estos esfuerzos.

Sin embargo, existe también un consenso alrededor de la idea de que hay aún mucho camino por recorrer y que la equidad educativa debe significar ir más allá de pretender replicar un modelo pensado para zonas urbanas u, incluso, obviar las diferencias existentes entre las zonas rurales. Aun cuando un modelo o una experiencia hayan sido exitosos en un contexto rural particular, esto no implica que no sea necesario realizar los ajustes o contextualizaciones necesarios para asegurar su pertinencia en diferentes espacios.

Es imperativo comenzar a pensar en los retos a los que se enfrentan día a día los estudiantes de zonas rurales. Las largas caminatas a las que se ven obligados muchos estudiantes (de quienes se espera la misma atención y energía que a un estudiante de zonas urbanas), a quienes muchas veces se niega el derecho de estudiar en su lengua materna y quienes encuentran difícil entender las referencias sobre el internet o la tecnología presentes en los textos escolares y que, al mismo tiempo, ven ignorados la riqueza y saberes transmitidos de generación en generación en su comunidad y que cada vez caen más en el olvido.

1.3 Situación actual de la educación secundaria rural peruana

En el Perú, los esfuerzos por combatir el analfabetismo fueron de la mano de un aumento en la inversión en escuelas primarias, lo cual tuvo un impacto positivo en la tasa de culminación de estudios primarios y generó un aumento notable en la demanda de educación secundaria. Sin embargo, esta demanda se encontró con una creciente e improvisada oferta, ejecutada sin la orientación adecuada y carente de recursos suficientes. Es decir, se trató de una expansión que, en la mayoría de los casos, no se preocupó por la calidad o la pertinencia. Una expansión que, debido a la insuficiencia de recursos asignados, cubre el derecho de tener acceso a una educación, pero no lo satisface.

Los siguientes indicadores de educación publicados por el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI) elaborados a partir de la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHOG) brindan un panorama general de cómo se ha desarrollado la educación en el Perú entre los años 2007 y 2017. Para el presente estudio no se muestran los resultados de años intermedios sino un contraste entre los años mencionados con el objetivo de brindar una perspectiva histórica y hacer un comparativo sobre los avances logrados que permita evidenciar analizar y contrastar las diferencias existentes entre las zonas rurales y urbanas:

Tabla 1

Indicadores de educación

INDICADORES	2007		2017	
	URBANO	RURAL	URBANO	RURAL

Tasa de matrícula	81,8%	62,8%	87,1%	79,4%
Tasa de asistencia	81,8%	62,8%	86,1%	78,5%
Asistencia en edad normativa	48,1%	26,9%	56,5%	42,0%
Asistencia con atraso escolar	21,2%	29,4%	10,0%	30,7%
Nivel de educación alcanzado (15-29 años)				
• Primaria	7,8%	35,2%	4,7%	20,7%
• Secundaria				
- Incompleta	24,5%	34,1%	32,3%	37,2%
- Completa	34,6%	22,5%	21,0%	27,5%
• Superior				
- Incompleto	19,9%	5,7%	26,6%	10,2%
- Completo	12,8%	2,6%	15,0%	4,3%

(*) Elaboración propia a partir de información obtenida del INEI (2018)

A nivel general, se puede observar que en las zonas rurales ha habido un avance significativo en todos los indicadores. No obstante, aun cuando en alguno de ellos ha aumentado (o se ha reducido) a ritmos más acelerados que en las zonas urbanas, su desempeño se encuentra aún por debajo de esta última.

Si bien la tasa de matrícula se ha incrementado en más de 15%, este incremento pierde importancia al haber aún un 37,2% de estudiantes que no culminan sus estudios secundarios. Sumado a esto, hay un 27,5% de jóvenes que, habiendo culminado la secundaria, no logran continuar con estudios superiores técnicos o universitarios. De igual manera, aun cuando la asistencia de estudiantes rurales en edad normativa ha mejorado notablemente, este porcentaje sigue siendo aún menor que en las zonas urbanas, donde sólo el 10% asiste con retraso escolar, mientras que en zonas rurales este porcentaje se eleva a 30,7%.

Finalmente, otros aspectos resaltantes corresponden al 20,7% de estudiantes rurales que sólo alcanza estudios primarios, en contraste con el 4,7% de su contraparte urbana. Asimismo, si bien el porcentaje de jóvenes que culminan estudios superiores técnicos o universitarios aumentó de 2,6% a 4,3%, este es aún menor que la tercera parte de jóvenes urbanos que alcanza ese mismo nivel de estudios.

Con respecto a la calidad educativa, en la Evaluación Censal del 2019 sólo el 2,4% de los alumnos del segundo grado de secundaria de zonas rurales reportó un desempeño satisfactorio en lectura, y el 49,1% se ubicó en el nivel “previo al inicio”; en contraste con el 16,0% de zonas urbanas que se encontró en el nivel “satisfactorio” y 14,3% en el nivel “previo al inicio”. Asimismo, en Matemáticas, mientras que las zonas urbanas reportaron que 19,3% de sus estudiantes se encontraba en el nivel “satisfactorio” y 29,7% en “previo al inicio”, en zonas rurales sólo un 4,8% alcanzó el nivel satisfactorio y el 59,5% se situó en el nivel “previo al inicio” (UMC-Minedu, 2020). Aun cuando estos resultados representan una mejoría con respecto a la evaluación censal del 2017, continúan mostrando que sólo un pequeño porcentaje de estudiantes peruanos de zonas rurales logra los aprendizajes esperados del nivel en el que se encuentra.

Sin embargo, sobre este mismo punto, diversos autores (como se citó en Ávila, 2017a) cuestionan estas mediciones tradicionales por considerarlas inadecuadas para todos los contextos y proponen una mirada diferente para los ámbitos rurales; estas, señalan, deben ir en función a sus condiciones, saberes, cultura e intereses. En su investigación, la autora citada anteriormente encontró que las pruebas estandarizadas no necesariamente miden la calidad educativa en los entornos rurales y que, por otro lado, estos resultados se traducen en “mejores condiciones de vida para los territorios, disminución de la emigración, aumento de la generación de empleo en la familia e impacto positivo en el bienestar familiar” (Ávila, 2017, p. 128). Asimismo, resalta que, aunque la medición a través de indicadores involucra un componente que puede motivar a mejorar, se omite, por otro lado, las condiciones en las que se desarrollan los procesos formativos y no considera las inteligencias múltiples y otros conocimientos fundamentales para el diario vivir.

Si bien ese es un debate que constituye un tema en sí mismo, reafirma la importancia de contar con una educación contextualizada, que se adapte no sólo a los contextos urbanos sino también que respete y se adapte a las particularidades y necesidades de las zonas rurales, incrementando las capacidades de las personas, democratizando el acceso a mejores oportunidades y reduciendo las brechas de desigualdad. Por ello, es cada vez más urgente contar con pedagogías innovadoras que asuman la diversidad identitaria y cultural de las zonas rurales. Sólo así se podrá

dotar a los estudiantes de las herramientas que los preparen para que se desenvuelvan en igualdad de condiciones tanto en su propio contexto como en mundos distintos y lejanos al suyo (Raczynski y Román, 2014). Como se expuso en el Foro Mundial de Educación, “la participación democrática en el desarrollo social y económico requiere grandes cantidades de ciudadanos que tengan acceso a una educación secundaria de calidad” (UNESCO, 2000, p. 31).



Capítulo II: La pedagogía en alternancia y el desarrollo rural

La pedagogía en alternancia fue, desde sus inicios, la alternativa a una educación que no satisfacía las demandas de la población rural. Desde sus inicios fue también la oportunidad de esta población para expresarse y proponer un modelo educativo concebido en y para su contexto.

Este origen ha sido clave para su expansión, el cual la ha convertido en un movimiento mundial que se hizo posible porque en diferentes lugares del mundo se fueron estableciendo contactos entre grupos que compartían una misma visión y familias vinculadas a la lucha por un mejor acceso a derechos como pequeños agricultores, buscando también satisfacer sus necesidades y demandas (Miano y Heras, 2019).

Los siguientes apartados exponen el contexto de su surgimiento, sus fundamentos, instrumentos y características más resaltantes, con el objetivo de que sirvan como base y marco de referencia para la lectura de los próximos capítulos.

2.1 Fundamentos de la pedagogía en alternancia

Si bien el nacimiento de la pedagogía en alternancia tuvo lugar en un país –y continente – lejano al Perú, esta lejanía responde a factores geográficos más no sociales. Las zonas rurales que la vieron surgir hace más de 80 años comparten características y demandas de las zonas rurales peruanas en la actualidad, sobre todo con aquellas que conservan una economía basada en actividades tradicionales: la falta de una educación contextualizada y pertinente a las necesidades de la población.

En Francia, a comienzos del siglo XX, un agricultor de una zona rural se enfrentó a una situación que no es poco conocida para los padres de familias de zonas rurales de nuestro país: la desmotivación de su hijo por continuar con sus estudios secundarios y una falta de recursos económicos que restringía sus opciones educativas. Todo esto lo llevó a cuestionar y generar un sentimiento de insatisfacción ante la oferta educativa existente al no considerarla adecuada a su realidad agrícola rural (Puig-Calvó, 2006).

Es así como en 1935 una conversación con el párroco de su comunidad dio inicio a la primera escuela campesina francesa y a un primer año escolar con 4 estudiantes que comenzaría a definir en el camino lo que actualmente se conoce como la pedagogía en alternancia. Dos años después, en 1937, nacieron las Maison Familiale Rurale (MFR) o casa familiar o de las familias, como un modelo más consolidado que contaba con un local propio y un monitor a tiempo completo como consecuencia de la demanda local. Las MFR sostenían en esas épocas principios considerados hoy básicos sobre el desarrollo rural: entendían la necesidad de vincular a los jóvenes con su medio, la importancia de valorar los recursos locales y las experiencias propias como parte de la educación, concibiendo que el aprendizaje debía partir de la observación-acción (experiencias propias, situaciones vividas), proseguir a la reflexión (conceptualización teórica y adquisición de conocimientos técnicos) y terminar en una nueva acción/implementación (García-Marirrodriaga, 2002).

Todas estas primeras experiencias tuvieron en común una preocupación por “la crisis económica del medio rural, el éxodo de los jóvenes, las pocas posibilidades de una formación y de una educación adecuada” (Puig-Calvó, 2006, p. 57). De ahí que los fundamentos y fines planteados desde su surgimiento fueran la formación integral de los jóvenes (es decir, el desarrollo de las personas) y el desarrollo del medio.

La formación integral de los jóvenes involucra la enseñanza de conocimientos y habilidades técnicas sin dejar de lado los valores y actitudes importantes para la vida profesional y el proyecto de vida personal. Esta formación tiene como objetivo “lograr personas con valores humanos, promotoras del desarrollo personal y colectivo, con una capacidad de compromiso social en el medio donde se encuentre” (Puig-Calvó, 2006, p. 61), enlazando así la importancia de la formación de los jóvenes con el segundo aspecto mencionado: el desarrollo del medio rural. La pedagogía en alternancia plantea una educación encaminada a “revalorar la cultura rural y agropecuaria, mejorar la capacidad de autogestión, innovar y valorar los recursos locales y consolidar su identidad” (Divinsky, 2019, p. 212). El objetivo final siempre será “lograr un egresado que tiene el perfil de un actor local de desarrollo, de un líder” (Herrerros, 1998 como se citó en García-Marirrodriaga y Puig-Calvó, 2011, p. 203), para lo cual se inculca en los estudiantes un sentido de pertenencia con su territorio

(Aldana, 2012). El resultado de la combinación de estos aspectos será jóvenes empoderados en su rol de líderes, que entienden la importancia, tienen la capacidad de contribuir y están dispuestos a asumir con responsabilidad el papel que pueden desempeñar en el desarrollo de su propio medio.

El medio rural es valorado como espacio de formación y fuente de aprendizajes, ya sea por permanencia (o alternancia, como se explicará con mayor detalle más adelante) o por buscar involucrar a diferentes instituciones y actores de ese medio para la transmisión de conocimientos. Se trata de una pedagogía que propone que tanto la formación integral como el desarrollo local caminen en el mismo sentido y complementariamente (Bacalini y Ferraris, 2003).

En este punto, es importante considerar el medio rural en toda su amplitud y definir el arraigo buscado por esta pedagogía no necesariamente ligado a la permanencia de los jóvenes en su localidad, sino que, por el contrario, su impacto “debe medirse en términos de su alcance global en el medio rural y en las condiciones de vida de los egresados y sus familias” (Barsky, Dávila y Busto, 2008, p. 6). Estos autores coinciden en señalar la importancia de dotar a los jóvenes de las herramientas que les permitan generar empleo y emprendimiento.

La puesta en práctica de este modelo supone la interacción de 4 actores: los promotores, que son quienes impulsan la creación del centro educativo; la Asociación, de padres de familia y profesionales de la comunidad (de quienes se hablará en el siguiente apartado); el Estado, encargado de las autorizaciones respectivas; y los monitores (docentes).

En la actualidad, aun cuando se le conozca con diferentes denominaciones en cada país¹, se ha desarrollado en todos ellos sobre los fundamentos mencionados anteriormente, los cuales justifican su razón de ser en donde se encuentre. Por ello, Ávila (2017a) la considera una experiencia pedagógica significativa que cambia el

¹ En el congreso de la AIMFR realizado en Lima en el 2010, se decidió por unanimidad adoptar la denominación Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA) a nivel mundial (Puig-Calvo y García-Marirrodiga, 2017).

discurso de calidad educativa y se constituye como una alternativa escolar que fortalece los procesos de autonomía y equidad social.

2.2 El sistema de la pedagogía en alternancia

Como complemento a los fines mencionados previamente (la formación integral de los jóvenes y el desarrollo del medio) existen también los medios con los cuales, desde la mirada de esta pedagogía, se propone llegar a cumplirlos: la Asociación y la formación en alternancia.

La Asociación está conformada por un grupo de familias organizadas, actores sociales y profesionales independientes, quienes tienen como misión velar por el bienestar tanto económico como jurídico y de gestión de la institución educativa. Como afirma Fernández: “Nadie puede abrir un EFA porque tiene que ser una propuesta de la comunidad” (2000, p. 4).

Las asociaciones son las encargadas de aspectos que van desde la alimentación de los estudiantes hasta la toma de decisiones sobre la contratación docente, pasando por el cuidado y mantenimiento de las instalaciones, llegando a asumir costos económicos y de mano de obra en caso de ser necesario (García-Marirrodiga, 2002; Asociación Civil Prorural, 2011). En paralelo a la Asociación, existe un Consejo de Administración conformado por personas voluntarias quienes tienen la responsabilidad de tomar decisiones con respecto a la formación de los estudiantes, la gestión del personal, el control de presupuesto y obtención de recursos, la presencia activa en el medio y representación de la Asociación (Puig-Calvó, 2006). Este componente es el que hace que más que un espacio educativo, la pedagogía en alternancia sea “un movimiento asociativo que fomenta la participación social y la construcción colectiva” (Divinsky, 2019, p. 214).

Con el paso del tiempo, las Asociaciones han ido mejorando su organización y funcionamiento. En países donde el sistema de alternancia está presente, trabajan bajo la coordinación de una Unión Nacional de Centros de Alternancia (que varía su denominación según el país en el que esté), la cual tiene Asociaciones descentralizadas a su interior. A nivel internacional, son representadas por la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares de Formación Rural (AIMFR).

Por otro lado, la formación en alternancia es una estrategia pedagógica que consiste en la interacción entre el hogar (considerado como el medio profesional) y la institución educativa. Esta interacción es definida por períodos de dos semanas de estancia en cada uno, aunque esto puede variar según el contexto, las características y las necesidades identificadas por la Asociación en cada territorio. Los períodos en el centro de estudios están “destinados a valorizar y a completar la formación adquirida durante el tiempo que pasan en el medio de vida” (García-Marirrodiga, 2002, p. 34), es decir, están destinados a brindar a los estudiantes conocimientos científicos que complementen los saberes que adquieren en su medio profesional. La idea que fundamenta esta práctica es que tanto el centro escolar como el medio socioprofesional son fuente de aprendizaje, demostrando la importancia que se asigna al tiempo de permanencia en el hogar y, dentro de este, a la comunidad y los padres de familia. Así, el ambiente familiar se convierte en “parte integrante de estas estructuras de aprendizaje” y “permite que el joven en su cotidianidad mantenga el vínculo familiar, participando en distintas actividades de la misma y de la comunidad” (Lamas, 2016, p. 65). Un aspecto común a ambos períodos de alternancia es el desarrollo de tareas de contenido pedagógico y curricular (Bacalini y Ferraris, 2003).

Si bien otros modelos educativos alrededor del mundo han aplicado ritmos de “alternancia”, la alternancia propuesta por este modelo va más allá de una relación dicotómica entre escuela y trabajo, o teoría y práctica. Busca, por el contrario, ser una alternancia integrativa que vincule a los diversos actores, medios y sistemas en una interacción constante, entendiendo que todo lo que rodea a los jóvenes participa en su formación y debe formar parte de ese proceso. Este tipo de alternancia “solamente puede producirse en la transferencia continua de un contexto a otro” (Coiduras, et al., 2015, p. 293) y se trata de una integración que debe ser vivida como un proceso constante de reflexión sobre una situación vivida, lo cual “implica aprender a convivir y estimular la curiosidad crítica para repensar la realidad que los rodea” (Divinsky, 2019, p. 221).

Con el paso de tiempo, la alternancia se ha convertido en una de las fortalezas de este modelo, atrayendo la atención debido a que incide de manera positiva en los

indicadores de cobertura de educación secundaria ya que permite acercarla a zonas donde la dispersión territorial es causa de deserción escolar.

Otra de las particularidades de este sistema son los docentes, quienes reciben el nombre de monitores y forman parte de un equipo educativo en conjunto con los padres de familia y los estudiantes con el objetivo de realizar funciones encomendadas por el Consejo de Administración, así como formular el currículo de la institución (llamado Plan de Formación). Más que un profesor, cumple una función de animador: de las familias, del proceso formativo de los jóvenes y de la participación en la Asociación (García-Marirrodriaga, 2002). Con los estudiantes, desempeña el papel de tutor, enseñando, acompañando y orientando su aprendizaje, buscando motivarlo y despertar su interés, tanto en los períodos en los que se encuentran en la institución educativa como al momento de visitarlos en sus hogares. Es importante que los monitores sean un equipo heterogéneo y complementario al mismo tiempo (tanto en lo profesional como en lo cultural), ya que esto constituye un insumo importante y enriquece la aplicación de las estrategias de alternancia.

Los monitores son uno de los actores más importantes en la ejecución de este modelo, que conlleva unas exigencias que “nunca han podido ser eficaces con el modelo del profesor tradicional” (Gimonet, 2009, p. 162). Una experiencia universitaria en alternancia en España resaltó el papel que desempeñan los monitores para la adecuada integración de los aprendizajes en los dos espacios de formación y de la necesidad de que éstos estén acompañarlos de acciones de orientación y tutoría que complementen las experiencias formativas, permitan consolidar los procesos de reflexión, detecten discontinuidades en los aprendizajes y contribuyan a la formación integral de los estudiantes (Coiduras, et al., 2015).

Al igual que los monitores, los directores también cumplen un rol que va más allá de lo tradicionalmente establecido. Su elección depende de la Asociación, por lo cual deben rendirles cuentas, respetar sus estatutos y trabajar en unión con el presidente de la Asociación, con quien firma su contrato. Sus funciones son facilitar la integración y responsabilidad de las personas y las familias, preparar actividades con ellas, gestionar la administración del centro de estudios según las normas vigentes, así como los aspectos económicos y financieros, incluido la búsqueda de recursos.

Asimismo, debe participar en la animación y educación de los estudiantes, animar al equipo de monitores y acompañar y evaluar su labor de manera continua, así como supervisar la aplicación de los instrumentos de alternancia (Puig-Calvó, 2006). Su labor es la de un “agente de relación y comunicación entre las distintas instancias de sistema” (Gimonet, 2009, p. 187).

Ambos conceptos mencionados – los fines y los medios – constituyen los pilares sobre los cuales se sustenta la razón de ser y el funcionamiento de este modelo. Los fines planteados exigen que ambos medios se desarrollen de manera coordinada y que los actores que se encuentran detrás de ellos (es decir, la Asociación y los monitores) trabajen mancomunadamente y como uno solo. Por ello, se debe contar tanto con asociaciones empoderadas e involucradas en la educación de los jóvenes como con monitores que gestionen ritmos de alternancia que integren exitosamente ambos espacios de formación. Como afirma Gimonet (2009) del trabajo recíproco, implicación y motivación, que realice cada uno de ellos depende el de los demás.

2.3 Actividades e instrumentos de la pedagogía en alternancia

Además de cumplir con lo exigido en los currículos nacionales para la educación secundaria, la pedagogía en alternancia desarrolla los llamados “instrumentos de alternancia”. Estos instrumentos cumplen un papel integrador (es decir, funcionan como una especie de puente) entre los conocimientos del medio profesional (los temas “familiares” propios del contexto de los estudiantes) y aquellos impartidos en las aulas “formales”. Estos instrumentos contribuyen a que la realidad sirva como insumo para plantear actividades en función a ella, lo cual “es un factor fundamental para fomentar la participación y el arraigo a la comunidad de estos jóvenes” (Divinsky, 2019, p. 218). Son ellos los que dotan a las escuelas de alternancia su capacidad para adaptarse al medio y recuperar las particularidades del entorno (Fernández, 2000).

La planificación de estos instrumentos es realizada en el Plan de Formación, documento elaborado de forma participativa que refleja la política de formación de la institución. Este plan responde a una realidad concreta: el medio familiar, social y profesional de los estudiantes; su construcción implica “reflexionar, analizar y observar

lo que sucede alrededor, resignificándolo para el proceso de enseñanza-aprendizaje” (Divinsky, 2019, p. 215) y obliga a adecuar el currículo a la realidad de los estudiantes.

Se requiere de tres elementos de pertinencia para que este plan despierte el interés de los estudiantes y sea útil y tenga sentido para ellos: pertinencia con relación a las actividades, preocupaciones y el contexto de vida; pertinencia con relación a la evolución en los intereses de los jóvenes; y pertinencia a la cultura del medio, modos de pensar, lengua y formas de expresión (Gimonet, 2009); es decir, amplía lo típicamente considerado dentro del espectro del contexto de los estudiantes, respetando y equilibrando sus intereses individuales y los de su cultura. De esta manera, acercan la escuela a la sociedad, haciendo “posible la formación profesional en el medio en el cual el estudiante ha crecido, generando un equilibrio entre lo educativo y la realidad que lo rodea” (Divinsky, 2019, p. 214 - 215).

Su elaboración parte de un trabajo diagnóstico de los estudiantes, la realidad y las características del equipo, y es presentado al Consejo de Administración para su aprobación, tras lo cual se adecúa al currículo educativo nacional oficial. La elaboración de este plan es una de las responsabilidades más importantes del equipo de monitores de la institución (Puig-Calvó, 2006) y su ejecución se realiza de manera horizontal, es decir, es abordado por todas las áreas curriculares desde su punto de vista, lo cual demanda que los monitores funcionen como un “núcleo duro de formadores y no una sucesión de profesores disciplinarios” (Gimonet, 2009, p. 100).

Estos instrumentos giran en torno a una temática priorizada relacionada a un aspecto de la realidad del estudiante (llamado “centro de interés”) y diferenciada para cada grado de estudio. Este centro de interés es estudiado a lo largo del año, profundizándose en un aspecto diferente en cada período de alternancia.

Para la explicación de las actividades e instrumentos pedagógicos de la alternancia se tomará como referencia la clasificación propuesta por Puig-Calvó (2006), quien los divide en: de exploración del medio, didácticos, de relación y de evaluación, la cual será complementada con información expuesta por diferentes autores.

2.3.1. Actividades e instrumentos de exploración del medio

Como su nombre lo indica, las actividades e instrumentos de exploración del medio tienen como objetivo fomentar que el estudiante se cuestione sobre aspectos de su realidad o contexto sobre los cuales él, posteriormente, desempeñará un rol activo en la búsqueda de respuestas. Al tratar temas de su realidad, implica también una revalorización y recuperación de los saberes que forman parte de las actividades cotidianas de los miembros de la familia (Gómez, s.f.).

Esta investigación es realizada tanto a nivel personal (el mismo estudiante), entre pares (contrastando información con sus compañeros) como con la participación de los monitores y expertos de la comunidad en el tema.

- **Plan de estudios o Centro de interés**

El plan de estudios o centro de interés es elaborado por el equipo de monitores antes del inicio de curso a partir de un diagnóstico situacional (Asociación Civil ProRural, 2011) y su contenido es distribuido a lo largo del año en cada alternancia. Es considerado la base para la construcción del Plan de Formación e incluye tanto lo demandado por el currículo oficial como temas del contexto de los estudiantes; en este sentido, articula saberes de los estudiantes, sus familias y su medio social y familiar, con los conocimientos generales, técnicos y científicos.

Este plan define lo que se realizará en las demás actividades e instrumentos de alternancia.

- **Guía de trabajo o de investigación**

La guía de trabajo (llamada también plan de búsqueda) es un conjunto de preguntas elaborado por los docentes y estudiantes, quienes deberán desarrollarla durante su estadía con su familia. De este modo, cruza las actividades que se desarrollan tanto en el centro de estudios como en el medio de vida (Divinsky, 2019) y promueve que la familia, como institución socializadora, desempeñe un rol fundamental (Gómez, s.f.) ya que es necesaria su participación y apoyo para la búsqueda de respuestas. Asimismo, al estar relacionada a actividades productivas, fomenta que el estudiante se familiarice con las problemáticas de su contexto con una mirada crítica encaminada a la búsqueda de soluciones desde el emprendimiento (Cueto et al., 2010).

- **Cuaderno de la realidad**

Es el espacio en el que el estudiante plasma la realidad de su familia y comunidad luego de observarla e investigarla siguiendo la pauta de la guía de trabajo, a través del diálogo y la transmisión de experiencias intergeneracionales. Responde al plan de estudios y plantea una guía de trabajo y un temario que deberá desarrollar, el cual es socializado posteriormente durante la puesta en común (García-Marirrodriaga, 2002).

Este cuaderno es donde el estudiante vierte información tanto de las actividades desarrolladas en el centro de estudios como en su medio socioprofesional y en él se encuentran organizados y sintetizados las experiencias y conocimientos adquiridos en todos los demás instrumentos. Es el “libro de la vida” de cada estudiante, que articula los espacios y tiempos de formación, le permite explorar, descubrir y comprender su medio de vida familiar e incentiva el diálogo entre adolescentes y adultos, promueve el desarrollo de diversas actividades de expresión (como debatir, escribir, dibujar); y los prepara para la formación permanente (Gimonet, 2009).

- **Puesta en común**

Es un momento de socialización que permite a los estudiantes elaborar conclusiones de manera grupal a partir de la investigación realizada por cada uno de manera individual durante el período en su medio profesional. Promueve el vínculo de experiencias personales con el conocimiento común de estudiantes procedentes de diferentes comunidades; es decir, partir de “mi experiencia” para llegar a un “nuestra experiencia” (Puig-Calvó, 2006). En esta socialización el monitor cumple la función de observador y detector de intereses generales.

- **Visita de estudios**

Tiene como objetivo que los estudiantes visiten experiencias que contribuyan a que conozcan, comparen, analicen, y desarrollen capacidades técnicas, estrategias de observación y análisis de hechos reales relacionados al tema de estudio (Asociación Civil ProRural, 2011), de manera que confronten sus conocimientos con aprendizajes nuevos que les provoquen cuestionamientos que les permitan

profundizar su análisis. Si son de mayor duración, estas visitas pueden convertirse en Viajes de Estudio (Puig-Calvó, 2006).

- **Tertulia profesional**

Consiste en la intervención de profesionales, técnicos o expertos, quienes transmiten a los estudiantes información técnica y experiencias de vida y profesional relacionadas a una actividad determinada, de modo que los estudiantes tengan un espacio donde puedan compartir experiencias y reflexiones sobre lo desarrollado en el plan de estudios. Tanto la tertulia como la visita fomentan el desarrollo de competencias orales (como saber comunicarse y escuchar) y de síntesis (para la toma de notas) (Gimonet, 2009).

- **Estadías temáticas**

Las estadías deben ser acordes al proyecto profesional del estudiante (el cual se explicará con mayor detalle posteriormente) y tienen como objetivo profundizar su aprendizaje sobre el proyecto elegido (Puig-Calvó, 2006).

2.3.2. Actividades e instrumentos didácticos

Las actividades e instrumentos didácticos están conformados por los materiales elaborados por los monitores con el objetivo de desarrollar aprendizajes en los estudiantes. En el caso de la pedagogía de la alternancia, estos aprendizajes responden a aspectos tanto técnicos como aquellos más vinculados al currículo oficial de cada materia.

- **Cuadernos didácticos: cursos técnicos y materias generales**

Estos cuadernos didácticos responden a la necesidad de contar con material pedagógico sobre aspectos relacionados a los planes de estudio, ya que no existe material emitido por el sistema educativo oficial que cubra a esta necesidad (García-Marirrodiga, 2002). Es decir, material que cubra no sólo temas técnicos (del contexto rural) sino también los temas correspondientes a los cursos oficiales (como matemática o historia) pero desde la mirada del plan de estudios. De esta manera, se garantiza la relación entre los conceptos teóricos y el contexto y se favorece la formación asociada entre los espacios de formación (Gimonet, 2009).

2.3.3. Actividades e instrumentos de relación

Estas actividades contribuyen a generar continuidad entre los espacios discontinuos de formación; es decir, sirven como un puente que comunica los momentos en ambos espacios de formación, tanto en aspectos pedagógicos como de formación humana de los jóvenes.

- **Tutoría**

Es un momento de orientación personalizada entre un estudiante y un monitor, quien cumple el rol de acompañante, orientador y animador, guiándolo a resolver problemas y a abrir sus horizontes. De esta manera, “permite que un formador conozca en profundidad al estudiante y lo pueda acompañar en su proceso de desarrollo educativo” (Divinsky, 2019, p. 228). Asimismo, son momentos en los que el monitor revisa el cuaderno de la realidad y orienta al estudiante en el desarrollo de las actividades.

- **Visitas a las familias**

Las visitas a familia son el proceso mediante el cual los monitores verifican, acompañan y apoyan el desarrollo de los planes de investigación de los estudiantes cuando se encuentran con sus familias. Esta visita permite a los monitores involucrar a los padres de familia en la formación de sus hijos y conocer de cerca la realidad de los estudiantes, insumo importante para la preparación de las clases. Si el estudiante se encontrara lejos de su familia, los monitores visitan al responsable de la alternancia, es decir, la persona que lo acompaña cuando se encuentra fuera del centro de estudios (García-Marirrodriaga, 2002; Puig-Calvó, 2006). Así, motiva la formación de “un vínculo entre el cuerpo docente, el estudiante y la familia; permiten conocer a esta última, comprender el entorno de cada estudiante y entender cuál es su rol en la organización familiar” (Divinsky, 2019, p. 227 - 228).

- **Cuaderno de relación o acompañamiento**

El cuaderno de relación recopila información tanto de las actividades desarrolladas en el centro de estudios, como la evaluación y observaciones de los actores involucrados en la formación de los estudiantes: monitores, familias y responsables de la alternancia. Incorpora también información sobre las actividades desarrolladas diariamente durante su estancia en el medio socioprofesional, por lo

que sirve como un medio de comunicación y relación entre los actores que forman parte de los espacios de formación de los estudiantes (Puig-Calvó, 2006).

2.3.4. Actividades e instrumentos de evaluación

Las actividades e instrumentos de evaluación buscan generar espacios de reflexión y mejora sobre la labor docente y el desempeño de los estudiantes.

- **Balance semanal**

Es una actividad realizada en conjunto entre monitores y estudiantes. Significa una puesta en común de lo realizado durante la semana y una preparación para la siguiente alternancia (Puig-Calvó, 2006).

- **Evaluaciones**

Las evaluaciones se dan de manera personalizada, progresiva y continua, como un medio de verificación del logro de aprendizajes en los estudiantes y del trabajo realizado por los monitores. Es un “instrumento que está al servicio del proyecto educativo y no un fin en sí mismo. Es un momento de reflexión e intercambio entre educadores y educandos y que debe ser participativa y cooperativa” (Divinsky, 2019, p. 228).

2.3.5. Proyecto profesional personal

El proyecto profesional personal varía según el nivel en el que se encuentre el estudiante y tiene como objetivo que sintetice los conocimientos, experiencias y capacidades adquiridos durante los años anteriores. En muchos centros de alternancia, su realización es requisito indispensable para obtener el diploma de egreso correspondiente (García-Marirrodiga, 2002).

Normalmente, los estudiantes del primer nivel elaboran una monografía en la que describen la profesión que elegirán para continuar sus estudios, explicando por qué le parece interesante y qué lo motivó a escoglarla. Posteriormente, en el segundo o tercer nivel elaboran un Proyecto de orientación y mejora de su propia empresa familiar o un Proyecto de creación de una empresa (Puig-Calvó, 2006).

En resumen, se trata de un ciclo que parte de los saberes individuales de los estudiantes recopilados a través de las guías de trabajo y temarios del Plan de Estudios, los cuales son compartidos y contrastados al realizar la puesta en común. Estos nuevos saberes son, posteriormente, complementados con las tertulias profesionales y las visitas de estudio, y, finalmente, se termina con la teoría brindada por el monitor en el curso técnico. Es un aprendizaje que se complica debido a la diversidad de las situaciones que están a disposición de los estudiantes, a la amplitud de los aprendizajes que va más allá de los temas académicos y a la prioridad otorgada a la experiencia (Gimonet, 2019), donde la transmisión de conocimientos no está a cargo sólo del monitor sino de diversos actores de la comunidad (considerados los 3 co-formadores: los padres, los mismos estudiantes y los monitores) y donde se busca “vincular permanentemente el saber científico con el saber popular y conectar lo aprendido con proyectos que lo acercan permanentemente al trabajo y la producción” (Heras y Burin, 2002, p. 3)

La puesta en práctica de estos instrumentos implica un ir y venir entre los conocimientos del medio socioprofesional de los estudiantes y la escuela, entre los que se “crean conexiones e intercambios en ambos sentidos: ni el mundo del trabajo está fuera de la escuela, ni viceversa” (Puig-Calvó, 2009, p. 61), lo cual se sostiene en una práctica que se fundamenta en que el docente y la escuela son sólo facilitadores de un aprendizaje contenido en múltiples actores de la comunidad donde se insertan. En lugar de ser los representantes y transmisores del saber “correcto”, estos actores interactúan con las culturas locales y familiares para realizar su tarea educativa (Heras y Burin, 2002). En ese sentido, estas herramientas promueven y facilitan la existencia de una “responsabilidad compartida” entre la escuela, la familia y el medio (Gómez, s.f.).

2.4 La pedagogía en alternancia y la nueva ruralidad

Un estudio sobre una pedagogía concebida en y para el mundo rural estaría incompleto si se pasa por alto los cambios que se han venido dando en las sociedades rurales durante los últimos años. Pasar esto por alto significaría también omitir que se trata de sociedades dinámicas, que no son ajenas a los cambios que ha habido en el mundo como consecuencia de la globalización, los medios de comunicación y el

contacto con otras culturas, y que han generado una hibridación cultural que difumina los límites entre lo urbano y lo rural (Mendoza, 2004).

Si lo rural, conceptualización que surgió cuando las ciudades industriales se convirtieron en las sociedades dominantes (Valcárcel, 2011), era definido a partir de su vínculo con la agricultura u otras actividades primarias y por tener una baja densidad poblacional, la nueva ruralidad hace referencia a “una visión interdisciplinaria del mundo rural” (Pérez, 2004, p. 190), a la diversificación en las actividades, y a la aparición de nuevos agentes sociales y entes regulatorios que surgen a partir de sus vínculos con centros urbanos, todo lo cual impacta en el estilo de vida de una población considerada tradicionalmente “campesina”. Es así, que esta nueva ruralidad se caracteriza por tener espacios vinculados a grandes complejos industriales, espacios reestructurados en función a intereses turísticos y ambientales, y espacios redefinidos como áreas “deprimidas”, “marginales” o “sin uso económico potencial”. En el Perú, por ejemplo, al 2001 el 50% de los ingresos campesinos se producían fuera de las parcelas. (Valcárcel, 2011).

Esta diversificación de actividades, que abarca servicios relacionados con el comercio, turismo, artesanía, agroindustria, transporte o el medioambiente (Echeverri y Ribero, 2002), ha sido vista como un mecanismo de superación de la pobreza y, en la medida que existe una estrecha relación entre el nivel educativo y el acceso a mejores condiciones de empleo rural no agrícola, se vuelve importante que exista también una congruencia entre la oferta educativa y las oportunidades de empleo e ingresos existentes (Aldana, 2012). En este sentido, la nueva ruralidad demanda de modelos educativos flexibles que respondan a estos cambios y permitan contribuir al desarrollo de sus habitantes.

Ante estos cambios y transformaciones, la pedagogía en alternancia aborda uno de los problemas centrales de la educación tradicional en los países en vías de desarrollo: su inadecuación a las necesidades específicas de los jóvenes y a las demandas de estas nuevas sociedades rurales. Sus fines (el desarrollo del medio y el desarrollo de las personas en su medio) y medios (la Asociación y la formación en alternancia) contribuyen a equilibrar la relación existente entre la educación y las posibilidades de empleo ya que al estar enfocada en que los jóvenes sean

responsables y produzcan procesos de cambio promueve que emprendan proyectos profesionales no sólo agropecuarios (García-Marirrodriaga, et al., 2005). Como afirma Aldana (2012) flexibilizar y abrir a los jóvenes rurales las posibilidades de empleo e ingreso no agrícola es fundamental para que accedan a conocimientos, habilidades y competencias a través de una educación rural pertinente, relacionada con la revalorización de su medio.

En este sentido, muchas de las cualidades de la pedagogía en alternancia permiten abordar los cambios de esta nueva ruralidad desde una mirada que valora sus potencialidades y la participación de sus actores en su propio desarrollo:

- La participación de la Asociación como requisito para la conformación de centros educativos y su involucramiento permite incorporar desde el inicio los intereses de las familias, tomar en cuenta sus aportes y lo que consideran valioso (en cuanto a mentalidades y estilos de vida), al mismo tiempo que hace que se apropien del modelo y velen por su continuidad.
- La continua estructuración de un plan de formación en función al contexto de los estudiantes obliga a aterrizar el currículo a la realidad y a los cambios de las sociedades rurales.
- La formación en alternancia permite mantener contacto con el medio socioprofesional, a la vez que lo revaloriza como fuente de aprendizaje y espacio para la generación de proyectos de desarrollo personal, familiar y comunitario. Fomenta la adquisición de conocimientos y el desarrollo de competencias en el centro de estudios que, llevadas al medio, permiten observar las potencialidades existentes en él.
- Finalmente, la convivencia en el centro de estudios promueve que los estudiantes desarrollen habilidades blandas y competencias transversales a todas las ocupaciones.

2.5 Potencialidades y limitaciones de la pedagogía en alternancia

La pedagogía en alternancia viene aplicándose hace más de 80 años en diversos países del mundo. Su puesta en práctica ha evidenciado que, aun cuando pueda tratarse de una misma propuesta educativa, en cada lugar es tomada con diferentes matices según las características y necesidades de cada territorio. Factores políticos, educativos e incluso geográficos tienen como consecuencia que se enfaticen

aspectos diferentes y, al mismo tiempo, definen su puesta en práctica. De igual manera, el paso del tiempo y los cambios que ocurren en las zonas rurales y sus habitantes impactan también directamente en ella. Sin embargo, a pesar de todas estas diferencias, en todos los casos persiste un fuerte lazo entre la pedagogía en alternancia y el entorno rural que valida su ejecución y promueve su expansión.

Inicialmente, se expandió en Europa y llegó a América Latina a finales de los años sesenta gracias a la asesoría técnica brindada por la Cooperación Europea, particularmente de Francia y España (Universidad de San Carlos de Guatemala [USAC], 2013). Esta expansión es una constatación de la capacidad de adaptación del sistema (Puig-Calvó, 2006) y evidencia su facultad de responder a las demandas de las zonas rurales, en particular aquellas con una economía basada en actividades agrícolas o pecuarias, en las que “busca vincular la formación de los jóvenes y adolescentes con el mundo de la producción” (CIPPEC, 2016, p. 82). En la actualidad existen aproximadamente mil trescientas escuelas de alternancia distribuidas en África, América, Asia y Europa (Miano, 2019).

