

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

ESCUELA DE GRADUADOS

MAESTRÍA EN GERENCIA SOCIAL



FORMACIÓN TÉCNICA POR COMPETENCIAS LABORALES

EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE LOS CEFOP N°4 Y

N°10 DEL «PASE» (1996-2007)

TESIS PARA OPTAR EL GRADO DE MAGISTER EN
GERENCIA SOCIAL

ARSENIO MUÑOZ PÉREZ

ASESORA: ELIZABETH SALCEDO LOBATÓN
JURADO: MARÍA MARCELA CHUECA MÁRQUEZ
HILDA CAPCHA MISAYAURI

LIMA - PERÚ 2012

ÍNDICE

DEDICATORIA

AGRADECIMIENTO

SIGLAS

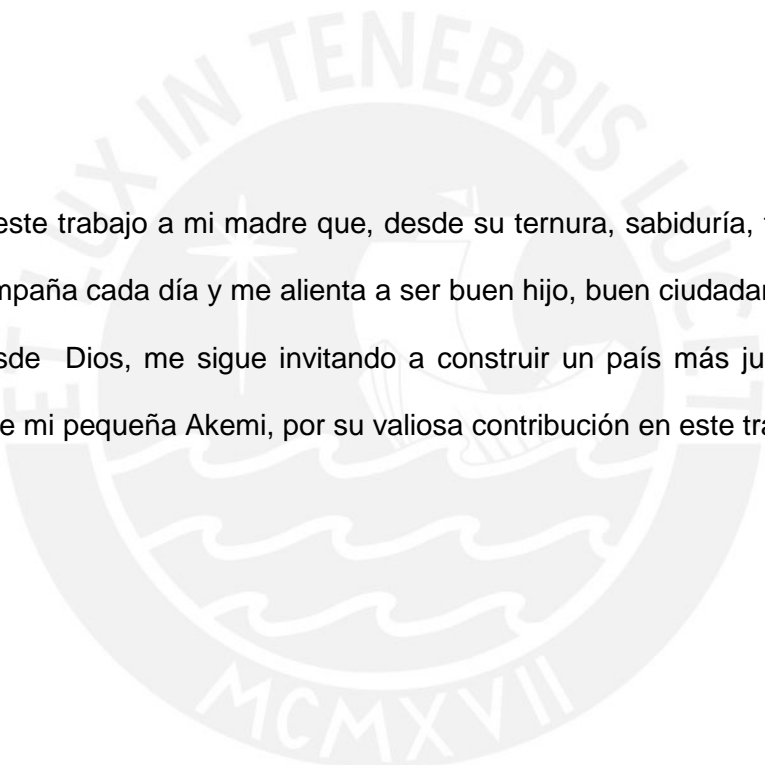
RESUMEN EJECUTIVO	i
INTRODUCCIÓN	iii
CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES	1
1.1. Tema de investigación	1
1.2. Justificación	3
1.3. Objetivos de la tesis	6
CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL	7
2.1. Aproximación al “mundo” de los pobres	7
2.1.1. Desde el desarrollo humano	
2.1.1.1. Concepto de ser humano	7
2.1.1.2. Concepto de pobreza	7
2.1.1.3. Concepto de desarrollo	8
2.1.2. Desde la cultura de la pobreza	10
2.1.3. Desde la opción preferencial por los pobres	12
2.1.4. Desde el empoderamiento	16
2.1.5. Desde el capital social	16
2.2. Enfoques educativos	18
2.2.1. Enfoque educativo neoliberal	18
2.2.2. Enfoque de la pedagogía crítica	19
2.2.3. Enfoque de Fe y Alegría	20
2.3. Formación técnica por competencias laborales desde la mística del compromiso	28
2.3.1. Formación por competencias laborales	28
2.3.1.1. Formación profesional	28
2.3.1.2. Educación técnico productiva	28
2.3.1.3. Enfoque por competencias	29
2.3.1.4. Perfil profesional	32

