

EL PROYECTO, UN INSTRUMENTO PEDAGÓGICO QUE FAVORECE EL DESARROLLO RURAL. ANÁLISIS DE ALGUNOS CASOS EN COLOMBIA

García-Marirrodriaga, Roberto^{(p)(1)} ; De los Ríos Carmenado, Ignacio⁽¹⁾

(1) Departamento de Proyectos y Planificación Rural. Universidad Politécnica de Madrid

SUMMARY

Nowadays, nobody argues the importance of education for obtaining the achievement of sustainable development. Really, without education and training there is no personal and environment development. But the macroeconomic effects of the quick changes in all the sectors (agricultural, manufacturing and service) throughout the world and inside each country require a new educational and training approach. For example, in the rural areas of Latin America it is necessary to consider that the non-farming employment is the 35 % of the total. A “New Rurality”, not only focused on farming activities, is hence emerging in this continent. Colombia is a good example of this reality.

A unique educational system based on alternating training periods in the socio-professional environment and in the school, is being applied in more than forty countries in the five continents. The alternating cycle schools (CEFFA, Family Centres on Alternating Cycle Education and Training) have among their main purposes to promote the local development built on a personal development achieved through the integral education and training of its beneficiaries. The syllabus matches to the real necessities of the environment with an unusual pertinence comparing with the rural education standard.

This paper describes the alternating cycle as a driving force of local environment change processes, and why the “Professional Project” is an essential pedagogical instrument for this kind of education. The results of some of these projects in Colombia are shown. They allow verifying the creation of the fabric of society which makes possible the development.

RESUMEN

En nuestros días, nadie duda de la importancia de la educación para conseguir el logro del desarrollo sostenible. En efecto, sin formación no hay desarrollo de las personas y del medio en el que viven. Pero las consecuencias macroeconómicas de los rápidos cambios en todos los sectores de la producción a escala mundial y dentro de cada país, obligan a un nuevo enfoque en la educación y la formación. Por ejemplo, en las zonas rurales de América Latina, es necesario tener en cuenta que el empleo rural no agrícola constituye el 35 % del empleo total. Emerge con fuerza, pues, en este continente, una “Nueva Ruralidad” no sólo basada en lo agrícola. Y Colombia es un buen ejemplo de ello.

En más de 40 países de los cinco continentes, se está aplicando un sistema educativo peculiar basado en la *alternancia* entre períodos de formación en el

entorno socio profesional y la escuela. Las escuelas de alternancia (CEFFA, Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia) tienen entre sus finalidades promover el desarrollo local a partir de un desarrollo personal basado en la formación integral de sus beneficiarios. Los planes de formación responden a las necesidades reales del medio con una pertinencia poco habitual en los estándares de educación rural.

Esta ponencia describe cómo la alternancia se convierte en un motor de procesos de cambio en el entorno local a través de la puesta en marcha de proyectos, y porqué el “Proyecto Profesional” es un instrumento pedagógico fundamental de este sistema. Los resultados de algunos de estos proyectos en Colombia, permiten comprobar la creación del necesario tejido social que hace posible el desarrollo.

1. EDUCACIÓN, DESARROLLO Y NUEVA RURALIDAD

La educación a todos los niveles, es una llave fundamental para abrir la puerta del desarrollo sostenible [Wolfensohn, 1999; CEPAL, 2002]. Pero educar a la gente con una visión sostenible del desarrollo, no consiste en añadir la protección del medio ambiente a los contenidos del currículo, sino en proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un equilibrio entre los objetivos económicos, las necesidades sociales y la responsabilidad ecológica [Annan, 2001]. Por eso, ante los cambios en la concepción de lo rural, la educación y la formación – que deben colocar al ser humano en el centro del desarrollo sostenible - han de contribuir a construir capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social [García-Marirrodiga, 2002b]. En este sentido, es muy significativo que, a finales de la última década del siglo XX, el empleo rural no agrícola constituye más de un tercio del empleo en los hogares rurales de América Latina y aporta más del 40 % de su ingreso total [Berdegué *et al.*, 2000].

En el caso de Colombia, la agricultura se encuentra en un proceso de transición desde el énfasis en cultivos sustitutos de importaciones y orientada al mercado interno, hacia el predominio de cultivos para la exportación (con el inconveniente de la caída del café), especialmente en bienes tropicales. Se caracteriza por su notoria dispersión (espacial y funcional) y la conformación de pocos e incompletos, pero exitosos, conglomerados productivos especializados. La contribución de la agricultura al PIB nacional era del 13,5 % en 1998, con una población activa agraria del 18 % [PNUD, 2001]. La primera barrera para el desarrollo tecnológico de la agricultura en Colombia, es la de la ineficaz formación del campesinado. Por eso, en lo que se refiere a la capacitación, educación y formación, la metodología del enseñar y del aprender haciendo, debe caracterizar la formación rurales si se quiere conseguir un desarrollo real y sostenible [Bustamante, 1998].

La “Nueva Ruralidad” es una nueva concepción del desarrollo rural vinculada a: el combate de la pobreza; el aumento de la producción, productividad, y seguridad alimentaria; el rescate de los valores culturales y la preservación del territorio para fortalecer la identidad nacional; el desarrollo de una nueva cultura que permita la conservación de la biodiversidad y los recursos naturales; el aumento de los niveles de participación para fortalecer el desarrollo democrático y la ciudadanía; las acciones para apoyar la participación de jóvenes adecuadamente formados en las redes de capital social; la diversificación de actividades socio-económicas [García-

Marirrodriaga, 2003a]. Y todo ello, desde los postulados actuales del desarrollo local en ámbito rural (Figura 1).