En América Latina, particularmente, ha permitido coberturar y llevar la educación a zonas que tradicionalmente habían quedado al margen del sistema educativo, haciendo posible que nuevas generaciones superen los niveles de escolaridad alcanzados por sus padres y madres (USAC, 2013).

Si bien los ritmos de alternancia de esta pedagogía atienden en parte la necesidad que tienen las familias rurales de contar con el apoyo de sus hijos como mano de obra, son, por encima de todo, “una serie de métodos que actúan planificadamente en función del proceso de enseñanza-aprendizaje” (Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa [DIGEDUCA], 2016, p. 51], un proceso que hace uso de la riqueza del contexto de los estudiantes, incorporándolo con la finalidad de contribuir al desarrollo de los jóvenes y de su entorno, convirtiéndose así en “una alternativa a los desfases de los sistemas educativos existentes” (Puig-Calvó, 2006, p. 82).

En Brasil, por ejemplo, la pedagogía en alternancia inició en 1968 gracias a la articulación entre la iglesia católica y entidades y organizaciones italianas como parte

de un movimiento político de alcance nacional llamado “educação do campo”. Este movimiento afirmaba el derecho de la población a recibir una educación en su medio y pensada en él, alineada con las ideas de emancipación a través de la educación postuladas por Paulo Freire (Miano y Heras, 2019). Asimismo, en Argentina nace en 1970 promovido por el Movimiento Rural de Acción Católica con el “propósito de sostener el arraigo de los jóvenes en el medio rural [...] como un espacio capaz de alojar un proyecto político e ideológico de transformación social” (Miano, 2019, p. 121). Ambos casos, el brasilero y el argentino, dan cuenta de un gran componente ideológico y político que tuvo lugar en las sociedades rurales entre los años sesenta y setenta y que es el antecedente de estas primeras experiencias latinoamericanas.

Los atributos de este modelo hacen que sea inicialmente aceptado por todo el mundo. Además de los ejemplos mencionados, existen experiencias que han sido iniciativa de gobiernos, cooperación bilateral, subvenciones a ONG, asociaciones y fundaciones. Todos ellos con un fin común: mejorar la calidad educativa y adecuarse a las necesidades de formación de las zonas rurales. No obstante, pueden ocurrir – y han ocurrido – interpretaciones y desviaciones que la perjudican y pueden, incluso, hacerla desaparecer (García-Marirrodiga, 2002). Como afirma Puig-Calvo (2006):

comenzar es fácil, pero la validez está en la continuidad; es decir, en garantizar el reconocimiento público, la viabilidad financiera y la sostenibilidad (apropiación por parte de los beneficiarios), como respuesta adecuada a sus problemas y necesidades. (p. 20)

Con respecto a este tema, Aldana (2012) identificó a nivel general los elementos que pueden determinar el éxito o fracaso de este modelo, entre los cuales se encuentran:

el reconocimiento de la pedagogía de alternancia por parte del Estado, contar con su apoyo para conformar un equipo competente de formadores (monitores y directores), la participación activa de las familias como núcleo central de la comunidad y generar espacios para que los jóvenes sean protagonistas del desarrollo local. (p. 68-69)

Divinsky (2019), por su parte, plantea que para que la pedagogía en alternancia se desarrolle como debe se debe cumplir cuatro requisitos: la alternancia educativa,

el desarrollo local, la educación integral de la persona y la auténtica asociación de base.

Todo lo expuesto resume lo que se detallará con mayor profundidad en las siguientes líneas: entorno a la pedagogía en alternancia interactúan una serie de factores, actores y condiciones que contribuyen o limitan su alcance y el logro de sus objetivos.

Para efectos del presente estudio, se ha considerado abordar estas limitaciones y potencialidades a partir del análisis de cuatro aspectos que, a partir de la lectura sobre el tema, se ha considerado relevantes: el Estado, la Asociación de padres de familia, los monitores, y la metodología (en su puesta en práctica).

2.5.1. El Estado

Como todo modelo educativo, la pedagogía en alternancia depende de y se encuentra enmarcada dentro del marco legislativo del país en el que se encuentra. Desde los gobiernos, diferentes instancias han contribuido a su desarrollo. En Francia, país donde tuvo su origen, contó con el apoyo del Ministerio de Agricultura para dar carácter oficial a su ejecución. Este apoyo, que persiste hasta la actualidad tanto en ese país como en sus antiguas colonias en África, es el que valida su continuidad y le da reconocimiento.

En el resto de los países donde está presente, suele estar a cargo del Ministerio de Educación o del Trabajo. No obstante, la experiencia ha demostrado que el Ministerio de Agricultura, al tener una menor carga de formación de personas, un mejor conocimiento del terreno y una mayor sensibilidad ante las temáticas que aborda la pedagogía en alternancia, “son muchísimo más sensibles a los aspectos de pertinencia, de adecuación y de flexibilidad de la formación” (Puig-Calvó, 2006, p. 85) en comparación a su par educativo, el cual suele contar con un sistema estructurado (en la mayoría de los casos ligado al sistema educativo tradicional) que actúa como una “estructura férrea y limitativa” (García-Marirrodiga, 2002, p. 101) a la que la pedagogía en alternancia tiene, no sin problemas, que ajustarse. Asimismo, puede terminar convirtiéndose en un modelo educativo al que no se da la atención requerida

debido a que tiene un número reducido de estudiantes en comparación al de las grandes ciudades y otras formas de atención educativa (Puig-Calvó, 2006).

No sin fundamentos, diversas experiencias han dado cuenta que suele ser el Estado el actor con el que suelen darse las mayores tensiones, ya sea por la falta de financiamiento prometido o por no otorgar espacios de participación a las familias y organizaciones de base. La experiencia Argentina de las Escuelas de las Familias Agrícolas (EFA, la primera de las tres redes de escuelas de alternancia existentes en Argentina) enfrentó dificultades desde sus inicios debido a que el Ministerio de Educación de la provincia de Santa Fe no comprendió la importancia de otorgar un rol protagónico a las familias y designó docentes que no compartían los principios centrales de la alternancia, lo cual originó que el primer intento por abrir un centro educativo de alternancia no prosperara y que los demás actores y organizaciones concluyeran que esta experiencia no podría darse en el contexto estatal. Por este motivo, las EFA permanecen hasta la actualidad en la esfera privada. Otras de las dificultades iniciales que experimentaron fue la aprobación del plan de estudios para la formación de los monitores, el cual constituyó una de sus más fuertes luchas y llevó a que el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM) tuviera que ser cerrado para luego ver condicionada su reapertura a la adopción del plan de formación oficial orientado a actividades prácticas y del hogar (Miano, 2019). A esto se suma que, en los últimos años, el gobierno de la provincia de Buenos Aires viene ejerciendo presión para convertir los CEPT (Centro Educativo para la Producción Total, otra de las redes de escuelas en alternancia en Argentina) en escuelas agro-técnicas comunes, en respuesta a lo cual las asociaciones están buscando conseguir el aval de municipios locales y otras entidades del agro para continuar siendo centros educativos de alternancia co-gestionados (Miano, 2017).

Estas situaciones denotan que “esta relación de paridad en la toma de decisiones entre las asociaciones y el Ministerio de Educación puede generar recelos e incomodidades” (Miano, 2017, p. 5), lo cual es, en el fondo, una disputa por el poder de las instituciones.

La práctica ha demostrado que no es fácil delimitar el rol del Estado ante las iniciativas sociales, y, en algunos casos, puede llegar a bloquear, entorpecer o impedir su funcionamiento, ya sea imponiendo cargas horarias excesivas, aplicando una

normativa poco flexible o requiriendo a los monitores especialización y formación universitaria específica, pudiendo convertirse en su principal “enemigo”. En los casos en los que el Ministerio de Educación financia el pago de los monitores, esto puede llegar a “generar desviaciones en los aspectos pedagógicos y asociativos” (Puig-Calvó, 2006, p. 87) debido a las exigencias que esto trae consigo.

Por ejemplo, países como Italia, Portugal y España, han experimentado en los últimos años dificultades al aplicar la formación por alternancia y vienen sintiendo las presiones para poner el práctica ritmos de formación regular. En la actualidad, en Europa existe la tendencia de focalizar la formación en alternancia hacia la educación de adultos debido a que existe de parte de los gobiernos una exigencia de no comenzar esta formación hasta los 16 años (García-Marirrodriaga, 2002; Puig-Calvó, 2006).

Con respecto a los aspectos normativos, una investigación realizada por Barsky, et al. (2008), constata que cuando estas carecen y quedan espacios poco claros que dan lugar a acciones diferentes se generan problemas entre las autoridades educativas locales y los centros de alternancia. Encontraron que no es suficiente contar sólo con el apoyo de políticos y altos funcionarios ya que, en la práctica, es con los funcionarios de nivel intermedio con quienes se presentan mayores dificultades, “como si la posibilidad de innovar tanto en lo pedagógico, así como en el rol de los padres, les produjesen reacciones muy negativas” (Barsky, et al., 2008, p. 15). A todo esto, se suman las amenazas vinculadas a los cambios de gestiones que pueden afectar la continuidad de programa.

Sin embargo, aun cuando puedan existir estas limitaciones, tener el respaldo y validez del Ministerio de Educación tiene ventajas en aspectos tanto financieros como aquellos relacionados a autorizaciones y normativas legales, ya que otorga reconocimiento oficial a los estudios (como es el caso Latinoamericano) y permite contar con una asignación y distribución de recursos, lo cual facilita la construcción de infraestructura, permite contar con el número de docentes necesario, dota los recursos para capacitarlos y remunerarlos, posibilita el brindar una educación gratuita o subsidiar los gastos de matrícula u otros a los estudiantes, así como brindar apoyo a los proyectos que se realizan y revisar y actualizar los contenidos curriculares

pertinentes y adaptados al medio rural (Aldana, 2012). Aunque hay ocasiones también en las que el apoyo que brinda el Estado a los centros de alternancia no es suficiente para atender sus necesidades básicas, por lo que los padres de familia continúan asumiendo costos (USAC, 2013; DIGEDUCA, 2016).

Las iniciativas que no han logrado conseguir el apoyo del gobierno difícilmente han podido desarrollar de manera sostenible el movimiento de la pedagogía en alternancia, dado que el aporte económico de las familias no es suficiente para mantener las instituciones educativas. De la misma manera, las fluctuaciones en la cooperación internacional tampoco pueden asegurar su continuidad en el tiempo. Ejemplos de esto son el Centro de Investigación y Formación Pedagógica por Alternancia en Centro América, y los países africanos, en los cuales en cuanto cesó la cooperación cesó también el funcionamiento de los centros (Puig-Calvó, 2006).

Dos experiencias, la brasilera y la guatemalteca, son ejemplos opuestos del rol que puede desempeñar el Estado y que difieren debido a la visión que estuvo detrás proceso, y, sobre todo, a la planificación y disposición para aceptar e incorporar las particularidades del modelo. Brasil, el segundo país con más escuelas de alternancia en el mundo, tiene experiencias interesantes en las que la apertura de escuelas tuvo como promotor inicial a los gobiernos locales. Se trató de un proceso que formó parte de una política territorial de desarrollo que promocionó también la creación de asociaciones de trabajadores rurales e involucró la creación de un grupo de trabajo constituido por municipios, agentes locales y agricultores para la realización de un diagnóstico de la demanda de escuelas de alternancia. Si bien no fue un proceso exento de tensiones, eventualmente el gobierno local terminaría por convertirse en un aliado estratégico para la obtención de recursos, dejando el rol de conductor de acciones a las Asociaciones, las cuales se convirtieron en una condición para la continuidad de la expansión de la alternancia (Miano, 2019). El caso brasileño es un ejemplo de un Estado que decidió asumir un rol diferente: el de empoderar a la sociedad civil y cederles el protagonismo para que sean los ciudadanos quienes asuman un rol protagónico en la gestión y toma de decisiones sobre su educación.

Por otro lado, Guatemala es ejemplo de un crecimiento repentino y desordenado promovido desde el Estado, que originó que las 15 escuelas existentes

hasta el 2003 aumentaran hasta 630 a mediados del 2004. Esto es causa de que en muchas de ellas no se apliquen los períodos de alternancia debido a que estos requieren una infraestructura adecuada para la residencia y un equipo de monitores capacitados en la metodología con los que no cuentan en la actualidad (DIGEDUCA, 2016; Ixén, 2009).

2.5.2. La Asociación

La Asociación constituye la base de los Centros de Formación en Alternancia. Es un mecanismo que promueve la organización de padres de familia, tutores legales y otros actores de la comunidad (Guerrero, 2018) entorno a un objetivo en común que va más allá de la escolarización: la formación de los jóvenes y el desarrollo del territorio. En este sentido, no constituyen una asociación de padres tradicional, sino que se le atribuyen funciones relacionadas a la gestión de la institución educativa: “el poder, la toma de decisiones, está siempre en manos de las familias y no de los profesores, de los promotores o del Estado” (Puig-Calvó, 2006, p. 169). Esto significa que además de los aspectos legales, financieros y morales, tienen “el poder de discutir y elaborar los proyectos y las orientaciones pedagógicas, educativas y promocionales del CEFFA en cooperación con el director y el equipo educativo” (Gimonet, 2009, p. 122).

El caso del CEPT N° 5 es un claro ejemplo de una experiencia exitosa que partió de la participación activa de una comunidad que buscaba gestionar su propio desarrollo y que encontró en la pedagogía en alternancia una propuesta que le permitió comenzar a transitar hacia el cambio. La creación del CEPT significó para la comunidad de Miranda asumir un rol protagónico en la creación de una escuela acorde a sus necesidades, que posteriormente se transformaría en un núcleo articulador a través del cual se establecieron redes sociales que dieron paso a redes interorganizacionales que trascendieron el nivel regional y resultaron recursos sociales indispensables para la gestión del CEPT y sus proyectos comunitarios. La escuela se convirtió en un medio para generar espacios de encuentro y reflexión que permitieron a la comunidad (convertida ahora en un nuevo actor social colectivo) reconocer sus problemas, organizarse y crear proyectos que les permitan mejorar su calidad de vida (Lorenzo, 2016). En Argentina, los Consejos de Administración de los CEPT se han convertido en “el ámbito donde las comunidades acuerdan y construyen

lineamientos comunes” (Vega, 2019, p. 138) demostrando que “desde la acción comunitaria del CEPT es posible proponerse desarrollar acciones que promuevan el desarrollo local de toda la comunidad” (Bacalini y Ferraris, 2003, p. 247). Dentro de los logros más importantes de la Federación de Asociaciones Centros Educativos para la Producción Total (FACEPT) está el haber organizado los Comités para el Desarrollo Local (CDL, integrado por productores, docentes y estudiantes egresados) para la elaboración de propuestas de desarrollo, la evaluación de los proyectos productivos de los egresados y la generación de alianzas estratégicas con el gobierno y asociaciones locales; así como la creación del Fondo Solidario de Créditos Rotatorio (FSCR) para el financiamiento de los mejores proyectos productivos de los estudiantes del último año de estudios (Bacalini y Ferraris, 2003; Barsky, et al., 2008).

Una práctica que fortalece la organización de estos CEPT es tener definidos los porcentajes de participación de los diferentes actores que deben conformar los consejos de administración y los CDL, incluyendo dentro de los primeros a representantes del Ministerio de Asuntos Agrarios y de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia (Barsky, et al. 2008).

La práctica también ha demostrado que el involucramiento de la Asociación en temas pedagógicos puede contribuir a una educación más pertinente. El Consejo de Administración de un CEFFA durante una reunión de diseño del plan de formación de la institución planteó que se incluyan temas de formación mecánica, que no habían sido considerados con anterioridad, al ver que había exalumnos trabajando en ese rubro, los cuales pudieron ser incluidos al año siguiente. De igual manera sucedió sucesivamente con profesiones relacionadas a la construcción, turismo y mecánica aeronáutica (Puig-Calvó, 2006), quedando demostrado que esta forma de participación es un mecanismo que permite recoger las percepciones y aportes de los padres de familia, haciendo que la práctica educativa sea más significativa.

Sin embargo, en la realidad no siempre se dan las condiciones para que esto suceda. Puig-Calvó (2006) llamó “eterna adolescencia social” a la dependencia y sentido de incapacidad que se genera en las Asociaciones de familias como consecuencia de la desconfianza que los promotores o fundadores sienten al traspasarles el poder de gestionar la institución educativa. Esto tiene como consecuencia que se concentre el poder entre un solo grupo de actores y que,

eventualmente, se produzca lo que el último autor denominó “desconexión con la realidad social de las bases”. Asimismo, este mismo autor mencionó cómo en países en vías de desarrollo como el nuestro suele existir el temor generalizado de parte de las familias de no hacerlo bien y la idea de que ese rol corresponde a los monitores. De igual manera, de parte de los monitores existe el temor de que las familias intervengan en un terreno que consideran exclusivamente suyo y, por lo tanto, se tiende a reducir el rol de la Asociación a aportes y participaciones en ocasiones puntuales, sobre todo en los países mencionados donde “son los padres de familia quienes terminan supliendo las necesidades enfrentadas por los centros educativos” (DIGEDUCA, 2016, p. 63). Una participación que muchas veces coloca a los padres en una posición de proveedores, al margen del funcionamiento de una institución que prioriza los aspectos académicos y curriculares sobre las relaciones con las familias (Rodríguez-Ruiz, et al., 2016).

Debido a que esta cogestión entre Asociación e institución no encaja con “los modelos y estructuras más conocidos de escuela, donde la participación de las familias no suele ser en lugares de toma de decisiones conjuntas ni sobre lo organizativo ni sobre lo curricular” (Miano y Heras, 2019, p. 7), demanda mucho de todos los actores involucrados. Al invertir los roles y al ser los padres quienes, a través del consejo, invitan a los docentes a participar y trabajar en sus iniciativas (Fernández, 2000), no está exento de tensiones.

A esto hay que añadir las limitaciones enfrentadas por los Consejos de Administración al realizar su trabajo. Entre ellas se encuentran la falta de tiempo, la distancia al centro educativo, la responsabilidad de tener que realizar la evaluación a los docentes y problemas entre miembros del Consejo y algunos monitores, los cuales constituyen dificultades que desgastan su participación (Barsky, et al., 2008). Batz (2011) en un estudio realizado sobre un NUFED (Núcleo Familiar Educativo para el Desarrollo) de Guatemala encontró que, además de los gastos económicos que implican las gestiones que deben realizar en beneficio de la institución, los miembros del Consejo de Administración no participaban ni cumplían con sus obligaciones y responsabilidades debido a que no tenían conocimiento sobre el funcionamiento de la pedagogía en alternancia ni de las responsabilidades que adquirirían al asumir su rol como parte del consejo, lo cual originaba que tuvieran poca incidencia en el centro de estudios. Finalmente, tras la realización de una serie de talleres de capacitación, esta

autora pudo validar su hipótesis: si el Consejo Administrativo conoce sus responsabilidades y obligaciones, mejorará su participación en las actividades y gestiones de la institución educativa.

Por su parte, Fernández (2000), añade que conocer los fundamentos de la alternancia está lejos de ser suficiente para el logro de los objetivos del modelo. Señala que para ello es fundamental que tanto los miembros del Consejo como la Asociación en general, desarrollen una conciencia crítica y una adecuada reflexión sobre uno mismo, los demás y el entorno, como base de la práctica reflexiva y la participación.

Con respecto a la Asociación en general, investigaciones han encontrado que los problemas que pueden obstaculizar y limitar la participación de los padres y madres de familia están relacionados también con su falta de tiempo y recursos para movilizarse a los centros de estudios. Asimismo, resaltan que estas Asociaciones suelen estar conformadas sólo por madres y padres de familia cuando, en realidad, a esos actores deberían sumarse empresarios rurales, monitores, autoridades municipales y educativas, y exestudiantes, a fin de maximizar su impacto a nivel familiar y comunitario (USAC, 2013). Miano (2017) considera que otro aspecto a tener en consideración al analizar estos factores es la escasez de espacios de participación como los de los Consejos de Administración, en los que se toman decisiones de forma colectiva y demandan de los padres de familia prácticas culturales que no realizan en su cotidianeidad que, además, se ponen en juego para sostener la institución educativa. Además de no ser parte de su cotidianeidad, las zonas rurales suelen también ser objeto de prácticas clientelistas que terminan por convertirse en “otro factor que inhibe la participación de la población” (Fernández, 2000, p. 8).

Por otro lado, un estudio elaborado por Muñoz, et al. (2017) sobre las dificultades de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos, ahondó en las relaciones entre los padres de familia y la institución educativa y encontró que la participación de los padres es mayor cuando sienten que la institución busca integrarlos. Los padres que sí participan lo hacen porque pueden relacionarse y conocer a otros padres, su participación es un orgullo para su hijo, y por la relación cercana y accesible que pueden entablar con maestros y directivo; confían en los representantes de la directiva de padres, en la educación que reciben sus hijos y que

son tratados de manera igualitaria. Se sienten parte de la escuela y que sus opiniones son escuchadas, pueden informar a los docentes sobre la situación de su hijo en casa, sienten que participar es formativo para su hijo y que le hacen una mejor persona, y, en general, tienen percepciones positivas sobre los docentes y el director de la institución. Por el contrario, los padres que no participan manifiestan que se debe a la distancia, problemas en casa, autopercepción de su capacidad de aportar a las reuniones, falta de tiempo, falta de comunicación entre maestros y padres, o porque sienten que sólo se pide dinero y se organizan actividades y que es una pérdida de tiempo. Enfrentan también barreras sociales vinculadas a su situación laboral, económica, social, cultural, de salud, preferencias personales y de dinámica familiar.

Las zonas rurales, además, enfrentan dificultades adicionales vinculadas a la dispersión territorial y problemas económicos que generan que sean las familias que viven más cerca de la escuela o que se dedican a actividades que se lo facilitan las que tengan mayores posibilidades de participar (Heras y Burin, 2002).

Por ello, dentro de las Asociaciones los padres de familia demuestran diferentes niveles de participación. Puig-Calvó (2006) distingue tres grupos de participantes según su nivel de compromiso e involucramiento: usuarios o consumidores (espectadores desde el exterior que no asisten a las reuniones y son miembros sólo porque hacen uso del servicio educativo), adherentes o simpatizantes (que participan con relativa frecuencia y asumen responsabilidades de vez en cuando), y los militantes o comprometidos (que se sienten responsables por lo que sucede en la institución y asumen responsabilidades y compromisos). Por su parte, Fernández (2000) distingue entre la “participación social simbólica”, caracterizada por el compromiso de pocos en la que la mayoría ejecuta decisiones tomadas por otros; y la “apropiación colectiva del proyecto”, caracterizada por un grupo de actores locales que se convierten en un nuevo actor social colectivo con iniciativa y capacidad de dar sostenimiento y respuestas específicas.

En respuesta a esto, Heras y Burin (2002) plantean que corresponde a los directores y profesores dar el primer paso y desarrollar en los padres

las competencias necesarias para mejorar la interacción y relación con los otros, para tomar acuerdos, para argumentar y proponer [...], pero esto no se

puede lograr sin un amplio sentido de corresponsabilidad y de solidaridad. (p. 6)

Otros autores coinciden que ante la falta de conocimientos y experiencia es necesario que exista una relación de cooperación, es decir, una coordinación y articulación entre el Consejo de Administración, los padres de familia, los monitores y el equipo del centro en su conjunto en beneficio del cumplimiento de uno de los pilares de la alternancia: la formación integral de los estudiantes (Batz, 2011; Castro, s.f.). Este trabajo cooperativo “es fundamental y parece ser un factor de peso para explicar el éxito en los resultados y logros alcanzados” (Barsky, et al., 2008, p. 15).

J. García (2011) destaca también la importancia de la participación y el protagonismo de los padres de familia para la sostenibilidad del modelo y el potencial que hay en contar con padres y madres empoderados para contribuir a la mejora de la educación. Afirma que, por el contrario, cuando los padres de familia no están comprometidos con el modelo educativo, es decir, no asumen su rol y funciones, esto se traduce en poco involucramiento en la toma de decisiones pedagógicas y administrativas, lo cual tiene consecuencias negativas en la calidad educativa (tanto al cumplir con lo requerido por la alternancia como en los resultados de las evaluaciones del Estado), sobre todo teniendo en cuenta que su participación es fundamental para la formulación del plan de formación y para la aplicación de las estrategias de alternancia (Batz, 2011).

Por ello, es importante encontrar el equilibrio entre el rol que deben desempeñar los promotores, la Asociación, el Estado y los monitores, de manera que se pueda garantizar el adecuado funcionamiento y la continuidad de las instituciones educativas. Diferenciando entre quienes tienen el “poder de decisión” (representados por el Consejo de Administración) y quienes “el deber de ejecución” (los monitores) (García-Marirrodriaga, 2002). Con relación a este tema, Gimonet (2009) resalta cómo la alternancia coloca y amplía los poderes de las familias, de la institución educativa, de los medios profesionales, de los monitores, de la administración o de otras instituciones, cada una de las cuales puede imponerse sobre las demás según el método de organización o tipo de estructura, lo cual hace necesario que existan instancias de control y reglamentos que equilibren el sistema. Debido a que son

instituciones cogestionadas “se hace necesario diseñar, implementar y evaluar una serie de herramientas específicas para llevar adelante la gestión institucional con éxito” (Heras y Burin, 2002, p. 10).

Experiencias como las del norte de Italia (en las llamadas “Scuole-Famiglia”), son evidencia de que cuando la gestión de las instituciones pasó exclusivamente a manos del Estado, la alternancia desapareció, demostrando así la relación existente entre la participación de las familias y la continuidad de sistema. Por este motivo, como afirma García-Marirrodiga (2002):

retrasar (o lo que sería peor e incluso muy perjudicial) la participación real y directa de los propios actores del desarrollo local y beneficiarios del mismo, puede hacer perder años y personas válidas que serían capaces y estarían dispuestas a llevar a cabo un buen trabajo en ese sentido (p. 55-56).

Por otro lado, promover que sea la misma comunidad la que se apropie de la experiencia, permitirá que se revaloricen a sí mismos como sujetos con potencialidades y posibilidades, derechos y obligaciones, conscientes de su condición de ciudadanos (Lorenzo, 2016), capaces de asumir responsabilidades, compromisos y tomar decisiones, “pasando de la lógica de la participación a la lógica de la acción colectiva” (García-Marirrodiga, et al., 2005, p. 6). Por ello, Puig-Calvó (2006) enfatiza que se debe formar a los padres y traspasarles el poder, brindándoles una formación que involucre el funcionamiento y la comprensión de la alternancia (tanto de sus aspectos asociativos como pedagógicos) de la mano de una formación activa y acompañamiento en lugar de capacitaciones teóricas, evitando así caer en el error clásico de que no están preparados y no tienen el nivel o la formación necesaria.

Si bien entorno a la alternancia interactúan distintas fuerzas, como son las de las de las instituciones familiares y socio-profesionales por un lado, y las de la institución educativa, por otro, cada cual con su propia forma de pensar y preocupaciones que pueden ser contradictorias y enfrentarse entre sí, el éxito de una institución educativa se logrará siempre que prevalezca los intereses grupales sobre los individuales, es decir, una valorización de la diversidad existente en esta interacción que promueva una acción colectiva ya que del trabajo de cada uno depende el éxito de los otros y de todo el conjunto (Gimonet, 2009).

Esta acción colectiva es la que convierte a la escuela en un escenario dialógico cultural que posibilita “generar situaciones y mecanismos de vinculación comunitaria con el proyecto educativo [...], lo cual se traduce en el sentido de pertenencia, arraigo e identidad propia, así como el reconocimiento del otro, sus ideas y aportes” (Ávila, 2017b, p. 235 - 236). Una vez más, lo dicho por esta autora, resalta la importancia de que prevalezcan los intereses colectivos y una visión común que guíe el trabajo que se va a realizar. Así, se podrá desarrollar una educación que involucre a diferentes miembros de la comunidad y promueva el empoderamiento organizacional de una manera abierta y participativa que permita “el descubrimiento gradual del otro y la participación en proyectos comunes” (J. García, 2011, p. 94).

2.5.3. Los monitores

La complejidad de la pedagogía en alternancia requiere, como todo modelo educativo, de docentes con un nivel de formación que responda a sus objetivos y permita su adecuada ejecución. Siendo que esta pedagogía dista de la educación tradicional, exige de los monitores conocimientos y actitudes específicos, lo cual hace necesaria una formación que les permita cumplir con estas demandas. No obstante, no basta sólo con tener una formación profesional docente, sino sentir la necesidad de conocer el medio, de utilizar un lenguaje simple y comprensible, y tener una aptitud pedagógica que vaya más allá de los diplomas, ya que ser un monitor “supone una opción personal por vivir y trabajar en y para el medio rural” (García-Marirrodiga, 2002, p. 154). En Argentina, la propuesta pedagógica en alternancia está tan ligada al desarrollo rural que, en general, el perfil del monitor es de técnicos formados en y vinculados con las ciencias agrarias (Bacalini y Ferraris, 2003). Por ello, la selección de personal es una tarea importante que debe ser llevada a cabo por los directores, el presidente de la Asociación y su Consejo de Administración.

Desde los inicios, fue evidente la necesidad de priorizar la formación de monitores, como actores a cargo de cumplir una doble función: la formación de los estudiantes y el soporte de la Asociación. Es así que, en Francia, el país con la formación de monitores más institucionalizada, se creó un Centro Nacional Pedagógico (CNP) que existe hasta la actualidad con la finalidad de brindar formación técnica, agrícola y pedagógica. La formación brindada por el CNP fue sufriendo

transformaciones con el tiempo, partiendo de períodos de 6 semanas antes del inicio del año escolar hasta una formación que exige a los monitores comprometerse por un período de 2 años, en los que son evaluados de manera permanente. Las personas que culminan el proceso de formación de dos años pueden acceder a un salario superior y gozan de oportunidades de promoción o de continuar con su formación. Otros casos destacados, se encuentran en Brasil, Argentina, dos de los países con más centros de formación en alternancia en el mundo, donde la formación inicial de monitores es obligatoria. Brasil, siguiendo el ejemplo francés, cuenta también con un Plan de Formación de monitores institucionalizado (García-Marirrodiga, et al., 2006).

Los países que tienen un Plan de Formación de monitores institucionalizado desarrollan dos momentos diferentes: formación pedagógica inicial y formación pedagógica permanente o de perfeccionamiento. Es importante resaltar que se requiere el compromiso de los monitores de permanecer en el centro de estudios por un mínimo de dos años, en los que reciben una primera formación (o fase de iniciación profesional) durante el primer año, destinando el segundo año a sesiones nacionales, regionales o locales, grupos de trabajo, estudio e investigación para la elaboración de material pedagógico y didáctico, y formación universitaria. Esta formación tiene el objetivo de desarrollar en los monitores las capacidades y actitudes necesarias para ejercer sus funciones, tanto en aspectos pedagógicos como sociales. Por ello, los contenidos de esta formación suman a los temas pedagógicos una formación sobre el contexto institucional, las características psicológicas y sociológicas de los adolescentes, el medio de vida y el medio social (relacionados a la familia y el medio profesional), aspectos educativos (corrientes educativas, animación de grupos y realidad educativa), y trabajo en equipo educativo (formadores) (Puig-Calvó, 2006). Las temáticas incluidas en el plan de formación evidencian un esfuerzo por transmitir una visión del mundo desde la óptica de la pedagogía en alternancia de manera que asuman los objetivos del modelo como individuales y colectivos.

Una adecuada formación inicial de monitores otorga sentido a las actividades realizadas en la medida que permite entender la razón de ser del trabajo cotidiano, lo articula a sus objetivos finales y brinda “capacidad suficiente para comprender la institución en el contexto donde está situada, sus métodos y fines, y poder dar respuesta a los desafíos que se irá presentando” (Puig-Calvó, 2006, p. 362). Una

experiencia interesante en Centro América fue el Centro de Investigación y Formación Pedagógica por Alternancia en Centro América, el cual lamentablemente existió hasta el año 1997, cuando dejó de contar con el apoyo de la cooperación francesa.

Si bien existen experiencias de formación de monitores exitosas, estas constituyen la excepción y no la regla. En la mayoría de los países esta se da en ocasiones puntuales y esporádicas a través de congresos o seminarios que no forman parte de un plan estructurado con continuidad en el espacio y tiempo, y a los que puede no ser obligatorio asistir (Puig-Calvó, 2006), a pesar que investigaciones como la realizada por McKinsey & Company (2012), hacen énfasis en la importancia de poner atención en los docentes y en realizar capacitaciones que vayan más allá de los aspectos técnicos (como infraestructura, procesos, documentación) e involucren los considerados “no técnicos” (como mentalidades, motivación, satisfacción).

Ixén (2009) en su investigación “El acompañamiento y la formación pedagógica de los monitores de los centros NUFED” señala cómo en Guatemala la alternancia no se aplica como el modelo lo exige y no se cumplen sus objetivos debido a que en ese país la formación de monitores es muy débil. No reciben una inducción previa sobre el modelo durante el proceso de contratación ni selección de personal y tampoco existen procesos de formación inicial ni continua, por lo que no aplican las estrategias de alternancia ni se cumple con la formulación de documentos como el plan de formación. Como afirma el autor:

puede suceder sin intencionalidad ya que sin información no es posible conocer las acciones que se deben llevar a cabo en un centro por alternancia, por lo que los monitores se limitan a hacer lo que está a su alcance, de acuerdo a su nivel de preparación y compromiso. (p. 43)

Identificó también que a la deficiencia en las capacitaciones de los monitores se suman otros aspectos que impactan negativamente en su desempeño, dentro de los cuales se encuentran la inestabilidad laboral y los bajos salarios que no compensan las responsabilidades adicionales que deben asumir por el cuidado del internado, todo lo cual afecta su permanencia en las instituciones, origina que monitores capacitados en la metodología abandonen la institución e impide que se les pueda capacitar a través de procesos de formación continua.

Esto tiene como consecuencia no sólo que no exista una garantía de que el modelo se esté llevando a la práctica en todas sus dimensiones, sino también que no todos los monitores comprendan la razón de ser de sus aspectos esenciales, como es el trabajo en conjunto con las familias y la Asociación. Para muchos docentes, no es fácil tener como autoridad a padres y madres que, en su mayoría, son trabajadores y pequeños productores rurales y, en determinadas situaciones, esto los lleva a desconocer la autoridad de Consejo. Esto, a la larga, termina por generar tensiones que perjudican los aprendizajes de los estudiantes y el desarrollo del modelo ya que este depende de un funcionamiento equilibrado, de un “inter-conocimiento” y estrecha colaboración entre el consejo de administración y el equipo pedagógico debido a que ambos constituyen las dos instancias animadoras de su estructura, ya que, en la práctica, mientras más consolidada está la relación entre ellos se obtienen mejores resultados tanto a nivel de la institución como comunitario (Barsky, et al. 2008; Gimonet, 2009). Por ello, “es importante que el equipo de monitores conviva y comparta con cada padre de familia que integra el Consejo Administrativo, de acuerdo a su forma de vida, esencialmente en su idioma para facilitar cualquier proceso a realizar” (Batz, 2011, p. 52).

Luego de desarrollar un proyecto de formación docente en alternancia Ixén (2009) concluyó que el acompañamiento y formación pedagógica contribuye significativamente a la aplicación adecuada de las estrategias de la alternancia, la cual, además, debe promover la participación activa y reflexión en los monitores, quienes deben adquirir compromisos personales, humanos, intelectuales, profesionales y pedagógicos para su éxito. Además, resaltó el rol de la dirección como líder administrativo y pedagógico en la aplicación de estas estrategias. Sin embargo, es importante tener en consideración que si bien la capacitación es un “facilitador para el desarrollo de proyectos educativos que potencien la integración con el medio [...] no resulta indiferente el hecho que el compromiso profesoral es también una variable interviniente” (Fernández, 2000, p. 9). La búsqueda de este compromiso, entonces, obliga a repensar la mirada y estrategias de la formación docente y a comenzar a transitar hacia prácticas que combinen capacitaciones con estímulos y actividades propias de su área que contribuyan a mejorar su desempeño como profesionales (Castaño y Calderón, 2012), que integren, además, “lo personal, lo profesional y lo

institucional, concibiendo el quehacer profesional del profesor con un claro sentido de propósito” (Fuentelba e Imbarack, 2014, p. 268), reconociendo que este sentido de propósito está estrechamente vinculado a la capacidad del docente para involucrarse.

Todo esto, por supuesto, debe ir acompañado de la búsqueda de una integración social, ya que esto “adquiere un valor inmenso para mejorar las relaciones, el conocimiento mutuo y lograr comportamientos sinérgicos y empáticos” y contribuye, al mismo tiempo, a mantener un buen clima organizacional” (Castaño y Calderón, 2012, p. 65).

Este compromiso es también requisito para el cumplimiento de su rol de gestor de relaciones y animador de:

la Asociación a la cual conviene dar vida, de mantener su vitalidad para que tenga sus roles y alcance sus objetivos; de la red de colaboradores/co-formadores (padres de familia, responsables de alternancia...), para que asuman su misión educativa y de aprendizaje; de la vida interna del CEFFA como estructura material y educativa; de los distintos grupos en las clases, pero más globalmente, de la vida residencial en el CEFFA. (Gimonet, 2009, p. 188)

2.5.4. La metodología

Como se explicó líneas arriba, la pedagogía en alternancia apunta a una formación global de los jóvenes, a favorecer la evolución del medio rural en el que ellos viven y tiene como base la generación de saberes a partir de aprendizajes significativos (García-Marirrodriaga, 2002). Este aprendizaje es producido de manera inversa al de la educación tradicional, en el que se aprende primero y después se aplica lo aprendido. La formación en alternancia supone una ruptura a esta idea y propone la simultaneidad de ambos procesos (Puig-Calvó, 2006). Es decir, se motiva que los estudiantes se cuestionen sobre situaciones de su medio de vida a la que los monitores ayudan a encontrar respuestas que, a su vez, vuelven a generar nuevos cuestionamientos.

Los años de trayectoria de esta metodología han contribuido a la definición de sus características y elementos más importantes, llegando a una complejidad que demanda mucho de los monitores y padres de familia involucrados. Esta definición clara de la pedagogía en alternancia se pone a prueba en contextos como el

latinoamericano, que han abierto un nuevo campo de ejecución a un modelo desarrollado inicialmente para jóvenes que estaban saliendo del mundo escolar o iniciando su vida laboral y la han convertido, en cambio, en una solución para los estudiantes de secundaria, en la medida que contribuye a que niños y jóvenes rurales continúen con sus estudios a la vez que siguen atendiendo las labores propias de la actividad en el medio rural, evitando que factores económicos o la necesidad del trabajo los obliguen a abandonar sus estudios (Aldana, 2012). Estas diferencias han sido recibidas no sin ciertos cuestionamientos de países con más años de experiencia en el modelo (especialmente Francia), por factores que tienen que ver con un desconocimiento de la realidad de estos países y por buscar preservar la “fidelidad” del producto.

Sin embargo, a pesar de existir claridad sobre sus características y elementos, carecen estudios sobre los aspectos claves que contribuyen a su éxito o fracaso y qué se debe tener en cuenta para su puesta en marcha, desarrollo y sostenibilidad (Puig-Calvó, 2006), lo cual contribuiría en gran medida al éxito de nuevas experiencias. De igual manera, no existen tampoco indicadores claros que permitan evaluar, conocer el impacto de la aplicación de esta pedagogía y corregir desviaciones (García-Marirrodiga, 2002) ni se cuenta con información de los efectos que está generando en los estudiantes, quienes son sometidos a las pruebas estandarizadas creadas para entornos urbanos y que no miden los logros de los estudiantes rurales ni lo que se necesita para el desarrollo de sus contextos.

En diferentes países, se ha visto que las actividades o instrumentos de alternancia pierden su potencial cuando el Estado o los monitores no los consideran lo suficientemente importantes, ya sea porque los monitores no han recibido suficiente capacitación o porque sienten presión desde el Estado por desarrollar estrictamente el currículo oficial, lo cual tiene como consecuencia que instrumentos como el proyecto profesional personal no reciban atención a pesar de que involucren el desarrollo de competencias que se puedan relacionar con otras áreas “formales” del currículo.

Cuando existe falta de capacitación técnica en alternancia, esto genera también que la ejecución de los instrumentos no tenga como base una preparación eficiente, perdiéndose así su valor formativo y llegando a convertirse en actividades

realizadas para “llenar el tiempo” (García-Marirrodriaga, 2002). Asimismo, genera que se pierda el potencial formativo de los períodos de alternancia y que se caiga en “falsas alternancias” que no llegan a integrar el trabajo (representado por el medio socioprofesional del estudiante) y la formación impartida en el centro de estudios (Boudjaoui, et al., 2015).

