Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Universidad del Perú. Decana de América
Facultad de Educación
Escuela Profesional de Educación

La implementación de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFAs) en la historia de la educación rural en el Perú

TRABAJO DE INVESTIGACIÓN

Para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación

AUTOR

Laura Paulina VALDIVIA CLEMENTE

ASESOR

Fidel Antonio CHAUCA VIDAL

Lima, Perú

2025



Reconocimiento - No Comercial - Compartir Igual - Sin restricciones adicionales

https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/

Usted puede distribuir, remezclar, retocar, y crear a partir del documento original de modo no comercial, siempre y cuando se dé crédito al autor del documento y se licencien las nuevas creaciones bajo las mismas condiciones. No se permite aplicar términos legales o medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier cosa que permita esta licencia.

Referencia bibliográfica

Valdivia, L. (2025). *La implementación de los Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFAs) en la historia de la educación rural en el Perú*. [Trabajo de investigación de bachiller, Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Facultad de Educación, Escuela Profesional de Educación]. Repositorio institucional Cybertesis UNMSM.

Metadatos complementarios

Datos de autor	
Nombres y apellidos	Laura Paulina Valdivia Clemente
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	70440880
URL de ORCID	https://orcid.org/0009-0000-9492-5562
Datos de asesor	
Nombres y apellidos	Fidel Antonio Chauca Vidal
Tipo de documento de identidad	DNI
Número de documento de identidad	08657602
URL de ORCID	https://orcid.org/0000-0002-6235-8097
Datos del jurado	
Presidente del jurado	
Nombres y apellidos	Jorge Luis Jaime Cárdenas
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	06263073
Miembro del jurado 1	
Nombres y apellidos	Francis Díaz Flores
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40675304
Miembro del jurado 2	
Nombres y apellidos	Dante Rafael Aguinaga Villegas
Tipo de documento	DNI
Número de documento de identidad	40189245
Datos de investigación	
Línea de investigación	E.3.4.5. Historia de la Educación

Grupo de investigación	No aplica.
Agencia de financiamiento	Sin financiamiento.
Ubicación geográfica de la investigación	País: Perú Departamento: Ayacucho Provincia: Parinacochas Distrito: Cora Cora Calle: La Mar, s/n Latitud: -15.016994 Longitud: -73.780419
Año o rango de años en que se realizó la investigación	Agosto 2024 - octubre 2024
URL de disciplinas OCDE	Educación https://purl.org/pe-repo/ocde/ford#5.03.01

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DE TRABAJO DE INVESTIGACIÓN LAURA PAULINA VALDIVIA CLEMENTE

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

En la ciudad de Lima a los treinta días del mes de Mayo de 2025, se reunieron los miembros del jurado evaluador, presidido por el Dr. Jorge Luis Jaime Cárdenas, e integrada por los miembros del jurado: Dra. Francis Díaz Flores y Mg. Dante Rafael Aguinaga Villegas, para calificar la sustentación del Trabajo de Investigación titulado: LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CENTROS RURALES DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA (CRFAs) EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL PERÚ, presentada por doña Laura Paulina Valdivia Clemente para optar el Grado Académico de Bachiller en Educación.

Después de escuchar la exposición de la graduanda, el jurado procedió a formular las preguntas del reglamento y luego de una calificación en privado decidió otorgarle el calificativo de:

18 (DIECIOCHO)

APROBADO CON MENCIÓN HONROSA

Como testimonio del acto realizado, cada uno de los miembros del jurado procedieron a suscribir la presente ACTA para que sea remitida a las instancias correspondientes, a fin de que se expida previo trámite administrativo, el diploma que acredite a la egresada como Bachiller en Educación.

Dr. JORGE LUIS JAIME CÁRDENAS
Jurado evaluador

Dra. FRANCIS DIAZ FLORES
Jurado evaluador

Dr. DANTE RAFAEL AGUINAGA VILLEGAS
Jurado evaluador

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS
Universidad del Perú. Decana de América
FACULTAD DE EDUCACIÓN
ESCUELA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN - EPE

ACTA DE EVALUACIÓN DE SUSTENTACIÓN DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE BACHILLER EN EDUCACIÓN

NOMBRE DEL AUTORA: **LAURA PAULINA VALDIVIA CLEMENTE**

TÍTULO DEL TRABAJO DE INVESTIGACIÓN: **LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CENTROS RURALES DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA (CRFAs) EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL PERÚ**

JURADO INTEGRADO POR LOS PROFESORES:

PRESIDENTE: Dra. JORGE LUIS JAIME CÁRDENAS

MIEMBRO DE JURADO: DRA. FRANCIS DÍAZ FLORES

MIEMBRO DE JURADO: MG. DANTE RAFAEL AGUINAGA VILLEGAS

RESULTADO FINAL: **18 (DIECIOCHO)**

APROBADO CON MENCIÓN HONROSA

Lima, 30 de mayo de 2025

Dr. JORGE LUIS JAIME CÁRDENAS
Jurado evaluador

Dra. FRANCIS DÍAZ FLORES
Jurado evaluador

Dr. DANTE RAFAEL AGUINAGA VILLEGAS
Jurado evaluador

CERTIFICADO DE SIMILITUD

Yo Fidel Antonio Chauca Vidal, en mi condición de asesor acreditado con el OFICIO Nº 078/FE-EPE/2025, del Trabajo de investigación, cuyo título es: LA IMPLEMENTACIÓN DE LOS CENTROS RURALES DE FORMACIÓN EN ALTERNANCIA (CRFAs) EN LA HISTORIA DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL PERÚ presentada por Laura Paulina Valdivia Clemente, para optar el grado académico de Bachiller en Educación.

CERTIFICO que se ha cumplido con lo establecido en la Directiva de Originalidad y de Similitud de Trabajos Académicos, de Investigación y Producción Intelectual. Según la revisión, análisis y evaluación mediante el software de similitud textual, el documento evaluado cuenta con el porcentaje de **17 %** de similitud, nivel **PERMITIDO** para continuar con los trámites correspondientes y para su **publicación en el repositorio institucional.**

Se emite el presente certificado en cumplimiento de lo establecido en las normas vigentes, como uno de los requisitos para la obtención del grado Académico de Bachiller en Educación.

Lima, 13 de mayo de 2025.

Firma del Asesor
DNI: 08657602

Nombres y apellidos: Fidel Antonio Chauca Vidal

LISTA DE CONTENIDOS

LISTA DE CONTENIDOS ..... **I**

RESUMEN ..... **II**

PALABRAS CLAVE ..... **III**

INTRODUCCIÓN **1**

1.1 PRESENTACIÓN Y DESCRIPCIÓN DEL TRABAJO 1
1.2 EL PROPÓSITO Y EL OBJETIVO DEL TRABAJO. 2

DESARROLLO DEL TRABAJO **3**

2.1 EXPOSICIÓN DE LA T O MOTIVACIÓN 3
2.2 EXPLICACIÓN DEL PROBLEMA 4
2.3 ANÁLISIS DEL PROBLEMA 6
2.4 POSIBLE SOLUCIÓN 7
2.5 DESARROLLO DE LA ARGUMENTACIÓN 8
2.5.1 Construcción de la educación moderna y la educación rural. *8*
A. Organización unidocente: metodología multigrado. 10
B. Escuela inclusiva. 11
C. Independencia curricular. 11
D. Desarrollo de la metacognición. 13
E. La importancia de la socialización de los conocimientos para el aprendizaje. 13
F. La importancia de la familia en los procesos educativos. 14
I.1.1 Componentes y características del Modelo de Alternancia. *20*
A. Origen socio - comunitario. 20
B. Dimensión Organizativa del Modelo de Alternancia. 26
C. Autogestión o auto organización responsable. 28
D. Articulación entre educación y trabajo colectivo. 29
E. Articulación entre el aprendizaje teórico y el aprendizaje experimental: 30
F. Metodología Transdiciplinar para una formación integral: 31
G. El estudiante como centro del proceso educativo: 31
H. Herramientas pedagógicas: 32
2.5.2 El modelo de alternancia en la educación rural *34*
2.5.2 Implementación del Modelo de alternancia en la educación rural del Perú. *40*
2.6 ANÁLISIS DE LOS PLANTEAMIENTOS DEL TRABAJO 50
2.7 POSIBLE REFUTACIÓN 55

RESUMEN Y CONCLUSIONES **56**

RESUMEN

La presente investigación tiene como objetivo explorar los posibles factores que influirían en los resultados obtenidos del servicio de la Educación en Alternancia a partir de las características de su implementación en el Perú. Para ello, este trabajo está dividido en 3 capítulos: el primero busca establecer características y aportes de la pedagogía rural en el contexto moderno; el segundo capítulo tiene como finalidad explicar las características y aportes del Modelo de Alternancia para entender su lugar y su contribución dentro de la pedagogía rural, y, por último, el tercer capítulo es un análisis de la implementación del Modelo de Alternancia en el Perú a través de sus proceso de oficialización legal, normativas, lineamientos y metodologías educativas dentro del sistema educativo nacional y así poder contrastar la forma de su implementación respecto a los propósitos auténticos del Modelo de Alternancia y su origen social.

Así, la argumentación parte por recalcar la demanda social e impulso de las familias en el nacimiento del Modelo de Alternancia para demostrar cómo ello define la configuración de un modelo que busca transformar la realidad socioeconómica y cultural del estudiante a partir del diseño de metodologías pedagógicas que tengan un impacto positivo en la calidad de vida de las familias y la comunidad. En función de esta explicación, se describen las metodologías pedagógicas del modelo y cómo ellas llegan a conformar un sistema de integrado donde sus novedosos elementos confluyen en un sistema ordenado por los objetivos técnico-productivos.

Finalmente, se analiza cómo la normativa, creada por el MINEDU, que regula el servicio educativo de este Modelo de Alternancia expresa los principios fundamentales del y cómo se viabilizan al contextualizarlos a la realidad rural nacional, distinguiendo sus alcances y limitaciones.

PALABRAS CLAVE

Modelo de Alternancia, Escuela Familiar Agraria (EFA), Centro Rural de Formación en Alternancia (CRFA), Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia (MSE SA), Educación rural, Pedagogía de la Alternancia, Educación Básica Regular (EBR), Currículo Nacional para la Educación Básica (CNEB).

CAPÍTULO I
INTRODUCCIÓN

1.1 Presentación y descripción del Trabajo

El presente trabajo académico es una investigación descriptiva que se enfoca en exponer las características de la educación rural y el Modelo de Alternancia y su implementación en el Perú, tomando en cuenta su origen para responder las preguntas sobre cuándo, dónde y quiénes crean e implementan el Modelo de Alternancia y qué es el Modelo de Alternancia, para posteriormente describir la implementación del Modelo de Alternancia en el Perú.

También es una investigación exploratoria, puesto que proporciona una comprensión inicial del problema sin dar conclusiones definitorias sobre los aciertos o limitaciones en la implementación del Modelo de Alternancia en el Perú, sino conclusiones tipo pregunta que busca aperturar un debate sobre el mismo, con algunas posibles hipótesis sobre las comparaciones entre el modo de implementación del Modelo de Alternancia en Francia, lugar de origen, y otros países latinoamericanos como Brasil y Argentina para determinar si los factores sociales que lo impulsaron en estos países, influye en los éxitos o fracasos del modelo, y si en el Perú el marco normativo que rige el Modelo de Alternancia es coherente con sus características auténticas, como son la participación familiar-comunal y la relación estrecha que debe haber entre la realidad del medio socioeconómico y la metodología pedagógica que se aplica. Siendo este un trabajo de análisis teórico abre la puerta para corroborar sus hipótesis de manera práctica en futuras investigaciones.

1.2 El propósito y el objetivo del trabajo.

El propósito del presente trabajo es establecer cuáles son los aciertos y las limitaciones de la implementación, por parte del MINEDU, del Modelo de Formación en Alternancia en el Perú con el objetivo de definir su importancia dentro de la Historia de la Educación Rural en nuestro país. Para lograr este objetivo se analizará el diseño de los Centros de Alternancia en el Perú.

En ese sentido, se pretende principalmente repasar cómo se implementó el modelo de alternancia en Francia, y Latinoamérica para tener una idea de las condiciones y situaciones recurrentes que influyeron en su creación y la configuración de su gestión educativa, entendiendo que ambos procesos están estrechamente vinculados.

CAPITULO II

DESARROLLO DEL TRABAJO

2.1 Exposición de la T o motivación

La importación de modelos educativos provenientes de otras realidades sociales y económicas tiene aspectos positivos ya que la experiencia previa enriquece y permite la posibilidad de evitar o solucionar anticipadamente un problema potencial así como prever posibles obstáculos que retarden el proceso de su implementación futura. Sin embargo, también podría traer aspectos negativos cuando no se ha realizado un adecuado diagnóstico y contextualización a la realidad nacional y que dieran como resultado un fracaso total y rotundo que afecte el aprendizaje de los estudiantes. Por tanto, los resultados de la aplicación de un modelo educativo a otra realidad dependerán de cómo se adecúe un modelo a la realidad de un país.

Por ello es importante realizar un balance teórico para determinar si la implementación del Modelo de Alternancia que realiza el MINEDU a través de su normatividad[1] ha respetado los elementos y objetivos fundamentales de la Pedagogía de la Alternancia, puesto que por su complejidad, su mala aplicación no solo derivaría en una formación incompleta de los estudiantes sino que podría causar un retroceso en la misma.