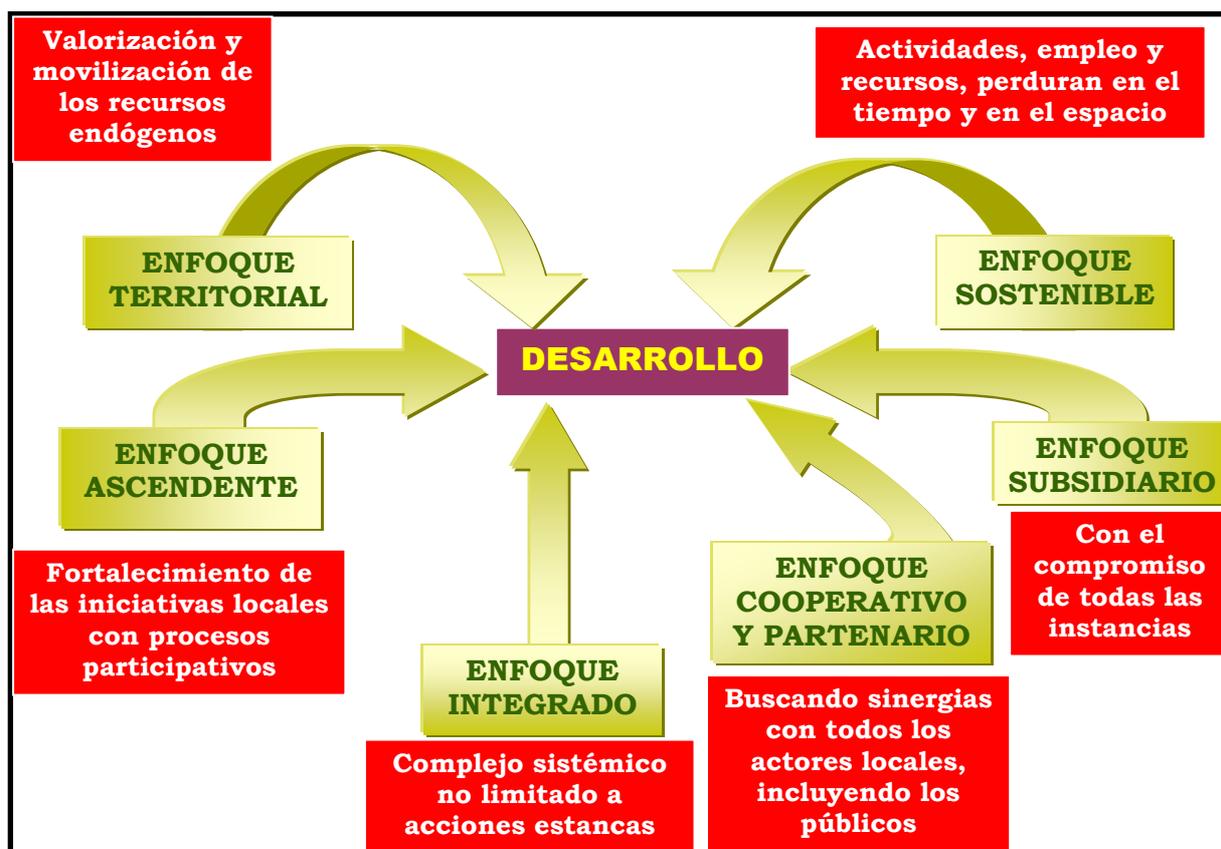


FIGURA 1. Características del Desarrollo. Elaboración propia

1.1. La alternancia, un sistema educativo para lograr el desarrollo

El problema de la educación en ámbitos rurales, tanto del mundo desarrollado como de los PVD – y específicamente en América Latina - es la inadecuación de los sistemas escolares tradicionales a las necesidades específicas de los jóvenes [FAO, 1997; BID, 2000], además de su enfoque predominantemente “urbano” [FAO, 1997; García-Marirrodriaga, 2002]. Esa falta de pertinencia se traduce en unos efectos inmediatos sobre la sostenibilidad del desarrollo rural como consecuencia de la desmotivación de muchos jóvenes que optan por el éxodo hacia ámbitos urbanos en teoría más favorables [García-Marirrodriaga, 1998]. Podemos decir que las escuelas técnicas y profesionales de todo el mundo se enfrentan a un doble desafío. Por un lado, la dificultad de adecuar los programas de formación que imparten a los trabajos que existen en el mercado. Por otro, el desequilibrio entre la capacitación impartida y las posibilidades de empleo. La formación en alternancia representa una de las respuestas posibles a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo [OCDE, 1994].

En el caso de los CEFFA (*Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*), éste vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que utilizan: la *alternancia integrativa* entre medio socioprofesional y escuela. Los CEFFA son

asociaciones de familias, profesionales e instituciones, que asumen la responsabilidad del desarrollo y de la promoción del medio rural a través de acciones educativas integrales y de formación profesional - especialmente con jóvenes -, como respuesta a una problemática común. Para ello se basan en la pedagogía de la alternancia, que implica un *aprender haciendo* a partir de la experiencia en el ámbito laboral y en el aula y, por tanto, una continuidad en la adquisición de saberes construido sobre la discontinuidad de espacios y de tiempos compartidos entre el medio socioprofesional y la escuela [García-Marirrodiga, 2002].

Las características irrenunciables de los CEFFA [Puig, 1998; García-Marirrodiga, 2002], consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos. Los fines son: el desarrollo de las personas en su medio - a partir de una educación y formación integrales que conduzcan a la puesta en marcha de un proyecto profesional - y el desarrollo del propio medio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico adecuado a las necesidades de formación - la alternancia - gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

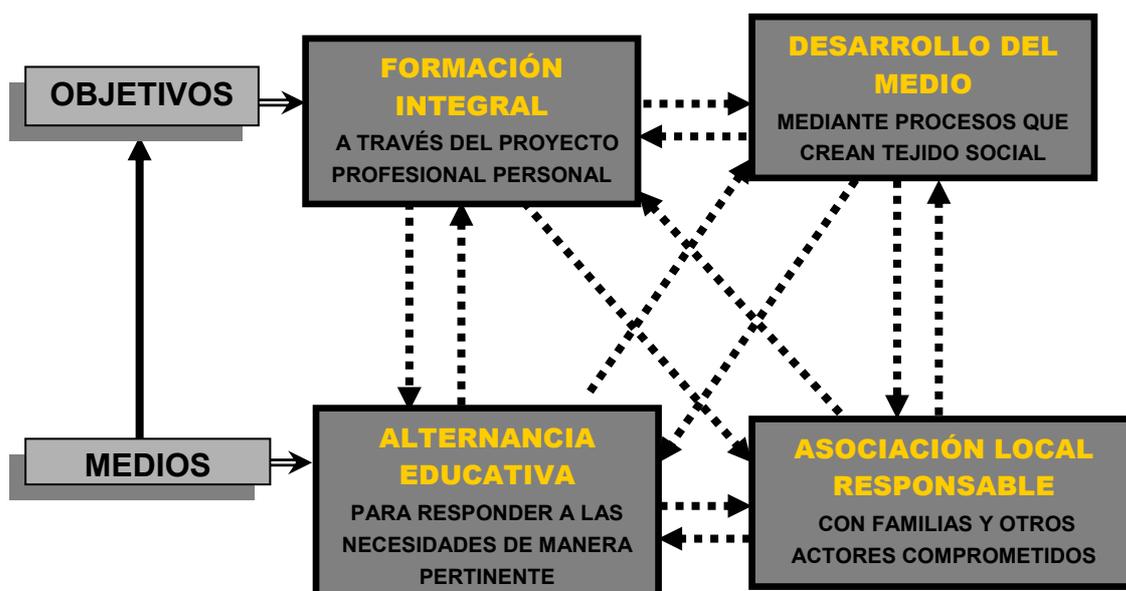


FIGURA 2. Características irrenunciables de los CEFFA. Elaboración propia a partir de Puig, 1998

Por sus peculiares características, el sistema está dirigido a lograr que los jóvenes sean responsables y produzcan procesos de cambio en su medio como respuesta a la problemática de desarrollo local que se les plantea [García-Marirrodiga, 2002]. Además, se favorece que los estudiantes - que pasan, al menos, la mitad del tiempo escolar en sus explotaciones familiares o en pequeñas empresas del medio - pongan en marcha proyectos profesionales. Muchos de ellos son productivos, y permiten una notable mejora de la seguridad y calidad alimentaria de las familias de los beneficiarios [García-Marirrodiga, 2003b]. Se trata de lograr un egresado que tiene el perfil de un actor local de desarrollo, de un líder [Herreros, 1998] porque ha seguido una formación que le facilita el desarrollo personal y colectivo.

1.2. Alternancia y Capital Social

Algunas ideas sobre el capital social tienen relación con su refuerzo a través del sistema pedagógico de alternancia. El capital social favorece la realización de acciones colectivas en beneficio de la propia comunidad [Putnam, 1993]. Pero para contribuir al verdadero desarrollo, debe incluir relaciones de integración intracomunitaria por un lado; y, por otro, capacidad de relación con grupos externos a su propia comunidad, así como sinergia entre instituciones [Fedderke *et al.*, 1999]. Se trata de la asociatividad, confianza, reciprocidad y compromiso cívico [Putnam, 1993; CEPAL, 2002], es decir, de la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de redes sociales. Esto se consigue mediante la asociación.

Los CEFFA y el sistema en que se apoyan - la alternancia - propugnan la necesidad de vincular a los jóvenes con su medio para convertirlos en verdaderos actores de un desarrollo que sea sostenible; conceden gran importancia a las innovaciones y proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales; ayudan a sacar partido de las observaciones y experiencias (observación-acción) y a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (reflexión) para permitir progresos en los ámbitos personal, familiar y local, es decir, desarrollo (nueva acción); defienden la necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en la búsqueda del progreso *con los otros* (dimensión social) [García-Marirrodrga, 2002].

La alternancia, factor de innovación, es un instrumento de desarrollo del medio gracias a la participación. Hace posible la evolución de un medio a partir de la educación de jóvenes porque se inscribe en dos coordenadas: el desarrollo personal y la inserción en dicho medio. Estas coordenadas se facilitan por la práctica de una actividad profesional que se convierte en fuente de formación y por la participación de los padres y de todos los actores locales en esa formación, de la cual ellos también se benefician. La articulación entre educación-formación y desarrollo, se consigue, pues, gracias a un sistema educativo que, a partir del desarrollo personal, moviliza el medio local [García-Marirrodrga, 2002].

Los CEFFA favorecen el desarrollo local porque suponen un marco de afirmación de su sentimiento de pertenencia al territorio y de identificación con la necesidad de atender a su renovación y mejora (dinamismo social como fruto de la participación democrática a través de la Asociación). La Asociación, favorece el cambio colectivo que quizá no hubiera sido posible como suma de las voluntades de cambio individual, y facilita el encuentro de generaciones y el intercambio de saberes y experiencias entre los jóvenes y los adultos (siendo la familia el primer beneficiario de esos intercambios).