2.3.1.5. Competencias laborales.....	33
2.3.1.6. Diseño curricular.....	34
2.3.1.7. Articulación entre formación profesional técnica por competencias laborales y mercado laboral.....	35
2.3.2. Mística del compromiso.....	37
2.3.2.1. Mística.....	37
2.3.2.2. Rasgos de la mística en las organizaciones.....	38
2.3.2.3. Rasgos de la mística del compromiso en una organización de creyentes cristianos, según algunos rasgos de la espiritualidad ignaciana.....	41
CAPÍTULO III: METODOLOGÍA.....	44
3.1. Método.....	44
3.2. Técnicas de recojo de información.....	45
3.2.1. Entrevista a profundidad.....	45
3.2.2. Revisión documental.....	45
CAPÍTULO IV: CONTEXTO DE LA CREACIÓN DEL PASE.....	46
4.1. Neoliberalismo y ajuste estructural.....	46
4.2. Antecedentes del PASE.....	48
4.3. Creación y características de PASE.....	49
4.3.1. Responsables y fases del PASE.....	49
4.3.2. Creación.....	49
4.3.3. Objetivos y resultados esperados.....	50
4.3.4. Características del PASE.....	52
4.3.4.1. Gestión y planificación.....	52
4.3.4.2. Diagnóstico de la situación laboral de los jóvenes.....	53
4.3.4.3. Propuesta formativa del PASE.....	55
4.3.4.4. Requisitos para acceder al PASE.....	56
CAPÍTULO V: RESULTADOS DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS PRINCIPALES ACTORES SOBRE AQUELLOS ELEMENTOS MATRICES QUE SOSTUVIERON Y CONDUJERON AL ÉXITO DE LOS CEFOP N°4 y N°10 DEL PASE.....	58

5.1.	Percepciones de los Co-Directores del PASE	58
5.1.1.	Planificación	59
5.1.2.	Formación personalizada, formación en valores y docentes comprometidos	59
5.1.3.	Vinculación entre formación profesional y aparato productivo	60
5.1.4.	Infraestructura y tecnología adecuadas	62
5.1.5.	Influencia de Fe y Alegría y de la Compañía de Jesús	62
5.1.6.	Gestión transparente, responsable	63
5.2.	Percepciones de docentes	64
5.2.1.	Planificación exhaustiva	64
5.2.2.	Vinculación entre formación por competencias laborales y sector productivo	65
5.2.3.	Docentes comprometidos	66
5.2.4.	Formación en valores	67
5.2.5.	Formación personalizada	68
5.2.6.	Infraestructura	68
5.3.	Percepciones de ex alumnos	69
5.3.1.	Planificación	70
5.3.2.	Vinculación entre formación profesional y sector productivo	71
5.3.3.	Docentes comprometidos y formación personalizada	71
5.3.4.	Formación en valores	73
5.3.5.	Infraestructura	74
5.4.	Percepciones de empresarios	76
5.4.1.	Vinculación entre formación profesional y sector productivo	77
5.4.1.1.	Empresarios consultados sobre necesidades del mercado laboral	77
5.4.1.2.	Alianzas	78
5.4.2.	Formación en valores	78
5.4.3.	Infraestructura	79
CAPÍTULO VI: RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE EL PROCESO MATRIZ QUE ARTICULÓ LA FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y EL SECTOR PRODUCTIVO EN LOS CEFOP N°4 Y N°10 DEL PASE		83

6.1. Demanda laboral e identificación de perfiles profesionales y competencias laborales	83
6.1.1. Diagnóstico general.....	83
6.1.1.1. Recojo de información sobre productos y servicios que requerían mano de obra calificada.....	84
6.1.1.2. Características del proceso de investigación sobre productos y servicios que requerían mano de obra calificada.....	85
6.1.1.3. Tipo de coordinación entre los CEFOP N°4 y N°10 del PASE y empresas locales, asociaciones, trabajadores autónomos.....	85
6.1.1.4. Tipo de productos y servicios requeridos por el mercado local.....	87
6.1.2. Proceso de formulación de perfiles profesionales y de competencias laborales.....	88
6.1.2.1. Identificación de perfiles profesionales y competencias laborales para satisfacer necesidades del mercado laboral	88
6.1.2.2. Participación de las empresas y otros agentes productivos en la identificación de competencias laborales.....	89
6.1.2.3. Información tecnológica recibida desde las empresas.....	90
6.2. Diseño y ejecución de la formación profesional.....	92
6.2.1. Formación y compromiso docente.....	92
6.2.2. Características del diseño curricular.....	93
6.2.2.1. Programación detallada de cada fase del proceso formativo-productivo.....	94
6.2.2.2. Formación humana integral.....	95
6.2.3. Metodología: Aprender haciendo, produciendo y vendiendo.....	96
6.2.4. Ejecución del programa de la formación profesional.....	101
6.3. Inserción laboral de jóvenes egresados.....	102
6.3.1. Inserción de egresados en el mercado laboral.....	103
6.3.1.1. Alianzas y convenios en general del PASE.....	103
6.3.1.2. Prácticas en las empresas.....	105