Esto ocurre porque la naturaleza compleja del modelo implica el funcionamiento integral de diversos elementos en una dinámica de tiempo y espacio, si uno de ellos falta solo se estaría reduciendo o pareciendo a otros modelos como la Educación Básica Alternativa, Centros técnicos productivos, los internados o las casas albergues educativas,

[1] Principalmente las dos Resoluciones Ministeriales: No 518-2018-MINEDU y No 204-2021.

que a pesar de tener algunos elementos similares como la convivencia o los cursos técnicos productivos, no da como resultado la formación del perfil del estudiante que se propone el Modelo de Alternancia.

2.2 Explicación del problema

En el Perú, el Modelo de Alternancia fue introducido hacia el año 2000 por organizaciones de la sociedad civil (ONGs Agrorural y Qullana) interesadas en el desarrollo educativo y mejora de la calidad de vida de las zonas rurales. A diferencia de otros países donde el Modelo de Alternancia tiene origen en poblaciones rurales pequeño propietarias que poseían un centro productivo en vías de expansión, en el Perú las asociaciones y posteriormente el Estado buscó generar, muchas veces desde cero, la modernización y emprendedurismo productivo de las familias y comunidades de las zonas rurales, añadiendo muchas veces un criterio más social que productivo para el establecimiento de Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA).

Si bien la mirada sobre la educación rural se ha visto cada vez más afectada en los últimos siglos, esto ocurre porque se la compara con la educación impartida en las ciudades y se olvida que no solo es cuestión de una buena intervención de la gestión educativa, sino también que las ciudades ofrecen, aparte de la escuela, otros espacios que ayudan a socializar los aprendizajes y ofrecen mejores oportunidades de futuro que elevan las expectativas y, por tanto, la predisposición de familias y alumnos por el aprovechamiento de la educación básica regular.

En el Perú, la educación rural, en cuanto a gestión pedagógica, podría tener la formación de docentes como una variante diferente de las ciudades, ya que la mayoría de docentes rurales provienen de los institutos pedagógicos, los cuales suelen tener menores

estándares de calidad que las universidades de donde egresan la mayoría de docentes de las ciudades.

Respecto al desarrollo de la didáctica empleadas en las escuelas rurales y de ciudad, no sería dable el establecimiento de una comparación ya que, siendo entornos diferenciados, responden cada cual a necesidades diferentes. En este sentido, también se debe recordar que la organización de las ciudades (cabildos, municipios) surge después de la organización rural (comunidades), cuando aún los centros de producción estaban en el campo; en ese sentido las escuelas modernas surgen de espacios rurales, que posteriormente se transformaron en ciudades y, por ende, los aportes de la educación rural a la historia de la pedagogía fueron la base sobre la cual se desarrolló también la escuela urbana. Es decir, las brechas que las diferencian hoy tienen que ver con los cambios sociales y económicos que influyeron posteriormente en los aprendizajes.

Si bien la educación rural plantea la necesidad de ajustar los procesos educativos a la realidad rural, los problemas sociales que las comunidades enfrentan hoy en día, hacen que sus necesidades educativas cambien. A pesar de que uno de los principales valores de la educación rural es el haber logrado una independencia de la imposición de un modelo oficial, los conflictos sociales ambientales, invasión de sus tierras, falta de oportunidades, falta de acceso a la cultura global, falta de servicios e información de calidad, etc., hacen que las aspiraciones sociales de las familias para sus hijos se transformen y lo que antes era una demanda de la sociedad rural de conservar sus actividades económicas y tradiciones culturales y sociales, hoy podría convertirse en una imposición ya que los nuevos desafíos de estas comunidades para seguir existiendo es tener líderes que defiendan sus suelos y resuelvan a su favor estos conflictos sociales. La formación de estos líderes no debe encerrarse en su entorno, sino que debe comprender las causas de las amenazas territoriales que viven sus pueblos, siendo que estas causas se

encuentran en el conocimiento del mundo y del gobierno de su país, es importante que también aprendan como funciona el mundo fuera de sus comunidades, es decir, las leyes, comportamientos, tendencias burocráticas, intereses empresariales, etc. En ese sentido se recomienda que los datos a recoger no solo sean de carácter macro, es decir socioeconómicos, poblacionales, demográficos, empleabilidad, etc. sino también micro: las motivaciones, los anhelos, idiosincrasia, creencias, etc. es decir, factores culturales y sociales (Díaz Alvarado, 2008).

Por ello, es importante evaluar si modelos educativos aplicados al contexto rural están cumpliendo en sus objetivos y si sus comunidades se identifican con dichos objetivos, que es a lo que busca introducir el presente trabajo.

2.3 Análisis del problema

Pregunta orientadora: *¿Cómo se ha implementado el Modelo de Alternancia en el Perú a partir de la normatividad y diseño pedagógico elaborado por el MINEDU?*

El Modelo de alternancia tiene las siguientes características: origen socio-comunitario, una dimensión organizativa de alternancia tiempo-espacio, una autogestión o auto organización responsable, la articulación entre educación y trabajo colectivo, articulación entre el aprendizaje teórico y el aprendizaje experimental, metodología transdisciplinar para una formación integral, el estudiante como centro del proceso productivo, y herramientas pedagógicas propias.

A diferencia de otros países donde el modelo se origina por el impulso de las individuos, familias, comunidades y organizaciones de la sociedad civil identificadas con plataformas y en contextos de luchas campesinas, en el Perú en cambio, la participación de familias y comunidades es pasiva, es decir receptora del modelo y no impulsora, esta condición influye en los límites que las familias tienen en el funcionamiento de los

Centros de Formación en Alternancia (CRFAs) causados por la falta de identificación de las familia con los objetivos del modelo. Así mismo, mientras en algunos países donde se implementó el modelo existía un desarrollo productivo rural encaminado y la presencia de empresarios fue determinante para ofrecer expectativas de desarrollo profesional a los estudiantes de los CRFAs, en el Perú, si bien las familias desarrollaban actividades productivas, estas estaban en un nivel muy tradicional, no se conformaban empresas, ni se tenía un sistema de producción tecnificado. Otra diferencia es que en otros países la formación de docentes monitores fue primordial: se aseguró de que la mayoría de los postulantes a monitores tuviesen un perfil técnico como ingenieros, científicos, etc., en el Perú, sin embargo, este punto que fue de discusión en el Congreso, no se tomó en cuenta y se contrataron docentes de acuerdo a la legislación de la educación básica regular. Otro aspecto a considerar es que la forma en que se aplica el CNEB a la formación en alternancia es igual que en la educación básica, se trabajan con los mismos enfoques y desarrollo de las mismas competencias.

Estas diferencias podrían repercutir en el éxito o fracaso de la implementación del Modelo en el Perú, por ello este trabajo busca determinar la importancia de los elementos de la pedagogía y modelo de la alternancia para comprender sus limitaciones y proponer acciones de solución.

2.4 Posible Solución

Una de las primeras acciones que se debe realizar es un diagnóstico situacional para confirmar si las particularidades de la implementación del modelo en el Perú, no ha generado obstáculos para el cumplimiento de los objetivos del Modelo de Alternancia. Por tanto, se plantean las siguientes aplicaciones para los lugares donde existe un CRFA:

- Cuestionarios a las familias para medir su participación y comprensión del Modelo de Alternancia.
- Evaluación de los aprendizajes y proyectos productivos de los estudiantes.
- Medición de las ocupaciones de los egresados.
- Medición de la deserción escolar.
- Medición de la emigración poblacional.

Otras acciones a realizar después de que en el presente trabajo se demuestre la importancia de cada elemento de la Pedagogía de la Alternancia en el logro de los objetivos del modelo serían:

- Protocolo o directivas que mejoren la participación de las familias y la comunidad en la gestión de los aprendizajes y funcionamiento del CRFA.
- Capacitaciones técnico-productivas a los docentes, así como una constante asesoría y seguimiento de la preparación de las sesiones de aprendizaje de los estudiantes.
- Fomento y políticas que aseguren el involucramiento multisectorial del gobierno en la comunidad donde se implementa el CRFA para mejorar las expectativas laborales y educativas para los estudiantes y egresados del CRFA.

2.5 Desarrollo de la argumentación

2.5.1 Construcción de la educación moderna y la educación rural.

El despertar de la educación como disciplina científica se da en coherencia a las fuerzas sociales transformadoras de inicios de la edad moderna. En un primer momento, fue el movimiento de la Reforma protestante la que condujo los primeros cambios en la visión de la enseñanza, su carácter humanista hizo proliferar escuelas en Estramburgo (Francia) y Alemania con una propuesta innovadora que tenía como objetivo lograr, a

través de actividades sociales, que el estudio se convierta en algo atractivo para los estudiantes y que los formase en una disciplina y orientación política libre y de respeto. En respuesta a ello, el movimiento de Contra Reforma iniciado por la Iglesia Católica aparentaba una postura humanista impartida a través de las escuelas jesuitas, pero esta se reducía solo a la lectura de los clásicos, siempre y cuando pudieran servir para la defensa de la escolástica dejando de lado lo relacionado al desarrollo del individuo. Los colegios jesuitas se multiplicaron rápidamente tomando como modelos los gimnasios protestantes pero solo en su carácter populista.

En un segundo momento, sería la revolución científica del siglo XVII la que influiría en la búsqueda de metodologías de enseñanza para superar el mnemonismo, concebido hasta entonces como garantía del aprendizaje. Nace así la didáctica (Juan Enrique Alsted) como fin fundamental del educador. La educación cobraba una dimensión social al considerarse que de ella dependían la actitud moral de los hombres (relacionada en un inicio a la "gracia divina" o moral religiosa) y que por tanto era una necesidad que todos los miembros de una sociedad obtuvieran una formación educativa, sin importar la clase social o la posición política. El siglo XVIII trajo consigo el movimiento ilustrado y la formación del concepto de Estado-Nación, y con ello un tercer momento en la historia de la educación ya que en este marco político, la educación adquiere un rol unificador, pues a través de ella se buscaba formar ciudadanos con identidad de pertenencia a un territorio nacional. Poco tiempo pasaría para que los Estados nacionales asumieran la educación de todos los ciudadanos como parte fundamental de su responsabilidad y serían las revoluciones burguesas de este siglo, las que tendrían como una de sus banderas la defensa de la educación como un derecho universal.

De esta manera, a medida que la educación se iba consolidando en el mundo, como una herramienta ideológica, social y posteriormente política a través de la expansión y

organización de las escuelas a lo largo y ancho de los territorios nacionales, el oficio práctico del educador, en su afán de fundirse con la idea de progreso científico y social, tuvo las condiciones materiales y teóricas para descubrir los problemas y obstáculos del aprendizaje y con ello, las diferencias geográficas y sociales que incidían en él. La disciplina fue definiendo sus objetivos y a la vez comprendiendo la necesidad de diversificar sus métodos, los cuales no solo debían aplicar los aportes de las ciencias como la psicología o la neurociencia, sino también de las ciencias sociales entendiendo que las diferencias culturales y los entornos sociales incidían en las necesidades y capacidades de aprendizaje de los estudiantes.

Cada país tuvo una experiencia diferente en el diseño de modelos educativos. Los países con mejor desempeño educativo casi siempre se han caracterizado por tener un modelo educativo original, adaptado a sus características geográficas, económicas y sociales. Incluso, debido a la diversidad cultural y social de cada país, se establecen sub modelos educativos para satisfacer las necesidades que estas diferencias exigen. Una de las primeras especializaciones del área educativa fue la que separó la educación rural de la educación urbana, principalmente la referida a la educación rural secundaria.

Vista así, la educación rural fue creando su propia metodología, didáctica, programas curriculares, etc. que significaron grandes aportes a la educación en general. Veamos un pequeño recuento de sus aspectos más importantes:

A. Organización unidocente: metodología multigrado.

La escuela rural, por lo general, siempre se caracterizó por enfrentar ciertas condiciones que exigían de ella una capacidad organizativa que aprovechara al máximo los pocos recursos humanos y materiales con los que contaba: poco presupuesto, pocos docentes, pocos estudiantes, acceso difícil de los estudiantes a la escuela, escasos recursos

de las familias, etc., así como la falta de otras instituciones y oportunidades que complementasen su labor: instituciones culturales cercanas, bibliotecas, acceso a la información y comunicación, instituciones de formación secundaria y superior cercanas, oportunidades laborales cercanas, etc. Por estos motivos, la primera forma de organización fue la unidocente, en la que solo un docente impartía clases simultáneamente para niños de diferentes edades y grados. Esta forma, que respondía a las condiciones adversas mencionadas arriba, no implicó un obstáculo para que la ciencia educativa avanzara, al contrario, su configuración permitió descubrir algunas estrategias para mejorar el aprendizaje de los alumnos y la delimitación de la enseñanza del docente.