1.3. La alternancia, pedagogía del proyecto

En la Figura 2 queda claro que los objetivos de las escuelas de alternancia apuntan hacia el desarrollo: un desarrollo de cada persona que se forma integralmente y que es capaz de concretar un proyecto profesional. Desde ahí, se llega al desarrollo local como suma de procesos de cambio promovidos por esas personas que crean un tejido social fuerte. Ese tejido es garantía de sostenibilidad del medio. Sin embargo, es evidente que la permanencia de personas adecuadamente formadas en áreas rurales, requiere de unas mínimas condiciones de bienestar y de empleo. En este

sentido, conviene recordar que la formación profesional requiere resultados tangibles; es decir, sólo interesa si conduce al empleo [BID, 2000].

En el centro del sistema de alternancia, se sitúa siempre el joven, que es actor de su propia formación [Puig, 1998; García-Marirrodriaga, 2002]. La alternancia es un medio de construcción de cambios duraderos, que intenta relacionar la *formación-acción-investigación* [Pineau, 2002]. Este proceso de construcción afecta, por supuesto, a los formadores, pero también a los alumnos porque no se trata de que estos *consuman* el saber del profesor, sino de que sean capaces de producir sus propios saberes a partir de la experiencia (no estamos hablando sólo de una pedagogía activa, sino sobre todo *experiencial*). En esa *producción de saber*, cuentan con el apoyo de todos los actores de la formación, en una especie de “cooperativa de producción de saber” [Pineau, 2002]: la familia, la empresa, los formadores, los demás alumnos, la comunidad..., y con una batería de herramientas pedagógicas complejas que hacen posible la práctica de la alternancia¹.

Una de esas herramientas es el proyecto profesional que cada alumno debe formular y poner en marcha al terminar su formación. El plan de formación específico de las escuelas de alternancia, está orientado precisamente a ese proyecto con el objetivo de la empleabilidad (garantía de sostenibilidad) y de la ciudadanía (capital humano, capital social). Un medio que facilita la empleabilidad es la construcción del proyecto profesional en la medida en que pone al alumno en contacto con profesionales, le hace familiarizarse con la formulación de proyectos, fomenta su espíritu crítico, le ayuda a vivir situaciones reales de riesgo empresarial (los períodos de alternancia en el medio socio-profesional). Este planteamiento pedagógico supone que el joven sea responsable de su propio conocimiento, de la búsqueda de soluciones a los problemas, y de la puesta en marcha de proyectos que le permitan vivir con dignidad en su medio.

2. LA ALTERNANCIA EN COLOMBIA

En el caso del CEFFA “Guatanfur” (Municipio de Mchetá, Departamento de Cundinamarca) - primera escuela de este tipo en Colombia - los jóvenes llegan, después de cuatro años de formación, a un proyecto profesional. No es imprescindible que, en todos los casos, se trate de un proyecto agropecuario. Ni siquiera que suponga la permanencia en el medio de todos los egresados. Algunos pueden irse a la ciudad para continuar estudios. Eso no sería problema, aunque será la opción sólo de una minoría porque el objetivo es formar para el trabajo. El problema - el fracaso -, sería formar jóvenes que engrosaran las bolsas de pobreza en los suburbios de las grandes ciudades o que no fueran capaces de ganarse dignamente la vida en la ciudad.

Para llegar a ese proyecto profesional al final de los cuatro años de formación, se parte de un descubrimiento del medio y de las distintas profesiones - no sólo agropecuarias - que ofrece. Esto tiene lugar en los dos primeros años de la formación (llamados 6^o y 7^o de Post Primaria). Lo que se pretende es la orientación vocacional o profesional a través de las alternancias que tienen lugar en diversos

¹ Las características, condicionantes, aplicaciones, instrumentos pedagógicos... de la alternancia, están ampliamente descritos en García-Marirrodriaga [2002]. Lógicamente, no es posible profundizar en esta ponencia.

establecimientos de los tres sectores de la producción. Es como una gran fase de interés y descubrimiento, que se mueve fundamentalmente en el cómo, en la observación de lo objetivo, de lo exterior, en el interés fundamental por lo natural. Existe una clara dependencia familiar y se da el hábito de preguntar, la curiosidad. El Plan de Formación se mueve en torno a las producciones agropecuarias de la propia explotación y de las vecinas, y el diálogo se centra fundamentalmente en la familia. Sin embargo, se estudian también otro tipo de actividades de la zona a partir del segundo año (salud, comercio, instituciones públicas, fontanería, mecánica, carpintería, electricidad...). Con ello se consigue que, poco a poco, vaya habiendo una apertura al entorno más allá de lo estrictamente familiar (algunas alternancias prevén estancias de formación en explotaciones o empresas no familiares). Al final de este período, se habrán potenciado la formación general y el diálogo, no sólo con la familia, sino con todo el medio. Y se habrá mostrado a los jóvenes - porque lo habrán experimentado personalmente a través de sus estancias - el abanico de posibilidades profesionales que les ofrece su propio entorno.

En los dos últimos años, hay una gran fase de ejercicio y especialización orientada al propio proyecto profesional de cada alumno. La fuente de la reflexión y de la formación está, cada vez más, en la acción. Es el momento de la integración profesional definitiva, de las relaciones y la de participación en el mundo laboral de los adultos. La capacidad de síntesis y el juicio maduro llevan al sentido empresarial. La formación proporcionada en este período, basada en alternancias “a la carta” según los intereses profesionales de cada alumno, capacita al joven para dirigir su propia empresa familiar u otra, y, sobre todo, le proporciona la capacidad de emprender proyectos, incluyendo los de diversificación rural.

2.1. Algunos ejemplos de proyectos

En el Valle de Tenza, el cultivo principal es la papa. Siempre es un problema para el campesino cómo deshacerse de los residuos del cultivo después de la cosecha. Un alumno decidió como proyecto comprar 3 cerdas madres calculando su parto para la época de cosecha de papa. De esta manera, podría disponer él mismo, y sobre todo vender a sus vecinos, los lechones necesarios para consumir los residuos. En su familia ya tenían algunos cerdos, pero después de esto, aumentaron bastante su número (y los ingresos que producen), sin dejar la papa. Aunque el valor relativo de los lechones es menor que el de los cerdos, esta tendencia se invierte en la época de la cosecha de papa, pues los lechones se alimentan de los residuos de papa. He aquí la oportunidad que supo detectar este joven y que supuso incrementar al triple la renta familiar con una inversión mínima. Además, vino a aliviar el problema de los residuos y a ayudar a sus vecinos a solucionar un problema común.

Otro alumno tiene un proyecto de producción de semillas en invernadero, único en el valle. Todo empezó cuando se dio cuenta de que sus padres, vecinos y otros campesinos de la zona, debían hacer grandes desplazamientos que les costaban tiempo y dinero (hasta el mercado de Chocontá, a 3 horas andando), para conseguir semillas de verduras y hortalizas. Empezó a ahorrar para la compra del plástico, en la que también le apoyaron sus padres. Antes, construyó la estructura de madera aprovechando tablones, clavos, desperdicios de una carpintería... Poco a poco, fue produciendo para la familia y luego para toda la comunidad, que obtiene las semillas

con la misma calidad de antes, pero en su propia aldea, con el consiguiente ahorro de recursos.

Una joven egresada decidió como proyecto comprar unos pollos y calcular el óptimo de conversión en carne en su zona y según la alimentación acostumbrada. Lo estableció en 7 meses (nótese la vertiente científica del proyecto). En esos momentos, los vendía consiguiendo mayores ingresos (4,5 veces más). Se trata de pollos criollos, que se consumen mucho en la zona y en el gran mercado de Bogotá, no muy lejano. De esta manera, consiguió aumentar los ingresos por venta de pollo criollo. El primer destino de sus ganancias, ha sido construir una sencilla habitación propia (es la hija mayor y tiene 17 años), que le permite una cierta intimidad y autonomía de sus padres y hermanos. El ejemplo ha cundido y otras familias de la comunidad se plantean, al menos, arreglar mínimamente sus viviendas.