6.3.2. Resultados sobre inserción laboral de egresados.....	105
CONCLUSIONES.....	111
RECOMENDACIÓN SOBRE POSIBLE REPLICABILIDAD DEL MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS LABORALES EN CONTEXTOS SIMILARES A LOS CEFOP N°4 Y N°10 DEL PASE.....	113
Anexo N°01: Estructura organizativa del PASE.....	123
Anexo N°02: Mapa de ubicación del programa PASE.....	126
Anexo N°03: Lectura y reflexión cotidiana del evangelio.....	127
Anexo N°04: Perfil profesional y competencias laborales.....	127
Anexo N°05: Planificación del sistema educativo.....	134
Anexo N°06: Evaluación por competencias, indicadores, evaluación de valores.....	135
Anexo N°07: Valores en la unidad didáctica.....	150
Anexo N°08: Esquema de sesión de clase.....	152
Bibliografía.....	153



Dedico este trabajo a mi madre que, desde su ternura, sabiduría, fe y humildad, me acompaña cada día y me alienta a ser buen hijo, buen ciudadano; a mi padre que, desde Dios, me sigue invitando a construir un país más justo; a Sachie, madre de mi pequeña Akemi, por su valiosa contribución en este trabajo.

Mi agradecimiento a los Co-Directores del PASE, Luis H. Alor Ventocilla y Alcides Cairampoma Malpica, y a los responsables de los CEFOP N° 4 y N° 10 de Trujillo por haberme brindado todo su apoyo con información; a todos los entrevistados (Co-Directores, docentes, ex alumnos y empresarios) que gentilmente compartieron conmigo sus experiencias relevantes sobre el PASE; a mis profesores de la maestría, especialmente a Elizabeth Salcedo Lobatón, mi asesora, por sus sabios consejos en todo el proceso de formulación y elaboración de esta tesis; a mis amigos jesuitas Antonio Sánchez-Guardamino y Carlos Rodríguez Arana, por haberme ayudado a cultivar mi deseo de contribuir en la construcción de un país más justo.

SIGLAS

CEFOP: Centro de Formación Profesional.

FyA: Fe y Alegría.

PASE: Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural.

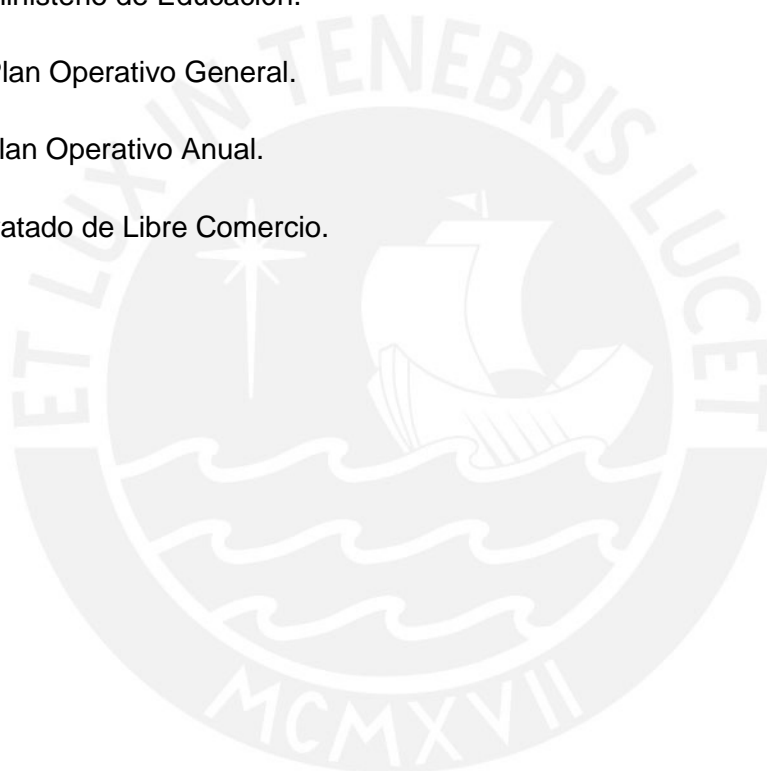
FORTE-PE: Formación Profesional Tecnológica en el Perú.

MED: Ministerio de Educación.

POG: Plan Operativo General.

POA: Plan Operativo Anual.

TLC: Tratado de Libre Comercio.