B. Escuela inclusiva.

La aglomeración de estudiantes de todas las edades en un solo ambiente exigió que el docente construyese una experiencia de enseñanza-aprendizaje entre los mismos estudiantes y un diseño curricular acorde a las necesidades de la realidad sociocultural del territorio, siendo necesario que el diseño curricular tomara en cuenta las actividades económicas, activos geográficos, históricos, culturales, ecológicos diferentes de la ciudad y que al no ser ajenas al estudiante le permitía una eficaz interacción y participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

C. Independencia curricular.

En concordancia al ítem anterior, la educación rural conllevó a plantearse la necesidad de establecer una relación pedagógica entre el currículo oficial y el currículo real, donde la comunidad pudiese participar introduciendo saberes del territorio en la propuesta curricular (Boix, 2011). Esta oportunidad es una de las ventajas que el contexto rural ofrecía, puesto que permitía una educación que sirviera directamente y que involucrase a todos los actores sociales de su entorno, en este caso las familias que en una

comunidad rural tienen un carácter más homogéneo en su composición social y pueden opinar directamente de acuerdo a sus necesidades. Así, en un contexto rural la educación puede lograr su fin primordial que es lograr aprendizajes que resuelvan los problemas de la vida cotidiana y del entorno en el que se vive, a diferencia de las ciudades donde la heterogeneidad de la gran población escolar hace difícil poder satisfacer las necesidades educativas de todos.

En el mismo sentido, y, con el ánimo de impartir una educación contextualizada al medio geográfico, algunos sostienen que el currículo también debe recoger, de manera sistemática, los saberes culturales que se despliegan a través de un aprendizaje natural y el reconocimiento de códigos lingüísticos familiares que se expresan en la comunicación, la experiencia del niño o niña en el campo en torno a sus vivencias individuales, sociales y culturales que conforman una cosmovisión donde prima su responsabilidad de trabajo dentro de la familia y dentro de la comunidad; mientras es la escuela el lugar donde se socializan estos conocimientos ya sistematizados por el docente:

> *"El proceso educativo rural se basa en el conocimiento universal y ofrece a las niñas y niños campesinos conocimiento científico, experiencias de aprendizaje naturalistas, saberes empíricos que consoliden su talento en el quehacer diario; además, fortalece los valores representados por el amor a la siembra, el trabajo colectivo, generacional, honesto, responsable y la preservación del núcleo familiar".* (Brizuela Camacho, Quezada Lozano & Salcedo Viteri, 2022, p. 120)

Al incorporar la cultura, esta mirada amplía la definición de lo que es la **pedagogía rural**, introduciendo la misión de transferencia de conocimientos originados de la composición social campesina a los hijos, desarrollándose una enseñanza y aprendizajes campesinos. La primera abarca los significados y formas de transferir conocimiento en la

sociedad campesina, mientras que el aprendizaje, la manera como el niño construye el conocimiento en el campo. Entonces, la pedagogía rural debería incorporar la cultura de la comunidad en la didáctica tomando en cuenta que esta contextualización debe ser diferente en cada territorio puesto que la cultura es diferente en cada uno.

D. Desarrollo de la metacognición.

Las escuelas multigrados también ofrecieron condiciones favorables para que el docente descubra que era posible que el estudiante desarrolle una competencia metacognitiva, es decir, una autonomía del aprendizaje. El aprendizaje de estudiantes con diferentes edades y diferentes etapas cognitivas compartiendo un mismo espacio y un único profesor dependían en gran medida del nivel de responsabilidad del estudiante ya que el docente muchas veces no podía darse a vasto.

Esto no significó que el docente se desvinculara de su responsabilidad de profesor, sino que implementara estrategias para estimular en los estudiantes competencias que forjen una autogestión y concientización del avance de su aprendizaje y de los recursos que necesitaba para adquirir más conocimiento, por ejemplo, el profesor planificaba una didáctica donde se sostenía en los estudiantes de grados superiores dar atención a los de menor grado que requerían su acompañamiento, logrando la retroalimentación del aprendizaje.

E. La importancia de la socialización de los conocimientos para el aprendizaje.

Por otro lado, el aula multigrado permitía una mayor socialización de los aprendizajes sin importar la edad puesto que los niveles inferiores podían enseñar a los superiores y viceversa, el aula multigrado se convertía un “microsistema social” donde la

convivencia de los estudiantes derivaba en una reproducción de los valores y formas sociales que regían de su comunidad.

F. La importancia de la familia en los procesos educativos.

La familia es el primer entorno social donde los niños aprenden a relacionarse para posteriormente involucrarse en la sociedad, reciben valores, lazos afectivos, adquieren identidad y roles mientras que la escuela viene a ser el espacio donde los niños comienzan a relacionarse con sus iguales dentro de la escuela.

Las carencias de la educación en contextos rurales proporcionaba a los alumnos pocos espacios sociales en los cuales expresar sus avances y retrocesos, el más cercano era el hogar familiar ante sus padres, otro era la escuela ante su docente; y a veces la Iglesia. En cambio en las ciudades, donde la hacinación y mayor cantidad de servicios y acceso a la cultura, le ofrecían otras espacios de aprendizaje y socialización. Esta condición hace que las familias tomen un lugar muy importante para la escuela rural.

Los investigadores María Ortega y Héctor Cárcamo (2017) parten de la premisa que, a pesar que la familia y la escuela son dos instituciones que se desenvuelven con su propia lógica, propósitos, objetivos y dinámicas, es crucial el establecimiento de una conexión efectiva en el diseño de estrategias conjuntas que favorezcan la educación de los estudiantes. Un trabajo conjunto de ambas instituciones debe facilitar un mayor entendimiento y apoyo para los estudiantes, por ello, es de suma importancia que los profesores sepan de las prácticas educativas familiares pues facilitan la creación de vínculos personalizados con los estudiantes. Es importante también que las familias estén informadas sobre los objetivos que los centros educativos tienen para que el trabajo conjunto sea efectivo.

Se establecen dos relaciones importantes: las familias en la escuela y la relación familia-escuela. La primera se refiere a como las familias se involucran en las distintas actividades que se organizan en los centros educativos, esto es una forma de colaboración en la vida escolar; mientras que la segunda está referida al vínculo familia y profesores en diversas situaciones.

Las investigaciones sobre el tema han dado cuenta que la unión entre familia y escuela repercute en beneficio para ambas instituciones, aunque en ocasiones el ambiente escolar suele ser propicio a este vínculo a favor de los estudiantes:

"Un buen clima organizacional, buenas relaciones personales, trabajo colaborativo entre las familias y las escuelas favorece a los buenos aprendizajes, debido a que se ha demostrado que la mayor preocupación de las familias por sus hijos en la escuela eleva la autoestima de estos, mejorando sus resultados de aprendizajes". (Ortega & Cárcamo, 2017, p.102)

Así mismo, de estudios sobre cómo las familias influyen en los objetivos educativos en Chile, los citados investigadores concluyeron que eran factores importantes:

1. Para una buena relación familia-escuela se debe contar con parámetros que faciliten la participación de las familias, evitando así la desconfianza que suele haber entre los padres y profesores. Siendo estos últimos quienes deben fomentar y establecer momentos de participación de los padres.
2. El buen liderazgo que los profesores pueden alcanzar entre las familias cambia a mejor el vínculo y percepción de las familias respecto a la escuela y con ello adaptarse mejor a las nuevas expectativas que esta exige.

3. Un buen desempeño de los estudiantes se debe a una gran presencia y participación de los padres de escuela tanto en los logros de aprendizaje como en las reuniones convocadas por los docentes.
4. El mejor espacio donde se expresa la participación familiar en los procesos educativos se da en las actividades de tipo extracurricular o recreativas. Por ello es importante que docentes y padres fomenten actividades, reuniones y celebraciones conmemorativas.

Otro aspecto a considerar es la identificación de los factores que influyen en el vínculo de la familia y la escuela, suele darse la situación de que los padres perciben que son excluidos por los colegios y a su vez los profesores sienten que se adopta hacia ellos una supervisión relegando la colaboración que debe ser un trabajo para la formación de los estudiantes. Es fundamental entender que una adecuada relación entre la familia y la escuela es una oportunidad para un involucramiento activo de las familias y esto se conoce por parte de los profesores. En zonas rurales como el Perú, la organización comunal de las zonas rurales es una condición muy favorable para la participación de las familias y la comunidad, sin embargo, es importante conocer en qué medida esta participación es atinada, es decir, cuáles son sus aportes y debilidades en la gestión educativa.

Los investigadores citados arriba concluyen que se pueden notar 3 instancias de participación:

1. Espacios de reunión institucional: reuniones de padres de familia.
2. Espacios de recreación institucional: eventos de esparcimiento y confraternidad ubicadas en el calendario académico. Por ejemplo, Día de la Madre, etc.

3. Instancias de trabajo voluntario: para mantenimiento de la infraestructura educativa. Por ejemplo, faenas, etc. (Ortega & Cárcamo, 2017, pp. 14-15)

Sin embargo, muchas veces las familias se involucran de una manera muy superficial en la educación de sus hijos, principalmente como proveedoras de recursos económicos y materiales solicitados por los docentes, seguimiento de la asistencia regular de sus hijos, y como soporte socio-afectivo; pero no en el aprendizaje de conocimientos propiamente dicho. Esto ocurre por muchos motivos, en zonas rurales, que, en su mayoría son quechua hablantes, los padres no siempre están en la capacidad de evaluar el desempeño docente y los aprendizajes de sus hijos puesto que desconocen o conocen muy poco de los procesos y métodos de enseñanza-aprendizaje y pedagogía, por lo que el desafío del docente consiste en mantener una comunicación más amplia y explicativa con las familias respecto al impacto que tienen en los avances y retrocesos del aprendizaje de sus hijos. De esta manera se fortalecen los factores que fomentan el interés y participación de las familias en la educación de sus hijos: la construcción de un patrón de participación e involucramiento en la educación de sus hijos, concientizándolos en que cumplen un rol fundamental en la efectividad de aprendizaje y el fomento de la participación familiar por parte de la escuela (Mendoza & Cárdenas, 2022).

• • •

Vistas estas posibilidades didácticas que ofrece la escuela rural, se establece el siguiente esquema que recoge los principales aportes de su organización y estructura:

Condiciones favorables	Posibilidades didácticas	Aportes didácticos:
Escuela Multigrado o Unidocente	Aplicación de estrategias globalizadoras	La reunión de estudiantes de todas las edades y grados que la realidad multigrado de una escuela rural ofrece, facilita la aplicación de estrategias contextualizadas de temáticas simultáneas y áreas curriculares de manera interdisciplinaria. Métodos activos: proyectos, centros de Interés y talleres.
Ruralidad	Utilización curricular del medio	Las brechas que los impactos de un mundo globalizado generan en los entornos rurales, exigen de la escuela rural, la contextualización del currículo nacional en los centros educativos rurales. Este ejercicio es fuente generadora de nuevos conocimientos favoreciendo el la interacción con el medio, la concienciación medioambiental o iniciativas de investigación como estrategia de aprendizaje experimental.
Participación de la Familia-Comunidad	Integración de la comunidad y la cultura local	El trabajo pedagógico de los docentes articula los saberes culturales y cosmovisión que los estudiantes llevan a los centros educativos con la programación escolar, generando nuevos aprendizajes.

Escuela Multigrado o Unidocente	Organización de "agrupamientos multigrado" en la multigraduación	El contacto integral de las aulas multigrado favorece la socialización de los aprendizajes entre estudiantes de diferentes grados.
Escuela Multigrado o Unidocente	Intercalado de tiempos-espacios comunes y tiempos-espacios graduados	Las secuencias didácticas utilizadas conjuntamente para diferentes grados suelen partir de un tiempo de tarea en común (multigrado), para realizar después ajustes didácticos (graduados) y, posteriormente, concluir en tareas conjuntas (multigrado).
Escuela Multigrado o Unidocente	Realización de monitoreos entre alumnado	Entre alumnado mayor-menor, o entre alumnado de diferente nivel de competencia curricular, los apoyos mutuos ayudan a potenciar aprendizajes, afectos y socializaciones.

I.1.1 Componentes y características del Modelo de Alternancia.

Para comprender la verdadera dimensión que el Modelo de Alternancia tiene en la Historia de la Educación, es necesario conocer el proceso por el cual este se desarrolla, ya que no fue diseñado en una reunión técnica de algún edificio gubernamental, sino que es resultado de una propuesta gestada y consensuada por los miembros que conformaban una comunidad educativa (origen socio-comunitario y familiar), lo que enriquece su capacidad funcionalidad respecto a las necesidades sociales, económicas y espirituales que el espacio geográfico y el tiempo histórico agendaban; lo cual constituye el objetivo que toda expresión educativa ha perseguido desde sus orígenes más remotos y que forma parte de su esencia y naturaleza misma.

A. Origen socio - comunitario.

La primera Escuela Familiar Agrícola (EFA) que corresponde al Modelo de Alternancia, surge en la Francia rural de 1935, en un pequeño pueblo de la región de Aquitania llamado Serignac-Peboudou y que contaba en ese momento con 173 habitantes. Las condiciones que causaron la iniciativa de las familias francesas y favorecieron su viabilidad fueron principalmente las siguientes:

1. Resistencia y preocupación de algunas familias por la emigración y despoblamiento juvenil creciente causada por la falta de centros educativos de nivel secundario o institutos agrotécnicos acorde a la realidad de la zona que orillaban a los adolescentes a dos opciones: quedarse a formar una familia y sin posibilidad de alcanzar estudios de media y superior o emigrar a la ciudad de Toulouse donde podrían realizar sus estudios de nivel secundario.
2. Un marco legal que permitía a los padres hacerse cargo de la formación práctica de sus hijos en materia del ámbito su ocupación. Regulada oficialmente, a través

de la Ley de Enseñanza Agrícola en Francia de 1929, esta formación era certificada por el Ministerio de Agricultura después de una evaluación oficial y que acreditaba a las Maison de Famille Rurale (FMR) emitir una certificación con validez oficial.

