SERIE

**ESTUDIOS**







# De la experiencia a la política pública

## La trayectoria de Fe y Alegría en la educación peruana

IEP Instituto de Estudios Peruanos
entreculturas
American Jesuits International
Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
PERÚ





**DE LA EXPERIENCIA A LA POLÍTICA PÚBLICA**
**La trayectoria de Fe y Alegría en la educación peruana**

© Asociación Fe y Alegría del Perú

**Asociación Fe y Alegría del Perú**
Jr. Cahuide 884, Jesús María, Lima 15072, Perú
Teléfono (51-1) 4713428
Correo electrónico peru@feyalegria.org.pe
Página web www.feyalegria.org.pe

ISBN: 978-612-5173-25-6
Hecho el depósito legal en la Biblioteca Nacional del Perú N° 2026-12309
Tiraje: 300 ejemplares
Primera edición, octubre de 2026

**Director general de Fe y Alegría del Perú**
Ernesto Cavassa Canessa, S.J.

**Directora de Investigación, Planificación e Innovación**
Susana Helfer Llerena

**Redactores de contenido**
Ricardo Cuenca Pareja
Sandra Carrillo Luna
Luciana Reátegui Amat y León

**Revisión de contenido**
Equipo Pedagógico de Fe y Alegría del Perú

**Coordinación editorial**
Alyson Rosales Huaynate
Hisela Culqui Julca

**Fotografías**
Archivo de Fe y Alegría del Perú

**Corrección de textos**
Eleana Llosa Isenrich

**Diseño y diagramación**
Calambur Comunicación y Diseño

**Impresión**
Impresión Arte Perú SAC
Jr. General Orbegoso 249, Breña, Lima
999698361, 998738077
contacto@impresionarteperu.com

Fe y Alegría del Perú autoriza la reproducción parcial de los textos que aquí se publican para fines pedagógicos, trabajos sociales y/o comunitarios, siempre y cuando se reconozcan los créditos a Fe y Alegría del Perú sobre los mismos.

# De la experiencia a la política pública

## La trayectoria de Fe y Alegría en la educación peruana

Estudio encargado por Fe y Alegría del Perú al Instituto de Estudios Peruanos (IEP), realizado por Ricardo Cuenca Pareja, Sandra Carrillo Luna y Luciana Reátegui Amat y León

Lima, octubre de 2026

Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
PERÚ

# Contenido


**Presentación** 4

**Introducción** 6

## Capítulo 1
### Educación para la ruralidad 16

¿Cómo es el contexto de la educación rural en el Perú? 18
¿Qué sabemos de la educación en zonas rurales? 26
¿Cómo son las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría? 29
¿Qué encontramos en el campo? 32
¿Qué podemos extraer de esta experiencia? 44

## Capítulo 2
### Educación para jóvenes y adultos 46

¿Cómo es el contexto de la educación de jóvenes y adultos? 48
¿Qué nos dice la investigación sobre la educación de jóvenes y adultos? 52
¿Cuáles son las propuestas de Fe y Alegría en la Educación Básica Alternativa? 54
¿Qué encontramos en las visitas de campo? 57
¿Qué podemos extraer de esta experiencia? 62

## Capítulo 3
### Educación para el trabajo 64

¿Qué caracteriza el contexto de la educación técnica en el país? 66
¿Qué nos dice la investigación sobre la educación técnica peruana? 71
¿Qué propone Fe y Alegría en educación técnica? 72
¿Qué encontramos en las visitas de campo? 74
¿Qué podemos extraer de esta experiencia? 80

**Conclusiones** 83

**Bibliografía** 89

**Siglas** 93

**Anexos** 95

Anexo 1. Participantes en la investigación 95

Anexo 2. Principales normativas referidas a la educación rural en el Perú, 2001-2023 96

Anexo 3. Principales normativas referidas a la Educación Básica Alternativa (EBA) en el Perú, 2001-2023 97

Anexo 4. Principales normativas referidas a la educación para el trabajo en el Perú, 2001-2023 97

# Presentación

El estudio que presentamos busca abordar dos inquietudes que han ido tomando forma en el diálogo con otras organizaciones y a partir de diversos estudios sobre Fe y Alegría. La primera: ¿Es cierto que Fe y Alegría «influye, pero no incide» en la formulación de las políticas públicas del país pese a sus reconocidos logros y al impacto real que genera en los espacios donde desarrolla su labor educativa? Y la segunda: ¿Es correcta la afirmación de que Fe y Alegría es un Movimiento educativo que actúa de modo «admirable, pero no replicable» debido a las circunstancias particulares que han marcado su origen, desarrollo y crecimiento?

Estas preguntas provienen de personas e instituciones que siguen con profesionalidad los procesos educativos del país y que, además, aprecian y valoran nuestro Movimiento. Precisamente por ello, consideramos importante tomarlas en serio.

Ambas inquietudes guardan una estrecha relación con nuestras propias expectativas respecto del impacto que deseamos alcanzar en el país y con la responsabilidad que asumimos a partir de los diversos vínculos que mantenemos con la sociedad, el Estado, las Iglesias, la cooperación internacional y con todos aquellos que reconocen en Fe y Alegría un referente significativo de gestión de calidad en instituciones educativas públicas. Por esta razón, estimamos necesario realizar un estudio que permitiera identificar fortalezas y debilidades, de modo que contribuyera a orientar nuestras acciones futuras a partir de las lecciones aprendidas y de los nuevos desafíos en el campo de la incidencia.

El título de esta publicación busca reflejar ese propósito. Fe y Alegría no puede comprenderse sin la diversidad de experiencias, propuestas pedagógicas y formas de gestión institucional que han hecho posible su trayectoria en los distintos lugares del país y en las modalidades educativas en las que participa. Estas experiencias, al demostrarse válidas, constituyen el caldo de cultivo que va generando concreciones diversas adaptadas a la realidad de cada territorio y de cada modalidad educativa. Nuestro interés es comprender de qué manera dichas experiencias han contribuido al desarrollo de la educación peruana, particularmente en lo que va de este siglo.

La apuesta de Fe y Alegría no se limita a las instituciones que gestiona: está orientada a la educación nacional y, de manera especial, a la educación pública, particularmente allí «donde termina el asfalto», como dice su lema. Aspiramos a que nuestras prácticas de

gestión pedagógica e institucional tengan un valor significativo en los contextos en los que estamos presentes. En cierto modo, concebimos nuestras instituciones educativas como laboratorios en los que se ensayan prácticas que pueden ser compartidas con otras instituciones educativas públicas, y puestas en diálogo con ellas, con el fin de seguir construyendo una educación de mayor calidad para los sectores más vulnerables del país.

Queríamos trabajar estas inquietudes con una institución capaz de acogerlas, ayudarnos a formularlas y brindarles un marco teórico adecuado. Una institución que, al mismo tiempo, estuviera dispuesta a recorrer junto con las y los integrantes de la Oficina Nacional un proceso de investigación compartido y participativo. El Instituto de Estudios Peruanos (IEP) comprendió el sentido de esta iniciativa y puso a disposición tres investigadores para llevar adelante dicho estudio. Ellos son Sandra Carrillo, Ricardo Cuenca y Luciana Reátegui, a quienes expresamos nuestro agradecimiento por haber aceptado este desafío.

Agradecemos también la disposición de las y los integrantes de nuestro equipo nacional para identificar los ámbitos de estudio, acompañar el trabajo de campo, debatir las primeras hipótesis y las conclusiones preliminares, participar en jornadas de trabajo conjunto con los investigadores del IEP y formular sus muchas sugerencias y comentarios al manuscrito final. El carácter participativo de la investigación ha permitido ofrecer a ustedes, lectoras y lectores, la versión definitiva que hoy tienen en sus manos. Con todo, estamos seguros de que también ustedes seguirán enriqueciendo los aportes de este estudio con sus propias reflexiones sobre nuestro Movimiento. Al fin y al cabo, leer un libro es escribir otro en sus márgenes.

La oportunidad para realizar este estudio la brindó el aniversario que celebramos este año: 60 años de la fundación de Fe y Alegría en el Perú «transformando vidas, fortaleciendo comunidades, construyendo país». Consideramos que, en medio de las múltiples actividades conmemorativas, es fundamental hacer una pausa para reflexionar sobre nuestra práctica, componente esencial de la educación popular.

Este estudio no habría sido posible sin el valioso apoyo de dos instituciones amigas y aliadas: Entreculturas (España) y American Jesuits International (Estados Unidos), organizaciones jesuitas de cooperación que con su aporte han hecho posible que este anhelo se convierta en realidad. Muchas gracias también a ellas.

Ernesto Cavassa, S.J.
Director general
Fe y Alegría del Perú

# Introducción

En 1966, un grupo de jesuitas y vecinos de las barriadas de Lima tomaron una decisión que, vista desde hoy, parece sencilla, pero que en aquel momento fue radical: construir juntos una escuela. El terreno lo puso la comunidad, las maestras y los maestros fueron aporte del Estado, y la gestión y la mística llegó de Fe y Alegría.[1] Desde ese primer gesto, la organización no ha dejado de crecer. Hoy, Fe y Alegría opera en el Perú en veintiún regiones del país y atiende a más de 86 mil estudiantes en varias modalidades del sistema educativo: Educación Básica Regular, Educación Básica Especial, Educación Básica Alternativa (EBA), Educación Técnico-Productiva y Educación Superior Técnica. Su presencia cubre desde zonas urbanas pobres de Lima hasta comunidades amazónicas de difícil acceso. «Donde termina el asfalto», decía el padre José María Vélaz, fundador del Movimiento, «comienza Fe y Alegría».

Durante casi seis décadas, Fe y Alegría ha sido estudiada principalmente por lo que ocurre dentro de las instituciones educativas: los niveles de aprendizaje de sus estudiantes, los factores que explican su desempeño, la especificidad de su modelo de gestión escolar. Esos estudios han construido una imagen de la organización como proveedora de educación pública de calidad para los sectores más vulnerables del país, una imagen documentada y muy merecida. Pero hay preguntas que esa literatura no ha hecho con la misma insistencia: ¿Qué ha aportado Fe y Alegría a la construcción de las políticas educativas del Perú? ¿En qué medida sus prácticas han influido en las decisiones del Estado? ¿Qué queda de su experiencia en el sistema educativo nacional más allá de sus propias escuelas?

Este libro intenta responder tales preguntas desde un análisis riguroso de la trayectoria de Fe y Alegría en clave de políticas públicas, es decir: ¿Qué problemas ha identificado? ¿Qué soluciones ha construido? ¿Cómo ha interactuado con el Estado? y ¿Qué lecciones ofrece esa experiencia para pensar la gobernanza del sistema educativo peruano?

1 La web oficial de Fe y Alegría Perú consigna 1966 como el año de inicio de actividades, fecha en que se crearon las primeras cinco escuelas en Lima (San Martín de Porres, San Juan de Miraflores y San Juan de Lurigancho). El acta de constitución formal de la Asociación data de julio de 1965. En este libro usamos 1966 como año de referencia, siguiendo el criterio institucional.



## Fe y Alegría en el Perú: una historia de presencia sostenida

Fe y Alegría nació en Venezuela en 1955 como iniciativa del padre José María Vélaz, S.J., con la convicción de que la educación de calidad no podía ser privilegio de quienes podían pagarla. Llegó al Perú en 1966 y desde entonces ha seguido una expansión continua, guiada por un mismo principio: instalarse donde el Estado no llega o llega de manera insuficiente. Fe y Alegría se coloca en el país como un aliado del Estado.

En sus primeros años, la organización concentró sus esfuerzos en Lima en respuesta a la explosión demográfica de los asentamientos humanos que rodeaban la capital. Entre 1966 y 1970, creó trece escuelas en la ciudad. A partir del terremoto de ese año, Fe y Alegría amplió su presencia hacia otras ciudades del país en un período de fortalecimiento interno que culminó en 1982 con la formalización de un convenio con el Estado y con ello se inició el primer reconocimiento oficial de su modelo de gestión compartida. La década de 1990 marcó una transformación profunda, ya que Fe y Alegría dejó de ser una organización urbana para convertirse en un actor nacional, con Redes Educativas Rurales (RER) en zonas costeras, andinas y amazónicas afectadas por la violencia política. Al mismo tiempo inició sus primeros institutos tecnológicos en el año 2000 y el Instituto

Radiofónico Fe y Alegría (IRFA) en 2002. Desde 2003, el Estado reconoció formalmente a las escuelas de Fe y Alegría como escuelas públicas de gestión privada, con lo cual abrió lo que Ríos, Urcia y Espinal (2020) llaman un período de «normalización con las políticas del Estado». Las reformas curriculares llevadas a cabo por el Estado en 2005 y 2016, lo mismo que la reforma magisterial de 2012, ejercieron una presión creciente por alinear las prácticas de la organización con los estándares del sistema nacional, y tensionaron —sin eliminar— su identidad pedagógica propia.

En la actualidad, Fe y Alegría desarrolla su labor educativa en el Perú mediante un modelo de gestión compartida que articula tres actores fundamentales: la comunidad, que demanda, participa y contribuye al sostenimiento social de la escuela; el Estado, que financia las plazas docentes, provee los materiales educativos y establece el marco de funcionamiento mediante convenios; y la Asociación Fe y Alegría del Perú, responsable de la conducción institucional, el acompañamiento pedagógico, la formación de equipos directivos y docentes, y la implementación de una propuesta educativa con identidad propia. Esta arquitectura configura a Fe y Alegría como una experiencia de educación pública de gestión privada: las y los docentes pertenecen al sistema público y gran parte de la infraestructura educativa es de propiedad estatal, pero la gestión institucional, el proyecto educativo y el acompañamiento a las comunidades educativas son asumidos por Fe y Alegría.

Este modelo se fortalece, además, por dos componentes estratégicos. El primero es su pertenencia a la Federación Internacional de Fe y Alegría, que facilita el intercambio permanente de conocimientos, metodologías e innovaciones desarrolladas en otros países de la región. El segundo es el apoyo de la cooperación internacional, que financia proyectos específicos alineados con el Proyecto Educativo Institucional, lo que permite desarrollar iniciativas de innovación, fortalecimiento institucional e incidencia en políticas públicas. En este marco, diversas congregaciones religiosas continúan realizando un aporte significativo a la identidad, misión y tradición educativa de Fe y Alegría, aunque la gestión de las instituciones no depende exclusivamente de su presencia y actualmente existen centros educativos que funcionan sin el acompañamiento directo de una congregación.

La propuesta educativa de Fe y Alegría se organiza en torno a tres pilares que le dan coherencia y continuidad a lo largo del tiempo y de los territorios: la educación popular, entendida como formación para la participación y la transformación social; la educación en valores, orientada a la construcción de una ciudadanía ética; y la educación en y para el trabajo, que busca desarrollar en las y los estudiantes competencias para el emprendimiento y la inserción laboral digna. Estos pilares se expresan en decisiones curriculares concretas, en la formación de docentes, en el vínculo con las comunidades y, como este libro intenta mostrar, en aportes que han sido incorporados, con distinto grado de atribución, por las políticas del Estado.



## El enfoque del libro: políticas públicas y gobernanza

Entender la trayectoria de Fe y Alegría desde una perspectiva de políticas públicas requiere partir de algunos supuestos básicos sobre cómo funcionan esas políticas. El primero es que el Estado es el conductor principal del sistema educativo. Bajo el argumento de que la educación es un bien público, sus beneficios son colectivos antes que individuales, y por eso corresponde al Estado organizarla, financiarla y garantizarla. El segundo supuesto es que ese sistema no funciona sin problemas, y que identificarlos como «problemas públicos» que requieren atención específica es el punto de partida de cualquier política. El tercero es que la atención a dichas dificultades sigue un proceso con etapas reconocibles —la agenda, el diseño, la implementación y la evaluación—, a pesar de que ellas rara vez son lineales y encierran altos niveles de complejidad. Este ciclo de políticas públicas se entiende en el doble sentido de una fase política de decisiones sobre la atención al problema público, junto con un momento técnico vinculado al diseño e implementación de la estrategia y las medidas que llevarán adelante la decisión (Lindblom, 1991).

A esos tres supuestos se suma un cuarto, que es quizás el más relevante para este libro: el reconocimiento de que el Estado no gobierna solo. La educación, como otros sistemas públicos complejos, requiere la participación de múltiples actores para funcionar. A esa forma de gobierno compartido se le llama gobernanza (Aguilar, 2010) y en el campo educativo peruano Fe y Alegría es uno de sus ejemplos más notorios y duraderos.

Este libro examina el papel de Fe y Alegría en ese entramado de gobernanza durante el período comprendido entre 2001 y 2025, un cuarto de siglo en el que el Perú emprendió reformas educativas significativas, atravesó una pandemia que sacudió los cimientos del sistema escolar y acumuló una inestabilidad política que afectó la continuidad de las políticas. Entender a Fe y Alegría en ese contexto no es solo estudiar el funcionamiento de una organización, sino, más bien, analizar cómo la sociedad civil puede contribuir a sostener y mejorar un sistema educativo cuando el Estado atraviesa sus propias dificultades.



## La educación en el Perú entre 2001 y 2025

El período que cubre este libro coincide con uno de los ciclos más intensos de reforma educativa en la historia reciente del Perú. El retorno a la democracia en 2001, tras el colapso del gobierno de Fujimori, abrió un espacio de refundación institucional en el que la educación ocupó un lugar central. El Acuerdo Nacional de 2002, la Ley General de Educación de 2003 y el Proyecto Educativo Nacional (PEN) de 2007 establecieron las bases de un nuevo marco normativo orientado a la equidad, la calidad y la descentralización. Además, a partir de 2012, tres reformas de gran alcance fueron tomando forma: la reforma magisterial de ese año, que buscó instalar una carrera docente basada en el mérito y la evaluación continua; la reforma universitaria de 2014, que reafirmó la rectoría del Estado sobre la calidad de la educación superior mediante la creación de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (Sunedu); y el nuevo Currículo Nacional de Educación Básica de 2016, organizado en torno a competencias y con la ciudadanía crítica en el centro de sus fines.

Estas reformas lograron sostenerse a través de nueve gestiones ministeriales y ocho gobiernos distintos —el doble de los que correspondían al período—, lo que constituye, según Cuenca (en prensa), un ciclo de reformas inusualmente persistente en el contexto latinoamericano. Sin embargo, ese ciclo llegó a su fin con la llegada al gobierno de Pedro Castillo en 2021. Luego, el posterior gobierno de Dina Boluarte profundizó el desmantelamiento de las reformas acumuladas. Este quiebre se inscribe en una crisis institucional más amplia, signada por el enfrentamiento cíclico entre el Ejecutivo y el Legislativo que se producía desde 2016, y desembocó en un desequilibrio de poderes que contradijo la tradición presidencialista y alteró los principios básicos de la democracia peruana (Ilizarbe, 2023). Asimismo, la pandemia de Covid-19, que cerró escuelas durante casi dos años entre 2020 y 2022, agravó las desigualdades preexistentes y expuso con crudeza las brechas digitales y territoriales del sistema. Es en ese paisaje de reformas inconclusas, retrocesos institucionales y desigualdades persistentes donde la trayectoria de Fe y Alegría cobra un significado particular.

A lo largo de ese cuarto de siglo, el sistema educativo peruano registró avances concretos en cobertura y, más recientemente, en algunos indicadores de calidad. Pero dichos avances convivieron con desigualdades persistentes entre regiones, entre zonas urbanas y rurales, y entre estudiantes de distinto origen socioeconómico. En ese espacio de desigualdad, Fe y Alegría ha operado con mayor consistencia en la atención a las poblaciones que el sistema regular ha tendido a dejar en los márgenes.

## La investigación

Este libro es producto de una investigación que se propuso analizar la trayectoria y el aporte de Fe y Alegría en el sistema educativo peruano con especial atención a su rol como actor de políticas públicas. El trabajo se concentró en tres áreas que, de la mano del propio equipo de Fe y Alegría, los investigadores identificamos como las más representativas de su contribución al sistema: la educación en zonas rurales, la educación para el trabajo y la educación de jóvenes y adultos.

La selección de estas áreas no fue arbitraria. Responde a la lectura de que cada una de ellas ilustra una dimensión diferente del ciclo de políticas públicas. La experiencia en educación para el trabajo permite analizar el papel de Fe y Alegría en la agenda y el diseño de políticas. Las RER ofrecen una ventana privilegiada para examinar la implementación de políticas en territorios de alta complejidad. Y la EBA para jóvenes y adultos muestra cómo la organización ha desarrollado estrategias de gobernanza en un campo que el Estado ha atendido de manera discontinua.

La investigación supuso un trabajo colaborativo estrecho con los equipos de Fe y Alegría. La contraparte directa estuvo conformada por el director general, Ernesto Cavassa, S.J., y por la directora de Investigación, Planificación e Innovación, Susana Helfer. Del mismo modo, los investigadores mantuvimos reuniones con los distintos equipos responsables de cada una de las áreas de estudio. Adicionalmente, a lo largo de varias reuniones de trabajo, el equipo de investigación y la contraparte institucional definieron conjuntamente las regiones donde se realizaría el trabajo de campo: Arequipa, Ica, Lima y Piura. Las visitas a ellas se llevaron a cabo entre agosto y noviembre de 2025.

En total, la investigación incluyó 42 entrevistas semiestructuradas, distribuidas entre las regiones mencionadas: Ica (12), Piura (15), Arequipa (11) y Lima (4). Las entrevistadas y los entrevistados fueron organizados en tres grupos: funcionarios de distintos niveles —Direcciones Regionales de Educación (DRE), Unidades de Gestión Educativa Local (UGEL), municipios, Ministerio de Educación (Minedu) y otros sectores— (21); actores de la sociedad civil, incluyendo comunidades, empresas e institutos privados (14); y miembros de instituciones educativas, entre docentes, directivos y exalumnos (7). Además, se realizaron dos talleres con los equipos pedagógicos de Fe y Alegría para socializar avances y generar espacios de reflexión colectiva sobre los hallazgos preliminares.

Metodológicamente, se adoptó una perspectiva cualitativa orientada a comprender la trayectoria institucional de Fe y Alegría en toda su complejidad. El foco estuvo puesto en los puntos de quiebre e inflexión de esa trayectoria: los momentos en que algo cambió, en que una práctica se consolidó o se abandonó, y aquellos en los que la relación con el Estado tomó un giro nuevo. Para reconstruir esos momentos, se combinaron tres herramientas: la revisión documental de normativas, estudios y publicaciones institucionales; la identificación de actores y líneas de tiempo por área temática; y entrevistas semiestructuradas que permitieron recuperar la voz y la memoria de quienes protagonizaron los procesos.

## Lo que se sabe y lo que faltaba saber

Fe y Alegría ha sido una organización que ha despertado el interés de la academia. Desde una perspectiva histórica y territorial, Tácunan (2020) ofrece una mirada detallada sobre los orígenes del trabajo de la organización en Lima Norte y destaca su enfoque transformador y su impacto en las comunidades. Otros estudios han analizado los factores que explican el desempeño educativo de sus escuelas, entre los cuales se subraya la articulación entre docentes, directivos, familias y comunidad como elemento distintivo del modelo (Alcázar & Valdivia, 2011; Stojnic & Consiglieri, 2015). La comparación entre escuelas de Fe y Alegría y escuelas públicas regulares ha sido también un eje frecuente, con hallazgos que sugieren ventajas del modelo en términos de resultados de aprendizaje y eficiencia del gasto (Alcázar & Cieza, 2002; Lavado, Cueto, Yamada & Wensjoe, 2014).

Sin embargo, esa literatura tiene un punto ciego compartido: se concentra en lo que ocurre dentro de las escuelas y deja sin examinar lo que ocurre entre Fe y Alegría y el sistema educativo del país. El estudio más cercano al propósito de este libro es el de Ríos y otros (2020), que incluyó una dimensión específica sobre el vínculo entre Fe y Alegría y la política pública nacional. Sus hallazgos son reveladores porque muestran que la organización influye en la política educativa, pero no incide sobre ella en sentido estricto. La diferencia no es menor. Incidir supone deliberación, estrategia y capacidad de producir cambios normativos atribuibles; influir, en cambio, opera a través de prácticas que otros adoptan sin que la atribución quede registrada. Como señala una exfuncionaria del Estado entrevistada en ese estudio, hay saberes de Fe y Alegría que ya se han convertido en saberes públicos: primero son de la organización y después todos los conocen, sin que ya sea posible decir que son el valor agregado de alguien. El propio estudio reconoce, sin embargo, que los mecanismos concretos de esa influencia —cómo opera, en qué áreas, con qué condiciones— quedaron sin examinar en profundidad. Ese es precisamente el vacío que este libro intenta llenar.



## Lo que la investigación encontró

La respuesta que ofrecemos no es simple. Fe y Alegría es un actor influyente en la política educativa peruana, pero no exactamente de la manera que podría esperarse de una organización de su tamaño y trayectoria. Su influencia no ha operado principalmente a través de estrategias formales de incidencia política, sino de prácticas que se fueron reconociendo y absorbiendo por el Estado con el tiempo: el acompañamiento pedagógico a docentes, el trabajo en redes escolares rurales, la formación docente en períodos de vacaciones, la educación en y para el trabajo como eje curricular, la tutoría dentro del plan de estudios. Esas prácticas, que Fe y Alegría ensayó primero en sus propias escuelas, se convirtieron gradualmente en saberes públicos, incorporados al discurso y a las normas del sistema educativo sin que siempre quedara registrada su procedencia.

Esto plantea una paradoja que el libro explora sin pretender resolver del todo: cuanto más exitosa es una práctica de Fe y Alegría, más probable es que el Estado la adopte y también que su atribución se diluya. El aporte más duradero puede ser, precisamente, el que resulta más difícil de rastrear.