RESUMEN EJECUTIVO

En 1995 la Comisión Europea y el gobierno de Perú firmaron un convenio financiero. Así se creó el Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural (PASE) dirigido a jóvenes, de 15 a 29 años, que habían abandonado la educación secundaria y se encontraban en situación laboral inestable, en las regiones de La Libertad y Cajamarca. El Programa tuvo dos fases: 1995-2000 y 2001-2006. En el año 2001 Fe y Alegría, por convenio con el Ministerio de Educación, asumió la gestión de la segunda fase. El Programa PASE formó una red de 11 Centros de Formación Profesional (CEFOP) públicos, con gestión privada, y experimentó el modelo de formación técnica profesional basado en competencias laborales, según las exigencias del mercado laboral local. Así los jóvenes tendrían la oportunidad de acceder y conservar un puesto de trabajo en empresas y/o gestionar su propio empleo.

Esto significó vincular la formación profesional de los jóvenes con el sector productivo. Según las evaluaciones del Ministerio de Educación, de la Comisión Europea y de Fe y Alegría (Oficina Central), el Programa ha sido una experiencia educativa exitosa. En la presente tesis presentamos la sistematización de las experiencias relevantes de los principales actores sobre aquellos *elementos matrices* de los CEFOP N°4 de Trujillo (planchado y pintura, cuero y calzado) y N°10 de Trujillo (comercio, alojamiento, cocina y restaurante, bar) que condujeron al éxito y el *proceso matriz* que articuló la formación profesional técnica ofrecida por estos CEFOP del PASE con el sector productivo local.

Entre los principales factores que contribuyeron al éxito, destacamos: a) el diagnóstico socio económico en los lugares de la intervención, b) la coordinación del PASE, a través de los CEFOP N°4 y N°10, con diversos agentes sociales, económicos, educativos, etc., para diseñar y evaluar los perfiles profesionales y las competencias laborales; c) el uso de tecnología adecuada en los CEFOP N°4 y N°10, d) la gestión transparente y muy comprometida de los gestores del PASE y de los CEFOP N°4 y N°10, e) la formación integral (conocimientos, habilidades y actitudes). De este modo, el 68% de los egresados de estos CEFOP se encuentran trabajando en empresas y el 30% han generado su propio

empleo. Por esta razón, creemos que la experiencia educativa de estos CEFOP podría replicarse en contextos afines.



INTRODUCCIÓN

Nuestro país tiene un notable crecimiento económico. Es un país con mucho potencial en diferentes áreas como turismo, agroindustria, minería, pesca, etc. En este sentido, los Tratados de Libre Comercio (TLC) con diferentes países son muy importantes por vincular nuestro país con grandes economías mundiales como Estados Unidos, Canadá, China, Unión Europea y otros países. Evidentemente que estos acuerdos exigen ser competitivos en mercados cada vez más exigentes y globalizados. Para ser competitivos es indispensable invertir en: investigación, tecnología, formación de gerentes calificados, etc. Esto requiere de políticas públicas, recursos humanos y financieros.

Sin embargo, aún estamos muy lejos de tener un país que ofrezca a todos los peruanos oportunidades para acceder a los beneficios de la globalización. Necesitamos, por tanto, fomentar estructuras políticas, económicas, sociales inclusivas, comprometidas no solo con el crecimiento económico, sino con el desarrollo humano (expansión de capacidades) en todos los rincones del país. Una de las principales bases para el desarrollo humano de los más vulnerables del país es la educación. Una educación integral, capaz de formar sujetos creativos, ciudadanos libres, democráticos, responsables del destino personal y colectivo.

En la presente tesis presentamos un estudio sobre una experiencia educativa exitosa de los CEFOP N°4 y N°10 del Programa PASE. Sistematizamos las experiencias relevantes de los principales actores del Programa sobre aquellos *elementos matrices* que condujeron al éxito de estos CEFOP y el *proceso matriz* que articuló la formación profesional técnica ofrecida por estos CEFOP con el sector productivo local.

La experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 es significativa por haberse orientado a jóvenes sin empleo o subempleados. A ellos se les brindó formación técnica profesional por competencias laborales. En este modelo de formación se articuló la formación profesional con el sector productivo local. Creemos que esta manera de formar jóvenes es un aporte, aunque pequeño, a la solución del

desempleo en nuestro país, sobre todo, de los jóvenes. Este aporte se inserta, según la Teología de la liberación, en la opción preferencial por los pobres.

A continuación presentamos los capítulos de la tesis:

En el primer capítulo presentamos aspectos generales: tema de investigación, justificación y objetivos de la tesis.

En el segundo capítulo trabajamos diversos conceptos y enfoques a fin de comprender la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Estos CEFOP son una experiencia rica en contenidos técnicos y humanos; por eso, es importante aproximarnos al trasfondo conceptual que, creemos, dio sustento a la experiencia educativa. Aquí trabajamos nociones básicas sobre desarrollo humano, cultura de la pobreza, empoderamiento, capital social, mística del compromiso; además, presentamos diversos enfoques educativos. Estas nociones y enfoques se articulan en la formación por competencias laborales.