3. Una organización de la sociedad rural francesa estrechamente vinculada y preocupada de la educación agrícola. Este tipo de escuela fue reconocida y defendida rápidamente por el extensionismo rural, las organizaciones obreras del sector rural, empresas privadas y entidades oficiales de fomento de tecnologías en la producción y comercialización agrícola que se identificaron inmediatamente con ella.

El objetivo de los padres de familia era evitar el desarraigo de los jóvenes respecto a su familia y los valores rurales de su comunidad, evitar la migración a la ciudad, preservar la relación con el medio rural y mantener las tareas productivas familiares, es decir, una educación técnica, general, humana y cristiana. Así fue como encontraron apoyo en el sacerdote del pueblo, Abbé Granereau, quien se comprometió a impartir enseñanzas de lengua, matemáticas y la vida cristiana; mientras que los padres se encargarían de la formación agrícola.

En cuanto a su implementación en el mundo, el Modelo de Alternancia se propagó rápidamente primero a España e Italia e inmediatamente al África (1959-1965), América del Sur, Central, y Norte (1967-1985), en ese orden temporal, Asia; aunque no siempre con la misma iniciativa espontánea comunitaria, sí por la iniciativa de familias medianas productoras rurales relacionadas a la Iglesia católica, organizaciones rurales y a entidades educativas de Alternancia francesas e italianas, principalmente. La expansión del Modelo de Alternancia se fue dando gracias a la articulación entre individuos, familias y

organización que tenían una afinidad ideológica orientada a la formación de trabajadores rurales.

La implementación del Modelo de Alternancia en Brasil tuvo, en una primera etapa acontecida en la década de 1960, la influencia del modelo italiano. En este primer momento se crearon los primeros CEFFAs (Centros de Formación por Alternancia) en la zona del Estado de Espirito Santo, las cuales se denominaron EFAS y se replicaron a otras zonas rurales. Es a partir de 1979, cuando se empiezan a gestar la idea de las Casas Familiares Rurales (CFRs) de influencia francesa en un grupo de técnicos del Ministerio de Educación de Brasil que habían tenido contacto con las MFRs en Francia. Ellos gestionaron el asesoramiento en Brasil de un miembro de la Unión Nacional de las Maisons Familiale Rurale de Educación y Orientación (UNMFREO) para el fomento de las MFRs en Brasil. El objetivo del Estado, era orientar una enseñanza diseñada exclusivamente para realidad rural. De esta etapa, la primera experiencia llegó a concretarse en 1981, en la ciudad de Arapiraca, Alagoas. (Fagundes, 2022)

En la segunda etapa, fue el Estado el que asumió la implementación del modelo de influencia francesa, este proceso fue acogido con entusiasmo por la Cooperativa CAPIAL y la EMATER. Debido al conflicto social por la competencia entre los comerciantes y la cooperativa que terminaría con un asesinato, la CFR fue trasladada a Pernambuco, donde se terminaría por convertir en una escuela tradicional. Hacia 1990, las CFRs fueron desactivadas, sin antes no haber mejorado la calidad de vida de los agricultores a través de un trabajo de organización productiva y comercial. Poco tiempo después el modelo volvió a establecerse en varias zonas e insertarse en movimientos internacionales de promoción del modelo.

Actualmente, con 92 CFR, Brasil ocupa el segundo lugar con el mayor número de Centros de Formación en Alternancia. La pedagogía en los CRFs en Brasil se acopló a los objetivos de la pedagogía crítica que se iba desarrollando en ese país con los trabajo de Paulo Freire, tomando un cariz más político que en Francia, identificándose con la resistencia de los agricultores a la exclusión económica y cultural y formando parte de un movimiento nacional educativo más amplio que reclamaba una educación contextualizada al medio en que se vivía, en este caso, el campo.

En Argentina, la fundación de escuelas de alternancia fueron impulsadas desde 1960 en la región nordeste por familias de clase media rural y católica dirigidas por sacerdotes pertenecientes a un contexto donde la Iglesia se iba reestructurando y articulaba las luchas reivindicativas de los productores agrarios, constituyendo un movimiento agrario católico (MRC). Las organizaciones agrarias y la Iglesia Católica representadas principalmente por el monseñor Juan J. Iriarte y el sacerdote Antonio Pergolesi, quienes tenían contactos estrechos con escuelas de alternancia de Francia e Italia, tuvieron muchos obstáculos para poner en funcionamiento la Escuelas de la Familia Agrícolas (EFA). A pesar del apoyo inmediato de instituciones como el Ministerio de Educación y Cultura de Santa Fe y el Ministerio de Agricultura y Ganadería de la provincia de Santa FE; no fue lo mismo con las autoridades del gobierno provincial, quienes rechazaron el Plan de estudios después de mostrar su disconformidad con la participación de las familias en la gestión escolar, principalmente en la elección de docentes en las Escuelas de alternancia. Hacia 1968, el empresario agrícola Jorge Pereda, conocedor del modelo de alternancia francés e impulsor de los Consorcios Regionales de Experimentación Agrícola (CREA) impulsó la firma de un convenio entre esta asociación y el Ministerio de Agricultura y Ganadería de Santa Fe, para la formación de los CREA chacareros. En torno a los CREA se fueron reuniendo ingenieros agrónomos y docentes

que impartían cursos de tres meses y con ello, se fue difundiendo el interés por la creación de centros de alternancia. Para 1969, con el financiamiento de la gestión privada (organizaciones católicas, donaciones de empresarios rurales, financiamiento internacional, etc.), y la aprobación oficial del Estado a través de la Superintendencia Nacional de Enseñanza Privada (SNEP) se fundó la primera Escuela de Formación en Alternancia (EFA) la que funcionaría hasta 1974 y que a partir de 1972 contaría también con el apoyo de instituciones públicas (Mara Pettiti & Graciela Rodríguez, 2023).

La implementación del modelo en argentina dio una importancia a la formación de monitores. Un modelo que priorizaba la formación técnico productivo necesitaba maestros con una formación diferenciada. La Asociación para la Promoción de la Escuela de la Familia Agrícola (APEFA) creó en 1971 el Instituto de Capacitación de Monitores (ICAM), donde los primeros monitores fueron profesionales extranjeros, principalmente franceses, de alta formación científica como Margarita Faures, quien era bióloga y doctora en Fisiología de la Nutrición con experiencia como directora del Centro Pedagógico en Francia; Marta Fernández de Starhringer, ingeniera de la Universidad Nacional de Litoral y con experiencia de docente de matemáticas y Física y María José Hervás, maestra de origen español, directora y profesora de primaria, secundaria y después de maestros en Centros de Institución Teresiana en Argentina. Así mismo, el ICAM pedía como requisito, para ser admitidos como estudiantes, tener secundaria completa con especialidades de maestros agrónomos, peritos comerciales, etc. Podemos ver cómo la elección de monitores, docentes y candidatos a monitores tomaba muy en cuenta la formación técnica en ciencias como la agronomía, peritos comerciales, y carreras similares, esto nos indica la prioridad que se dio desde un inicio a la formación técnica de los estudiantes.

La formación de los monitores duraba 3 años, el primer año aprendían a hacer un diagnóstico sobre la realidad del campo y diseñar soluciones para su formación técnica, el segundo año debían hacer prácticas como residente en alguna EFA para formarse pedagógicamente, en el último año debían realizar una investigación guiada sobre un tema o problema profesional que enfrentase el monitor. La consigna era lograr que el alumno se forme como un *"hombre y profesional al servicio del mundo campesino"*. (Mara Pettiti & Graciela Rodríguez, 2023, p. 198)

Algunos autores han observado que los contextos políticos donde surge el modelo podría explicar mejor su naturaleza. Por ejemplo, en países como España, Brasil e Italia el modelo surge en contextos dictatoriales como una forma de resistencia a través de la educación, por ello surge a expensas del Estado.

En los países donde no había un estado dictatorial, existía un movimiento social campesino que demandaban medidas proteccionistas para la comercialización de sus productos y por una educación acorde a sus necesidades. En Brasil, estos actores sociales que muchas veces eran dirigentes campesinos forjaron una matriz ideológica vinculada a la Iglesia Católica y una orientación política influida por la teoría de la liberación.

También la propiedad de la tierra fue determinante: *"Las escuelas de alternancia prosperan en aquellas regiones donde hay pequeños propietarios, o sea, una estructura de no concentración de la propiedad de la tierra"*. (Miano & Heras Monner, 2019, p. 50) Tanto en Brasil como en Argentina existían minifundios o mediofundos que protagonizaban el desarrollo económico local. En Argentina, la región de Santa Fe, donde se impulsa el Modelo de Alternancia, estaba constituida por propietarios de extensiones regulares de tierras (25 a 100 hectáreas) reconocidas por el gobierno. Esto es importante porque el Movimiento de la pedagogía de la Alternancia no busca la conservación de

formas productivas ancestrales, sino combinarlas con la creación de una nueva identidad social, laboral, productora y política, por lo que se concluye que el modelo constituye un movimiento político transformador de alguna manera:

> *"La experiencia, advirtió que mediante el régimen de alternancia, los saberes del trabajo cobraban otra dimensión, en la medida en que confiaban en la capacidad de los sujetos tradicionalmente poseedores de los mismos para andamiar nuevos saberes y transmitirlos, dando, de esta manera, una respuesta a la demanda de saberes por parte de los productores; saberes que eran considerados bienes educativos, pero también importantes para el uso productivo, y con un valor cultural capaz de contribuir a la integración de un capital colectivo".* (Fernández & Welti, 2006, pp. 180-181)

B. Dimensión Organizativa del Modelo de Alternancia.

La distribución de responsabilidades (iglesia y familias) requería la organización de 2 espacios: la escuela, para el aprendizaje de las materias académicas y formación humana; y el hogar familiar, para la formación técnica agrícola. Los estudiantes alternarían entre 1 semana en la escuela y 2 semanas en el hogar familiar pero comprendiendo que los tiempos escolares y extraescolares constituían un único proceso formativo que se complementaban entre sí. Para lograr el acoplamiento del aprendizaje en la escuela con el aprendizaje en el hogar familiar y evitar una formación dispersa que frustrase los objetivos sociales de las familias, se empezaron a crear instrumentos para acompañar y monitorear cada uno de esos procesos, por ejemplo, el cura dejaba tareas que los estudiantes debían realizar con apoyo de sus familias en el tiempo de alternancia en el hogar, tiempo en que él también debía visitar a los estudiantes para revisar un cuaderno de registro de tareas y actividades recreativas que los estudiantes iban

realizando. Posteriormente, este registro de tareas y vivencias en la alternancia del hogar familiar era socializado en la escuela por los estudiantes.

En este punto es importante comprender los fundamentos que se derivan de esta dimensión organizativa y que constituyen aportes pedagógicos importantes del Modelo de Alternancia. Primero, la alternancia en el hogar familiar hace que el proceso educativo parta de la experiencia práctica y real del estudiante y que es sistematizada de manera teórica en la escuela (socialización) con la guía del docente o monitor.

La tarea dejada por el monitor o docente se fue definiendo como una tarea de investigación sobre la realidad productiva familiar-comunal y cuya realización debía vincular al estudiante con su familia, comunidad y empresa, de tal manera que, a través de este ejercicio, este adquiera las competencias necesarias para la construcción de un proyecto productivo personal, que en términos pedagógicos, sería la construcción de un nuevo conocimiento. Este proceso investigativo constituiría la metodología del Modelo de Alternancia (Lamas Rojas, 2016).

Sin embargo, como señala Héctor Lamas (2016), a diferencia de otros modelos de alternancia que se pueden dar en el ámbito educativo, como son: la *alternancia yuxtapositiva,* donde los periodos de trabajo y estudio se intercalan sin ninguna relación aparente; la *alternancia asociativa*, donde si bien se busca integrar actividad profesional y estudios de la persona en una única formación, estas se dan de manera acumulativa, sin ninguna interacción ni transversalidad entre ellas; y la *alternancia copulativa*, donde se busca *"una compenetración efectiva entre los medios de vida socio-profesional y académica en una unidad de tiempo formativa"* que busca conectar *"todos los elementos del ámbito educativo, sean personales, relacionales, didácticos o institucionales"* (Lamas Rojas, 2016, p.65); el Modelo de Alternancia, coincidiría más con una *alternancia*

interactiva, citando a Puig Calvó (2016), como una formación donde interactúan todos los actores que envuelven la vida del estudiante: familia, amigos, trabajo, economía, cultura, escuela, política, etc. En este sentido, la escuela y el hogar familiar se convierten en estructuras de aprendizaje, que si bien corresponden al ejercicio de la teoría y la práctica, respectivamente, no es que una de ellas parta de la otra y viceversa, sino que se ejerciten simultáneamente, en un mismo plano y que logran mantener el vínculo familiar y comunal con el estudiante, integrando todos los saberes que lo rodean y fortaleciendo la valoración de su vida y su medio.