CONCLUSIONES

La alternancia se convierte en un motor de procesos de cambio en el entorno local a través de la puesta en marcha de proyectos. Estos cambios, propiciados por una educación pertinente con un plan de formación específico orientado precisamente al proyecto, favorecen la sostenibilidad de las áreas rurales y el equilibrio territorial en la medida en que contribuyen a la permanencia de jóvenes en el medio.

Esos jóvenes - actores locales de desarrollo y pequeños empresarios - adquieren la capacidad de emprender proyectos de mejora que responden a las necesidades u oportunidades locales y que facilitan el empleo o autoempleo. Los incrementos de renta logrados a partir de pequeños proyectos como los que se muestran en esta ponencia, tienen un claro impacto sobre el desarrollo local porque mejoran la calidad de vida de las familias y comunidades y contribuyen a la creación de tejido social.

BIBLIOGRAFÍA

- Annan, K. *Report of the Secretary General for the Commission on Sustainable Development acting as the Preparatory Committee for the World Summit on Sustainable Development*. Preparatory Session Implementing Agenda 21. Washington, D.C., 2001.
- Berdegúe, J.; Reardon, T.; Escobar, G. *Empleo e Ingreso Rurales No Agrícolas en América Latina y el Caribe*. Proceedings of "Development of the Rural Economy and Poverty Reduction in Latin America and the Caribbean". BID. New Orleans, 2000.
- BID. *Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo*. Washington, D.C., 2000.
- Bustamante, D. *Expedición a la diversidad. Hacia el conocimiento y la innovación partiendo de lo rural*. IICA y Misión Rural. Bogotá, 1998.
- CEPAL. *Panorama Social de América Latina 2001-2002*. CEPAL. Santiago de Chile, 2002.
- FAO. *Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà*. SDRE, FAO. Roma, 1997.
- Fedderke, J. et al. *Economic Growth and Social Capital. A critical reflection, in Theory and Society*, vol. 28/5. 1999, pp. 709-745.
- García-Marirrodiga, R. *El futuro de la agricultura y la Política Agrícola Común, in Revista Agricultura de la Editorial Agrícola Española*, nº 791. 1998, pp. 423-432.

- García-Marirrodriaga, R. *La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia*. Tesis Doctoral (UPM). Madrid, 2002.
- García-Marirrodriaga, R. *Sostenibilidad de la agricultura y equilibrio territorial: aportaciones de la educación rural en Europa y América Latina*. Actas do "V Colóquio Hispano-Português de Estudos Rurais". Sociedade Portuguesa de Estudos Rurais. Bragança, 2003a.
- García-Marirrodriaga, R. *Improving Food Quality of Rural Families through Education. The Cases of the Philippines and Colombia*, in "Food Quality, a Challenge for North and South" (pp. 253-263). IAAS Belgium. Gent, 2003b.
- Herreros, J. *La animación de proyectos: una estrategia innovadora para promover la actividad económica y el empleo en zonas rurales*, in "Nuevos desafíos para el desarrollo rural y la agricultura en Europa" (pp. 69-79). IDC. Oviedo, 1998.
- OCDE. *Les formations en alternance: quel avenir?* Paris, 1994.
- Pineau, G. *As relações entre teoria e pratica no ambito da educação permanente*, in *Cadernos de Pesquisa em Educação*, volume 8, nº 15. 2002, pp. 140- 172.
- PNUD. *Informe sobre el Desarrollo Humano*. Ediciones Mundi Prensa. Madrid, 2001.
- Puig, P. *El desarrollo rural, la educación y sus actores*, in "Educación y Desarrollo Rural" (pp. 16-33). PROSIP y Kellogg Foundation. Lima, 1998.
- Putnam, R. *The Prosperous Community: Social Capital and Public Life*, in *American Prospects*, nº 13. 1993, pp. 35-42.
- Wolfensohn, J. *Propuesta de un marco integral de desarrollo*. Banco Mundial. Washington, D.C., 1999.

CORRESPONDENCIA

Roberto García-Marirrodriaga
Ignacio de los Ríos Carmenado
Dpto. de Proyectos y Planificación Rural. Universidad Politécnica de Madrid
Av. Complutense, s/n. 28040 Madrid
Telf. (+34) 913365838; robertogarciam@wanadoo.es; rgarciam@ppr.etsia.upm.es

PROYECTOS ASOCIATIVOS Y DESARROLLO SOSTENIBLE EN ÁREAS RURALES DE AMÉRICA LATINA. EL CASO DE PERÚ

R. García-Marirrodriaga^(p), P. Puig Calvó, J. L. Yagüe Blanco

Abstract

Nowadays, nobody argues the importance of human capital (education) and social capital to achieve the sustainable development. But sustainable development processes are favoured when those who perform changes have the appropriate education and training. A unique educational system based on alternating training periods in the socio-professional environment and in the school, is being applied in more than a thousand Rural Education Projects in the five continents. These Projects - which we can name "associative" because they are headed by associations that set up an educational establishment for the rural youth - have among their main purposes, to promote the local development. For this reason, they involve all the actors in their own and their communities' prosperity construction, through the responsibility that acquire in the training of the youth. Definitely, the associations contribute to the creation of the fabric of society - or to put in action the existing social capital -, starting from the educational establishments which become sources of local development.

This paper attempts to describe briefly the necessity of having indeed involved associations in all the phases of the "Project Cycle", but emphasizing in the viability phase. At this phase, which is a part of a Planification Model designed for the Alternating Cycle Schools, there is a mention to the radical participatory approach of these associations and to its democratic operation. Finally, some experiences in the Andean Region of Peru (with a especial richness in latent social capital) are shown. They allow verifying that the necessity of participation, empowerment, and the Project's appropriation by the local associations (acting social capital), are indispensable to assure their viability.

Keywords: Association, Social Capital, Development, Alternating Cycle Education, Peru.

Resumen

En nuestros días, nadie duda de la importancia del capital humano (educación) y del capital social para lograr el desarrollo sostenible. Pero los procesos de desarrollo sostenible en zonas rurales se favorecen cuando los protagonistas del cambio tienen una educación y formación pertinentes. En más de un millar de Proyectos de Educación Rural de los cinco continentes, se está aplicando un sistema educativo peculiar basado en la *alternancia* entre períodos de formación en el entorno socioprofesional y la escuela. Estos Proyectos - que podemos denominar "asociativos" porque están liderados por asociaciones que ponen en marcha un establecimiento educativo para la formación profesional de la juventud rural - tienen como una de sus finalidades principales, la promoción del desarrollo local. Para ello implican a todos los actores del medio en la construcción de su propio progreso y el de sus comunidades, a través de la responsabilidad que adquieren en la formación de los jóvenes. En definitiva, las asociaciones contribuyen a la creación de tejido social - o a poner en acción el capital social existente - , a partir de los centros educativos que se convierten así en focos de desarrollo local.

Esta ponencia describe brevemente la necesidad de contar con asociaciones comprometidas en todas las fases del “Ciclo del Proyecto”, pero con énfasis en la fase de viabilidad de los proyectos. En dicha fase, que forma parte de un Modelo de Planificación específico diseñado para las Escuelas de Alternancia, se hace referencia al enfoque radicalmente participativo de dichas asociaciones y a su funcionamiento democrático. Por último, se muestran algunas experiencias en la región andina de Perú (especialmente rica en capital social latente) que permiten comprobar que la necesidad de la participación, empoderamiento, y apropiación de los Proyectos por parte de esas asociaciones (capital social en acción), son imprescindibles para su viabilidad.

Palabras clave: Asociación, Capital Social, Desarrollo, Educación por Alternancia, Perú.

1. Educación por alternancia y desarrollo sostenible

La educación a todos los niveles, es una llave fundamental para abrir la puerta del desarrollo sostenible [1;2]. Pero educar a la gente con una visión sostenible del desarrollo, no consiste en añadir la protección del medio ambiente a los contenidos del currículo, sino en proporcionar a los estudiantes las herramientas para lograr un equilibrio entre los objetivos económicos, las necesidades sociales y la responsabilidad ecológica [3]. Ante los cambios en la concepción de lo rural, la educación - que debe colocar al ser humano en el centro del desarrollo sostenible - ha de contribuir a construir capacidades polivalentes y a reforzar la promoción social [4]. Para responder a las necesidades de la formación, es necesario contar con metodologías innovadoras [5;6] que permitan que la identidad cultural de los jóvenes no se bloquee ante la perspectiva de la globalización y que puedan prepararse adecuadamente para la vida laboral.