Junto con ello, confirmamos la importancia del factor territorial en esta influencia de Fe y Alegría. Si bien lo nacional hace atractiva la idea de influencia y de incidencia, los sistemas regionales, las sociedades rurales y el ecosistema privado en los territorios son un espacio privilegiado para observar el papel de Fe y Alegría en las políticas regionales pese a las dificultades de la descentralización y la intersectorialidad que caracterizan el funcionamiento del Estado (Cuenca, Carrillo & Puémape, 2016).

Para examinar esta dinámica en concreto, el libro presenta tres casos vinculados a las áreas de estudio. El primer capítulo examina el papel de la organización en la implementación de políticas de educación rural a través de las RER, con especial atención a la experiencia de la Red Educativa Rural N° 48 Malingas (en adelante, RER N° 48 Malingas) en Piura. El segundo muestra cómo Fe y Alegría ha desarrollado estrategias de gobernanza para la educación de jóvenes y adultos, un campo de alta exclusión y baja visibilidad en la política educativa nacional. El tercero analiza la participación de Fe y Alegría en la agenda y el diseño de políticas de educación para el trabajo a partir de sus experiencias en la secundaria con orientación técnica, los Centros de Educación Técnico-Productiva (Cetpro) y los Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST). El libro cierra con reflexiones que sintetizan los hallazgos y los proyectan hacia la pregunta más amplia: ¿Qué puede aprender el sistema educativo peruano de la experiencia de Fe y Alegría?

Creemos que este libro recoge lo esencial de esa trayectoria. Muchas cosas quedaron seguramente por fuera, pero aquello que confirma la vocación de Fe y Alegría por la educación pública y su compromiso con los más vulnerables está muy presente en estas páginas. Por eso, más que un balance sobre lo que Fe y Alegría ha hecho, este trabajo es una invitación a pensar qué otras maneras de hacer política educativa y gobernar el sistema son posibles, y hay evidencia acumulada, en territorios concretos y con personas reales, que lo demuestra.



## Agradecimientos

Este trabajo ha sido posible gracias al compromiso permanente y la invaluable colaboración de los distintos equipos de Fe y Alegría en Lima y en las regiones visitadas. Los actores territoriales que acompañan a la organización —autoridades locales, funcionarios, docentes, estudiantes, representantes de la sociedad civil, la academia y el sector empresarial— fueron informantes fundamentales para el desarrollo de esta investigación. A todos ellos y todas ellas, nuestro agradecimiento.




# Capítulo 1

## Educación para la ruralidad



La implementación de las políticas públicas encierra siempre un desafío. La hora de la verdad se ubica entre aquello que se pensó y aquello que finalmente se hace en el terreno. En el caso de las políticas educativas dirigidas a zonas rurales, esta implementación tiene una complejidad adicional relacionada con las propias características del territorio o, dicho de otra manera, relacionada a un conjunto de desafíos que se asocian con carencias y privaciones estructurales de la ruralidad. Este capítulo analiza cómo la implementación de políticas educativas en contextos complejos es una oportunidad para trabajar no solo sobre las dificultades de la ruralidad, sino también desde sus posibilidades.

De las seis RER con las que cuenta Fe y Alegría en el territorio nacional, en esta sección analizamos la experiencia de la RER N° 48 Malingas, ubicada en Tambogrande, en el departamento de Piura. Este caso permite examinar de qué manera una organización de la sociedad civil como Fe y Alegría ha construido, a lo largo de casi tres décadas, un sistema de gestión para atender un ámbito territorial que en el Perú ha sido históricamente relegado: la educación rural. Para situar adecuadamente esta experiencia, el capítulo parte de una revisión del contexto de la educación rural en el Perú y de las principales reformas que han intentado atenderla, para luego adentrarse en los hallazgos de campo que documentan cómo funciona este modelo en la práctica.

## ¿Cómo es el contexto de la educación rural en el Perú?

La postergación de la educación rural en el país no es un fenómeno reciente ni eventual, más bien es el resultado de exclusiones estructurales de larga data. Con la llegada del nuevo siglo y el retorno a la democracia en el Perú, se evidenciaron de forma clara las desigualdades y los procesos de exclusión estructural e histórica que atravesaban las poblaciones que habitaban en zonas rurales. Entre otras cosas, el *Informe final* de la Comisión de la Verdad y Reconciliación (CVR, 2003) mostró que las víctimas del conflicto armado interno vivían principalmente en zonas rurales, contaban con lenguas maternas distintas al castellano y tenían grados de instrucción inferiores al promedio nacional. Dicho análisis, siguiendo a Patricia Ruiz Bravo (2008, p. 384), trascendió el diagnóstico sobre los veinte años de violencia política, ya que mostró las injusticias y desigualdades presentes en la sociedad peruana, donde el sistema educativo parece haber sido uno de los espacios fundamentales para la reproducción de diferencias históricas que atravesaba nuestro país.

En ese entonces, el Perú dejó de ser un país predominantemente rural. En la década de 1990, la población de estas zonas representaba solo al 30 % del total —porcentaje que se ha reducido en alrededor de diez puntos en el momento actual— como producto de un proceso de urbanización generado por el crecimiento poblacional y la migración interna. De hecho, el gran movimiento migratorio del campo a la ciudad experimentado durante el siglo XX da cuenta de una demanda no satisfecha por servicios como la educación. En ese sentido, con la transición a la democracia y el ánimo refundador del Estado, tanto las recomendaciones de la CVR como los lineamientos de política del Acuerdo Nacional de 2002 destacaron la necesidad de transformar aquellas condiciones sistémicas que propiciaron la violencia y la instalación de una dictadura en el país. La educación rural, de esta manera, fue identificada como un elemento a priorizar en la política pública.

Aunados al ánimo reformista del regreso a la democracia, los resultados de las primeras pruebas estandarizadas de rendimiento escolar —Estrategia Crecer 1996 y 1998— mostraron brechas acentuadas entre la educación en zonas urbanas y rurales, por lo que a fines de los años 1990 se empezó a observar la necesidad de crear una entidad gubernamental que se ocupara de la educación en zonas rurales de forma específica. En este período, surge la primera instancia para atender a la educación rural en el Minedu: la Secretaría Técnica de Educación Rural (STER), que en el año 2001 fue transformada paulatinamente en la Dirección Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (Dineibr). Asimismo, se crea la Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural (Ocder), dependiente del Viceministerio de Gestión Pedagógica (Montero & Uccelli, 2023). Estos cambios en la estructura del Minedu sentaron las bases para una nueva concepción del sistema educativo en la cual la educación rural empezó a tener un rol más prioritario.



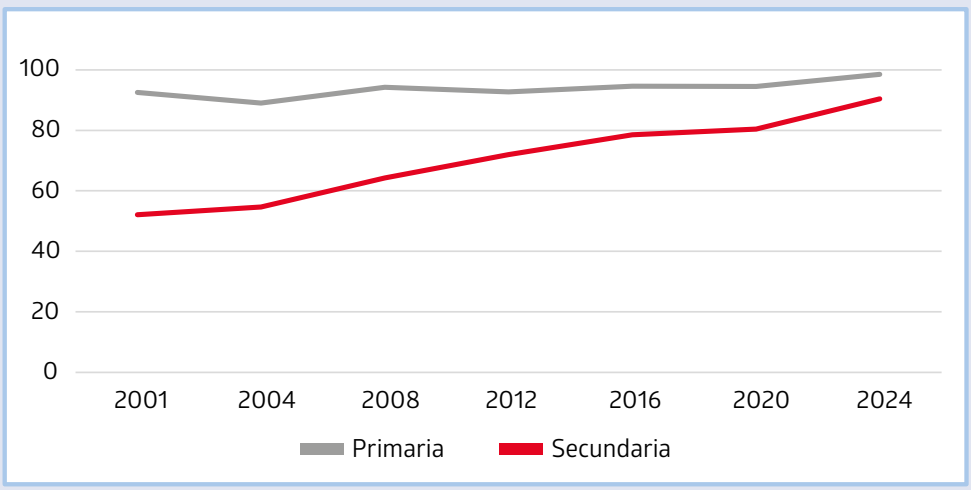
Una de las características más claras de las escuelas ubicadas en áreas rurales es que estas se encuentran diseminadas de forma diversa en términos territoriales y socioeconómicos. Como señalan Montero y Uccelli, en el Perú tales escuelas «transitan desde el nivel del mar hasta alturas de la cordillera superiores a 4000 metros, cuya antigüedad se remonta a mediados del siglo XIX, y recorren por décadas un lento crecimiento hasta su franca expansión en tiempos más bien recientes» (2023, p. 51). Debido a esta dispersión, los servicios y programas educativos en zonas rurales representan un porcentaje alto del total del sistema educativo, pero atienden a grupos poblacionales más reducidos. Dicha dispersión del territorio rural andino y amazónico también ha significado una diversidad de situaciones que han supuesto tanto la adaptación como la existencia de diversas modalidades de atención. Entre estas, para el nivel primario, se encuentran las modalidades multigrado que reúnen en un aula a estudiantes de diferentes grados y edades con un docente (unidocente) o más (polidocente) encargados (Miranda, 2020). Los datos actuales de Estadística de la Calidad Educativa (Escale)[2] muestran que esta realidad sigue vigente, ya que en zonas rurales el 85,2 % de los servicios educativos de nivel primario son de modalidad multigrado y concentran el 54 % de la matrícula.

2 Salvo que se indique lo contrario, los datos presentados en este documento provienen del portal Escale del Minedu (s. f.a).

En el caso del nivel secundario, también existen modalidades que buscan atender a los estudiantes en contextos rurales con alta dispersión geográfica y baja densidad poblacional. Por ejemplo, la alternancia y la residencia estudiantil, que combinan educación a distancia y períodos de presencialidad en la institución educativa (Guerrero, 2018). A diferencia de las modalidades multigrado en primaria, los modelos de alternancia y distancia representan el 1,6 % de la matrícula secundaria en zonas rurales (Escale). Aunque en algunos casos los centros educativos rurales han sido instalados y funcionan a través de iniciativas comunales o religiosas, casi la totalidad de los colegios ubicados en estas áreas son de gestión estatal: el 99,4 %, que equivale a un total de 66 180 escuelas (Escale). A contramano de lo que sucedía en las zonas urbanas del país donde el sector privado ha ganado terreno en la provisión del servicio educativo, la responsabilidad del servicio educativo en zonas rurales ha recaído exclusivamente en el Estado.

A pesar de la diversidad territorial y de las dificultades históricas que han caracterizado al contexto rural, en las últimas décadas se ha registrado una mejora sustantiva en los indicadores de cobertura educativa. Como se muestra en el gráfico 1, la tasa neta de asistencia en los niveles primario y secundario evidencia avances importantes, particularmente en el caso de la educación secundaria. Así, mientras en 2001 solo el 52,1 % de la población de 12 a 16 años en áreas rurales asistía a este nivel educativo, en 2024 la proporción llegó a alcanzar el 90,4 %.

**Gráfico 1. Evolución de la tasa neta de asistencia en primaria y secundaria, población rural, Perú, 2001-2024**




Fuente: Minedu (2025); elaboración propia.

Este avance resulta especialmente significativo si se considera que la educación secundaria ha sido el nivel con mayores dificultades de acceso en las zonas rurales. Una de sus principales limitaciones estuvo asociada a la disponibilidad de oferta educativa. Los datos sobre el déficit de centros de educación secundaria en áreas rurales ilustran bien este proceso: en 2001 se registraba un déficit de 572 instituciones educativas, cifra que en 2010 se había reducido a 256 y hacia 2019 descendió hasta 31. Sin embargo, tras la pandemia se observa un retroceso al haberse incrementado el déficit hasta 138 centros educativos.



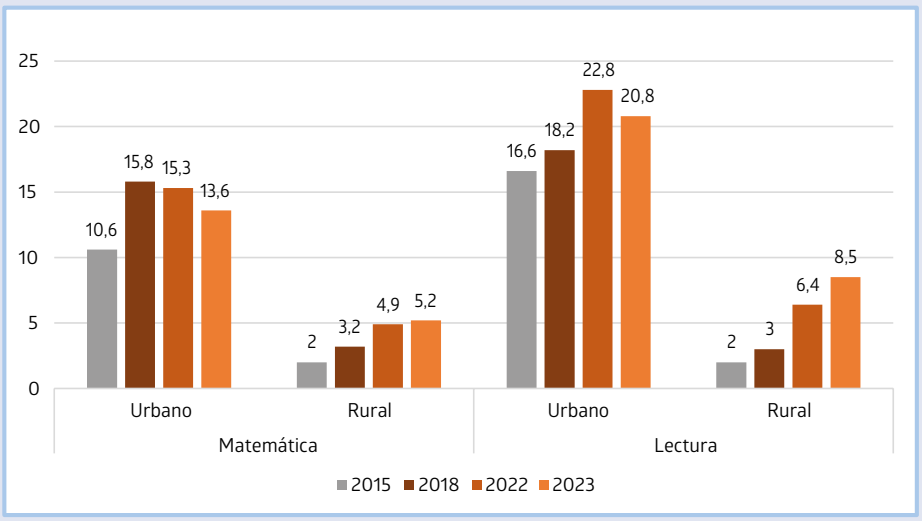
No obstante, al incorporar una mirada más profunda sobre estos indicadores, se puede seguir apreciando brechas en relación con aquellos que respaldan a las y los estudiantes de zonas urbanas frente a los de zonas rurales, sobre todo en el caso de los indicadores referidos a la permanencia y el progreso educativo. Estas brechas han sido registradas y problematizadas por diversos estudios académicos (Cuenca & Urrutia, 2019; Cueto, León & Felipe, 2019) que, como veremos más adelante, ponen énfasis en los factores contextuales referidos a las condiciones étnicas y socioeconómicas de los estudiantes residentes en zonas rurales, así como a la precariedad de los entornos educativos.

Un elemento importante que revela las brechas entre la educación rural y la urbana son los resultados de las pruebas estandarizadas de rendimiento. A nivel nacional, la calidad educativa continúa mostrando importantes desafíos. Los resultados de las pruebas de rendimiento dan cuenta de que solo una minoría de estudiantes alcanzan el nivel satisfactorio, es decir, los niveles óptimos de aprendizaje para su grado de estudios.[3] En el caso de estudiantes de escuelas ubicadas en zonas rurales esta situación es más fuerte. Para secundaria, por ejemplo, se observa que la brecha entre estudiantes de áreas urbanas y de áreas rurales en los resultados de matemática y lectura es bastante acentuada.

3 En las evaluaciones nacionales de logros de aprendizaje, los resultados de los estudiantes se clasifican en niveles de desempeño. El nivel «satisfactorio», que se consigna en el gráfico 2, corresponde a estudiantes que alcanzan los aprendizajes esperados para su grado. Las evaluaciones también contemplan los niveles: «en proceso», que agrupa a quienes han desarrollado parcialmente dichos aprendizajes y requieren consolidarlos; «en inicio», que incluye a quienes muestran avances incipientes y enfrentan dificultades para alcanzar los aprendizajes esperados; y «previo al inicio», correspondiente a estudiantes cuyos desempeños evidencian un desarrollo muy limitado de las competencias evaluadas, incluso por debajo de lo esperado para el nivel inicial de la escala.

Como se puede observar en el gráfico 2, en general, el rendimiento satisfactorio muestra aún bajos niveles sobre todo en el caso de matemática. Si bien se ha producido una mejora desde 2015, en zonas rurales se muestra un porcentaje mucho menor de estudiantes que obtienen el nivel satisfactorio en ambas áreas: matemática y lectura. Para 2023, solo el 5,2 % alcanzó el nivel satisfactorio en matemática y el 8,5 % en lectura, frente al 13,6 % y el 20,8 % en zonas urbanas: una diferencia de más de diez puntos entre un área de residencia y la otra.

**Gráfico 2. Evolución de resultados de evaluaciones censales en secundaria, nivel satisfactorio, matemática y lectura, ámbitos urbano y rural, Perú, 2015-2023 (en porcentajes)**




Fuente: Minedu (2025); elaboración propia.

Este panorama de desigualdad persistente no pasó inadvertido para la política pública. A lo largo de las últimas dos décadas, el Estado peruano ha desplegado una serie de iniciativas orientadas a transformar las condiciones de la educación rural, lo que ha tenido resultados desiguales. Comprender esos esfuerzos —sus alcances y sus límites— es indispensable para situar el lugar que ocupan hoy las RER tanto en la normativa vigente como en la práctica territorial.

## Reformas para la educación rural en la última década y el lugar de las Redes Educativas Rurales

A lo largo de las últimas dos décadas el Estado ha llevado a cabo varias iniciativas para atender la problemática de la educación rural. Montero y Uccelli (2023) identifican tres grandes apuestas que contaron con recursos y voluntad política explícita: el Proyecto de Educación en Áreas Rurales (PEAR, entre 2003 y 2007), las Escuelas Marca Perú (en 2012-2013) y la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (Paepar, vigente desde 2018). A estas se suma, en el plano institucional, la creación en 2015 de la Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos Rurales (Digeibira) y, dentro de ella, la Dirección de Servicios Educativos Rurales (Diser), encargada de gestionar las modalidades multigrado y de alternancia. Si bien esta reorganización reconoció la diversidad de modalidades educativas en el ámbito rural, operó de forma paralela a la Dirección General de Educación Básica Regular, lo que limitó su capacidad de incidir en aspectos críticos como la asignación docente, el currículo o la infraestructura, que siguieron siendo absorbidos por la lógica del sistema regular (Montero & Uccelli, 2023).

El PEAR fue la iniciativa más ambiciosa del período. Formulado con apoyo del Banco Mundial, planteó reformas sistémicas en política docente, gestión educativa e inversión focalizada en regiones con mayores brechas. Sin embargo, su implementación efectiva se limitó a una sola fase y fue cancelada prematuramente en 2007 sin un proceso de transición ni sistematización de aprendizajes. La falta de apropiación política del gobierno siguiente y las limitaciones institucionales a nivel regional frustraron su continuidad. A pesar de ello, el PEAR dejó contribuciones que influirían en iniciativas posteriores: visibilizó la importancia de las RER para la gestión institucional y pedagógica, promovió el acompañamiento pedagógico como estrategia de formación docente y reconoció las condiciones de la escuela multigrado como rasgo estructural de la escuela rural (Montero & Uccelli, 2023).



Estas ideas encontraron un nuevo cauce en la Paepar, que desde 2018 constituye el marco normativo vigente para la educación rural. Esta política adoptó una visión de desarrollo territorial integrada y reconoció la necesidad de enfoques flexibles y contextualizados. Entre sus aportes concretos destaca la institucionalización de modelos alternativos de secundaria —con residencia estudiantil, en alternancia y tutorial— que ya se implementaban desde 2013. Sin embargo, como señalan Montero y Uccelli (2023), la Paepar adolece de limitaciones estructurales que comprometen su alcance porque no cuenta con presupuesto propio, carece de un ente ejecutivo con capacidad de articulación intersectorial y su implementación depende de programas preexistentes y de las UGEL, cuyo presupuesto se destina mayormente a salarios. Su enfoque resulta más ordenador que transformador, lo que refleja una continuación de la subordinación de la educación rural dentro del aparato estatal. En ambas experiencias, PEAR y Paepar, se ilustra un rasgo recurrente de las políticas orientadas a la educación rural en el Perú: la dificultad de sostener los esfuerzos reformistas más allá de los ciclos gubernamentales, lo que afecta directamente la construcción y el fortalecimiento de capacidades en los territorios rurales.

Un aspecto particularmente relevante para este capítulo es el tratamiento que la Paepar da a las RER. Si bien se mencionan entre sus componentes, no se reconocen como ejes estructurantes de una gestión educativa descentralizada ni se profundiza su papel articulador. Esta omisión contrasta con el potencial que la propia literatura especializada les atribuye. Las RER constituyen una estrategia arraigada que en el Perú se remonta a mediados de siglo XX. Su propósito es doble, ya que busca optimizar la gestión escolar a través de un coordinador que actúa como nexo entre las escuelas —entre diez y doce por RER— y las instancias intermedias del sistema, y genera espacios de interaprendizaje docente, acompañamiento pedagógico y reflexión sobre la práctica educativa. El Minedu ha avanzado en su reconocimiento normativo —a través de los Lineamientos para la Organización y Funcionamiento de Redes Educativas Rurales (de 2019) y las Disposiciones que Regulan el Registro de Redes Educativas de Gestión Escolar (de 2020)—, pero no las dota de los recursos ni la institucionalidad necesarios para consolidarse como estrategia de alcance nacional.

Esta situación plantea una pregunta que este capítulo problematiza: ¿Qué rol cumplen las estrategias de la sociedad civil —como las RER de Fe y Alegría— en un contexto donde el Estado no ha logrado consolidar una política educativa rural con presupuesto, institucionalidad y capacidad ejecutiva propios? El análisis de la experiencia de la RER N° 48 Malingas sugiere que las RER de Fe y Alegría no funcionan únicamente como entes articuladores —es decir, como mecanismos de coordinación entre actores preexistentes—, sino que en determinados planos operan como ejes estructurantes de la gestión educativa descentralizada. Es decir, organizan la lógica pedagógica del territorio, sostienen la permanencia docente y construyen una institucionalidad que el sistema público no ha logrado consolidar por sí solo. Partimos, entonces, del supuesto de que, ahí donde no llega adecuadamente la burocracia estatal, las organizaciones con arraigo territorial, liderazgo pedagógico y capacidad de articulación comunitaria como Fe y Alegría se constituyen en un complemento fundamental para la atención educativa. Estudios de corte empírico muestran que

las organizaciones de la sociedad civil con presencia territorial sostenida tienden a generar mejores resultados que los programas estatales de implementación centralizada, precisamente porque su eficacia depende de la confianza y el conocimiento acumulado en el territorio (Bebbington, Hickey & Mitlin, 2008).

La experiencia de la RER N° 48 Malingas de Fe y Alegría ilustra bien esta situación. Su eficacia ha sido construida durante casi treinta años con apoyo municipal y cooperación internacional en un territorio donde el Estado no ha logrado garantizar por sí solo ni la permanencia docente ni la conectividad básica de las escuelas. La experiencia muestra que es posible construir una propuesta educativa de calidad en contextos de alta vulnerabilidad, propuesta en la que se entiende como calidad no solo los resultados en pruebas estandarizadas, sino la capacidad de generar aprendizajes significativos y pertinentes a la realidad sociocultural y productiva de las y los estudiantes. Esta propuesta —desarrollada en profundidad en los apartados siguientes— descansa en factores internos como el acompañamiento pedagógico continuo, la planificación estratégica conjunta y la participación comunitaria organizada; y en factores externos como la estabilidad de los convenios institucionales con Fe y Alegría, el apoyo municipal y la cooperación internacional. La coexistencia de estos factores —y su fragilidad cuando alguno falla— es precisamente lo que se busca documentar.



El recorrido por las reformas y sus limitaciones permite identificar una tensión recurrente entre los diagnósticos certeros producidos por el Estado peruano sobre la educación rural y las dificultades para traducirlos en políticas con capacidad de ejecución. Esta brecha entre el reconocimiento normativo y la implementación efectiva es precisamente el terreno en el que cobran relevancia las experiencias de organizaciones como Fe y Alegría. Por lo tanto, en este capítulo se presenta a la organización que implementa la propuesta como condición necesaria para comprender el modelo en acción. El análisis de la propuesta educativa propiamente dicha, es decir, sus enfoques pedagógicos, sus estrategias de acompañamiento y sus resultados concretos, se examinan a partir del trabajo de campo.

## ¿Qué sabemos de la educación en zonas rurales?

La educación rural ha sido históricamente un campo de investigación relevante en América Latina debido a la persistencia de profundas desigualdades territoriales en el acceso y la calidad educativa. Aunque los sistemas educativos de la región experimentaron una expansión significativa durante el siglo XX, esta se desarrolló bajo un modelo escolar diseñado para contextos urbanos, lo que generó tensiones estructurales para su implementación en territorios rurales. Como resultado, diversos estudios han señalado que la educación rural constituye un espacio donde convergen múltiples desigualdades —territoriales, socioeconómicas, culturales y lingüísticas— que afectan las trayectorias educativas de niños, niñas y jóvenes (Gajardo, 2014; López, 2005). Investigaciones pioneras en la región destacaron que las políticas educativas fueron diseñadas desde una perspectiva centralista y urbana, sin considerar adecuadamente las condiciones territoriales, productivas y culturales de las comunidades rurales (Borsotti, 1984; Soler Roca, 2014), de manera que reproducen estructuras sociales y desigualdades territoriales más amplias.



En las últimas décadas, la investigación regional ha identificado al menos cuatro grandes líneas de trabajo sobre esta problemática. Una primera analiza las políticas educativas y las desigualdades territoriales explorando cómo los sistemas educativos han intentado responder —con resultados desiguales— a los desafíos específicos de la ruralidad. La segunda se centra en la organización pedagógica de las escuelas rurales, particularmente en el funcionamiento de las aulas multigrado, modalidad predominante en territorios con baja densidad poblacional; los estudios muestran que, si bien la modalidad multigrado supone dificultades para el cuerpo docente, también puede constituir un espacio de innovación pedagógica cuando cuenta con acompañamiento y recursos adecuados (Ezpeleta & Weiss, 1994; Little, 2004). La tercera línea está compuesta por estudios etnográficos que examinan las relaciones entre escuela, familia y comunidad desde las prácticas cotidianas y los sentidos que los actores construyen en torno a la escolarización (Rockwell, 2009). Finalmente, la cuarta aborda la educación intercultural bilingüe, especialmente relevante en contextos donde la ruralidad es el territorio de poblaciones indígenas (Trapnell & Zavala, 2013).