C. Autogestión o auto organización responsable.

Como hemos visto, el origen socio-comunitario y familiar del modelo conllevó a insertar en su diseño una gran dimensión participativa de la sociedad rural. A diferencia de la educación tradicional, donde las familias se limitaban a ser comunicadas o informadas sobre el avance y dificultades de los estudiantes. En el Modelo de Alternancia las familias participan directamente de la gestión administrativa, organizacional y pedagógica de las escuelas (Heras Monner & Burin, 2002).

Ahora, a pesar que posteriormente el Estado francés tomó la administración de las Escuelas de Alternancia, las familias campesinas sostenían que, aunque el movimiento estuviera apoyado por el Estado y la Iglesia, no debían permitir la absorción por ninguna de estas instituciones, y que debía fortalecerse la fórmula familiar y profesional que la caracterizaba como una escuela campesina (Miano & Heras Monner Sans, 2019)

La participación se expresaría a través de la formación de un autogobierno donde los padres y las familias participaban en la gestión de la escuela, tanto financiera, educativa y pedagógicamente. Esta gestión participativa es entendida como la capacidad de la comunidad social y escolar de cooperar con el trabajo y la conformación de las

estructuras que rigen las escuelas para la construcción de una autonomía democrática de la educación, constituyendo un avance en la historia de la educación ya que elimina las anteriores estructuras de poder donde el docente o las autoridades educativas muchas veces incurrían en alguna forma de corrupción debido al poder que tenían. Además a través de esta gestión participativa, el Modelo de Alternancia, permite superar la limitante mecanicista del extensionismo rural[2] que buscaba la modernización productiva de los campesinos sin recoger de ellos saberes técnicos, ancestrales ni opiniones al respecto, convirtiéndolos en sujetos pasivos de una política pública modernizante. En cambio, la gestión participativa de las familias y la comunidad así como la formación práctica del alumno y que resulta en un proyecto de vida planeado a través de un ejercicio de investigación constante y con los elementos de su propio medio rural permite crear un aprendizaje participativo, dialógico que centra en el estudiante que ya no es un actor pasivo-receptor (Fagundes, 2022).

D. Articulación entre educación y trabajo colectivo.

Como se ha visto, desde sus orígenes, la propuesta del modelo de alternancia tenía como fin práctico no privar a las familias de la fuerza de trabajo de los jóvenes en sus actividades productivas, pero acordes a su medio social, planteando una integración entre escuela, trabajo y familia. El conocimiento adquirido debía acercar al estudiante a una vida productiva y dotarlo de competencias que le ayuden a aplicar herramientas de solución y modernización de sus actividades productivas, acercándose al ámbito empresarial, sea como trabajador competente o emprendedor.

Con tal fin, el trabajo, concebido en una perspectiva colectiva rural, debía ser introducido en un plan curricular que asegurase el aprendizaje de conocimientos ligados

[2] Política que busca extender o difundir los conocimientos técnicos a los productores para mejorar su desempeño productivo.

a las actividades productivas propias de su familia y comunidad y que se integrara en la planificación de un proyecto productivo personal del estudiante con el cual egresaba de la escuela secundaria. Por esta razón algunos han definido a la Pedagogía de la alternancia como la combinación de estudio y trabajo, pero este último no solo se refiere al aprendizaje de un oficio, sino sobre todo al desarrollo de una inteligencia para afrontar situaciones complejas pues dota al estudiante de herramientas metodológicas de análisis e investigación para superar y resolver problemas u obstáculo de su vida productiva.

Esto pone al curso técnico-productivo en un primer plano del currículo, en torno al cual giran las demás materias, a diferencia de la educación tradicional, donde se da mayor importancia a los cursos de Matemáticas, Comunicación, Ciencias Sociales y Naturales.

E. Articulación entre el aprendizaje teórico y el aprendizaje experimental:

La articulación dual entre espacios y tiempos diferentes de la enseñanza trae como consecuencia el ordenamiento de un aprendizaje teórico y un aprendizaje práctico. El primero corresponde al espacio en la escuela donde el ejercicio investigativo y la puesta en común de los hallazgos realizados por los alumnos sobre las actividades productivas realizadas en sus hogares es orientado por los docentes para que los estudiantes logren sintetizar y consolidar la información dentro de parámetros teóricos, es decir, en la escuela teorizan, de una forma básica, los conocimientos empíricos que ya conocen en sus hogares y comunidad. El segundo corresponde al espacio del hogar familiar donde las actividades cotidianas (experiencia vital) y productivas que antes realizaban sin mayor reflexión que la necesaria, ahora, con las preguntas de investigación previamente planteadas en la escuela, ponen más énfasis en la observación y la indagación oral. Esta actividad práctica les permite completar la información empírica que poseían y al conectarlas con la nueva

información que encontraron realizan el ejercicio de aprendizaje. Como indica Lamas (2016), el modelo de Alternancia constituye:

"Una metodología de permanente acción-reflexión, que posibilita el desarrollo de habilidades individuales y sociales por la permanente puesta en común de las conclusiones que se van elaborando". (Lamas Rojas, 2016, p. 61)

F. Metodología Transdiciplinar para una formación integral:

En Brasil, se aplicó el concepto de **metodología transdisciplinar** al campo educativo como *"...una actuación conjunta entre los contextos sociales, culturales y científicos"* (Fagundes, 2022, p. 120) para identificar su carácter abarcador que conecta, contextualiza y globaliza todos las esferas educativas del alumno: particularidades y cultura del sujeto rural para garantizar una formación identitaria, integración entre el saber y el vivir, conocimiento, ciudadanía, humanidad, individual y colectiva en un plan pedagógico altamente organizado e integrado. La aplicación de este método es necesario para crear estructuras del tiempo y del espacio en que se desarrolla el aprendizaje de una realidad rural, donde el objetivo es lograr una coordinación casi perfecta del conocimiento técnico/científico (escuela) y empirismo (trabajo en el hogar familiar) sin alejar ideológicamente al alumno del campo donde vive, cumpliendo uno de los objetivos pedagógicos de la educación rural que es perennizar los saberes culturales del sujeto del campo.

G. El estudiante como centro del proceso educativo:

El Modelo de Alternancia no ve al alumno como un objeto pasivo-receptivo del proceso formativo, sino como sujeto activo de su propia formación ya que el aprendizaje parte desde su experiencia vital, como hombre rural relacionado con su comunidad y sus instituciones comunales.

La educación impartida en el Centro de Alternancia debe girar en torno a las necesidades sociales del alumno, es decir, debe acomodarse a la realidad rural con el objetivo de servir para el desarrollo productivo y laboral del alumno y, a través él, al desarrollo de su familia y comunidad:

> *"En la formación de alternancia no se trata solamente de aplicar y completar los conocimientos adquiridos en la formación académica y facilitar la empleabilidad, sino que se trata de relacionar y de implicar a todos los agentes de la formación (escuela-empresa-alumnado) en la construcción de un proyecto común de formación y de adquisición de competencias a través de la calidad en el partenariado con la empresa y de una transformación de las prácticas pedagógicas en la que los actores de la alternancia tienen unas nuevas competencias y los estudiantes son parteners activos en el proceso de formación".* (Lamas Rojas, 2026, p. 84)

H. Herramientas pedagógicas:

Según Miano y Morner, los instrumentos pedagógicos del modelo de alternancia tienen la influencia de una educación libertaria cuyas experiencias datan desde 1875 cuando educadores como Paul Robin, Francisco Ferrer, John Dewey, María Montessori, etc., incorporaron elementos prácticos para la mejora del aprendizaje. Estos elementos podían ser el trabajo de campo, trabajo artesanal, juegos, arte, etc. acompañados de una formación intelectual que desarrollara competencias de auto-organización, toma de decisión, autogestión del tiempo, etc. Estos principios metodológicos mantuvieron la unidad del Modelo de Alternancia en su implementación en distintas geografías gracias a su gran adaptabilidad. (Miano & Heras Monner Sans, 2019)

- **Proyecto socio-profesional**: Constituye el elemento integrador de todas las herramientas pedagógicas, ya que en él, el estudiante resumirá lo aprendido durante todos los años de estudio. En lo ideal, un estudiante egresado de una Escuela de Alternancia debe culminar sus estudios con una nota satisfactoria a la sustentación de un proyecto socio-profesional o socio-productivo individual. En este proyecto, el estudiante debe aplicar la metodología investigativa ejercitada durante los años de estudio, debe transformar el conocimiento impartido por los docentes a través del Plan de Estudios orientado a una formación productiva y, esto, desde una identidad cultural, comunal y rural intacta y propia. En algunas escuelas se capacita para la conformación de cooperativas.
- **Plan de Estudios o plan de formación:** los objetivos formativos del modelo de alternancia exigían la elaboración de un plan de formación que integrase coherentemente los fines del proyecto educativo y la organización temporal de la alternancia. En este sentido, el plan adquiere un carácter multidisciplinar donde todas las actividades y demás cursos giran en torno al curso técnico productivo para asegurar la construcción del proyecto educativo de cada estudiante.
- **Cuaderno de Realidad**: Es el soporte material donde se reporta todo lo concerniente al proyecto de investigación trabajado por el estudiante. En el cuaderno de realidad los estudiantes, monitores y docentes sistematizan y elaboran, de manera colectiva, un guion de investigación que ayuda a visualizar las anotaciones, reflexiones y experiencias educativas de las actividades desarrolladas en el Centro de Alternancia como las visitas a las familias por parte de los monitores.
- **Puesta en Común**: es la actividad realizada en el centro de alternancia donde se da la socialización e intercambio de lo investigado y experimentado por los

estudiantes en su alternancia familiar. La actividad consiste en una síntesis a partir de la discusión por estudiantes, docentes y monitores sobre lo descrito en el cuaderno de realidad, estableciéndose causas, consecuencias, procesos, etc. del tema productivo investigado.

- **Visitas de Estudio**: acompaña el proceso de aprendizaje en el espacio familiar y comunal, estas acciones constituyen los enlaces entre el trabajo pedagógico y el medio de vida con los padres de familia donde se abarcan las dimensiones formativas psicológica, cultural, estructural, metodológica, lingüística que el modelo buscar abordar en el estudiante.
- **Partenariado o tutoría:** es el sistema de acompañamiento personalizado a cada estudiante a cargo de monitores o docentes, la labor del monitor permite cubrir todos los aspectos de formación del estudiante muy necesario sobre todo para el tiempo de alternancia dentro del centro educativo, donde los estudiantes se encuentran fuera de sus hogares.

2.5.2 El modelo de alternancia en la educación rural

Inicialmente la educación rural, y específicamente la educación rural secundaria fue relacionada a una formación agropecuaria o agro técnica que buscaba una inclusión de los jóvenes rurales a los cambios productivos que la etapa industrial y el creciente comercio internacional del siglo XX exigían, la visión era insertarlos al mundo laboral y a los nuevos saberes e información que llegaba primero a las ciudades, es decir, se les preparaba para afrontar un mundo urbano dando por aceptado que ellos llegarían a vivir llevados por el fenómeno de la migración o cuando llegase a sus ciudades cercanas la forma de producción a mayor escala y donde ellos posiblemente serían obreros calificados.

Al poco tiempo se empezó a proponer otras modalidades pedagógicas para el campo: escuelas en entornos virtuales, albergues, alternancia, itinerantes, etc. acorde a la resolución de sus problemáticas: aislamiento, difícil accesibilidad, deserción escolar, despoblamiento debido a la migración, baja de matrícula, etc. Así, la educación secundaria rural se redefine y supera su limitación a ser entendida solo por su ubicación geográfica o demográfica como tradicionalmente se había hecho, e incluye los proyectos educativos vinculados a una formación contextualizada a fines socio-económicos y culturales orientados a resolver los problemas de la familia y comunidad a la que pertenece el estudiante. Por tanto, la educación secundaria rural "*propone diferentes opciones organizativas y/o pedagógicas: mientras que la mayor parte de las escuelas presentan características similares a las tradicionales instituciones urbanas de nivel medio, otras poseen formatos organizativos y pedagógicos acordes a las heterogéneas necesidades del medio rural".* (Schumuck, 2024, p. 561)

En este contexto, el Modelo de Alternancia no solo cobra importancia por su novedad pedagógica, sino que tiene un significado más profundo y político dentro del mundo rural. Si bien este mundo es complejo y heterogéneo, el modelo cala en el grupo intermedio compuesto de familias campesinas medianas propietarias en ascenso que buscan desarrollar más su productividad y que justamente impulsaron activa y sostenidamente por un modelo educativo acorde a sus necesidades y cuya visión influye también en las familias campesinas de pequeña propiedad.

Se podría decir que de todos los modelos aplicados al mundo rural, el modelo de alternancia para la secundaria rural es uno de los más completos y ajustado a sus necesidades principalmente por su característica organizativa y participativa que permite el aprendizaje del alumno en dos espacios y tiempos, constituyendo el espacio del hogar

familiar de suma importancia pues dentro de el estrecha los lazos con su comunidad y la actividad productiva de su entorno contra el desarraigo que muchas veces proyecta la educación tradicional en ámbitos rurales; mientras el espacio de la escuela permite un aprendizaje de saberes volcados a la comunidad.