El problema de la educación en ámbitos rurales, tanto del mundo desarrollado como de los países en desarrollo - y específicamente en América Latina - es la inadecuación de los sistemas escolares tradicionales a las necesidades específicas de los jóvenes [5;7], además de su enfoque predominantemente “urbano” [4;5]. Esa falta de pertinencia se traduce en unos efectos inmediatos sobre la sostenibilidad del desarrollo rural como consecuencia de la desmotivación de muchos jóvenes que optan por el éxodo hacia ámbitos urbanos en teoría más favorables. Podemos decir que las escuelas técnicas y profesionales de todo el mundo se enfrentan a un doble desafío. Por un lado, la dificultad de adecuar los programas de formación que imparten a los trabajos que existen en el mercado [8]. Por otro, el desequilibrio entre la capacitación impartida y las posibilidades de empleo. La formación en alternancia representa una de las respuestas posibles a la necesidad de crear vínculos estables y eficaces entre la educación y el mundo del trabajo [9].

En el caso de los CEFFA (*Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia*), éste vínculo es muy claro por el sistema pedagógico que utilizan: la alternancia *integrativa* entre medio socioprofesional y escuela. Los CEFFA son asociaciones de familias, profesionales e instituciones, que asumen la responsabilidad del desarrollo y de la promoción del medio rural a través de acciones educativas integrales y de formación profesional - especialmente con jóvenes -, como respuesta a una problemática común. Para ello se basan en la pedagogía de la alternancia, que implica un aprender haciendo a partir de la experiencia en el ámbito laboral y en el aula y, por tanto, una continuidad en la adquisición de saberes construido sobre la discontinuidad de espacios y de tiempos compartidos entre el medio socioprofesional y la escuela [4]. La metodología del *enseñar y aprender haciendo*, debe caracterizar la educación rural de los jóvenes - agentes estratégicos en el cambio tecnológico y organizativo de los sistemas productivos - si se quiere conseguir un desarrollo real y sostenible [10].

Las características irrenunciables de los CEFFA [11;4], consisten en unos fines definidos que se consiguen con unos medios precisos. Los fines son: el desarrollo de las personas en su medio - a partir de una educación y formación integrales que conduzcan a la puesta en marcha de un proyecto profesional - y el desarrollo del propio medio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios, un sistema pedagógico adecuado a las necesidades de formación - la *alternancia* - gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

Estas características - comunes a este tipo de escuelas en todo el mundo desde su nacimiento en 1935 - sustentan algunos de los principios sobre el desarrollo que hoy nadie discute [4]:

- La necesidad de vincular a los jóvenes con su medio para convertirlos en verdaderos actores de un desarrollo que sea sostenible, porque el entorno territorial es factor clave del desarrollo [12].
- La importancia concedida a las innovaciones y proyectos surgidos de la valorización de los recursos locales (en coincidencia con las líneas maestras de algunos instrumentos de desarrollo muy actuales en el ámbito rural europeo; por ejemplo, la Iniciativa Comunitaria *Leader*).
- La conveniencia de sacar partido a las observaciones y experiencias propias y ajenas (*observación-acción*), junto a la conceptualización teórica de los conocimientos científicos y técnicos adquiridos en la escuela (*reflexión*) que permita mejoras y progresos en los ámbitos personal, familiar y territorial , es decir, desarrollo (*nueva acción*).
- La necesidad de una formación integral para asumir responsabilidades en todos los campos de la vida, especialmente en el de la promoción del propio territorio, pero no solos, sino "con" los otros (*dimensión social*).

Así pues, podemos resumir diciendo que el CEFFA es un proyecto educativo protagonizado por una asociación local - con una concertación social de un proyecto sobre el territorio [13] - que sostiene las actividades de formación en alternancia. Ésta se convierte entonces en un componente de un sistema de formación, para contribuir al desarrollo en un contexto geográfico, cultural y socio-profesional concreto y para lograr la formación de jóvenes y adultos (es decir, su inserción y calificación social y profesional) [10].

La alternancia tiene impacto si se produce simultáneamente una modificación del territorio. Es sostenible si el conjunto del territorio prospera a la vez que lo hacen los jóvenes, sus familias y sus comunidades. No es posible la viabilidad de una de estas escuelas que no se preocupe del desarrollo económico, social y humano del medio en el que actúa. La alternancia tal y como se entiende en las escuelas tipo CEFFA, contribuye a facilitar los cambios, a modificar los procesos sociales y a acelerar la capacidad de innovación frente al *antidesarrollo* que supone el inmovilismo [14]. Estos cambios, propiciados por una educación pertinente con un plan de formación específico orientado precisamente al proyecto profesional de cada beneficiario, favorecen la sostenibilidad de las áreas rurales y el equilibrio territorial en la medida en que contribuyen a la permanencia de jóvenes adecuadamente formados en el territorio.

2. Alternancia y asociación: el refuerzo del capital social

Algunas ideas sobre el capital social tienen relación con su refuerzo a través del sistema pedagógico de alternancia. El capital social favorece la realización de acciones colectivas en beneficio de la propia comunidad [15]. Para contribuir al verdadero desarrollo del territorio, el capital social debe incluir relaciones de integración intracomunitaria, por un lado; y, por otro,

capacidad de relación con grupos externos a su propia comunidad, así como la sinergia entre instituciones [16]. Se trata de la asociatividad, la confianza, la reciprocidad y el compromiso cívico [15;17;2]. Es decir, de la capacidad de obtener beneficios a partir del aprovechamiento de redes sociales. En este sentido, la Asociación CEFFA - formada por los padres de alumnos, pero también por otras familias, profesionales y agentes sociales del territorio - asume responsabilidades y compromisos en aspectos jurídicos, económicos, en la toma de decisiones y en las acciones que comportan esos aspectos, pasando de la lógica de la participación a la lógica de la acción colectiva [18].

La alternancia implica el compromiso asociativo en un proyecto común de desarrollo local y promueve la integración intergeneracional, porque amplía el círculo de relaciones sociales de jóvenes y adultos enriqueciéndoles con reflexiones y acciones en común (empoderamiento). Los jóvenes - actores locales de desarrollo y pequeños empresarios - adquieren la capacidad de emprender proyectos de mejora que responden a las necesidades u oportunidades locales y que facilitan el empleo o autoempleo, saben asumir responsabilidades, y están preparados para convertirse en dinamizadores de su entorno con una mayor confianza y autonomía después de la formación recibida. En este sentido, se revela la importancia que tiene la educación como mecanismo de promoción del capital social, porque éste surge de la capacidad del ser humano para pensar y actuar generosamente y realizar acciones cooperativas, lo que supone una cultura y una disposición que puede ser promovida y desarrollada sólo mediante un proceso educativo [19].

Para lograr el desarrollo territorial, hay que invertir en capital social [13]. En el caso de los CEFFA, la creación de capital social - una capacidad que frecuentemente se pasa por alto en las instituciones educativas [20] - es más importante en la medida en que la asociación que la sustenta es más dinámica. La participación que se da en la Asociación CEFFA, que representa la primera forma de acción colectiva, es un factor de cambio social y acrecienta el potencial innovador de la organización [21]. El cambio llega por la innovación que genera la asunción de responsabilidades personales en el seno de un grupo de personas donde todos participan activamente. La Asociación favorece el cambio colectivo que quizá no hubiera sido posible como suma de las voluntades de cambio individual, y facilita el encuentro de generaciones y el intercambio de saberes y experiencias entre los jóvenes y los adultos (siendo la familia el primer beneficiario de esos intercambios).

Las acciones organizadas alrededor de la misma, provocan que todo el medio se interrogue y, como consecuencia directa de ese dinamismo, se modifique, cambie, se desarrolle. Estamos ante un claro ejemplo de beneficios mutuos como consecuencia de una acción colectiva [22], donde queda claro el papel de la participación como gran constructor de capital social [23].