El caso peruano se inscribe en estas discusiones regionales, pero presenta particularidades derivadas de su diversidad geográfica, lingüística y cultural. A partir de la segunda mitad del siglo XX, el país experimentó una expansión significativa del acceso a la educación básica, el cual, sin embargo, no se tradujo en una reducción equivalente de las desigualdades territoriales. Los estudiantes rurales continúan presentando mayores tasas de repitencia, extraedad y abandono escolar, así como menores logros de aprendizaje respecto a sus pares urbanos (Alcázar, 2008; Miranda, 2008; Espinosa & Ruiz, 2017). Montero y Uccelli (2023) argumentan que esta situación refleja las limitaciones estructurales del Estado para garantizar una educación equitativa en territorios caracterizados por la dispersión geográfica y la diversidad cultural, y que la educación rural ocupa todavía un lugar periférico dentro del sistema educativo a pesar de sus avances en cobertura.

La investigación peruana ha identificado con claridad los factores que explican la persistencia de las brechas. En el plano estructural, las escuelas rurales enfrentan déficits mayores en infraestructura, equipamiento y servicios básicos —agua, electricidad, conectividad— que inciden directamente en las condiciones de enseñanza y aprendizaje (Defensoría del Pueblo, 2013; Ministerio de Educación-Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Minedu-UMC, 2023). A ello se suma la escasez de docentes especializados y la alta rotación del cuerpo docente, que afecta la continuidad pedagógica de manera crónica. En el plano extraescolar, la investigación ha identificado la combinación del tiempo escolar con el trabajo agrícola y las tareas del hogar como uno de los factores asociados a las trayectorias interrumpidas en zonas rurales (Grompone, Reátegui & Rentería, 2018; Villegas, 2016). No obstante, estas trayectorias diversas y no lineales también parten de las dinámicas propias de la ruralidad, dado que el trabajo agrícola y las responsabilidades domésticas no son necesariamente obstáculos, sino dimensiones de la vida cotidiana que una educación pertinente debería integrar como medios y fines del aprendizaje.

Estos factores adquieren matices importantes según el territorio. En las localidades amazónicas, la mayor prevalencia del embarazo adolescente, las altas tasas de desnutrición crónica y los elevados índices de madres y padres sin educación completa agravan unas condiciones de escolarización ya de por sí precarias (Espinosa & Ruiz, 2017; Burga, Hiraoka, Maneiro & Moromizato, 2023). La investigación también ha documentado cómo las desigualdades de género se superponen históricamente a las territoriales: en contextos de recursos familiares restringidos, la educación de los varones ha tendido a priorizarse, mientras las mujeres cargaban con una distribución desigual del trabajo doméstico que limitaba su disponibilidad para la escuela (Montero, 2006; Benavides, 2006). No obstante, estudios más recientes muestran que, para las mujeres jóvenes rurales, la escolarización ha comenzado a constituirse en una herramienta de autonomía personal, más allá de su función como mecanismo de inserción laboral (Ames, 2013; Cuenca & Reátegui, 2018).

Desde la antropología y la sociología de la educación, los trabajos de Patricia Ames (2002, 2013) han sido especialmente pertinentes para comprender estas dinámicas en el Perú. Sus investigaciones muestran que las experiencias educativas rurales solo pueden entenderse en relación con las dinámicas sociales, económicas y familiares de las comunidades, y no únicamente desde la lógica institucional del sistema educativo. Esa perspectiva resulta indispensable para analizar la RER N° 48 Malingas: el modelo de Fe y Alegría no opera en el vacío, sino en un territorio con historia propia, con rivalidades entre caseríos y con arraigos culturales que tanto facilitan como tensionan su funcionamiento.

Frente a este diagnóstico, la literatura ha prestado creciente atención a los factores que permiten que algunas experiencias educativas rurales logren resultados positivos en contextos de alta vulnerabilidad. Las redes escolares han emergido como una estrategia organizativa que articula recursos, saberes y acompañamiento pedagógico en territorios dispersos. Un ejemplo concreto es la Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano (Ressop), coordinada por el Vicariato de Puerto Maldonado, valorada positivamente por su capacidad de articulación y acompañamiento sostenido en Madre de Dios, Ucayali y Cusco (Burga y otros, 2023).

Lo que la literatura sugiere, en conjunto, es que las experiencias educativas rurales exitosas comparten una serie de condiciones: arraigo territorial sostenido, liderazgo pedagógico estable, capacidad de articulación con la comunidad y con otras instituciones, y cierta autonomía respecto de los vaivenes de la política centralizada. Esto resulta relevante porque sugiere que las respuestas exitosas requieren enfoques integrales capaces de articular dimensiones pedagógicas, comunitarias y territoriales —antes que soluciones sectoriales o estandarizadas—. Son precisamente dichas condiciones las que este capítulo busca examinar en la experiencia de la RER N° 48 Malingas de Fe y Alegría. El análisis de sus mecanismos, sus logros y sus fragilidades permite avanzar en la comprensión de qué hace posible —y qué amenaza— la sostenibilidad de estas experiencias en el contexto peruano.

## ¿Cómo son las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría?

Las Redes Educativas Rurales (RER) de Fe y Alegría comenzaron a funcionar en el Perú en 1995. Su creación marcó un hito tras treinta años de presencia de la institución enfocada exclusivamente en zonas urbanas y urbano-marginales. El surgimiento de este modelo respondió a una lectura crítica de la realidad nacional y educativa de las décadas de 1980 y 1990. Se buscó así atender a la población que había sido la principal afectada por el contexto de violencia y exclusión que se experimentó durante el conflicto armado interno, el cual provocó desplazamientos masivos y dejó a las poblaciones rurales en situación de abandono político, económico y educativo.

Cuando Fe y Alegría se planteó intervenir en el campo, lo primero que observó fue que la escuela rural tradicional imitaba la estructura de las escuelas urbanas sin considerar las particularidades del territorio, es decir, la dispersión geográfica, la diversidad cultural y lingüística, la precariedad de la infraestructura y el ausentismo docente endémico. El diagnóstico era conocido y la respuesta que Fe y Alegría construyó fue convertir esa dispersión en un punto de partida. Ante la imposibilidad de replicar en el campo la escuela urbana concentrada, la organización apostó por agrupar a las pequeñas instituciones rurales en una unidad de gestión compartida articulada en torno a un territorio con sentido común: una cuenca, un valle, una carretera. Así nació el modelo de RER, no solo como una estructura administrativa superpuesta, sino como una respuesta pragmática al problema de la dispersión. Ello, con el tiempo, se convertiría en algo más que una respuesta logística.

La expansión del modelo fue gradual y respondió en cada caso a condiciones y alianzas distintas. La primera RER se estableció en 1995 en Quispicanchi, Cusco, N° 44, impulsada por la Compañía de Jesús, que ya trabajaba en la zona y había identificado la necesidad de intervenir en la educación básica. Un año después surgieron casi simultáneamente dos redes más: la RER N° 47 en la carretera Iquitos-Nauta, en Loreto, que nació de la transferencia de un proyecto de la cooperación española; y la RER N° 48 en Malingas, Tambogrande, en Piura, fruto de una alianza con congregaciones religiosas locales. En el año 2000 se sumó Áncash, con la RER N° 54 en Moro, pero actualmente ubicada en Pamparomás, como continuación del trabajo del programa de Servicios Educativos Rurales a pedido de la parroquia local. Más tarde, en 2008, nació la RER N° 72 en Pucallpa, en Ucayali, por iniciativa directa de Fe y Alegría tras un estudio de necesidades con las Hermanas Carmelitas de la Caridad de Vedruna; y en 2011, surgió la RER N° 79 en Acobamba, en Huancavelica, mediante una alianza con las Hijas de la Caridad y la Fundación Telefónica. Hoy, este conjunto de seis RER articula a 142 instituciones educativas, cerca de diez mil estudiantes y aproximadamente seiscientos docentes en los territorios más apartados donde Fe y Alegría tiene presencia (Mariño & Traverso, 2017).



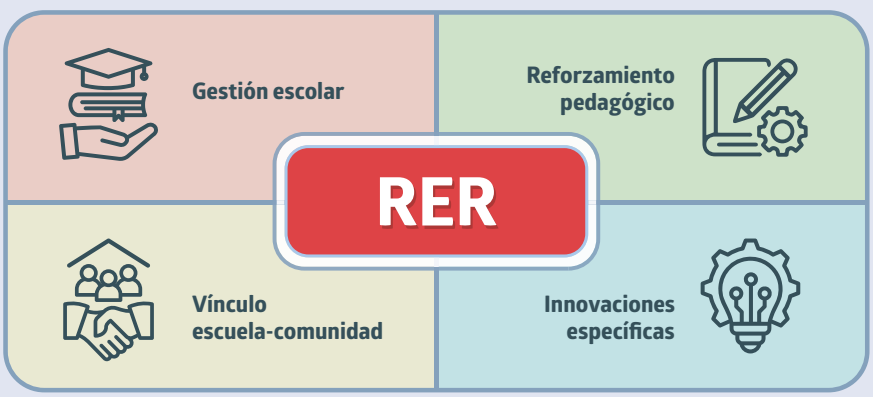
Una RER es una unidad de gestión que articula entre veinte y cuarenta escuelas que funcionan en los niveles primario y secundario, en algunos casos incluso el nivel inicial, situadas en un espacio natural común. Desde su primera RER, el propósito de Fe y Alegría fue romper con el modelo hegemónico de escuela urbana y ofrecer una educación que recupere la dignidad, la cultura y los saberes de las personas que viven en territorios campesinos, andinos y amazónicos. Los objetivos que se trazaron fueron: a) garantizar que los estudiantes logren aprendizajes significativos y pertinentes a su realidad sociocultural y productiva; b) implementar enfoques de género, interculturalidad y bilingüismo, también conciencia ambiental; c) capacitar a docentes y directivos para que se conviertan en líderes pedagógicos en sus comunidades; y d) aliviar la carga administrativa de los directores rurales mediante una coordinación centralizada que gestiona trámites y recursos ante la UGEL.

El surgimiento de las RER respondió a cinco problemas concretos que la escuela rural no lograba resolver: a) la imitación acrítica de estructuras urbanas en contextos rurales; b) la dispersión geográfica de las escuelas; c) la diversidad cultural y lingüística no atendida; d) la precariedad de la infraestructura; y e) el ausentismo docente. Ante este diagnóstico, Fe y Alegría no optó por replicar el modelo estatal con mejores recursos, sino por proponer una concepción distinta de la educación como transformadora, anclada en la filosofía de la educación popular, que parte del reconocimiento de los saberes, las culturas y las dinámicas productivas de las comunidades rurales. Esto implica entender que los actores —docentes, familias, estudiantes, líderes comunales— no

son receptores de un servicio, sino sujetos activos en la construcción de una propuesta educativa que les pertenece. Es en ese marco donde los cuatro objetivos centrales de las RER antes mencionados adquieren su sentido más profundo.

De esta manera, el trabajo de las RER se organiza en torno a cuatro principales ejes (gráfico 3). El primero es el apoyo a la gestión escolar. A través de ello, se facilita la gestión de las plazas docentes y la dotación de materiales con el objetivo de que los profesores se concentren principalmente en su labor pedagógica y no en lo administrativo. El segundo eje es la mejora pedagógica, lo cual ha implicado tres principales estrategias: el acompañamiento formativo de docentes a través de equipos técnicos que visitan mensualmente las aulas para asesorar individualmente a cada maestro; la instalación de Comunidades de Aprendizaje de Maestros (CAM), espacios donde los docentes reflexionan sobre su práctica, intercambian experiencias e innovan colectivamente; y, por último, recursos contextualizados, lo que implica la producción de materiales educativos en lenguas nativas y adaptados a la realidad productiva local.

**Gráfico 3. Ejes del modelo de las Redes Educativas Rurales (RER)**




El tercer eje es el reforzamiento del vínculo entre la escuela y la comunidad. A través de esto, se fomenta la participación de las familias y líderes comunales —sabios o *yachaq*— en la gestión educativa y en el proceso de enseñanza, con lo cual se robustece la identidad cultural. Finalmente, el cuarto eje es el de la innovación, entendida no solo como la incorporación de tecnología, sino como una transformación integral de la gestión y la pedagogía adaptada a la realidad rural. Esta innovación se manifiesta en modelos de gestión alternativa y en proyectos específicos surgidos como respuesta a desafíos como la dispersión geográfica y la pandemia.

Asimismo, las RER cuentan con innovaciones pedagógicas específicas, aunque con distinto grado de desarrollo según ellas y las escuelas. Por una parte, el Sistema de Aprendizaje Socioproductivo Ecológico Comunitario (Saspec) propone utilizar actividades como huertos familiares y crianza de animales para desarrollar competencias curriculares vinculadas a la vida diaria. Sin embargo, su articulación con la propuesta pedagógica y curricular se encuentra en proceso incipiente en varias redes y escuelas, ya que, si bien ha sido adoptado en algunas instituciones con resultados positivos, aún no ha logrado institucionalizarse plenamente como parte de la cultura escolar ni como una línea de trabajo sistemática en todas las escuelas que integran las redes. Por otra parte, la iniciativa Aula Digital, que actúa como catalizador tecnológico al integrar herramientas de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) y programas de formación docente continua. A través de esta iniciativa, se dota a las escuelas rurales de equipamiento tecnológico como *tablets* y *laptops*.

## ¿Qué encontramos en el campo?

La RER N° 48 Malingas de Fe y Alegría constituye uno de los programas de educación rural más antiguos y consolidados de Fe y Alegría en el Perú. Fundada en 1996 y ubicada en el sector de Malingas —distrito de Tambogrande y departamento de Piura—, esta RER se asienta en el sistema de canales de regadío de la colonización San Lorenzo, de manera que abarca las zonas de Malingas, Curván y Tejedores. Desde sus inicios, su gestión ha estado marcada por una conducción congregacional. Inicialmente fue en alianza con la congregación Nuestra Señora de la Enseñanza; y, desde 2009, se encuentra bajo la responsabilidad de las Hermanas de Notre Dame de Namur mediante convenio con Fe y Alegría del Perú. Esta continuidad institucional ha sido clave para sostener una propuesta educativa de largo plazo en un contexto de alta vulnerabilidad.

A lo largo de casi tres décadas, la RER N° 48 Malingas ha construido una oferta educativa que va más allá de la Educación Básica Regular. Atiende alrededor de 2871 estudiantes en 32 instituciones educativas —unidocentes, multigrado y polidocentes completas—, con un cuerpo docente de aproximadamente 139 maestros. A ello se suma un Cetpro Itinerante y un Centro de Educación Básica Alternativa (CEBA), que amplían la cobertura hacia jóvenes y adultos que no completaron su escolaridad (Fe y Alegría, 2022). El Cetpro Itinerante merece una mención particular porque encarna la lógica de adaptación al territorio que caracteriza al modelo. A diferencia de un centro de formación técnica fijo, este dispositivo se desplaza por los caseríos y comunidades de Malingas, Curván y Tejedores, de manera que lleva la capacitación hacia donde se encuentran las personas y adapta su calendario a las distancias y rutinas de las familias rurales. Su propósito es ofrecer formación para el empleo y el emprendimiento a jóvenes y adultos que no pueden desplazarse a centros urbanos, y hacerlo de manera articulada con la educación secundaria, de modo que los egresados cuenten con competencias laborales concretas además de su formación académica.

Esta vinculación entre educación básica y formación técnico-productiva es una expresión de la concepción de educación popular que orienta a Fe y Alegría, concepción que entiende el trabajo no como una salida de emergencia frente a la pobreza, sino como una dimensión de la dignidad y el desarrollo de las comunidades rurales.

Entre las instituciones educativas que forman parte de la RER N° 48 Malingas se encuentran, entre otras: N° 1419 (Curván), N° 1417 (Tejedores), N° 14924 Daniel Alcides Carrión (Malingas) y N° 15220 (Miraflores Alto), esta última reconocida por sus proyectos de innovación educativa. Todo ello configura un sistema educativo territorial que articula distintos niveles y modalidades, con lo cual amplía las oportunidades educativas de la población rural de Tambogrande.

Un rasgo distintivo de la RER N° 48 Malingas es su capacidad de innovación pedagógica, que se ha traducido en el desarrollo de iniciativas reconocidas a nivel nacional. Durante la pandemia, por ejemplo, se implementó el proyecto «El huerto en mi hogar», que promovió la instalación de biohuertos familiares como espacios pedagógicos. Esta estrategia permitió articular saberes locales con el desarrollo de competencias científicas, al tiempo que contribuyó a mejorar la alimentación de las familias. En paralelo, Fe y Alegría ha impulsado procesos de integración tecnológica a través de iniciativas como el Aula Digital, desarrollada en alianza con la Fundación Telefónica, que dotó a las instituciones de «mochilas digitales» (*tablets*, servidores y proyectores), entre otros equipos. Gracias a estas intervenciones, la RER N° 48 Malingas se ha posicionado como una de las experiencias con mejores condiciones de conectividad entre las RER de Fe y Alegría. Dichos esfuerzos han sido reconocidos por el Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana (Fondep) que en 2019 premió a la RER por el proyecto «Desarrollamos el pensamiento crítico y creativo mediante el uso de las TIC», orientado al análisis de problemas cotidianos; y en 2020 por la iniciativa radial «Capsulitas de opinión», que promovió el desarrollo de habilidades comunicativas y pensamiento crítico a través de formatos de radio y *podcast* (Yep, Barea & Holler, 2021).

El recorrido por la RER N° 48 Malingas muestra un funcionamiento novedoso que, además de haberse traducido en buenos indicadores de gestión, muestra una forma particular de entender la educación rural que parte del reconocimiento de sus limitaciones y construye, desde ahí, respuestas colectivas y sostenidas en el tiempo. Los hallazgos recogidos durante el trabajo de campo permiten identificar cuatro dimensiones en las que este modelo ha generado, aunque también con resistencias y conflictos, transformaciones concretas: gestión pedagógica y acompañamiento docente; planificación estratégica y optimización de recursos; participación comunitaria; y articulación intersectorial y alianzas estratégicas.

## A. Gestión pedagógica y acompañamiento docente

La gestión pedagógica y el acompañamiento docente constituyen el núcleo de la propuesta de las RER en tanto buscan fortalecer las capacidades profesionales de las y los docentes y promover aprendizajes pertinentes a los contextos rurales. Desde este modelo, la gestión pedagógica se orienta a construir una educación contextualizada que reconoce el territorio, la cultura, las lenguas originarias y los saberes locales como elementos fundamentales de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para ello, el modelo impulsa la diversificación curricular, la innovación pedagógica y la producción de materiales educativos contextualizados, propuestas articuladas a una estructura de soporte técnico que acompaña a las instituciones educativas de la RER. En este marco, el acompañamiento pedagógico se concibe como un proceso continuo de reflexión y mejora de la práctica docente basado en estrategias como las visitas al aula, los espacios de interaprendizaje entre docentes, el modelamiento de buenas prácticas y la asistencia técnica especializada. Más que una función de supervisión, este acompañamiento busca generar condiciones para el desarrollo profesional, la innovación pedagógica y la construcción colectiva de conocimientos.

Quizás el primer elemento que llama la atención al comparar las escuelas de la RER N° 48 Malingas con el resto de las instituciones rurales de la zona es la presencia de los docentes en las primeras y su ausencia en las segundas. En el contexto rural de Tambogrande, el ausentismo y la alta rotación de maestros constituyen uno de los problemas más persistentes y dañinos para la continuidad del aprendizaje. La mayoría de docentes que trabajan en estas zonas son contratados y los incentivos existentes para atraerlos y mantenerlos resultan insuficientes frente a las dificultades del entorno. La descripción de un funcionario de la UGEL resume esto con elocuencia:

> **Hay una alta rotación porque la gran mayoría son contratados. Incluso con el incentivo que hay para trabajar en zona rural, no cubre las expectativas y no quieren ir ahí a pesar de la necesidad de trabajar.**

El resultado es una inestabilidad persistente que afecta no solo la calidad de la enseñanza, sino también el vínculo entre la escuela y la comunidad que la sostiene.

Frente a este escenario, la RER N° 48 Malingas ha desarrollado un sistema de acompañamiento permanente que marca una diferencia sustantiva con relación al trabajo docente. Coordinadores y acompañantes pedagógicos visitan regularmente las escuelas, brindan asistencia técnica continua y hacen seguimiento cercano al cumplimiento de las horas efectivas de aprendizaje. Este acompañamiento, como lo señalan en las entrevistas, no es puramente

burocrático, más bien parece haber forjado una cultura institucional que sostiene al maestro en su trabajo cotidiano y, al mismo tiempo, le exige un compromiso real con su labor.

Lo que confiere carácter sistémico a este modelo —y lo distingue de otras formas de acompañamiento más fragmentadas— es la articulación entre sus distintas estrategias y los procesos de capacitación y actualización docente. El acompañamiento se despliega a través de cinco estrategias complementarias: las visitas presenciales en aula, en las que las y los acompañantes permanecen entre dos y tres días en cada escuela para observar clases y realizar un diálogo reflexivo personalizado con el maestro; el modelamiento, mediante el cual el propio acompañante ejecuta una sesión frente a los estudiantes para demostrar estrategias pertinentes; los Grupos de Interaprendizaje (GIA) y las CAM, espacios colectivos donde docentes y directivos de la red intercambian experiencias y construyen propuestas de mejora conjuntas; la asistencia técnica especializada —presencial o virtual— para atender dificultades específicas de gestión o didácticas; y el acompañamiento entre pares y pasantías, que promueve la observación mutua y la visita a escuelas con buenas prácticas dentro de la propia red. La clave sistémica reside en que estas estrategias no operan de forma aislada, más bien lo que se detecta en las visitas de aula retroalimenta los contenidos de los GIA y las CAM, mientras las dificultades identificadas en esos espacios colectivos orientan las agendas de las capacitaciones formales. El acompañamiento y la formación se alimentan mutuamente en un ciclo continuo en el que la práctica cotidiana del docente es al mismo tiempo punto de partida y punto de llegada.



Este trabajo pedagógico se ha visto reforzado por la incorporación progresiva de herramientas tecnológicas en las escuelas de la RER, lo que no solo ha facilitado la continuidad educativa en contextos adversos como la pandemia, sino también ha ampliado las posibilidades didácticas en el aula. Una acción concreta en este sentido, además de la dotación de equipos, fue la instalación de una antena que permitió proporcionar conectividad tanto a la escuela como a la propia comunidad. De esta manera, la integración de recursos digitales no aparece como un elemento aislado, sino como parte de una estrategia pedagógica más amplia orientada al desarrollo del pensamiento crítico y la autonomía de las y los estudiantes.

Lo que aparece de forma clara sobre este modelo es una lógica poco común en el sistema educativo público rural, ya que la permanencia docente es resultado de una relación de confianza y exigencia mutua, y no simplemente consecuencia de la necesidad económica o la asignación administrativa. La evaluación de los maestros contratados incorpora criterios de mérito y desempeño, e incluso recoge la opinión de madres y padres de familia en el diagnóstico anual. Este mecanismo, que podría parecer menor, tiene un efecto simbólico importante, ya que la comunidad participa en la definición de qué significa ser un buen maestro. Ello se encuentra acompañado de una exigencia formativa. Como parte de la RER N° 48 Malingas, las y los docentes acceden a capacitaciones específicas en temas pedagógicos y, en varios casos, cuentan con compromiso y voluntad docente para seguir reforzando su práctica pedagógica más allá de su jornada regular. Estos compromisos parecen ser parte de una identidad profesional docente que la red contribuye a construir.

Sin embargo, esta cultura de mayor exigencia y compromiso con la institución y la RER no fue recibida sin resistencia. Según los testimonios recogidos, varios docentes experimentaron un choque inicial ante el ritmo que imponía el modelo. Al respecto, una de las entrevistadas mencionó:

> **A los profesores un poco que les chocó. Lo digo porque mi esposo es profesor, bueno, fue profesor, ya está jubilado, y trabajó allí en Fe y Alegría [...]. Les chocó porque salían a la una de la tarde y allí no más encajaban para quedarse en reunión o capacitación. Entonces, a ellos no les gustó esto, porque era mucho trabajo. Pero a nosotros ya como promotoras sociales ya nos habían capacitado que teníamos que animarlos, era nuestra labor decirles que lo hagan por el bien de los niños. Y entonces ya ellos fueron entendiendo y fueron adaptándose.**

Lo señalado en las entrevistas revela que la identidad profesional docente que la RER contribuye a construir no es un punto de partida, sino uno de llegada, constante y gradual. Los docentes que permanecen no lo hacen porque el trabajo sea fácil, sino porque han atravesado ese umbral de adaptación y han encontrado en él un sentido que difícilmente pueden encontrar en el sistema público regular.

## B. Planificación estratégica y optimización de recursos

La planificación estratégica y la gestión de recursos son elementos centrales para garantizar la calidad educativa en contextos caracterizados por restricciones presupuestarias, dispersión geográfica y limitadas capacidades institucionales. El modelo de Fe y Alegría, en ese sentido, plantea una organización orientada a optimizar el uso de los recursos disponibles mediante la centralización de funciones administrativas, la articulación entre instituciones educativas, el establecimiento de alianzas intersectoriales y el aprovechamiento compartido de infraestructura, equipamiento y recursos pedagógicos. Asimismo, promueve una gestión basada en criterios de eficiencia, transparencia y sostenibilidad, y apoyada en herramientas tecnológicas y mecanismos de seguimiento que buscan maximizar el impacto de la inversión educativa.

Como se ha ido señalando en otras partes de este capítulo, uno de los problemas estructurales de la educación rural es el aislamiento y la dispersión del sistema. Las escuelas rurales, pequeñas, multigrado y/o con recursos escasos tienden a operar como islas, porque, entre otras cosas, existe una imposibilidad de compartir experiencias, coordinar esfuerzos o presentar demandas colectivas ante las autoridades. El trabajo en red rompe con esa lógica de manera deliberada y con efectos muy concretos.

Las instituciones educativas que conforman la RER N° 48 Malingas planifican conjuntamente sus principales instrumentos de gestión —como el Proyecto Educativo Institucional y el Plan Anual de Trabajo—, instrumentos que cada escuela adapta luego a su propia realidad local e institucional. Esta dinámica no es solo un ejercicio administrativo, sino más bien es pensada como una forma de construir un horizonte compartido entre comunidades que, aunque cercanas geográficamente, tienen historias y necesidades distintas.