En el tercer capítulo narramos brevemente cuál es la metodología que hemos usado en el proceso de investigación: entrevistas a profundidad y análisis de documentos.

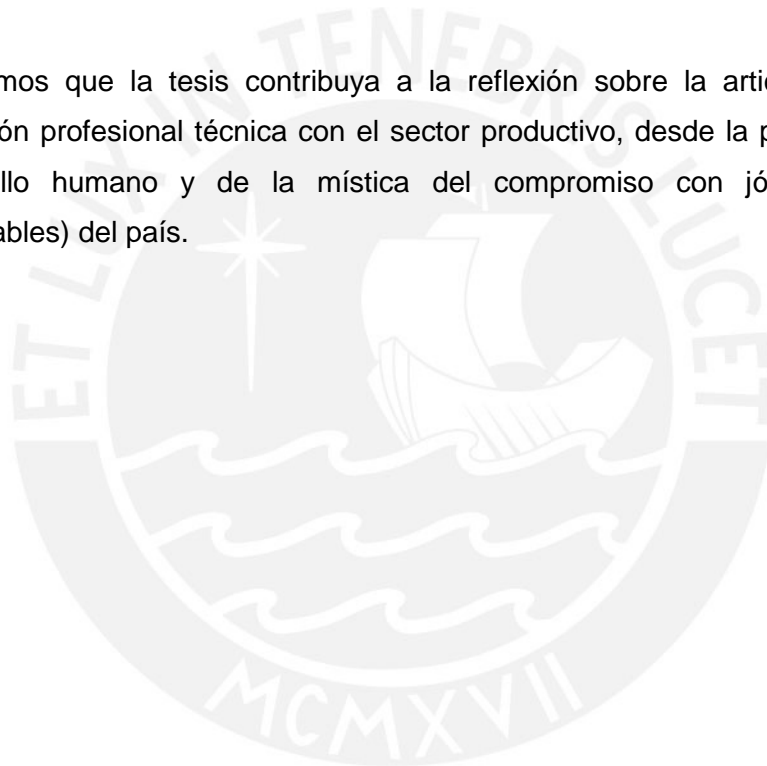
En el cuarto capítulo ubicamos la experiencia educativa del PASE, por tanto de los CEFOP N°4 y N°10, en el contexto nacional e internacional. El contexto nos remite al llamado consenso de Washington, a la cooperación internacional, al ajuste estructural, a los dos periodos del gobierno del Señor Alberto Fujimori Fujimori, a la creación y características del PASE.

En el quinto capítulo presentamos los resultados de las entrevistas sobre las *experiencias relevantes* referentes a aquellos elementos matrices que hicieron posible el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Hemos entrevistado a los principales actores de la experiencia: Co-Directores, docentes, ex alumnos y empresarios vinculados a estos CEFOP. Es importante ver cómo ciertos elementos matrices de esta experiencia educativa coinciden en todos los entrevistados. Es decir, sus percepciones sobre estos CEFOP nos orientan para el análisis de documentos.

En el sexto capítulo describimos y analizamos documentos sobre los CEFOP de nuestra sistematización. Esto es, presentamos el proceso matriz que hizo posible articular la formación profesional técnica y el sector productivo. El capítulo contiene, por tanto, subprocesos que condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. En otras palabras, aquí sistematizamos el *modelo* de esta experiencia educativa.

Asimismo sugerimos replicar el modelo de formación por competencias laborales. Para facilitar la comprensión del modelo presentamos diversos anexos.

Esperamos que la tesis contribuya a la reflexión sobre la articulación de la formación profesional técnica con el sector productivo, desde la perspectiva del desarrollo humano y de la mística del compromiso con jóvenes pobres (vulnerables) del país.



CAPÍTULO I: ASPECTOS GENERALES

1.1. TEMA DE INVESTIGACIÓN

En abril de 1995 se suscribió un convenio financiero entre el gobierno de Perú y la Comisión Europea. El resultado de este convenio fue la creación del Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural (PASE). El Programa PASE formó una red de 11 Centros de Formación Profesional¹ (CEFOP) públicos, con gestión privada, y experimentó el modelo de formación profesional basado en competencias laborales, en las regiones de La Libertad y Cajamarca². El Programa estuvo dirigido a jóvenes, de 15 a 29 años, con *fracaso escolar* (habían abandonado la educación secundaria y se encontraban en situación laboral inestable). Por tanto, el PASE fue concebido para brindar formación profesional técnica por competencias laborales, según las necesidades del mercado laboral local.