Vega (2018), identificó una serie de dificultades con las que se encontró al impartir el área de historia bajo la modalidad de alternancia en un CEPT en Argentina. Entre ellas, se encuentra la adaptación de los diseños curriculares a la duración de los períodos de alternancia, los cuales son menores a los de la jornada educativa regular, lo cual obliga a seleccionar los contenidos y no permite que se pueda profundizar mucho en ellos. Asimismo, los materiales escolares enviados por el Estado no son el recurso más idóneo para la pedagogía en alternancia, por lo que los monitores deben abocarse a reescribir los textos o elaborar su propio material didáctico en función a la realidad de los estudiantes y al plan de formación de la institución.

Sin embargo, esta misma autora resaltó también la apertura de este modelo al permitir que los estudiantes se involucren en la elaboración del Plan de Estudios, a quienes se les da a elegir entre diversas problemáticas sobre el medio rural para ser estudiadas durante el año, fomentando así que los temas a desarrollar sean aún más significativos para ellos. De igual manera, resaltó el papel de la pedagogía en alternancia para vincular a los estudiantes con distintos actores de su entorno que fortalecen el desarrollo social comunitario.

Esta metodología, al relacionar a los jóvenes de manera activa con su medio, propone un “aprendizaje-servicio” que promueve actitudes solidarias, la formación en valores y la participación ciudadana responsable (Lamas, 2016). Esto, sumado a la capacitación brindada sobre cómo construir proyectos permite que el estudiante en el futuro se encuentre en la capacidad de realizar proyectos que tengan el potencial de contribuir a la evolución y desarrollo de su medio.

Miano (2019), por su parte, halló que si bien existe una homogeneidad en cuanto a la demanda de cobertura que se encuentra detrás de la apertura de escuelas de alternancia, pueden diferir las orientaciones que adoptan las escuelas. Por un lado,

están aquellas que priorizan una formación técnica para el trabajo en el medio agrícola, mientras que existen otras que tienen como propósito desarrollar una propuesta para el campo, es decir, un modelo educativo distinto al de la educación tradicional. Asimismo, Fernández (2000) al estudiar el caso de dos EFA encontró que una tenía un modelo más centrado en la escuela y se orientaba a los proyectos por áreas de conocimiento curricular (más educación y menos pedagogía en alternancia) mientras que la otra tenía un mayor equilibrio entre escuela y contexto, con orientación al desarrollo del medio, la familia y la unidad productiva, debido a que contaba con un equipo docente formado en alternancia y un consejo con capacidad de iniciativa y gestión. Evidenciando que “las escuelas definen estrategias que van conformando trayectorias institucionales que fortalecen orientaciones del tipo institución-escuela o institución-organización social” (Fernández, 2000, p. 9).

Una evaluación realizada por la Universidad de San Carlos (USAC, 2013) a los Centros de Educación por Alternancia en Guatemala encontró que uno de los aspectos resaltados por los padres de familia es que los estudiantes pueden poner en práctica lo aprendido al salir del centro de estudios, es decir, destacan el vínculo existente entre la preparación académica y para el trabajo. Resaltan también la utilidad de los proyectos productivos para generar pequeños ingresos, la experiencia de trabajo que les da, el aprendizaje de oficios que les pueden servir en el futuro y valoran también que la metodología fomente la participación de los estudiantes en actividades que les permiten desarrollar la comunicación oral. De igual manera, destacan el poder contar con el apoyo de los hijos para realizar las labores del campo durante el tiempo que permanecen en casa. Otro de sus efectos positivos es producto de la aplicación de los instrumentos de alternancia y se refleja en las habilidades y aptitudes que desarrollan los estudiantes, como las competencias para la investigación y capacidades de razonamiento, expresión y argumentación verbal. A esto se suma las actitudes que se desarrollan como parte de la convivencia cotidiana en el centro de estudios, las cuáles van más allá de conceptos y procedimientos y potencian la relación del joven con los demás (Heras y Burin, 2002).

No obstante, el estudio elaborado por la Universidad de San Carlos también reportó deficiencias en la formación de monitores y las consecuencias que esto tiene para la ejecución de esta metodología, las cuales hacen que “no siempre la modalidad

de educación por alternancia consigue ser la alternativa a la mala calidad del modelo tradicional” (USAC, 2013, p. 12). Las evaluaciones de aprendizajes colocaron a los estudiantes de este modelo en el último lugar entre otras modalidades que también reportaron resultados insatisfactorios. Si bien estas pruebas no pueden considerarse un reporte completo de aprendizajes, miden competencias en áreas clave para el desarrollo de cualquier actividad social, económica y productiva.

En ese informe también se reportó deficiencias en los proyectos productivos promovidos desde el centro de estudios que, si bien promueven el desarrollo de competencias emprendedoras, se quedan en un nivel muy elemental de producción (sector primario o sector secundario y terciario poco diversificado) y no llegan a generar recursos económicos de manera sostenible que les permitirían superar la línea de pobreza.

Asimismo, encontró que existen deficiencias en los recursos a los que los estudiantes tienen acceso, tanto en materiales pedagógicos como tecnológicos, lo cual tiene también un impacto negativo en su rendimiento y los coloca en situación de desventaja con respecto a sus pares de otras modalidades.

Los períodos de estadía en el centro de estudios suelen representar un reto para los estudiantes, sobretodo, de los primeros años, quienes no siempre se adaptan a la convivencia o a estar lejos de sus familias y pueden llegar a abandonar sus estudios en los centros de alternancia. Esta deserción puede responder también a preferencias de los estudiantes y sus necesidades personales (entre las que se encuentran motivos laborales) o familiares, vinculadas a situaciones de pobreza que impactan negativamente en sus posibilidades de estudiar (Barsky, et al., 2008).

Otro punto que también merece atención tiene que ver con los cambios generacionales y las nuevas preferencias de los jóvenes, los cuales hacen que, si bien valoren muchos de los aspectos de haber estudiado bajo la modalidad de alternancia, manifiesten no sentir afinidad por trabajos agrícolas y demandan formación en otros campos o el desarrollo de competencias transversales como aquellas relacionadas a la comercialización de productos (USAC, 2013). Este problema, que forma parte de una problemática mundial que tiene que ver con la desvalorización del trabajo del campo, es “producto de la falta de reconocimiento social y formal de los saberes

involucrados en la realización de las tareas agrícolas” al estar asociado a una “población relegada socialmente [...] y cuyas ambiciones no siempre están en línea con las prácticas y expectativas que expresan el deseo de progreso socioeconómico” (Berger y Mingo, 2012, p. 130). Esto lleva a cuestionar, más que la pertinencia del modelo, el rol que deben desempeñar los monitores y padres de familia ante este problema y su capacidad de responder a estos nuevos intereses y cambios que están teniendo lugar en los jóvenes que en la actualidad conforman las sociedades rurales.

Con respecto a este tema, conviene referirse a Puig-Calvó (2006), quien resalta que “la formación que se imparte en un momento determinado no significa que sea eterna” y que esta puede modificarse para adaptarse a nuevas necesidades y perspectivas ya que “no pueden los CEFFA impartir una formación que lleve al desempleo” (p. 121). Acerca de este tema, Barsky, et al. (2008) resaltan la importancia de brindar a los jóvenes rurales una diversidad en la formación que vaya más allá de la orientación agraria, con miras a ofrecer igualdad de oportunidades con relación a la educación urbana y ampliar las opciones de estudios universitarios de los estudiantes.

Sobre esta cuestión, se retoma una idea expuesta con anterioridad: la interdependencia existente entre los diferentes elementos y actores que intervienen en la puesta en práctica de la pedagogía en alternancia y la necesidad de que realicen un trabajo en conjunto que permita alcanzar el equilibrio necesario para el logro de los fines. Como sostiene Gimonet (2009):

todo trabaja al mismo tiempo, todo interactúa en un sistema educativo: sin herramientas, la idea sigue siendo estéril; sin formación de monitores y sin animación institucional es posible que haya desviaciones y que se pierda la identidad; sin investigación se corre el riesgo de atascarse, de no permanecer en la vía adecuada o de encerrarse en funcionamientos demasiado ideológicos (p. 36).

Capítulo III: La pedagogía en alternancia en el Perú

En el Perú, la puesta en práctica de la pedagogía en alternancia se dio años después que en el resto de países del continente americano con desafíos que, en muchos casos, se asemejan a los enfrentados por los demás países y que son parte de los retos de esta propuesta pedagógica, y también con particularidades que responden a la realidad, complejidad y limitaciones del sistema educativo peruano.

En la actualidad, existen 85 CRFA que atienden a más de 6,400 estudiantes de 15 regiones (Escale, 2021).

3.1 Origen de la pedagogía en alternancia en el Perú

En el Perú, los orígenes de la pedagogía en alternancia se remontan al mes de febrero del año 1992, cuando se creó el Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado (IESTP) Valle Grande en la provincia de Cañete (región Lima) con el objetivo de cubrir la demanda educativa de conocimientos técnicos agrarios surgida luego de la reforma agraria. Este instituto es la única experiencia que ha implementado la pedagogía en alternancia a nivel técnico superior en el país, ha servido como referente para demostrar que es posible aplicarla en la educación superior y ha sido utilizada como modelo en otros países. Si bien en el 2014 dejó de funcionar bajo la modalidad de internado, continúa poniendo en práctica los instrumentos y respetando los tiempos de la alternancia (FONDEP, 2014).

Luego de esta primera experiencia, en el año 2001, David Baumann, quien fuera el primer director general del IESTP, a través de la Asociación Civil ProRural en alianza con la Asociación para el Desarrollo Andino Sostenible (ADEAS) Qullana, presentaron al Ministerio de Educación la propuesta pedagógica para la implementación del Sistema de Educación en Alternancia para el nivel secundario. Un año después, los primeros tres Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA) fueron creados (dos en Cusco y uno en Piura) y en el 2004, luego de estas primeras experiencias, el Ministerio de Educación impulsó la creación de CRFA en las regiones de Arequipa, Ayacucho y Loreto, convirtiéndose en un actor importante para el crecimiento de este movimiento (Asociación Civil ProRural, 2011).

Un tema que resulta recurrente debido a las repercusiones que trae consigo son las diferencias existentes entre los CRFA impulsados por las ONG y los CRFA impulsados por el Ministerio de Educación. Estas diferencias están estrechamente relacionadas con la visión que cada institución tiene del modelo y se traduce en la lógica de intervención implementada. El objetivo de las ONG era brindar asistencia técnico-pedagógica a las Asociaciones, a las que consideraba protagonistas en la gestión de las instituciones; es decir, además de buscar implementar un sistema educativo rural pertinente, buscaban también empoderar a las comunidades rurales en la educación de sus hijos y el desarrollo de su comunidad a través de la firma de convenios con los Consejos Directivos. El proceso de creación de un CRFA implicaba, entonces, una intervención en 4 fases que iba desde la evaluación de la viabilidad y demanda hasta la puesta en marcha del proyecto, pasando por un análisis del compromiso de la población e información sobre el sistema y un plan de acción para la implementación en el que se comprometía a la Asociación a ejecutarlo (Asociación Civil ProRural, 2011).

El Estado, por su parte, se interesó en el modelo por su capacidad de impactar positivamente en los indicadores de cobertura ya que “no sólo recibe a los educandos del lugar donde funciona, sino también de las comunidades aledañas donde la cantidad de jóvenes en edad escolar no justifica la creación de un colegio” (Monge, 2016, p. 150), al mismo tiempo que tiene la capacidad de brindar educación de calidad a los estudiantes de zonas rurales (Guerrero, 2018). Sin embargo, si bien esto es una manifestación del interés del Estado por llegar a una población que tradicionalmente ha estado olvidada, en la práctica generó que durante un tiempo se diera un crecimiento desordenado que no garantizó calidad en las instituciones, las cuales funcionaban sin las condiciones mínimas de infraestructura. Esto tuvo como consecuencia que en el 2011 el Ministerio de Educación emitiera un oficio a las regiones pidiendo que ya no creen CRFA (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019). Asimismo, al sólo valorar su capacidad de impactar en la cobertura educativa, se omitía – y omite – una serie de aspectos del modelo que tienen o tendrían el potencial de llevar más que educación a comunidades aisladas; y estos son, precisamente, aquellos que en apariencia se alejan de lo considerado estrictamente como parte de los aprendizajes formales de los estudiantes pero que, de igual manera, influyen (in)directamente en ellos, perdiendo así posibilidades de

impactar a nivel asociativo (es decir, en los padres de familias que participan en la institución) y comunitario.

Con respecto a la denominación adoptada en el Perú – Centro Rural de Formación en Alternancia – conviene referirse a Miano y Heras (2019), quienes sugieren una correlación entre el nombre adoptado y el posicionamiento que se quiere lograr en un determinado país, así como el vínculo existente entre este mismo nombre y los actores que posibilitaron su surgimiento. Desde esta perspectiva, entonces, adquiere sentido que en el Perú no se incluyera referencia a las familias en la denominación (lo que sí sucede en Francia, Italia, España, Canadá, Brasil, Argentina, Colombia, entre otros) siendo que fueron ONG ligadas al desarrollo rural las que fueron sus principales actores, lo que explica también la inclusión del término “rural”.

La creación de CRFA de parte de las redes de la Asociación Civil ProRural y ADEAS Qullana fue posible gracias a los convenios de cooperación establecidos entre estas instituciones y el Ministerio de Educación. El primero de ellos fue firmado el 26 de junio del 2003 y aprobado mediante resolución ministerial N° 0738 – 2003 – ED (2003), el cual tuvo vigencia durante 3 años y fue renovado posteriormente en los años 2008 y 2011.

Actualmente, el Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia se encuentra aprobado y definido en la Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU (2018), la cual le otorga validez oficial como Forma de Atención Diversificada (FAD) para el nivel secundario, especifica sus características, objetivos, estrategias, enfoques, componentes y determina las responsabilidades que los diferentes niveles del Estado asumen frente a ella. Esta normativa tuvo como antecedente la Resolución de Secretaría General No 1624 – 2014 – MINEDU (2014), la cual aprobó los Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia.

Cabe resaltar que en la resolución ministerial vigente en la actualidad no se hace referencia al rol que desempeña ninguna de las instituciones mencionadas anteriormente (ProRural y ADEAS Qullana) y que sí sucedía previamente en la normativa del 2014, lo cual las desvincula del modelo.

3.2 Estrategias pedagógicas de la alternancia

En el Perú, los instrumentos y actividades de la pedagogía en alternancia reciben el nombre de estrategias y se encuentran definidas en la Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU (2018), la cual hace una diferenciación entre las estrategias pedagógicas en el CRFA, dentro de las cuales considera la puesta en común, visita de estudios, tertulia profesional, curso técnico, aprendizaje práctico y tutoría personalizada; las estrategias pedagógicas en el medio socioeconómico y familiar, en las que se encuentra el desarrollo de la investigación y las visitas a familia; y el aprendizaje basado en la investigación, que involucra los planes de investigación (dentro del cual están la guía de investigación, el cuaderno de relación y el cuaderno de la realidad), el proyecto productivo y el plan de negocios.

En la siguiente Tabla se resume las estrategias pedagógicas mencionadas anteriormente:

Tabla 2

Estrategias de la pedagogía en alternancia en el Perú

Estrategias pedagógicas en el CRFA	Estrategias pedagógicas en el medio socioeconómico y familiar	Aprendizaje basado en la investigación
<ul style="list-style-type: none"> • Puesta en común • Visita de estudios • Tertulia profesional • <i>Curso técnico*</i> • <i>Aprendizaje práctico*</i> • Tutoría personalizada 	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la investigación • Visitas a familia. 	<ul style="list-style-type: none"> • Planes de investigación - Guía de investigación - Cuaderno de relación - Cuaderno de la realidad • <i>Proyecto productivo*</i> • Plan de negocios

Fuente: Elaboración propia a partir de información obtenida de Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU

Estas estrategias contemplan tres estrategias pedagógicas adicionales (señaladas en letra cursiva y con un asterisco) a las que se explicaron con

anterioridad: curso técnico, aprendizaje práctico y proyecto productivo (Asociación Civil ProRural, 2011).

El curso técnico es una estrategia orientada a fundamentar teóricamente el plan de investigación, a absolver dudas y corregir posibles errores identificados en las respuestas a las guías de investigación realizadas por los estudiantes en su medio socioeconómico.

El aprendizaje práctico, por otro lado, puede estar enfocado al plan de investigación o a solucionar un problema del CRFA o de la familia. Consiste en actividades concretas y fáciles de hacer que buscan que el estudiante desarrolle capacidades creativas y de innovación.

Finalmente, el proyecto productivo está alineado al proyecto profesional personal expuesto previamente y fomenta que el estudiante implemente un proyecto en su ámbito familiar o comunitario en base a sus intereses y oportunidades del entorno. Está dirigido a estudiantes desde el primer hasta el cuarto año de secundaria ya que en quinto año los estudiantes desarrollan un plan de negocios. Este plan les permite planificar un proyecto de emprendimiento propio y factible, que constituye una evidencia del desarrollo de las competencias emprendedoras promovidas por este modelo.

Estas estrategias demuestran un esfuerzo que es herencia de las ONG impulsoras de este modelo por organizar y enriquecer el aprendizaje de los estudiantes, al mismo tiempo que buscan revalorizar los aprendizajes y conocimientos que adquieren en su medio familiar.

3.3 Limitaciones y potencialidades de la pedagogía en alternancia en el Perú

3.3.1. El Estado

La historia del movimiento de los CRFA en el Perú ha estado ligada desde sus inicios al Ministerio de Educación, el cual ha respaldado y otorgado carácter oficial a su ejecución, considerándolo una forma de atención diversificada del nivel secundario que tiene la misma validez que las formas de atención regular. Tener reconocimiento oficial del MINEDU brinda a los CRFA la posibilidad de otorgar a los estudiantes un diploma con mención de la especialidad ocupacional establecida en el Plan de

Formación de la institución, previo requisito de que sustenten su plan de negocio al finalizar el quinto año de secundaria.

En el Ministerio de Educación la organización de los CRFA se encuentra bajo la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos en el Ámbito Rural y, dentro de esta, bajo la Dirección de Servicios Educativos en el Ámbito Rural (DISER). Esta última dirección fue creada en el año 2015 y tiene bajo su cargo a las tres FAD focalizadas para las zonas rurales: Secundaria Tutorial, Secundaria con Residencia Estudiantil y Secundaria en Alternancia.

Como se mencionó previamente, la apuesta que hizo el Estado por este modelo desde sus inicios es muestra del potencial que ve en él y las mejoras que ha venido realizando en los últimos años para atender las necesidades de seguridad y bienestar, así como facilitar el recurso humano que atienda este servicio educativo lo visibilizan (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019). Desde el 2014 y 2015, este modelo cuenta con una asignación presupuestal que le permite financiar mejoras y brindar apoyo a través de programas alimentarios y de salud desde el gobierno regional o local. Por esto, además de recibir los materiales y recursos educativos entregados a todas las instituciones de la Educación Básica Regular, cuenta con materiales adicionales de reforzamiento para las áreas de Comunicación, Matemática y Tutoría, y el Cuaderno de Relación, texto exclusivo para los CRFA que sirve a los estudiantes como vínculo entre las actividades académicas y las de su medio socioeconómico. Asimismo, todos los CRFA cuentan con personal de cocina y mantenimiento, un promotor de bienestar y asistentes técnicos quienes brindan acompañamiento y asesoría en temas pedagógicos y de gestión. A esto se suma que, desde el 2019, reciben una dotación mensual de alimentos como parte del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma. Además, al igual que las instituciones de modalidad regular, cuentan con un presupuesto anual destinado al mantenimiento de la infraestructura de la institución al que añaden un monto adicional de S/.1,024.00 otorgado sólo a los CRFA mediante la Resolución Ministerial N° 017 – 2019 – MINEDU (2019).

Con respecto a los actores que intervienen en el modelo, la Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU (2018) establece que el Ministerio de Educación es el responsable de la emisión de las disposiciones normativas necesarias para el funcionamiento de este modelo, de brindar asistencia técnica a las Direcciones Regionales de Educación (DRE) y a las Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL) con respecto a su implementación y de su monitoreo. Por otro lado, el gobierno regional, a través de las DRE o de las Gerencias Regionales de Educación (GRE) son las encargadas de velar por el cumplimiento de las disposiciones normativas que regulan su organización y funcionamiento, de gestionar los recursos necesarios para garantizar su implementación, de coordinar con otros sectores las acciones necesarias para asegurar su implementación y de supervisar a las UGEL, las cuales, a su vez, tienen como responsabilidad supervisar el cumplimiento de la normativa que regula el modelo, realizar las acciones necesarias para su implementación, supervisar y monitorear los CRFA, gestionar alianzas interinstitucionales para el financiamiento e implementación del modelo y garantizar el uso adecuado de los materiales y recursos educativos. Finalmente, los gobiernos locales tienen como función articular acciones de los gobiernos nacional y regional, el sector privado y la sociedad civil para asegurar la atención de los estudiantes, y promover e impulsar en conjunto con los gobiernos nacional y regional el desarrollo de comunidades educadoras y la diversificación curricular, así como participar en la construcción, equipamiento y mantenimiento de la infraestructura de los locales educativos. Es decir, mientras el Ministerio de Educación es el encargado de oficializar y velar por la puesta en práctica de la pedagogía en alternancia, corresponde a los gobiernos regionales y locales brindar las condiciones de infraestructura y recursos necesarios para su implementación.

Sin embargo, estos esfuerzos realizados desde el Estado son aún insuficientes y se traducen en una serie de falencias que limitan la ejecución de este modelo. Estas falencias están estrechamente ligadas a aspectos organizativos e insuficiencias presupuestales y se visibilizan en ámbitos como la infraestructura y la falta de claridad en las responsabilidades de los actores que intervienen en el modelo.

Las carencias en infraestructura suelen ser un tema recurrente que se acentúa debido a las demandas que trae consigo el funcionar bajo la modalidad de internado

(como el tener que contar con dormitorios, servicios higiénicos con duchas, cocina, camas, colchones, entre otros), las cuales son cubiertas de manera deficiente. Cueto, et al. (2010) en el “Estudio sectorial de servicios y resultados educativos de educación secundaria en las modalidades de educación presencial, a distancia y en alternancia” identificaron que la mayoría de CRFA no cuentan con condiciones de equipo ni infraestructura necesarias. Al estar ubicadas en zonas rurales, la ayuda por parte de instituciones públicas o privadas no suele hacerse efectiva. Por ello, en la mayoría de los casos trabajan en ambientes que pertenecen a otras instituciones o la comunidad donde se ubican y que no cuentan con un espacio de residencia para estudiantes, teniendo que ser adaptados con escasos recursos. En algunos CRFA, los estudiantes viven en condiciones de hacinamiento, sin contar con el espacio ni la cantidad suficiente de camas. Este hecho ha obligado a que instituciones lleguen a aplicar criterios meritocráticos de selección de estudiantes debido a que no cuentan con las condiciones necesarias para atender a todos los estudiantes que llegan a matricularse (Monge, 2016) o que tengan que solicitar cuotas que en ocasiones son causa de que algunos padres que carecen de recursos económicos decidan no continuar enviando a sus hijos a estudiar (Guerrero, 2018). Si bien normativamente se ha establecido como responsables a las instancias regionales y locales, las instituciones educativas atraviesan una serie de dificultades para la elaboración de documentos, como los expedientes técnicos, que son requisitos previos para la inversión en infraestructura.

Por ello, y con el objetivo de promover mejoras en infraestructura en los CRFA, en el 2009 se emitió el Decreto de Urgencia N° 06, mediante el cual el Ministerio de Educación transfirió recursos al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social para que el Fondo de Cooperación para el Desarrollo Social (FONCODES) pueda construir espacios de residencia. Con este decreto, se pudo focalizar a treinta las instituciones educativas, entre CRFA y secundarias con residencia estudiantil (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019).

Con respecto al aspecto organizativo y el funcionamiento de la DISER, Guerrero (2018) en el estudio “Evaluación del diseño e implementación de las formas de atención diversificada (FAD) en el nivel de educación secundaria de la educación básica regular en el ámbito rural”, resaltó que en dos años la DISER tuvo cuatro directores diferentes y que pasó de tener un coordinador, un especialista de gestión y

un especialista pedagógico para cada FAD, a tener un coordinador general para todas ellas y un especialista para cada FAD. Destacó también cómo durante los dos primeros años no se había logrado consolidar una clara propuesta pedagógica para ellas, lo cual impactaba directamente en su implementación. Asimismo, mencionó también la carga de tareas administrativas que tenían los funcionarios y que les impedían consolidar los modelos de la secundaria rural. Finalmente, señaló la poca articulación y coordinación existente entre los equipos de la DISER y de la Dirección de Educación Secundaria (DES), lo cual “podría favorecer el desarrollo de propuestas pedagógicas más sólidas para las FAD” (p. 87).

Esta poca articulación a la que hace referencia no se da sólo dentro del Ministerio entre las instancias mencionadas. El estudio citado anteriormente encontró que, a nivel regional y local (es decir, a nivel de las DRE y UGEL) existe poca claridad sobre la función que debe desempeñar cada instancia en la implementación de las FAD, lo cual origina que en la práctica su rol se vea “limitado debido al escaso conocimiento que tienen los especialistas sobre las formas de atención” (Guerrero, 2018, p. 156).

El que no existan normas técnicas que describan el rol que debe desempeñar cada nivel genera situaciones como las descritas por el estudio: los especialistas de las DRE realizan visitas esporádicas a las instituciones ya que responsabilizan a las UGEL de este trabajo. Las UGEL, por su parte, aluden no contar con el presupuesto para realizar estas visitas; mientras que la DISER, por otro lado, sostiene que esta falta de visitas se debe a que las instancias regionales creen que todavía la implementación del modelo se encuentra a cargo de las ONG. Si bien la DISER reconoce que existe una falta de compromiso de los órganos intermedios, “este depende de la sensibilización que el nivel central haga hacia la DRE y UGEL. Por otro lado, es un proceso lento y debe tomarse en cuenta la alta rotación de funcionarios en la UGEL” (Guerrero, 2018, p. 165). A esto se suma que, en la práctica, dentro de las UGEL no existe un especialista para las FAD en el área de gestión pedagógica, por lo que esta tarea recae en los especialistas de secundaria de la modalidad regular, quienes ven esta labor como una carga adicional, lo cual genera dentro de los CRFA, entonces, la sensación de que estos especialistas no cubren sus necesidades de acompañamiento debido a que ven desatendidas las particularidades del modelo.

Esta realidad deja ver la necesidad urgente de capacitar a las instancias regionales sobre los objetivos, características y metodología de estas formas de atención. Esto facilitaría su implementación, contribuiría a darle un enfoque territorial y fortalecería la asistencia técnica brindada, al permitirles contar con las herramientas para la capacitación y el monitoreo de las instituciones; así como la existencia de una normativa clara sobre la actuación y responsabilidades de cada instancia ya que en la actualidad el apoyo que brindan depende de la disponibilidad de recursos y de las gestiones que puedan hacer los responsables de las FAD (Guerrero, 2018). Se trata de una necesidad urgente ya que estas tensiones y comunicación deficiente entre las diferentes instancias – que van desde el gobierno nacional hasta el regional y local – “afectan sensiblemente el funcionamiento de las escuelas” (Montero, 2011, p. 51).

Estos “vacíos” a nivel de organización y gestión responden, en parte, a que la puesta en práctica de la pedagogía en alternancia de parte del Ministerio de Educación supuso el proceso de apropiación de un modelo que venía implementándose hacía más de una década por instituciones que dejaron de tener un rol y responsabilidad frente a ella. Esto implica que se trata de un modelo consolidado por instituciones que tenían una visión de él que plasmaron tanto en sus objetivos como en su forma de trabajo y que no coincide necesariamente con la del Ministerio. Esto, como expone Guerrero (2018), limita el rol del Estado a asegurar su implementación y ha generado desacuerdos entre estos objetivos iniciales y aquellos que interesan al Ministerio de Educación. La presencia de estos “vacíos” revela y lleva a cuestionar también cómo desde el Estado se había estado gestionando y atendiendo los CRFA que promovió crear, los cuales, hasta hace algunos años, estaban en situación de abandono.

Finalmente, aunque desde el Estado se reconoce la importancia de contar con el apoyo de las comunidades rurales y las familias como contrapartida para monitorear el servicio educativo en contextos en los que el Estado no tiene la capacidad de hacerlo (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019), su foco está centrado únicamente en los aprendizajes de los estudiantes y, con ello, la implementación del currículo. Mientras que la pedagogía en alternancia, por otro lado, tiene como fines tanto el logro de aprendizajes como el desarrollo del medio, para lo cual deben existir en el entorno prioridades y estrategias encaminadas a ello (es decir, los modelos planteados por el modelo) ya que “solos, los CRFA pueden lograr algo,

pero en un contexto favorable, prioridades claras de desarrollo, organizaciones y gobernanza local y regional, los logros a obtener serán mayores” (García, G., 2016, p. 194).

3.3.2. La Asociación

La Asociación, conformada por padres de familia y actores sociales y profesionales de la comunidad, ha desempeñado tradicionalmente un rol importante en el Perú, ya que durante varios años su conformación fue requisito para la creación de nuevos CRFA (Asociación Civil ProRural, 2011). Sin embargo, a diferencia de otros países, las Asociaciones no tuvieron participación en el surgimiento del movimiento de la alternancia en el Perú. Como se mencionó previamente, este tuvo como promotores al Estado, por un lado, y, por el otro, a ONG que asumieron como parte importante de su trabajo el fomentar la conformación de Asociaciones y brindarles asesoría técnica.

En el Perú, las Asociaciones de los CRFA están agrupadas en la Unión Nacional de Centros Rurales de Formación en Alternancia (UNCRFAP), la cual les otorga representatividad política y les permite gestionar en altas instancias sus intereses y velar por mejoras para los CRFA de todo el país. Asimismo, las regiones que tienen mayor número de CRFA – Cusco (20), Apurímac (8), Piura (5) y San Martín (5) – se han organizado en Uniones Regionales; inclusive, Cusco cuenta con la Unión Provincial de La Convención que representa a las 9 Asociaciones CRFA de la provincia.

Existe, además de las mencionadas, dos regiones con un número importante de CRFA – Loreto (17) y Ayacucho (7) – que, sin embargo, no cuentan con representatividad a nivel regional. Un análisis sobre los motivos de este hecho lleva a encontrar una correlación entre la existencia de Uniones Regionales y el haber recibido asistencia técnica de alguna de las ONG, ya que es justamente en esas dos regiones donde la creación de CRFA estuvo a cargo del Ministerio de Educación. Como sostiene G. García (2016), la asistencia técnica brindada por las ONG promovió la formalización de los CRFA como “condición para desarrollar su capacidad de gestión ante posibles convenios con el Estado o las empresas” (p. 195).

La existencia de estas Asociaciones fue causa de desacuerdos entre el Ministerio de Educación y ProRural. Esta ONG consideraba a la Asociación un actor principal para la implementación y funcionamiento de los CRFA, figura que resulta conflictiva para el Ministerio ya que “en el fondo el CRFA es una institución educativa pública y su creación y funcionamiento no puede estar condicionado a que exista una asociación de tipo privada como la Asociación CRFA” (Guerrero, 2018, p. 67). Por ello, existen diferencias significativas entre las Asociaciones vinculadas al Ministerio de Educación y aquellas vinculadas a las ONG mencionadas anteriormente.

Los CRFA promovidos por ONG nacieron porque las comunidades demostraron compromiso, interés y disposición para asumir responsabilidades, se organizaron para conformar una Asociación, la presentaron ante registros públicos y eligieron un Consejo Directivo que asumiera la función de gestionar el CRFA; así, el papel desempeñado por las ONG era el de brindar una asesoría técnica que les permitiera actuar con autonomía y desempeñar funciones como: aprobar el Plan de Formación del CRFA, mejorar la infraestructura y mobiliario, organizar a los padres de familia para contribuir con la alimentación (ya sea mediante aportes económicos o alimentos producidos por ellos mismos), seleccionar y contratar docentes, elaborar el diagnóstico de los problemas del CRFA, construir o adquirir nueva infraestructura o mobiliario, adquirir nuevo material educativo y programar capacitaciones a docentes. La selección de monitores era un proceso que involucraba a la UGEL, el municipio, Ministerio de Educación y la ONG de soporte, y que continuaba con una evaluación permanente que incluía a la Asociación en su conjunto, los estudiantes y otros monitores (Cueto, et al., 2010).

Involucrar de esta manera a la comunidad en la creación de los CRFA y promover su organización en Asociaciones tenía como objetivo empoderarlas en su rol como actores responsables de la educación de los jóvenes. En nuestro país también han existido experiencias de Asociaciones que lograron convertir el CRFA en un espacio de decisión comunal y debate sobre las necesidades educativas de la comunidad a partir del cual pudieron generar cambios positivos, “los padres confluían y no era el hecho de reunirse para el café, para el cacao, era el hecho de unirse para la escuela, para las cosas que ayuden a crecer la educación en la zona” (Farro, comunicación personal, 20 de noviembre del 2019).

En cambio, las comunidades pierden este protagonismo cuando es el Ministerio de Educación el que toma la iniciativa de crear e implementar un CRFA; en este caso, el rol de la Asociación de padres se reduce a manejar los aportes económicos que hacen los padres de familia a la institución. Los padres de familia, inclusive, tienen desconocimiento sobre cómo debería funcionar la modalidad de alternancia (Cueto, et al. 2010). En lugares de la selva donde la creación del CRFA no estuvo vinculada a la comunidad, por ejemplo, no se cuenta con el compromiso ni interés de los padres de familia para darle sostenibilidad a la escuela, a diferencia de otras comunidades donde se ve el interés de los padres (Farro, comunicación personal, 20 de noviembre del 2019).

Los lineamientos vigentes de la secundaria en alternancia (Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU, 2018) establecen que:

La Asociación CRFA tiene el propósito de promover el trabajo coordinado y colaborativo, orientado a contribuir al mejoramiento de la gestión del servicio educativo. Desempeña un rol activo en la gestión de la institución educativa, participando en la formulación, administración y vigilancia del presupuesto de la institución, así como en los procesos de selección y evaluación de docentes y personal de soporte, contribuyendo a garantizar las condiciones básicas del servicio educativo. (p. 23)

Esto demuestra que, si bien se le asignan funciones dentro de los centros educativos, estos se limitan a referirse a las Asociaciones como “actores de la comunidad que son invitados a participar del modelo” (Guerrero, 2018, p. 64) y restringen su participación a aspectos económicos, de selección de personal y a que un representante asista una vez a la semana a las reuniones de balance semanal, en conjunto con los monitores y la directora. Asimismo, no existen orientaciones con respecto al procedimiento de esta labor, lo cual lleva a que exista un vacío sobre cómo deben realizarse, por ejemplo, estos procesos de selección y evaluación docente. Estos vacíos pueden llevar a que se generen diferentes interpretaciones de la normativa que desemboquen en conflictos; por este motivo, se encuentra en construcción una norma técnica que complemente la Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU (2018) y que especifique los detalles procedimentales de cómo se

debe implementar el modelo (Guillén, comunicación personal, 9 de noviembre del 2019).

En este punto, es importante mencionar que los roles y funciones asignados en esa resolución constituyen una reducción con respecto a los de la resolución previa (Resolución Ministerial N° 1624 – 2014 – MINEDU, 2014), en la que se definía que la Asociación debía desempeñar

roles en los procesos de planificación, organización, ejecución, acompañamiento y evaluación de la gestión institucional, pedagógica y administrativa. Respecto a la gestión pedagógica, la referida asociación coordina y se apoya en el director del CRFA, en su condición de responsable y líder pedagógico. (p. 12)

Es decir, ampliaba su actuación a gestiones institucionales y pedagógicas, las cuales debía coordinar con el director del CRFA. Asimismo, en esa resolución previa se posibilitaba la existencia de una institución que le brindara soporte técnico para la gestión del CRFA, otorgándosele la facultad de agruparse con asociaciones a nivel provincial, regional y nacional para relacionarse con mayor capacidad con dependencias públicas en los diferentes niveles, aspectos que han dejado de considerarse en los lineamientos que se encuentran vigentes.

Sin embargo, a pesar de estas discrepancias, los CRFA que tradicionalmente en la práctica han contado con una Asociación con fuerte presencia en la institución continúan desempeñando su rol, aunque este parece estar encasillado a gestionar las necesidades de materiales del CRFA (Guerrero, 2018) y ven restringida desde la normativa sus posibilidades y espacios de actuación.

Con respecto al trabajo que realizan las Asociaciones en los CRFA, un estudio elaborado por el Consorcio San Agustín identificó que la principal fuente de recursos de los CRFA son los padres de familia (80,1%), quienes se involucran y trabajan por la mejora de la institución ya sea realizando gestiones, haciendo faenas para su mantenimiento, aportando con una cuota de alimentación o dando alimentos producidos por ellos mismos para las dos semanas de estancia en la institución (2015; como se citó en Guerrero, 2018). Asimismo, son ellos los que más demandan y presionan para que se hagan gestiones para la obtención de infraestructura propia,

aunque esta preocupación por la infraestructura desvía también su atención de los temas académicos (Cueto, et al., 2010).

Aunque esta participación se ve limitada por algunos factores reportados también en investigaciones realizadas en otros países. Una de ellas tiene que ver con la distancia existente entre sus hogares y la institución educativa y los costos en tiempo y dinero que este traslado implica, lo cual ocasiona que sean las familias que viven más cercanas las que participen más. A esto se suma también que hay padres que por su situación de analfabetos o quechua hablantes no se sienten con la capacidad de participar. Finalmente, algunos docentes perciben esta falta de participación como desinterés de los padres y madres de familia por involucrarse en la educación de sus hijos (Cueto, et al., 2010).

3.3.3. Los monitores

En Perú, desde el inicio del movimiento de los CRFA, las ONG impulsoras dieron importancia a la formación de monitores. Tanto los CRFA que pertenecían a la red de ProRural como a la de ADEAS Qullana contaban con un Plan de Formación de Monitores que fue elaborado con el apoyo de la AIMFR y que era obligatorio para todos ellos (Puig-Calvó, 2006). Estas capacitaciones consistían en 11 módulos que debían desarrollar durante un período de dos años. Durante el primer año aprendían sobre los contenidos básicos del manejo de un CRFA y, durante el segundo, recibían formación continua para complementar temas específicos de la pedagogía en alternancia. Al culminar este período, los monitores debían elaborar un Proyecto de Investigación Pedagógica (Cueto, et al., 2010).

Sin embargo, este énfasis en la formación de monitores es también un aspecto diferencial entre los CRFA impulsados por ONG y el Ministerio. Cueto, et al. identificaron que “los coordinadores (y los docentes) que trabajan en los CRFA del Ministerio de Educación, en su mayoría, no reciben capacitación previa para trabajar en esta modalidad ni reciben posteriormente monitoreo pedagógico” (2010, p. 302). En consecuencia, estos monitores no cuentan con un conocimiento que les permita poner en práctica y aprovechar el potencial pedagógico de los instrumentos de la pedagogía en alternancia. Estos mismos autores expusieron el caso de un CRFA creado por el MINEDU en el 2008, el cual, al 2010, no había recibido capacitación,

acompañamiento o monitoreo. En esta institución los monitores no cumplían con realizar las visitas a familia y los horarios de la alternancia, y los padres de familia tampoco tenían conocimiento sobre estas visitas, ni sobre el funcionamiento del modelo. Esto mismo sucedía en otro CRFA de Ayacucho, donde los padres de familia solicitaban que la institución trabajara bajo la modalidad regular presencial.

Las consecuencias de esta falta de capacitación impactan también en la elaboración de documentos institucionales como el Plan de Formación. El consorcio San Agustín (2015; como se citó en por Guerrero, 2018) encontró que todos los monitores de ProRural y ADEAS QULLANA contaban con dicho documento, mientras que esto sólo sucedía con el 78,6% de monitores del Ministerio. Esto fue admitido por una coordinadora de un CRFA quien señaló que “tienen debilidades para cumplir de manera óptima, pues les falta manejar bien la propia modalidad de alternancia” (Cueto, et al., 2010, p. 301), hecho que se desprende de que la DISER no cuente con el presupuesto suficiente que le permita incorporar actividades de formación adecuadas para los monitores (Guerrero, 2018), lo cual resulta crítico ya que “la formación de monitores y directores es una necesidad para tener una coherencia institucional básica” (Puig-Calvó, 2006, p. 367).