La planificación colectiva genera también una mayor capacidad de negociación frente a las autoridades regionales y municipales, pues las escuelas ya no llegan con demandas individuales y dispersas, sino como un bloque organizado con una voz más sólida. Esta organización importa porque las carencias que enfrentan las escuelas de la RER, como otras escuelas rurales de la zona, son reales y persistentes: techos en mal estado, equipos que no funcionan o insuficientes

para la cantidad de secciones que los necesitan, ausencia de agua potable en la gran mayoría de las comunidades y, en los niveles iniciales, incluso falta de materiales tan elementales como balones o globos para el desarrollo psicomotriz de los infantes.

Frente a esta situación, la RER ha demostrado también una capacidad de gestión propia que va más allá de la negociación con el Estado. Como fue señalado en las entrevistas, a través de Fe y Alegría se logró instalar antenas de internet y distribuir *tablets* en escuelas donde la conectividad era todavía una desventaja. Esta gestión permitió sostener el aprendizaje digital incluso durante la pandemia. Es en tal escenario de escasez donde cobra sentido la capacidad de actuar en conjunto. Una de las docentes entrevistadas lo ilustra con un caso muy concreto, la implementación de un espacio para la atención de sus estudiantes ante cualquier urgencia de salud:

> **Acá necesitábamos un tópico, una sala de emergencia para nuestros niños. Tener algo ahí. Entonces, le consultamos a la hermana. La hermana consultó el tema con la Municipalidad Distrital de Tambogrande. Vinieron los técnicos, han hecho las medidas y así se va formulando el proyecto. Ya tenemos el expediente, así que ya pues es la gestión de estar ahí.**

En términos prácticos, esta articulación interna ha permitido optimizar recursos humanos y materiales, y gestionar de manera más eficiente mejoras de infraestructura y equipamiento. Estos logros, como se verá más adelante, no pueden entenderse sin el rol de la cooperación internacional, que ha sido determinante para dotar a las escuelas de la RER de condiciones que el presupuesto público no garantiza. Ello muestra que la falta de recursos y la escasez que experimentan las escuelas en zonas rurales se enfrentan colectivamente a través de la RER, lo que ha llevado en algunos casos a mejorar la gestión. Así, el trabajo de la RER N° 48 Malingas ha permitido canalizar las dificultades y las demandas. Con todo, sería inexacto presentar esta dinámica como una solución plena. Las mismas carencias que movilizan la acción colectiva siguen siendo, en muchos casos, una realidad cotidiana no resuelta. Es decir, el trabajo en RER no elimina la escasez —que muchas veces depende de factores externos—, pero cambia la manera en que las escuelas se relacionan con ella.

Esta capacidad de planificación conjunta cobra mayor legitimidad cuando se analiza en relación con el entorno institucional más amplio. Los objetivos de la RER N° 48 Malingas de Fe y Alegría responden a demandas concretas de las comunidades —mejora de infraestructura, formación docente, acceso a tecnología— que coinciden con las prioridades identificadas por la UGEL Tambogrande y la municipalidad distrital. Esta articulación, que en la práctica se traduce en convenios de cooperación, financiamiento de personal auxiliar y gestión conjunta de proyectos



de infraestructura, permite que la propuesta de Fe y Alegría no sea percibida como una intervención externa, sino como parte del entramado institucional del territorio. Precisamente, es esa capacidad de alinearse con las demandas locales y de negociar con las instituciones de gestión educativa descentralizada lo que le otorga a la RER una legitimidad que los programas diseñados centralmente con frecuencia no logran construir.

## C. Participación comunitaria

La participación comunitaria constituye uno de los pilares centrales del modelo de las RER, que concibe a la comunidad como un actor corresponsable de los procesos educativos y del desarrollo del territorio. Desde esta perspectiva, la escuela deja de ser una institución aislada para integrarse en la vida social, cultural y productiva de las comunidades, y promover una gestión participativa en la que intervienen familias, organizaciones locales, líderes comunitarios y portadores de saberes ancestrales. El modelo plantea diversas estrategias para fortalecer este vínculo, entre las que se incluye: la incorporación de conocimientos comunitarios en los procesos de aprendizaje; la articulación con actores locales para atender necesidades integrales de los estudiantes; y la generación de espacios de participación, formación y rendición de cuentas. Estas acciones buscan fortalecer la pertinencia cultural de la educación, favorecer la permanencia escolar y promover una ciudadanía activa capaz de incidir en la mejora de las condiciones educativas y sociales del territorio.

Uno de los hallazgos más llamativos de esta experiencia es que el modelo de Fe y Alegría —y, en este marco, las RER— no concibe la educación como un servicio que la escuela presta a la comunidad, sino como una responsabilidad que ambas comparten. Esta convicción se traduce en lo que los propios actores describen como un trinomio compuesto por padres, estudiantes y docentes cuya articulación es condición indispensable para el funcionamiento de la RER.

El involucramiento sostenido de las familias tiene efectos concretos en las trayectorias educativas. De acuerdo con información institucional, más del 95 % de las niñas de la RER logran culminar la educación primaria en las escuelas de las RER Fe y Alegría, resultado que contrasta con las brechas históricas de género en contextos rurales y que da cuenta del impacto del trabajo articulado entre escuela y comunidad (Fe y Alegría, 2022).




Este vínculo no parece ser solo discursivo, ya que se concreta en espacios como lo que, desde la Municipalidad Distrital de Tambogrande, se señaló que era una «escuela de padres» y como los retiros familiares, que no buscan únicamente informar a las madres y padres sobre el rendimiento de sus hijos, sino construir con ellos un proyecto educativo que tenga sentido también en el hogar. Los efectos de esta apuesta fueron señalados por las personas entrevistadas, quienes observaban mayor coherencia entre lo que se trabaja en la escuela y lo que se vive en casa, y fortalecimiento de los vínculos socioemocionales, lo que incide positivamente en el comportamiento y la disposición de los estudiantes. Sin embargo, esta

aspiración no está exenta de fricciones, ya que algunos padres de familia no siempre respetan los compromisos firmados —sobre el uso de uniformes o de celulares, por ejemplo— y reaccionan con molestia cuando los directores intentan hacer cumplir el reglamento. Esto pone de manifiesto que la construcción de una corresponsabilidad educativa es un proceso continuo que no se consolida por el solo hecho de formalizar acuerdos.

La dimensión comunitaria también enfrenta tensiones que tienen raíces más estructurales. De acuerdo con algunas entrevistas, las rivalidades históricas entre caseríos vecinos han dificultado en algunos casos el funcionamiento conjunto de la RER N° 48 Malingas, y se ha llegado incluso a obligar al desdoblamiento de instituciones para evitar que los conflictos entre comunidades se trasladen al espacio escolar. Estas situaciones revelan que la RER opera en un contexto en el que debe abrirse camino, ya que trabaja en territorios con dinámicas propias que no siempre son favorables a la colaboración.

Quizás el elemento más singular de esta dimensión comunitaria es la figura de las promotoras sociales, que son madres de familia formadas como líderes comunales que actúan como puentes entre la RER y los hogares. Su rol va mucho más allá del acompañamiento educativo tradicional. Estas mujeres vigilan la alimentación y la situación legal de las familias, identifican situaciones de vulnerabilidad y promueven el liderazgo femenino en comunidades donde el machismo sigue siendo una realidad cotidiana. De hecho, esta última dimensión no tuvo un punto de partida sencillo, como señalaron algunas entrevistadas, ya que en zonas rurales existen fuertes arraigos patriarcales que generaban que muchos varones impidieran inicialmente que sus esposas participaran en las capacitaciones y espacios de liderazgo que promovía la RER N° 48 Malingas. Que las promotoras sociales existan y actúen hoy con la visibilidad que tienen, es en buena medida el resultado de haber trabajado contra ese obstáculo con persistencia.

Más allá de las tareas específicas que realizan, las promotoras cumplen una función estratégica dentro del modelo de gestión comunitaria de Fe y Alegría. Su presencia permite mantener una comunicación permanente entre la escuela, las familias y la comunidad, lo que facilita que las necesidades de los hogares sean conocidas por la RER y que las iniciativas educativas logren involucrar efectivamente a madres, padres y otros actores locales. En ese sentido, las promotoras operan como agentes de articulación territorial que contribuyen a que la propuesta educativa trascienda los límites de la escuela y se inserte en la vida cotidiana de las comunidades. Asimismo, su trabajo fortalece la participación de las familias y genera condiciones para que las y los estudiantes cuenten con mayores redes de apoyo fuera del aula. Su existencia revela que Fe y Alegría entiende que no es posible mejorar la educación sin atender las condiciones de vida que la rodean y que, en ese proceso, las mujeres de la comunidad son protagonistas fundamentales del cambio social y educativo.

## D. Articulación intersectorial y alianzas estratégicas

La cuarta dimensión del modelo es quizás la que mejor ilustra su ambición y su capacidad de adaptación al territorio. Lejos de limitarse al espacio escolar, la RER N° 48 Malingas ha tejido una serie de alianzas con otros sectores que le permiten responder a necesidades que el sistema educativo, por sí solo, no podría atender.

En el plano productivo, escuelas como la de Tejedores gestionan proyectos de crianza de animales y huertos escolares que preparan a los jóvenes para el mercado laboral agrícola local en la secundaria de orientación técnica, lo que fue una apuesta por dar sentido práctico y situado a la formación, un sentido que conecta el aprendizaje con las realidades económicas de las familias. En materia de conectividad —una de las brechas más profundas en el entorno rural—, la RER N° 48 Malingas ha gestionado la instalación de antenas de internet y la distribución de *tablets* en comunidades donde el Estado aún no ha llegado, una iniciativa que durante la pandemia resultó determinante para la continuidad educativa.



La cooperación internacional ha jugado un rol determinante en la dotación de equipamiento y en la sostenibilidad del modelo. La intervención más visible en este plano es el proyecto Aula Digital, parte de la iniciativa global ProFuturo impulsada por la Fundación Telefónica Movistar y la Fundación «la Caixa». A través de esta alianza, las escuelas de la RER recibieron «mochilas digitales» compuestas por *laptops*, servidor, *tablets* para estudiantes, proyectores multimedia y sistemas de baterías que permiten trabajar con autonomía energética en comunidades sin fluido eléctrico constante.

Asimismo, se incidió en condiciones que afectaban directamente la permanencia docente. A través de alianzas con congregaciones religiosas internacionales —primero, con la congregación Nuestra Señora de la Enseñanza y, desde 2009, con las Hermanas de Notre Dame de Namur—, la RER ha podido sostener un equipo técnico-pedagógico local que el presupuesto público no garantiza en su totalidad. En algunos casos, esta cooperación ha financiado además la construcción de viviendas para docentes en comunidades alejadas, una medida concreta que contribuye a reducir el ausentismo y a arraigar al maestro en el territorio. Finalmente, desde 2010, la RER recibe anualmente voluntarios de las facultades de Educación, Medicina y Comunicación de la Universidad de Málaga, quienes apoyan programas comunitarios de salud y educación, y lo hicieron incluso de forma virtual durante la pandemia (Yep y otros, 2021). Todo ello configura una red de cooperación que actúa como socio estratégico allí donde el Estado no ha priorizado recursos y que ha permitido a las escuelas de Tambogrande acceder a condiciones que en el sistema público rural siguen siendo la excepción.

La articulación intersectorial se extiende también al Sector Salud, con acciones de prevención como las campañas contra el dengue; y a la Municipalidad de Tambogrande, que ha financiado personal auxiliar, vigilantes y movilidad para los docentes. A través de convenios municipales, se ha logrado además implementar periféricos del CEBA, lo cual permite que adultos y autoridades locales completen sus estudios secundarios. Este último punto merece especial atención, ya que, como se muestra en el capítulo 2 referido a esta intervención, al elevar el nivel educativo de la dirigencia comunal, la RER contribuye también a mejorar la calidad de la participación política y la gestión local, y así cierra un círculo virtuoso entre educación y desarrollo comunitario.

Estas acciones se sostienen también en una serie de otras alianzas institucionales que incluyen a la UGEL Tambogrande, la Municipalidad Distrital, establecimientos de salud y cooperantes internacionales.

## ¿Qué podemos extraer de esta experiencia?

La educación rural en el Perú ha sido históricamente un campo marcado por la exclusión estructural y la atención marginal del Estado. Las últimas décadas registran avances reales en cobertura —la tasa neta de asistencia secundaria en zonas rurales pasó del 52 % al 90 % entre 2001 y 2024, como se mostró en el gráfico 1—, pero persisten brechas profundas en permanencia, logros de aprendizaje y condiciones de enseñanza. Esas brechas reflejan la distancia histórica entre, por un lado, un sistema educativo diseñado desde y para los centros urbanos y, por otro, las realidades dispersas, diversas y frecuentemente empobrecidas del mundo rural peruano. Las reformas institucionales impulsadas por el Estado —desde la creación de la Dineibr a inicios de siglo hasta la Paepar vigente desde 2018— dan cuenta de un reconocimiento creciente del problema, pero también de sus límites. Por ejemplo, actualmente la Paepar carece de presupuesto propio y de un ente ejecutor con capacidad real de articulación intersectorial (Montero & Uccelli, 2023). En ese escenario, las RER han emergido como una respuesta organizativa con potencial demostrado, aunque todavía insuficientemente integradas en la arquitectura de la política pública.

La experiencia de la RER N° 48 Malingas en Tambogrande ilustra de manera concreta qué puede ofrecer este modelo cuando opera con liderazgo sostenido, arraigo territorial y una concepción de la educación que trasciende lo escolar. A lo largo de casi tres décadas, esta RER ha construido un sistema que articula acompañamiento pedagógico continuo, planificación colectiva entre escuelas, participación de las familias y alianzas intersectoriales con municipalidades, establecimientos de salud y cooperantes internacionales. De esta manera, sus resultados son una apuesta sistemática por convertir la escasez en acción colectiva.

Un elemento central de este modelo es la existencia de un equipo cercano a las escuelas, atento a sus necesidades y capaz de brindarles los servicios requeridos para la mejora educativa. Tal característica invita a reflexionar sobre la necesidad de contar con este tipo de soporte en las áreas rurales, más allá de lo que la UGEL puede ofrecer dada su limitada capacidad de llegada territorial, y plantea la pertinencia de contemplar este perfil de personal dentro de la carrera pública magisterial.

Lo que distingue a este modelo no es la ausencia de conflictos ni la resolución de todas las carencias estructurales que afectan a la educación rural. Las tensiones con docentes que resisten la exigencia del sistema, los roces entre comunidades vecinas, los compromisos que algunos padres de familia no siempre honran o la precariedad de la infraestructura en muchas de las escuelas que integran la RER son realidades que el trabajo de campo ha documentado con claridad. Lo que distingue al modelo es su capacidad para operar en ese contexto sin paralizarse, articulando voluntades en la dispersión, generando corresponsabilidad y manteniendo viva una visión de largo plazo donde la lógica institucional pública tiende a fragmentarse.

El caso de la RER N° 48 Malingas no ofrece una fórmula universal ni resuelve por sí solo los dilemas estructurales de la política educativa para zonas rurales. No obstante, muestra que la educación rural mejora cuando las escuelas dejan de operar como islas, cuando las comunidades son tratadas como protagonistas y no como destinatarias pasivas, y cuando existe un tejido institucional capaz de sostener esa apuesta en el tiempo.

Visto desde la perspectiva de la gobernanza territorial, el caso de la RER N° 48 Malingas ofrece una lección que va más allá del sector educativo. Lo que Fe y Alegría ha construido en Tambogrande es una arquitectura de implementación basada en un conjunto de relaciones, acuerdos, prácticas y capacidades territoriales que permiten que una política —la educación rural de calidad— llegue efectivamente a quienes más la necesitan y lo haga en un territorio donde al Estado se le hace difícil garantizarla. Esa arquitectura no reemplaza al Estado ni exime a la política pública de su responsabilidad. De hecho, como señalaron Montero y Uccelli (2023), una de las razones por las que la educación rural ha permanecido en un lugar periférico dentro de la política educativa nacional es que sus carencias más visibles han sido históricamente absorbidas por iniciativas focalizadas. No obstante, la de la RER N° 48 Malingas es una experiencia que demuestra que la implementación exitosa en contextos rurales dispersos requiere actores con presencia territorial sostenida, capacidad de articulación intersectorial y comprensión profunda de las dinámicas locales. De esta manera, la implementación de políticas públicas en territorios complejos no consiste únicamente en ampliar recursos, sino en construir institucionalidades capaces de articular Estado, escuela y comunidad de manera sostenida.






# Capítulo 2

## Educación para jóvenes y adultos



Hay una imagen que persiste en la memoria sobre quiénes son los que trabajan en la educación de jóvenes y adultos en el Perú: la del salón de clases nocturno iluminado con una sola bombilla, donde hombres y mujeres que pasaron el día trabajando en los campos o en el mercado se sientan a aprender lo que el sistema les negó en su momento. Esa imagen no es solo una metáfora de la exclusión, es también una descripción precisa de cómo funciona, en muchos territorios, la EBA. Una modalidad pensada para reparar una deuda del sistema educativo que, sin embargo, carga con las mismas limitaciones que produjeron esa deuda.

Este capítulo analiza la experiencia de Fe y Alegría en la educación de jóvenes y adultos desde la premisa de que la educación es un derecho humano que se ejerce a lo largo de toda la vida y no se limita a la infancia o la adolescencia. Desde la experiencia de la región de Ica, en esta investigación se identifica cómo la organización ha desarrollado un modelo de EBA que busca hacer efectivo ese derecho mediante la articulación entre escuela, trabajo, comunidad y gobernanza territorial. Pero, antes de adentrarse en ese caso, este capítulo sitúa la EBA en su contexto histórico y normativo, y examina qué nos dice la investigación sobre sus posibilidades y sus límites. Aquí, como en los otros capítulos de este libro, la experiencia de Fe y Alegría no se cuenta como un caso de éxito aislado, sino como una lección sobre lo que es posible cuando la política educativa se construye desde el territorio.

Desde la perspectiva del ciclo de políticas públicas que orienta este libro, la EBA ilustra un desafío particular: el de la gobernanza en un campo donde el Estado ha actuado de manera discontinua, en el que las necesidades de la población son heterogéneas y urgentes, y donde la implementación depende de actores locales que el sistema central apenas conoce. Lo que Fe y Alegría ha hecho en Ica es, en buena medida, construir esa gobernanza donde el Estado no la garantizó.

## ¿Cómo es el contexto de la educación de jóvenes y adultos?

La educación de personas jóvenes y adultas tiene en el Perú una historia larga y accidentada. Reconocida desde hace décadas como un derecho fundamental, su ejercicio efectivo ha dependido de la voluntad política de los gobiernos de turno más que de una política de Estado sostenida. En los momentos en que esa voluntad existió, la educación de adultos tuvo impulso. Cuando no, quedó relegada a los márgenes del sistema.

A inicios del siglo XX, su desarrollo estuvo estrechamente ligado a las luchas del movimiento obrero y a la necesidad de capacitar a la fuerza laboral que alimentaba los primeros procesos de industrialización del país. En los años 1970, el gobierno de Velasco Alvarado la convirtió en un eje de su proyecto de transformación social: la educación de adultos era, en ese discurso, una herramienta para la integración nacional y la movilidad social de los sectores históricamente excluidos. Fue también en esa década cuando la pedagogía de Paulo Freire —con su propuesta de alfabetización crítica y su concepción de la educación como herramienta de concientización— penetró con fuerza en las prácticas educativas latinoamericanas, incluidas las peruanas (Tarea, 2019).

Con el retorno a la democracia en 2001 y la aprobación de la Ley General de Educación en 2003, la educación de jóvenes y adultos recibió un nuevo impulso normativo. La ley creó la EBA como una modalidad específica del sistema educativo y le asignó la responsabilidad de garantizar el derecho a la educación de quienes no habían iniciado o concluido oportunamente su educación básica. Un año después, el Reglamento de la Educación Básica Alternativa, aprobado en 2004, organizó la modalidad en dos programas: el Programa de Educación Básica para Niños y Adolescentes (Pebana) y el Programa de Educación Básica para Jóvenes y Adultos (Pebaja).

Posteriormente, la organización curricular del Pebaja fue precisada mediante la Resolución Viceministerial N° 018-2007-ED (Minedu, 2007), que estableció tres ciclos de formación en la Educación Básica Regular: el ciclo inicial, conformado por dos niveles y dos grados (nivel que equivale a primero y segundo de primaria); el ciclo intermedio, compuesto por tres niveles y cuatro grados (que equivale a tercero a sexto de primaria); y el ciclo avanzado, que consta de cuatro niveles y cinco grados (que equivale a primero a quinto de secundaria). Esta estructura curricular se sustentó en el principio de flexibilidad que caracteriza a la EBA, el cual permite adecuar los horarios, calendarios y modalidades de atención a las condiciones de vida de jóvenes y adultos mediante servicios diurnos, vespertinos o nocturnos.

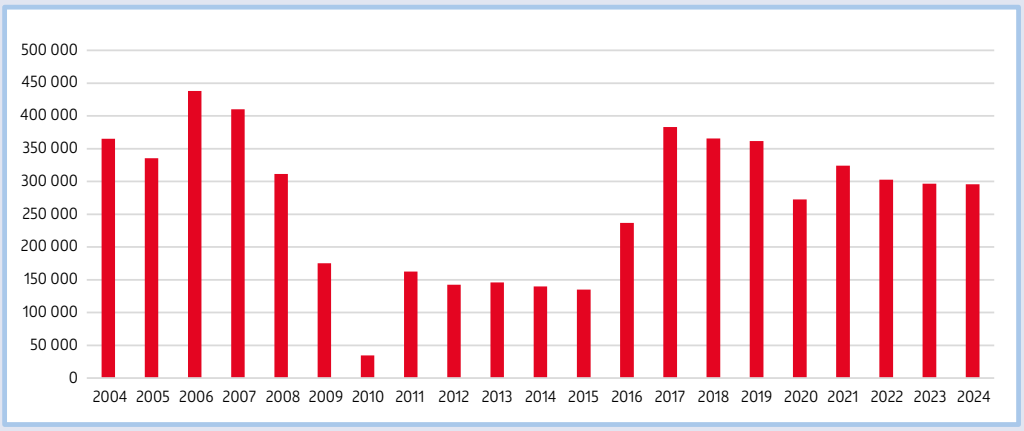


En el año 2009, la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos, organizada por la Unesco en Belém, marcó un hito en la comprensión global del campo. El Perú suscribió sus acuerdos y reconoció, al menos en el plano declarativo, el potencial transformador de la educación de adultos, no como compensación de un rezago escolar, sino como herramienta de desarrollo ciudadano, productivo y humano (Unesco, 2009; Vásquez, 2015). Esa declaración, sin embargo, tardó en traducirse en políticas concretas.

El instrumento de política más reciente y ambicioso respecto a la EBA es el PEN al 2036, aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE) en 2020, que propone una reorientación de la EBA hacia la formación a lo largo de la vida, la reducción del trabajo informal y el desarrollo de competencias para la empleabilidad. Su orientación estratégica 5 establece que el sistema educativo debe asegurar que «todas las personas, particularmente las poblaciones en situación de vulnerabilidad, aprendan a lo largo de sus vidas gracias a experiencias educativas diversificadas, pertinentes, oportunas, articuladas e inclusivas» (Consejo Nacional de Educación, CNE, 2020, p. 112). El desafío es trasladar esa aspiración al territorio.

Un dato revela la dimensión del problema: cuando se redactó ese proyecto educativo, el 94 % de las personas jóvenes y adultas que requerían educación básica en el Perú no formaban parte de ninguna modalidad de EBA (Rivero & Sánchez, 2024), de manera que la brecha entre el derecho proclamado y el derecho ejercido seguía siendo enorme. Actualmente, la EBA atiende a cerca de trescientos mil estudiantes, como lo muestra el gráfico 4.

**Gráfico 4. Evolución de la matrícula en EBA, Perú, 2004-2024**




Fuente: Minedu (2025); elaboración propia.

## La Educación Básica Alternativa: promesas y límites de una modalidad

La EBA fue concebida, desde su creación, con una tensión constitutiva que nunca se ha resuelto del todo. Por un lado, se la pensó como una modalidad diferente, con sus propios enfoques pedagógicos, sus propios tiempos y sus propias lógicas de articulación con el mundo del trabajo y la comunidad. Por el otro, en la práctica, quedó atrapada en una lógica escolarizada que reproduce, con menores recursos, los patrones de la Educación Básica Regular: currículos similares, docentes formados para niños y adolescentes, y una evaluación que toma como referencia los estándares de la educación regular (Rivero & Sánchez, 2024; Vásquez, 2015).

Las investigaciones disponibles sobre la EBA en el Perú —escasas, pero reveladoras— apuntan con consistencia a los mismos problemas. El currículo permanece centrado en el desarrollo de competencias propias de etapas escolares inferiores y no contempla de manera plena los contextos diversos en que se inscriben las personas jóvenes y adultas. La oferta formativa no

responde adecuadamente a las necesidades del mercado laboral, lo que es especialmente crítico para una población que busca insertarse o reinsertarse en el trabajo (Rivero & Sánchez, 2024). Y los docentes, en su gran mayoría formados para la educación regular, trabajan en las aulas de EBA por necesidad económica más que por vocación o especialización (Bardales, 2016). Muchos combinan su trabajo nocturno en la EBA con jornadas diurnas en instituciones de Educación Básica Regular, lo que limita su disponibilidad para la preparación y el seguimiento pedagógico.