3. Asociaciones locales y escuelas de alternancia: el caso de Perú

Las Asociaciones rurales que en casi toda América Latina ponen en marcha establecimientos de educación en alternancia, presentan una enorme riqueza en capital social y capital humano, que se vinculan positivamente con su carácter participativo y con la promoción de la cultura popular y campesina que fomenta la identidad local. Por tanto, hay un "capital social latente" [23] expresado en una tradición asociativa de las comunidades (que en muchos casos se potencia cuando se trata de comunidades indígenas). Como dice De Vylder [24], por un lado, la acumulación de capital social es la clave de una forma más humana de desarrollo sostenible; por otro, resulta fundamental preservar las tradiciones culturales para no perder la cohesión social. Además, a diferencia de otras formas de capital, el capital social es productivo porque hace posible el logro de ciertos fines que en su ausencia no serían posibles. Es decir, constituye un factor adicional que explicaría el

desarrollo de algunas comunidades más allá de lo que permitirían sus recursos físicos y humanos [25].

Los CEFFA favorecen el desarrollo porque suponen un marco de afirmación de su sentimiento de pertenencia al territorio y de identificación con la necesidad de atender a su renovación y mejora. Es decir, hay un dinamismo social como fruto de la participación democrática a través de la Asociación. Dicha participación y el consiguiente *empoderamiento*, además de crear una conciencia de lo colectivo, propician la creación de relaciones de confianza que son, precisamente, las que construyen y fortalecen la institución. Estamos hablando, pues, de una participación que implica una “adquisición de poder” por parte de los actores; es decir, el aumento voluntario, espontáneo y gradual de actividades de grupo organizadas, precedidas de un proceso de reflexión colectiva. Se comprende entonces el papel fundamental de la Asociación CEFFA y el hecho de que podamos definir a los CEFFA como “Proyectos Asociativos”. Por un lado, más allá de un simple grupo de padres unidos entorno a una escuela (lo corriente en los sistemas pedagógicos *tradicionales*), debe ser un auténtico foco de desarrollo local que se sirve, como de un instrumento, de la propia escuela. Por otro, se subraya la necesidad de reflexionar sobre las potencialidades del territorio para trabajar por su desarrollo con una perspectiva a largo plazo.

3.1. Los CEFFA en Perú

Los CEFFA en el Perú (allí se llaman CRFA: “Centros Rurales de Formación en alternancia”), responden a una iniciativa de dos ONG locales: “ProRural” y “Adeas Qullana”. Una ONG belga especializada en educación rural por alternancia (SIMFR: *Solidarité Internationale des Mouvements Familiaux de Formation Rurale*) presta los servicios de asistencia técnica. Las ONG peruanas han sabido movilizar y acompañar (empoderar) a grupos de la sociedad civil empeñados en el desarrollo local de ámbito rural; la europea, sobre todo, facilita la formación específica que necesitan los formadores y responsables asociativos de los CRFA (sus Consejos Directivos) para gestionar adecuadamente la alternancia.

Teniendo en cuenta que los CEFFA no se imponen, sino que *se proponen* como una posible solución a problemas de desarrollo local enfrentados a partir de acciones educativas especialmente con jóvenes [4], la cobertura geográfica que han alcanzado desde sus inicios en 2002, puede considerarse como un hecho destacable. Así, en 2006, hay 31 CRFA en funcionamiento en 9 Departamentos del país que han sido promovidos por la sociedad civil. El Ministerio de Educación de Perú, por su parte, promovió 3 CRFA en 2004 siguiendo las pautas de los otros. Esto nos da una idea del profundo impacto de la iniciativa en el país.

La mayor concentración de escuelas se sitúa en 3 Departamentos andinos del Sur: Cusco, Apurímac y Puno. Nos vamos a referir especialmente a los 19 CRFA (ver Tabla 1) - que atienden directamente a 1.608 jóvenes, chicos y chicas, en educación secundaria - de esas zonas porque pueden ser una referencia sobre el potencial del capital social en un país que ya tiene algunas experiencias relevantes (por ejemplo, *Villa El Salvador* [23] a las afueras de Lima, cuyos pobladores fueron en su gran mayoría emigrantes andinos).

3.2. El contexto socio-cultural de los CRFA de los Andes peruanos

La *Sierra* peruana - y concretamente los Departamentos de Cusco, Apurímac y Puno, donde situamos los CRFA objeto de este estudio - presenta unas condiciones socio-culturales de gran potencial representado por los pueblos indígenas. El hecho de “servir voluntariamente” a sus comunidades, es un deber que deben cumplir todos - jóvenes, adultos y ancianos - para demostrar que son miembros útiles a su sociedad.

Cada paso en las etapas de la vida de un poblador indígena está regulado según una serie de rituales de iniciación, y en ellos, la entrega de fuerza de trabajo y bienes a la comunidad es un elemento central. Por ejemplo, se reproducen principios tales como la reciprocidad y la redistribución, o instituciones como el *ayni* (prestación mutua de servicios) y la *mita* (servicio obligatorio a la comunidad establecido por turnos; actualmente también se le llama “faena”), que tienen una tradición milenaria y se encuentran en plena vigencia. A diferencia de las sociedades urbanas, se trata de acciones y actitudes cotidianas, no ocasionales, que se convierten en elementos de identidad y de autoestima, sobre todo para los jóvenes.

El hecho de que se haya comenzado a considerar a la cultura como un “capital”, es un paso trascendental para lograr el cambio social sin olvidar los propios valores y patrones culturales [23]. Estas culturas vivas de las que estamos hablando, tienen importantes ventajas comparativas para lograr una nueva visión: el desarrollo social con equidad e identidad cultural.

3.3. El proceso de gestación de los CRFA como parte de un Modelo de Planificación

Las ventajas en cuanto a capital social que se han descrito en comparación con otros contextos - incluso dentro del mismo país, Perú en este caso - no implican que sea imposible lograr procesos participativos reales en estructuras asociativas en otras zonas (por ejemplo, existen otros 12 CFRA promovidos por la sociedad civil en otras regiones del país). En cualquiera de los casos, resulta evidente que, sea quien sea el grupo promotor de un CRFA, todos los pasos a seguir deben hacerse *en* el medio (entendido como entorno geográfico, social y cultural), *con* las personas del mismo medio que serán posteriormente los beneficiados, y *para* el medio. Contar con un Modelo de Planificación - como el definido específicamente para este tipo de proyectos en [4] - resultará también fundamental. En dicho Modelo, y más concretamente en su Fase de Viabilidad, aparecen varias etapas [4;26]: “Diagnóstico y Sensibilización”, “Diseño”, y “Evaluación Multicriterio ex- ante”. No vamos a profundizar en cada una de ellas porque ya se ha hecho [4] y no es el objetivo de este trabajo. Pero sí rescataremos algunas ideas vinculadas al capital social que son relevantes después de un rodaje de 4 años de los CRFA andinos.

La participación puede verificarse en diferentes momentos del “Ciclo del Proyecto” y adoptar muchas formas. Pero la participación en sí misma es, a la vez, un fin y un medio. En cuanto medio, es un proceso en el cual las personas y las comunidades colaboran en programas y proyectos. En cuanto fin, es un proceso de “empoderamiento” [2] de esas personas y comunidades entendido como verdadera adquisición de poder - tanto para controlar los recursos, como para acrecentar la auto confianza y la capacidad interna -, habilidades, conocimiento y experiencia, que conducen a mayor autonomía [26].

Cualquier proyecto CRFA debe responder a una necesidad local y ser fruto de una demanda concreta de la potencial población beneficiaria. Ésta es una condición imprescindible junto con su enfoque participativo y democrático (con un Consejo Directivo donde las familias tienen la mayoría, que se elige democráticamente, que se renueva por mitades cada 4 años según Estatutos, y que gobierna realmente el CRFA). El “sistema” de alternancia deberá intentar poner en función a todos los actores implicados en su adecuada concepción y desarrollo, incluido el entorno socio profesional. Por tanto, la realización del diagnóstico es necesario conjugarla con una adecuada sensibilización del medio - especialmente de las familias y los actores principales del proyecto - que haga posible la participación democrática de todos los actores en la definición de los problemas y soluciones. Por eso, la primera etapa de la fase de viabilidad se llama “Diagnóstico y Sensibilización”.

Por lo tanto, en primer lugar será necesario realizar un buen estudio de cuáles son las necesidades locales y un análisis y validación del mismo para ver si la respuesta puede venir de la mano de la formación [4]. Pero, lo que constituye un factor determinante en la

puesta en marcha de un CRFA es la presencia o ausencia de elementos dinamizadores de dicho medio (personas, grupos u organizaciones) en el plano humano y no sólo técnico o económico. El papel de los padres de familia, es decisivo en ese proceso: el CRFA es uno de los raros ejemplos de autogestión de escuela por parte de los padres. Y la Asociación - fundamento mismo del centro educativo - se convierte en medio de participación y de desarrollo de una comunidad en su medio local.