Con respecto a otros factores que afectan el desempeño de los monitores, estudios elaborados por diferentes autores en diferentes años coinciden en señalar dos aspectos que están relacionados a las condiciones laborales: el horario extendido y la carga de responsabilidades. La pedagogía en alternancia demanda que los docentes permanezcan en la institución una cantidad de horas superior a la que reciben como remuneración, lo cual genera malestar, afecta su motivación y tiene consecuencias en la alta rotación de monitores que no “resisten” o no se “adaptan” a la forma de trabajo. En algunos CRFA, incluso, ha tenido como consecuencia que se empiece el año escolar sin contar con todas las plazas de docentes cubiertas (Guerrero, 2018).

En los CRFA, además de las labores pedagógicas, los monitores deben desempeñarse como tesoreros, pernoctar por turnos en las habitaciones de los estudiantes, organizar a los estudiantes y apoyar en el mantenimiento de todo el local. Además de docentes, cumplen el rol de cuidadores y de “padre/madre” ya que deben

estar pendientes de los estudiantes las 24 horas, perjudicando el tiempo que pasan con sus propias familias. A esto se suma el esfuerzo adicional que implica realizar las visitas a familia, durante las cuales tienen que lidiar con la falta de transporte y distancias. Los monitores, incluso, tienen que asumir los costos de transporte de estas visitas debido a que no siempre reciben viáticos o estos no son suficientes cuando tienen que visitar comunidades lejanas (Guerrero, 2018). Cada monitor visita por lo menos a 7 estudiantes en cada alternancia lo cual exige caminatas que pueden durar entre 6 u 8 horas (Asociación Civil ProRural, 2011).

Los directores también se enfrentan a condiciones duras de trabajo al tener que desempeñar paralelamente otros roles, como ser docentes de aula, gestores de infraestructura y materiales e, incluso, cocineros. Todas estas actividades hacen que la jornada laboral alcance unas 150 horas mensuales (en comparación con las 100 horas de otras modalidades), por las que no reciben una remuneración adicional. Esto “genera problemas de sostenibilidad a esta modalidad y que en el largo plazo pone en riesgo sus logros actuales” (Cueto, et al., 2010, p. 315).

Además del horario extendido y la sobrecarga laboral mencionada, existe un factor adicional que también se encuentra estrechamente relacionado al desempeño de los monitores, que parte de un aspecto que podría considerarse “individual” y que termina influyendo de manera crítica en la puesta en práctica del modelo. Un estudio elaborado por Patilla (2017) sobre la relación existente entre el clima institucional y el desempeño de los monitores en un CRFA en Cusco halló que en las instituciones existen monitores con diferentes niveles de involucramiento, participación y satisfacción con el cargo desempeñado, lo cual se refleja en su conducta y actitudes. Este estudio encontró que, cuando estas no son las adecuadas, afectan las relaciones humanas y generan un clima institucional negativo donde no existe el trabajo en equipo con miras a brindar una buena formación a los estudiantes. El autor sostiene que hay una estrecha relación existente entre el clima institucional y un buen rendimiento y que, por otro lado, cuando “las relaciones humanas no son cuidadas se rompen, y lejos de ayudar, decaen la imagen del CRFA no permitiendo su crecimiento” (Patilla, 2017, p. 3 - 4), situación que se acentúa en la pedagogía en alternancia debido a las exigencias que conlleva la convivencia bajo la modalidad de internado en la institución. Asimismo, resalta la relación existente entre dicho clima y los niveles de

motivación y rendimiento de los monitores, encontrando que estos se retroalimentan mutuamente ya que “la mayor incidencia está en las relaciones internas que se producen entre los integrantes del CRFA, elemento importante que va a crear un determinado clima”. Menciona también que la influencia del clima institucional se evidencia, inclusive, en el desempeño de los monitores al apoyar en las comisiones de administración asignadas, elaborar sus programaciones curriculares, afectando esto último el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, y en la manera en la que asumen el liderazgo de la dirección.

Otra investigación elaborada por Campos (2019) sobre el liderazgo y la gobernanza educativa en los CRFA de la provincia de la Convención (Cusco), resalta la importancia de promover el fortalecimiento de capacidades en temas como los valores, principios y ética, en complemento a la formación pedagógica en alternancia. Asimismo, recomienda implementar pasantías entre CRFA para promover el aprendizaje interinstitucional y establecer mecanismos para promover la permanencia a fin de mejorar el nivel de gobernanza educativa a largo plazo. Enfatiza también en la necesidad de fortalecer capacidades entorno al liderazgo de manera que los monitores puedan responder a las demandas de los padres de familia, estudiantes y autoridades locales, y, finalmente, rescata la importancia de incorporar a instituciones u organismos con trayectoria en el modelo a fin de aprovechar esta experiencia.

Estas últimas propuestas son interesantes ya que amplían las necesidades de capacitación de los monitores y abren el panorama sobre los factores que hay que tener en cuenta al considerar el desempeño de los monitores. Evidencian la importancia de incluir temáticas complementarias a las pedagógicas, como son las habilidades consideradas más “blandas” y, especialmente, el liderazgo, en el que resalta la figura del director como actor responsable de gestionar tanto la convivencia como la ejecución de la pedagogía en alternancia.

3.3.4. La metodología

La Resolución Ministerial N.º 518 – 2018 – MINEDU (2018) establece que la metodología de la pedagogía en alternancia debe partir de la elaboración de un diagnóstico situacional que incluya la participación de las familias y la comunidad,

considerando las características, potencialidades, necesidades e intereses de la población y el contexto.

Este diagnóstico es importante ya que a partir de él se definen los centros de interés que se trabajarán en cada grado de estudio, los planes de investigación que se estudiarán cada mes y la transversalización de las áreas curriculares con las estrategias pedagógicas del modelo. Todo esto, en coherencia con las competencias, capacidades y desempeños de los documentos curriculares oficiales vigentes, queda plasmado en el Plan de Formación, documento que constituye el Proyecto Curricular de la institución. El desarrollo de estos planes de investigación organiza la temática de todas las áreas y promueve que los contenidos estén vinculados con la realidad de la comunidad, lo cual obliga a los monitores a trabajar de manera cooperativa para su elaboración y fortalece la significatividad en el aprendizaje. Asimismo, por el lado de los estudiantes, estimula el desarrollo de capacidades de investigación, reflexión y exploración del entorno, al mismo tiempo que aplican contenidos de algunas áreas curriculares (Cueto, et al., 2010).

El hecho de partir de un diagnóstico situacional y la posterior contextualización de los contenidos es uno de los aspectos más valorados por los docentes y padres de familia, quienes resaltan la conexión existente entre lo que los estudiantes aprenden en el colegio y su medio socioeconómico. Otro aspecto valorado es la formación técnico-productiva, que puede impactar positivamente en la producción agropecuaria de las familias debido a los conocimientos adquiridos por sus hijos en el CRFA. La realización de proyectos productivos, por su parte, también constituye un potencial debido a que forma en los estudiantes capacidades vinculadas a la generación de ingresos económicos, lo cual les permite cubrir sus gastos, aportar a la economía del hogar y los va introduciendo en el mundo del trabajo – ya sea si deciden quedarse en su comunidad o continuar con estudios superiores (Monge, 2016). Como afirma Lamas (2016, p. 61), los proyectos productivos convierten al CRFA en “el ámbito en el cual empiezan a dar forma a su proyecto vital, enraizado en su medio rural de origen”.

El valor de la educación en los CRFA se evidencia cuando los estudiantes aplican los conocimientos adquiridos para la mejora de sus proyectos productivos. Monge (2016) documentó una experiencia en Cusco donde estudiantes luego de

hacer un diagnóstico FODA, y un estudio de mercado y financiero de sus proyectos decidieron realizar otra actividad productiva que les generara mejores ingresos.

Esta modalidad promueve en los estudiantes una mirada proactiva, motivando el aprovechamiento de los recursos que existen en su comunidad para transformar su realidad (Cueto, et al., 2010). Existe, inclusive, “casos de exalumnos que luego de culminar sus estudios secundarios apuestan por continuar sus proyectos iniciados en el CRFA y que en muchos casos tienen éxito” (Guerrero, 2018, p. 101). Hay casos también de estudiantes que, motivados por la temática agropecuaria de las estrategias de alternancia, deciden continuar con carreras profesionales afines a esos temas (Monge, 2016). A todo esto, se suman las competencias sociales, capacidad de organización y valores desarrollados por los estudiantes como consecuencia de la convivencia con sus compañeros y las responsabilidades que asumen dentro del CRFA, además de las vinculadas a la expresión oral y física (Monge, 2016; Guerrero, 2018).

El Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento (CIPPEC) destacó el rol de esta metodología en “fortalecer aprendizajes en escuelas del contexto rural, empoderar a las familias, motivar a la comunidad y potenciar el desarrollo local” (Guerrero, 2018, p. 53). La presencia de CRFA llega a ser percibido como una “gran oportunidad” y una “salvación” en zonas donde antes no se tenía acceso a la educación secundaria (Guerrero, 2018), no sólo por temas de cobertura sino por riesgos asociados al género, ya que “contribuye a eliminar los riesgos que afrontan las mujeres por acoso y violaciones sexuales cuando tienen que caminar largas horas para llegar a las escuelas” (García, p. 149).

Si bien los estudiantes reciben clases sólo durante las dos semanas que permanecen en el CRFA, esto es compensado con la duración de la jornada escolar, la cual tiene una duración de entre 11 y 12 horas pedagógicas diarias. Este ritmo de estudio es conveniente para los padres de familia que se dedican a labores agropecuarias, ya que les permiten contar con la ayuda de sus hijos las dos semanas que se encuentran en sus hogares (Cueto, et al., 2010). De igual forma, es conveniente también para los estudiantes ya que les permite utilizar estas dos semanas para realizar trabajos fuera de sus hogares y percibir ingresos que les

permiten cubrir sus gastos (Miyahira, 2017). De hecho, una investigación reportó que el 43,3% de estudiantes realizaban algún trabajo remunerado fuera del hogar (Cueto, et al., 2010).

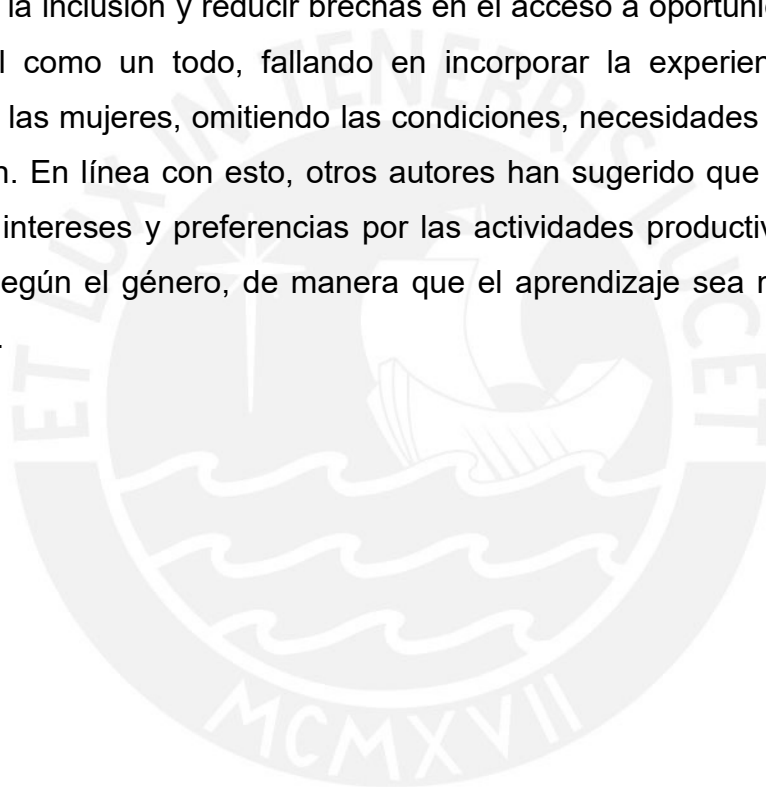
Sin embargo, en lo referente al desempeño, ninguno de los estudios revisados concluyó que la aplicación de esta metodología tuviera un impacto positivo en el rendimiento de los estudiantes. Cueto, et al. (2010), luego de aplicar exámenes para medir y comparar el desempeño de los estudiantes de cuarto año de secundaria de las modalidades presencial, a distancia y alternancia, encontraron que los CRFA en promedio se encontraban en último lugar en rendimiento en matemática y en penúltimo lugar en comunicación. El Consorcio San Agustín (2015; como se citó en Guerrero, 2018), de igual manera, evaluó a estudiantes de tercero y quinto de secundaria, encontrando que los estudiantes de los CRFA tuvieron un menor desempeño al de las instituciones educativas de control.

La pertinencia de este modelo, considerada históricamente una de sus fortalezas, puede ser cuestionada también en el contexto peruano cuando se tiene en cuenta las aspiraciones particulares de los jóvenes en la actualidad. Una experiencia en Cusco reveló que hay estudiantes que, pensando en continuar con sus estudios superiores, sienten que estudiar en un CRFA no cubre sus expectativas de formación académica en las áreas de humanidades y ciencias, las cuales valoran por encima del área de formación técnica para el trabajo (Monge, 2016).

La falta de recursos, de igual manera, impacta directamente en la realización de las estrategias pedagógicas de alternancia, experiencias como las recogidas por Monge (2016) dan cuenta de aprendizajes prácticos que no se pueden realizar debido a la falta de recursos para adquirir los materiales. Esa misma autora encontró un vínculo entre la cantidad insuficiente de docentes y la deserción escolar, al identificar que la falta de docentes impedía la realización periódica de las visitas a familia, estrategia que hubiera permitido corregir los problemas que se encuentran detrás de esa decisión. Asimismo, identificó que algunos estudiantes no cuentan con los conocimientos suficientes para el manejo técnico de su proyecto productivo, lo cual revela deficiencias en el trabajo de los monitores del área técnica. Además, reportan también dificultades para desarrollar sus planes de investigación ya que en sus

comunidades no existen muchos profesionales o personas con conocimiento y disposición para apoyarlos y resolver sus preguntas (Cueto, et al., 2010).

Uno de los aspectos criticados por G. García (2016) en su estudio “El derecho a la educación de las adolescentes de 12 a 17 años en zonas rurales. Análisis bajo el enfoque de derechos de la Estrategia Centros Rurales de Formación en Alternancia” tiene que ver con la falta de acciones que materialicen una estrategia de transversalización de género en los lineamientos de la secundaria en alternancia. La autora sostiene que, si bien se hace mención de la interculturalidad y la equidad con miras a buscar la inclusión y reducir brechas en el acceso a oportunidades, trata a la población rural como un todo, fallando en incorporar la experiencia e intereses particulares de las mujeres, omitiendo las condiciones, necesidades y los problemas que les afectan. En línea con esto, otros autores han sugerido que sería pertinente considerar los intereses y preferencias por las actividades productivas o planes de investigación según el género, de manera que el aprendizaje sea más significativo (Monge, 2016).



SEGUNDA PARTE: INVESTIGACIÓN

Esta segunda parte está dedicada a describir el diseño de la investigación y a la discusión de los resultados obtenidos. El primer capítulo inicia exponiendo el enfoque, el nivel y tipo de investigación, y el caso de estudio, realizando una caracterización tanto de la población objeto de investigación como de los informantes que participaron en ella, presentando también los criterios utilizados para seleccionarlos. Posteriormente, se continúa haciendo una descripción de las técnicas e instrumentos utilizados para recopilar la información y las categorías y subcategorías consideradas relevantes para este estudio. Finalmente, se explica el procedimiento realizado para organizar y analizar la información obtenida.

En el segundo capítulo se realiza el análisis e interpretación de resultados, para lo cual se ha tomado la información obtenida mediante las entrevistas, contrastándola con lo recopilado previamente mediante la investigación bibliográfica, para describir las limitaciones y potencialidades de la pedagogía en alternancia en el caso de estudio, siguiendo los cuatro ámbitos descritos anteriormente (el Estado, la Asociación, los monitores y la metodología).

Para efectos de presentar la información de manera más ordenada, se ha dividido el segundo capítulo en dos partes; la primera dedicada a presentar las potencialidades halladas y, la segunda, las limitaciones.

Capítulo IV: Diseño de la investigación

En este capítulo se detalla los aspectos metodológicos de la investigación, los cuales sirvieron como marco, y orientaron y condujeron el desarrollo de esta investigación.

1.1. Enfoque metodológico

La presente investigación es abordada desde el enfoque cualitativo, ya que este sigue un diseño de investigación flexible que se caracteriza por entender el contexto y a las personas bajo una perspectiva holística, es decir, “las personas, los contextos o los grupos no son reducidos a variables, sino considerados como un todo” (Quecedo y Castaño, 2002, p.8), con el objetivo de “identificar la naturaleza profunda

de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones” (Martínez, 2006). En ese sentido, el enfoque cualitativo contribuye a analizar desde diferentes perspectivas la pregunta planteada en esta investigación, de manera que se llegue a una comprensión global la problemática y las razones que se encuentran detrás de ella.

1.2. Nivel y tipo de investigación

El estudio aborda los niveles descriptivo y exploratorio. A nivel descriptivo, se describen los diferentes elementos que influyen en las limitaciones y potencialidades experimentados por la pedagogía en alternancia en un contexto determinado; y a nivel exploratorio, se busca investigar y ampliar conocimiento sobre un tema desde una perspectiva que ha sido poco abordada en estudios similares (Sabino, 1992; como se citó en Bernabé, 2018).

El método corresponde a un estudio de caso debido a que en la investigación se profundiza la puesta en práctica de la pedagogía en alternancia en un contexto determinado. Este método se caracteriza por el “estudio de la particularidad y de la complejidad de un caso singular, para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes” (Stake, 1995, p. 11) ya que, si bien es una pedagogía que se viene implementando alrededor del mundo desde inicios del siglo XX, se busca comprender las limitaciones y potencialidades enfrentadas por un CRFA en particular, valorando como parte de esto “las múltiples perspectivas de los interesados, la observación en circunstancias que se producen de forma natural, y la interpretación en contexto” (Simons, 2009, p. 18).

Se eligió realizar la investigación en esta institución ya que la investigadora desempeñó el rol de monitora durante la realización de la investigación, para la cual contó con el consentimiento y apoyo de los actores involucrados.

1.3. Caracterización del caso

El caso de estudio que es objeto de la presente investigación corresponde a un Centro Rural de Formación en Alternancia ubicado en la selva del Perú. Este CRFA formó parte del grupo de instituciones educativas que perteneció a la red de la ONG ProRural. Como constata en documentos institucionales, en el 2004 llegó a ProRural

la noticia de que muchos jóvenes que vivían en los caseríos que se encuentran en los alrededores no podían continuar sus estudios secundarios debido a que no contaban con una escuela secundaria en su comunidad. Este diagnóstico inicial se materializó cuando el gobierno local se interesó por el proyecto y decidió apoyar la propuesta de abrir un CRFA en el distrito.

Aunque no se contaba aún con la cantidad suficiente de padres de familia, fue necesaria la conformación de una Asociación que pudiera gestionar ante la DRE las plazas docentes. Es así, que en el 2006 finalmente acceden a la creación de un CRFA que durante el primer año fue mixto; un año después, se decidió independizar las instituciones y se creó un CRFA para mujeres y otro para hombres.

Desde su creación, este CRFA pasó por numerosos cambios que han significado tanto mejoras como retos a los que han tenido que enfrentarse sus actores. Desde formar parte de la red de ProRural a tener que, posteriormente, trabajar sin contar con su asesoría técnica y el continuo esfuerzo de los padres de familia que implicó el ir construyendo poco a poco la infraestructura – aún insuficiente – con la que cuentan en la actualidad. Dentro de todos estos cambios hay una realidad que no se puede negar: el crecimiento progresivo en el número estudiantes que anualmente se matriculan en la institución, lo cual es una constatación de que los padres de familia están apostando por este sistema y confían a él la educación y seguridad de sus hijas.

Durante el año que se realizó el estudio, este CRFA atendía un total de 102 estudiantes (mujeres en su totalidad) del nivel secundario, quienes conviven en la institución durante dos semanas al mes durante la duración del año escolar. Las estudiantes provienen de diferentes caseríos cercanos al distrito e, incluso, de caseríos pertenecientes a la Región colindante.

Si bien la mayoría de las estudiantes provienen de comunidades rurales alejadas, hay un pequeño porcentaje de ellas que vive en la zona urbana del distrito, pero aun así eligen estudiar en este sistema. De igual manera, no todos los estudiantes de comunidades alejadas estudian en el CRFA. Hay familias que optan por alquilar habitaciones en el distrito y matricular a sus hijos en instituciones educativas de modalidad regular.

1.4. Informantes

Los informantes están conformados por tres padres de familia, un asistente técnico del Ministerio de Educación, una directora y diez monitoras. Las monitoras están a cargo de impartir tanto los cursos correspondientes al currículo nacional como aquellos relacionados a las estrategias propias de la pedagogía en alternancia. Debido a que esta metodología tiene la particularidad de permitir que profesionales de diferentes profesiones se incorporen a la plana docente, en el año en el que se realizó la presente investigación la mitad de las monitoras era educadora de profesión mientras que la otra mitad pertenecía a las carreras de ingeniería, contabilidad y comunicación. Asimismo, sólo la mitad de ellas había laborado en la institución años anteriores y sólo una de ellas tenía cinco años de experiencia en la institución. Del total de monitoras presentes, se consideró oportuno contar con la participación de la directora y de cuatro monitoras teniendo en cuenta los criterios que se explicarán en el siguiente apartado.

La Asociación está conformada por el padre, madre o apoderado de la estudiante matriculada y está representada por el Consejo Directivo, el cual está conformado por 4 padres de familia y la directora, quien asume el rol de secretaria. El Consejo Directivo tiene una vigencia de dos años, el que se encontraba vigente el año que se hizo la investigación renovó su período un año adicional a solicitud de los miembros de la Asociación. Para la investigación, se contó con la participación de tres padres de familia miembros del Consejo Directivo de la institución.

Finalmente, el asistente técnico (1) del Ministerio de Educación cumple la función de capacitar a las monitoras y brindar acompañamiento pedagógico tanto en los temas curriculares oficiales como en los relacionados a la pedagogía en alternancia, tiene a su cargo los 4 CRFA existentes en la Región y desempeñó esa labor en dicha región durante el 2019.

1.5. Criterios de selección de informantes

Los informantes fueron seleccionados siguiendo una serie de criterios alineados con los objetivos de la investigación, con la finalidad de “tener una unidad de análisis con las mayores ventajas para los fines que persigue la investigación”

(Martínez, 2006, p.37). Los criterios que se aplicaron para esta selección fueron: tiempo de trabajo en la institución educativa, conocimiento de la pedagogía en alternancia y carrera profesional de origen.

El objetivo de estas entrevistas fue alcanzar una “comprensión de la realidad construida históricamente y analizada en sus particularidades a la luz del sentir y la lógica de sus protagonistas” (Hamui y Varela, 2012, p.57). En este sentido, se consideró relevante realizar las entrevistas a tres actores, los cuales guardan estrecha relación con las subcategorías planteadas para el presente estudio: monitoras, la Asociación y asistente técnico (Estado). Cada uno de ellos, si bien desempeñó un rol diferente, realizó un trabajo que se complementó y permitió lograr la construcción de la realidad investigada.

Se aplicó entrevistas a 10 actores, entre los que se encuentran miembros de la Asociación del CRFA, el asistente técnico del Ministerio de Educación y monitoras. Dentro de la Asociación, resultó relevante contar con la participación de los miembros del Consejo Directivo debido al rol que desempeñan dentro de la institución, del cual se seleccionó a los dos miembros (presidente y tesorero) quienes son los que tienen mayor contacto, cercanía y, por lo tanto, mayor conocimiento sobre el funcionamiento y el trabajo de la institución que es objeto de este estudio. De igual manera, se entrevistó al vice-presidente de la Unión Regional de CRFA ya que fue padre de familia de la institución y brindaba asesoría al presidente de Consejo Directivo durante el período de desarrollo de la investigación.

Con respecto al asistente técnico del Ministerio de Educación, su experiencia ha dado una perspectiva interesante que ha aportado mucho a la investigación ya que conoce el modelo desde diferentes frentes. Antes de ser asistente técnico, tuvo experiencia como monitor en CRFA, lo cual le ha permitido tener un amplio conocimiento sobre él durante un período de tiempo en el que la alternancia experimentó muchos cambios en nuestro país.

Finalmente, dentro del equipo de monitoras se ha procurado seleccionar una muestra diversa de monitoras de diferentes años de antigüedad y profesiones con la finalidad de contrastar y comparar sus percepciones. Complementariamente, se

consideró importante también entrevistar a la directora debido a la importancia del rol que desempeña.

Para mayor precisión, la información expuesta se presenta con mayor detalle en la siguiente tabla:

Tabla 3

Perfiles de los informantes

Rol desempeñado	Profesión	Años en la institución	Perfil	Cód.
Miembro del Consejo Regional de CRFA	Agricultor	6	Fue padre de familia de la institución y brindó asesoría al presidente de Consejo Directivo en su labor diaria. Cuenta con un amplio conocimiento sobre la alternancia y participa activamente en la Unión Regional de CRFA.	PF1
Miembro del Consejo Directivo del CRFA	Agricultor	6 como padre de familia 2 ejerciendo el cargo	Ya no era padre de familia de la institución, pero se mantuvo en el cargo para dar continuidad al trabajo realizado ya que se desempeñó como presidente desde el 2017. Es uno de los miembros más activo del Consejo.	PF2
Miembro del Consejo Directivo del CRFA	Agricultor	4 como padre de familia 2 ejerciendo el cargo	Desempeñó el cargo de tesorero desde el 2017. Es padre de familia de la institución y es uno de los miembros más activo del Consejo.	PF3
Asistente técnico de la DISER	Docente	1	Forma parte del equipo de la DISER y cumplió la función de brindar asesoría en aspectos pedagógicos a las monitoras, y de gestión institucional a la directora y al consejo directivo. Tiene 15 años de experiencia en la pedagogía en alternancia desde que ingresó como director de una institución educativa y cuenta también con experiencia en temas de formación docente ya que formó parte del programa de segunda especialidad en alternancia	AT
Directora de la institución	Docente	3	Trabajó en la institución desde el 2017 como monitora del área de matemática, pero asumió el rol de directora en el 2019.	M1
Docente monitora	Docente	5	Trabajó en la institución desde el 2015, es la docente más antigua de la institución	M2
Docente monitora	Técnica en contabilidad	2	Trabajó en la institución desde el 2018 en diferentes áreas, años	M3

			anteriores trabajo como monitora en un CRFA de otra región.	
Docente monitora	Ingeniera ambiental	1	Trabajó en la institución durante el 2019, no tenía conocimientos previos de la pedagogía en alternancia.	M4
Docente monitora	Ingeniera zootecnista	1	Trabajó en la institución durante el 2019, no tenía conocimientos previos de la pedagogía en alternancia.	M5
Docente monitora	Técnica agropecuaria	1	Trabajó en la institución durante el 2019, no tenía conocimientos previos de la pedagogía en alternancia.	M6

Fuente: elaboración propia

1.6. Técnicas e instrumentos

Para la investigación se partió de fuentes bibliográficas que se complementaron con información obtenida de primera mano a través del trabajo de campo. Las fuentes bibliográficas empleadas para la elaboración del marco teórico estuvieron conformadas por estudios sobre la pedagogía en alternancia en el Perú y en el mundo, y documentos oficiales emitidos por el estado peruano que sirven como marco y base para su ejecución.

Para fines del trabajo de campo, se realizaron entrevistas por ser una técnica que “permite recoger información desde la perspectiva del sujeto” (Díaz y Sime, 2009, como se citó en Díaz, et al., 2016 p. 31) lo cual se corresponde a los objetivos de la investigación. Asimismo, se aplicaron guías de entrevistas semiestructuradas, las cuales, si bien giran en torno a una temática delimitada, incorporan también una flexibilidad que permite aprovechar los temas que vayan surgiendo durante la conversación. La ventaja de estas guías es que brindaron la “posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo & otros, 2013. p. 163). La formulación de las preguntas se realizó teniendo en cuenta la categoría y las subcategorías planteadas en el siguiente apartado, considerándose un grupo de preguntas para cada una de ellas.

Toda la información obtenida a través de las entrevistas fue complementada y contrastada con la obtenida mediante la observación, la cual permitió conocer de

cerca la realidad y la puesta en práctica de la pedagogía en alternancia en el caso de estudio, brindándole a la investigadora una mejor comprensión del contexto y fenómeno en estudio (DeWalt y DeWalt, 2002, como se citó en Kawulich, 2005). Los resultados de esta observación fueron recogidos en un anecdotario y sistematizados en función a las categorías y subcategorías consideradas en la matriz de consistencia. Los instrumentos de investigación fueron validados por la profesora Guadalupe Suarez Diaz quien brindó la aprobación correspondiente para su aplicación.

1.7. Categorías y subcategorías a estudiar

Las categorías y subcategorías planteadas se relacionan con los objetivos de la presente investigación, y se presentan en la tabla 4:

Tabla 4

Categorías y subcategorías de estudio

PROBLEMA	OBJETIVOS	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB CATEGORÍAS
¿Cuáles son las potencialidades y limitaciones del modelo "Secundaria en Alternancia" en el contexto de una Institución educativa de la selva, según el asistente técnico del Ministerio de Educación, los docentes y los integrantes de la Asociación CRFA?	Describir las potencialidades del modelo "Secundaria en Alternancia" en el contexto de una Institución educativa de la selva, según el asistente técnico del Ministerio de Educación, los docentes y los integrantes de la Asociación CRFA.	Pedagogía en alternancia	El Estado	Rol del Estado
				Rol del asistente técnico
			La Asociación y las monitoras	Rol de la Asociación CRFA
				Trabajo de la Asociación CRFA
				Rol de las monitoras
			Metodología	Fortalezas de la pedagogía en alternancia
				Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia
				Rol del Estado
			El Estado	Rol del asistente técnico
				La Asociación y las monitoras
Metodología	Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia			

Fuente: elaboración propia

1.8. Procedimiento para organizar y analizar la información

Las entrevistas fueron grabadas y, posteriormente, transcritas para el análisis y redacción del informe.

Una vez aplicados los instrumentos se procedió a asignar códigos a los informantes de la siguiente manera: padre de familia (PF), asistente técnico (AT) y monitoras (M). Luego, en una matriz de análisis se ordenó las diferentes respuestas brindadas por los informantes a cada pregunta, lo cual facilitó el contraste y análisis de la información obtenida para poder seleccionar aquella considerada relevante según los criterios establecidos. El análisis de la información se realizó en base a criterios temáticos relacionados con las categorías planteadas.

1.9. Procedimientos éticos para la investigación

Los procedimientos éticos han considerado tanto el respeto a cada una de las personas que formaron parte de la investigación, como los protocolos de la PUCP. Esto se vio reflejado desde las coordinaciones previas con cada uno de los potenciales informantes hasta la firma del consentimiento informado. En primer lugar, se les explicó oralmente todas las situaciones que iba a demandar su participación, los propósitos de la investigación y sus alcances, y se les consultó si deseaban formar parte del estudio. Esta situación planteó, entonces, dos posibles escenarios. En el caso de aceptar, se manifestó la intención de grabar la entrevista a fin de recoger de manera apropiada y pertinente las opiniones y comentarios realizados para su posterior sistematización, asegurando y respetando su anonimato a través de la codificación de su nombre; caso contrario, podían desistir en el desarrollo de la entrevista. Si el participante lo considerara podría retirarse de la entrevista sin mayor daño o inconveniente de parte de los informantes.

Asimismo, en todo momento la investigadora mantuvo una posición de participación neutral en el recojo de información pues los instrumentos que inicialmente fueron elaborados pasaron por un proceso de validación que permitieron establecer con cuidado y especificidad la formulación de cada una de las preguntas con relación al propósito de la investigación. El diseño de los instrumentos permitió cuidar el rigor durante el recojo de la información.

Otro aspecto final que resulta relevante es que en la presentación de los resultados se ha mostrado como evidencia las citas textuales que han brindado los informantes en razón de los objetivos que ha planteado los instrumentos de investigación.



Capítulo V: Discusión de resultados

El análisis e interpretación de resultados se realizó a partir de la información obtenida mediante las entrevistas realizadas a los actores mencionados (presentada a modo de citas o parafraseo), lo cual ha sido complementado y contrastado con las ideas planteadas previamente en el marco teórico, así como con reflexiones afines que aportan al sentido de los resultados de la investigación.

Estos resultados dan cuenta de que aun cuando esta investigación haya pretendido estudiar un caso particular que pertenece a una realidad concreta compleja por sí misma, forma parte de la historia y evolución que la pedagogía en alternancia está experimentando a nivel mundial.

Los resultados obtenidos en el trabajo de campo fueron organizados a partir de los objetivos de investigación: 1) Descripción de las potencialidades y 2) Descripción de las limitaciones del modelo Secundaria en Alternancia. Ahora bien, el análisis de cada uno de los objetivos tomó como referente las cuatro categorías y subcategorías sobre los que se construyó también el marco teórico: el Estado, la Asociación, los monitores y la metodología.

En algunos casos, como se podrá leer, se repiten sucesos recogidos en otras experiencias peruanas o internacionales; en otros, por otro lado, estos sucesos se contrastan por las particularidades del contexto del caso estudiado. En todo caso, ambas situaciones dejan aprendizajes que deben ser tomados en cuenta para la continuidad y mejora de la pedagogía en alternancia en nuestro país.

2.1 Potencialidades de la pedagogía en alternancia en el caso de estudio

Al hablar sobre las potencialidades, se hace referencia a ciertas situaciones o características que tienen la virtud de contribuir a lograr resultados buscados por este modelo. Estas potencialidades guardan estrecha relación, por un lado, con sus características intrínsecas, como lo son su capacidad de adaptación a diferentes contextos y a las demandas de sus actores, y, por otro, con las acciones realizadas por estos mismos actores y su capacidad de involucrarse activamente en beneficio de su desarrollo, entendiendo que sus resultados están sujetos al contexto, sus actores

y las interrelaciones existentes entre ellos, en un proceso sometido a constantes ajustes y reajustes.

2.1.1. El Estado

La participación e intervención del Estado en la institución se da desde sus diferentes instancias, es decir: Ministerio de Educación, Gobierno Regional, Dirección Regional de Educación (DRE) y Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL), cada uno de los cuales aporta e interactúa con la institución desde su ámbito de acción. En el caso del CRFA estudiado, se encuentra bajo la jurisdicción del Gobierno Regional, la DRE, la UGEL y la Municipalidad del distrito donde se encuentra. Adicionalmente, recibe también visitas del asistente técnico asignado por la DISER.

2.1.1.1. Rol del Estado

Uno de los principales roles que desempeña el Estado frente al modelo en la actualidad es el de mejorar y asegurar las condiciones en las que viene operando el servicio educativo (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019).

Este es un aspecto que fue valorado por todos los actores entrevistados quienes resaltaron los esfuerzos que viene realizando el Ministerio de Educación por cubrir las necesidades y brindar mayor seguridad y bienestar a las estudiantes, lo cual involucra la contratación de personal adicional que atienda este servicio educativo y las demandas operativas de la residencia o internado (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019). Como mencionó uno de los padres de familia entrevistados, “ahora tenemos personal de cocina, de limpieza, ya tenemos por ejemplo el presupuesto para las monitoras, tenemos esto para... que se llama esto de... mantenimiento” (PF1).

Esta asignación de personal de mantenimiento y cocina es realizada en función al número de estudiantes con los que cuenta la institución; es decir, a mayor cantidad de estudiantes hay una mayor asignación de personal. Por este motivo, este CRFA pasó de tener un personal de cocina y uno de mantenimiento en el 2019, a tener una persona adicional para la cocina en el 2020 debido a que el número de estudiantes matriculadas superó los cien. Además de esto, desde julio del 2019 la institución comenzó a recibir raciones del Programa Nacional de Alimentación Escolar Qali Warma:

“Se ha visto mucho apoyo por parte del gobierno regional como, por ejemplo, Qali Warma, primera vez que entra Qali Warma a la institución y me parece muy bien porque ayuda a los papás también a economizar un poco los gastos en la alimentación de las estudiantes” (M3)

Este apoyo brindado a través de Qali Warma era complementado con la dotación quincenal de pescado fresco enviado por el Gobierno Regional con la finalidad de contribuir con la alimentación de las estudiantes.

Todas estas mejoras son valoradas también por las monitoras, quienes las perciben como una muestra de atención y apoyo brindado desde el Estado.

“Para mí el Ministerio de Educación sí se preocupa por nosotras, está pendiente de lo que es el sistema, está pendiente de lo que es el sistema y está pendiente de la educación pues de las chicas ¿no?, de la educación de las chicas porque tenemos los textos con los cuales vamos a poder trabajar” (M2)

Asimismo, durante el último bimestre del 2019, los CRFA de 13 regiones del Perú recibieron la donación de 881 colchones en desuso que pertenecían a los Colegios de Alto Rendimiento (COAR) de esas mismas regiones. Fueron entregados mediante Resolución Jefatural N° 0433 – 2019 – MINEDU / SG-OGA (2019), que facultó que 67 colchones del COAR de la región fueran destinados a los CRFA del distrito del caso estudiado.

Además de estas mejoras, los actores valoran también que se asignen recursos para el desarrollo de las visitas a familia ya que las monitoras “antes caminaban y sudaban todos los días, no tenían viáticos” (PF1) por lo que debían invertir su propio dinero para trasladarse a las comunidades de las estudiantes:

“Cuando hacemos una visita, por ejemplo, ya nos pagan en las visitas. En el 2015, cada una nos teníamos que sacar de nuestra plata y no nos quejábamos, ¿no? Con el sueldo que en ese tiempo incluso el sueldo era S/.1,100 cuando solamente nos pagaban por 24 horas ¿no?” (M2).

En la actualidad, el Plan Anual de Visita a Familia es un documento que los directores de los CRFA deben enviar a la UGEL para la aprobación del presupuesto. Una vez aprobado este plan, la UGEL deposita a las monitoras a fin de cada mes los

montos establecidos, tras lo cual deben enviar los informes y evidencias de las visitas realizadas (fotografías y sustentos de los gastos).

Una evidencia más de los esfuerzos que desde el Ministerio de Educación se realizan en la actualidad para los CRFA es la incorporación del director bajo la figura de un contrato CAS, el cual le permite recibir una remuneración superior a la de las monitoras ya que “antes el director era considerado como uno entre iguales. Le decíamos un par entre iguales porque yo trabajaba contigo, yo era el director, pero ganaba igual que tú, no había un... que me daba un plus [...]” (AT) y lo libera también de su carga horaria en aula:

“Contamos con más personal, ya hay una profesora, la directora exclusivamente que está para la dirección, aquel entonces era... la directora también dictaba áreas y prácticamente no estaba tan pendiente de la dirección” (M2).

Asimismo, si bien durante el año 2019 este CRFA no contó aún con la presencia del promotor de bienestar, este nuevo actor al que se hace mención en los Lineamientos de la Secundaria en Alternancia (Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU, 2018) tiene como objetivo garantizar la buena convivencia entre las estudiantes y gestionar los servicios complementarios que brinda el CRFA (es decir, residencia, alimentación, salud, entre otros) así como el mantenimiento de los recursos educativos y el trabajo coordinado con la dirección, lo cual va a significar un apoyo importante para el director ya que va a aligerar su carga de labores adicionales, hecho que fue identificado por Cueto, et al. (2010) y por uno de los actores entrevistados como un problema con el que tenían que lidiar día a día:

“El Ministerio dice que nos va a apoyar un personal de bienestar que viene a ver toda la parte administrativa, que eso cansa bastante ¿no? Más estamos inmiscuidos en la parte de entregar documentos, entregar... o hacer documentos en vez de ir y ayudar al docente en aula a mejorar su forma de trabajo, que eso se debería hacer” (M1).

El asistente técnico relacionó estas mejoras que se vienen dando para los CRFA con el hecho de que la gestión de las FAD esté a cargo de la DISER, la cual centra su atención en los tres modelos de atención diversificada, en general, y en la secundaria en alternancia, en particular. Los CRFA son la forma de atención más

significativa que tiene a su cargo (en lo referente a número de instituciones educativas, población atendida y potencial de crecimiento), por lo que tiene como parte de sus metas principales fortalecerla y gestionar la atención de sus necesidades.

Un aspecto adicional que revela la creciente atención que las instancias locales están dando al modelo es la presencia cada vez más frecuente de las autoridades, lo cual es percibido como un indicador de que se están preocupando cada vez más por apoyar a la institución educativa. Esta mayor presencia, se materializó, por ejemplo, en el apoyo brindado para la realización de las olimpiadas deportivas de los CRFA de la región.