> *"La alternancia, como modelo pedagógico de la educación rural, garantiza el derecho a la educación de los/las campesinos/as, favorece el arraigamiento y promueve el desarrollo local, al tiempo que fortalece las luchas contra-hegemónicas de los movimientos sociales campesinos y sus territorios en América Latina"*. (Greco, Peterle, Sol Couto, Bonomo & Soto, 2019, p.89)

Los pequeños campesinos también se ven beneficiados porque el Modelo de Alternancia resuelve el problema de la lejanía geográfica de los hogares de los estudiantes a sus centros de estudio ya que sólo deben acudir dos o cuatro veces al mes y no recorrer diariamente una o dos horas gastando tiempo y dinero en movilidad, tener que emigrar a centros urbanos cercanos donde haya nivel secundario o, en el peor de los casos, dejar de estudiar.

En otro sentido, el Modelo de Alternancia no se excluye de los aportes de la educación rural vista en el ítem anterior, más bien ayuda a reforzarlos y recuperarlos. Por ejemplo, el espacio de convivencia que crea la alternancia en la escuela recupera la facultar de una socialización de los aprendizajes entre diferentes edades propio del aula multigrado o ahora llamado unidocente que se ha ido perdiendo debido a la desaparición de escuelas multigrado de nivel secundario. En la siguiente tabla se puede observar como los aportes pedagógicos de la escuela rural encuentran mejor condiciones para llevarse acabo en el modelo de alternancia:

Condiciones favorables	Posibilidades didácticas	Aportes didácticos:	Aplicación en los CRFAS
Escuela Multigrado o Unidocente	Aplicación de estrategias globalizadoras	La reunión de estudiantes de todas las edades y grados que la realidad multigrado de una escuela rural ofrece, facilita la aplicación de estrategias contextualizadas de temáticas simultáneas y áreas curriculares de manera interdisciplinaria. Métodos activos: proyectos, centros de Interés y talleres.	Si bien los CRFAs en el Perú no se imparten las clases en aulas multigrados, sí tienen espacios que involucran a todos los grados, donde se socializan y se aplican estrategias globalizadoras: • Tertulias • Puesta en Común • Noches culturales
Ruralidad	Utilización curricular del medio	Las brechas que los impactos de un mundo globalizado generan en los entornos rurales, exigen de la escuela rural, la contextualización del currículo nacional en los centros educativos rurales. Este ejercicio es fuente generadora de nuevos conocimientos favoreciendo la interacción con el medio,	Esto es más intenso en el CRFA, pues se hace un análisis más detallado de las características socioeconómicas de las familias y de la comunidad para tomar en cuenta en el Plan curricular y los proyectos individuales a desarrollar.

		la concienciación medioambiental o iniciativas de investigación como estrategia de aprendizaje experimental.	
Participación de la Familia-Comunidad	Integración de la comunidad y la cultura local	El trabajo pedagógico de los docentes articula los saberes culturales y cosmovisión que los estudiantes llevan a los centros educativos con la programación escolar, generando nuevos aprendizajes.	La convivencia en la alternancia es una condición favorable para que este ejercicio se dé, ya que los estudiantes comparten con los docentes espacios "extracurriculares" donde se expresan ideas, vivencias que permiten a docentes y estudiantes establecer vínculos más cercanos.
Escuela Multigrado o Unidocente	Organización de "agrupamientos multigrado" en la multigraduación	El contacto integral de las aulas multigrado favorece la socialización de los aprendizajes entre estudiantes de diferentes grados.	En los CRFAs esto puede darse de manera más intensa siempre y cuando los docentes sepan fomentar el intercambio de aprendizajes en los espacios extracurriculares.

Escuela Multigrado o Unidocente	Intercalado de tiempos-espacios comunes y tiempos-espacios graduados	Las secuencias didácticas utilizadas conjuntamente para diferentes grados suelen partir de un tiempo de tarea en común (multigrado), para realizar después ajustes didácticos (graduados) y, posteriormente, concluir en tareas conjuntas (multigrado).	El Modelo de Alternancia comprende varias sesiones de aprendizaje donde todos los estudiantes se encuentran presentes: terturlias, noche cultural, proyecto investigativo, puesta en común, etc.
Escuela Multigrado o Unidocente	Realización de monitoreos entre alumnado	Entre alumnado mayor-menor, o entre alumnado de diferente nivel de competencia curricular, los apoyos mutuos ayudan a potenciar aprendizajes, afectos y socializaciones.	Durante la sesión de proyecto investigativo y Puesta en Común los estudiantes pueden socializar y confrontar sus aprendizajes, ya que a pesar de ser de diferentes grados comparten la misma realidad socio-productiva de la que tratan ambas sesiones.

2.5.2 Implementación del Modelo de alternancia en la educación rural del Perú.

En el Perú, el Modelo de Alternancia fue introducido por dos organizaciones de la sociedad civil ligadas a la economía rural: Asociación Pro-rural: Educación para el desarrollo rural y Aldeas Qullana. Estas organizaciones, comprometidas con la mejora de la calidad de vida y desarrollo de poblaciones rurales, firmaron el 2003 el convenio de cooperación con el Ministerio de Educación y constituyeron las dos primeras redes de la implementación del Modelo de Alternancia, después de dos años de haber presentado su propuesta técnico-pedagógica para la implementación de las primeros CRFAs, y de haber sido aprobada con Resolución Ministerial Nº0738-2003 el 26 de junio del 2003.

El 2002, se crearon los primeros dos CRFAs en la Región Cusco[3] y uno en la Región Piura[4]. En el 2004 ya habían 18 CRFAs, a los 15 surgidos desde las organizaciones sociales se sumaron las 3 primeras experiencias por iniciativa del Estado en Arequipa, Ayacucho y Loreto[5].

Actualmente, estas organizaciones participan en el diseño, conducción y apoyo de programas educativos afines, constitución de Centros Rurales de Formación en Alternancia (CRFA), fomento y dirección de programas destinados a mejorar la educación rural, y, apoyo y asesoría en los proyectos de los alumnos que generen ingresos sostenidos. La asociación Pro-rural junto a otras organizaciones como Agro Rural, la Unión Nacional de Centros Rurales de Formación en Alternancia del Perú (UNCRFAP)

[3] CRFA Waunakunaq Riqcharinan Wasi ubicado en la Comunidad de Muñapata, distrito de Urcos, provincia de Qispicanchi y CRFA Waynakunaq Yachaywasin en la localidad de Occopata, distrito de Santiago, provincia de Cusco.

[4] CRFA Catac Ccaos, ubicado en la localidad de Palo Parado, distrito de Catacaos, provincia de Piura.

[5] CRFA Valle Arriba del Tambo, distrito de Cocachacra provincia de Islay, región Arequipa; CRFA San Antonio de Chipao, distrito de Chipao, provincia de Lucanas, Región Ayacucho; y CRFA Yarina Isla en el distrito de Mazán, provincia de Maynas, Región Loreto.

y la Asociación Internacional de los Movimientos Familiares para la Formación Rural (AIMFR) llevaron a cabo, entre el 22 y 24 de septiembre del 2010, el IX Congreso Mundial de Educación en Alternancia para el Desarrollo Rural que reunió a más de mil representantes de Brasil, Argentina, Uruguay, Guatemala, Nicaragua, España, Francia, Italia, Portugal, Bélgica, Camerún, Mozambique, Filipinas y representantes de Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura (FAO), etc., en un contexto donde el Congreso aún debatía el Propuesta de Ley presentado un año antes por la UNCRFAP y que sugería la inclusión del Modelo de Alternancia al Sistema Educativo Nacional.

Hacia el año 2010 ya existían 42 CRFAs que formaban parte de UNCRFAP ubicados en Cusco, Lima, Puno, Arequipa, Piura, Huánuco, Lambayeque, San Martín, Cajamarca, Apurímac y La Libertad, de los cuales 32 eran de la red Pro Rural, 5 de Municipios y 5 de Aldeas Qullana.

El 16 de noviembre del 2010, la Comisión de educación, ciencia tecnología, cultura, patrimonio cultural, juventud y deporte del Congreso sometió a debate el Proyecto de Ley Nº4125/2009-CR que proponía la Ley de la Educación en Alternancia, durante el Período Anual de Sesiones 2010-2011 y que fuera presentado por congresistas de distintos partidos de posiciones conservadoras[6] que habían conformado la Alianza para el Gran Cambio con el objetivo de llevar a Pedro Pablo Kuczynski a la Presidencia de la República en las elecciones generales del 2010.

Algunos puntos importantes de esta Propuesta de Ley fue que el sustento técnico que la justificaba fijaba como sus características *"irrenunciables"*: la formación integral

[6] Los autores de la propuesta de Ley fueron Enrique Wong Pujada (Perú Más), Juan Carlos Eguren Neuenschwander (Partido Popular Cristiano), Luis Fernando Galarreta Velarde (Partido Popular Cristiano), Humberto Lay Sun (Restauración Nacional), Alberto Ismael Beingolea Delgado (Partido Popular Cristiano) y Richard Frank Acuña Nuñez (Alianza para el Progreso).

de las personas, el desarrollo local, la alternancia y la asociación CEFFA (Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia). También ponía énfasis en que el modelo necesitaba de una formación profesional especializada de los monitores con un *"perfil ad-hoc que va más allá de las aptitudes para la docencia"* (Galarreta Velarde, 2010, p. 90) logrados en dos años de formación inicial y una posterior formación permanente. Y, que la creación de un CRFA en una comunidad se debía dar a partir de la demanda específica de la población organizada por un promotor. Este punto es importante porque reconoce la importancia de que la comunidad sea la principal interesada e involucrada para la existencia de un CRFA.

Por otro lado, el sustento del proyecto de ley tenía un error de interpretación de lo que es el Modelo de Alternancia cuando disminuye su metodología o propuesta pedagógica a una simple forma de organización educativa: *"...la educación en alternancia, más que "un método pedagógico" o "una propuesta pedagógica", es básicamente un régimen de presencialidad de los estudiantes en su institución educativa, diferente al régimen convencional de presencia diaria, pero también diferente al régimen de "presencia continua", propio de los internados".* (Galarreta Velarde, 2010, p. 6) Esta incomprensión de origen probablemente haya repercutido en una débil defensa del proyecto ante la oposición del ejecutivo, del Minedu y del Consejo Nacional de Educación, como se verá más adelante.

El documento hacía un balance de las dificultades que había tenido la implementación del modelo hasta ese momento e indicaba que todos los obstáculos tenían su origen en el marco jurídico existente que no preveía mecanismos para que los elementos innovadores del modelo tuvieran legitimidad en el sistema educativo convencional. Por ejemplo, respecto a los docentes-monitores, el sistema no reconocía la competencia de las asociaciones CRFA para su contratación; no era fácil realizar una

contratación oportuna del perfil requerido por el modelo; la no aceptación del número necesario de monitores que cada CRFA requería, que era mayor a lo que las instituciones educativas del sistema convencional tenían; además las remuneraciones de los docentes-monitores que trabajan a tiempo completo eran similares a docentes del sistema convencional que trabajaban solo 24 horas lo que causaba una alta rotación de docentes monitores; otro obstáculo era encontrar profesionales técnicos y universitarios con experiencia en la producción de bienes y servicios que pudieran formar técnicamente a los estudiantes para lograr el desarrollo sostenido de la comunidad. Respecto a los horarios eran totalmente incompatibles con el sistema educativo convencional pues el modelo de Alternancia conllevaba la convivencia, la visita personalizada a las familias, así como el tiempo para el desplazamiento, planificación, desarrollo, evaluación de los instrumentos pedagógicos y el desarrollo productivo de la comunidad. Por último, las autoridades educativas y sociales como las familias no reconocían las bondades pedagógicas del modelo y solo lo valoraban porque les resolvía el problema de la distancia de sus hijos a la II.EE. en zonas donde este era difícilmente accesible; como parte de esta visión, el Plan de Formación de los CRFA tampoco era reconocido debidamente por el sistema educativo. Por tanto, se concluía que era necesario un marco legal diferente para el Modelo de Alternancia.

El informe técnico sustentaba que pese a lo "caro" que resultaba el gasto del Modelo de Alternancia en comparación con los gastos de las instituciones educativas de la educación básica regular, el beneficio también se medía en el desarrollo multisectorial: agricultura, industria, comercio exterior, turismo, medio ambiente, trabajo, producción, mujer y desarrollo social; y por ende, involucraba instituciones como los municipios, Agrorural, Mincetur, , Mujer y desarrollo social, etc., y mejoraba la gestión educativa y multisectorial, los docentes-monitores, también habían mejorado su vida profesional y

personal, proponiendo por ello la necesidad de *"un estatuto que lo tipifique formalmente, señale sus características de su perfil y de su dedicación, permita su desarrollo profesional, establezca las condiciones para su adecuada remuneración y se reconozca su aporte específico al desarrollo del país"*. (Galarreta Velarde, 2010, p. 13)

Otro motivo que justificaba la necesidad del Proyecto de Ley era la calidad y satisfacción de las demandas educativas y sociales que había demostrado en los 9 años de implementación el Modelo de Alternancia, por lo que concluía que era una propuesta no solo de desarrollo educativo, sino también de desarrollo rural. El informe indicó que se habían logrado mejoras en las capacidades de socialización, aprendizajes significativos, formación en valores humanos, identidades culturales y nuevas perspectivas de vida materializadas en los proyectos estudiantiles de los CRFAs. Los egresados también habían logrado seguir estudios técnicos y superiores y un considerable 25% ejecutaba sus proyectos de emprendimiento de manera individual y con apoyo familiar.