En el año 2001 se suscribió un convenio, por un periodo mínimo de cinco años, entre el Ministerio de Educación y la institución educativa Fe y Alegría para la gestión, sostenibilidad y asistencia técnica administrativa del Programa PASE.

Fe y Alegría es una institución educativa pública, sin fines de lucro, promovida por la Orden de los padres jesuitas, pertenece a la Federación Internacional de Fe y Alegría, presta servicios educativos (76 colegios, 4 institutos tecnológicos superiores, 4 redes de escuelas rurales), desde 1965, a más de 90.000 alumnos de escasos recursos económicos de barrios urbano marginales y zonas rurales en extrema pobreza. Los profesores (4.000) son remunerados por el Estado. El ideal de la institución es brindar una formación de calidad en valores democráticos, humanos, sociales; es decir, formar ciudadanos comprometidos con la transformación social, política y económica del país.

En el año 2007 el Ministerio de Educación y Fe Alegría renuevan su compromiso de mutua colaboración. El Ministerio propone, según el Memorando No.1150-2007-DIGESUTP-DESTP, experimentar un nuevo modelo de Centro de

¹ Sobre la organización y organigrama del PASE, ver anexo N°01.

² Ver mapa de ubicación, anexo N°02.

Formación Profesional Público de Gestión Privada. Este nuevo modelo convierte al Programa PASE en Educación Superior Tecnológica y Educación Técnico Productiva, con certificación de Instituto Tecnológico Superior. Este modelo comenzó a implementarse en el año 2008.

El PASE, hoy Instituto Tecnológico Superior, ha contribuido, en parte, a la solución del desempleo juvenil que alcanza, según la OIT, el 18%³; es decir, un millón de los seis que viven en nuestro país.

Desde 1998 al 2007, el PASE ha brindado Formación Profesional Técnica a 2.624 jóvenes, de los cuales 477 se formaron en los CEFOP N°4 y N°10.

Según las evaluaciones *ex post* de la Unión Europea, del Ministerio de Educación y de la Oficina Central de Fe y Alegría, el PASE es una experiencia educativa integral (formación técnica, desarrollo de actitudes y valores) *exitosa*, por ofrecer formación técnica según las necesidades del mercado laboral local y por vincularse a los planes de desarrollo local, regional. Entre los factores de éxito más resaltantes tenemos: inserción del 67% de alumnos en el mercado laboral empresarial (30% ha generado su propio empleo), satisfacción de los empresarios con el tipo de formación técnica que reciben los alumnos, contribución en el desarrollo local, etc. En nuestra investigación nos hemos centrado en la experiencia exitosa de los CEFOP N°4 y N°10. En estos CEFOP la inserción laboral alcanzó el 68%.

El éxito está relacionado con el diálogo, la colaboración y la concertación de diferentes actores como: Cooperación internacional (Unión Europea), Ministerio de Educación, gobiernos regionales, municipales, ONGs, Fe y Alegría, empresarios, etc. Es decir, desde el punto de vista económico y social es relevante señalar cómo diferentes actores son capaces de establecer alianzas, convenios a fin de conseguir metas establecidas. Dicho de otro modo, los CEFOP N°4 y N°10 del PASE han sido capaces de articular, desde la gestión

³ Es decir, "en Perú el escenario no difiere mucho del panorama regional, pues el desempleo entre los jóvenes de América Latina y el Caribe alcanza el 16%, mientras que entre los adultos esa tasa es de 5%... aunque en ciertos países esta diferencia es mayor", ver <http://gestion.pe/noticia/326439/oit-existe-mas-millon-jovenes-desempleados-peru>. Accedido el 4-2-2012.

privada, los aportes de diferentes actores, cuyo fin ha sido atender un problema social sensible que afecta a un sector altamente vulnerable.

Por tanto, es importante sistematizar la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE para conocer, analizar y reflexionar sobre el modelo de formación por competencias laborales a fin de promover su “replicabilidad” en contextos similares.

En consecuencia, la sistematización de esta experiencia tratará de responder las siguientes preguntas: ¿Cuáles fueron las experiencias relevantes sobre aquellos elementos matrices que condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE? ¿Cuál fue el proceso matriz que condujo al éxito de estos CEFOP? ¿Cómo se logró la articulación entre la formación profesional técnica y el sector productivo local?