Como sostiene Aldana (2012), el reconocimiento de la pedagogía en alternancia de parte del Estado trae consigo no sólo el reconocimiento oficial, sino que también le permite contar, como ha sido descrito, con una asignación de recursos para su implementación y mantenimiento, motivo por el cual esta autora lo considera un elemento que contribuye a determinar su éxito.

2.1.1.2. Rol del asistente técnico

Las visitas periódicas del asistente técnico a la institución son un elemento adicional con el que cuenta el CRFA en comparación a otros modelos. Es un actor enviado directamente por la DISER y, como él mismo mencionó, su rol consiste “en el marco de lo que está implementando el Ministerio, es cómo hacer aterrizar el currículo en el trabajo docente, y el cómo aterrizar el currículo es hacer cambiar el chip al docente” (AT).

De parte de las monitoras, las que tienen más años trabajando en la institución coincidieron al sentirse satisfechas con el trabajo realizado por él:

“El trabajo... bueno, yo lo veo bien. Porque viene... el profesor hace su micro taller, nos explica qué es lo que tenemos que hacer, nos ayuda de repente cuando tenemos alguna duda” (M2)

Esta ayuda, que hace referencia a la aplicación de los instrumentos de la pedagogía en alternancia, fue constatada también por otra monitora que manifestó que “eso es lo que me gustó del profesor Henry este año, que a las docentes sí les

enseñó” (M3) y por la directora, quien valora el rol que desempeña ya que “quiera que no sí me ayuda bastante cualquier situación que yo le digo, él me apoya bastante”.

2.1.2. La Asociación y las monitoras

La Asociación y las monitoras constituyen los entes complementarios que dinamizan y hacen posible la puesta en práctica del modelo. Como afirma Gimonet (2009) del trabajo recíproco, implicación y motivación, que tenga cada uno de ellos depende el del otro.

Si bien las monitoras por sí mismas no constituyen un pilar de la alternancia, como sí lo es la Asociación, desempeñan un rol central en el desarrollo de otro de los pilares: la alternancia, ya que son quienes gestionan la continuidad entre los dos espacios de aprendizaje (la escuela y el medio familiar). Asimismo, sobretodo en contextos rurales como el del caso estudiado, su soporte es fundamental para la Asociación y el Consejo Directivo, cumpliendo así el rol de ser animadoras de las familias, del proceso formativo de los jóvenes y de la participación en la Asociación (García-Marirrodriaga, 2002). Se puede decir, entonces, que, aunque el poder de decisión esté en manos de la Asociación, no puede tratarse de decisiones verticales tomadas unilateralmente sino que, por el contrario, el adecuado funcionamiento del modelo depende de un equilibrio, de un “inter-conocimiento” y estrecha colaboración entre el Consejo de Administración y el equipo pedagógico, debido a que ambos constituyen las dos instancias animadoras de su estructura. En la práctica, mientras más consolidada esté la relación entre ambos se obtienen mejores resultados tanto a nivel de la institución como comunitario (Barsky, et al. 2008; Gimonet, 2009).

En este apartado se expondrá el rol desempeñado por los actores mencionados durante el período de estudio, así como el contexto y condiciones en los que se desarrolló, con el objetivo de brindar un panorama amplio sobre los factores y sucesos que potenciaron el desenvolvimiento de su rol.

2.1.2.1. Rol de la Asociación del Centro Rural de Formación en Alternancia

La Asociación, considerada uno de los pilares y medios de la pedagogía en alternancia, tiene a su cargo la implementación y gestión de los CRFA, en los que

asume “responsabilidades organizativas, de composición del proyecto educativo de dichas instituciones y de relación institucional con otros agentes del medio rural al que pertenecen” (Lamas, 2016, p. 61), es decir, plantea que los padres de familia sean “sujetos activos y responsables de la estructura y el planteamiento de la formación” (Gimonet, 1009, p. 106) de sus hijos, un co-formador que desempeña un rol que va más allá de ser el receptor o apoyo pasivo de una educación planteada unilateralmente desde “arriba”.

A nivel de organización, ya que los CRFA de la región de caso estudiado formaron parte de la red de ProRural, se cuenta con una Unión Regional de CRFA y recibe atención especial ya que es, a su vez, sede de la Unión Nacional de CRFA del Perú (UNCRFAP), lo cual le permite contar con una representatividad – a nivel político – que promueve la realización de gestiones en la región. Como manifestó uno de los actores entrevistados, la UNCRFAP nació ante la necesidad política de gestionar mejoras para los CRFA ante las autoridades nacionales, “cuando hacía una gestión una Asociación ante el congresista, lo pormenorizaba, pero cuando iba la Unión Nacional era un impacto grande. Venimos en nombre de 40 asociaciones, de tantos padres, demostraba números y... atención” (AT). Las Asociaciones constituyen, entonces, un “elemento esencial para la realización de diferentes gestiones en pro del desarrollo del centro educativo al que pertenece” (Batz, 2011, p. 36), siendo su primera gestión importante, luego de su formación, el lograr un crédito suplementario para plazas docentes en los CRFA a nivel nacional. Estos hechos evidencian como, “en relación a los padres de familia el principal beneficio es que ayuda a organizarlos, en lugares donde no ha habido organización es el CRFA el que se convierte como en ese motor de la comunidad para organizarse” (AT), demostrando el potencial del modelo de ser “un movimiento asociativo que fomenta la participación social y la construcción colectiva” (Divinsky, 2019, p. 214).

Como parte del trabajo realizado durante el 2019, la Unión Regional del caso estudiado y la UNCRFAP gestionaron una capacitación previa al inicio del año escolar dirigida específicamente a los monitores de los CRFA de esta región en temas relacionados a la pedagogía en alternancia, por la cual pudieron otorgar a los docentes un certificado por su asistencia.

“Ahora, por ejemplo, vamos a entregar los certificados de los que han asistido a la capacitación y es un orgullo que todos docentes monitoras ya van a tener otro certificado que les certifica que sí se capacitaron” (PF1)

Como lo mencionó uno de los entrevistados, gestionar capacitaciones es un trabajo que realizan de manera constante, demostrando que son conscientes de esta necesidad y que se encuentra dentro de sus prioridades.

“Ahora nosotros estamos involucrándole con nuestro presidente de la Unión Nacional hacer un convenio como el que hicimos en Tarapoto decimos en... Loreto, dos capacitaciones. La primera en Loreto, la segunda en Tarapoto. Y hemos sacado un presupuesto para los años anteriores que tanto dinero se ha gastado, nos sobró dinero. Con poco dinero. Y hemos visto que sí lo podemos” (PF1).

Asimismo, ambas Uniones (nacional y regional) propiciaron la realización de una reunión con el Gobernador Regional con la finalidad de hacer llegar las necesidades de los CRFA. Si bien, como afirmó uno de los entrevistados, la reunión tuvo un alcance limitado debido a que se realizó durante el último bimestre del año, sirvió para atraer atención de las autoridades hacia el modelo y promover su apoyo, lo cual “es la labor de la Unión Regional, asegurar, ayudar a brindar condiciones a las escuelas” (AT).

A nivel de la institución, la Asociación del CRFA es la encargada de velar por mejorar las condiciones en la institución. En la investigación realizada, los padres de familia que eran parte del Consejo Directivo resaltaron, entre sus funciones, “velar por el colegio, llámese en las actividades, por decir realizar lo que es el trabajo, ampliaciones de locales, en todo lo que es necesario hacerle [...] nosotros somos lo que arreglamos, los que vemos, cómo está trabajando el personal” (PF2) y estar pendientes de las necesidades de las estudiantes “porque las niñas para nosotros es como si fueran nuestras hijas, tenemos que ver por ellas, preguntarles cómo están” (PF2). Gracias a este trabajo el colegio tiene la infraestructura con la que cuenta en la actualidad y “ha mejorado con las ampliaciones para lo que antes era, se ha mejorado, queremos que siga mejorando más” (PF3), lo que demuestra un alto nivel de compromiso hacia la educación de sus hijas y la mejora de condiciones en la institución educativa, cumpliendo con lo manifestado por otro de los entrevistados: “el rol de Asociación es importante para el mantenimiento de la escuela” (AT). Es decir,

aun cuando el Estado provea de mejores condiciones para el CRFA, la Asociación, liderada por el Consejo Directivo, continuó teniendo un rol importante para la gestión de mejoras materiales a favor de la institución.

Además de esta labor, desempeñan un papel importante en la selección y contratación de las monitoras debido a que emiten un documento (que recibe el nombre de propuesta) que faculta a las monitoras a adjudicar una plaza en la UGEL:

“Como presidente del Consejo Directivo, en el campo, en el área de contratación de personal de cada año es realmente darles un documento para contratación, mientras que si no tienen un documento autorizado por mi persona no pueden adjudicar y ese documento se llama propuesta. Esa propuesta es interesante y vale 5 puntos en la UGEL para que a la persona ya cuando lleva ese documento ya entonces es adjudicable” (PF2).

Como complemento al tema de contratación docente, realizan también el seguimiento y evaluación del desempeño de las monitoras, para lo cual participan en las reuniones de balance de fin de alternancia para hacer seguimiento del trabajo de las monitoras. Esto les brinda información, además, para la renovación posterior de su contrato mediante la entrega del documento de propuesta.

Como fue afirmado por Guerrero (2018), los CRFA que tradicionalmente han contado con una Asociación con fuerte presencia continúan desempeñando su rol, especialmente en lo relacionado a gestionar mejoras materiales para la institución, lo cual queda evidenciado en la figura del Consejo Directivo del CRFA, el cual continuó teniendo un rol importante y representando una figura de autoridad.

2.1.2.2. Rol de las monitoras

Las expectativas que tiene la pedagogía en alternancia de sus monitores son altas, con demandas que se extienden a espacios fuera de las aulas y responsabilidades que van más allá de la formación de las estudiantes, ya que cumplen también la función de ser soporte del Consejo Directivo y de la Asociación, de articular con actores locales y de gestionar la residencia en el CRFA. Por todo esto, demanda que tengan la “capacidad suficiente para comprender la institución en el

contexto donde está situada, sus métodos y fines, y poder dar respuesta a los desafíos que se irá presentando” (Puig-Calvó, 2006, p. 362).

Estas demandas requieren de profesionales con una formación específica y una fuerte vocación de servicio al modelo, ya que sus exigencias hacen que todo se vuelva “más difícil debido a lo agobiante que es la tarea de docente” (AT) y su eficacia no se lograría con el modelo del profesor tradicional (Gimonet, 2009).

Desde el Estado se reconocen las demandas que tradicionalmente ha traído consigo este modelo, por ello, en los últimos años se ha implementado una serie de recursos tanto humanos como económicos con la finalidad de mejorar las condiciones de las monitoras. En este sentido, como se mencionó, se cuenta con personal para mantenimiento y cocina, labores que antes estaban a cargo de ellas. Del mismo modo, cuentan ya con presupuesto para realizar las visitas y tienen un asistente técnico asignado por la DISER, adicionalmente al especialista asignado de la UGEL. Estas mejoras en las condiciones laborales, como sostiene Guerrero (2018) inciden en el bienestar tanto de las monitoras como de las estudiantes, ya que son elementos que tradicionalmente afectaban su motivación y continuidad en el trabajo.

Complementariamente a esto, como expuso una monitora, durante el año que se realizó la investigación hubo una mejora considerable en las capacitaciones que recibieron con relación a años anteriores:

“Ha incrementado bastante porque ahora tenemos más capacitaciones, te digo que en el 2015 cuando yo vine, no había ninguna capacitación no nos capacitaron, cuando yo vine de frente era en el aula y de frente era... me dijeron esta es tu aula en el que vas a trabajar, aquí está el texto del Ministerio de Educación y con esto vas a trabajar, ¿no? Nadie te enseñó cómo era el trabajo acá, pero luego en el 2015... en el 2016 hemos tenido una que otra capacitación, ¿no? Y más más se profundiza en el 2017, 2018 y hasta en el 2019 que en vacaciones ya nos capacitan” (M2)

Además de las labores pedagógicas, las monitoras asumen otros roles en la institución, por ejemplo, ser tesoreras del aporte para la alimentación que realizan los padres de familia y encargarse del cuidado de las estudiantes durante las noches en las que pernoctan por turnos en la institución. Como manifestó un padre de familia,

“realmente conviven ahí las monitoras, conviven con las niñas, por espacio de 15 días dentro del colegio” (PF2). Esta particularidad permite que las monitoras conozcan a las estudiantes en espacios fuera de las aulas, ya que “en el sistema en alternancia, pues, entras 7 de la mañana, sales 6 de la tarde, tienes que quedarte, convives más con las chicas” (M4), lo cual impacta positivamente en la convivencia monitora-estudiante:

“lo que me gusta de trabajar acá es la convivencia con las chicas ver como... tratar de interrelacionarme con ellas, ver no solamente el aspecto pedagógico, el aspecto de transmitirles los conocimientos de lo que son en el área, sino también estar pendiente de ellas ¿no?” (M2)

“Nos ayuda a conocernos más, porque quiera que no hablamos de otros colegios a comparación, hacíamos una comparación, ¿no? Vienes, haces tu clase y chau. Casi no conoces a tus alumnos, casi no conoces al resto del personal. Porque vienes y haces lo que supuestamente ya está. Tus horas de clase y listo. Mientras acá involucras muchas cosas. Comunicación, estar de guardia, bueno, guardia no le digo... dormir con las alumnas, porque incluso dormimos en un solo dormitorio. Ehh... que más... actividades, hacemos la tutoría personalizada que nos hace acercarnos más a la estudiante” (M1)

Asimismo, esta convivencia crea espacios fuera de las aulas que pueden ser usados para realizar reforzamiento pedagógico para las estudiantes que lo necesiten:

“el tema que no lo hayan entendido durante las dos horas pedagógicas que tiene cada área, ellas nos pueden buscar durante el día, la noche que tengamos turno, fin de semana que tenemos turno o estamos con ellas, nos podrían preguntar sobre el tema y aclararles y apoyarles un poco más” (M3)

Además de la convivencia, cada monitora tenía a su cargo un grupo de entre 8 y 9 estudiantes (sus “tutoradas”), a quienes debía hacer seguimiento y con quienes tenían espacios de tutorías personalizadas para dialogar sobre su bienestar tanto académico como personal, en la institución educativa y en su medio familiar. Este conocimiento más profundo de las estudiantes es lo que también “les da mejores herramientas para atender sus necesidades educativas” (Guerrero, 2018, p. 106).

Otra fortaleza del modelo con relación a las monitoras es que promueve la conformación de equipos multidisciplinarios que alimentan el planteamiento del Plan de Formación con su diversidad de conocimientos, puntos de vista y experiencias. En

el CRFA objeto de este estudio, durante el 2019 sólo la mitad de las monitoras era docente de profesión, mientras que las demás pertenecían a las carreras de ingeniería ambiental, ingeniería civil, ingeniería zootecnista, contabilidad técnica, agropecuaria técnica y ciencias de la comunicación, quienes dictaban áreas relacionadas a sus profesiones de origen pero que tenían a la vez afinidad por la docencia, “hay quienes les nace enseñar por más que creo que la mayoría no somos pedagogas, pero se tiene ese deseo y esas ganas de querer enseñarles a las chicas” (M4).

En relación con su desempeño, un miembro del Consejo de la institución expresó que “lo estoy viendo bien, con cada una de sus áreas están cumpliendo su trabajo y, bueno, estamos viendo bien. No hay algún descontento” (PF2). De parte de las monitoras, una de ellas manifestó que “de una u otra manera, bien, aunque tenemos nuestras deficiencias” (M5) que se explicarán con mayor detalle al exponer sobre las limitaciones.

2.1.2.3. Fortalezas de la pedagogía en alternancia

Los actores entrevistados coincidieron en señalar tres características como las principales fortalezas de la pedagogía en alternancia: una educación contextualizada, el desarrollo de capacidades emprendedoras y la convivencia en el centro de estudios.

Tanto el asistente técnico como un padre de familia utilizaron las palabras “educación diferente” para referirse a cómo la alternancia incorpora elementos del contexto para lograr aprendizajes en las estudiantes, demostrando que para los contextos rurales la alternancia sigue significando “una alternativa a los desfases de los sistemas educativos existentes” (Puig-Calvó, 2006, p. 82):

“En relación a los estudiantes es la posibilidad de tener acceso a una educación diferente, con características más ligadas a su propio entorno, lo que le llamamos algo pertinente para su desarrollo y que le permita ver, vamos a decir, desde inicios de su formación secundaria la realidad de otra manera” (AT).

“Lo que me gustó, la parte fundamental, que era una educación diferente a la convencional que lo llamamos, que nos daba una opción a nuestros hijos aprendan nuevas oportunidades que van a tener para el futuro” (PF1).

Esto relacionado a las temáticas agropecuarias que se abordan como parte de los planes de investigación que se desarrollan todos los meses. Estas temáticas están alineadas, a su vez, a las actividades productivas de sus comunidades y que les permiten adquirir conocimientos técnicos sobre ellos, destacando el vínculo existente entre la preparación académica y para el trabajo (USAC, 2013): “que las chicas ya tengan un manejo agropecuario, haciendo todo lo que es agropecuario y que ellas mismas ya no necesiten un ingeniero” (PF1), lo cual se aterriza, sobre todo, en los proyectos productivos que realizan, ya que les permite poner en práctica en un proyecto personal lo aprendido:

“en las alumnas también, pues, a emplear en su proyecto productivo todo lo que vienen aprendiendo en el colegio, todos los instrumentos que ellas realizan, las visitas de estudio, que es muy importante, la tertulia profesional, pues lo vengán ellas a realizar en su proyecto productivo que está en su casa” (M5)

“la alternancia es una pedagogía muy bonita que les ayuda a nuestras chicas ¿no? Formarse o aprender cómo elaborar un proyecto productivo, cómo llevarlo” (M6).

Asimismo, al “trabajar lo que es sus planes de investigación, y como es el proyecto productivo en casa entonces tratan de socializar más lo que es con su medio socioeconómico. Eso es lo que les hace diferentes a las demás” (M2). El desarrollo de estos planes de investigación involucra, además, el desarrollo de competencias para la investigación y capacidades de razonamiento, expresión y argumentación verbal (USAC 2013), ya que estos promueven que las estudiantes se cuestionen y busquen respuestas sobre su plan de investigación, las cuales posteriormente deben analizar y sintetizar en un texto redactado en conjunto con sus compañeras.

Sin embargo, la potencialidad del proyecto productivo no está sólo en permitirles poner en práctica lo aprendido sobre las temáticas vinculadas a su medio socioeconómico, sino que también fomenta desarrollo de capacidades de análisis y emprendimiento. Como parte de las tutorías que las estudiantes realizan con su monitora asignada, se hace también un seguimiento mensual de su proyecto, analizando las fortalezas y dificultades tenidas durante ese tiempo, buscando profundizar en acciones de mejora, estimulando el desarrollo de capacidades de investigación, reflexión y exploración del entorno (Cueto, et al., 2010). En estos

espacios de diálogo se incentiva, de igual manera, la venta de los productos del proyecto trabajado (por ejemplo, gallinas, hortalizas, etc.) con la finalidad de estimular que generen ingresos. El proyecto productivo es, entonces, una estrategia de la alternancia muy valorada ya que es también el punto de partida y preparación para el plan de negocio que las estudiantes desarrollan durante el quinto año de secundaria:

“Una ventaja es que ellos ya salen con un emprendimiento ya para trabajo o negocio ¿no? Que ellos sustentan, 5to año de secundaria, un plan de negocio que es uno de los requisitos. A la vez que cada estudiante salga emprendiendo ya algo de su realidad, ya sea al tipo de cultivo o también a confecciones como los tejidos y si hablamos en su realidad pues tienen ellos cultivo de café, cultivo de cacao, cultivo de arroz y ellas muy bien pueden salir ya a hacer una pequeña o microempresa” (M3)

Esto, como sostienen Cueto, et al. (2010), da a los estudiantes una mirada proactiva, motivando el aprovechamiento de los recursos que existen en su comunidad para transformar su realidad, “que vea con otros ojos eh... el desarrollo del medio, la realidad de su comunidad, ¿cierto? Las posibilidades que tenga y poder a partir de ello generar propuestas de desarrollo como son los proyectos o los planes de negocio” (AT), que son capacidades que les van a servir tanto dentro como fuera de su medio socioeconómico:

“Lo que me gusta de este sistema es que se les enseña a las estudiantes a emprender un negocio, cómo emprenderse más adelante para que ellas cuando salgan a una ciudad puedan tener ese conocimiento de realizar un negocio, de ver cómo es una economía, cómo solventarse ellas mismas, teniendo una base de conocimiento que el instituto o una universidad ya la pueden ejercer mejor” (M5).

Y, como expresó un padre de familia: “hoy en día nos hemos dado cuenta de lo que es el proyecto, de eso de plan de negocios, y eso ahora a ella le vale mucho, esa enseñanza ¿no?” (PF3). Por ello, diversos autores destacan su capacidad de vincular y crear conexiones entre la formación brindada en el centro de estudios (el saber científico), y el mundo de la producción y del trabajo (CIPPEC, 2016; Heras y Burin, 2002; Puig-Calvó, 2009).

Finalmente, con respecto a la convivencia, los entrevistados coincidieron en resaltar dos aspectos que consideran fundamentales y que se derivan del hecho que

las estudiantes convivan en el CRFA durante dos semanas. El primero de ellos tiene que ver con los valores y actitudes desarrollados y, el segundo, con la relación monitora-estudiante. Aspectos que fueron encontrados también en otras investigaciones y que son comunes a otras experiencias.

Con relación a los valores y actitudes, Heras y Burin (20112) destacan aquellos que se desarrollan como parte de la convivencia cotidiana en el centro de estudios, los cuáles van más allá de conceptos y procedimientos y potencian la relación del joven con los demás. Como mencionó un padre de familia, “la convivencia en familia es una parte fundamental [...] en la formación, los valores, el orden, de que haya una convivencia muy futura, de que sepa respetarse y sepan que llevar a un futuro mejor a su familia” (PF1).

Monge (2016) y Guerrero (2018), por su parte, coinciden en resaltar las competencias sociales y capacidad de organización desarrolladas como consecuencia de asumir responsabilidades en la institución, ya que a lo largo del año las estudiantes asumen diferentes responsabilidades dentro del CRFA, como la limpieza de áreas comunes, lavado de platos y cocina (durante los fines de semana), además de tener en orden su espacio personal y pertenencias, lo cual es supervisado por las monitoras.

Acerca de la relación monitora-estudiante, como se expuso también en un apartado anterior, es esta convivencia la que “permite que un formador conozca en profundidad al estudiante y lo pueda acompañar en su proceso de desarrollo educativo” (Divinsky, 2019, p. 228), ya que “en el sistema en alternancia las conoces un poco más [...] te permite conocerlas más, seguir de cerca su realidad y te permite proyectarte para así saber cómo llegar hacia ellas” (M4), permitiendo que sea una educación más personalizada:

“En el sistema de alternancia las estudiantes tienen una educación mucho más personalizada que los otros sistemas, ¿por qué? Porque nosotros convivimos con ellas, nos ponemos en el lugar de ellas ¿no? Contamos con sus experiencias que ellas vienen, conocemos un poco su realidad, tanto familiar como personal” (M3).

Se extiende al ámbito familiar ya que durante las visitas que las monitoras realizan a las comunidades, se acercan también a la realidad de sus familias, lo cual fue valorado por uno de los padres de familia entrevistados: “viendo ¿no? de que era provechoso la educación y también los profesores nos visitaban en la realidad, a la casa, nos hacían la intervención, papá, mamá e hijo” (PF3).

2.1.2.4. Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia

Si bien la pedagogía en alternancia no fue concebida para las finalidades que se van a mencionar a continuación, la práctica ha demostrado que para el contexto de las estudiantes del CRFA analizado, ha significado también otros beneficios, especialmente, para familias de bajos recursos: “yo veo de que la formación mayormente es para gente humilde, para gente de bajos recursos económicos y eso lo que yo veo muy bien” (PF2) ya que “facilita a las niñas de bajos recursos económicos y eso es lo que el padre muchas veces quiere ¿no? Quieren porque realmente que los padres de baja economía de los centros rurales, ellos buscan siempre la economía” (PF2).

Este beneficio económico viene dado tanto por el ahorro que significa contar con un centro de estudios donde no tienen que asumir gastos de residencia y tienen los gastos de alimentación parcialmente subsidiados por el Estado, como por el hecho de que cuentan con el apoyo de sus hijas para realizar trabajos en el campo durante las semanas que están en sus hogares:

“hay muchas niñas de condiciones económicas bajas, que vienen de familias que se dedican sobre todo al campo y que les permite a las chicas, en el tiempo que ellas permanecen en acá, ayudar de una u otra manera a sus padres y, a la vez, pues a través de los proyectos productivos contribuir generando algo de ingresos económicos y pues ni qué hablar del costo de mantenimiento de las chicas, con lo que pagan por la pensión es lo que tal vez les tocaría comer, estudiando en un colegio de una ciudad, 2 días, pero ellas con eso se mantienen 2 semanas” (M4).

Esta ayuda en las labores del campo es un tema que fue mencionado reiteradamente por los entrevistados, quienes sienten que el CRFA es “una institución que favorecía bastante tanto en los valores, bueno, también, por ejemplo, 15 días el colegio y 15 días me ayudaba” (PF3), permitiendo que las estudiantes “en su

cotidianeidad mantenga el vínculo familiar, participando en distintas actividades de la misma y de la comunidad” (Lamas, 2016, p. 65):

“para los padres, bueno, como son 15 días en la institución y 15 días en sus casas, pues les ayuda ¿no? a que estas niñas se vayan a sus casas a apoyar en las responsabilidades productivas que los papás tengan porque gracias a eso ellas pueden solventar sus gastos” (M5)

“Algunos papás dicen aquí mis hijas están mejor porque me ayudan, porque si las pongo en los otros colegios se van a estudiar todos los días y quién nos ayuda en la cosecha, quién nos ayuda con los animales, quién cuida a los hermanitos, quién está pendiente de hacer los alimentos, el almuerzo, etc. Por eso ellos también, por ese lado, lo ven para ellos una ayuda” (M2).

Como manifiesta Aldana (2012), en ese sentido, es una solución para los estudiantes de secundaria de zonas rurales, en la medida que contribuye a que continúen con sus estudios a la vez que siguen participando en las actividades productivas familiares, evitando que factores económicos o la necesidad del trabajo los obliguen a abandonar sus estudios. Asimismo, el ritmo de alternancias da libertad, como expuso Miyahira (2017), a que las estudiantes utilicen las dos semanas fuera del centro de estudios para realizar trabajos fuera de sus hogares y percibir ingresos para cubrir sus gastos, lo cual sucedía, especialmente, en las estudiantes de grados superiores. En el CRFA estudiado, el 50% de las estudiantes del 5to año de secundaria trabajaba de manera independiente durante las dos semanas que se encontraban fuera de la institución, “les ayuda a que ellas así, como también quien reciben estudios, reciben conocimientos, ellas tienen la opción de trabajar ¿no?” (M2).

Al mismo tiempo, además del beneficio económico, el hecho de que permanecieran en la institución daba tranquilidad a los padres de familia ya que sus hijas se encontraban en un espacio seguro:

“Ellos, aparte de vivir lejos, tienen la gran oportunidad de estar dentro de una institución, ahí viven, estudian, tienen los tres alimentos adecuados, ¿no? Y creo que es una gran oportunidad de eso para ellos, una gran despreocupación, para mí, y que también otra es que los papás ya saben que las chicas están dentro de su sistema de alternancia y ellos pueden venir en cualquier momento y las pueden encontrar ahí, no están preocupados que se pueden ir lejos abandonando los estudios” (M3).

2.2 Limitaciones de la pedagogía en alternancia en el caso de estudio

Las limitaciones de la pedagogía en alternancia en el CRFA estudiado involucran tanto factores intrínsecos y extrínsecos a los actores que intervinieron en su ejecución en el año de estudio, como, de manera general, aquellos que responden al contexto en el que se llevó a cabo. Para la lectura, es importante tener en cuenta que todas ellas se relacionan entre sí, es decir, entender cómo las limitaciones del Estado impactan y se convierten en limitaciones para la Asociación y monitoras y, viceversa, las limitaciones inherentes a estos actores condicionan el accionar del Estado.

Finalmente, todo esto queda evidenciado en la puesta en práctica del modelo ya que todas estas limitaciones aluden a factores que impidieron que la pedagogía en alternancia se desarrollara de manera plena e incidieron negativamente en el logro de sus objetivos.

2.2.1. El Estado

Las limitaciones del Estado en la puesta en práctica del modelo están principalmente vinculadas a dos factores: presupuestales y a la visión con la que se ejecuta el modelo. Ambos son aspectos que condicionan de manera decisiva su puesta en práctica ya que determinan qué aspectos de la metodología se resaltan y toman en cuenta, en contraste con aquellos que son omitidos o quedan más relegados.

2.2.1.1. Rol del Estado

El Estado, como parte de su rol de proveer mejores condiciones para el CRFA, se encuentra aún en proceso de consolidar y definir cómo se va a atender algunas demandas.

Una de ellas, y que fue mencionada por todos los entrevistados como una necesidad urgente, es la de contar con una mejor infraestructura. Como ha sido reportado en otros estudios (Cueto et al., 2010; Guerrero, 2018), las deficiencias en infraestructura presentes en el CRFA estudiado obligan a que las estudiantes convivan en la institución sin contar con la cantidad suficiente de camas, baños, duchas y espacios que demanda una residencia temporal. Por ello, las monitoras y los padres de familia piden que “se mejore el colegio. O sea, haya una construcción,

mejores ambientes para las chicas y para que se sientan más cómodas las chicas y superen más también su estadía” (PF3) Los entrevistados coinciden en identificarla como una necesidad tanto por comodidad como por seguridad, ya que la institución no cuenta con un cerco perimétrico, “un buen circulado, que tenga su cerco perimétrico, yo creo que eso sería una mejor meta, por ahí yo creo que van a haber cambios, al tener una buena infraestructura se puede controlar” (PF3), pero debido a que el CRFA no pudo solucionar los problemas de titulación del terreno de la institución, lamentablemente no pudo ser focalizada como beneficiaria del Decreto de Urgencia N° 06 mediante el cual el Ministerio de Educación transfirió recursos al Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social para la construcción de espacios de residencia a través de FONCODES.

A estos requerimientos de infraestructura, se suman los de personal adicional que pueda cuidar y brindar mayor seguridad, sobre todo, durante las noches. Se han presentado situaciones en las que, debido a que no se cuenta con un cerco perimétrico construido, ingresan al terreno de la institución personas ajenas a ella.

“me gustaría a alguien que esté personalmente y que se genere, por ejemplo, hablamos del CRFA, un personal de cuidado de las noches, un varón. Una mujer qué se hace en esta situación cuando sucede algo” (M1).

Con respecto al acompañamiento y participación de las instancias locales, si bien, como fue mencionado por una monitora, se puede decir que en la institución se sintió más presencia de estas autoridades, eso se debió, en parte, a que años anteriores su participación era esporádica o inexistente, “este año se vio ya que el director [de la UGEL y] llegó por 3 oportunidades mientras que el año pasado no llegó ni una vez” (M3), y que, aun cuando se haya mejorado en este aspecto, no se percibe todavía un real interés o involucramiento: “creo que la UGEL no se les enseña su realidad que es de la institución o en el sistema de alternancia, no solamente es venir un ratito, sacar fachada y ya” (M3). Como mencionó otro actor, “Esta región se vanagloria de tener CRFAs ah, pero ¿qué están haciendo por ellos? No mucho” (AT).

Ante esta situación, la figura del especialista de la UGEL cobra importancia en la medida en que debería constituir un nexo de doble vía entre la UGEL y el CRFA, ya que es quien debería hacer llegar las exigencias de lo que debe cumplir como

institución educativa y, al mismo tiempo, llevar las necesidades de la institución a la UGEL. Sin embargo, este nexo enfrenta obstáculos ya que los especialistas de las UGEL enfrentan una serie de dificultades presupuestales y de tiempo que dificultan la realización de visitas a los CRFA; asimismo, su escaso conocimiento sobre la alternancia limita su rol (Guerrero, 2018) ya que esto le impide entender las necesidades de la institución contextualizadas en el modelo.

Durante el 2019, ninguna monitora recibió visitas ni asesoría del especialista asignado por la UGEL a la institución, quien visitó la institución en tres oportunidades en el último bimestre del año, pero no cumplió funciones de acompañamiento pedagógico. La primera visita tuvo como objetivo la revisión de documentos de gestión institucional, para lo cual se reunió sólo con la directora; en la segunda, participó en la evaluación a las monitoras en una reunión en la que también estuvieron miembros de Consejo Directivo; y, finalmente, en la tercera, asistió como jurado invitado en la sustentación de planes de negocio de las estudiantes del 5to año de secundaria, por lo que su involucramiento y conocimiento del trabajo que se realiza en la institución es deficiente. Sobre esto, una monitora manifestó que:

“Nos gustaría que de repente un monitoreo de... o el encargado de nuestro acompañamiento venga, se siente todo el día, vea esa convivencia con las chicas ¿no? Y esa realidad llevar a la UGEL y decir no, sí tienen necesidad” [...] al profesor le falta de que él vaya no solamente porque ya se acerque fin de año y necesitamos la evaluación para el siguiente contrato sino estar mucho más pendiente” (M3).

Por ello, el asistente técnico pidió también:

“Que en este mes que queda es que [el especialista de la UGEL] venga, esté, y ayer ha venido, pero se necesita más presencia, osea, Henry puede dar a conocer, pero ellos tienen que estar más en el día a día” (AT).

Ya que, si bien él estuvo asumiendo parte de ese rol, es un trabajo permanente incompatible con su presencia transitoria: “ahorita mi rol ese ese, pero yo... como le digo a las UGELes, yo soy un ave de paso, estoy una semana acá, 15 días, pero intermitente... y quien debe asumir ese rol es la UGEL” (AT).

Estas últimas respuestas citadas revelan un sentir hacia la labor que la UGEL viene realizando en la institución, en el que se percibe aún deficiencias y un desconocimiento sobre el modelo. Sentir que fue manifestado también por los miembros del Consejo, quienes no sienten el respaldo de las autoridades locales: “no hacer nosotros nomás sino un personal de la DRE, de la UGEL también que estén conjuntamente con nosotros ¿no” (PF3).

Sin embargo, a pesar de tener esta percepción sobre las instancias locales, los miembros del Consejo y la Unión Regional tienen una opinión positiva y una relación cercana con la DISER. Sobre esto uno de ellos manifestó que “yo sé que la DISER nos está apoyando mucho y nosotros como Unión Regional vamos a seguir a eso” (PF1) pero, como sostienen Barsky, et al. (2008), no es suficiente contar sólo con el apoyo de políticos y altos funcionarios ya que, en la práctica, es con los funcionarios de nivel intermedio con quienes se presentan mayores dificultades. Es con las instancias regionales y locales con las que hay mayor interacción, con quienes se producen los desacuerdos y malentendidos mencionados anteriormente. En este sentido, como fue recomendado por Guerrero (2018), está pendiente de que la DISER realice un trabajo de sensibilización para aumentar el compromiso de las instancias regionales.

Uno de los desacuerdos se produjo a inicios del año 2019 y tuvo que ver con el proceso de selección de personal, tanto de las monitoras como del contrato CAS para dirección. Tradicionalmente ambos procesos eran realizados por los miembros del Consejo Directivo con asistencia de ProRural en circunstancias diferentes a las actuales. La totalidad de las plazas docentes no eran cubiertas por la UGEL, por lo que se contaba también con la contribución de otras organizaciones y ProRural, siguiéndose el procedimiento de esta última ya que era la que se encontraba brindando asistencia técnica en la institución.

Sin embargo, cuando el Ministerio asumió el control del CRFA y se dejó de contar con esa asistencia la selección pasó a formar parte del mismo proceso de contratación que siguen las instituciones educativas regulares y que es realizado por la UGEL, hecho difícil de aceptar por los miembros del Consejo. Ellos habían sido siempre quienes proponían a los profesionales que iban a asumir esos cargos, ya sea

debido a que en el pasado hubo experiencias de monitoras que abandonaron la institución por no adaptarse a las exigencias del sistema o porque tradicionalmente habían contado con la autoridad para realizarlo y rechazaban que su opinión deje de ser tomada en cuenta.

El año en el que se realizó el presente estudio, el Consejo Directivo continuó estando a cargo de proponer docentes para que cubran las plazas de monitoras. No obstante, el proceso CAS para la dirección (de convocatoria abierta) sí siguió el flujo regular de la UGEL y, a pesar de que una docente recomendada por el Consejo Directivo participó del proceso, finalmente el cargo fue ocupado por otra persona. Es importante entender este suceso ya que marcó un hito en las relaciones entre el Consejo y la UGEL y repercutió, inclusive, en el clima institucional del CRFA del caso estudiado. Desde la DISER, se admite que:

“Falta hacer incidencia con UGELES para que entiendan ese mecanismo de contratación [...] si la UGEL comienza a hacer un desorden, contrata por su cuenta a los docentes, no tiene los procedimientos bien establecidos, o no tiene en cuenta la participación, se genera ya un conflicto” (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019).

Por ello, el asistente técnico es enfático al decir que “lo que debe haber es un trabajo coordinado entre UGEL y Asociación” (AT), a lo que añade la importancia de que existan buenas relaciones entre ambas ya que si “este vínculo entre UGEL y Asociación no funciona hay los choques. Entonces el personal que llega no va a ser el que quiere la UGEL, ni el que quiere la Asociación” (AT).

Esta opinión es importante en la medida que recoge dos necesidades urgentes. Por un lado, la de contar con una norma técnica clara no sólo sobre las funciones y roles que deben asumir las instancias intermedias del Ministerio de Educación, sino también sobre los procesos y cómo deben ser realizados, en línea con lo expuesto por Guerrero (2018) quien sostiene que esto es necesario para evitar este tipo de imprecisiones. Por otro lado, la necesidad también de sensibilizar a estas instancias sobre las características y necesidades de la pedagogía en alternancia, de manera que tengan apertura para aceptar sus particularidades. Como complemento, esta sensibilización debe extenderse a los padres de familia, ya que hay asuntos

relacionados a los procesos del Estado que es necesario que conozcan y entiendan para poder llegar a consensos con las autoridades locales y regionales.

Esto generaría un entendimiento entre ambos actores que contribuiría a solucionar problemas como el sucedido con la contratación de la directora del CRFA: “los CAS tienen una administración, vamos a decir, una selección de tipo diferente a los contratos de personal. Entonces por eso y... como te digo, si hubiera una buena dirección entre Consejo y UGEL, la UGEL lo asumiría” (AT), ya que tanto la UGEL debe estar sensibilizada sobre la importancia del rol de los padres de familia, como ellos sobre los procesos formales de la UGEL, de manera que se pueda llegar a un punto intermedio en beneficio de la institución. Esta sensibilización sería importante, incluso, ante la existencia de una norma técnica debido a que ayudaría a que los especialistas la apliquen con un criterio que se acerque más a la realidad del campo. Sobre todo, teniendo en cuenta que cada uno representa a actores con roles que deberían ser complementarios: autoridad en la institución y autoridad encargada formalmente de la contratación. En este sentido, le corresponde a la UGEL, entonces, como entidad encargada formalmente de la contratación, clarificar las condiciones en las que llega el personal:

“Yo creo que una de las cosas es reglas claras desde quien contrata, que, en este caso, sería la UGEL. La UGEL, si no se involucra en el tema no va a haber quién empodere a quien llegue a un CRFA en el tema. Ahorita mi rol ese ese, pero yo... como le digo a las UGELES, yo soy un ave de paso, estoy una semana acá, 15 días, pero intermitente... y quien debe asumir ese rol es la UGEL” (AT)

Al interior de la institución, la falta de comunicación y desarticulación entre los actores mencionados anteriormente es percibida también por las monitoras, quienes observan que existe

“poca comunicación entre Consejo Directivo, entre especialista, entre director de la institución y vemos que hay bastante separación entre ellos ¿no? tú en tu lugar, yo en mi lugar, tú cumples tu función, yo cumplo mis funciones, tú no te metes con la mía, yo no me meto con la tuya” (M4).