A pesar de esos límites, la matrícula en la EBA ha mostrado fluctuaciones importantes. En la última década, el sistema atendía a cerca de 193 mil personas en todo el país, una cifra que encubre diferencias enormes entre regiones y entre modalidades de atención. La pandemia de Covid-19, que cerró las escuelas durante casi dos años, afectó de manera particular a esta población: sin dispositivos, sin conectividad y con la presión de sostener ingresos en contextos de alta informalidad. Entonces, muchos estudiantes de la EBA simplemente desaparecieron del sistema. La implementación más sostenida de la educación a distancia —uno de los pocos efectos positivos de ese período— abrió una oportunidad para llegar a poblaciones que, por sus condiciones de vida, nunca podrían asistir a un aula en horario fijo.

En 2021, el Minedu incorporó una estrategia inédita: un modelo de servicio educativo para personas adultas mayores a implementarse de manera progresiva hasta 2030 en las regiones con mayores tasas de analfabetismo en esa franja etaria. La Resolución Viceministerial N° 236-2021-Minedu (Minedu, 2021a) estableció los criterios para este modelo, centrado en el reconocimiento de saberes previos y en ejes formativos como ciudadanía, salud, productividad e identidad. En su fase inicial, la intervención se concentró en Apurímac, Lima Metropolitana, Piura y San Martín, con resultados que todavía están en proceso de evaluación.



Lo que este panorama revela es una modalidad con potencial real, pero con brechas estructurales que ninguna reforma normativa ha resuelto por completo. La EBA sigue siendo, en gran medida, una política de segunda oportunidad tratada como política de segunda categoría: subfinanciada, con infraestructura precaria, con docentes sin formación especializada y con currículos que no reflejan la diversidad de trayectorias y necesidades de su población. Es en ese escenario donde la experiencia de Fe y Alegría en Ica adquiere su mayor relevancia.

## ¿Qué nos dice la investigación sobre la educación de jóvenes y adultos?

La investigación sobre educación de jóvenes y adultos en América Latina ha girado durante décadas en torno a una pregunta sencilla, pero que encierra una tensión profunda: ¿Para qué sirve la educación de adultos? Las respuestas no han sido unánimes. Una tradición, enraizada en la pedagogía crítica y en el pensamiento de Freire, responde que su función es la concientización y la transformación social. Es decir, la educación es una herramienta de liberación de los sectores históricamente excluidos. Otra tradición, más cercana a las agendas de las agencias internacionales y los ministerios de trabajo, enfatiza la empleabilidad y la productividad, en otras palabras, la educación de adultos como inversión en capital humano que mejora los ingresos individuales y la competitividad de las economías.

Esta tensión no es solo académica, ya que determina qué tipo de programas se diseñan, qué perfiles de egresados se buscan y, en última instancia, a quiénes benefician realmente las políticas. En el caso peruano, las políticas de EBA han oscilado entre ambas visiones sin terminar de adoptar ninguna con claridad, lo que ha resultado en una modalidad con declaraciones progresistas y prácticas conservadoras.



Los estudios disponibles sobre la EBA en el Perú coinciden en señalar que la modalidad no ha logrado, hasta ahora, romper el molde de la educación escolarizada. Chiroque (2015) e Iguiñiz y Salazar (2015) identificaron la necesidad de currículos diferenciados que respondan a las expectativas y necesidades reales de distintos grupos de jóvenes y adultos. Vásquez advirtió que aspirar a una EBA de calidad implica «romper con el paradigma del currículo prescrito» y que tener como referente de calidad lo que se imparte en la Educación Básica Regular «conlleva un proceso más largo y de mayor exigencia» (2015, p. 15). El trabajo más reciente y comprehensivo sobre el estado de la EBA en el Perú —el de Rivero & Sánchez (2024)— confirma que estas críticas siguen siendo válidas: el currículo permanece escolarizado, la formación docente no está adaptada a los requerimientos de la población adulta y la articulación con la formación para el trabajo es débil y voluntarista más que sistémica.



A nivel regional, el análisis de Messina, Pieck y Castañeda (2008) sobre experiencias innovadoras de educación y trabajo en América Latina ofrece un marco comparativo útil. Los autores identifican como condiciones de éxito de las experiencias más potentes el anclaje territorial, la articulación con actores productivos locales, la flexibilidad curricular real y la construcción de alianzas entre instituciones educativas, gobiernos locales y sector privado. Son precisamente esas condiciones las que Fe y Alegría ha intentado construir en Ica, con desigual fortuna, pero con una trayectoria suficientemente sostenida como para extraer lecciones.

Un elemento analítico que permite comprender mejor la experiencia de Fe y Alegría en este campo es el concepto de gobernanza territorial, que aparece ya en el capítulo anterior, dedicado a la educación rural, pero adquiere aquí una especificidad propia. La gobernanza territorial refiere a la capacidad de los actores de un territorio —estatales, comunitarios, privados y de la sociedad civil— para coordinar acciones, tomar decisiones colectivas y gestionar recursos en función de objetivos compartidos. En el campo de la EBA, esa capacidad difícilmente aparece de manera espontánea: requiere estructuras organizativas que articulen a los actores y liderazgos capaces de sostener acuerdos en el tiempo. El caso de Ica muestra que esa arquitectura es construible, aunque frágil.

## ¿Cuáles son las propuestas de Fe y Alegría en la Educación Básica Alternativa?

Fe y Alegría llegó a la EBA desde una convicción que ya tenía décadas de historia: que la exclusión educativa no se resuelve esperando que los excluidos se adapten al sistema, sino llevando el sistema hasta donde viven las personas. Esa convicción, que guio la expansión de las RER y la creación de los institutos técnicos, tomó en la EBA una forma concreta: los centros educativos periféricos.



La intervención de Fe y Alegría en EBA se desarrolla actualmente en seis regiones del país —Cajamarca, Piura, Loreto, Ica, Arequipa y Lima— a través de ocho CEBA. Su rasgo más distintivo, sin embargo, no reside únicamente en estos centros, sino en los más de cincuenta periféricos activos: espacios descentralizados de atención educativa instalados en comunidades, fundos, caseríos, establecimientos penitenciarios e instituciones locales. La lógica es simple y poderosa: si el estudiante no puede ir a la escuela, la escuela va al estudiante. Esa adaptación al territorio, que parece evidente en el discurso, exige una capacidad de articulación institucional y una flexibilidad organizacional poco frecuentes en los modelos convencionales de gestión educativa.

Junto con esta estrategia de expansión territorial, Fe y Alegría impulsa en Acobamba (Huancavelica) una experiencia de innovación institucional que trasciende la prestación directa del servicio educativo. Se trata de un modelo de gobernanza construido mediante un convenio de cooperación interinstitucional entre Fe y Alegría, la Municipalidad Provincial de Acobamba, la DRE Huancavelica y la UGEL Acobamba; modelo que fue posteriormente fortalecido con la incorporación de la Diócesis de Huancavelica. Este esquema de corresponsabilidad busca no solo ampliar la cobertura de la EBA, sino construir capacidades compartidas para su gestión, de modo que la experiencia sea replicable, escalable y sostenible como política pública. En ese sentido, Acobamba representa una innovación relevante porque desplaza el foco desde la gestión de un servicio educativo hacia la construcción de un modelo de gobernanza territorial para garantizar el derecho a la educación de jóvenes y adultos.

El modelo pedagógico de Fe y Alegría en la EBA se organiza en torno a cuatro principios que lo diferencian de la oferta predominante en el sistema público. El primero es la flexibilidad real —no solo declarada— en los horarios y modalidades de atención: clases en la mañana, la tarde, la noche y los fines de semana; formatos presenciales, semipresenciales y a distancia adaptados a las condiciones de vida de cada grupo. El segundo es la contextualización curricular: la adaptación de los contenidos a los perfiles, los territorios y las expectativas de las y los estudiantes, con materiales autoinstructivos diseñados para contextos de difícil acceso. El tercer principio es la formación docente especializada para la educación de jóvenes y adultos mediante procesos de capacitación en enfoque andragógico, metodologías activas, evaluación formativa y planificación por competencias, ámbitos que el sistema nacional difícilmente desarrolla de manera sistemática para el profesorado de la EBA. El cuarto es la articulación territorial e intersectorial. Fe y Alegría entiende que el ejercicio del derecho a la educación de jóvenes y adultos no depende únicamente de la escuela, sino de la capacidad de construir redes de apoyo allí donde se encuentran los estudiantes. Por ello, desarrolla alianzas con gobiernos locales, empresas, Cetpro e instituciones de distintos sectores del Estado para responder a las características y necesidades específicas de cada territorio.




En Ica, por ejemplo: el trabajo conjunto con el Servicio de Orientación al Adolescente (SOA) del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos permite garantizar la continuidad educativa de adolescentes que cumplen medidas socioeducativas en libertad; la articulación con el Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar (Inabif), del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables, facilita el acceso a la educación de adolescentes en situación de vulnerabilidad; y los convenios con las municipalidades de Tate, Santiago y Ocucaje amplían la atención educativa a personas adultas mayores. De manera similar, en Arequipa, el CEBA Fe y Alegría N° 45 desarrolla una experiencia conjunta con establecimientos de salud del Ministerio de Salud para atender a esta misma población. Estas alianzas muestran que el modelo de Fe y Alegría trasciende la gestión del servicio educativo y configura un ecosistema territorial de corresponsabilidad en torno al aprendizaje a lo largo de la vida.

Esta articulación entre la EBA y la formación técnica merece especial atención porque toca uno de los debates más persistentes de la política educativa peruana sobre la desconexión entre la educación básica y las demandas del mundo laboral. Fe y Alegría ha intentado tender ese puente en varios frentes: programas compartidos entre sus CEBA y sus Cetpro, procesos de certificación de competencias adquiridas en el trabajo y experiencias de formación paralela que permiten a un estudiante avanzar en su secundaria y desarrollar competencias técnicas al mismo tiempo. Como veremos más adelante, el caso de Ica muestra tanto las posibilidades de esta articulación como las resistencias que enfrenta.

Un capítulo especial en la historia de Fe y Alegría respecto a la educación de adultos es el del IRFA, creado en 2002 como una plataforma de educación a distancia. El IRFA desarrolló metodologías y materiales autoinstructivos que durante años permitieron llegar a poblaciones dispersas sin acceso a docentes presenciales. Con la pandemia, esa tradición se convirtió en un activo porque Fe y Alegría tenía experiencia y materiales para una educación que el sistema público apenas comenzaba a imaginar.

Fe y Alegría ha influido también, aunque de manera informal y sin obtener siempre el reconocimiento correspondiente, en algunos desarrollos normativos de la EBA. La incorporación del enfoque de periféricos educativos en los marcos regulatorios, la visibilización de la necesidad de flexibilidad en la atención y la generación de evidencia sobre modelos de atención en contextos rurales y de vulnerabilidad son contribuciones que la organización hizo desde la práctica antes de que el Estado las formalizara como política. Esta dinámica —la de una organización que innova en el territorio y cuyas prácticas son absorbidas gradualmente por el sistema sin que siempre quede registrada la atribución— es, como señalamos en la introducción de este libro, uno de los patrones más característicos de la relación entre Fe y Alegría y el Estado peruano.

## ¿Qué encontramos en las visitas de campo?

Las entrevistas realizadas en Ica ofrecen una imagen de conjunto que es, a la vez, alentadora y exigente. Alentadora porque muestran que la EBA puede funcionar cuando hay compromiso institucional, flexibilidad operativa y alianzas con el territorio. Exigente porque dejan en claro que esas condiciones son el resultado de años de trabajo sostenido, resistencias vencidas y aprendizajes dolorosos.



## A. La EBA como respuesta a la exclusión educativa

La región de Ica presenta características que hacen especialmente urgente una EBA de calidad. Es un territorio marcado por la economía agroexportadora, con una fuerza laboral que incluye a miles de trabajadores migrantes de temporada, muchos de ellos sin secundaria completa. Es también una región con altas tasas de abandono escolar temprano, vinculadas a la necesidad de incorporarse al mercado de trabajo desde la etapa adolescente. Y es, al mismo tiempo, una región donde el dinamismo económico genera demanda real de competencias técnicas que la educación regular no siempre forma. En la voz de una de las personas entrevistadas:

> [Ahora] hay un interés por los jóvenes y adultos. En las primeras reuniones o asambleas no había participación de ellos, estaban como cohibidos, y no entendían el tema de educación. Ellos trabajaban en los fundos y sus hijos estaban todo el día en la calle. Cuatro años de mi gestión [en el centro poblado] han posibilitado la educación para niños y adultos, y eso ha generado [por ejemplo] más participación e ideas en las asambleas, como un cambio en la sociedad.

Los actores entrevistados —docentes, directivos, funcionarios públicos, representantes de empresas agroindustriales y líderes comunitarios— coinciden en que la EBA en Ica atiende a una población heterogénea que comparte, sin embargo, trayectorias similares de exclusión: trabajadores agrícolas que no completaron la secundaria; jóvenes que migraron a Ica desde Ayacucho o Huancavelica y encontraron trabajo antes que escuela; mujeres que interrumpieron sus estudios por responsabilidades de cuidado; adolescentes en conflicto con la ley o en espacios de acogida por encontrarse en situaciones de abandono. Para todos ellos, la EBA representa una segunda oportunidad que el sistema regular no supo —o no quiso— ofrecerles a tiempo, como lo señala uno de los funcionarios entrevistados:

> Fe y Alegría es un aliado y hacen una atención personalizada [a través del CEBA] para desarrollar capacidades en los chicos que son de albergue, lo que es una realidad distinta. La voluntad política es del MIMP y Minedu para articular los certificados EBR y EBA, por ejemplo, para los trámites en el Pronabec. Pero, ¿qué pasa con la población especial? No es cautiva, aunque [aquí] tienen ciertos derechos limitados porque no corresponde a un centro preventivo, pero se encuentran en un estado de vulnerabilidad, y en esta modalidad vienen siendo atendidos.

Lo que Fe y Alegría hace en Ica no es solo abrir aulas. Es construir un modelo de atención que reconoce la realidad de esas personas y se adapta a ella, como lo menciona uno de los docentes:

> No solo problemas de adaptación social, sino también problemas de aprendizaje, por lo que [en esta modalidad] se tiene que trabajar una doble inclusión en las aulas.

## B. Un modelo educativo territorial: flexibilidad, proximidad y pertinencia

El rasgo más visible del modelo de Fe y Alegría en Ica es su despliegue territorial. A diferencia del modelo escolar tradicional, que concentra el servicio en un edificio fijo al que la o el estudiante debe llegar, la EBA de Fe y Alegría se mueve. Sus periféricos se instalan en fundos agroexportadores, asentamientos humanos periurbanos, centros juveniles y establecimientos penitenciarios. El aula va donde están los estudiantes, como señaló uno de los entrevistados:

> **La diferencia no está en el currículo, está en que ellos van a buscar al estudiante, no esperan que el estudiante llegue.**

Si bien la normativa de la EBA contempla la posibilidad de organizar servicios educativos periféricos, la experiencia de Ica muestra que su implementación efectiva continúa siendo excepcional. Las limitaciones presupuestales para el desplazamiento docente y las dificultades de gestión han restringido su desarrollo en buena parte del sistema público. En este contexto, el aporte de Fe y Alegría no radica en crear una figura nueva, sino en demostrar que es posible hacer operativa una estrategia prevista por la política educativa y convertirla en el eje de un modelo de atención territorial.

Esta movilidad implica una reconfiguración del servicio educativo: los horarios se adaptan a los turnos de trabajo agrícola; los materiales, a estudiantes que llegan cansados después de una jornada de cosecha; las evaluaciones, a personas que no pueden darse el lujo de perder el año. Como lo señala, por ejemplo, uno de los funcionarios entrevistados:

> **La flexibilidad de la propuesta —en la red y más allá de la red— permite a los adolescentes del Centro Juvenil de SOA terminar su fase socioeducativa y seguir asistiendo a las clases para terminar su educación básica.**

El currículo no cambia en sus contenidos mínimos —Fe y Alegría opera dentro del marco normativo del Estado—, pero sí en la manera en que se abordan y en la secuencia en que se presentan. Esta adaptación, que parece sencilla en el papel, exige docentes que hayan internalizado una pedagogía de adultos que la formación inicial raramente les ofrece.

Un elemento que varias personas entrevistadas destacaron es la importancia de las modalidades semipresencial y a distancia para llegar a poblaciones que trabajan en temporadas fuera de Ica. La pandemia, paradójicamente, aceleró el desarrollo de esa oferta porque obligó a Fe y Alegría a digitalizar materiales y a formar a sus docentes en herramientas que antes usaban de manera marginal. Hoy, esas herramientas son parte permanente del modelo.

## C. La Mesa Técnica: un espacio emergente de gobernanza educativa

Quizás el hallazgo más significativo del trabajo de campo en Ica es la existencia y el funcionamiento de la Mesa Técnica de Educación Básica Alternativa, un espacio de coordinación interinstitucional que reúne a la DRE, las UGEL, los municipios, las empresas agroindustriales, las instituciones educativas y las organizaciones sociales de la región. Se trata de un mecanismo de gobernanza que no existía antes de que Fe y Alegría lo impulsara y que, con el tiempo, ha adquirido vida propia. Sobre el tema, uno de los entrevistados señala:

> **Hablo más bien de la responsabilidad que debe tener el Estado para poder identificar dónde están estos jóvenes [que interrumpieron estudios] y a través de una estrategia global poderlos identificar y poderlos atender. Y ahí tenemos que entrar todos, o sea el gobierno local, gobierno municipal, el mismo Estado para poder atender y atraerlos [...]. No, no estamos avanzando como tal, como sociedad, al mismo ritmo que quisiéramos. Por un lado, el nivel de deserción es alto en las escuelas y, por otro lado, los CEBA están haciendo esfuerzos denodados para tratar de captar a los jóvenes. Yo creo que acá tenemos que sumar todos, definitivamente. Como sociedad tenemos que sumar todos.**

La Mesa cumple tres funciones que las personas entrevistadas identifican como decisivas. La primera es la articulación que permite coordinar esfuerzos entre actores que de otro modo operarían de manera fragmentada. Con ello se evita duplicaciones y se aprovecha recursos dispersos. Así, en la voz de uno de los entrevistados:

> **Un problema educativo no se puede trabajar de manera aislada. La realidad es muy compleja. Los jóvenes tienen necesidades particulares: ¿cómo involucrar a diferentes actores con jóvenes que trabajan? Es necesario un acto de compromiso a todo nivel, trabajar con todos —hacer un esfuerzo en conjunto—, poner en agenda el tema de la educación. Por eso existe la motivación de convocar a la Mesa Técnica.**

La segunda función de la Mesa es la producción de evidencia a través de la cual se comparten resultados de las experiencias en curso, se validan enfoques y se generan aprendizajes colectivos que nutren las decisiones de política regional. La tercera es la incidencia: la Mesa ha logrado que la EBA aparezca en la agenda del gobierno regional con una visibilidad que antes no tenía y ha convertido demandas informales en compromisos institucionales formales.

El proceso de construcción de esta Mesa Técnica siguió una lógica que los actores describen como incremental: los resultados de las primeras experiencias con empresas generaron confianza; esa confianza atrajo a nuevos participantes; y la ampliación del espacio fortaleció

la legitimidad de las decisiones que allí se tomaban. No fue un diseño institucional impuesto desde arriba, sino una arquitectura que se fue construyendo desde la práctica, a medida que los actores comprobaban que la coordinación les convenía, como lo señala uno de los actores entrevistados:

> En Ica se ha incrementado la demanda en el sector laboral, por lo que es necesario poder capacitarse y la educación de adultos es importante para la inserción laboral.

La Mesa tiene, sin embargo, una fragilidad que las personas entrevistadas reconocen sin rodeos: depende demasiado de liderazgos individuales. Así, cuando el coordinador que la impulsó se va, el espacio se debilita; y cuando la empresa que participaba activamente cambia de gerencia, el compromiso se diluye. Esta dependencia de personas concretas, en lugar de procedimientos institucionales, es uno de los desafíos más difíciles de resolver en experiencias de gobernanza local que emergieron desde abajo

## D. Articulación entre la EBA y la formación para el trabajo

Un eje transversal en todas las entrevistas de Ica es la necesidad de articular la EBA con la formación técnica. El consenso es amplio al señalar que de poco sirve que un adulto trabajador complete su secundaria si esa credencial no le abre puertas concretas en el mercado laboral. Lo que esta población necesita no es solo el certificado, sino las competencias que le permitan mejorar su situación. Al respecto, una de las entrevistadas menciona:

> A nivel regional es una gran oportunidad para terminar su grado de escolaridad y además darle la oportunidad que tienen [con] un oficio, algo que ellos quieren: emprendedores, sostenibilidad de sus hogares. A nivel de políticas regionales, que haya apertura completa para que esos jóvenes tengan la oportunidad de desarrollarse como personas.

Fe y Alegría ha desarrollado en Ica experiencias de transitabilidad entre sus CEBA y sus Cetpro: programas compartidos, certificación de competencias adquiridas en el trabajo y modalidades de formación paralela que permiten a un estudiante avanzar en ambos frentes al mismo tiempo. Estas experiencias han producido resultados concretos. Varios entrevistados mencionaron casos de trabajadores agrícolas que, a través de esa articulación, accedieron a puestos de mayor responsabilidad en las empresas donde ya trabajaban.

Sin embargo, esos avances son todavía excepcionales. Los obstáculos que los actores identifican son, en su mayoría, de implementación: falta de coordinación curricular entre la EBA

y los Cetpro; desconfianza entre los profesionales de ambas modalidades —que a veces son percibidos como rivales por los mismos estudiantes—; y rigidez de los procesos administrativos, lo que dificulta reconocer aprendizajes adquiridos fuera del aula formal, como lo señala una de las entrevistadas:

> **La formalización de la currícula —EPT, áreas, etc.— está en la norma [...], pero el vincular ambos planes de estudio —del CEBA y del Cetpro— es un trabajo adicional. En ese sentido, la transitabilidad es un nuevo modelo.**

El marco normativo que habilita esa articulación existe —la Resolución Viceministerial N° 176-2021- Minedu (Minedu, 2021b) lo estableció con detalle—, pero la distancia entre la norma y la práctica cotidiana sigue siendo considerable.

## ¿Qué podemos extraer de esta experiencia?

La educación de jóvenes y adultos en el Perú ha sido históricamente una política declarativa: rica en enunciados sobre el derecho a la educación a lo largo de la vida, pero pobre en los recursos, las instituciones y los mecanismos que harían posible ese derecho para los millones de personas que aún no han completado su educación básica. La EBA fue el intento más sostenido de dar forma concreta a esa declaración, pero quedó atrapada en una lógica escolarizada y subfinanciada que limitó su potencial.

Lo que Fe y Alegría ha construido en Ica no resuelve esos problemas estructurales. Una organización de la sociedad civil, por comprometida que sea, no puede suplir lo que corresponde a una política de Estado. Pero la experiencia de Fe y Alegría demuestra algo que los documentos de política muchas veces omiten y es que la EBA puede ser efectiva cuando se ancla en el territorio, se adapta a las condiciones reales de vida de los estudiantes y se articula con los actores económicos y comunitarios que rodean a esa población. Esas condiciones son el resultado de trabajo persistente, alianzas construidas con paciencia y disposición institucional a aprender desde la práctica.

El aporte más duradero de Fe y Alegría en este campo no es, en última instancia, normativo. La organización no ha producido leyes ni ha sido el actor principal en el diseño de la política nacional de EBA. Su contribución es más sutil y difícil de medir al demostrar que otro modelo de atención es posible: visibilizar la demanda de una población que el sistema tiende a hacer invisible y construir —en la Mesa Técnica de Ica— un prototipo de gobernanza educativa territorial que podría ser referente para otras regiones si el Estado decidiera aprender de él.



Vista desde el ciclo de políticas públicas, la experiencia de Fe y Alegría en la EBA ilustra el momento de la implementación en su sentido más profundo, no como la ejecución mecánica de lo que el nivel central diseñó, sino como un proceso de construcción de condiciones en el que los actores locales —sus motivaciones, sus alianzas, sus conflictos— determinan en gran medida lo que finalmente ocurre. En ese proceso, Fe y Alegría ha actuado como un articulador entre el Estado, el sector productivo y las comunidades al traducir la norma al territorio y al devolver al sistema la evidencia sobre lo que funciona.

La pregunta que queda abierta —y que este capítulo no puede responder por sí solo— es si esas lecciones serán escuchadas. El Perú tiene los instrumentos normativos para construir una EBA de calidad: los tiene desde 2003, con la ley, y los ha ido afinando con el PEN al 2021 y el PEN al 2036, impulsados por el CNE. Lo que ha faltado, de manera persistente, es la voluntad política y la capacidad institucional de implementarlos. La experiencia de Fe y Alegría en Ica no es la solución a ese problema. Pero sí es, al menos, una demostración de que otra EBA es posible. Y, a veces, con eso alcanza para seguir.



# Capítulo 3

## Educación para el trabajo



Si partimos de una pregunta que muchas y muchos jóvenes peruanos de sectores populares llevan consigo al terminar la secundaria, ella sería: ¿Para qué sirve lo que aprendí? Esta pregunta es la expresión de una desconexión profunda entre lo que el sistema educativo ofrece y lo que la vida laboral exige. Para quienes no tienen acceso a la universidad o no la conciben como primer paso, esa pregunta se vuelve aun más urgente, ya que lo que está en juego no es solo una vocación, sino la posibilidad concreta de ganarse la vida con dignidad.

Este capítulo analiza cómo Fe y Alegría ha intentado responder esa pregunta a lo largo de las últimas tres décadas mediante la construcción de una propuesta de educación para el trabajo que atraviesa tres niveles del sistema educativo: la secundaria con orientación técnica, los Cetpro y la educación superior tecnológica. Lo hace desde una convicción que está en el centro de su identidad como Movimiento: que la formación técnica de calidad no es una opción de segunda categoría, sino una herramienta de dignidad y autonomía para los sectores que el sistema tiende a dejar atrás.