Sobre todo, y aunque parezca que no es eficaz, es con los actores principales (familias y agricultores) con quienes se deberá trabajar dándole a cada uno su papel en la Asociación y en el proyecto. Esto debe tenerse especialmente en cuenta por parte de las ONG, Fundaciones o instituciones similares, que quieran establecer proyectos. Es una cuestión compleja, que debe ser tratada con mucho cuidado ya que los extremos que pueden darse serán claramente motivo de fracaso. Conseguir el equilibrio adecuado y que cada uno ocupe su papel - cuándo, cómo y dónde convenga para el proyecto - es un asunto de la máxima importancia.

Es importante constituir un pequeño y selecto grupo de personas que, identificadas con su realidad, sean los promotores del proyecto. Este grupo, que puede constituir el "Comité de Pilotaje", será quien impulsa y anima el trabajo para superar las normales dificultades que surgirán en los comienzos y durante la etapa previa a la constitución de la Asociación local que después pondrá en marcha la escuela. Descubrir personas de calidad, interesadas y con capacidad suficiente de conocer la realidad, sus problemas y las ventajas e inconvenientes que comportan las distintas soluciones, es una de las tareas más difíciles - incluso puede llevar más tiempo del que pudiera parecer necesario inicialmente - pero es una inversión útil e imprescindible, como demuestra la experiencia. En efecto, las diferentes culturas y los condicionamientos sociológicos y económicos de cada zona, son motivo frecuente de errores a la hora de acometer proyectos de desarrollo (lamentablemente, el mundo en desarrollo está lleno de ejemplos de fracasos por no cuidar estos aspectos).

Pero hay un peligro. Las necesidades se satisfacen antes en aquellas personas o medios con un nivel de exigencia débil, que suele ser el de los ámbitos rurales. Esto comporta el riesgo de bloquear el proceso, de buscar soluciones a corto plazo y de convertir en pasivas o reactivas a aquellas personas que en el principio del proyecto fueron emprendedoras, proactivas, cuando ellos o sus comunidades tienen resueltas sus necesidades primarias. Incluso podría llegarse a la oposición de estas mismas personas ante el planteamiento de nuevos progresos. De ahí, la inseparable necesidad de la formación de los Consejos Directivos de las Asociaciones y de los grupos promotores [11].

3.4. Resultados

En el caso de los CRFA de los Andes peruanos, la etapa de Diagnóstico y Sensibilización, se ha realizado adecuadamente. Los Proyectos CRFA - de los que se han apropiado las comunidades rurales implicadas - responden a problemáticas locales planteadas desde la base. Además, el poder de las Asociaciones - constituidas y debidamente legalizadas bajo la figura jurídica de Asociación Civil después de un rodaje previo de los "Comités de Pilotaje" que en algunos casos ha durado más de un año - se mantiene en manos de las familias, pero se ha logrado integrar y comprometer a otros actores locales (especialmente de miembros de las comunidades campesinas, municipalidades y autoridades educativas de las estructuras provinciales del Ministerio de Educación). Cuando no ha sido así, o cuando las dificultades planteadas por las elites de las comunidades no han sido adecuadamente involucradas, el Proyecto no ha sido viable (esto ha ocurrido, en ocasiones, en otras zonas de América Latina, especialmente en algunos países centroamericanos).

Los diseños se han adecuado a las dimensiones "humanas" que requieren este tipo de Proyectos. Se han conseguido locales a partir de las propias comunidades campesinas. En

muchas ocasiones, ha habido también trabajo de los beneficiarios que han construido *su* escuela - apropiación - con sus propias manos... Los Planes de Formación requeridos por la especificidad del sistema de alternancia, han sido elaborados participativamente en función del perfil del egresado que se pretende, y son pertinentes para las necesidades de los jóvenes, sus familias y el mercado laboral (además, los alumnos proceden de un radio geográficamente limitado y de un contexto territorial homogéneo que facilita dicha pertinencia).

CRFA	DPTO.	LOCALIDAD	INICIO
Waynakunaq Yachaywasin	Cusco	Occopata	2002
Waynakunaq Riqcharinan Wasi	Cusco	Muñapata	2002
Llapanchis Yachasunchis	Cusco	Allhuacchuyo	2003
Mosqwayna	Cusco	Sondorf	2003
Kuntur Kallpa	Cusco	Yutto	2004
Virgen de la Natividad	Cusco	Pacca	2004
Inka Yawar	Cusco	Marcjahui	2004
Riqchari Llaqta	Cusco	Ccanccahuani	2005
Mosoq Illary	Cusco	Chahuares	2005
Progreso	Cusco	Progreso	2006
Virgen del Rosario	Apurímac	Antapampa	2004
Lucmus	Apurímac	Lucmus	2005
Hatun Chaska	Apurímac	Arcahua	2005
Hatun Rurupa	Apurímac	Uripa	2005
N ^a Sra. Cocharcas	Apurímac	Llimpe	2005
Apumarca	Apurímac	Apumarca	2006
Manchaybamba	Apurímac	Manchaybamba	2006
San Juan de Juta	Apurímac	Juta	2006
Lupakas de Juli	Puno	Olla	2005

Tabla 1. CRFA de los Andes peruanos. Elaboración propia

El desarrollo en el tiempo, como se puede comprobar en la Tabla 1, demuestra un “crecimiento en red” [4] en el número de escuelas, lo que proporciona consistencia al sistema ante los poderes públicos y, por tanto, afianzamiento de la viabilidad. La elección de nombres quechuas - elegidos por las asociaciones - para algunas escuelas, nos da una idea de la orgullosa utilización de los recursos y tradiciones locales y del refuerzo de la identidad cultural. En este sentido, llama la atención - incluso del Ministerio de Educación peruano y, especialmente, de su Programa de Educación Bilingüe - cómo se utilizan el castellano y el

quechua en los CRFA con toda naturalidad. Esto supone una afirmación de la identidad cultural en los alumnos y sus familias, que no tienen complejos - tan frecuentes en la zona - a la hora de hablar su lengua materna. Pero, a la vez, una inestimable ayuda para descubrir y utilizar adecuadamente la lengua española, imprescindible en un entorno al que también ha llegado la globalización.

Por último, es destacable el logro de recursos por parte de las asociaciones - normalmente en especie, pero también en metálico -, procedentes de las municipalidades, empresas, comunidades campesinas, escuelas públicas, Direcciones Regionales de Educación y ONG peruanas y extranjeras. En todos los casos, con el asesoramiento de las ONG promotoras, se ha asegurado una parte importante de la financiación por parte del Ministerio de Educación para el pago de los formadores. Esto resulta decisivo para garantizar la viabilidad de este tipo de proyectos [4]. Y más si consideramos que el 90 % de las familias están por debajo del umbral de la pobreza o de la pobreza extrema.

Además, el Ministerio ha mostrado cierta apertura a la innovación educativa que siempre supone la alternancia y ha iniciado por su cuenta, pero en continuo contacto con las ONG locales promotoras, su propio proceso de creación de escuelas de alternancia. He aquí un ejemplo de trabajo cooperativo que no es frecuente encontrar entre la sociedad civil y el Estado (hay casos de otros países latinoamericanos donde las autoridades, al suponer que el sistema de alternancia puede ser la "solución" a sus problemas de calidad y pertinencia de la educación rural, han intentado apropiarse del producto; los resultados han sido muy poco satisfactorios porque se desvirtúa irremediablemente el sistema al pasar a manos del Estado).

4. Conclusiones

Las Asociaciones CEFFA (medio de expresión, de creatividad, de educación personal y colectiva; espacio de libertad y de participación individual, familiar y comunitaria), no son asociaciones donde, simplemente, se participa. Hay un fortalecimiento del tejido social que responde al concepto de empoderamiento.