Esta situación descrita responde a la realidad presente en muchas escuelas rurales, las cuales ven afectado su funcionamiento por “las tensiones entre el gobierno

nacional y los gobiernos regionales y la usual incomunicación con las DRE y las UGEL” (Montero, 2011, p. 51), las cuales afectan su funcionamiento en la medida que esto implica que estas instancias no cumplan las funciones que les corresponde dentro del modelo. Por ello, este es un asunto que debe ser tratado con prioridad:

“Ahí está el trabajo más fuerte. En decirle a la UGEL “tú tienes un modelo” y también como UGEL debes atender... no puedes atender a todos a rajatabla, que es lo que hace. Ellos creen que todas las escuelas son iguales, no, pero son modelos. Este modelo necesita esta atención, la JEC necesita otra atención, la regular... pero ellos a todos lo ven” (AT).

Otro punto clave tiene que ver con la visión y expectativas que el Estado tiene sobre la pedagogía en alternancia, lo cual impacta en las diferentes dimensiones de su implementación y está impreso en el trabajo del asistente técnico, los lineamientos definidos para el modelo, el lugar dado a la Asociación y cómo se capacita a las monitoras.

Las expectativas del Ministerio de Educación, que, como se mencionó, en la práctica se reflejan en el énfasis dado al currículo, tienen como base el que aún se considere para la secundaria en alternancia los mismos objetivos que se tienen para la modalidad regular, la cual se desarrolla para estudiantes pertenecientes a entornos urbanos, omitiendo que este modelo cuenta con sus propios fines (el desarrollo integral de los jóvenes y el medio) y medios (la Asociación y la formación en alternancia) y una serie de estrategias encaminadas a desarrollar competencias en los estudiantes, empoderar a los actores que se encuentran alrededor de él y fortalecer la participación social y la construcción colectiva (Divinsky, 2019). En este sentido, se produce, entonces, un desfase entre para lo que el modelo fue hecho y lo que actualmente se espera de él. Por ello, el asistente técnico manifestó:

“¿qué es lo que busca el Ministerio? Es un objetivo diferente al que buscaba ProRural. El Ministerio busca cobertura, añadido al logro de aprendizajes. ProRural buscaba calidad en las escuelas a partir de formación de personas que le den sostenimiento a las escuelas y eso es una Asociación” (AT).

Si bien el CRFA, a través de su Asociación y monitoras, puede “contextualizar” el modelo, transmitir una visión particular de él o realizar acciones encaminadas a impactar en el entorno, esto no se va a lograr si desde el Estado no se prioriza como

política y si estos actores no están empoderados en este rol (Gimonet, 2009), ya que la visión que el Estado tiene del modelo delimita la forma de trabajo de las monitoras y restringe el accionar de las Asociaciones. Es decir, si las monitoras no son capacitadas sobre el funcionamiento del modelo, va a ser imposible para ellas realizar esta contextualización; y si no se da espacio a la participación de las Asociaciones, los padres de familia no van a sentirse empoderados en su rol.

Por otro lado, aun cuando la secundaria en alternancia tiene prioridad dentro de la DISER, esta sigue siendo una pequeña dirección dentro de un Ministerio que tiene a su cargo la educación del país, lo que conlleva a que no se le da la atención requerida debido a que tiene un número reducido de estudiantes en comparación al de las grandes ciudades y otras formas de atención educativa (Puig-Calvó, 2006):

“Yo creo que el Ministerio en este último tiempo ha mejorado en su atención, pero no es suficiente, en relación no solamente a los CRFA sino a los diferentes eh... modelos o formas de atención que hay en zona rural, que son los que siempre se dejan para lo último” [...] “¿por qué no son meta los CRFA para atender? Porque no es lo mismo atender dos colegios con 200 alumnos a atender un colegio que tenemos en la ciudad que tiene 600. Entonces no son meta y eso es lo que pasa pues” (AT).

A diferencia de cuando su implementación estaba a cargo de ProRural, para la cual el éxito de su funcionamiento era su meta principal:

“Cuando hemos estado con ProRural era la meta, osea los CRFA eran la meta y era nuestra gran meta. Y cuando ya pasamos a otro espacio ya no te conviertes en eso. Te conviertes en un modelo, en una propuesta y ahí queda. Y mientras que no muestres resultados de impacto... es que no te van a voltear a mirar” (AT).

A esto se suma que el Ministerio de Educación tiene relativamente pocos años haciéndose cargo cien por ciento del modelo, por lo que aún está en proceso de apropiarse de él y de definir las normas técnicas que organicen su implementación. En la actualidad, hay vacíos por precisar que perjudican la organización del CRFA:

“Yo creo que los CRFA al pasar al Ministerio han perdido la brújula en el sentido de la organización. Antes quien nos organizaba como asociación de CRFAs era ProRural. Ahora no hay quien te organice, porque si yo vengo acá, como te

dije, mi principal chip es implementación de currículo, el modelo segundo, mientras que no se den cuenta de ese cambio de chip...” (AT).

Esto hace referencia a que en el tránsito entre ProRural y el Ministerio no hubo una continuidad en la gestión del modelo y, en cambio, se cambió la visión con la que tradicionalmente se había venido trabajando, perdiéndose en el camino muchos atributos de la alternancia. Estas pérdidas producto de esta falta de continuidad son recurrentes y se profundizará en ellas en los siguientes apartados.

2.2.1.2. Rol del asistente técnico

Con respecto a las limitaciones encontradas en la labor realizada por el asistente técnico se encontraron diferencias en la satisfacción con el acompañamiento pedagógico entre las monitoras antiguas y las nuevas. A diferencia de las monitoras que tienen más años laborando en la institución, las monitoras nuevas revelaron deficiencias en los aspectos prácticos de sus intervenciones:

“Nuestro acompañante conocía, ha tenido todas las ganas de trabajar, se ha visto ¿no? Pero más que todo se ha enfocado en decirnos, esto no es así, esto no es así ¿no? Y... mas no hubo de él, chicas, háganlo así, les presento un modelo de tal colegio ¿no? Un CRFA que ya sea, que tenga más años de creación y... los planes de investigación, con tales cursos se articulan de esta manera” (M4).

“Hemos recibido 4 jornadas de acompañamiento, también ha faltado de repente sentarnos y elaborar con el acompañante una planificación anual donde nos sentamos y miramos paso por paso, faltó un poco eso. Se entiende que, por el tiempo, no solamente somos nosotros sino son otros CRFAs, entonces eso sí siento que ha faltado. O sino venir también y hacer una clase modelo, ¿no? Nosotros estar sentadas y observarle al especialista, ver cómo se hace una clase en un sistema de alternancia” (M5).

Esto puede deberse a que existe una demanda de capacitación adicional de parte de las monitoras que tienen menos experiencia docente que no está siendo del todo cubierta y que necesita ser atendida debido a las particularidades y exigencias del modelo. Por ello, consideran que “tendría que ser un personal perenne del Ministerio para que venga a ver el día a día porque si no vemos un personal no mejoramos tampoco” (M1).

Como se desprende de los últimos comentarios citados, hay demanda por que el asistente técnico incremente la frecuencia de las visitas realizadas. Las monitoras manifiestan que “el año pasado el profesor venía más seguido” (M2) pero entienden que “el profesor ya este año tiene toda esta región y tiene que trasladarse, pues, de un lado a otro lado (M2) y “también la deficiencia está en que es un solo acompañante para toda la región y pues trata de repartirse entre todos y no se da abasto, no se da abasto, no llega a todos como debería llegar” (M4). Una razón importante detrás de esto es que en el 2019 hubo una reducción en la cantidad de asistentes técnicos asignados a los CRFA, por lo que la carga laboral que tenía influyó en el acompañamiento y en el número de visitas a la institución.

En respuesta a estos temas, el asistente técnico manifestó que, además de la carga laboral, la manera en la que se desarrolla el acompañamiento es determinada por el Ministerio de Educación, el cual tiene definidos una serie de prioridades y modos de trabajo que en ocasiones pueden limitar su accionar, “¿a veces qué nos pasa en el rol que tenemos? que tenemos que cumplir con protocolos, con formatos y nos olvidamos de la persona que trabaja en un CRFA” (AT). Estos protocolos, que condicionan su labor a una serie de pasos que debe cumplir, responden a la visión y prioridades que tiene el Ministerio de Educación y a las expectativas que tiene del trabajo realizado por estos acompañantes:

“Cuando hemos salido a campo este año se nos dijo currículum, currículum, currículum, entonces nos hemos metido eso y como yo dije en el segundo taller que tuvimos de asistentes técnicos, les digo, nos estamos olvidando del modelo” (AT).

Esta situación refleja, una vez más, que el interés del Ministerio de Educación por el modelo no se extiende a todos sus medios, fines, procesos y características, los cuales difieren de los modelos y estructuras más conocidos de escuela y, por ello, tienen dificultades para encajar en las estructuras estatales (Miano y Heras, 2019). Esto es causa de que se perciba al currículum como un ente separado de la pedagogía en alternancia, cuando debiera ser un vehículo para aterrizarlo, en lugar de actuar como una “estructura férrea y limitativa” (García-Marirrodiga, 2002, p. 101) a la que el modelo tiene que ajustarse. Lo que se repite también al estar ante la figura de las

Asociaciones y los celos e incomodidades que esto genera (Miano, 2017), y que serán descritos con mayor detalle en el siguiente apartado.

Por hechos como este, y los expuestos anteriormente, Puig Calvó (2006) sostiene que, si bien el financiamiento del Ministerio de Educación tiene numerosos beneficios, trae también consigo exigencias que pueden provocar desviaciones en los aspectos pedagógicos del modelo ya que convierte a los formadores en funcionarios públicos que dependen de la sensibilidad de las autoridades del momento.

2.2.2. La Asociación y las monitoras

Además de las desviaciones en los aspectos pedagógicos, Puig-Calvó (2006) menciona que estas se extienden también a los aspectos asociativos, que tienen su origen en los dos factores mencionados anteriormente, es decir, en las limitaciones presupuestales y en la visión que tiene el Estado del modelo. Esto trae consigo, de igual manera, repercusiones en el trabajo de las monitoras, quienes atraviesan limitaciones derivadas también del accionar del Estado (representado por sus diferentes organismos descentralizados y el asistente técnico).

En ambos casos, como se expondrá en los siguientes apartados, no resultan menos importantes las limitaciones intrínsecas a estos actores, es decir, aquellas inherentes a las características y subjetividades de cada persona. Como sostiene el autor mencionado en el párrafo anterior, “para lograr la calidad en las escuelas que aplican la alternancia, se requieren asociaciones responsables y formadores comprometidos” (Puig-Calvó, 2009, p. 19).

2.2.2.1. Rol de la Asociación del Centro Rural de Formación en Alternancia

Dentro de la Asociación del CRFA estudiado destacó el trabajo del Consejo Directivo como actores que cumplen el rol de dirigir y organizar el trabajo realizado por los padres de familia. Por este motivo, se comenzará ahondando en el rol del Consejo Directivo como punto de partida para exponer sobre la Asociación en general.

Las principales limitaciones que enfrenta el Consejo Directivo para realizar su trabajo son, en primer lugar, de tipo económico. Como ellos mismos manifestaron, se trata de un trabajo no remunerado que demanda tiempo y recursos que no les son

retribuidos, pero es una labor que realizan debido a que son conscientes de que “la Asociación cumple un papel muy importante de que ellos tienen que comprometerse en el trabajo el 100% en dar su tiempo, porque no hay un presupuesto para pagarlo, gastan de su bolsillo” (PF1). En este sentido, manifiestan que:

“El campo más difícil es darnos nosotros el tiempo para estar ahí velando por la institución, la verdad es que no es fácil. Uno tiene que dejar su hogar, su familia y estar pendiente de esta institución” (PF2)

Por este motivo, son pocos los padres de familia que se comprometen a asumir ese rol: “entonces el que se compromete son raros, pero la Asociación, el presidente de la Asociación que dirige, es el que hace todo en coordinación” (PF1).

A esta dificultad se suma, en segundo lugar, una realidad que limita el alcance del trabajo realizado por el Consejo Directivo y esa es que el esfuerzo que ellos realizan no siempre encuentra una contrapartida entre los padres de familia que conforman la Asociación del CRFA. Sobre este punto se ahondará en los párrafos siguientes ya que tanto las diferentes formas en las que esta falta de esfuerzo se manifiesta como sus causas, ayudan a entender una parte importante de cómo se desarrolló la puesta en práctica este modelo en el caso de estudio durante el periodo investigado, a la vez que permite abarcar diversas limitaciones vinculadas a puntos considerados críticos para la pedagogía en alternancia.

Una de las manifestaciones, que los diferentes actores entrevistados coincidieron en resaltar, es que los padres de familia no suelen acercarse a la institución ni mostrar mucho interés por la situación de sus hijas. Sobre este tema, resaltaron los momentos de inicio y fin de cada alternancia ya que, pudiendo ser espacios de encuentro, no lo eran debido a que la mayoría de las estudiantes llegaban y se retiraban solas de la institución. Por ello, consideran que “los papás deberían venir a recoger a las menores hijas, no mandarles solas, porque nosotros le enviamos y no sabemos si llegan o no llegan” (M3). Esta situación tiene como consecuencia que se pierdan momentos en los que tanto monitores como padres de familia puedan conocerse. En esta misma línea, otra monitora manifestó que “y nunca les conocemos ¿no? Sería... sería mejor, que haya una mejor coordinación y estar, ¿no?... que ellos recojan sus hijas, traigan a dejar. Sería mucho mejor” (M6). Por ello, Gimonet afirma

que “la llegada de los padres al CEFFA para conducir o buscar a su hijo, es una ocasión de contactos e intercambios de información con los monitores” (2009, p. 103) y constituyen momentos con mucho potencial para que, a partir del diálogo entre padres de familia y monitores, se puedan tratar de manera personalizada asuntos de las estudiantes que necesiten atención. Asimismo, son oportunidades para comunicar los aspectos trabajados en la institución que necesiten ser reforzados en casa, en lugar de que exista la sensación de que los padres “desaparecen”, “como estamos ahorita haciendo, ya yo voy a traer, lo matriculo y al final aparezco a fin de año, o a medio de año, cuando ya pasó el problema” (PF3).

Otra manifestación se da durante las asambleas o reuniones de padres de familia, en las cuales, según declaró una monitora, no siempre se llega a percibir un real interés por aportar a ellas:

“A ver, ¿la prioridad del padre cuál es? Llegar, le dicen reunión, la prioridad del padre es llegar, escuchar que me tienen que decir, ya, si hay algo interesante que hablar lo escucho y si no tengo prisa por regresar a mi casa, mas no vienen con esas ganas de saber, de informarse. No vienen con esas ganas tal vez de preguntar, oye cómo está mi niña, le está yendo bien, está haciendo las cosas bien. No. Vienen, llegan, firman su asistencia, su salida, irse. Es más temor a la multa que por amor o por contribuir con la educación de sus hijos” (M4).

Durante las asambleas en las que se participó como monitora-observadora, si bien se pudo constatar este hecho, se pudo también analizar las razones que se encuentran detrás de esto y uno de los motivos que lo explica parcialmente es la lejanía al centro de estudios.

“Hay papás que vienen 12 horas ¿no? De 12 horas de venir caminando, 12 horas caminando, 4 horas en carro, son 16 horas ¿no? Osea es demasiado, por eso es que al papá más le conviene, sabe qué pago mi multa y ya ¿no?” (M3).

Los padres de familia del CRFA enfrentaron las mismas dificultades reportadas en otras investigaciones: la distancia de la institución educativa y la inversión de dinero y tiempo que implica trasladarse a ella (Cueto, et al., 2010), que se convierten en obstáculos que desgastan su participación (Barsky, et al., 2008). Esto tiene como consecuencia que se pierda el potencial de un espacio que pudiera servir para dar a

conocer información sobre la institución educativa ya que “en cada asamblea, por ejemplo, son tres veces al año y ahí vamos informando los ingresos, los gastos y al final también se le informa el balance final” (E3) y para generar “los debates sobre un tema educativo o de la realidad social del territorio” (Gimonet, 2009, p. 105).

Además de esto, en el año que se realizó la investigación, la Asociación del CRFA estuvo conformada sólo por los padres y madres de familia de la institución, y no incluía a otros actores de la comunidad, como podrían ser empresarios rurales, autoridades municipales y educativas, y ex estudiantes, quienes podrían contribuir a maximizar su impacto (USAC, 2013) al sumar a la diversidad de opiniones, puntos de vista y aportes que enriquecerían la búsqueda de oportunidades y soluciones a los problemas de la institución.

A lo expuesto anteriormente se añade el que se puede considerar el motivo principal de la falta de involucramiento de los padres de familia y este es el desconocimiento que tienen sobre el funcionamiento de la pedagogía en alternancia y el rol que deben desempeñar dentro de ella... “Bastante desconocimiento de parte de los padres de lo que es el sistema en sí, ellos piensan que el sistema es, bueno, es para apoyar a las zonas rurales” (M4) ... “porque justamente el padre tiene que saber, en primer lugar, qué es una Asociación. Qué son un reglamento, un estatuto, no, eso los padres no lo conocen. No lo conocen” (PF1). Es un desconocimiento que reconocen y manifiestan durante las visitas a familia y que, en la práctica, se traduce en la falta de participación, vínculo y compromiso con la institución (y, dentro de esta, el modelo), que abarca no sólo lo concerniente a los aspectos asociativos (relacionados a sus funciones y las características que los diferencian de otros grupos de padres de familia de otras instituciones educativas) sino también aquellos que tienen que ver con el funcionamiento del sistema, sus medios, fines y estrategias pedagógicas, lo cual “limita la sostenibilidad del proceso educativo por alternancia, debido a que no se impacta a nivel familiar y por consiguiente en la vida comunitaria” (USAC, 2013, p. 14). Es un desconocimiento que debe entenderse no sólo como una falta de transmisión de conocimientos o una simple difusión de información, sino la falta de un conocimiento real que los empodere a apropiarse del modelo, de manera que sientan suyos los problemas del CRFA, asuman compromisos y se hagan cargo de ellos.

Llevado al trabajo del Consejo Directivo, este desconocimiento se manifiesta también en el desarrollo de su labor ya. Aun cuando puedan tener conocimiento teórico sobre algunos aspectos del sistema, necesitan apoyo y asesoría en aspectos más procedimentales y de organización que los ayudarían a implementar en la práctica lo que conocen de manera conceptual. Esto se refleja, por ejemplo, al momento de realizar las evaluaciones docentes, las cuales durante el año 2019 no se realizaron como deberían, hecho que fue reconocido por uno de los padres de familia entrevistados:

“Yo he estado leyendo. Las evaluaciones se hacen trimestralmente a un docente, y cómo nosotros ahora vamos a evaluar al final de año, se hace 3 veces al año, al final se le evalúa de los 3 meses de los trimestrales para ver si ha mejorado o no ha mejorado, pero no se ha hecho [...] Cada trimestral se evalúa, entonces tiene opción de decir en qué está fallando, yo sé que, para el otro, el siguiente prueba va a mejorar, pero acá no se ha hecho eso” (PF3).

Lo cual es muestra de que si bien una parte del Consejo Directivo (sobretudo el presidente y el tesorero) tienen una gran disposición para trabajar, existen aspectos más ligados a lo práctico y a la forma de trabajo que deben mejorar. Por este motivo, “es imprescindible un Plan de Formación específico dirigido a los miembros de los Consejos de Administración” (García-Marirrodriaga, 2009, p. 178).

En la práctica cotidiana del Consejo Directivo, el no contar con la asistencia técnica que antes brindaba ProRural, se tradujo también en la falta de un plan de trabajo que les permitiera organizarse durante el año: “no nos hemos sentado así en la mesa todos a trabajar, qué temas vamos a hacer, nuestro plan de trabajo, todo eso” (PF3). Sobre este asunto, uno de sus miembros admitió que dentro del mismo Consejo Directivo no existe unidad ni un trabajo coordinado en equipo, lo cual reconoce como una de sus debilidades:

“Yo lo veo que esta falta de unidad es porque realmente nosotros como directivos no nos hemos puesto, nos falta unidad en la junta directiva. En la junta directiva nosotros tenemos que trabajar como una sola persona todos, no estar de repente uno por allá otro por acá, bueno, esa es una debilidad de la directiva (PF3).

Esta falta de organización fue percibida tanto por las monitoras como por el resto de los padres de familia que conformaban la Asociación. Sobre este tema, una de las monitoras manifestó que “si el Consejo estuviera más organizado, mejor estructurado, en el trabajo hablo, al padre no lo pasearía, ¿no? Y si tuviera un buen plan de trabajo o que se está proyectando para el siguiente año eh... fuera muy diferente” (M1).

De parte de los padres de familia, ese “pasear” mencionado hace referencia a la percepción que tenían sobre el Consejo Directivo ya que esta falta de plan de trabajo y organización era evidente durante las asambleas al momento exponer las actividades que querían realizar:

“Lo que puedo ver es que el padre de familia le ha perdido el respeto al Consejo Directivo, porque lo tiene paseando. No solamente hablo de este año, desde el año pasado es. Entonces, quiera que no, como dijo un padre de familia, nosotros no habremos pisado una institución, quizá profesora seamos brutos, pero sí nos damos cuenta” (M1)

Esto influía en la actitud que tenían hacia la labor realizada por el Consejo y, por ende, en la disposición que mostraban durante las reuniones para generar acuerdos en beneficio de la institución, lo cual llevó a que los directivos sintieran que “este año ha sido el año más crítico para nosotros” (PF2). Espacios de comunicación y concertación, como las asambleas, se convirtieron en espacios de conflictos donde era difícil lograr consensos en beneficio de la institución.

“Bueno, este año yo sí lo he visto pues un poco de... de repente incomodidades, en los señores, una serie de... entre ellos ¿no?, incomodidades tanto en ellos, en toda la Asociación, en toda la Asociación porque en ellos mismos nomas ¿no? Sus vocales como se discutían, el presidente, el secretario... total... no hay ¿no? si es una familia pues la armonía tiene que ser todos y todos tienen que pensar igual. Porque si el Consejo Directivo no trabaja bien, pues de hecho nosotros tampoco ¿no?” (M2).

De parte de los directivos, esta situación generó el sentimiento de “vemos que el presidente quiere hacer mucho, pero el resto lo dan la contra. Entonces, no hay un Consejo sólido” (PF1).

Como en toda organización, además, la figura del presidente adquiere especial relevancia y sobre él recae la responsabilidad de liderar y conducir el trabajo que se va a realizar.

“Si nos ponemos a pensar que, por ejemplo, el presidente es la cabeza, él como cabeza tiene que llamarnos a nosotros y organizarnos, claro, por cierto, que él no va... como somos adultos tampoco nos va a poner igual que a los muchachos, pero en sí la comunicación tiene que estar con toda su junta directiva para poder salir pues ¿no? Venir a la reunión, poner nuestra inquietud... pero no se ha hecho, ninguna vez se ha hecho, bueno, esa es una debilidad que hemos visto en la directiva” (PF3)

Es, además, un perfil que requiere de una serie de habilidades y conocimientos que no son usualmente desarrollados por la escasez de este tipo de espacios de participación en zonas rurales (Miano, 2017). En este sentido, como manifestó una de las monitoras, hay un reconocimiento de la necesidad de la existencia de un actor que brinde el soporte necesario para la ejecución de esta labor:

“Les falta apoyo, les falta tener a su lado tal vez personas conocedoras que los orienten a ellos también cómo se debe manejar. Si bien es cierto ya es una Asociación, tiene un Consejo Directivo, son los amos y señores de colegio, como ellos quieran verse, pero no es solamente eso pues, no tienen a su lado personas que los orienten como debería ser y si es que los hay esas personas están lejos ¿no? No están constantemente acá apoyándoles” (M4).

Esta necesidad es también sentida por los miembros del Consejo, quienes señalan que “la unión regional, unión nacional, ellos deben contratar un personal preparado especialmente para la organización y que venga a capacitarnos. Eso es lo que nos falta” (PF3) y manifiestan que:

“Nosotros somos personas del campo y para el trabajo de un docente para hacer una comparación no, es muy poco. Entonces nosotros, claro, podemos evaluar, por ejemplo, la convivencia, el trato con las alumnas, el trato con los padres de familia, claro, institucionalmente tampoco no nos damos, pero de todas maneras tenemos que estar personas preparados para hacer estos temas” (PF3).

Podría decirse que esta falta de solidez y organización del Consejo es producto del desconocimiento sobre el funcionamiento del modelo o del acompañamiento que se discontinuó cuando ProRural se desvinculó de la institución. Sin embargo, en

realidad es también consecuencia de las deficiencias en el trabajo en equipo entre el Consejo Directivo, la dirección, el equipo de monitoras y el asistente técnico de la DISER, ya que, si bien no se contó con el acompañamiento de ProRural, un trabajo en conjunto entre los tres actores mencionados hubiera podido encauzar esta labor. La realidad ha demostrado que cuando hay una buena relación entre el Consejo y el equipo docente, se obtienen los mejores resultados. (Barsky, et al., 2008, p. 23). De igual manera, como sostiene Batz (2011), es muy importante que la dirección se preocupe porque los miembros del Consejo conozcan sobre los aspectos importantes de la alternancia.

Esta deficiencia fue también reconocida por una de las monitoras como uno de los principales problemas y lo vinculó a su trabajo y la consecuencia que esto tiene para la institución “porque cuando está bien organizado tu junta directiva, tu director, tus monitoras, vas a lograr mucho más de lo que hay ahí en esa institución, pero si no hay eso siempre va a seguir el atraso en esa alternancia, en este CRFA” (M6), ya que aunque la toma de decisiones está en manos de la Asociación, el trabajo debe realizarse en cooperación con la directora y el equipo de monitoras (Puig-Calvó, 2006; Gimonet, 2009). Una mala organización fue también la causa de una descoordinación entre el Consejo y el equipo de monitoras que llevó a que no se dictara a los padres de familia el taller de inmersión sobre la pedagogía en alternancia que se dictaba todos los años con el objetivo de orientarlos sobre los aspectos básicos del modelo.

Las deficiencias en el trabajo en equipo entre la Asociación (representada por el Consejo Directivo), dirección y las monitoras, tiene su origen en el proceso de selección de la directora, el cual desencadenó en una relación conflictiva con los miembros del Consejo debido a que se trataba de una monitora que no contaba con su autorización y el que asumiera el cargo fue percibido como un acto deshonesto. A partir de este hecho, se generaron facciones entre las monitoras y al interior del mismo Consejo Directivo, a las que se sumaron las tensiones entre dirección y Consejo que impidieron un trabajo coordinado, “yo lo veo a que el Consejo Directivo quiere mantener su posición y la directora quiere trabajar en algo por la institución, entonces hay ahí un tira y afloja” (AT) y a pesar de que está establecido que la directora debe desempeñar el rol de secretaria del Consejo Directivo “no se me permitió trabajar como tal y eso ha venido a generar que yo no sabía algunas cosas y ellos querían

hacer otras cosas, ¿me entiendes? entonces como no ha habido una organización así bonita para poder trabajar” (M1).

Esto originaba que previo a las asambleas de la Asociación no hubiera un espacio en el que se organizaran y en el que la directora pudiera apoyar al presidente con asuntos relacionados a elaboración de presupuestos para realizar mejoras en la institución, el cual era un tema recurrente en las asambleas. En la realidad, cada uno tenía su momento y espacio para expresarse, evidenciando la desarticulación existente entre ambos:

“Entonces el Consejo Directivo trae una agenda que la desarrolla, no con la directora, sino con profesora y la directora trae su agenda. Entonces ¿dónde hay trabajo común? No hay. Entonces eso hace que el trabajo en la escuela se vea, se vea mermado” (AT).

Estas tensiones, llevadas a su límite, terminaban en enfrentamientos durante las asambleas, exponiendo estos problemas ante el resto de los padres de familia que conformaban la Asociación, lo cual era causa también de que los padres de familia tuvieran una mala percepción del trabajo del Consejo Directivo en general, y del presidente, en particular. Estos enfrentamientos ocasionaron, incluso, que dentro del Consejo sólo el presidente y el tesorero pudieran coordinar el trabajo.

El proceso de selección de la directora fue también lo que acentuó las relaciones negativas entre la Asociación y la UGEL. Como se mencionó, en el 2019 el proceso de selección de la directora fue distinto al de las monitoras y, al no estar la UGEL involucrada en el modelo y al no estar los miembros del Consejo satisfechos con los resultados, se produjeron tensiones que dificultaron el trabajo entre ambos actores, “yo he sentido a la UGEL como presionada por la Asociación, en decir, estos son mis poderes” (AT), evidenciando la necesidad de contar de manera formal con mecanismos de contratación que involucren la participación de ambos actores, como sucede en otros CRFA de la región, en los que los miembros del Consejo se reúnen con un representante de la UGEL para proponer quién va a asumir el cargo. La DISER reconoce la importancia de este trabajo en conjunto y reconoce que “si la UGEL comienza a hacer un desorden, contrata por su cuenta a los docentes, no tiene los

procedimientos bien establecidos, o no tiene en cuenta la participación, se genera ya un conflicto” (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019)

En lo referente a la relación entre el Consejo y las monitoras, la práctica demostró que el hecho de que la entrega de la propuesta sea un documento determinante para la contratación y esté 100% en manos del Consejo puede llegar a tener consecuencias negativas, ya que al sentir que son ellos quienes contratan llegaba a ser causa de que el Consejo, por su lado, “toman a la directora y a las profesoras como un trabajador de ellos y al cual debo estar atento a” (AT) y que las monitoras, por otro, ante el hecho de querer ser contratadas el siguiente año, los tomen como autoridad pasando, en ocasiones, por encima de la directora. Entonces:

“¿Qué pasa de abajo hacia arriba? lo que dice la directora no cuenta mucho, cuenta lo que a mí me conviene. ¿A mí me conviene trabajar bajo ese modelo? No. Trabajo como quiera. Y siento que muchas de ellas acuden al Consejo para cobijarse, como el Consejo las ha contratado” (AT).

Lo cual no sólo quita autoridad a la directora, “quizás en la línea de querer mejorar las cosas no ayuda a que el equipo avance y a darle el respaldo de autoridad que debe tener en este caso la directora” (AT) sino también debilita el trabajo en el CRFA:

“Entonces hay una figura de... cómo le podría llamar, de excesiva dependencia del Consejo cuando la dependencia debe ser de la directora y el Consejo pedirle cuenta a la directora de eso, pero si saltan eso, estamos debilitando todo lo que es el modelo de gestión del CRFA. O sea, la gestión directa directa del CRFA es del Consejo, pero en el Consejo está la directora como secretaria y miembro nata” (AT).

Esto resulta delicado debido al peso que tiene en la actualidad el Consejo Directivo en la institución, el cual es resultado del énfasis que ProRural dio a la Asociación durante los años que le brindó asistencia y que buscaba asegurar “la calidad y pertinencia de la implementación del sistema de educación en alternancia” (Asociación Civil ProRural, 2011, p. 121). Cuando se dejó de contar con esta asistencia dejó de existir también lo que Gimonet llamó “los contrapoderes, las instancias de control y los reglamentos” (2009, p. 122) que equilibran el sistema y ordenan y encausan el trabajo en una institución. El vacío que quedó luego de la salida

de ProRural dio lugar a malinterpretaciones en los roles asumidos por cada actor que, sumados al hecho de que la opinión del Consejo es decisiva al momento de tomar decisiones sobre la contratación y permanencia de las monitoras, influyó negativamente en las relaciones al interior de la institución. Como afirmó el asistente técnico:

“Es una Asociación que, si bien tiene las ganas de trabajar, pero creo que equivoca la acción sobre el equipo de profesoras [...] ¿El Consejo en que está abocado? En... ver si la profesora llegó o no llegó, a qué hora llegó, qué hizo” (AT).

En este sentido, la co-gestión de la institución hace necesario “diseñar, implementar y evaluar una serie de herramientas específicas para llevar adelante la gestión institucional con éxito” (Heras y Burin, 2002, p. 10), ya que el que no existan orientaciones ni normas específicas con respecto a ciertos procesos como el de evaluación y selección de personal deja un vacío sobre cómo deben realizarse y genera, como se expuso en el apartado anterior, conflictos y tensiones entre los actores involucrados.

Un hecho innegable es que estos problemas responden también a factores humanos, es decir, aquellos que dependen de las características intrínsecas de los miembros del Consejo, sus valores, cultura, creencias, costumbres, personalidades, propia visión del mundo y forma de trabajo que es necesario orientar, ya que, en el fondo, lo que “hay entre dirección y el Consejo directivo, pugna de poderes” (AT). Esta realidad reafirma que la pedagogía en alternancia demanda, entonces, de una orientación que no abarque solamente los aspectos técnicos del modelo sino también aquellos considerados más “blandos” y que tienen que ver con las relaciones humanas ya que cuando estas “no son cuidadas se rompen, y lejos de ayudar, decaen la imagen del CRFA no permitiendo su crecimiento” (Patilla, 2017, p. 3 - 4). Aunque las características sean personales, es necesario que las personas sean capaces de mirar más allá y dirigir sus esfuerzos a los objetivos del grupo, pensando siempre en el beneficio de la institución. Una de las monitoras admitió esa deficiencia y manifestó que cambiaría “actitudes, comportamiento, las ganas de trabajar bajo un mismo objetivo” (M6). Por ello, Gimonet (2009) sostiene que el éxito de una institución educativa se logrará siempre que prevalezca los intereses grupales sobre los

individuales, es decir, una valorización de la diversidad existente en esta interacción que promueva una acción colectiva ya que del trabajo de cada uno depende el éxito de los otros y de todo el conjunto.

Sobre la relación con el asistente técnico, esta tampoco estuvo exenta de tensiones desde el primer acercamiento que hubo entre ambos. Al trabajar directamente con la DISER, su rol demandaba cumplir con la normativa plasmada en la Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU (2018) y, siendo que esta limita la participación de la Asociación, dio lugar a roces que desencadenaron malas relaciones entre ambos:

“Justamente al primer que llegó, nos... no sé, falta de coordinación, de conocimiento que dijo que el Consejo Directivo ya no tiene la fuerza que antes tenía. Y justamente nos ha bajado la moral ahí, y... pero... estamos para dialogar” (PF1)

“Lo que yo hice las observaciones en ese primer momento eran de carácter normativo, yo no he dicho no hagan esto porque... no, sino en la norma dice esto y ustedes deben... Si ellos lo han tomado por el otro lado, ya no volvieron a... sino dijeron que yo estaba atentando contra ellos, que yo les quitaba el poder a ellos” (AT)

Un espacio en particular en el que esto sucedió fue al realizarse el balance semanal de fin de alternancia, el cual es un espacio concebido para dialogar sobre lo sucedido en ese período, los retos y medidas de mejora que se tomarán. Sin embargo, en la práctica del CRFA analizado, estos espacios eran utilizados para que las monitoras informen al Consejo sobre los avances en su área. Entonces “cuando yo les planteé la primera acción, recuerdo, la reunión de balance, son de balance, no son del Consejo. Me dijeron, pero no, no, así es. Les sugiero hacer esto y yo fui claro en eso” (AT), lo cual no fue bien recibido por el Consejo.

“Ellos lo han tomado como que yo estaba avasallando al Consejo y esa información ha trasladado. Entonces ahí es donde se ha visto y en el tema de Consejo no... no se ha logrado quizás logros importantes por la misma actitud que tomó el Consejo Directivo en relación. Pero luego quise hablar con Don Isidro (el presidente del Consejo Directivo) y ya se puso que no, que primero hablara con Don Berna (el secretario de la Unión Regional) y creo que no es el medio, el medio era Don Isidro” (AT).

A partir de este momento, entonces, la coordinación entre ellos se tornó difícil e impidió que uno de los roles que debía desempeñar el asistente técnico, que era asesorar la labor del consejo, sea realizado en beneficio de la institución.

“Nuestro especialista debería estar ahí brindándoles el apoyo a los señores de Consejo Directivo porque bien es cierto son personas que no tienen una formación profesional, que tal vez tienen poca preparación, pero para eso está nuestro especialista ¿no? Que sea ese ente que nos conecte tal vez con las diferentes autoridades, con las diferentes organizaciones que nos puedan brindar apoyo” (M4).

Esta situación reafirma la necesidad de capacitar a los miembros del Consejo no sólo en los aspectos técnicos del modelo sino también en aquellos que tienen que ver con habilidades blandas que les permitan realizar una mejor gestión de las relaciones humanas, así como un conocimiento sobre la normativa del Estado y sus procesos:

“Es un punto flaco porque ellos... el mismo roce que tienen con la UGEL lo tienen conmigo, lo han tenido con el anterior especialista que ha sido Ernesto y no sé en qué momento pueda romperse eso porque cada uno va a querer tener la razón” (AT).

La otra cara de esta problemática tiene que ver con una realidad que enfrenta la Asociación y que es causa, una vez más, de estas tensiones: la visión y expectativas que tiene el Estado del modelo, lo que esto implica para su puesta en práctica y lo que esta visión significa en contraste con lo que ProRural había implementado durante los años que estuvo presente en la institución, que era un modelo que, como sostiene Fernández (2000), invertía los roles en el que los padres quienes, a través del Consejo, invitaban a los docentes a participar y trabajar en sus iniciativas.

“Yo, Asociación, te doy a ti, director, la facultad de que administres lo que es mío, que es el CRFA. Entonces por eso te contrato para que veas esto. Vamos a decir, entre comillas, porque quien contrata es la UGEL, pero bajo esa premisa, bajo esa figura es que debe funcionar la escuela. Yo, Asociación, tengo la escuela, no tengo quien me la administre y pido a un profesional que, este caso es un profesional de educación, que administre la escuela. Es así como ha funcionado el modelo siempre” (AT).

Una de las implicancias está estrechamente relacionada con la importancia que ha dejado de tener la Asociación y cómo esto se imprime en el accionar del Ministerio de Educación, para el cual la figura de un actor de tipo privado como la Asociación resulta conflictiva ya que al estar vinculada a una institución pública no puede ver su creación y funcionamiento condicionado a ella; por ello, es que en la actualidad son más considerados como actores invitados a participar del modelo (Guerrero, 2018).

Para el Consejo Directivo de la institución resulta conflictivo ver disminuido su rol desde las normativas emitidas por el Ministerio de Educación, ya que ProRural los consideraba actores principales tanto en la implementación como en el funcionamiento del modelo (Asociación Civil ProRural, 2011). Esta modificación en su rol fue resaltada por la monitora más antigua de la institución, para quien este cambio resulta confuso ya que no tiene claro aún qué rol desempeña la Asociación en la actualidad:

“El rol del Consejo Directivo según he entendido que tenía, bueno, hasta... el año que empecé a trabajar, nos decían que ellos tienen voz y voto dentro del monitoreo de las monitoras y la contratación (...) Pero ahora tengo un poco confuso con lo que a veces nos dicen también nuestros coordinadores, como la UGEL, cuando nos dijo que no” (M2).

El interés que tiene el Estado en el modelo, como se expuso previamente, no se extiende a todos sus fines y medios, sino que prioriza aquellos relacionados a su capacidad de lograr aprendizajes en estudiantes de zonas en las que el número de estudiantes no justificaría la apertura de una institución educativa. En este sentido, pone en práctica uno de sus fines (la formación de los jóvenes) y uno de sus medios (la alternancia), prescindiendo de sus otros medios y fines, es decir, la Asociación y el desarrollo del entorno.

Esta visión se hace especialmente tangible en las acciones dirigidas a los padres de familia. Ya no se les considera actores relevantes para el funcionamiento del modelo, por lo que no se realizan iniciativas específicas dirigidas a empoderarlos:

“Falta de concientización, por ejemplo, no hay como antes se hacía charlas a todos los padres, se hacía capacitación a los padres, juntamente con los directivos. Entonces los padres se comprometían a hacer eso. A trabajarse

cualquier padre que llegaba a tener un cargo, sabía sus funciones, esa es la parte fundamental, pero ahora ya no hay capacitaciones” (PF1).

La consecuencia final de todo esto es que la mayoría de los padres de familia se encuentran en el grupo de usuarios o simpatizantes, que observan desde el exterior o participan con relativa frecuencia, cuando lo que el modelo necesita es que estén comprometidos y se sientan responsables por lo que sucede en la institución (Puig-Calvó, 2006), de manera que ocurra una “apropiación colectiva del proyecto” en el que los actores dan paso a un nuevo actor social colectivo con iniciativa y capacidad de dar sostenimiento y respuestas específicas (Fernández, 2000).

El que ya no existieran actividades de formación dirigidas a la Asociación y al Consejo Directivo, sumado al hecho de que ellos conservaban su participación tradicional en la institución, fue causa de muchos de los problemas y tensiones mencionados anteriormente. A pesar de que pareciera que no influyen en el logro de los aprendizajes de las estudiantes del CRFA, en la realidad desviaban la atención de otros asuntos, ya que en lugar de discutir sobre cómo mejorar la práctica pedagógica o sobre los proyectos que se podían desarrollar en la institución, había reuniones enfocadas a resolver esos problemas. Asimismo, influyó de igual manera en muchas ocasiones en la motivación con la que las monitoras realizaban su trabajo.