El informe resalta que la participación de los Consejos Directivos conformada por la comunidad y padres de familia alrededor del CRFA lograba los objetivos previstos pese a que la población rural tenía experiencias asistencialistas y paternalistas, como si la participación o autogestión de las comunidades y asociaciones CRFA fuera una superación de políticas populistas con las que el grupo parlamentario no se identificaba. En ese sentido, los padres lograban avanzar hacia un ejercicio más consciente de su ciudadanía: sus deberes y derechos como peruanos fortaleciendo así la democracia y los procesos de descentralización, desarrollaban competencias de gestión de bienes y servicios, asumían la responsabilidad de la educación de sus hijos, la UNCRFAP logró la representatividad para luchar por un marco legal acorde a la necesidad del modelo de alternancia en el Perú y conectar diferentes organizaciones nacionales e internacionales comprometidas en difundir y fomentar el modelo de alternancia.

Otra justificación para la propuesta de ley fue el poco apoyo brindado por el Ministerio de Educación a los CRFAs, sobre todo en el financiamiento a través de las UGEL y DRE de las remuneraciones a docentes-monitores, lo que ponía en riesgo la continuidad exitosa de los CRFAs, sugiriendo la necesidad de *"un marco jurídico que ayude a la consolidación de la propuesta y su expansión"* (Galarreta Velarde, 2010, p. 12)

Mientras la Propuesta de Ley se elaboraba, el Consejo Nacional de Educación enviaba el 13 de septiembre del 2010 la Carta Nº195-2010-CNE donde expresaba su opinión e interés por los logros del Modelo de Alternancia: disminución de la deserción escolar, mejoras en los resultados académicos, reducción de la emigración y el desarrollo profesional y técnico posterior de los egresados de los CRFAs. Sin embargo, el Ministerio de educación se pronunció el 13 de setiembre del mismo año, con el informe técnico Nº002-2010-VMGP/DIIGEBR/DIGEIBIR/DIGESUP/OAAE, en el cual da una opinión negativa respecto al Proyecto de Ley argumentando que no era necesaria la creación de un nuevo marco legal para su funcionamiento ya que dentro de la Ley General de Educación y el sistema educativo nacional se podían implementar sus elementos característicos a los que no encontraba mayores novedades.

Ya desde este debate sobre pre dictamen del Proyecto de Ley 4125/2009-CR, la discusión se centraba en si se debía crear un marco legal específico para el Modelo de Alternancia o se debía acomodar dentro de la legislación ya existente de la EBR, lo que definiría sería, como se había planteado en la justificación del informe técnico, si era o no necesaria una legislación para resolver los problemas referidos a los criterios para la contratación de docentes-monitores ya que como lo indicó el congresista Luizar Obregón, en la Ley de la Carrera Pública Magisterial no existía ningún régimen de dedicación exclusiva, así mismo, no se comprendía bien la diferenciación del modelo respecto a

otros, y cómo normar el involucramiento multisectorial, etc. En ese sentido algunos congresistas como Cabanillas Bustamante indicaron que no había necesidad de crear una nueva modalidad. Finalmente, el Proyecto de Ley fue aprobado por mayoría en la Comisión de educación, ciencia tecnología, cultura, patrimonio cultural, juventud y deporte con el texto sustitutorio fijando su carácter exclusivamente rural y aplicable solo a nivel secundario.

Después de unas correcciones menores al texto sustitutorio fue remitida el 20 de julio del 2011 a la Presidencia del Ejecutivo[7]. El Proyecto de Ley proponía modificar los artículos 28, 32, 39-A y 71 a la Ley 28044, Ley General de Educación, y que definía la Educación Básica en Alternancia como:

> *"...una modalidad de la educación básica dentro del sistema educativo nacional, que funciona en las zonas rurales del país. Permite a los estudiantes de educación secundaria formarse integralmente en los ámbitos humano-académico y técnico-productivo, realizando su formación de manera alternada y articulada entre la institución educativa y el medio social y laboral en el que se desenvuelve, cubriendo los espacios de interculturalidad, con el objeto de contribuir al desarrollo integral de los estudiantes, sus familias y comunidades".* (Congreso de la República del Perú, 2011, p. 1)

El proyecto concebía el modelo de alternancia como una categoría autónoma dentro de la organización de la Educación Básica y paralela e independiente de la Educación Básica Regular, Educación Básica Alternativa y Educación Básica Especial

[7] Obtenido en: https://www2.congreso.gob.pe/Sicr/TraDocEstProc/Contdoc01_2011.nsf/0/6b84915988225e7405257afe005235cf/$FILE/OF-058-2012-2013-GPAPGC-CR.pdf

(Congreso de la República del Perú, 2011, p. 9). Este carácter autónomo en su implementación cobra mayor dimensión al proponer la modificación del Art. 71 de la Ley General de Educación que establecía solo 3 tipos de gestión de las Instituciones Educativas: *a) Públicas de gestión directa…, b) Públicas de gestión privada…y c) De gestión privada.* Con esta modificación se creaba un nuevo tipo de gestión: *"Públicas de gestión asociativa en áreas rurales, por medio de asociaciones civiles, constituidas por las familias y otros actores locales".* Esta normativa permitía a la sociedad civil y las familias tener mayor injerencia sobre la educación de sus hijos y respetaba el espíritu participativo característico del Modelo de Alternancia, por ejemplo, en los artículos 6, 7, 8 y 9, identifica, reconoce y especifica los objetivos de las Asociaciones de los Centros Rurales de Formación en Alternancia civiles sin fines de lucro, Instituciones de asesoramiento y soporte técnico y Profesores monitores.

La ley también daba alcances pedagógicos importantes pues introducía, dentro de la Ley General de Educación, la relación entre la educación y el "*medio*" (contexto socio-cultural) donde este servicio se impartía y especificaba el objetivo social del Modelo de Alternancia: *"La contribución al desarrollo local y territorial sostenidos, vinculada directamente al desarrollo de los estudiantes, familias y comunidades".* (Congreso de la República del Perú, 2011, pp. 9-10)

En el aspecto pedagógico también dotaba de cierta autonomía respecto a la Educación Básica Regular. Fijaba tres ejes: formación humana, académica y técnico-productiva, así mismo establecía que el diseño curricular debía guardar relación con el currículo nacional, solo en tanto los estudiantes pudiesen *"transitar de una modalidad a otra y guardar relación con los fines y principios de la educación peruana"* ya que el artículo 11, indicaba que el Ministerio de Educación debía realizar un diseño curricular nacional para la Educación Básica en Alternancia (Congreso de la Republica del Perú,

2011, p. 4) y un Plan de formación elaborado a partir de un diagnóstico situacional consistente en un currículo diversificado contextualizado al medio sociocultural de la zona donde se ubicase el CRFA.

Esta ley priorizaba la formación técnico-productivo pues estipulaba en el artículo 14, que el alumno debía egresar con una Certificación de Estudios oficiales y un diploma con mención en la especialidad de la formación técnico-productiva de acuerdo a lo establecido en el perfil del egresado del plan de formación del CRFA. En este sentido, es importante notar cómo esta ley cumplía con los objetivos principales del Modelo de Alternancia: una formación laboral, el desarrollo socio-comunitario y su relación con el empresariado, este último objetivo también se expresaba en la caracterización de una formación en liderazgo y emprendedurismo que la establecía como parte del perfil con que el estudiante debía egresar.

La Presidencia de la República rechazó el Proyecto de Ley dos días después con oficio 169-2011-PR indicando 2 observaciones principales. La primera, señalaba que la implementación del modelo no requería de una legislación adicional ya que el artículo 83 del Reglamento de la Educación Básica Regular contemplaba la promoción de formas diversificadas de atención educativa sea a distancia, sistemas de albergue o alternancia para educación secundaria. las formas de atención[8], respecto a la organización pedagógica y asignación de recursos que caracterizan el modelo propone la creación de una normativa específica pero dentro de la normativa sectorial vigente. El proyecto es rechazado por que *"generaría una situación confusa e inorgánica en la legislación educativa sectorial relacionada con el Sistema Educativo Nacional".* (Fernández Figueroa & García Pérez, 2011, p.1)

[8] https://es.scribd.com/document/174318640/3-DS-013-2004-ED-REGLAMENTO-DE-EB-R

La segunda observación fue a la propuesta de crear una gestión asociativa dentro de los tipos de gestión y existentes, argumentando que el modelo de alternancia, como gestión asociativa, correspondía al tipo de gestión privada y no debía existir una legislación que defina los objetivos de las instituciones educativas privadas; demostrando, en este punto, la incomprensión del ejecutivo sobre los objetivos y la población receptora del Modelo de Alternancia, la cual, siendo dirigido a una población rural lejana, necesitaba de la cobertura y el interés del Estado para su funcionamiento, ya que el sector privado no tenía llegada en zonas rurales.

Para confirmar su poca comprensión de lo que es el Modelo de Alternancia, el oficio concluye:

"...la educación en alternancia ya se encuentra comprendida en nuestro Sistema Educativo Nacional...la misma que se rige por el Diseño Curricular Nacional y contiene los aprendizajes que deben desarrollar los estudiantes de cualquier ámbito del país, a fin de asegurar calidad educativa y equidad" (Fernández Figueroa & García Pérez, 2011, p.2)

cuando, justamente, el movimiento del Modelo de Alternancia surge de una defensa de una educación adecuada a las necesidades de cada realidad socio económica y cultural, y más aún cuando, contradictoriamente, el mismo oficio indica, para las instituciones educativas privadas que *"...no es recomendable que una Ley defina los objetivos de las instituciones educativas privadas".* (Fernández Figueroa & García Pérez, 2011, p.2)

Finalmente, el proyecto de Ley fue devuelto a la Comisión de educación, ciencia tecnología, cultura, patrimonio cultural, juventud y deporte para ser retomado el 12 de noviembre del año 2012 a solicitud de sus autores que pedían una actualización del proyecto de Ley, y cuya nueva signatura sería el Proyecto de Ley Nº1734/2012-CR.

El Consejo Nacional de Educación (CNE) también se pronunciaría de manera pública sobre la nueva actualización del proyecto de ley, inclinándose a la postura del ejecutivo y recurriendo a los artículos 5, 11, 12, 23, 24 y 26 del Decreto Supremo Nº011-2012-ED expedido por el MINEDU el 6 de julio del año 2012 y que reglamentó la Ley General de Educación Nº28044. Estos artículos cubrían las necesidades del Modelo de Alternancia, aunque de manera general: adecuación, por parte de los Gobiernos Regionales, de la organización pedagógica del servicio educativo a las necesidades que la diversidad geográfica y social exigía, promoción de medidas inclusivas para la población rural vulnerable, así como medidas que atiendan el aislamiento, marginalidad, discriminación por lengua o etnia, criterios para una formación integral, acciones para eliminar la deserción de los estudiantes, y recomienda el uso de procesos pedagógicos que tomen en cuenta la diversidad y los recursos de la comunidad. Sobre esta modificación, el CNE (2012) sostiene que el *"Proyecto de Ley Nº1734-2012-CR no debe aprobarse porque esta forma de educación no requiere una legislación adicional a la vigente"* y también toma en cuenta la observación del ejecutivo respecto al error en la denominación de "*institución pública de gestión asociativa*" propuesta por el Proyecto de Ley (Consejo Nacional de Educación, 2012, p. 2), además anuncia que el MINEDU se encontraba elaborando las normas y disposiciones para regular la educación secundaria en alternancia.

2.6 Análisis de los planteamientos del trabajo.

El 20 de septiembre del 2018, el MINEDU emite la Resolución Ministerial Nº518-2018-MINEDU que sería reemplazada tres años después con la Resolución Ministerial Nº204-2021-MINEDU. Estas resoluciones que aprueban los lineamientos y metodologías del Modelo de Alternancia contextualizada a la realidad nacional tienen como objetivo

incorporar el Modelo de Servicio Educativo Secundaria en Alternancia a la Gestión Educativa Nacional a través de directivas para su implementación.

Los objetivos que procuran alcanzar son tres: *"garantizar el acceso universal, la permanencia escolar y culminación oportuna, y la mejora de la calidad de los aprendizajes que, aunados a las características geográficas, sociales y culturales de las comunidades y distritos rurales, demandan propuestas educativas que partan del reconocimiento de la diversidad y heterogeneidad de lo rural, de sus potencialidades y sus transformaciones, complejidades e incertidumbres"* (Ministerio de Educación, 2018, p. 7). Por ello establece que este servicio educativo está dirigido a estudiantes de nivel secundario de zonas con dispersión poblacional moderada cuya vivienda familiar se encuentra hasta 4 horas desde el punto donde se implementa el MSE SA y, donde la comunidad o familia a la que pertenecen, desarrolla alguna actividad productiva ancestral. Las directivas no tienen mucha diferencia entre sí, ambas acomodan el Modelo de Alternancia a lo lineamientos del sistema educativo y dentro de la EBR, siendo la última más enfática y específica en esto.