Para situar esa experiencia, el capítulo parte de un recorrido por el sistema de educación técnica en el Perú, sus reformas, sus cifras y las deudas persistentes que lo caracterizan. Luego examina la propuesta que Fe y Alegría ha construido, con atención especial en la experiencia de los Centros Experimentales de Formación Profesional (Cefop) en La Libertad y Cajamarca, actualmente articulados con los Cetpro e Institutos de Educación Superior Tecnológica (IEST); y en los hallazgos del trabajo de campo en Arequipa y Lima. Finalmente, el capítulo interroga el lugar de Fe y Alegría en el diseño de las políticas de educación técnica, como un actor cuyas prácticas han ido siendo absorbidas, a veces sin atribución explícita, por el discurso y las normas del Estado.

Desde la perspectiva del ciclo de políticas públicas que orienta este libro, la educación técnica ilustra el momento de la agenda y el diseño: la fase en que una sociedad decide qué problemas merecen la atención del Estado y qué soluciones son las más adecuadas. En ese proceso, Fe y Alegría ha actuado menos como diseñador de política y más como lo que en los debates sobre gobernanza se llama un *policy entrepreneur*: una organización que detecta problemas, ensaya soluciones en el territorio y acerca esas soluciones a los espacios donde se toman las decisiones.

## ¿Qué caracteriza el contexto de la educación técnica en el país?

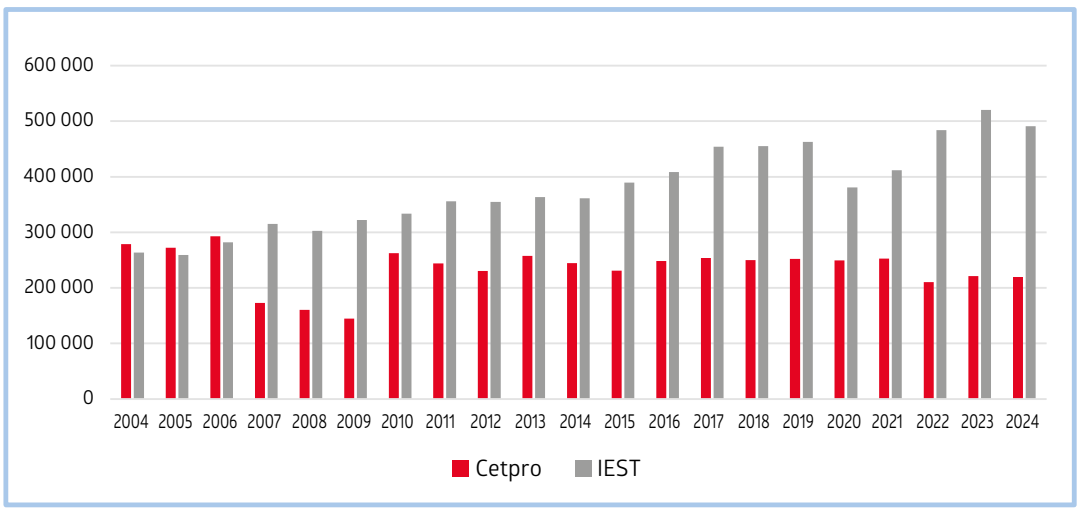
La educación técnica en el Perú arrastra una historia larga de promesas incumplidas. Desde el siglo XIX, cuando Ramón Castilla decretó la creación de escuelas de artes y oficios en las capitales de departamento sin que llegaran a materializarse plenamente, hasta las grandes reformas de la segunda mitad del siglo XX, el país ha oscilado entre el reconocimiento formal de la importancia de la formación técnica y la incapacidad de dotarla de los recursos y el prestigio necesarios para cumplir ese papel. El resultado es un sistema que existe y ha crecido, pero sigue siendo percibido socialmente como una opción residual.



## A. Un sistema en expansión desigual

En el período que cubre este libro, el sistema de educación técnico-productiva experimentó una expansión significativa, aunque marcada por una bifurcación interna que los datos revelan con claridad. Entre 2004 y 2024, la matrícula total pasó de 542 048 a 710 833 estudiantes. Sin embargo, esa cifra global esconde dos tendencias opuestas: mientras los IEST crecieron de manera sostenida —de 263 500 estudiantes en 2004 a 491 089 en 2024—, los Cetpro registraron una contracción pronunciada, pasando de 278 548 a 219 744 estudiantes en el mismo período. En otras palabras, la educación superior técnica crece, pero la formación técnica de base —la que atiende a quienes buscan una inserción laboral rápida— se contrae (gráfico 5).

**Gráfico 5. Evolución de la matrícula en educación técnico-productiva (Cetpro) y superior tecnológica (IEST), Perú, 2004-2024**



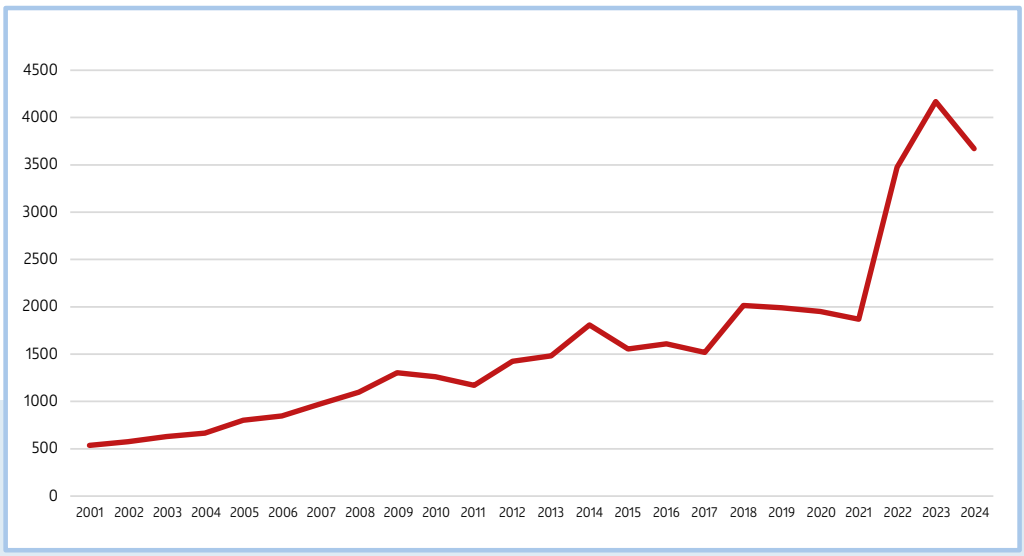

Fuente: Minedu (2025); elaboración propia.

Esta evolución, además, ha sido marcadamente urbana. En 2024, apenas el 4,4 % de la matrícula en educación técnico-productiva se encontraba en zonas rurales, lo que revela la distancia entre las necesidades de formación de las poblaciones más alejadas y la oferta disponible. Para las comunidades rurales, la educación técnica sigue siendo, en gran medida, una aspiración antes que una realidad accesible. Si a ello se suma que las mujeres representan el 59,7 % del total de matriculados en el sistema —61,3 % en Cetpro y 59,0 % en IEST—, se dibuja un perfil de usuario que contrasta con la imagen masculina que suele asociarse a la formación técnica: mujeres urbanas, muchas de ellas adultas, que buscan mejorar sus condiciones laborales o retomar estudios superiores interrumpidos.



El gasto público por alumno en educación técnico-productiva (gráfico 6) creció de manera notable en el período: de 548 soles en 1999 a 4169 soles en 2023, un incremento de más de siete veces en términos nominales. Sin embargo, las disparidades regionales son considerables y no siempre se traducen en mejoras de calidad equivalentes. Lo que los datos del gasto revelan, más que una política coherente, es la fragmentación histórica de un sistema que no ha logrado articularse de manera efectiva con las demandas del mercado laboral ni con las necesidades de desarrollo territorial.

**Gráfico 6. Gasto público por alumno en educación técnico-productiva (Cetpro), Perú, 2001-2024 (en soles corrientes)**




Fuentes: Minedu (2025); Ministerio de Economía y Finanzas. (s. f.); elaboración propia.

## B. Reformas del sistema: avances normativos y brechas de implementación

El marco normativo de la educación técnica experimentó transformaciones importantes en las últimas dos décadas. La Ley General de Educación de 2003 (Ley N° 28044) estableció las bases para una concepción renovada de la formación técnica, vinculándola con el desarrollo productivo y la empleabilidad, e introdujo la educación para el trabajo como componente obligatorio del currículo de secundaria. El Diseño Curricular Nacional de 2008 operacionalizó ese mandato al incorporar el Área de Educación para el Trabajo con módulos ocupacionales certificados en el séptimo ciclo. Más tarde, la Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior de 2016 (Ley N° 30512) reorganizó el sistema en titulaciones escalonadas e introdujo el principio de flexibilidad como fundamento normativo del tránsito entre niveles.

El hito normativo más reciente y ambicioso es la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNESTP), promulgada mediante Decreto Supremo N° 012-2020-Minedu (Minedu, 2020). Esta política constituye el primer intento sistemático de articular en un solo marco la educación superior universitaria, tecnológica y técnico-productiva. La PNESTP coloca en el centro el concepto de transitabilidad —la posibilidad de que los estudiantes se muevan entre distintas alternativas formativas según sus intereses y posibilidades, acumulando competencias a lo largo de la vida— y se propone que, en 2030, cinco de cada diez peruanos accedan a formación superior o técnico-productiva, frente a los tres de cada diez que lo hacían al momento de su promulgación.

Sin embargo, la brecha entre la norma y la práctica es persistente. Los Cetpro, que la PNESTP reconoce como articuladores entre la educación básica y la superior, son siempre instituciones subfinanciadas, con infraestructura obsoleta y docentes cuya formación técnica no siempre está actualizada con las demandas del mercado, y muchas veces no cuentan con equipos directivos que los gestionen. La mayoría ofrece únicamente el ciclo básico de formación. Como señala Sevilla (2017), la educación técnica en el Perú y en gran parte de América Latina sigue operando bajo una lógica escolar dominante, con escasa práctica en contextos reales de trabajo y una articulación con el sector productivo que continúa siendo más declarativa que efectiva.

## C. La transitabilidad: de la práctica de Fe y Alegría a la norma del Estado

El concepto de transitabilidad —la posibilidad de que una o un estudiante se mueva entre distintas alternativas formativas con reconocimiento de los aprendizajes acumulados— es hoy uno de los ejes centrales de la política educativa peruana. Sin embargo, su recorrido hasta convertirse en norma es más largo de lo que los documentos oficiales sugieren.

La PNESTP de 2020 colocó la transitabilidad como objetivo prioritario. Un año después, la Resolución Viceministerial N° 176-2021-Minedu (Minedu, 2021b) operacionalizó ese mandato al establecer tres mecanismos concretos de convalidación: por evaluación curricular cuando hay al menos un 80 % de contenidos similares; por evaluación de evidencias de desempeño cuando ese umbral no se alcanza; y por programación curricular compartida entre instituciones con convenio. El instrumento articulador es el informe técnico pedagógico del itinerario formativo, que describe la trayectoria previa del estudiante y permite al sistema receptor determinar qué reconocer y qué completar.

Lo que esta trayectoria normativa no registra es que Fe y Alegría lleva practicando la transitabilidad desde mediados de la primera década del siglo, mucho antes de que el Estado la formalizara como política. En los Cefop de La Libertad y Cajamarca, el sistema modular escalonado permitía que un estudiante completara un ciclo básico de un año, se incorporara al mercado laboral con un título de auxiliar técnico y retomara su formación más adelante, desde donde la había dejado y con todos sus módulos reconocidos. No era teoría curricular: era la respuesta pragmática a la realidad de jóvenes que no podían darse el lujo de estudiar varios años antes de trabajar. La norma llegó a formalizar una práctica que ya existía (la propuesta del modelo del Cefop), de manera que la pregunta que este capítulo explora es en qué medida esa práctica influyó en la norma.



## ¿Qué nos dice la investigación sobre la educación técnica peruana?

La investigación sobre educación técnica y formación para el trabajo en América Latina ha estado marcada históricamente por una tensión que el propio campo no ha resuelto. Por un lado, una perspectiva que concibe la formación técnica como un instrumento de ajuste a las demandas del mercado: una educación cuyo horizonte es la empleabilidad, definida por las necesidades coyunturales del sistema productivo. Por el otro, una visión que entiende la formación para el trabajo como parte de un proyecto educativo más amplio, orientado tanto a la inserción laboral como al desarrollo de la persona y de los territorios en que vive (Bowman, 2020; Messina y otros, 2008). Esta tensión determina qué tipo de instituciones se construyen, qué perfiles de egresados se buscan y, en última instancia, quiénes se benefician de la formación.

En el caso peruano, la investigación ha identificado con claridad los factores que limitan el alcance de la formación técnica. Bonfiglio (2008) documentó la baja aceptación social de esta modalidad educativa y demostró que el problema no era principalmente de calidad —aunque este también existía— sino de imaginario: la educación técnica era percibida como la opción de quienes no podían acceder a la universidad, no como una elección legítima basada en competencias y vocaciones. Esa percepción tenía consecuencias reales en los retornos salariales y en las trayectorias laborales de los egresados (Calónico & Ñopo, 2007; Yamada, 2007). Más recientemente, el trabajo de Sánchez (2019) ofrece una perspectiva más matizada: desde un enfoque de ciclo de vida, la formación técnica puede marcar diferencias significativas en el acceso al empleo formal desde edades tempranas, especialmente para jóvenes de sectores populares que de otro modo estarían expuestos al subempleo o la informalidad.

El aporte de síntesis más reciente es el de Cavero y Calderón (2024), que en su revisión de la política de Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) para Unesco identifican como problemas estructurales la escasa articulación entre la oferta formativa y las demandas productivas regionales, la limitada transitabilidad efectiva entre niveles, y la ausencia de mecanismos robustos de aseguramiento de la calidad. Estos problemas, señalan los autores, no son nuevos: están presentes en los diagnósticos del sector desde hace dos décadas, lo que revela una capacidad institucional insuficiente para traducir los consensos técnicos en transformaciones efectivas.

Lo que la investigación sugiere, en conjunto, es que la educación técnica de calidad requiere condiciones que van más allá de la normativa: docentes con experiencia productiva actualizada; vínculos reales con el sector empresarial; infraestructura pertinente al territorio; y un modelo pedagógico que integre teoría y práctica en contextos de producción real. Son precisamente estas condiciones las que Fe y Alegría ha intentado construir, con desigual éxito, pero con una trayectoria suficientemente larga para extraer lecciones.

# ¿Qué propone Fe y Alegría en educación técnica?

La educación en y para el trabajo no es un apéndice de la propuesta pedagógica de Fe y Alegría, se constituye como uno de sus tres pilares fundacionales, junto con la educación popular y la educación en valores. Desde sus primeros años de presencia en Lima, la organización incorporó la orientación técnica en la educación básica como respuesta concreta a su vocación de promoción social. La lectura que la sustentaba era simple y poderosa a la vez, y se basaba en la idea de que para los jóvenes de los sectores más pobres era necesario no solo aprender a leer y calcular, sino desarrollar competencias que les permitieran ganarse la vida dignamente.

Esta convicción fue tomando formas institucionales diversas a lo largo del tiempo. En sus escuelas de educación básica, Fe y Alegría incorporó talleres técnicos y proyectos productivos como parte del currículo, articulando así el aprendizaje con las realidades económicas de las comunidades. En un segundo momento, la organización amplió su oferta hacia la formación técnica específica: trece Cetpro distribuidos en diversas regiones del país y, más tarde, con el crecimiento y reordenamiento de las comunidades, siete IEST en zonas donde la oferta del Estado era inexistente o insuficiente. Estos centros atienden carreras vinculadas a los principales ejes económicos de cada territorio: turismo, producción agropecuaria, industrias alimentarias, administración de hoteles y restaurantes, entre otras.

## A. Los Cefop: cuando la práctica antecede a la política

El caso más documentado y referenciado de la propuesta técnica de Fe y Alegría en el Perú es el de los Cefop de La Libertad y Cajamarca. Su historia comienza antes de que Fe y Alegría los gestionara, ya que el modelo fue creado en los años 1990 por una ONG local con financiamiento de cooperación internacional con el propósito explícito de construir una alternativa a los institutos técnicos estatales que en esa región no respondían a las necesidades del mercado laboral. Cuando Fe y Alegría asumió la gestión, heredó un diagnóstico del mercado laboral regional, vínculos con empresas, una propuesta pedagógica basada en competencias y varios años de operación. Lo que Fe y Alegría aportó fue su mística institucional y, sobre todo, una concepción de la educación técnica que va más allá de la capacitación laboral centrada en valores, ciudadanía y desarrollo humano sostenible.

El corazón del modelo Cefop es su estructura escalonada. A diferencia de la mayoría de los Cetpro e IEST del país, que operan como instituciones aisladas sin conexión entre sí, el Cefop articula en un solo sistema tres niveles de formación: el ciclo básico de un año, que otorga el título de auxiliar técnico; el ciclo medio de dos años, que certifica como técnico; y la educación superior tecnológica de tres años, que forma profesionales técnicos. La organización curricular es modular, ya que los módulos completados en el ciclo básico son reconocidos y acumula-

dos en el ciclo medio, y los del ciclo medio en la formación superior. Un joven puede comenzar con un año de estudio, incorporarse al mercado laboral y retomar su formación más adelante desde donde la dejó, sin perder lo avanzado.



El eje pedagógico del modelo es el aprender haciendo y produciendo. Los estudiantes desarrollan sus competencias en condiciones reales de trabajo: talleres equipados que funcionan como pequeñas empresas, proyectos productivos vinculados a las economías locales, prácticas en empresas del entorno regional. Esta modalidad reduce la distancia entre la formación y el empleo que caracteriza a tantos institutos técnicos del país. Un segundo eje es la articulación permanente con el entorno productivo: desde sus orígenes, el Cefop realizó diagnósticos sistemáticos del mercado laboral regional para identificar qué carreras tenían demanda real y qué brechas existían entre la oferta formativa y las necesidades productivas.

Los resultados han sido suficientemente consistentes como para atraer la atención del Estado y de organismos internacionales. La tasa de inserción laboral de los egresados del Cefop se ha situado históricamente entre el 85 % y el 95 %, un indicador que contrasta marcadamente con los promedios nacionales. El reconocimiento institucional llegó formalmente en 2019, cuando el Fondep sistematizó la experiencia y la propuso explícitamente como referente para la redefinición de la formación técnica a nivel nacional (Centro Experimental de Formación Profesional, Cefop; y Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, Fondep; 2019).

## B. Tensiones y límites del modelo

La experiencia del Cefop no está exenta de tensiones. La primera y más estructural es la dependencia de convenios y financiamiento externos. La red opera bajo un convenio con el Estado que ha requerido renovaciones periódicas, y su sostenimiento ha dependido en parte de cooperación internacional que no siempre está garantizada. Esta fragilidad institucional es una de las razones por las que el modelo no se ha replicado con mayor velocidad en otros territorios del país.

La segunda tensión es entre la pertinencia territorial y la escalabilidad. El Cefop funciona bien en La Libertad y Cajamarca porque se construyó con y para esas regiones. Conoce sus economías, sus empresas, sus dinámicas laborales. Trasplantar ese modelo a otros territorios exige hacer el mismo trabajo de diagnóstico y construcción de vínculos, lo que requiere tiempo, recursos y liderazgo sostenido.

Una tercera tensión, quizás la más difícil de resolver, es la del estigma social. A pesar de los resultados demostrados, la formación técnica sigue siendo percibida en amplios sectores de la población como una opción de segundo orden. Fe y Alegría trabaja para disputar ese imaginario porque forma con excelencia, pero convencer al entorno de que sus egresados valen lo mismo que un universitario es otra batalla, y no siempre la gana.

## ¿Qué encontramos en las visitas de campo?

El trabajo de campo de esta investigación en el área de educación técnica se realizó en Arequipa y Lima, donde Fe y Alegría opera instituciones de formación técnica de distinto nivel y perfil. En Arequipa se visitaron experiencias de educación secundaria con orientación técnica, mientras que en Lima el foco estuvo en la educación superior tecnológica. En total, se realizaron quince entrevistas semiestructuradas —once en Arequipa y cuatro en Lima— con funcionarios públicos, actores de la sociedad civil, docentes, directivos y representantes del sector empresarial y del gobierno local.

Antes de analizar los hallazgos por dimensiones, conviene enunciar la idea que los atraviesa y les da coherencia. Lo que el trabajo de campo muestra, con una consistencia que va más allá de las diferencias entre regiones y niveles educativos, es que Fe y Alegría ha logrado colocar en la agenda pública algo que el sistema tiende a postergar: la convicción de que la educación técnica de calidad no es solo formación de mano de obra, sino formación ciudadana. Un integrante del equipo técnico de Fe y Alegría en Lima lo formuló con precisión:

> **Para nosotros no puede haber una buena formación profesional sin una buena formación ciudadana. Un profesional que no es un buen ciudadano no es un buen profesional.**

Esta convicción se expresa de formas concretas en las instituciones visitadas: en la manera en que se diseñan las especialidades técnicas; en el tipo de alianzas que se construyen con el entorno productivo; y en la atención que se presta a la vocación y la trayectoria personal de las y los estudiantes. Los hallazgos permiten identificar las siguientes cuatro dimensiones en las que ese enfoque ha generado transformaciones concretas, aunque también con resistencias y tensiones.

## A. Modelo pedagógico y articulación con el sector productivo

La institución educativa N° 40174 Paola Frassinetti, Fe y Alegría N° 45, de Arequipa, ofrece una secundaria con orientación técnica cuyas especialidades están pensadas para ser, al mismo tiempo, terminales y trampolines. Terminales porque otorgan competencias laborales específicas que los egresados pueden usar de manera inmediata; trampolines porque abren puertas hacia la educación superior técnica o universitaria. Una profesora del equipo directivo lo describe así:

> **Muchas veces, las competencias adquiridas ayudan a nuestros alumnos a trabajar recién egresados. Muchos lo hacen mientras se preparan para postular a los institutos o las universidades, o, simplemente, para estar ocupados y ayudar con los gastos de la casa mientras deciden qué hacer.**

Lo que esta descripción revela no es solo una virtud pedagógica, sino una respuesta a la realidad económica de los estudiantes. En sectores populares urbanos, la presión para aportar al ingreso familiar no espera a que el joven complete varios años de formación superior. La secundaria técnica de Fe y Alegría reconoce esa realidad y la incorpora al diseño de su propuesta: la formación no interrumpe el proyecto de vida del estudiante, lo acompaña.

Pero quizás el hallazgo más significativo de esta dimensión es el papel que juega la secundaria técnica en la construcción de la vocación. En los debates sobre orientación vocacional, suele asumirse que la vocación precede a la elección de una carrera. Lo que los egresados de Fe y Alegría N° 45 sugieren es lo contrario: que la vocación se descubre en la práctica, no en los cuestionarios. Dos egresados que hoy siguen estudios superiores —uno en un instituto, otro en una universidad— coincidieron en que fueron los talleres del colegio, más que ninguna prueba o asesoría, los que les permitieron orientarse. Sus voces son claras al respecto:

> **Sin práctica no hay vocación. No puedo decidir mi futuro con solo llenar una hoja.**
>
> **Las prácticas me ayudaron a decidir mis estudios. Llevé costura, pero también talleres de electrónica. Los dos me gustaron, pero al final estoy estudiando electrónica en el instituto.**

Esta función orientadora de la secundaria técnica —construir vocación a través de la experiencia, antes que de la introspección— es un aporte que el sistema educativo peruano raramente menciona cuando discute la pertinencia de la educación para el trabajo. Los testimonios recogidos en Arequipa sugieren que podría ser uno de sus efectos más duraderos.

La articulación con el entorno productivo regional aparece también como un eje estructurante. En Arequipa, la elección de especialidades no responde a una lógica curricular abstracta, sino a un diagnóstico del mercado laboral local. Un entrevistado vinculado a un IEST aliado de Fe y Alegría formuló esto como un principio de trabajo compartido:

> **Junto con Fe y Alegría estamos convencidos de la contextualización de la oferta. Es fundamental que podamos identificar los nichos de mercado en nuestra región. Ese es el punto de partida. Ahora, por ejemplo, la soldadura altamente especializada es una actividad cada vez más demandada. Ahí hay que invertir. Eso es lo que hay que desarrollar.**

Esta lógica de contextualización territorial de la oferta formativa es, como señalamos en la sección anterior, uno de los aportes que Fe y Alegría ha hecho a la política educativa peruana antes de que el Estado la formalizara como principio. La PNESTP de 2020 la incorpora como objetivo. Y lo que el trabajo de campo muestra es que, en Arequipa, Fe y Alegría ya la practica como cultura institucional.

## B. La transitabilidad en la práctica

La transitabilidad —la posibilidad de que un estudiante acumule y traslade sus aprendizajes entre la educación básica, la técnico-productiva y la superior tecnológica— es uno de los principios más ambiciosos de la política educativa reciente. La Resolución Viceministerial N° 176-2021-Minedu (Minedu, 2021b) la operacionalizó con detalle: estableció mecanismos de convalidación por evaluación curricular, por evidencias de desempeño y por programación compartida. El trabajo de campo en Arequipa y Lima muestra que ese marco normativo existe, que las instituciones de Fe y Alegría lo conocen y que, en varios casos, lo aplican. Pero también muestra sus límites reales.