Que la Asociación no esté empoderada en el modelo no sólo resta en la medida que es un desconocimiento que frena la participación activa y el involucramiento que les daría la oportunidad de aportar a la institución desde su visión de la educación, sino que en el contexto de la alternancia resulta especialmente delicado ya que es este mismo desconocimiento el que impide que los padres de familia se involucren en la educación de sus hijas durante las 2 semanas que ellas se encuentran en sus casas. Esto origina que no cumplan con su rol de “apoyarnos en el tiempo en el que las niñas se encuentran en casa, porque ellos les mandan al colegio 15 días a las chicas, ya vete, que la profesora te enseñe lo que debe enseñarte” (M4), lo cual tiene repercusiones también en la implementación de las estrategias de alternancia ya que “en sus casas ellas no desarrollan el proyecto productivo o son pocas las que desarrollan [...], si necesitan el apoyo de sus hijas, es cierto, pero también deberían apoyarnos brindándoles un espacio” (M4). Esta situación limita el desarrollo del

modelo debido a que, como sostiene Batz (2011), la Asociación es un actor que desempeña un rol esencial no sólo para la formulación del plan de formación, sino que su participación es insustituible para la aplicación de las estrategias de la alternancia.

Como señaló uno de los entrevistados, “los CRFA ante la ausencia de ProRural no se sabe cómo responder a esa organización porque antes ProRural organizaba los talleres de padres anuales” (AT). Sobre este tema, las monitoras coincidieron en la necesidad de que los padres de familia tengan un mayor conocimiento sobre el modelo:

“Para mí, yo pienso que debe ser llamarlos a una charla para que ellos puedan entender mejor ¿no? Para que ellos puedan entender y nos puedan apoyar en cuanto lo que es nuestro trabajo ¿no?” (M2).

“Ellas ven al colegio como que no hay un colegio cerca ya, que vaya a internado que ahí va a estar y no es así, desconocen bastante. La manera de tal vez tratar de manejar esa situación es brindándole orientación constante hasta que los padres lleguen a ser conscientes de que trata los CRFA” (M4).

De igual forma, la práctica demostró que, al tener a los padres de familia en comunidades alejadas y dispersas, el empoderamiento es necesario para que tomen consciencia de la importancia de su participación e involucramiento para la mejora institución y, por lo tanto, de sus hijas.

“Si hay padres que se interesan en la formación de sus hijos, hijos que van a tener claro qué es lo que quieren ser van a, vamos a decir, por arrastre van a generar el desarrollo de esa comunidad, sin necesidad de estar hablando de qué es desarrollo y qué no es desarrollo” (AT).

De lo contrario, suceden hechos como los relatados anteriormente, en los que espacios como las asambleas no terminan de cumplir con sus objetivos porque los padres de familia no encuentran valor en participar en ellos. Por esa razón, la sostenibilidad del modelo requiere de una Asociación sensibilizada e involucrada en contribuir a la mejora de la educación (García, J. 2011), que se apropie de la experiencia y revaloricen su condición de padres de familia con potencialidades, posibilidades, derechos y obligaciones conscientes de generar acciones colectivas (Lorenzo, 2016; García-Marirrodriaga et al., 2005). Sólo este empoderamiento aprovechará el potencial de la Asociación, redirigiéndolo a aspectos que vayan más

allá de preocupaciones por la infraestructura, que suelen desviar su atención de temas académicos (Cueto, et al., 2010) y comunitarios.

Sólo así será posible una gestión en la que tanto la Asociación como el Consejo Directivo y las monitoras realicen acciones en acuerdo común para resolver las necesidades de la institución y puedan realizar proyectos en beneficio de la comunidad socioeducativa (Batz, 2011). Es precisamente en la sinergia entre familia, escuela y comunidad donde reside el potencial formativo del CRFA, siendo que “la especificidad y pertinencia de su propuesta se basa, precisamente, en concebir que quienes se educan son todos los involucrados (familias, estudiantes, docentes, comunidad en general)” (Miano y Eras, 2019, p. 15).

2.2.2.2. Rol de las monitoras

Si bien desde el Estado se han implementado una serie de acciones para mejorar las condiciones laborales de las monitoras, la situación en el CRFA estudiado no difería de las reportadas en otras investigaciones en dos aspectos cruciales: la carga laboral que continúa significando el trabajar en un CRFA y la formación de las monitoras.

En lo referido a la carga laboral, las monitoras continuaban desempeñando tareas adicionales que hacían que las exigencias del modelo continuaran siendo abrumadoras (Guerrero, 2018). A las labores pedagógicas, se sumaban las visitas a familia y las caminatas que estas implican, permanecer durante el día en la institución independientemente de su carga horaria en aula, pernoctar en la institución inclusive los fines de semana y cumplir el rol de padre/madre para las estudiantes, realidad que es reconocida por la DISER y que las monitoras afrontan sin haber tenido conocimiento previo sobre ello:

“Nos falta todavía reconocer esa función de asesoría que hace el docente a la familia y toda la función, más allá de las aulas, de las actividades que hace el docente del CRFA, el cuidado de las niñas, los niños, pernoctar con los niños, las otras actividades de gestión de los instrumentos, las actividades” (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019).

“Me hubiera gustado saber, por ejemplo, que se hace turno sábado y domingo, que se hacen visitas a familias y... y lo que tú vas sábado y domingo no cuenta

con presupuesto, tienes que dar más de tu tiempo en lo que es alternancia” (M6)

Todo esto hace que la percepción de la remuneración recibida vs. el trabajo realizado se vea perjudicada, ya que el salario no compensa estas responsabilidades adicionales. Esta situación genera malestar y hace que algunas no “resistan” o no se “adapten” a la forma de trabajo (Guerrero, 2018), “esa es una de las grandes partes donde quizás el personal también se cansa. Se cansa. Yo también me cansaba así para ser verdad... a mí... cansa, toda la actividad que se hace” (M1). Por este motivo, solicitan que haya “un personal también para intermedios [de alternancia], quiera que no, venimos trabajando de lunes a viernes incluso le tenemos que incluir sábados y domingos ¿no?” (M1). Esto llevó a que una monitora manifestara que “si es que sabía todo eso quizás no entraba, porque demanda de tiempo, tienes que dedicarte más a la institución que a tu... a tu familia. abandonas tu familia” (M6). Como resultado, se ve afectada la permanencia de las monitoras y origina que aquellas que han sido capacitadas en la metodología abandonen la institución, lo cual impide que se les pueda capacitar a través de procesos de formación continua (Ixén, 2009).

Esta situación se manifiesta también en la alta rotación que existe en el CRFA del caso estudiado. Durante el año 2019 la mitad de las docentes era nueva, sólo una de ellas tenía 5 años en el CRFA y la antigüedad de las demás monitoras no excedía los dos años, lo cual “genera problemas de sostenibilidad a esta modalidad y que en el largo plazo pone en riesgo sus logros actuales” (Cueto, et al., 2010, p. 315) ya que “al tener una situación de rotación docente hace que todo el esfuerzo que hagamos centralizado de alguna manera se pierda” (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019).

“Yo he notado mucho la fluencia en el, que tal vez como cambian personal casi al año, todos los años cambian, vienen personal nuevo, todo se cambia, entonces por eso que no tenemos un plan de formación fijo o el personal que lo conozca realmente cómo debería ser el plan de formación adecuadamente” (M3)

Además de afectar la continuidad en el trabajo, la carga de trabajo adicional a las labores pedagógicas tiene consecuencias también en la motivación de las monitoras (Guerrero, 2018) ya que “este es un trabajo, quiera que no, a presión, se

puede decir. Por uno, las visitas a familia, por los instrumentos, por trabajar todo el día, incluso hay que hacer turno” (M1), a lo que otra monitora añadió “nos estresamos, de repente por estar fines de semana al cuidado de las chicas, por estar en las noches también en turno, puede ser eso. Los viajes, las visitas que damos ¿no?” (M5).

En esta línea, un miembro del Consejo reconoció que “falta motivación” y relacionó esto al trabajo realizado por ellos: “bueno, esa motivación poco a poco vamos a ir recogiendo nosotros más que todo para trabajar coordinadamente” (PF3). Por su parte, el asistente técnico manifestó que:

“Lo que falta es motivación y la motivación no te va a venir del cielo si es que tú no la tienes y es una motivación que debe nacer de ti, la motivación de involucrarte en el medio, conocer a tus alumnos, conocer a las familias, conocer qué potencialidades tiene” (AT)

La falta de motivación a la que aludió el miembro del Consejo hace referencia a las tensiones que hubo en la institución el año que se realizó el estudio, las cuales, lamentablemente, impactaron en las relaciones al interior de la institución, impidieron el flujo del trabajo coordinado y repercutieron también en la motivación de las monitoras. Como afirma Gimonet, “los alternantes, los padres, los responsables de alternancia y los monitores obran recíprocamente. De la motivación e implicación de cada uno dependen las de los demás. Desde luego los monitores están en primer lugar” (2009, p. 51). Por el contrario, el otro comentario hace referencia a la motivación intrínseca con la que las monitoras asumen su rol y vocación de ser docentes en alternancia, algo en lo que coincidieron los actores entrevistados:

“Hay personas que tienen, se podría decir, vocación de enseñar, podemos ver eso ¿no? que hay quienes les nace enseñar [...] como también hay otras que ya, bueno, voy al colegio porque, en fin, me pagan un sueldo, entro al aula, me siento, estoy conversando. Hay entre buenas y, bueno, que todavía nos falta un poco” (M4)

“Porque si yo, por ejemplo, tengo la... el de venir una obligación porque le tengo que dar de comer a mis hijos, entonces estoy trabajando por obligación mas no porque me gusta o por vocación” (M1)

“Nosotros entramos ya sólo por ver el dinero, ¿no? No por poner un compromiso de educar a aquellas chicas. Sino por ver, por ejemplo, hay un

presupuesto, hay un dinero que te va a sustentar. Eso. Ya no lo ponemos mano a lo que es nuestro compromiso” (PF1)

Ambos factores deben ser tenidos en cuenta ya que las problemáticas entorno a la motivación y desmotivación docente “afectan no sólo al profesor como individuo, sino que son altamente perjudiciales para el funcionamiento de toda la comunidad escolar” (Silvero, 2007, p. 122) e involucra no sólo incentivos materiales, sino también el tener un objetivo común y confianza en la capacidad colectiva para generar cambios (McKinsey & Company, 2007).

Con respecto a la formación de las monitoras, si bien una de ellas manifestó que en el 2019 hubo un incremento en comparación a años anteriores, persiste un sentimiento generalizado de que estas continúan siendo insuficientes, sobre todo, en lo referido a las estrategias propias del modelo:

“Falta mucho. De que se está haciendo bien, se está intentado hacer bien, sí, pero falta mucho más que todo en los instrumentos. Cómo realizar un aprendizaje práctico, falta mucho, emprendernos más en lo que es nuestro plan con nuestro proyecto. Falta mucho también en realizar, como se llama, curso técnico, falta mucho en el curso técnico también, como las monitoras responsables hacer una sesión respecto al tema o a su plan de investigación, o sea, que eso falta mucho, de que las monitoras lo pueden hacer, lo pueden hacer, pero como te decía al inicio, de repente falta un poco más de capacitación o talleres de aprendizaje que las monitoras necesitamos para nosotras poder hacer el efecto multiplicador en las chicas” (M5).

“Hay monitoras como yo, por ejemplo, que no sabían cuáles son los instrumentos o no sabemos cómo debes llevar porque no tenemos ninguna capacitación. Lo hacemos a lo que nosotros creemos, si hubiera capacitación fuera mejor ¿no? Que te digan en Tarapoto, por ejemplo, la doctora nos explicó ¿no? A grandes rasgos, pero no lo haces, no lo estás cumpliendo” (M6).

“De repente si nos capacitaran más seguido, a cada, por ejemplo, las profesoras que como son nuevas, que ingresan nuevas, que se les implemente más en cuanto a lo que es los instrumentos, para que ellas sepan ¿no? cómo... cómo desde el inicio... cómo lo voy a hacer, cómo voy a iniciar para que finalmente yo lo pueda terminar ¿no? (M2).

Esto se debe, en parte, a que la DISER no cuenta con un presupuesto suficiente que le permita incorporar actividades de formación adecuadas para los monitores (Guerrero, 2018), lo que en la práctica se traduce en que el asistente técnico de la DISER no pudiera visitar la institución educativa con regularidad e hiciera

seguimiento y acompañamiento del trabajo realizado por las monitoras. Se traduce también en la desarticulación existente con la UGEL, mencionada previamente, que se refleja en la falta de conocimiento del especialista sobre el modelo y su falta de involucramiento en el CRFA. A esto debe sumarse, como ya se mencionó, la visión con la que se implementa el modelo y que prioriza temas curriculares de la Educación Básica Regular (EBR) sobre aquellos propios de la alternancia.

De esta situación se desprende, entonces, que la mayoría de las monitoras reportara tener dificultades para vincular los planes de investigación con sus áreas curriculares a nivel individual, y a nivel colectivo entre las diferentes áreas de un mismo grado de estudios, originando que “el docente se fija su área y es su área y no va más allá” (AT), un conocimiento que resulta crucial y que debería ser el puente entre el modelo y el currículo oficial:

“Lo que me fue más complicado es armar mi programación adecuándolo al sistema, que son los planes de investigación, ¿no? Entonces me demandó eso menos un tiempo hablando a la verdad... unos 7 meses, porque tenía que ponerle la situación significativa, no estaba armado, no encontré ni siquiera tampoco un modelo de que me indique de la profesora anterior que había trabajado, ningún modelo. Entonces tuve que trabajarlo solita en esa parte” (M1).

(Una dificultad) “En el ámbito pedagógico es no relacionar nuestras sesiones o programaciones anuales con nuestro plan de investigación, punto número 1. Tratamos de enseñarles a las chicas o a las estudiantes como les pueden enseñar en un EBR o en un colegio convencional, entonces nos falta eso” (M5).

“Sería una de las prioridades de acompañante pedagógico reforzarnos esa parte a todas, inclusive a las pedagogas que vengan ¿no? Enseñarnos, orientarnos cómo trabajar de manera articulada en lo que es los planes de formación y cómo vincularlos con las diferentes áreas, caso matemática, caso educación física. Cómo vincular un plan de investigación con el curso de arte y pues creo que así de esa manera lograr un buen objetivo, tener un buen producto con las chicas que reciban una formación un poco más integrada” (M4).

Este desconocimiento de la puesta en práctica y estrategias específicas del modelo impidió que las monitoras actuaran como un “núcleo duro de formadores y no una sucesión de profesores disciplinarios” (Gimonet, 2009, p. 100), ya que “como docentes monitores no hablamos qué plan estamos trabajando realmente y no lo enfocamos” (M3), y se tradujo también en la falta de un plan de formación institucional

que defina la transversalización de las competencias del currículo nacional con los planes de investigación y oriente de manera global la labor pedagógica en la institución:

“Me sorprendió que la mayoría de colegas no conocían el sistema de alternancia, ni un plan de formación ¿no? Porque cuando tú vas a los otros CRFAs su plan de formación está pegado como en tu frente, así tienes que trabajar y eso es tu margen para que lo hagas y eso es lo que nos falta ahí, pero para eso se trabaja uno, desde el mes de octubre empezamos a debatir mira, tú qué campos vas a trabajar ¿no? O qué parte de la currícula vas a utilizar y se deja ahí todo estampado para el próximo y siempre se actualiza” (M3).

Por ello un padre de familia manifestó que “nosotros quisiéramos, por ejemplo, mejorar en otro aspecto de que sean capacitadas tanto en dirección, monitoras que sean capacitadas, lo que es educación en alternancia” (PF1), lo cual resulta crítico ya que “la formación de monitores y directores es una necesidad para tener una coherencia institucional básica” (Puig-Calvó, 2006, p. 367). Como recogieron Cueto, et al. (2010), los CRFA que tienen un conocimiento deficiente sobre la pedagogía en alternancia tienen debilidades para cumplir con los requerimientos del modelo:

“Al 100% no. Como te decía, hay mucho todavía por explorar en este tipo de sistema, tenemos nuestro plan de investigación de las 10 alternancia por cada grado, pero al 100% los objetivos y los contenidos de ese plan no se han cumplido” (M5).

“Ninguna responde puntualmente a, bueno, no puedo decir ninguna, algunas o la mayoría no responden a lo que se pide en el modelo [...] mi situación significativa no lo planteo en función a lo que es el plan de investigación sino a lo que quiera. No tengo claro cuál es el proceso. Entonces aterrizo en dar el... dar la sesión en función a lo que yo creo, no a lo quiere el modelo” (AT).

La formación de monitores es la que les da la capacidad para “comprender la institución en el contexto donde está situada, sus métodos y fines, y poder dar respuesta a los desafíos que se irán presentando” (Puig-Calvó, 2006, p. 362), ya que si esto no está claro “puede caerse en el hecho de nada más ir a dar clase o cumplir con que hagan el instrumento y no verle la riqueza en cada cosa” (AT). Por este motivo, Ixén (2009) señala que cuando la formación de monitores es débil, se traduce en la aplicación inadecuada de las estrategias de alternancia y en la falta del plan de formación. Es decir, la alternancia no se aplica como el modelo lo exige y, por lo tanto,

no se cumplen sus objetivos debido a que los monitores “se limitan a hacer lo que está a su alcance, de acuerdo con su nivel de preparación y compromiso” (p. 43).

Es importante tener en cuenta estas dos variables mencionadas por Ixén (la preparación y el compromiso) debido a que, como afirmó una de las monitoras, además de la capacitación hay también un factor vinculado a la “falta también de interés de investigar por parte de las monitoras” (M5). Como fue afirmado por una de ellas:

“cuando el docente monitor o docente monitorea tiene esas ganas de aprender más que todo, porque no es depende de todo el equipo, ahí sí depende de cada docente, el docente que quiera aprender te va a decir, ya, yo lo hago, pero el docente que no te va a poner muchos peros y nunca va a aprender” (M3)

Como sostiene Fernández (2000), aunque la capacitación es un elemento facilitador, no resulta una variable determinante en el desempeño de las monitoras ya que a esta debe sumarse el compromiso con el que asumen su rol. Este compromiso se relaciona tanto con su motivación intrínseca y vocación como con las actitudes propias de cada una, y que responden a lo que se definió como factores humanos o intrínsecos en el apartado anterior:

“Tenemos nuestras deficiencias como también es coordinar, organizarnos, nuestras actitudes, bueno, son esos tres, ¿no? El respetar las opiniones, lo que pensamos cada uno, trabajar en equipo, si trabajaríamos en equipo por el bien de todas y por el bien de las estudiantes creo que las cosas mejorarían” (M5).

“En estos dos últimos años he visto eso, que las profesoras no son muy tolerantes, no... algo que les digan al toque se alteran ¿no?, nunca se calman... y yo de repente si les he dicho a las profesoras, el año pasado igualito, es preferible de que calles cuando hay algo ¿no?” (M2).

“Esas son actitudes que son personales y que responden a intereses particulares, a intereses muy personales como, el primero, mantener mi trabajo, y estamos acá por el trabajo no por las chicas y ahí esta lo que te decía, dónde queda el compromiso, demostrado en eso” (AT)

Estos factores trascienden el modelo y no deben pasar desapercibidos ya que, en la medida que se traducen en comportamientos negativos, influyen de manera decisiva en la puesta en práctica cotidiana del modelo, en primera instancia; y, en segunda, en el cumplimiento de los fines de la alternancia a largo plazo en el CRFA.

Estos comportamientos se manifiestan, por ejemplo, en cómo las monitoras usan el tiempo en la institución, “a veces matamos el tiempo que llegue la hora, ya me quiero ir” (M3), en la búsqueda del beneficio personal: “el horario lo hago pensando en mí, cambio las horas pensando en mí, cosas de ese estilo, y es por el desorden que hay en la organización” (AT), en lugar de “que quieran ayudar o que quieran hacer sin tratar de perjudicar ni ver el beneficio de uno. Porque qué hacen... en años anteriores y digo en este año también que veo mi conveniencia, pero para el resto no” (M1). Otra monitora, admitió que falta “exigirnos un poco más, a veces nos dejamos llevar por lo que vemos, ¿no?” (M2), haciendo referencia a que en ocasiones su comportamiento se veía condicionado por las actitudes que observaba. En esta línea, una monitora con experiencia en un CRFA en otra región manifestó con relación a la aplicación de las estrategias de alternancia que, aunque ella tenía conocimiento de cómo realizarlas, se “acopló” al modo de trabajo del CRFA:

“Lo que aquí también no vi es que no se lleva esa costumbre, bueno, y yo también ya me acoplé acá porque nosotros allá cuando cada clase que dábamos era muy diferente también para la realización de los instrumentos de plan de investigación” (M3)

Demostrando cómo ciertas actitudes y formas de trabajo se institucionalizaron, llegando a formar parte de la cultura y modo de trabajo del CRFA, a lo que añadió que “eso es a lo que el sistema de la pedagogía acá le falta, poner más punche, más interés en eso porque en la realidad te enriquece mucho” (M3).

Por ello, el asistente técnico señaló como una necesidad que las monitoras “se involucren todos en todas las actividades y que no estemos viendo que la técnica, ese es otro, que quien trabaja más o menos en horas, sino cómo estamos trabajando para lograr el objetivo de mejorar aprendizajes” (AT). En este sentido, una monitora enfatizó la importancia de priorizar objetivos comunes sobre los beneficios personales:

“Viendo cuál es el objetivo principal que es por el bien de las chicas, de las estudiantes, que nadie se pelee por un puesto, el puesto se gana, que se trabaje coordinadamente porque depende de nosotras, bueno de nosotras, las monitoras y de los padres, las actitudes que ambos tengamos para que... para poder nosotros explayar también eso con las estudiantes. Porque si ellas miran que estamos mal como que ellas dirán ¿no? Con que autoridad ellas nos vienen a reclamar” (M5).

Estas actitudes e intereses, acentuados por la demanda de trabajo en equipo y por el tiempo de permanencia en la institución, no siempre sumaron a solucionar los conflictos y aliviar las tensiones. Como sostiene Patilla (2017) los conflictos en los CRFA surgen a veces por choques de personalidad y por conductas y actitudes no adecuadas, las cuales afectan las relaciones humanas y generan un clima institucional negativo donde no existe el trabajo en equipo con miras a brindar una buena formación a los estudiantes.

(Una debilidad es) “El clima institucional porque a veces yo sé que el ser humano tiene diferentes formas de pensar, yo sé que hay profesoras que no son tolerantes, como profesionales... como profesionales, recuerdo yo cuando me formaba en las aulas, para nosotras es importante ser tolerante, estar y tener la ética profesional muy clara. Tú como profesional tienes que saber tratar al estudiante, tú como profesional tienes que saber tratar a los padres de familia y tienes que saber llevarte con tus compañeras ¿no?” (M2)

Esto sucede debido a que las relaciones internas en el CRFA tienen mucha incidencia en el clima institucional, el cual, a su vez, repercute en la motivación y desempeño docente ya que el clima condiciona el comportamiento del individuo” (Patilla, 2017, p. 4).

Por este motivo, la directora considera que uno de los principales retos que tiene la institución está vinculado a formar un equipo de trabajo:

“Uno de los principales retos... el reto es armar un bonito grupo de trabajo. Eso. Porque creo que armando eso, el resto... el resto de debilidades que sí se tiene se mejoraría mucho. Y... uno sería darles un compromiso de que sí se viene con ese gusto a trabajar, no por obligación, porque partimos de eso” (M1)

Este comentario aborda dos asuntos claves para el funcionamiento del CRFA y que se vincula con el “armar un bonito grupo de trabajo”: el proceso de selección de las monitoras y el acompañamiento no pedagógico.

Con respecto al proceso de selección de las monitoras, como fue expresado por el asistente técnico, hubo un retroceso con relación a cómo era gestionado este proceso por ProRural y que no se continuó cuando hubo el tránsito al Ministerio de Educación, “ese tránsito que tenemos entre ProRural y el Ministerio ha hecho que

pierdan cosas” (AT), debido a que “por ejemplo, en nuestros tiempos eran tres exámenes que realizabas para ser profesor de un CRFA, uno académico, psicológico y la entrevista, fuera de tu expediente. El expediente era lo último” (AT). Este proceso era lo que contribuía a garantizar que las monitoras del CRFA tuvieran, por un lado, las actitudes, cualidades y compromiso requeridos, ya que corresponde al “tema de selección ver quiénes son los idóneos para desarrollar la propuesta ya pedagógica del modelo” (AT) y, por otro, se aseguraba también que las monitoras tuvieran claridad sobre las exigencias del modelo y lo que se esperaba de ellas. Por este motivo, autores como MnKinsey & Company (2007) señalan que a los conocimientos pedagógicos deben sumarse “un alto nivel general de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar” (p. 22) por lo que se debe contar con procesos de selección diseñados para evaluar estas habilidades y atributos ya que “una mala decisión en la selección puede derivar en hasta 40 años de mala enseñanza” (MnKinsey & Company, 2007, p. 22).

Durante el año que se hizo la investigación la selección implicó un proceso que involucraba la revisión de expedientes y una posterior entrevista y, si bien los miembros del Consejo dedicaron esfuerzos a la búsqueda de monitoras, esto no podría calificarse como un proceso de selección en sí mismo ya que la entrega del documento de propuesta omitía y no estaba condicionado a una evaluación global como la mencionada, es decir, no profundizó en aspectos como el psicológico, lo cual hubiera permitido tener un mayor acercamiento a la personalidad y actitudes de las monitoras. Asimismo, al no estar ellos completamente empoderados en el modelo y en las exigencias que este implica, tampoco las transmitieron en su totalidad a las monitoras, quienes sólo al llegar a la institución se enfrentaron a la realidad de lo que significaba trabajar en un CRFA. Este hecho visibiliza una vez más la necesidad de que en este proceso exista un trabajo conjunto y de apoyo mutuo entre la UGEL y la Asociación. Como resaltó el asistente técnico:

“yo también creo que es error del Ministerio que ha dejado de que se contrate el personal sin ni siquiera darle unas acciones de inducción, entonces mando todo al ruedo y ve como sale vivo de ahí y el Consejo Directivo son pocos los que han asumido ese rol de asegurar de que el personal que llegue se involucre entonces ¿qué pasa? Que los equipos a veces funcionan como pueden en

cada escuela, comenzando desde la cabeza hasta cada uno de los monitores. Es ahí donde puede estar errando un poco el rol del Ministerio y sus órganos desconcentrados que son la DRE y las UGELes” (AT)

Por ello, la directora hace énfasis en la necesidad de que exista un proceso que contribuya a superar estas falencias:

“De acuerdo a lo que se tiene a capacitaciones anteriores, lo que no está pasando acá, y que me gustaría que pasara, se formara una comisión en realmente poder hacer un... como se puede decir como una convocatoria de profesionales y... y... dar ¿no? Unas... como te digo, unas orientaciones si se está dispuesto con compromiso a trabajar, y ver si está dispuesto a trabajar a bajo presión” (M1)

El motivo por el que la directora hiciera énfasis en este proceso de selección es porque, como se expuso previamente, su elección fue resultado de un proceso que generó facciones entre el equipo de monitoras y que hizo que en ocasiones cuestionen su autoridad y no la respaldaran. Algunas de ellas percibieron como deshonesto el que no haya tenido la aprobación del Consejo Directivo para asumir el cargo:

“La directora es una excelente persona como profesional, pero para mí que flaqueó en la parte, como se podría decir, y sigo diciendo... ética personal. Para mí es eso, porque siempre lo analicé por todos lados, busqué ayuda hasta para buscar respuesta, porque nosotras ya sabíamos que una persona iba a venir de directora de otro lado” (M3)

Como sostiene Padilla (2017), cuando el liderazgo de dirección no es asumido de buena manera, ya sea por temas normativos o de gestión, se “genera la disconformidad de algunos docentes monitores(as) que no aceptan la dinámica de la dirección, faltándole promover la comunicación entre los miembros de la comunidad educativa del CRFA” (p. 4). No obstante, como señaló el asistente técnico, se trató de un proceso que se desarrolló dentro del marco legal a pesar de que las circunstancias le restaran legitimidad y fue precisamente esta falta de legitimidad la que complicó las relaciones y el flujo de comunicación entre las monitoras, dirección y Consejo Directivo.

“Si hablamos de la legalidad, Eli estaba en su derecho, ella quiso participar en el proceso y lo ganó. Ahora si hablamos de lo que debió ser adecuado ¿cierto? Ella debió pedir permiso al Consejo y decirlo voy a postular y según eso, pero...

si ha actuado de otra forma, pero ya eso es de abajo, de acá para arriba qué hacemos y nunca se ha pensado de acá para arriba” (AT)

Ese pensar de “acá para arriba” en la práctica significa tener la capacidad para superar el imprevisto inicial que fue la elección de la directora, mirar el escenario completo y tomar conciencia de qué era realmente importante y cuál era el motivo por el que se trabajaba en la institución. Sucesos como estos dan cuenta de la necesidad de complementar la formación pedagógica con capacitaciones y un acompañamiento que busque profundizar en las actitudes de las monitoras, sus creencias, cómo abordar problemas y lidiar con situaciones que demanden dejar sentimientos personales a un lado:

“si yo tengo un jefe que, en este caso en el CRFA, yo no puedo estar en acuerdo de lo que él propone, pero, vamos a decir, hay una línea directriz, hagamos, y si te equivocas resarcimos, pero todos, pero no previo a estar criticando ya la acción” (AT)

Aunque un miembro del Consejo manifestó que consideraba que la raíz de las deficiencias de las monitoras estaba en la dirección:

“La direccionamiento... es la dirección. Yo sé que este equipo, por ejemplo, de monitoras que entraron este año, tenían muchas iniciativas, pero la falta de coordinación, falta de sentarse a la mesa a decir “vamos a trabajar en esto” de que muchas desanimaron y bajaron a ser... entonces su compromiso queda frustrado también. Tienen una iniciativa, quieren ponerlo, quieren poner la mano... ya quedan frustradas, no tienen apoyo. Y muchas se desanima” (PF1)

La realidad es que en la práctica se trataba de una cuestión de disposición y el querer trabajar por un mismo fin, sin importar las personas que estuviera a cargo de la dirección en ese momento, ya que “acá no es cuestión de quien pongan a la cabeza, eso sí te lo digo. Acá puede venir una buena directora, pero si el equipo de monitoras sigue con la misma actitud... dónde vayas” (AT).

De parte de la dirección, también hubo deficiencias al momento de lidiar con el sentimiento de insatisfacción generado luego de su selección, vinculadas a la capacidad de liderar al equipo de la institución, buscar puntos de encuentro y generar consensos tanto con las monitoras como con el Consejo Directivo, con quienes, con escasas excepciones, hasta finalizar el año nunca se logró un trabajo en equipo:

“A veces para la directora está muy bien la gestión que ella hace, muy bien, pero a veces el Consejo Directivo cuando no se le toma en cuenta es como si se le estuviera esquivando las cosas o no se le da la oportunidad de decir ah, mira profesora por qué no mejor hacer esto, un pequeño debate y llegar al acuerdo y de esa manera se evita los conflictos, me parece” (M3)

Cuando, como señala Gimonet, su rol debiera ser el de ser un “agente de relación y comunicación entre las distintas instancias de sistema” (Gimonet, 2009, p. 187), ya que “de qué sirve el director, de esa bisagra que haga trabajar al Consejo y al equipo de monitoras junto con el presidente” (AT). Sin embargo, “como desde el inicio hubo el choque, cada uno... yo hago mis gestiones y usted vea qué hace” (AT). De esta manera, entonces, las dos “cabezas” del CRFA no lograron articularse o lo hicieron muy deficientemente. Como manifestó una monitora:

“El principal problema ha sido para mí que las cabezas de la institución, que no se sabe... no se sabe manejar ambos como un equipo, cada uno por su lado, una de las dos tal vez debió de, o debería de ceder un poco, por el bienestar, sobre todo, de las estudiantes, porque donde hay separación de las cabezas no se logra nada y eso es más que claro en la institución ahora. Se ha logrado muy poco este año” (M4)

Por ello, Fernández (2000) sostiene que el conocimiento sobre los fundamentos de la alternancia no es suficiente si este no va de la mano del desarrollo de una conciencia crítica y una reflexión sobre uno mismo, los demás y el entorno. Es decir, el desempeño de las monitoras y de la directora está condicionado tanto por sus conocimientos técnicos, como por variables que cruzan los límites de todas las capacitaciones pedagógicas, como las actitudes e intereses personales.

Estas situaciones se relacionan con el segundo aspecto mencionado: la formación y el acompañamiento no pedagógico. A pesar de lo manifestado por autores como el citado anteriormente, en la práctica la mayor parte del tiempo se priorizan aspectos técnicos (como infraestructura, procesos, documentación) dejando de lado los considerados “no técnicos” (mentalidades, motivación, satisfacción) (McKinsey & Company, 2012). Por este motivo, otros autores como Campos (2019) resaltan la importancia de complementar la formación pedagógica en alternancia con un fortalecimiento de capacidades en temas como los valores, principios y ética.

No obstante, es importante también acotar que más allá del compromiso, la ética y los valores, un factor para tener en cuenta es el desgaste que muchas veces significa desempeñar el rol docente, el general, y el rol de monitora de alternancia en particular, “porque se ve que en un inicio entramos con ganas y todo y cuando a veces no te apoyan tu desmayas” (M6), a lo que otra monitora añadió que:

“Hay profesoras que yo sí he visto que vienen con muchas ganas de trabajar, porque se les nota, porque se les nota cuando yo he conversado con ellas, yo traigo en mi mente esto, yo quiero hacer esto, pero parece que en el transcurso como que... mmm... no sé... ¿no? Que es lo que parece un poco se flojean en el camino... no sé cuál sea... o se cansan es el cansancio, o es la flojera, no sé... (M2)

En ese sentido, Fuentealba e Imbarack (2014), añaden la necesidad de que exista una integración entre lo personal, lo profesional y lo institucional, reconociendo la importancia del sentido de propósito en la práctica docente.

Por este motivo, Casaña y Calderón (2012) suman dos variables adicionales: la existencia de estímulos y actividades que contribuyan a mejorar su desempeño como profesionales. Es decir, actividades y estímulos más vinculados a y con un impacto en el desarrollo profesional a futuro, la carrera docente y que tienen que ver con “las expectativas de crecimiento profesional que puedan tener en un CRFA” (AT). Esta posibilidad de crecimiento profesional es parte de lo que se perdió también en el tránsito de ProRural al Ministerio de Educación:

“Entonces ahí también creo que hay un punto que habría que cambiar en ver qué posibilidades hay de crecimiento para cada uno de ellos. Y eso es asumir cosas. Antes lo que hacía ProRural era, ah ya, tú estás en este CRFA ya 3 años, te me vas a tal lugar, vas a ir de director. Te me vas a tal lugar o vas a apoyar 3 meses allá, como que había más libertad para hacerlo” (AT)

Lo que complementaban con un Programa de Titulación de Segunda Especialidad en Educación Rural en Alternancia para los monitores con más años de experiencia y que se dictó en el Instituto Pedagógico Nacional de Monterrey en el 2014.

La segunda variable mencionada por Casaña y Calderón (2012), es la realización de actividades encaminadas a lograr una adecuada integración social, ya que esto “adquiere un valor inmenso para mejorar las relaciones, el conocimiento mutuo y lograr comportamientos sinérgicos y empáticos” y contribuye, al mismo tiempo, a mantener un buen clima organizacional (p. 65).

Todo esto evidencia que la formación de monitoras debe ser gestionada desde una perspectiva multidimensional, buscando abordar todos los factores que inciden en su desempeño ya que, aunque dentro del modelo no se considere a las monitoras como un pilar, sí cumplen un rol importante movilizándolo los demás pilares porque “el que moviliza debe ser el equipo docente, el equipo de monitores y si no hay un equipo de monitores que cuando yo viese esa situación entonces lo que queda en el papel se queda ahí porque no se hace bien” (AT).

Esta importancia del rol de la directora y monitoras es considerada clave también desde la DISER y reconocen que “nuestros esfuerzos deben estar centrados en fortalecer las capacidades de los directores y de los docentes, director principalmente” (Guillén, comunicación personal, 8 de noviembre del 2019) ya que, como señalan:

si el CRFA marcha bien es director y docentes comprometidos, ni siquiera padres... osea, no llegar ni siquiera a padres porque finalmente la función del director también es formar a los padres. De hecho, si yo quiero el soporte tengo que ir formándolos, organizándolos, formándolos, qué es lo que tienen que hacer y cómo van a apoyar.

Finalmente, el asistente técnico relaciona la falta de involucramiento y compromiso de las monitoras a dos factores adicionales: el contrato CAS de la dirección, con la diferencia salarial que este implica, y el contar con personal que cubra las necesidades del modelo.

El contrato CAS de director significó una diferencia salarial que generó que dejara de ser considerado un “par entre iguales”, “le decíamos un par entre iguales porque yo trabajaba contigo, yo era el director, pero ganaba igual que tú [...] Esa diferenciación en ese tiempo ayudaba a que todos aráramos de la misma manera,

económicamente hablando” (AT). Entonces, al haber un CAS, “por qué él es director, él tiene el CAS por qué yo no puedo tener, porque hay eso” (AT).

En lo relacionado al personal que cubre las necesidades del modelo, de cierta forma significó también que las monitoras dejen de involucrarse en las actividades de la institución ya que existe ahora un personal a cargo de eso.

“Ha hecho que también el papel del docente se vea... del docente monitor se vea un poco aliviado y en la mira de, como es la naturaleza del ser humano, de vivir acomodadamente o de hacer las cosas acomodadamente, voy dejando de hacer, voy dejando de hacer, y acoplo todo al espíritu que tengo de libertad y me olvido de la naturaleza de formador que tengo” (AT)

En contraste a cuando no contaban con tanto apoyo del Estado y tenían que involucrarse en las actividades de mantenimiento de la residencia.

“Ahora como hay alguien quien cocine y le pagan ah... no me intereso, la que tenga a cargo la cocina que lo vea. Entonces el haber implementado nuevos actores, como les llamamos en el modelo eh... ha hecho también que la intensidad de... y el compañerismo para trabajar y estar atentos a algo se pierda”

Ante esto, surge el cuestionamiento de si la presencia de actores como el promotor de bienestar van a continuar sumando a esta situación:

“De acá va a venir el próximo año, Dios mediante, el responsable de bienestar. Entonces, qué van a decir... ah no, que él... entonces van a llegar... entonces eso no se mide, se va a desvirtuando el rol de un monitor y se va dándole funciones a un tercero que llega [...] Yo creo que en este caso el rol del docente monitor es el de estar atento a” (AT)

Sin embargo, en respuesta a esto, vuelven a ser recurrentes la importancia del proceso de selección de monitoras, la formación en las exigencias del modelo, y la formación y acompañamiento no pedagógicos, como respuesta a comportamientos, compromiso y actitudes que no contribuyen al funcionamiento del modelo. Resultando especialmente relevante lo afirmado por Gimonet (2009) quien enfatiza que el funcionamiento de los CRFA

requiere un conjunto de condiciones tanto del contenido y de la práctica pedagógica, como de los protagonistas interesados en ella: la pertinencia de los temas de estudio, la aplicación de una metodología y la motivación y la implicación de sus actores (p. 47)

2.2.2.3. Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia

La puesta en práctica de la pedagogía en alternancia es resultado de las acciones e interacción de los actores sobre los que se expuso previamente: El Estado, la Asociación y las Monitoras. Las limitaciones que se expondrán en este apartado se desprenden, entonces, de las limitaciones expuestas anteriormente y que se entremezclan en la ejecución de este modelo.

Uno de los primeros puntos que requiere atención tiene que ver con el plan de formación, considerándolo un documento importante porque a partir de él se estructuran y organizan tanto las estrategias de alternancia como las áreas del currículo nacional, haciendo “posible la formación profesional en el medio en el cual el estudiante ha crecido, generando un equilibrio entre lo educativo y la realidad que lo rodea” (Divinsky, 2019, p. 214 - 215), que es clave, además, ya que orienta el desarrollo del modelo desde su proceso de construcción hasta su implementación.