Para ello, los miembros de las asociaciones - no sólo padres de alumnos como sucede en los sistemas educativos "tradicionales" -, deben pasar cuanto antes de usuarios a simpatizantes y luego, rápidamente a militantes. Es decir, a personas que asumen responsabilidades y compromisos de tipo personal en aspectos jurídicos, legales, económicos, en la toma de decisiones y en las acciones que comportan esos aspectos. El nivel y el estilo de participación de cada uno de los miembros de la Asociación, constituyen un indicador de su vitalidad y de la eficacia de su función social. En cualquier caso, la asociación debe lograr que toda la comunidad se apropie del Proyecto CEFFA que ella misma ha puesto en marcha como respuesta a un problema local y que éste se convierta en encrucijada que dinamice las acciones colectivas de desarrollo emprendidas por dicha comunidad.

La falta de recursos económicos o las condiciones culturales o políticas adversas, pueden retrasar o frenar temporalmente el proceso, pero no aniquilarlo cuando el compromiso local está asegurado. Así lo muestran las lecciones de experiencia de los Proyectos CRFA de los Andes de Perú. En efecto, los campesinos andinos carecen de toda riqueza material, pero poseen un amplio capital social que se pone claramente en acción en casos como los que hemos descrito. Aspectos centrales de su propia cultura, como la práctica de una intensa vida comunitaria, se han puesto en marcha con éxito en los CRFA. Es decir, ha sido relativamente fácil contar con asociaciones locales responsables del funcionamiento y la gestión de los CRFA en estrecha colaboración con los equipos de formadores. Y esto, gracias a la convicción de los actores locales de que el trabajo colectivo es un medio para buscar soluciones a problemas comunes de educación y de desarrollo en sus comunidades.

En otras palabras, los actores tienen conciencia de trabajar para un proyecto que es posible porque pertenece a una comunidad autogestionaria participativa.

Podemos decir, por tanto, que movilizar el capital social anclado en una cultura de notable identidad, no es una utopía. Es verdad que, quizá, no es fácilmente extensible a otros contextos, pero desde luego en los Andes peruanos, los CRFA proporcionan unos aportes formidables a la mejora de la calidad de vida de los jóvenes, sus familias y las comunidades, y se convierten en un laboratorio de capital social en acción. Por un lado, se ha promovido la puesta en acción de fuerzas latentes en unos grupos sociales muy determinados que han sido capaces de generar soluciones trabajando cooperativamente. Por otro, se ha seguido una pauta de participación organizada de la comunidad, pero incorporando activos externos para integrarlos en la consecución del objetivo común (una mejor y más pertinente educación de los jóvenes y unas acciones a favor del desarrollo local a partir del CRFA).

Definitivamente, la búsqueda del desarrollo a partir de una formación peculiar (en alternancia y sustentada en una asociación local cuyos actores se comprometen con el territorio), convierte a la alternancia en una alternativa innovadora no sólo desde el punto de vista pedagógico, sino también del desarrollo integrado e integrador que se pretende. Y es que el amplio desarrollo de los CRFA en la región andina de Perú respecto de otras zonas del país, se ha producido, probablemente, porque el capital social latente se ha puesto en acción por la coincidencia de dos ingredientes: el propio acervo cultural de sus gentes y el empoderamiento al que conduce la alternancia.

Referencias

- [1] Wolfensohn, J., *“Propuesta de un marco integral de desarrollo”*, Banco Mundial, Washington, D.C., 1999.
- [2] CEPAL, *“Panorama Social de América Latina 2001-2002”*, CEPAL, Santiago de Chile, 2002.
- [3] Annan, K., “Report of the Secretary General for the Commission on Sustainable Development acting as the Preparatory Committee for the World Summit on Sustainable Development”, *Preparatory Session Implementing Agenda 21*, Washington, D.C., 2001.
- [4] García-Marirrodiga, R., *“La formación por alternancia en el medio rural: contexto e influencia de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación y aplicación al caso de Colombia”*, Tesis Doctoral no publicada (UPM), Madrid, 2002.
- [5] FAO, *“Difficultés et chances de l'enseignement et de la formation agricoles pour la décennie 1990 et au-delà”*, SDRE (FAO), Roma, 1997.
- [6] FAO-UNESCO, “Education for Rural People”, *Aid Agencies Workshop Final Rapport*, Roma, 2002.
- [7] BID, *“Capacitación profesional y técnica: una estrategia del Banco Interamericano de Desarrollo”*, BID, Washington, D.C., 2000.
- [8] Taylor, P., “Participatory curriculum development for agricultural education and training: experiences from Vietnam and South Africa”, *Training for Agriculture and Rural Development 1997-98*, FAO, Roma, 1998, pp. 4-15.
- [9] OCDE, *“Les formations en alternance: quel avenir?”*, OCDE, París, 1994.
- [10] García-Marirrodiga, R., De los Ríos, I., “La formación por alternancia y el desarrollo rural en América Latina. El caso de Colombia”, *Revista de Estudios Geográficos*, vol. LXVI, nº 258, 2005, pp. 129-160.

- [11] Puig, P., “*Les CEFFA: développement des personnes et de leurs milieux. Recherche-action internationale sur la place de la formation et de la recherche dans une institution*”. Mémoire DURF non publié (Université de Tours), Tours, 2003.
- [12] Boisier, S., “*Teorías y metáforas sobre desarrollo territorial*”, CEPAL, Santiago de Chile, 1999.
- [13] Schejtman, A., Berdegué, J., “*Desarrollo Territorial Rural*”, Programa Regional Fida-MERCOSUR, Santiago de Chile, 2003.
- [14] Duffaure, A., “*Education, milieu et alternance*”, Éditions Universitaires UNMFREO, Maurecourt, 1985.
- [15] Putnam, R., “The Prosperous Community: Social Capital and Public Life”, *American Prospects*, nº 13, 1993, pp. 35-42.
- [16] Fedderke, J., et al., “Economic Growth and Social Capital. A critical reflection”, *Theory and Society*, nº 28 (5), 1999, pp. 709-745.
- [17] Woolcock, M., “Social Capital and Economic Development: toward a Theoretical Synthesis and Policy Framework”, *Theory and Society*, nº 27 (2), 1998, pp. 151-208.
- [18] Cernea, M., “*Primero la gente: variables sociológicas en el desarrollo rural*”, Banco Mundial y Fondo de Cultura Económica, México, D.F., 1995.
- [19] Uphoff, N., “Understanding Social Capital: learning from the Analysis and Experience of Participation”, *Social Capital: A Multi Perspective Approach*, World Bank, Washington, D.C., 1999.
- [20] Narayan, D., “Bonds and Bridges: Social Capital and Poverty”, *World Bank Poverty Group*, World Bank, Washington, D. C., 1999.
- [21] Chenu, M., “*Association et participation*”, Éditions Universitaires UNMFREO, Maurecourt, 1982.
- [22] Uphoff, N., Wijayaratra, C., “Demonstrated Benefits from Social Capital: The Productivity of Farmer Organizations in Gal Oya, Sri Lanka”, *World Development*, vol. 28, nº 11, 2000, pp. 1875-1890.
- [23] Kliksberg, B., Tomassini, L., “*Capital social y cultura : claves estratégicas para el desarrollo*”, BID y Fondo de Cultura Económica de Argentina, Buenos Aires, 2000.
- [24] De Vylder, S., “Sustainable human development and macroeconomics, strategic links and implications”, *A UNDP Discussion Paper*, UNDP, New York, 1995.
- [25] Coleman, J., “Social Capital in the creation of Human Capital”, *American Journal of Sociology*, vol. 4, 1998.
- [26] García-Marirrodriaga, R., “La fase de viabilidad en la planificación de proyectos de educación rural por alternancia”, *Actas del VII Congreso Internacional de Ingeniería de Proyectos (AEIPRO)*, Pamplona, 2003.

Correspondencia (Para más información contacte con):

- Roberto García-Marirrodriaga ; Pere Puig Calvó
SIMFR. Rue de Spa, 32. B-1000 Bruxelles. Bélgica. Telf.: (+32) 22302925; Fax: (+32) 22302342;
e-mail: rgarciamtote@yahoo.es; ppuig2001@yahoo.es
- José Luis Yagüe Blanco; Roberto García-Marirrodriaga
Departamento de Proyectos y Planificación Rural (Universidad Politécnica de Madrid). Av. Complutense, s/n. 28040 Madrid (España). Telf.: (+34) 913365838; Fax: (+34) 913365835;
e-mail: joseluis.yague@upm.es; rgarciamtote@yahoo.es