1.2. JUSTIFICACIÓN

¿Cómo aprovechar las oportunidades de los Tratados de Libre Comercio (TLC) si nuestro país no cuenta con suficientes técnicos calificados ligados al crecimiento económico del país? Los empresarios locales, ¿dónde buscarán técnicos calificados? Lo ideal es que el país aproveche las oportunidades que brindan los TLC y que los empresarios locales encuentren profesionales calificados en las regiones; además, ¿cómo potenciar la creatividad de la población económicamente activa para crear y gestionar pequeños negocios ligados al mercado? Esto significa establecer un fuerte vínculo entre formación profesional y mercado laboral. Según el ex viceministro del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo, Javier Barreda Jara, tal desvinculación trae serios problemas:

Una formación profesional que no articule con eficiencia la demanda y la oferta laboral estará desenganchando al Perú interna y externamente de la dinámica de las economías más competitivas. Internamente, la exclusión y la pobreza se ahondarán, generando un recurso humano vulnerable. Externamente, el país en su conjunto tendrá menos

capacidades para afrontar colectivamente el desafío de ser líder en América del Sur⁴.

Según el Proyecto Educativo Nacional (PEN) 2021, “el desempleo o subempleo de miles de profesionales [es] producto de la... desarticulación entre la universidad y el desarrollo”⁵. El documento añade: “La escasa y poco pensada oferta de educación técnica la vuelve poco atractiva... y con pocas opciones de articularse con las necesidades de perfiles necesarios para el aparato productivo actual y el proyectado”⁶. Según el diario Gestión, la ex ministra de Trabajo y Promoción de Empleo, Manuela García, informó “que de cada tres desempleados en el Perú, dos son jóvenes entre 15 y 29 años, lo que refleja una realidad compleja que debe ser atendida con prontitud y eficacia”⁷; además, “cada cinco jóvenes que ya trabajan, cuatro lo hacen en condiciones precarias, situación que se debe revertir pues las primeras experiencias laborales determinan la trayectoria laboral futura de las personas”⁸, sostuvo la ex ministra. Al respecto, la Organización Internacional del Trabajo (OIT) ha elogiado a Perú por bajar el desempleo de 8.6% a 8.5%. Sin embargo, los empleos son precarios con salarios bajos, comenta la Agencia de Noticias France-Press⁹. Sobre esto comenta el economista y ex ministro de Trabajo, Jorge González Izquierdo: “La tasa de desempleo en Perú ha sido siempre bastante baja, alrededor de 8%, pero el verdadero problema no es el desempleo oficial, sino la calidad del empleo que genera bajos ingresos y pobreza”¹⁰. Actualmente (febrero 2012), la “tasa de desempleo en Perú asciende a un 8%, pero solo un 9% de la población económicamente activa tiene un empleo ‘decente’¹¹, según el ex viceministro de Trabajo Luis Gamero”¹².

⁴ Documento “Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional”, p. 9, aprobados por el Decreto Supremo N° 021-2006-ED. Diario Oficial El Peruano, 28 de julio de 2006. En adelante, *Lineamientos*.

⁵ Proyecto Educativo Nacional, Objetivo Estratégico 5, Ministerio de Educación, 2007, 111.

⁶ *Ibid.*, p. 110.

⁷ Diario Gestión, día 02 de febrero de 2010, p. 3.

⁸ *Ibid.*, p. 3. En esta misma página, la ex ministra sostiene que uno de “cada cinco jóvenes no estudia ni trabaja. El ciclo económico agrava la situación de los jóvenes porque son los últimos en ser contratados en crecimiento económico y los primeros en ser despedidos en tiempos de crisis”.

⁹ Ver http://noticias.latam.msn.com/pe/peru/articulo_afp.aspx? Accedido el 16-07-2010.

¹⁰ *Ibid.*

¹¹ Entendemos por “decente”, un trabajo bien remunerado y en condiciones justas.

¹² Ver <http://www.noticiasrascaracol.com/nacion/articulo-256690>. Accedido el 4-2-2012.

Estos datos han reforzado nuestro interés en sistematizar la experiencia de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE por su contribución a la solución del problema de la desarticulación entre la formación técnica y el sector productivo. Además, reforzará la *imagen institucional* de Fe y Alegría por ofrecer *una alternativa viable y atractiva* en la formación técnica superior, en el ámbito del sector público. Es decir, la institución educativa de Fe y Alegría es conocida por su aporte a la educación pública a través de su red de colegios a nivel nacional; sin embargo, en educación técnica necesita posicionarse como alternativa a nivel nacional. Tal posición será relevante si se sistematiza el compromiso de muchos actores que han hecho posible el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. En definitiva, la imagen institucional es la suma de compromisos, de voluntades personales, de lealtades y esperanzas ante las adversidades. En este sentido, los jóvenes (principales actores del Programa) tienen especial relevancia. Ellos creyeron en el Programa (muchos tuvieron que dejar sus pueblos de origen), pusieron lo mejor de sí y consiguieron lo que más esperaban: un puesto de trabajo. Sus voces, su experiencia, su compromiso reforzarán la imagen institucional de Fe y Alegría.