Como se menciona en la Resolución Ministerial N.º 518 – 2018 – MINEDU (2018), la elaboración del plan de formación supone partir de un diagnóstico realizado de manera conjunta con los padres de familia y la comunidad, teniendo en cuenta sus características, potencialidades, necesidades, intereses y contexto, a lo que autores como Puig-Calvó (2006) añaden la importancia de sumar las necesidades y expectativas de los jóvenes. Todo esto se convierte, posteriormente, en el insumo con el que se definen los centros de interés de cada grado, los planes de investigación mensuales y detalla cómo estos se transversalizan en las áreas de estudio, teniendo como marco el Currículo Nacional, ya que no se puede “minimizar lo que hace el CRFA en lo productivo, sino tienes que hilarlo con el desarrollo de conocimientos y aprendizajes” (AT).

Sin embargo, este proceso no fue el punto de partida y dista mucho del seguido por las monitoras del CRFA estudiado para la elaboración del plan de formación. Si

bien había noción de su importancia, no había conocimiento sobre el componente participativo de su proceso de desarrollo. Aunque en la segunda mitad del año hubo una actualización a nivel de las temáticas, contenidos y objetivos de algunos planes de investigación para mejorar su cohesión y coherencia, no estuvo en discusión si los centros de interés planteados (que eran los mismos que los de los años anteriores) continuaban siendo pertinentes o si era necesaria una reformulación desde una mirada distinta. Asimismo, a pesar de que se realizó la actualización mencionada, hasta finalizar el año no se logró tener el plan de formación completo transversalizado en todas las áreas curriculares, lo cual impactó en la integración entre las diferentes áreas, el currículo nacional y las estrategias del modelo:

“Pequeños ejemplos que te dicen de que podemos estar bien a nivel de aula. Yo he revisado sesiones de las que me han enviado, muy buenas sesiones, pero ¿cómo están articuladas? y ninguna responde puntualmente a, bueno, no puedo decir ninguna, algunas o la mayoría no responden a lo que se pide en el modelo” (AT)

El resultado fue, entonces, un plan que no garantizaba la pertinencia de su contenido, que no incluyó las características, potencialidades, necesidades e intereses de las estudiantes, familias y sus comunidades, más que aquellas que las monitoras habían podido recoger de manera empírica en el tiempo que tenían de experiencia en la institución y visitando las comunidades de los estudiantes. Un plan de formación que podría calificarse como conservador debido a que incluía, en su mayor parte, temáticas tradicionales asociadas al mundo rural, omitiendo que el contexto inmediato de la institución acercaba también a las estudiantes a una realidad más urbana que es también fuente de oportunidades para sus comunidades. En contraste con lo señalado por diversos autores, quienes enfatizan en la necesidad de brindar a los jóvenes rurales una formación diversa que vaya más allá de temas agrarios con la finalidad de abrirlos a las posibilidades de empleo e ingreso no agrícola, como requisito para que accedan a conocimientos, habilidades y competencias a través de una educación rural pertinente, relacionada con la revalorización de su medio y orientada a ofrecer igualdad de oportunidades con relación a la educación urbana (Barsky, et al., 2008; Aldana, 2012).

El no haber partido de un diagnóstico y el no diversificar las temáticas significó también, por el lado de las estudiantes, que no se cumpliera con los 3 elementos de pertinencia descritos por Gimonet (2009) como necesarios para que el plan de formación despierte su interés y sea útil y tenga sentido para ellas: pertinencia con relación a las actividades, preocupaciones y el contexto de vida; pertinencia con relación a la evolución en los intereses de los jóvenes; y pertinencia a la cultura del medio, modos de pensar, lengua y formas de expresión, lo cual fue recogido también por Monge (2016) quien encontró que los estudiantes pueden llegar a sentir que estudiar en un CRFA no cumple sus expectativas de formación académica en las áreas de humanidades y ciencias, las cuales valoran por encima de la formación técnica. Esto es causa de que las estudiantes no siempre mostraran interés por las temáticas abordadas en los planes de investigación y que no vieran el valor de realizar estrategias del modelo, como el proyecto productivo:

“De algunas chicas he visto el desinterés, ya bueno en el colegio me pidieron un proyecto productivo, yo escojo cualquier cosa con el fin de cumplir nada más, mas no porque les nace realizarlo o porque ven a ese proyecto como una ayuda” (M4).

Como sostiene el estudio de la Universidad de San Carlos, las estudiantes pueden no sentir afinidad por trabajos agrícolas y demandan formación en otros campos o el desarrollo de competencias transversales (USAC, 2013).

Todo lo expuesto anteriormente significó que en la práctica no hubiera una adecuada integración entre los dos espacios de formación (la escuela y la comunidad), ocasionando lo que Boudjaoui, et al. (2015) llamaron “falsas alternancias”, es decir, períodos que no llegan a integrar el trabajo y la formación impartida en el centro de estudios, siendo que estas requieren que diversos actores (monitoras, estudiantes y padres de familia), medios y sistemas interactúen constantemente bajo la lógica de que todo lo que rodea a los jóvenes participa en su formación y debe formar parte de ese proceso, lo cual “solamente puede producirse en la transferencia continua de un contexto a otro” (Coiduras, et al., 2015, p. 293). Esta transferencia continua, hace referencia a la necesidad de que exista una articulación y coherencia entre lo impartido en el CRFA y el medio socioprofesional de las estudiantes, dentro de lo cual cobra especial relevancia la ejecución de las estrategias de alternancia. En este punto es

importante detenerse en estas estrategias y en las deficiencias que se observaron durante el tiempo que se realizó la investigación.

Como fue recogido por Guerrero (2018), los CRFA demandan profesionales que tengan conocimiento sobre el aspecto técnico de los planes de investigación, con el objetivo de que retroalimenten y den seguimiento a estrategias como los proyectos productivos y el curso técnico. Como señaló una de las entrevistadas:

“¿Y la profesora que se va a visita y no conoce de eso? [...] ¿cómo yo puedo ir a evaluar si realmente no, no, no conozco técnicamente algunas cosas? ¿y cómo puedo darle las orientaciones, ¿no? ¿O decirle qué medicina le puede faltar? Porque supongamos que una alumna me dice profesora se me ha muerto, qué medicina le puedo dar... o mi plantita, por ejemplo, está así, cómo le puedo abonar o cómo le puedo hacer. Técnicamente, no... y peor las personas que no saben o no manejan eso de ahí como pueden decirle o... sacarle la duda a la alumna. Eso sería... o sería una técnica y una profesora para que también como que conozca, ¿no?” (M1)

Por este motivo, manifestó que “ahí me gustaría que el Ministerio venga y entre a tallar más en lo que es proyectos productivos que se trabajan. ¿por qué digo cuatro de EPT? [Educación para el Trabajo] para que ellas puedan ir a las visitas y puedan dar el rol técnico” (M1).

De igual manera, la cantidad de monitoras nuevas que ingresaron ese año y la poca capacitación que recibieron sobre la alternancia impactaron en el desarrollo de estrategias como la puesta en común, el curso técnico y la tertulia profesional, “¿qué pasa hoy en día? [...] quizás eh... se entró mucho el personal nuevo y no sabe de la actividad, cómo se realiza” (M1),

“Las tertulias que hacemos acá se dice todo lo que es una tertulia, la última tertulia que vi [...] era que el expositor llegue y presente su ppt y eso no es una tertulia. La tertulia es me siento y converso con ellos sobre lo que yo sé y lo que ellos ya han recogido, en un tema igualitario [...] Cuando llegamos a la consecución de curso técnico, ¿qué pasa? Que el curso técnico es una cátedra del tema, pero en el curso técnico no se vio nada de lo que vieron en todos esos instrumentos” (AT)

Como sostiene Ixén (2009), las deficiencias en la formación sobre las estrategias en alternancia se trasladan a su ejecución, por lo que se puede concluir

que estas deficiencias no siempre suceden con intención. Sin embargo, esto pasa a un segundo plano al haber en la institución monitoras con más experiencia y conocimientos en el modelo que pudieron haber orientado sobre su correcta ejecución, “¿cómo era nuestra actividad antes? era, por ejemplo, te hablo como monitoras ¿no? entrábamos y la profesora de área dirigía todo [...] ahora solamente las alumnas hacen la puesta en común, antes entrábamos todas y lo realizábamos” (M1).

“La puesta en común también es otro de los instrumentos que creo que se ha perdido el interés en el sentido de que esas conclusiones que se sacan, de esa puesta en común que se realiza queda corta porque se deja que hagan las alumnas y no hay un gran trabajo de quien tiene a cargo” (AT)

Lo cual nos lleva, una vez más, a valorar el compromiso y liderazgo de las monitoras en la ejecución de las estrategias, motivo por el cual el asistente técnico enfatizó en la necesidad de que exista un mayor involucramiento e interés de parte de ellas: “que se involucren todos en todas las actividades y que no estemos viendo que la técnica, ese es otro, que quien trabaja más o menos en horas, sino cómo estamos trabajando para lograr el objetivo de mejorar aprendizajes” (AT). Lo mismo se trasladaba a las visitas de estudio, las visitas a familia y los proyectos de la institución.

“La visita de estudio tratábamos de ver que no se cruce también con nuestras clases, tratábamos de cambiar si es que se podía y si no pues decir bueno ya, esta vez no te puedo, pero la siguiente sí ¿no?” (M1)

“Antes hacíamos las visitas a familia y lo hacíamos incluso sin necesidad de viáticos. Ahora se hace visitas a familia con viáticos y se pone pretextos [...] se olvidan de la naturaleza de la propuesta que es unir esos dos espacios que es el medio socioeconómico familiar y el CRFA... y eso es la visita a familia” (AT)

“Si hablamos, por ejemplo, cuestión de la agricultura, de todo eso, falta un poquito de que los profesionales tengan más interés, más empeño en aplicarle a la alumna. Claro que como profesionales están preparados, pero falta aplicación en el campo, en la realidad” (PF3)

Evidenciando el peso que adquieren el compromiso de las monitoras, el liderazgo de la dirección, el clima institucional, y el trabajo con los padres de familia en la puesta en práctica de la alternancia, y que, finalmente, lleva a que se conviertan en actividades realizadas para “llenar el tiempo” (García-Marirrodriaga, 2002)

perdiéndose su real valor formativo. Esto era especialmente notorio en la realización del proyecto productivo, una estrategia que, al realizarse fuera del CRFA, visibilizaba aún más las limitaciones existentes:

“Nosotros también no hacemos un buen seguimiento, por ejemplo. Si nosotros hiciéramos un buen seguimiento a ese proyecto productivo que las chicas, las chicas se van a realizar durante los 15 días fuera mejor y sacáramos ya no... no alumnas que se van y desperdician su tiempo sino alumnas que salieran con un certificado que son técnicas, pero eso no se hace acá” (M6)

“En sus casas ellas no desarrollan el proyecto productivo o son pocas las que desarrollan, que es lo que deberían hacer. Los padres deberían apoyarnos en esa parte. Sí necesitan el apoyo de sus hijas, es cierto, pero también el debería apoyarnos brindándoles un espacio a las niñas durante las 2 semanas que se encuentran en casa para que ellas mismas desarrollen los proyectos y ayudar a sus hijas a llevar a un puerto ese proyecto” (M4)

Además de esto, existían también deficiencias similares a las encontradas en otros estudios, como la promoción de proyectos que se quedaban en un nivel muy elemental de producción y el poco conocimiento con el que las estudiantes contaban para manejarlos (USAC, 2013; Monge, 2016).

Con respecto al desarrollo de los planes de investigación, una situación que se presentaba en ocasiones era que las estudiantes no siempre podían resolver todas las preguntas planteadas en el plan de investigación ya que, como reportaron Cueto, et al. (2010) en las comunidades no hay muchas personas con conocimiento y disposición para apoyarlas y resolverlas. No obstante, sobre esto conviene, otra vez, referirse a la orientación que brindan las monitoras. La finalidad de resolver dichos cuestionarios va más allá de obtener respuestas correctas, sino que, por otro lado, busca recoger los conocimientos que las estudiantes pueden recoger de sus comunidades de manera que se pueda, luego, compartir y contrastar con sus compañeras.

A todo esto, se suma la falta de recursos económicos necesarios para la ejecución de las estrategias de alternancia (como el costo de los traslados en el caso de las visitas de estudio) y que debían ser pagados por las mismas estudiantes, quienes en muchos casos tenían dificultades para asumirlos por lo que las monitoras

debían buscar alternativas que no implicaran estos gastos o, en el peor de los casos, esto podía llegar a significar que no se realizaran.

Un punto fundamental para tener en consideración acerca de estas estrategias es que a pesar de que, como se expuso anteriormente, existieron en la institución causas tanto intrínsecas a los actores que intervinieron en la ejecución del modelo como ajenas a ellos, la realidad es que no son limitaciones exclusivas a la realidad del caso estudiado, sino que, en la actualidad, se han convertido en retos para muchos CRFA:

“Otro reto es retomar la real naturaleza de lo que llamábamos en nuestro tiempo instrumentos de alternancia y que hoy se llaman estrategias y actividades porque sí... ahí hay un tema de, creo que también de dejadez porque como no se le ha impregnado la importancia desde el inicio, en algunas escuelas se ha dejado de hacer, vamos a decir” (AT)

Como mencionó el asistente técnico, “qué nos damos cuenta en este tiempo, que ProRural o una institución, vamos a decirle, que dirija todo el proceso tiene que haber, externa. Que no debe ser Ministerio, no debe ser Unión Nacional, entonces tiene que ser un tercero que sepa lo que se debe hacer en el modelo” (AT)

Otro punto importante tiene que ver con lo que los ritmos de alternancia pueden llegar a significar, tanto para las estudiantes que comienzan a adaptarse al sistema, para quienes no es fácil la convivencia y el estar lejos de sus familias puede ser causa de que se retiren del CRFA, como para aquellas de grados superiores que están más habituadas al sistema y que terminan de encontrar en él una forma de salir temporalmente de su ámbito familiar y el trabajo que esto representa.

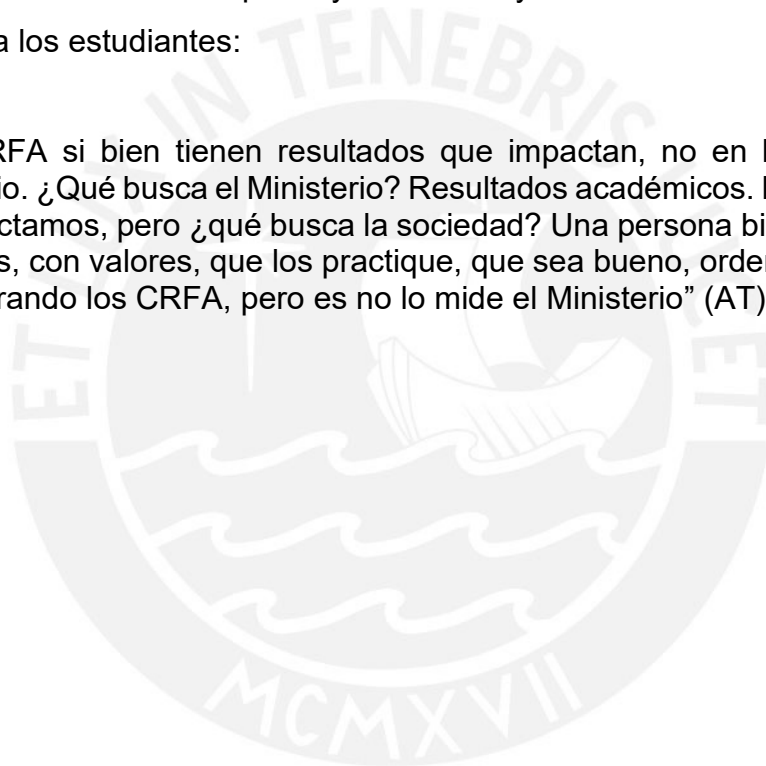
“Las estudiantes tienen la noción de que un internado es venir a descansar, porque se ha visto... eso yo he visto muchas veces, no en todas, será en un casi 80% de que como ellas vienen de chacra, de zonas rurales, piensan que en el internado ellas vienen a dormir” (M5)

Estos ritmos, por otro lado, significan también que las estudiantes durante el tiempo que están en el CRFA realizan largas jornadas de doce horas pedagógicas, que terminan siendo agobiadoras y que representan un reto sobre todo para las clases

de las últimas horas “porque ellas van desde las 7:00 a.m. hasta las 6:00 p.m. y es cansado estar en 4 paredes y solamente ver pizarras y letras y números” (M5).

Asimismo, no menos importante, es la innegable realidad de la institución, la cual tiene deficiencias en acceso a recursos educativos y tecnológicos que coloca a las estudiantes en situación de desventaja con respecto a sus pares de otras modalidades (USAC, 2013). Una falta de recursos que se debe tanto a la realidad de sus miembros como a la prioridad que recibe el modelo desde el Estado, el cual lo valorará en función a sus resultados académicos obtenidos que, si bien son importantes, son tan sólo un aspecto y no constituyen el único ámbito en el que los CRFA forman a los estudiantes:

“Los CRFA si bien tienen resultados que impactan, no en lo que busca el Ministerio. ¿Qué busca el Ministerio? Resultados académicos. Entonces en eso no impactamos, pero ¿qué busca la sociedad? Una persona bien formada, con actitudes, con valores, que los practique, que sea bueno, ordenado, y eso sí lo está logrando los CRFA, pero es no lo mide el Ministerio” (AT).



CONCLUSIONES

La implementación de la pedagogía en alternancia en el Perú, luego de que se dejara de contar con la participación de las ONG promotoras, viene experimentando una serie de cambios que han significado tanto potencialidades como limitaciones para el logro de los objetivos planteados por el modelo.

En cuanto a las potencialidades halladas se ha encontrado que:

- Por el lado del Estado, los recursos invertidos en el CRFA han permitido cubrir necesidades y brindar mayor seguridad y bienestar a las estudiantes. Esto ha significado también mejores condiciones remunerativas y una disminución de carga laboral para las monitoras, ya que actualmente se cuenta con personal para labores que solían estar a su cargo.
- En lo que respecta a la Asociación, destaca el involucramiento y participación activa del Consejo Directivo, quienes cumplen un rol importante para el mantenimiento de la institución.
- En el caso de las monitoras, además de la mejora de condiciones remunerativas, resalta la convivencia en la institución que decanta en un mayor conocimiento de las estudiantes, lo cual les permite desempeñar mejor su labor y brindar una educación más personalizada. De igual manera, el conformar un equipo multidisciplinario aporta a la diversidad de puntos de vista y conocimientos necesarios para enriquecer el plan de formación.
- Como fue resaltado por los entrevistados, la pedagogía en alternancia brinda una educación pertinente adecuada al contexto rural de las estudiantes que promueve, además, el desarrollo de capacidades emprendedoras que fomentan que las estudiantes tengan una nueva mirada sobre su entorno. La convivencia en el CRFA, a su vez, contribuye también al desarrollo de capacidades sociales y a que las estudiantes aprendan a asumir responsabilidades dentro de una organización.
- Finalmente, otro aspecto destacado por los entrevistados fue la gran ayuda que este modelo significa para estudiantes de bajos recursos que viven en comunidades donde no hay acceso a la educación secundaria.

No obstante, con respecto a las limitaciones encontradas, se halló que:

- Los recursos asignados por el Estado para la atención de este modelo continúan siendo insuficientes, lo cual es especialmente visible en la infraestructura deficiente del CRFA. Estos recursos continuarán siendo insuficientes mientras el Estado siga viéndolo como un modelo educativo para zonas rurales que atiende a un número reducido de estudiantes en comparación a la modalidad regular.
- La apuesta del Estado por el modelo viene marcada por su interés en mejorar los índices de cobertura educativa en zonas rurales. Este énfasis en cobertura se evidencia especialmente en la visión con la que el Estado viene implementando el modelo, la cual dista de los medios y fines que originalmente han marcado y continúan marcando su desarrollo alrededor del mundo. Esta visión resulta determinante ya que define su puesta en práctica y delimita el accionar de las monitoras y la Asociación.
- El trabajo realizado por el asistente técnico revela también que, desde el Estado, no se ha profundizado en los atributos propios del modelo que contribuyen al desarrollo de las competencias y desempeños del currículo nacional, lo cual se evidencia en la escasa formación sobre el modelo brindada a las monitoras y en la poca importancia dada a la ejecución de las estrategias de alternancia.
- Los conflictos de poderes que tuvieron lugar entre los actores involucrados en el caso estudiado no son un hecho aislado a esa realidad. Son muestra de la necesidad de establecer claridad y equilibrio de los roles que cada uno debe desempeñar, de manera que se pueda garantizar el adecuado funcionamiento y continuidad del modelo. Esto sólo puede realizarse articulando a las diferentes instancias educativas (MINEDU-DISER, DRE, UGEL y CRFA), definiendo normas técnicas claras y sensibilizando a los actores que intervienen cotidianamente en su ejecución.
- Con respecto al Consejo Directivo de la Asociación, si bien tienen una participación activa en la institución, esto es herencia del trabajo realizado por ProRural y no forma parte de los esfuerzos realizados actualmente por el Estado. En ese sentido, no existen recursos ni acciones orientados a promover su involucramiento, lo cual explica que fuera del Consejo Directivo, los demás

padres de familia que conforman la Asociación no tengan mayor conocimiento sobre el modelo ni el rol que deben desempeñar dentro de él, lo cual se traduce en que el Consejo no cuente con el apoyo necesario para cumplir con su trabajo en el CRFA. A esa limitación, se suma la demanda de tiempo y recursos que significa asumir un rol como parte del Consejo Directivo, que constituye un problema central para la continuidad de la participación de los padres de familia.

- Lo anterior se traduce en una disminución progresiva del rol de las Asociaciones, lo cual deja al modelo sin uno de sus pilares importantes. El involucramiento y empoderamiento de los padres de familia es fundamental no sólo para el mejoramiento de las condiciones en el CRFA, sino también para la consolidación de las estrategias de alternancia, especialmente, durante los períodos de estancia de las estudiantes en sus comunidades.
- Por el lado de las monitoras, si bien han mejorado sus condiciones laborales, aún sienten que se enfrentan a exigencias superiores a las demandadas por otras modalidades educativas. Esto acrecentado por la falta de preparación previa a su ingreso al CRFA, así como una posterior capacitación y acompañamiento que vaya más allá de lo curricular-pedagógico y que contribuya a fortalecer el trabajo del equipo de monitoras.
- Las limitaciones expuestas anteriormente impactan en cómo se desarrolla la pedagogía en alternancia en la institución, y en la existencia de un plan de formación poco pertinente que hasta el final del año no llegó a consolidarse ni a promover una ejecución eficiente de las estrategias.
- Finalmente, un aspecto que se debe considerar ya que fue recurrente en el caso estudiado, y definitivamente no es ajeno a otras realidades, tiene que ver con el fuerte impacto que tuvo en la institución los factores denominados intrínsecos, es decir, aquellos que responden a la personalidad, actitudes e intereses personales de los actores involucrados y que son muestra de la necesidad de incorporar una visión holística de las personas en la gestión educativa.

RECOMENDACIONES

A partir de los hallazgos realizados en esta investigación, se brindan las siguientes recomendaciones:

- Se debe retomar la esencia de lo que significa la pedagogía en alternancia, y los medios y fines que equilibran su funcionamiento. Si bien ProRural ya no desempeña un rol dentro del modelo, es importante retomar los aprendizajes generados tras años de haberse hecho cargo de su ejecución, con la finalidad de dar continuidad a las buenas prácticas que contribuyeron a su éxito.
- Es necesario empoderar a los actores que intervienen directamente en su ejecución, es decir, padres de familia y monitoras, y comenzar a destinar recursos y acciones orientados a que comprendan la totalidad del modelo y la importancia de cada uno de sus elementos, de manera que pueda comprometerse con sus objetivos.
- Se debe retomar prácticas de selección de monitoras que incluyan criterios académicos y actitudinales, con la finalidad de garantizar que quienes trabajen en el CRFA cuenten con el perfil necesario. Asimismo, se hace necesario orientarse hacia prácticas de acompañamiento que vayan más allá de temas estrictamente técnico-pedagógicos, y que brinden a las monitoras herramientas que les permitan lidiar con las exigencias del CRFA.
- Por otro lado, si bien el presente estudio se realizó en un contexto de normalidad previo a la pandemia, la situación actual obliga a pensar en los recursos y competencias digitales con los que se necesita dotar al CRFA para adaptar el modelo a nuevas realidades, de manera que se pueda conservar sus aspectos esenciales a diferentes necesidades, circunstancias y oportunidades.
- Finalmente, es importante acotar que la revisión bibliográfica realizada como insumo para la realización de este estudio ha permitido recoger experiencias que nos dejan muchas lecciones. Casos de éxito y fracaso de los que podemos obtener aprendizajes para la consolidación de la pedagogía en alternancia en nuestro país, que deben ser estudiados a profundidad y analizados con la finalidad de identificar los elementos que suman o restan a su desarrollo, sobretodo teniendo en cuenta que muchos de los retos o dificultades

enfrentadas por otras experiencias han tenido y continúan teniendo lugar en el Perú.



Referencias bibliográficas

- Aldana, R. (2012). *Análisis de la pedagogía de alternancia, como propuesta para generar desarrollo local en la zona rural. Estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca* (Tesis de maestría). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/3DZtFQZ>
- Asociación Civil ProRural (2011). *Implementación de Centros Rurales de Formación en Alternancia - Red ProRural*. En Educación Rural Andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales (págs. 111-145).
- Ávila, B. (2017a). Experiencias pedagógicas significativas de educación rural en Colombia, Brasil y México. *Revista del Centro de Investigación. Universidad La Salle*, 14(48),121-158. <https://bit.ly/3ErBoe4>
- Ávila, B. (2017b). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas* (Tesis de doctorado). Bogotá: Universidad de La Salle. <https://bit.ly/3F2UFjJ>
- Bacalini, G. y Ferraris, S. (2003). *Estrategias educativas para el desarrollo local en el medio rural: el Programa CEPT*. <https://bit.ly/3mbdeL8>
- Barrio, I; González, J, Padín, L; Peral, P; Sánchez, I y Tarín, E. (2016). *El estudio de Casos*. <https://bit.ly/3ywLqGj>
- Barsky, O., Dávila, M. y Busto T. (2008). Las escuelas agrarias de alternancia y el desarrollo local: la experiencia de los Centros Educativos para la Producción Total. Documento de Trabajo N° 214, Universidad de Belgrano. <https://bit.ly/3ytXSXh>
- Batz, A. (2011). *Acompañamiento y formación pedagógica del concejo administrativo de padres de familia del centro NUFED N° 8* (Tesis de pregrado). Guatemala: Universidad del Istmo. <https://bit.ly/3oX9Ghl>
- Berger, M. y Mingo, E. (2012). La desvalorización del trabajo agrícola. *Iluminuras*, 13(30), 0. 104-132. <https://bit.ly/320AMv7>
- Boudjaoui, M., Clénet, J. y Kaddouri, M. (2015). La formación en alternancia en Francia: entre prácticas sociales y objeto de investigación. *Educar*, 51(2), 239-258. <https://doi.org/10.5565/rev/educar.679>.
- Castaño, G. y Calderón, G. (2012). Incidencia de la gestión humana en la calidad de la educación básica y media, caso Departamento de Caldas. *Sotavento*, 20, 48-67. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5137682.pdf>
- Castillo, N. (2016). Desarrollo humano, desigualdad y pobreza. *Cultura De Paz*, 22(68), 10–19. <https://bit.ly/3yrYJHW>
- Castro, M. (s.f.). Educación en alternancia, saberes en encuentro. <https://bit.ly/3DTXNxb>

- CIPPEC (2016) *Inspiraciones alcanzables: 15 políticas educativas destacadas en América Latina*, 1a ed., Fundación CIPPEC, 2016.
- Coiduras, J., Isus, S. y Del Arco, I. (2015). Formación inicial de docentes en alternancia. Análisis desde las percepciones de los actores en una experiencia de integración de aprendizajes. *Educar*, 51(2), 277-297. <https://bit.ly/3s4jRTs>
- Cuenca, R., Carrillo, S., de los Ríos, C., Reátegui, L. y Ortiz, G. (2017). *La calidad y equidad de la educación secundaria en el Perú*. <https://bit.ly/3mbvaW3>
- Cueto, S., Benavides, M. y Alcázar, L. (2010). Estudio sectorial de servicios y resultados educativos de educación secundaria en las modalidades de educación presencial, a distancia y en alternancia. Informe final de Investigación. GRADE.
- Díaz, C; Suárez, G y Flores, E (2016). *Guía de Investigación en Educación*. Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Dirección General de Evaluación e Investigación Educativa [DIGEDUCA] (2016). Evaluación de la calidad educativa de las modalidades de entrega educativa del nivel medio. <https://bit.ly/3DTXXEN>
- Divinsky, P. (2019). Una estrategia educativa con mirada hacia el contexto: la Escuela de Familia Agrícola (EFA). *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos Nueva época (México)*, 49(1), 209-240. <https://bit.ly/3Ge1x1i>
- Echeverri, R. y Ribero, M. (2002). *Nueva Ruralidad, visión del territorio en América Latina y el Caribe*. <https://bit.ly/3m6DSEU>
- Escale (2021). *Padrón de Instituciones Educativas*. <https://bit.ly/3H88TjR>
- Fernández, P. (2000). Alternancia rural, participación y construcción social de los actores. Resultados de un estudio comparativo. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, 16, 3 – 12. <https://bit.ly/3oUZiqT>
- FONDEP (2014). *La propuesta de alternancia, el crisol de un aprendizaje integral. Experiencia del Instituto de Educación Superior Tecnológico Privado Valle Grande – Cañete*
- Fernández, J., Muñoz, G. y Vázquez, M. (2017). Dificultades de la participación de los padres en las actividades escolares de sus hijos. *Revista Iberoamericana de Producción Académica y Gestión Educativa*, 4(8). <https://bit.ly/3ITCj71>
- Freire, P. (2015). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI Editores.
- Fuentealba, R. e Imbarack P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, 40, 257-273. <https://bit.ly/3yt68Xo>

- García, J (2011). *El empoderamiento de los padres de familia en la autonomía de la organización y el modelo educativo de la alternancia como estrategia para mejorar la calidad de los Centros Educativos Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo – NUFED –* (Tesis de maestría). Universidad del Istmo. <https://bit.ly/3oX9Ghl>
- García, G. (2016). *El derecho a la educación de las adolescentes de 12 a 17 años en zonas rurales. Análisis bajo el enfoque de derechos de la Estrategia Centros Rurales de Formación en Alternancia* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3dUOodZ>
- García-Marirrodiga, R. (2002). *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia* (Tesis de doctorado). Universidad Politécnica de Madrid. <https://bit.ly/3q2WS8y>
- García-Marirrodiga, R. (2009). *Pobreza, desarrollo y educación: una visión ética y sostenible*. En: Educación, juventud y empleo. (págs. 147 - 195)
- García-Marirrodiga, R., Puig-Calvó, P. y De los Ríos, I. (2005) Nueva ruralidad y capital social: una visión desde los proyectos de educación por alternancia en áreas rurales de América Latina. IX Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos, p. 772 – 783. <https://bit.ly/3s6T715>
- Gimonet, J. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*. <https://bit.ly/3dTzCV1>
- Gómez, M. (s.f.). El lugar del espacio rural en la enseñanza de un EFA: tensiones entre objetivos fundacionales y las practicas docentes actuales. Simposio: Didáctica de la geografía: investigaciones y prácticas. <https://bit.ly/3q2X5IS>
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J., y Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. <https://bit.ly/3dYfvVH>
- Guerrero, G. (2018). *Evaluación del diseño e implementación de las Formas de Atención Diversificada en el nivel de educación secundaria de la Educación Básica Regular en el ámbito rural (FAD)*. <https://bit.ly/3GMQ8m5>
- Hamui-Sutton, A., & Varela-Ruiz, M. (2013). La técnica de grupos focales. *Investigación en Educación Médica*, 2(5), 55-60. <https://bit.ly/3g2RLUV>
- Heras, A. y Burin, D. (2002). *Preparación para el desarrollo local en el medio rural un análisis de herramientas pedagógicas y de gestión en las escuelas de alternancia en Provincia de Buenos Aires. VII Jornadas regionales de Investigación en Humanidades y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Jujuy, Universidad Nacional de Jujuy*. <https://bit.ly/3pXyrcQ>
- INEI (2018). *Perú: Indicadores de Educación por departamento, 2007-2017*. <https://bit.ly/3maAM2R>

- Ixén, V. (2009). El acompañamiento y la formación pedagógica de los monitores de los centros NUFED (Tesis de pregrado). Universidad del Istmo. <https://bit.ly/3m5t0Yc>
- Lamas, H. (2016). La pedagogía de la alternancia. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 1(2), 59 - 70. <https://bit.ly/325CoUC>
- London, S., y Formichella, M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la Educación. *Economía y Sociedad*, XI (17), 17-32. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=51001702>
- Lorenzo, C. (2012). La pedagogía de alternancia y el capital social. Estudio de caso del CEPT N° 5 en Miranda, Rauch, provincia de Buenos Aires. *Miríada: Investigación en Ciencias Sociales*, 4(8), 125 - 144. <https://bit.ly/3DXI2pR>
- Martínez, M. (2006). La Investigación Cualitativa (Síntesis Conceptual). *Revista IIPSI* (9), 123-146. <https://bit.ly/3oXnE2J>
- Mc Kinsey & Company (2007). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. <https://mck.co/3dW440G>
- Mendoza, C. (2004). Nueva ruralidad y educación: miradas alternativas. *Geoenseñanza* 9(2), 169 – 178. <https://bit.ly/30yvvL0>
- Miano, M. (2017). *La participación de las familias en la gestión escolar. Análisis de interacciones en un Consejo de Administración de una escuela de alternancia. 8º Seminario Internacional de Investigación sobre Educación Rural. Red Temática de Investigación de Educación Rural - Consejo de Educación Inicial y Primaria, Canelones*. <https://bit.ly/3yvoM0S>
- Miano, M. (2019). Actores, demandas y articulaciones en la apertura de la primera escuela de alternancia en Argentina. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, 49(2), 121-152. <https://bit.ly/3hEquZv>
- Miano, M. y Heras, A. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia, *Estudios Geográficos*, 80 (287), e013. <https://doi.org/10.3989/estgeogr.201930.010>
- Miyahira, C. (2017). *Secundaria Rural en Alternancia y Brechas de Género: La experiencia de los estudiantes de un Centro Rural de Formación en Alternancia en Urcos, Cusco* (Tesis de pregrado). Pontificia Universidad Católica del Perú. <https://bit.ly/3GLb5Of>
- Monge, Y. (2016). Centro rural de formación en alternancia: su contribución a la formación para el trabajo de los jóvenes menos favorecidos. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 15(28), 145-163. <https://bit.ly/3qlzof9>

- Montero, C. (2011). Educación y desarrollo rural: reflexiones y temas para el debate. En Educación Rural Andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales (págs. 47-56). Lima.
- Montero, C., y Uccelli, F. (2017). Experiencias e innovaciones para la secundaria rural realizadas en América Latina en el periodo 2000-2015. *Tarea*, 95, 31 - 36. <https://bit.ly/3m53jGT>
- OCDE (2016). *Estudiantes de bajo rendimiento: Por qué se quedan atrás y cómo ayudarles a tener éxito*. <https://bit.ly/3s9Lpqp>
- Patilla, E. (2017). *Relación existente entre el clima institucional y el desempeño del docente monitor en el Centro Rural de Formación en Alternancia "Mosoq Illary" del centro poblado de Chahuares, distrito de Echarati, provincia La Convención, Región Cusco* (Tesis de segunda especialidad). Instituto Pedagógico Nacional Monterrico. <https://bit.ly/31TqEVv>
- Pérez, E. (2004). El mundo rural latinoamericano y la nueva ruralidad. *Nómadas(Col)*, (20), 180-193. <https://bit.ly/3IVHyn1>
- PNUD (2018). *Índices e indicadores de desarrollo humano. Actualización estadística de 2018*. <https://bit.ly/3qj6Cfh>
- PNUD (2021). *Human Development Indicators - Perú*. <http://hdr.undp.org/en/countries/profiles/PER>
- Puig-Calvó, P. (2006). *Los centros de formación por alternancia: desarrollo de las personas y de su medio* (Tesis de doctorado). Universitat Internacional de Catalunya. <https://bit.ly/328LgJ2>
- Puig-Calvó, P (2009). *Formación para la vida y para el trabajo: la pertinencia en educación*. En: Educación, juventud y empleo. (págs. 45 - 66)
- Puig-Calvó, P. y García-Marirrodiga (2017). *La alternancia, un sistema educativo inclusivo en el medio rural: ¿en qué condiciones?* <https://bit.ly/30unuqi>
- Quecedo, R., y Castaño, C. (2002). Introducción a la metodología de investigación cualitativa. *Revista de Psicodidáctica*, (14), 5-39.
- Raczynski, D. y Román, M. (2014). *Evaluación de la educación rural*. <https://bit.ly/3dVDN2t>
- Resolución de Secretaría General N° 1624 – 2014 – MINEDU. Lineamientos para la Educación Secundaria en Alternancia.
- Resolución de Secretaría General N° 040 – 2016 – MINEDU. Lineamientos que regulan las Formas de Atención Diversificada en el nivel de Educación Secundaria de la Educación Básica Regular en el ámbito rural.

Resolución Ministerial N° 518 – 2018 – MINEDU. Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia.

Resolución Ministerial N° 017 – 2019 – MINEDU. Disposiciones para la Ejecución del Programa de Mantenimiento de los Locales Educativos para el año 2019.

Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R. y Rodrigo, M. (2016). Dificultades de las familias para participar en los centros escolares. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 19 – 98. <https://bit.ly/3ILYtrU>

Sen, A. (2000). El desarrollo como libertad. *Gaceta Ecológica*, (55),14-20. <https://bit.ly/3pXD32p>

Silvero, M. (2007). Estrés y desmotivación docente: el síndrome del “profesor quemado” en educación secundaria. *ESE, Estudios sobre educación*, N° 12, 115-138. <https://bit.ly/3dTg03p>

Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Ediciones Morata

Stake, R. (1995). *Investigación con estudio de casos*. <https://bit.ly/2HZozLo>

Trueba, I. (2008). *Hambre y Pobreza: Proyectos de Desarrollo*. <https://bit.ly/3oWt8uS>

UMC–Ministerio de educación (2020). *¿Qué aprendizajes logran nuestros estudiantes? Resultados de la ECE 2019*. <https://bit.ly/3yua3TT>

UNESCO (2000). *Foro mundial sobre la educación. Dakar*. <https://bit.ly/3dSYCvu>

Universidad de San Carlos de Guatemala [USAC] (2013). *Evaluación de los Centros de Educación por Alternancia en Guatemala. Informe final*. <https://bit.ly/3E6kOgw>

Valcárcel, M. (2011). *Rural clásico, nueva ruralidad y enfoque territorial: el caso peruano*. En *Educación Rural Andina. Capacidades tecnológicas y desafíos territoriales* (págs. 19-46).

Vega, Y. (2019). Entorno a la enseñanza de la historia en escuelas de alternancia. Un estudio de caso a través del C.E.P.T. N° 2. *Red Sociales, Revista del Departamento de Ciencias Sociales*, Vol. 06 N° 01: 136-149. <https://bit.ly/3q28N6l>

Anexo N° 1

Matriz de consistencia

PROBLEMA	OBJETIVOS	DIMENSIÓN	CATEGORÍA	SUB-CATEGORÍAS	TÉCNICA/ INSTRUMENTO	INFORMANTES/ FUENTES
¿Cuáles son las potencialidades y limitaciones del modelo "Secundaria en Alternancia" en el contexto de una Institución educativa de la selva, según el asistente técnico del Ministerio de Educación, los docentes y los integrantes de la Asociación CRFA?	Describir las potencialidades del modelo "Secundaria en Alternancia" en el contexto de una Institución educativa de la selva, según el asistente técnico del Ministerio de Educación, los docentes y los integrantes de la Asociación CRFA.	Pedagogía en alternancia	El Estado	Rol del Estado	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
				Rol del asistente técnico	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
				Rol de la Asociación CRFA	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
				La Asociación y las monitoras	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
				Trabajo de la Asociación CRFA	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo

Describir las limitaciones del "Secundaria en Alternancia" en el contexto de una Institución educativa de la selva, según el asistente técnico del Ministerio de Educación, los docentes y los integrantes de la Asociación CRFA.

El Estado

Metodología

		Monitoras
Rol de las monitoras	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
Fortalezas de la pedagogía en alternancia	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
Rol del Estado	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
Rol del asistente técnico	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras

	La Asociación y las monitoras	Trabajo de la Asociación y las monitoras	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras
	Metodología	Puesta en práctica de la pedagogía en alternancia	Entrevista semi estructurada / Guía de entrevista	Asistente técnico del Ministerio de Educación Miembros del consejo directivo Monitoras