Las tensiones más frecuentes no son de voluntad, sino de implementación. La coordinación entre instituciones de distinto nivel —Cetpro, secundaria técnica, IEST— supone alinear calendarios, reconocer módulos y acordar estándares de evaluación que el sistema no siempre facilita. Un docente de IEST identificó un punto de fricción concreto: la actualización del catálogo que debería servir de puente entre los niveles:

> **El Cenof [Catálogo Nacional de la Oferta Formativa], por ejemplo, tiene que actualizarse permanentemente. Deberían consultarnos siempre porque en estos tiempos aparecen carreras cortas, intereses que vienen desde los Cetpro que podrían continuarse en los institutos.**

La observación apunta a un problema de gobernanza del sistema: el Cenof debería ser un instrumento dinámico que recoja las señales del territorio, pero en la práctica se actualiza con lentitud y desde el nivel central, sin la participación sistemática de las instituciones que atienden directamente a los estudiantes. Fe y Alegría, al menos en los territorios visitados, intenta compensar esa rigidez con estrategias propias de articulación entre sus instituciones: acuerdos de reconocimiento de módulos, itinerarios formativos diseñados conjuntamente entre sus Cetpro y sus institutos, y seguimiento de trayectorias de egresados que permiten identificar qué funciona y qué no.

Lo que el campo muestra, en síntesis, es que la transitabilidad es una política bien intencionada que tropieza con una arquitectura institucional que no fue diseñada para facilitarla. Fe y Alegría no resuelve ese problema, pero ofrece en sus territorios algo que vale como referente: diversos prototipos o formas de articulación que responden a las necesidades de cada territorio y a la voluntad institucional y proximidad entre las partes.

## C. Alianzas estratégicas y gobernanza del sector

Una de las convicciones más arraigadas en las instituciones de Fe y Alegría visitadas es que la educación técnica no puede operar en aislamiento. No solo porque necesita equipamiento y prácticas que la escuela por sí sola no puede financiar, sino porque su razón de ser es la mejora de oportunidades para la empleabilidad y el emprendimiento. Las alianzas con empresas, municipios y otras instituciones no son, en este modelo, un accesorio de la propuesta pedagógica: son parte de su estructura.

En Arequipa, una de las alianzas más reveladoras es la que Fe y Alegría ha construido con la Municipalidad Distrital de Paucarpata. El gobierno local, preocupado por los altos índices de pobreza del distrito y por la inserción laboral de sus jóvenes, encontró en Fe y Alegría un interlocutor con propuesta. El resultado es una coordinación que va más allá del apoyo a la infraestructura escolar: abarca el diseño conjunto de estrategias para aprovechar los instrumentos del Ministerio de Trabajo, incluidas las bolsas de empleo. El propio alcalde lo describió en la entrevista:

> **Nuestra preocupación son los jóvenes de nuestro municipio. Su inserción en el mundo laboral. Nuestro distrito tiene altos índices de pobreza y extrema pobreza. Casi sesenta por ciento. Fe y Alegría nos ha ayudado a pensar en el mejor uso de las bolsas de trabajo que vienen del ministerio.**

Esta alianza ilustra una lógica de gobernanza que merece atención: el gobierno local como actor de la política educativa, no como receptor pasivo de lo que decide el nivel central. Cuando la municipalidad se involucra activamente en la inserción laboral de sus jóvenes y encuentra en

una institución educativa un aliado con propuesta técnica, el resultado es una articulación que el diseño nacional de políticas raramente planifica, pero que, cuando ocurre, produce efectos que ninguno de los actores por separado podría lograr.

Las alianzas con el sector empresarial también están presentes, aunque con una intensidad que varía entre regiones. En Arequipa, la identificación de nichos productivos emergentes —como la soldadura especializada mencionada más arriba— está directamente vinculada a la relación que la institución mantiene con empresas locales que participan en la definición de las especialidades y en la recepción de practicantes. En Lima, las alianzas de los IEST de Fe y Alegría incluyen convenios con instituciones de salud para las especialidades del área médica, con empresas del sector servicios y con el propio Minedu para programas de formación específica.

Lo que estas alianzas tienen en común, más allá de su diversidad, es su carácter construido: no son el resultado de una política nacional que las ordena ni de un programa que las financia de manera estable. Son la consecuencia de años de trabajo relacional, de confianza acumulada y de funcionarios de Fe y Alegría que fueron a buscar a los socios uno por uno. Esa fragilidad relacional —que la alianza dependa más de personas que de instituciones— es también su límite más importante.

## D. Límites institucionales y fragilidades del modelo

Ninguno de los actores entrevistados en Arequipa y Lima tiene una imagen idealizada del sistema de educación técnica en el que opera. Las fortalezas que reconocen en el modelo de Fe y Alegría conviven, en sus testimonios, con una conciencia clara de los obstáculos estructurales que ninguna institución, por comprometida que sea, puede resolver por sí sola. Cuatro de esos obstáculos aparecieron con consistencia a lo largo del trabajo de campo.

El primero es el desfinanciamiento crónico de los Cetpro e IEST públicos. La educación técnica requiere equipamiento actualizado, insumos para los talleres y docentes con experiencia productiva real. Ninguna de esas tres condiciones puede sostenerse sin recursos suficientes y estables. Una directora de Cetpro en Arequipa describió con honestidad la manera en que su institución sobrevive a esa escasez:

> **No llegan los presupuestos. No hay recursos. Vamos consiguiendo de los vecinos, de donaciones, de actividades que hacemos. Ahí se necesita apoyo. Cuando hay cooperantes o voluntarios estamos un poco mejor, pero cuando se van…**

La frase que queda suspendida en puntos suspensivos no necesita completarse: la dependencia de la voluntad y los recursos externos sin un financiamiento público sostenido

condena a estas instituciones a una precariedad que vuelve inestable cualquier mejora alcanzada. A este problema se suma la amenaza, percibida por varios entrevistados en Arequipa, de un posible cierre de los Cetpro por decisiones de política que priorizan la educación superior tecnológica y relegan la formación técnico-productiva de ciclo básico. La reacción ante esa posibilidad fue intensa y se expresó así en la voz de una directora:

> **El Cetpro es una realidad. Una oportunidad que no puede desatenderse. Fíjese que aquí estudia una madre soltera que es taxista y estudia mecánica automotriz, y su hijo también está estudiando aquí.**

El testimonio muestra algo que los indicadores nacionales no capturan bien: los Cetpro atienden a una población adulta, con trayectorias laborales ya iniciadas y que busca formación breve, práctica y reconocida. Cerrarlos no eliminaría esa demanda: la dejaría sin respuesta institucional. Esta es también, como se señala más arriba, una de las razones por las que el modelo de secundaria técnica de Fe y Alegría es un complemento valioso: forma a jóvenes antes de que ingresen al mercado laboral, en el momento en que su trayectoria aun es más moldeable.

El segundo obstáculo es el estigma social de la formación técnica. A pesar de los esfuerzos de Fe y Alegría por disputar ese imaginario desde la práctica —formando con excelencia, documentando resultados, posicionando a sus egresados—, la percepción de que la educación técnica es una opción de segundo orden persiste en amplios sectores de las familias. Los entrevistados describen esto como una barrera que opera desde dentro del propio sistema: madres y padres que prefieren que sus hijos sigan la ruta universitaria aunque no tengan condiciones para ello y que ven el instituto o el Cetpro como un fracaso antes que como una elección.

El tercer obstáculo son los procesos administrativos que dificultan la implementación de las propias normas del Estado. La transitabilidad es el ejemplo más claro: existe el marco legal, existen los mecanismos, pero los trámites de convalidación son lentos, los sistemas de registro suelen no comunicarse entre sí y los funcionarios en los niveles intermedios no siempre han sido capacitados para aplicar las nuevas disposiciones. Los resultados son que una política bien diseñada en el papel se fragmenta en la implementación cotidiana y que las instituciones con mayor capacidad de gestión —como las de Fe y Alegría— son las que logran navegarla, mientras las más débiles se quedan atrás.

El cuarto obstáculo, quizás el más difícil de abordar desde una institución particular, es el desajuste entre los planes de estudio vigentes y la vocación productiva de los territorios. Las especialidades que el sistema formal habilita no siempre coinciden con lo que el mercado regional demanda, y actualizar el catálogo de carreras o crear nuevas especialidades exige

procesos de aprobación que pueden tomar años. Fe y Alegría intenta compensar este desajuste desde el margen —al adaptar contenidos, articular módulos y establecer acuerdos con empresas—, pero, sin una reforma del sistema de habilitación de carreras, el problema seguirá siendo estructural.

En conjunto, estos cuatro obstáculos dibujan un sistema de educación técnica que tiene más normas que capacidades, más voluntad declarada que recursos reales y más actores comprometidos en los territorios que apoyo sostenido desde el nivel central. Fe y Alegría opera en ese sistema con más recursos institucionales que la mayoría de sus pares públicos, pero no está exenta de sus contradicciones. Lo que la distingue es, quizás, la disposición a nombrar esas contradicciones con claridad y a seguir trabajando a pesar de ellas.

## ¿Qué podemos extraer de esta experiencia?

La educación técnica en el Perú ha sido históricamente un campo marcado por la promesa incumplida. Aunque el sistema creció de manera sostenida en las últimas dos décadas —de 542 048 a 710 833 matriculados entre 2004 y 2024, como se vio hacia el inicio de este capítulo—, esa expansión esconde una bifurcación preocupante: los IEST crecen, pero los Cetpro —la formación técnica más accesible para los sectores populares— se contraen. La brecha territorial persiste con nitidez: el 4,4 % de la matrícula en zonas rurales en 2024 revela que la educación técnica sigue siendo una oportunidad predominantemente urbana. Y el estigma social que asocia la formación técnica con el fracaso escolar no deja de limitar su potencial como herramienta de movilidad social.

Las reformas normativas impulsadas por el Estado —desde la Ley General de Educación de 2003 hasta la PNESTP de 2020 y la Resolución Viceministerial N° 176-2021 (Minedu, 2021b), que operacionaliza la transitabilidad— dan cuenta de un reconocimiento creciente de estos problemas, pero también de las dificultades para traducir los diagnósticos en transformaciones efectivas. La transitabilidad, en particular, ilustra bien esta tensión porque es un principio valioso que la política reciente ha formalizado con detalle, pero cuya implementación real enfrenta obstáculos estructurales —currículos desarticulados, docentes sin actualización productiva, instituciones sin convenios— que la norma por sí sola no puede resolver.

La trayectoria de Fe y Alegría en este campo ofrece una lección que va más allá de la pedagogía. Lo que la organización ha demostrado durante tres décadas de práctica sostenida es que la formación técnica de calidad para sectores populares es posible cuando se cumplen ciertas condiciones: un diagnóstico real del territorio y sus demandas productivas; vínculos genuinos con el sector productivo; un modelo pedagógico que integre teoría y práctica; y una concepción de la educación que vea al estudiante como

persona, no solo como futuro trabajador. Estas condiciones no son descubrimientos de Fe y Alegría, se encuentran en los diagnósticos del sector desde hace décadas. Lo que Fe y Alegría aportó es la demostración de que son alcanzables en territorios concretos y con poblaciones reales.

La paradoja que subyace a esta experiencia es la misma que aparece en los otros capítulos de este libro: cuanto más exitosa es una práctica de Fe y Alegría, más probable es que el Estado la adopte y también que su atribución se diluya. La transitabilidad es el ejemplo más elocuente, ya que Fe y Alegría la practicó durante años a través de mecanismos de articulación, alineación de currículos y características del mercado laboral, renovación de perfiles profesionales, certificación de competencias laborales, entre otros aspectos. Pero lo ha hecho sin que el sistema la reconociera. Cuando el Estado formalizó la transitabilidad como política, lo hizo sin registrar esa procedencia. El aporte más duradero puede ser, precisamente, el que resulta más difícil de rastrear.

Dicho esto, sería incorrecto presentar a Fe y Alegría como el actor que resuelve lo que el Estado no puede. Sus instituciones atienden a una fracción pequeña de la demanda nacional de formación técnica, instituciones cuya sostenibilidad depende de condiciones frágiles, como convenios que requieren renovación, cooperación internacional no garantizada y liderazgo de personas concretas que no siempre son reemplazables. Y su influencia en la política pública, como el propio estudio de Ríos y otros (2020) reconoce, ha sido más reactiva que proactiva.

Lo que sí puede hacer Fe y Alegría —y lo que este capítulo sugiere que ha hecho— es demostrar que otra educación técnica es posible, que la transitabilidad entre niveles no es solo un concepto normativo, que el aprender haciendo puede convivir con la formación en valores, que las y los jóvenes de los sectores más pobres pueden ser egresados de excelencia cuando se les ofrece una propuesta que los trate con la dignidad que merecen, que la vocación es una construcción desde la práctica escolar técnica hasta los estudios superiores. Esa demostración, modesta en escala, pero poderosa en significado, es quizás el aporte más duradero de Fe y Alegría a la educación técnica en el Perú.








# Conclusiones

Una de las imágenes recurrentes del trabajo de campo que se buscó enfatizar en este libro es la de experiencias que funcionan, que resuelven problemas reales y que, con años de retraso, el Estado termina incorporando a sus políticas y normas. Se trata de un proceso en el que Fe y Alegría reflexiona, ensaya, adapta e implementa, mientras que el sistema observa y, gradualmente, formaliza esos aprendizajes. En ese tránsito, sin embargo, el origen de muchas de estas innovaciones suele perderse: las prácticas son absorbidas por el sistema sin que siempre se reconozca su procedencia ni se documenten las condiciones institucionales, territoriales y de gestión que hicieron posible su éxito. Este es uno de los patrones más característicos de la relación entre Fe y Alegría y las políticas educativas del Perú. Es también, quizás, la mejor evidencia de que esa relación ha sido fecunda, aunque no siempre reconocida. Al mismo tiempo, plantea un desafío para la política educativa: desarrollar mecanismos que permitan identificar, documentar, evaluar y escalar las innovaciones generadas por organizaciones con trayectoria en los territorios, incorporándolas no solo como ejecutoras de políticas, sino también como fuentes de aprendizaje para su diseño, implementación y mejora continua.

Este libro se propuso examinar esa relación con rigurosidad y también de manera crítica. Lo hizo a través de tres áreas que ilustran dimensiones distintas del ciclo de las políticas públicas: la educación técnica, que permite analizar el papel de Fe y Alegría en la agenda y el diseño de políticas; la educación rural, que ofrece una ventana privilegiada para observar su implementación en territorios de alta complejidad; y la EBA, que muestra cómo la organización ha construido gobernanza en un campo que el Estado ha atendido de manera discontinua. En los tres casos, se evidencia que Fe y Alegría es una institución que influye en la política educativa peruana, pero no incide sobre ella en el sentido técnico del término.

## Fe y Alegría como actor de políticas: entre la influencia y la incidencia

Una constante a lo largo de los tres casos analizados es que la influencia de Fe y Alegría en las políticas educativas no ha sido principalmente mediante propuestas normativas o estrategias de incidencia tradicional. Su contribución más significativa ha sido demostrar, en contextos concretos, cómo hacer operativas políticas que el propio sistema educativo ya aspiraba a implementar, pero que encontraba dificultades para traducir en prácticas sostenibles. Incidir en política supone estrategia deliberada, capacidad de producir cambios normativos atribuibles y presencia sostenida en los espacios donde se toman las decisiones. Fe y Alegría ha hecho algunas de esas cosas en algunos momentos, pero no es esa su modalidad predominante de relación con el Estado. Su influencia ha operado de otra manera, por ejemplo, a través de prácticas que primero son de la organización y que gradualmente se convierten en saberes públicos, incorporados al discurso y a las normas del sistema sin que siempre quede registrada su procedencia (Ríos y otros, 2020).

Las experiencias analizadas muestran que la organización funciona como un espacio de innovación e implementación de políticas públicas: ensaya soluciones, las adapta al territorio, demuestra su viabilidad y genera evidencia que posteriormente es incorporada, total o parcialmente, por el Estado. Así, los tres capítulos de este libro ofrecen evidencia concreta de ese mecanismo. En educación técnica, la transitabilidad —la posibilidad de que un estudiante se mueva entre niveles de formación con reconocimiento de los aprendizajes acumulados— fue una práctica de los Cefop durante al menos una década antes de que la PNESTP de 2020 y la Resolución Viceministerial N° 176-2021 (Minedu, 2021b) la formalizaran como política nacional. En educación rural, el modelo de RER que Fe y Alegría construyó desde 1995 fue reconocido por el Estado en la Resolución de Secretaría General N° 004-2019-Minedu que aprueba los Lineamientos que Orientan la Organización y Funcionamiento de Redes Educativas Rurales (Minedu, 2019). En EBA, el enfoque de periféricos educativos y la articulación con actores productivos locales que Fe y Alegría desarrolló en Ica anticiparon una lógica territorial que la política nacional apenas comienza a enunciar.

Esta paradoja de la atribución diluida tiene un aspecto positivo y uno más preocupante. El aspecto positivo es que las experiencias funcionan, que el Estado las adopta y que ello beneficia a estudiantes que van mucho más allá de los que atiende Fe y Alegría. El aspecto preocupante, sin embargo, es que sin atribución no hay aprendizaje institucional sistemático. Es decir, el Estado suele institucionalizar los instrumentos sin incorporar las condiciones organizacionales, territoriales y de gobernanza que hicieron posible su éxito. En otras palabras, no estudia por qué funcionaron, no construye las condiciones que permitieron que funcionen en otro territorio, y no fortalece a los actores que los desarrollaron. La práctica se generaliza sin que se haga lo mismo con las condiciones que la hicieron posible.

## El territorio como condición de posibilidad

Un segundo hallazgo que atraviesa los tres capítulos es la centralidad del territorio. La influencia de Fe y Alegría en las políticas educativas peruanas no es nacional, sino más bien regional, local y territorial. En los espacios donde la organización tiene presencia sostenida —Piura, Ica, La Libertad, Arequipa, Cajamarca— sus prácticas demuestran su valor, construye alianzas con municipalidades y empresas, y los funcionarios del Estado aprenden mediante observación más que con la lectura de documentos.

Esto plantea un desafío para la teoría y para la práctica de las políticas educativas. Los sistemas centralizados tienden a pensar la escala nacional como condición de legitimidad. Dicho de otra manera, una práctica vale en la medida en que puede aplicarse a todo el sistema. No obstante, lo que muestran las experiencias de Fe y Alegría es que las condiciones que hacen posible una práctica —el arraigo, las alianzas, el conocimiento del territorio, la adaptación de contenidos, el liderazgo de personas concretas— son posibles con un trabajo sostenido en el territorio. La RER N° 48 Malingas muestra un trabajo constante de casi treinta años en Tambogrande, trabajo en el cual uno de los elementos más importantes es la construcción de legitimidad en el territorio junto con la comunidad educativa. Los Cefop funcionan porque conocen el mercado laboral de La Libertad y Cajamarca mejor que cualquier diseñador de política desde Lima. El modelo de la educación técnica en la secundaria que se identificó en Arequipa destaca las fortalezas de la transitabilidad al generar más oportunidades formativas y profesionales para los jóvenes. La Mesa Técnica de Ica existe porque alguien fue a buscar a las empresas, una por una, hasta construir confianza. Nada de eso se transfiere mediante una resolución ministerial.

La lección no es que las políticas nacionales son inútiles, es que ellas funcionan mejor cuando crean condiciones para que los actores con arraigo territorial puedan operar en lugar de intentar reemplazarlos con programas diseñados desde el centro. El territorio no es el escenario donde se implementa la política: es una condición constitutiva de su implementación. La gobernanza educativa que el Perú necesita es, en parte, la que Fe y Alegría ha construido en sus territorios.

## Reformas educativas, inestabilidad política y sostenibilidad institucional

El amplio período que cubre este libro —2001 a 2025— muestra marchas y contramarchas en relación con las reformas educativas. Se trata de una etapa que puede dividirse en tres momentos: el primero corresponde al proceso de reconstrucción del aparato público tras el retorno a la democracia; el segundo, a un ciclo intenso de reformas orientadas a enfrentar los principales problemas del sistema educativo, ciclo en el que se incorporaron muchas de las experiencias y

aprendizajes de Fe y Alegría; y el tercero se vincula con el escenario actual, caracterizado por una fuerte inestabilidad política que dificulta la continuidad de las reformas y la posibilidad de impulsar cambios sostenidos de largo plazo.

En este contexto, y a pesar de todos los cambios, Fe y Alegría funcionó como un ancla institucional. Cuando el Estado cambió de ministros, de currículo o de prioridades, las escuelas de Fe y Alegría siguieron abiertas, los coordinadores de red continuaron acompañando a las instituciones educativas y los docentes recibiendo apoyo pedagógico. Esta continuidad no es un mérito menor en un sistema donde la discontinuidad suele ser la norma. Sin embargo, también pone de manifiesto un límite que el libro no puede ignorar: buena parte de esa estabilidad sigue dependiendo de condiciones que no siempre están garantizadas. Los convenios con el Estado requieren renovarse periódicamente, la cooperación internacional es variable y muchos procesos descansan en el compromiso de personas y equipos específicos. El principal aprendizaje para la política educativa es que las experiencias que han demostrado su eficacia no deberían depender exclusivamente de estos factores. Su sostenibilidad requiere marcos institucionales estables que consoliden modalidades de gestión público-privada, asignaciones presupuestales consistentes y funciones de acompañamiento y articulación incorporadas de manera permanente en la estructura y la normativa del sistema educativo. Lo que Fe y Alegría ha construido es sostenible mientras esas condiciones se mantengan; cuando alguna falla, la fragilidad se hace visible.

Este es, quizás, el argumento más importante que este libro puede ofrecer a quienes diseñan políticas educativas. La sostenibilidad de las experiencias que funcionan no puede depender de la mística y el compromiso de las organizaciones que las llevan adelante, más bien debe desarrollarse dentro de marcos institucionales que las protejan, las financien y las integren en el sistema. Eso es lo que el Estado peruano no ha hecho sistemáticamente con Fe y Alegría. Y esa es la deuda pendiente más importante de la relación entre ambos.

## Lo que el sistema puede aprender

La principal lección es que las políticas públicas no fracasan únicamente por problemas de diseño, sino por dificultades de implementación. Los tres casos analizados muestran que el desafío no era crear nuevas normas, sino desarrollar capacidades institucionales, alianzas territoriales y mecanismos de coordinación que permitieran hacer efectivas disposiciones que ya existían en el marco de la política educativa. La pregunta con la que cerramos este libro no es qué ha hecho Fe y Alegría por la educación peruana. Eso ya lo hemos respondido en los capítulos anteriores, principalmente en lo relacionado al liderazgo sostenido, al arraigo territorial y a una concepción de educación que trasciende lo escolar. Dicha pregunta es qué puede aprender el sistema educativo de esa experiencia. Las respuestas son varias, y conviene enunciarlas con precisión.

La primera es que la calidad educativa en contextos de vulnerabilidad requiere presencia territorial sostenida, no intervenciones puntuales. Los programas que llegan, miden y se van no construyen la confianza que necesitan las comunidades para invertir en la escuela. Lo que construye esa confianza es la permanencia expresada en la certeza de que el coordinador pedagógico seguirá acudiendo a la escuela el próximo mes, la capacitación docente no fue un evento único y la alianza con la municipalidad tiene continuidad más allá de las elecciones.

La segunda lección es que la articulación entre educación, formación técnica y trabajo no puede seguir entendiéndose como un componente marginal del sistema educativo, sino como una condición para ofrecer trayectorias educativas pertinentes en un país caracterizado por una alta heterogeneidad territorial y social. Cada año, cientos de miles de jóvenes culminan la educación secundaria y solo una parte accede a la educación superior, mientras que muchos ingresan directamente al mercado laboral o alternan trabajo y estudio. En este contexto, la formación técnica debe consolidarse como una opción educativa legítima y de calidad, articulada con las oportunidades y necesidades de desarrollo de cada territorio, y no únicamente como una alternativa para quienes no acceden a la universidad.

Las experiencias analizadas en este estudio muestran que es posible construir trayectorias articuladas entre la EBA, los Cetpro y los IEST y generar así oportunidades de continuidad educativa y de inserción laboral para jóvenes y adultos. Lo que aún falta es construir las condiciones institucionales, curriculares y de gestión que permitan que estas articulaciones dejen de ser experiencias puntuales y se conviertan en una política pública sostenible y escalable.

La tercera es que la gobernanza educativa es más que la gestión del sistema. Es la capacidad de construir acuerdos entre actores con intereses distintos —el Estado, las empresas, las comunidades, las organizaciones de la sociedad civil— en torno a un objetivo compartido. La Mesa Técnica de Ica, la articulación intersectorial de la RER N° 48 Malingas y las alianzas entre los IEST de Fe y Alegría y el sector productivo son modelos de gobernanza que el Estado podría aprender a promover y fortalecer en lugar de intentar sustituirlos mediante estructuras centralizadas que, por sí solas, han mostrado limitaciones para responder a la diversidad y complejidad de los territorios.

La cuarta lección —y quizás la más difícil de operacionalizar— es que la educación de calidad para los sectores más desfavorecidos requiere una concepción de la educación que los trate como personas completas, no como capital humano que hay que optimizar. Lo que Fe y Alegría aporta a sus instituciones no es solo un currículo o un modelo de gestión, es una mística que coloca la dignidad del estudiante en el centro de cada decisión pedagógica. Eso no se legisla, pero sí se puede aprender, replicar y sostener cuando existe un proyecto institucional que lo respalde.

## Fe y Alegría en el Perú: más que una organización

Un elemento necesario de considerar es que Fe y Alegría no es una ONG que presta servicios educativos. No es tampoco una cadena de escuelas privadas disfrazada de misión social. Es, como lo define su propio nombre, un Movimiento que entiende y disputa el espacio educativo, que reivindica el derecho universal a una educación de calidad desde los márgenes del sistema y que, a lo largo de casi seis décadas, ha ido demostrando que esos márgenes no tienen que ser permanentes.

Lo que este libro ha intentado mostrar es que ese Movimiento ha contribuido a la educación pública peruana de maneras diversas. Se trata de aportes que los indicadores de matrícula o de aprendizaje no capturan del todo y que han construido gobernanza donde no la había. Fe y Alegría ha anticipado soluciones que el Estado tardó en formalizar y sostenido la continuidad educativa cuando la inestabilidad política la amenazaba. Asimismo, ha demostrado que, en territorios concretos, con personas reales, una educación técnica de calidad para los más pobres es posible, que las RER pueden funcionar, que los adultos excluidos del sistema pueden regresar a él y encontrar sentido.