Como se ha visto, a diferencia de otros países donde el Modelo de Alternancia se inicio y se enmarcó dentro de una plataforma política de familias pequeñas empresarias agroindutriales emergentes, en el Perú llegó de forma pasiva y ajena a una demanda política por ello se implemento en espacios elegidos por las ONGs y más adelante por el Estado en espacios rurales donde las actividades productivas eran rudimentarias pero con potencial, inclinándose por un criterio económico-social más que industrializador. Por esto quizá las directivas comprendían un proyecto productivo y un plan de negocio que logre un perfil emprendedor, es decir, comenzar desde cero un desarrollo productivo de una comunidad a través de la formación de sus estudiantes de nivel secundario. El proyecto de ley del Congreso indicaba la necesidad de una intervención multisectorial

que supliera la falta de infraestructura manufacturera-empresarial, sin embargo, esta propuesta no fue tomada en las directivas del MINEDU, lo que posiblemente dejaba pocas oportunidades de desarrollo profesional y laboral en las comunidades rurales, saboteando así uno de los fines del modelo que es reducir la emigración del medio rural.

La dimensión organizativa se organizó en dos semanas alternadas: *"desarrollo de aprendizajes en espacios diferenciados: CRFA y Medio socioeconómico familiar"* (MINEDU, 2021, p. 15). En este aspecto las directivas son completas y acorde al Modelo de Alternancia, ordenando la elaboración de un calendario que asegura el cumplimiento de las actividades pedagógicas: Puesta en Común, Visita de Estudios, Tertulia Profesional, Curso Técnico, Aprendizaje Práctico, Tutoría personalizada, con una orientación investigativa cuyos instrumentos serían el cuaderno de relación y el cuaderno de realidad cuya finalidad era la elaboración de un Proyecto Productivo y/o un Plan de Negocios. Así mismo, el CRFA debía organizarse para garantizar la rotación alternada de los dos escenarios de aprendizaje, la organización de docentes y sus roles, es responsabilidad del director/a brindar soporte y orientación, liderar el seguimiento a las actividades, la gestión del servicio de residencia, alimentación y recursos de la institución educativa, acompañamiento y monitoreo a los docentes y personal de servicio, gestión de la convivencia escolar y bienestar estudiantil para asegurar condiciones dignas para el desarrollo integral de los estudiantes, etc.

Respecto a la autogestión o auto organización responsable, resaltan el carácter participativo del Modelo e indica el involucramiento de la comunidad y actores socioeducativos en los procesos de planificación, ejecución, evaluación, vigilancia y dinamización de la gestión del servicio a través del reconocimiento de la organización interna del CRFA, pero donde cada actor pertenece a un determinada categoría, por ejemplo, el Órgano de Dirección estaba conformada por el director de la II.EE.; el Órgano

pedagógico, por los docentes; el Órgano de Bienestar Integral, por el promotor de bienestar, personal de cocina y mantenimiento y el de Soporte y Órgano de participación y vigilancia, por las familias y actores de la comunidad. Sin embargo, no brinda mecanismos y protocolos que garanticen una participación de calidad por parte de los padres y las comunidades. A diferencia de países como Francia donde las familias no permitieron la intervención del Estado ni la Iglesia y se identificaron con un modelo campesino o en Argentina, donde las familias exigieron participación en los procesos de contratación docente y en el diseño curricular; en el Perú, se reconoce el enfoque participativo centrado en el logro de aprendizajes pero no se viabiliza de ningún modo. Esto es importante porque si las familias no fueron participes activas promotoras del modelo en el Perú, es poco probable que se identifiquen con sus objetivos y que tengan claro cómo deben involucrarse en el aprendizaje de sus hijos.

La poca participación también podría influir negativamente en el diseño curricular ya que este no recogería la necesidad auténtica de los padres de familia, quienes podrían resultar frustrados si es que sus hijos egresaran con un aprendizaje incompleto de los cursos de EBR y tampoco obtuvieran una mejora técnico-productiva para su economía familiar.

El MINEDU también dejó sentado el predominio del diseño curricular de EBR, proponiendo el *"desarrollo del Currículo diversificado"* explicado como *"la contextualización, adecuación y adaptación curricular, que requiere la realización del diagnóstico situacional con la participación de las familias y la comunidad, considerando las características socioculturales, lingüísticas, así como las potencialidades, necesidades e intereses del estudiante, la población y su contexto"* (MINEDU, 2021, p.14) a través de la elaboración de un Plan de Formación (PF), equivalente al Plan Curricular Institucional (PCI) de la EBR, que orienta todos los

procesos pedagógicos de la IIEE para el desarrollo de los aprendizajes establecidos en CNEB a través de un eje temático (proyecto integrador) por año y proyectos de investigación por cada mes, los cuales están relacionados entre sí y adecuada al medio productivo, sobre este PF se adecuan las temáticas de todos los cursos: *"El MSE SA, desarrolla un currículo diversificado, que contempla el Plan de Formación (equivalente al PCI), el cual responde a los aprendizajes del perfil de egreso del CNEB".* (MINEDU, 2021, p.15) Si bien, el PF y las actividades pedagógicas del modelo ayudan a contextualizar el temario del Currículo Nacional, no especifica un documento técnico que ayude a los docentes de otras materias a condicionar sus temas con el proyecto integrador técnico-productivo.

También se adopta la metodología socio constructivista (aprendizaje contextualizado, interdisciplinario, aprendizaje autónomo y auto reflexivo y aprendizaje colaborativo) y los mismos enfoques que la Educación Básica Regular: Enfoque de derechos, enfoque intercultural, enfoque de igualdad de género, enfoque inclusivo o de atención a la diversidad, enfoque de orientación al bien común, enfoque ambiental, enfoque territorial y agregado en la última directiva, el enfoque búsqueda de la excelencia. Lo mismo ocurre en el aspecto pedagógico: *"actividades pedagógicas están dirigidas al logro de competencias y capacidades comprendidas en los documentos curriculares vigentes".* (MINEDU, 2018, p.11)

Respecto a la contratación de docentes, si bien las directivas indican las funciones que debían tener dentro del Modelo de Alternancia no existe un apartado que norme su remuneración o un perfil especializado. Los docentes contratados para los CRFAs en el Perú son seleccionados dentro de la carrera pública magisterial. Tampoco existe una exigencia para el curso de Educación para el Trabajo (EPT) siendo este la columna vertebral del modelo.

La evaluación de aprendizajes a los estudiantes de los CRFAs también se somete a la evaluación nacional, lo que podría resultar injusto, ya que en el modelo implementado en el Perú se trabajan los saberes ancestrales y las identidades culturales, lo que no se mide en las pruebas de evaluación de aprendizajes nacionales.

2.7 Posible refutación

Los debates entre el Congreso y el Ejecutivo en torno a la implementación del Modelo de Alternancia en el Perú se han dado bajo un criterio de centralización de la educación en el MINEDU, que objetó la existencia paralela de una educación autónoma. Esto es un factor de riesgo para el cumplimiento de los objetivos del modelo, el cual, por su naturaleza, tendrá éxito en la medida que satisfaga las necesidades socioeconómicas del medio donde funciona. De no ser así, los estudiantes no solo habrán recibido una educación incompleta del Currículo Nacional sino también una educación técnico-productiva que no encuentre los soportes necesarios para brindar oportunidades de desenvolvimiento, como la contratación de docentes con un perfil especializado y un entorno productivo tecnificado, manufacturado o empresarial. Además, la debilidad en la formación técnico-productiva podría desnaturalizar el Modelo, pareciéndose más a un internado o albergue.

CAPÍTULO III

RESUMEN Y CONCLUSIONES

El Modelo de Alternancia expresa una evolución importante en la historia de la educación rural porque fortalece sus aportes al brindar un espacio concreto y al desarrollar sus metodologías. Su aparición es histórica porque, aunque con diferentes causas en cada país, nace del interés social de una clase campesina emprendedora que se veía amenazada y afectada por los productos competitivos de las grandes industrias agropecuarias nacionales y/o internacionales y la emigración. El Modelo de Alternancia permite retener a la población joven y mejorar su calificación técnica de esta manera logra un impacto positivo en el desarrollo productivo campesino.

La implementación del Modelo en el Perú se ha inclinado hacia un criterio más social por parte del Estado, ya que al no provenir de un movimiento campesino grande, no encarna demandas auténticas de las familias rurales, su aplicación responde más a un interés por mejorar la calidad de vida de las familias rurales pero desde las asociaciones civiles y posteriormente, desde el Estado. Sin embargo, si no se toma en cuenta otras formas de apoyo multisectorial, mejorar la selección y formación de docentes o mejorar la calidad del involucramiento de las familias en los CRFAs, el modelo podría resultar en un fracaso ya que perdería su objetivo esencial de transformar la vida productiva de la población.

Es importante realizar investigaciones de campo que puedan medir la identificación de las comunidades educativas en torno a los CRFAs con los objetivos del modelo, medir la realización de los egresados de los CRFAs, crear formas de evaluación de aprendizajes específicas para el modelo y evaluar técnicamente a los docentes de CRFAs.

Es importante entender que cuando una política educativa contextualizada a las necesidades de una comunidad es implementada parcialmente, en vez de constituir una democratización de la educación, con el tiempo se puede convertir en una imposición incómoda para las comunidades donde se aplica, produciendo su rechazo o frustración.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbagnano, N., & Visalberghi, A. (1964). *Historia de la pedagogía.* México D.F.: Fondo de Cultura Económica.

Boix, R. (2011). Qué queda de la escuela rural? Algunas reflexiones sobre la realidad pedagógica del aula multigrado. *Currículum y formación del Profesorado*, 13-23. Obtenido de Revista de Currículum y Formación del Profesorado.

Brizuela Camacho, S., Quezada Lozano, G., & Salcedo Viteri, K. (2022). Pedagogía rural, cultura y contexto. *Revista de Estudios en Educación*, 116-132.

Congreso de la República del Perú. (20 de julio de 2011). *Ley que crea dentro del Sistema Educativo Nacional la Modalidad de Educación Básica en Alternancia*. Lima.

Congreso de la República del Perú. (26 de noviembre de 2010). Dictamen recaído en el Proyecto de Ley Núm. 4125/2009-CR que con un texto sustitutorio se propone la ley de la educación rural en alternancia. Lima.

Consejo Nacional de Educación. (2012). Opinión del CNE sobre el Proyecto de Ley Nº1734/2012-CR.

Díaz Alvarado, A. (2008). Algunos avances y proyeccciones en el campo de la pedagogía rural. *Revista Educare*, 42-58.

Fagundes, E. (2022). *La pedagogía de la alternancia en la educación del campo: un estudio de caso en el curso de técnico en agroecología de la Casa Familiar Rural Víctor Mariano de Castro, Pitanga, Paraná - Brasil (2016-2018). Tesis de posgrado.* Universidad Nacional de la Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación: En Memoria Académica.

Fernandez Figueroa, R., & Garcia Perez, A. (2011). *Oficio 169-2011-PR.* Lima.

Fernández, M., & Welti, M. (2006). Historia y desarrollo de las escuelas de la familia agrícola en la provincia de Santa Fe: una singular articulación de saberes socialmente productivos. 169-184.

Galarreta Velarde, L. (2010). *Proyecto de Ley No 4125/2009-CE.* Lima.

Gimonet, J.-C. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia de los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA).* Guatemala: Serviprensa.

Greco, M., Peterle, R., Sol Couto, M., Bonomo, C., & Soto, O. (2019). Educación rural y territorios en disputa. La alternancia como propuesta pedagógica. *Revista e e-Cordova*, 76-91.

Heras Monner, A., & 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.*, 1-17.

Lamas Rojas, H. (2016). La pedagogía de la alternancia. *Academia Peruana de Psicología*, 59-70.

Mara Pettiti, E., & Graciela Rodríguez, L. (2023). El movimiento de la Pedagogía de la Alternancia en la escuela rural: desde Francia a la Argentina (1968-1983). *Revista de historia Americana y Argentina*, 185-214.

Mendoza, M., & Cárdenas, J. (2022). Importancia de la participación familiar en la educación de estudiantes de nivel inicial. *Estudios del Desarrollo Social*.

Miano, M., & Heras Monner Sans, A. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Estudios Geográficos*, 1-19.

Miano, M., & Heras Monner, A. (2019). Un análisis histórico y geográfico de la articulación de actores sociales en la apertura de escuelas de alternancia. *Estudios Geográficos*.

MINEDU. (2021). Resolución Ministerial 204-2021-MINEDU. Lima.

Ministerio de Educación. (20 de Septiembre de 2018). Resolución Ministerial Nº518-2018-MINEDU. Lima, Lima.

Ortega, M., & Cárcamo, H. (2017). Relación familia-escuela en el contexto rural. Miradas desde las familias. *Educación*, 98-118.

Presidencia del Perú. (2011). *Oficio No 169-2011-PR.* Lima.

Schumuck, M. (2024). Educación secundaria rural. En A. Salomón, & J. Muzlera, *Diccionario del Agro Iberoamericano* (págs. 559-564). Quilmes: Alejandra Laura Salomón.

Southwell, M. (2020). Agricultural family schools in the "Pampa Gringa", historical traces between the particular and the universal. *Espacio, Tiempo y Educación*, 147-161.