La principal contribución de Fe y Alegría a la educación pública peruana no ha sido demostrar que existen mejores políticas, sino que las políticas alcanzan su potencial cuando se construyen desde el territorio, mediante instituciones capaces de articular actores, sostener procesos y convertir principios normativos en oportunidades reales de aprendizaje. Ese es, probablemente, el aprendizaje más relevante que este estudio deja para el futuro de la política educativa en el Perú.

Nada de eso resuelve, por sí solo, los problemas estructurales del sistema educativo peruano. Fe y Alegría atiende a cerca de 86 mil estudiantes dentro de un sistema que alcanza a millones. Sin embargo, el valor de su experiencia no radica únicamente en su cobertura, sino en su capacidad para convertir sus instituciones educativas en espacios de innovación pedagógica, organizacional y de gestión, espacios en los que es posible ensayar, adaptar y demostrar formas de hacer efectiva una educación pública de calidad en contextos de alta complejidad. Más que experiencias excepcionales, sus escuelas, redes e instituciones funcionan como laboratorios de políticas y prácticas educativas cuyos aprendizajes trascienden a la propia organización y ofrecen lecciones para el conjunto del sistema educativo. Eso es lo que este libro ha querido documentar: una trayectoria institucional que, a partir de experiencias sostenidas en el tiempo y legitimadas por sus resultados, aporta evidencia para reflexionar sobre cómo fortalecer la educación pública en el Perú.

Más que un balance sobre lo que Fe y Alegría ha hecho, este trabajo es una invitación a pensar qué otras maneras de hacer política educativa son posibles. Y hay evidencia acumulada en territorios concretos y con personas reales que lo demuestra.

# Bibliografía


Aguilar Villanueva, L. F. (2010). *Gobernanza: El nuevo proceso de gobernar*. Fundación Friedrich Naumann para la Libertad.

Alcázar, L. (2008). Asistencia y deserción en escuelas secundarias rurales del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 41-80). Grade.

Alcázar, L. & Cieza, N. (2002). *Hacia una mejor gestión de los centros educativos en el Perú: el caso de Fe y Alegría*. Instituto Apoyo y CIES.

Alcázar, L. & Valdivia, N. (2011). Escuelas de Fe y Alegría en el Perú: Análisis del modelo de gestión institucional y pedagógica y lecciones para la educación pública. En J. C. Parra Osorio & Q. Wodon (Eds.), *Escuelas religiosas en América Latina: estudios de caso sobre Fe y Alegría* (pp. 93-126). Banco Mundial.

Ames, P. (2002). *Para ser iguales, para ser distintos: educación, escritura y poder en el Perú*. IEP.

Ames, P. (2013). *¿Construyendo nuevas identidades? Género y educación en los proyectos de vida de las jóvenes rurales de Perú*. IEP.

Bardales Mendoza, O. (2016). «Análisis antropológico del funcionamiento de una institución de educación básica alternativa de jóvenes y adultos» (tesis de doctorado). Pontificia Universidad Católica del Perú.

Bebbington, A., Hickey, S. & Mitlin, D. (Eds.) (2008). *Can NGOs make a difference? The challenge of development alternatives*. Zed Books.

Benavides, M. (2006). Las escuelas, las familias y el género. En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 233-256). UPCH e IEP.

Bonfiglio, G. (2008). ¿Qué hay detrás de la baja aceptación de la formación técnica en el Perú? *Debates en Sociología*, (33), 77-94.

Borsotti, C. (1984). *Sociedad rural, educación y escuela en América Latina*. Unesco, Cepal y PNUD.

Bowman, K. (2020). Vocational education and training. En *Oxford Research Encyclopedia of Education*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.309

Burga, E., Hiraoka, L., Maneiro, I. & Moromizato, R. (2023). *Amazonía, educación y desarrollo sostenible*. Unesco y Porticus.

Calónico, S. & Ñopo, H. (2007). *Returns to private education in Peru*. Documento de discusión 3176. IZA.

Cavero, O. & Calderón, M. (2024). *Revisión de la política de Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP) del Perú.* Documento de trabajo. Unesco Perú.

Centro Experimental de Formación Profesional, Cefop; y Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana, Fondep (2019). *Educación en y para el trabajo, la producción y el desarrollo humano sostenible. Un modelo de formación profesional tecnológica en la experiencia de Fe y Alegría 57-Cefop en La Libertad y Cajamarca*. Fondep y Fe y Alegría del Perú.

Chiroque, S. (2015). Currículo y expectativas-necesidades de jóvenes y adultos. *Tarea*, (88), 10-12.

Comisión de la Verdad y Reconciliación, CVR (2003). *Informe final*. CVR.

Consejo Nacional de Educación, CNE (2007). *Proyecto Educativo Nacional al 2021: La educación que queremos para el Perú*. CNE.

Consejo Nacional de Educación, CNE (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036: el reto de la ciudadanía plena*. CNE.

Cuenca, R. (en prensa). El ciclo de reformas educativas en el Perú, 2001-2021. En M. de Ibarrola & I. Dussel (Coords.), *Reformas educativas 1990-2022: comparaciones y contrastes de la historia reciente* (pp. 463-474). Bonilla Artigas Editores.

Cuenca, R., Carrillo, S. & Puémape, F. (2016). Mirando al Estado desde la intersectorialidad y la intergubernamentalidad: el caso de la Iniciativa Aprende Saludable. *Revista de Ciencia Política y Gobierno*, *3*(6), 207-229.

Cuenca, R. & Reátegui, L. (2018). Trayectorias desiguales. La educación de las mujeres indígenas en el Perú. En S. Carrillo & R. Cuenca (Eds.). *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú.* IEP.

Cuenca, R. & Urrutia, M. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *RMIE*, *24* (81), 431-461.

Cueto, S., León, J. & Felipe, C. (2019). *Venciendo la adversidad: trayectorias educativas de estudiantes pobres en zonas rurales del Perú.* Grade.

Defensoría del Pueblo (2013). *Una mirada a la escuela rural: supervisión a instituciones educativas públicas de nivel primaria*. Defensoría del Pueblo.

Díaz, J. J. (2008). Educación superior en el Perú: tendencias de la demanda y la oferta. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú* (pp. 83-129). Grade.

El Peruano (26 de setiembre de 2022). Más de 13 mil adultos mayores retornan a clases para culminar su educación básica. *El Peruano*. https://elperuano.pe/noticia/176047

Espinosa, O. & Ruiz, E. (2017). *Reducción de la deserción escolar en la secundaria rural en la Amazonía peruana*. Grade y Forge.

Ezpeleta, J. & Weiss, E. (1994). Las escuelas rurales en zonas de pobreza y sus maestros: tramas preexistentes y políticas innovadoras. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *1* (1), 53-69.

Fe y Alegría (2022). *Propuesta educativa para ámbitos rurales: organización y trabajo en redes*. Documento de trabajo. Fe y Alegría.

Fe y Alegría del Perú (2019). *Listado de aportes de Fe y Alegría a la educación pública.* Documento interno. Fe y Alegría del Perú.

Fe y Alegría (2009). *Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina*. Seminario de Fe y Alegría, Banco Mundial y Magis América, Lima, 19-21 de octubre.

Gajardo, M. (2014). Educación y desarrollo rural en América Latina: reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, *7*(3), 15-27.

Gavino Ramírez, T. & Gutiérrez Huanca, P. (2024). Los Cetpro como alternativa para fortalecer la productividad del capital humano y la transitabilidad a la educación superior de grupos en condiciones de vulnerabilidad en el Perú. *Educación*, *33*(65), 189-212.

Grompone, R., Reátegui, L. & Rentería, M. (2018). Acumulación de desventajas: El tránsito de los jóvenes rurales a la educación superior. En R. Fort, M. Varese & C. De los Ríos (Eds.) *Sepia XVII. Perú: El problema agrario en debate* (pp. 431-465). Sepia.

Guerrero, G. (2018). *Modelos de alternancia y residencia estudiantil en la educación secundaria rural del Perú*. Tarea.

Iguiñiz, M. & Salazar, L. (2015). *Nuevas oportunidades educativas. Política y gestión en la Educación Básica Alternativa*. UARM y Tarea.

Ilizarbe, C. (2023). Perú 2022: Colapso democrático, estallido social y transición autoritaria. *Revista de Ciencia Política*, *43* (2), 349-375.

Lavado, P., Cueto, S., Yamada, G. & Wensjoe, M. (2014). *El efecto de Fe y Alegría sobre el desempeño escolar en segundo de primaria: explotando el sorteo en el ingreso como experimento natural*. Documento de discusión DD1407. Centro de Investigación de la Universidad del Pacífico y Grade.

Lindblom, C. E. (1991). *El proceso de elaboración de políticas públicas* (Trad. E. Zapico Goñi). INAP y MAP.

Little, A. (2004). *Learning and teaching in multigrade settings (EFA Monitoring Report).* Unesco.

López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad social. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. IIPE-Unesco.

Mariño, I. & Traverso, D. (2017). Con el corazón puesto en la educación rural. La experiencia de las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría. *Tarea*, (95), 23-30.

Messina, G., Pieck, E. & Castañeda, E. (2008). *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Orealc-Unesco.

Ministerio de Economía y Finanzas. (s. f.). *Seguimiento de la ejecución presupuestal (Consulta amigable)* [base de datos]. https://www.mef.gob.pe/es/portal-de-transparencia-economica

Ministerio de Educación, Minedu (16 de mayo de 2007). *Aprobar el cuadro de equivalencia de la Educación Básica Alternativa con la Educación Básica Regular y la Educación de Adultos*. Resolución Viceministerial N° 0018-2007-ED. Minedu. https://www.gob.pe/institucion/minedu/normas-legales/170970-0018-2007-ed

Ministerio de Educación, Minedu (2019). *Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de redes educativas rurales*. Resolución de Secretaría General N° 004-2019-Minedu. El Peruano.

Ministerio de Educación, Minedu (2020). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva*. Decreto Supremo N° 012-2020-Minedu. El Peruano.

Ministerio de Educación, Minedu (2021a). *Disposiciones para la implementación del Modelo de Servicio Educativo para Personas Adultas Mayores en las instituciones educativas públicas de Educación Básica Alternativa*. Resolución Viceministerial N° 236-2021-Minedu. El Peruano.

Ministerio de Educación, Minedu (2021b). *Disposiciones que regulan la transitabilidad entre instituciones de Educación Básica, Técnico-Productiva y de Educación Superior Tecnológica*. Resolución Viceministerial N° 176-2021-Minedu. El Peruano.

Ministerio de Educación, Minedu (2025). *Censo educativo 2025* [conjunto de datos]. Escale. https://escale.minedu.gob.pe/uee/

Ministerio de Educación, Minedu (s. f.a). *Escale: Estadística de la Calidad Educativa* [portal de datos]. https://escale.minedu.gob.pe/

Ministerio de Educación (Minedu, s. f.b). *Normas y documentos legales*. Minedu.

Ministerio de Educación-Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos Rurales, Minedu-Digeibira (2016). *Diagnóstico descriptivo de la situación de los pueblos originarios y de la política de Educación Intercultural Bilingüe en el Perú*. Minedu.

Ministerio de Educación-Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes, Minedu-UMC (2023). *Resultados de la Evaluación Censal de Estudiantes 2023*. Minedu.

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2012). *Políticas nacionales de empleo*. MTPE.

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2021). *Política nacional de empleo decente*. MTPE.

Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo (2023). *Política y programas para jóvenes*. MTPE.

Miranda, L. (2008). Factores asociados al rendimiento escolar y sus implicancias para la política educativa del Perú. En M. Benavides (Ed.), *Análisis de programas, procesos y resultados educativos en el Perú: contribuciones empíricas para el debate* (pp. 11-39). Grade.

Miranda, L. (2020). *La educación multigrado: debates, problemas y perspectivas*. Grade, Creer y ODF.

Montero, C. (2006). La exclusión educativa de las niñas del campo: ¿pasado o presente? En P. Ames (Ed.), *Las brechas invisibles: desafíos para una equidad de género en la educación* (pp. 203-231). UPCH e IEP.

Montero, C. & Uccelli, F. (2023). *De ilusiones, conquistas y olvidos: la educación rural en el Perú*. IEP.

Oliart, P. (2011). *Políticas educativas y la cultura del sistema escolar en el Perú*. IEP y Tarea.

Parra Osorio, J. C. & Wodon, Q. (Eds.) (2011). *Escuelas religiosas en América Latina: estudios de caso sobre Fe y Alegría*. Banco Internacional de Reconstrucción y Desarrollo, y Banco Mundial.

Picón Espinoza, C. (2022). *EPJA en movimiento: la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) es una tarea histórica en construcción*. DVV International y Ministerio Federal de Cooperación Económica y Desarrollo de Alemania. https://www.dvv-international.edu.pe/wp-content/uploads/2022/10/Libro-la-epja-en-movimiento-Cesar-Picon.pdf

Ramírez, L. V. & Víctor Ramírez, A. C. (2010). Educación para adultos en el siglo XXI: análisis del modelo de educación para la vida y el trabajo en México: ¿Avances o retrocesos? *Tiempo de Educar*, *11*(21), 59-78.

Ríos, A., Urcia, N. & Espinal, S. (2020). *Fe y Alegría, movimiento que transforma: evaluación de impacto de la intervención educativa en primaria y secundaria en Fe y Alegría en el Perú 2017-2020*. Fe y Alegría.

Rivero, C. & Sánchez, A. (2024). *Situación de la educación de jóvenes y adultos en el Perú: una mirada integral*. DVV International y CISE-PUCP.

Rockwell, E. (2009). L*a experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.

Ruiz Bravo, P. (2008). Educación y cambio social: Las paradojas de la escuela. En O. Plaza (Ed.), *Cambios sociales en el Perú 1968-2008. Homenaje a Denis Sulmont* (pp. 383-408). PUCP.

Sánchez, A. (2019). *Habilidades, formación para el trabajo y subempleo juvenil: un enfoque de ciclo de vida*. CIES y Grade.

Sevilla, M. P. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe.* Cepal.

Soler Roca, M. (2014). *Educación, resistencia y esperanza: antología esencial*. Clacso.

Stojnic, L. & Consiglieri, N. (2015). *Ser escuela, construir comunidad: factores de éxito del modelo de gestión Fe y Alegría*. PUCP-DARS.

Tácunan Bonifacio, S. (2020). *Historia de los colegios Fe y Alegría en Lima Norte*. Fondo Editorial de la Universidad Católica Sedes Sapientiae.

Tarea. Asociación de Publicaciones Educativas (2019). *Por el derecho a la educación de personas jóvenes y adultas de la EBA 2021 y la EPJA 2036*. Tarea-Colectivo por una EPJA Transformadora.

Trapnell, L. & Zavala, V. (2013). *Dilemas educativos ante la diversidad, siglo XX-XXI. Historia del pensamiento educativo peruano*, vol. 14. Derrama Magisterial.

Uccelli, F. & Llorens, M. (2016). *Solo para listos: el rol de los institutos privados de educación superior en el cierre de brechas de habilidades en el Perú*. IEP.

Unesco (2009). *Declaración de la VI Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea VI)*. Unesco.

Vásquez Quispe, L. A. (2015). En el marco de la Educación Básica Alternativa: constantes y alternativas de atención del Estado en la educación de jóvenes y adultos. *Tarea*, (88), 13-15.

Villegas, M. (2016). Jóvenes rurales y transiciones post secundarias: expectativas y estrategias para el acceso a la educación superior. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, *8*, 41-70.

Yamada, G. (2007). *Retornos a la educación superior en el mercado laboral: ¿vale la pena el esfuerzo?* Documento de Trabajo 78. CIUP y BID.

Yep, E., Barea, P. & Holler, V. (2021). *Aula digital en cuatro Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría: avances y desafíos en la integración de las TIC durante los procesos de enseñanza-aprendizaje*. Fe y Alegría, Fundación Telefónica y «la Caixa» Foundation.

## Normas legales

Perú. Congreso de la República. (28 de julio de 2003). *Ley General de Educación.* Ley N° 28044. El Peruano.

Perú. Congreso de la República (3 de noviembre de 2016). *Ley de Institutos y Escuelas de Educación Superior y de la Carrera Pública de sus Docentes.* Ley N° 30512. El Peruano.

Perú. Congreso de la República (13 de agosto de 2018). *Decreto Legislativo que modifica la Ley N° 28044 sobre Educación Técnico-Productiva.* Decreto Legislativo N° 1375. El Peruano.

Perú. Ministerio de Educación (2004). *Reglamento de la Educación Básica Alternativa.* Decreto Supremo N° 015-2004-ED. El Peruano.

Perú. Ministerio de Educación (28 de julio de 2020). *Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva.* Decreto Supremo N° 012-2020-Minedu. El Peruano.

# Siglas

| | |
|---|---|
| CAM | Comunidad de Aprendizaje de Maestros |
| CEBA | Centro de Educación Básica Alternativa |
| Cefop | Centro Experimental de Formación Profesional |
| Cenof | Catálogo Nacional de la Oferta Formativa |
| Ceplan | Centro Nacional de Planeamiento Estratégico |
| Cetpro | Centro de Educación Técnico-Productiva |
| CNE | Consejo Nacional de Educación |
| CVR | Comisión de la Verdad y Reconciliación |
| DEIB | Dirección de Educación Intercultural Bilingüe |
| DER | Dirección de Educación Rural |
| Digebr | Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural |
| Digeibira | Dirección General de Educación Básica Alternativa, Intercultural Bilingüe y de Servicios Educativos Rurales |
| Dineibr | Dirección Nacional de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural |
| Diser | Dirección de Servicios Educativos Rurales |
| DRE | Dirección Regional de Educación |
| EBA | Educación Básica Alternativa |
| EFTP | Educación y Formación Técnica y Profesional |
| Fondep | Fondo Nacional de Desarrollo de la Educación Peruana |
| GIA | Grupo de Interaprendizaje |
| IEP | Instituto de Estudios Peruanos |
| IEST | Instituto de Educación Superior Tecnológica |
| Inabif | Programa Integral Nacional para el Bienestar Familiar |
| IRFA | Instituto Radiofónico Fe y Alegría |
| Minedu | Ministerio de Educación |
| Ocder | Oficina de Coordinación para el Desarrollo Educativo Rural |
| ONG | Organización no gubernamental |
| Paepar | Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales |
| PEAR | Proyecto de Educación en Áreas Rurales |
| Pebaja | Programa de Educación Básica para Jóvenes y Adultos |
| Pebana | Programa de Educación Básica para Niños y Adolescentes |
| PEN | Proyecto Educativo Nacional |
| PNESTP | Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva |
| Pronajec | Programa Nacional de Centros Juveniles |
| RER | Red Educativa Rural |
| Ressop | Red Escolar de la Selva del Sur Oriente Peruano |
| ROF | Reglamento de Organización y Funciones |
| Saspec | Sistema de Aprendizaje Socioproductivo Ecológico Comunitario |
| SOA | Servicio de Orientación al Adolescente |
| STER | Secretaría Técnica de Educación Rural |
| Sunedu | Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria |
| TIC | Tecnologías de la información y comunicación |
| UGEL | Unidad de Gestión Educativa Local |
| UMC | Unidad de Medición de la Calidad de los Aprendizajes |
| Unesco | Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura |


FE Y ALEGRÍA 67
IEST CEFOP
FE Y ALEGRÍA 67
IEST CEFOP

# Anexos

## Anexo 1. Participantes en la investigación

| Instituciones y tipos de participantes | Tipo de participantes y regiones | | | | Total |
|---|---|---|---|---|---|
| | Jóvenes y adultos | RER | Educación técnico-productiva | | |
| | Ica | Piura | Arequipa | Lima | |
| **Funcionarios públicos** | | | | | **21** |
| DRE y UGEL | 3 | 3 | 1 | | 7 |
| Autoridades locales | 1 | 2 | | | 3 |
| Funcionarios municipales | | 2 | 1 | | 3 |
| Ministerios | | | | 3 | 3 |
| Sector Salud en regiones | | 1 | 1 | | 2 |
| Comisaría | | | 1 | | 1 |
| Inabif en regiones | 1 | | | | 1 |
| Programa Nacional de Centros Juveniles (Pronajec)-SOA | 1 | | | | 1 |
| **Sociedad civil** | | | | | **14** |
| Actores comunales | 1 | 7 | | | 8 |
| Empresas | 3 | | 1 | | 4 |
| IEST privados | | | 2 | | 2 |
| **Instituciones educativas** | | | | | **7** |
| Docentes y directivos | 2 | | 2 | 1 | 5 |
| Exalumnas y exalumnos | | | 2 | | 2 |
| **Total** | **12** | **15** | **11** | **4** | **42** |

## Anexo 2. Principales normativas referidas a la educación rural en el Perú, 2001-2023

| Año | Norma | Denominación | Aporte |
|---|---|---|---|
| 2001 | Ley N° 27558 | Ley de Fomento de la Educación de las Niñas y Adolescentes Rurales | Promueve la equidad de género en la educación de niñas, niños y adolescentes rurales y decreta el período 2002-2006 como el Quinquenio de la Educación Rural. |
| 2006 | Decreto Supremo N° 006-2006-ED | Aprueba el Reglamento de Organización y Funciones (ROF), Minedu | El ROF de 2006 desactivó la Ocder y creó la Dineibr, que comprende dos direcciones: la Dirección de Educación Rural (DER) y la Dirección de Educación Intercultural Bilingüe (DEIB). |
| 2012 | Decreto Supremo N° 006-2012-ED | Aprueba el ROF y el cuadro para la asignación de personal del Minedu | Formula un cambio nominal de dirección nacional a dirección general de la Dirección General de Educación Intercultural, Bilingüe y Rural (Digebr) que incluye las funciones dentro de la DER y la DEIB. |
| 2015 | Decreto Supremo N° 001-2015-Minedu | Aprueba el ROF del Minedu | Crea la Digeibira, encargada de formular modelos de servicios educativos diferenciados, es decir, alternativos al modelo regular presencial. |
| 2016 | Resolución de Secretaría General N° 256-2016 | Lineamientos para el mejoramiento del servicio educativo multigrado rural | Reconoce normativamente a las RER. |
| 2018 | Decreto Supremo N° 013-2018-Minedu | Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales (Paepar) | Es la primera política bajo el marco de los parámetros del Centro Nacional de Planeamiento Estratégico (Ceplan). La política de educación rural destaca su apuesta por una educación centrada en el sujeto en función de «sus potencialidades, sus necesidades y su rol protagónico en el territorio». |
| 2019 | Resolución de Secretaría General N° 004-2019 | Lineamientos que orientan la organización y funcionamiento de las RER | Enuncia el reconocimiento normativo de las RER. |

Fuentes: Montero & Uccelli (2023); Minedu (s. f.b); elaboración propia.

## Anexo 3. Principales normativas referidas a la Educación Básica Alternativa (EBA) en el Perú, 2001-2023

| Año | Norma | Denominación | Aporte |
|---|---|---|---|
| 2003 | Ley N° 28044 | Ley General de Educación | Plantea la creación de la EBA y ratifica el compromiso del Estado para con la equidad educativa. |
| 2004 | Decreto Supremo N° 015-2004-ED | Reglamento de la EBA | Plantea las definiciones, reglas básicas y política pedagógica de la EBA. |
| 2007 | Resolución Viceministerial N° 0018-2007-ED | Equivalencia de la EBA con la Educación Básica Regular y la Educación de Adultos | Aprueba el cuadro de equivalencia de la EBA con la Educación Regular y la Educación de Adultos. |
| 2009 | Resolución Viceministerial N° 0276-2009-ED | Aprobación del Diseño Curricular Básico Nacional de EBA | Diseña el Currículo Nacional, propuesta pedagógica cuyo objetivo es garantizar a todas y todos los estudiantes el acceso a aprendizajes significativos y de calidad. |
| 2021 | Resolución Viceministerial N° 236-2021-Minedu | Disposiciones para la Implementación del Modelo de Servicio Educativo para Personas Adultas Mayores en las instituciones educativas públicas de EBA | Formula las disposiciones para la implementación del Modelo de Servicio Educativo para personas adultas mayores en las instituciones educativas públicas de EBA. |

Fuente: Rivero & Sánchez (2024, p. 45); Minedu (s. f.b); elaboración propia.

## Anexo 4. Principales normativas referidas a la educación para el trabajo en el Perú, 2001-2023

| Año | Norma | Aporte |
|---|---|---|
| 2011 | Decreto Supremo N° 013-2011-TR | Crea el Programa Nacional de Empleo Juvenil Jóvenes a la Obra. |
| 2018 | Decreto Legislativo N° 1375 | Modifica diversos artículos de la Ley General de Educación sobre educación técnico-productiva y dicta otras disposiciones. |
| 2020 | Decreto Supremo N° 019-2020-TR | Enuncia la fusión por absorción del Programa Nacional para la Promoción de Oportunidades Laborales Impulsa Perú al Programa Nacional de Empleo Juvenil Jóvenes productivos. |
| 2020 | Decreto Supremo N° 012-2020-Minedu | Dicta la Política Nacional de Educación Superior y Técnico-Productiva (PNEST). |
| 2020 | Resolución Viceministerial N° 188-2020-Minedu | Enuncia los Lineamientos Académicos Generales para los Cetpro. |

Fuente: Rivero & Sánchez (2024); Minedu (s. f.b); elaboración propia.







# De la experiencia a la política pública

## La trayectoria de Fe y Alegría en la educación peruana

Fe y Alegría
Movimiento de Educación Popular Integral
PERÚ

**Asociación Fe y Alegría del Perú**
Jr. Cahuide 884, Jesús María, Lima 15072, Perú
Teléfono (51-1) 4713428
Correo electrónico peru@feyalegria.org.pe
Página web www.feyalegria.org.pe

ISBN: 978-612-5173-25-6