En consecuencia, es relevante sistematizar la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE porque contribuyó en la reducción del desempleo (sobre todo de jóvenes con *fracaso escolar*) y nos podrá orientar cómo articular la formación técnica con la demanda del mercado laboral. Todo esto reforzará la imagen institucional de Fe y Alegría como entidad privada al servicio de la educación pública desde y para los más vulnerables del país. Por tanto, es pertinente conocer esta experiencia educativa para difundirla y replicarla en contextos afines del país. La posible replicabilidad podría insertarse en la política pública vigente:

Promover la formación profesional de calidad con valores, con una perspectiva competitiva, participativa y con equidad, desde los niveles básicos hasta el nivel superior, que desarrolle competencias laborales y capacidades emprendedoras, que responda a las características y demandas locales y regionales, en el marco de la descentralización y el mejoramiento de la calidad de vida de la población¹³.

¹³ *Lineamientos*, p. 21.

1.3. OBJETIVOS DE LA TESIS

OBJETIVO GENERAL

Analizar el modelo de formación profesional técnica basado en competencias laborales de los CEFOP N°4 de Trujillo (planchado y pintura, cuero y calzado) y el N°10 de Trujillo (comercio, alojamiento, cocina, restaurante y bar) del Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural (PASE), reconociendo ciertas experiencias relevantes y el proceso matriz que hizo posible el éxito, a fin de ser propuesto para su replicabilidad en contextos afines.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a. Analizar las experiencias relevantes que, según los actores involucrados, han hecho posible el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.
- b. Describir y analizar el proceso de articulación entre la formación por competencias laborales y el sector productivo local, en los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.
- b. Proponer el modelo de la experiencia de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE para su replicabilidad en contextos similares.

CAPÍTULO II: MARCO CONCEPTUAL

La experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE es compleja en contenidos teóricos. Es decir, para conocerla y analizarla, con *cierta justicia*, es necesario manejar diversos conceptos de las ciencias sociales. A continuación presentamos: una breve aproximación al “mundo” de los pobres, algunos enfoques educativos y ciertos conceptos de la formación por competencias laborales. Cada subcapítulo nos conduce hacia un mayor conocimiento, análisis y reflexión sobre esta experiencia educativa.

2.1. APROXIMACIÓN AL “MUNDO” DE LOS POBRES

2.1.1. Desde el desarrollo humano

2.1.1.1. Concepto de ser humano. Para Amartya Sen las personas son concebidas como “agentes activos de cambio y no como receptores pasivos de prestaciones”¹⁴. Es decir, “los individuos han de verse como seres que participan activamente, si se les da la oportunidad, en la *configuración de su propio destino*, no como meros receptores pasivos de los frutos de ingeniosos programas de desarrollo”¹⁵. Ser agente activo de cambio y constructor de su propio destino hace referencia a la responsabilidad creativa personal y a la co-responsabilidad de unos con otros en la configuración del “destino colectivo”. Sin embargo, para que pueda ser actor o agente de su propio destino y co-responsable del “destino colectivo”, es de vital importancia que tenga la oportunidad de romper las ataduras de la pobreza.

2.1.1.2. Concepto de pobreza. La pobreza, según Amartya Sen, “debe concebirse como la privación de capacidades básicas y no meramente como la falta de ingresos, que es el criterio habitual con que se identifica la pobreza”¹⁶. Es decir, la mera reducción de la pobreza de renta no puede ser la motivación última de la política de lucha contra la pobreza”¹⁷. Pero, ¿qué es una capacidad básica o elemental para este autor? En términos concretos: se trata de

¹⁴ AMARTYA, Sen. Desarrollo y libertad. Bogotá, Planeta, 2001, p.17.

¹⁵ Ibid., p. 75. El subrayado es nuestro.

¹⁶ Ibid., p.114. “Eso significa que la ‘pobreza real’ (entendida como la privación de capacidades) puede ser... mayor de lo que parece en el espacio de las rentas”, p. 115, ver p.117. Ver NUSSBAUM, Martha. La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales. Chicago, Universidad de Chicago, sin fecha de edición, pp. 37-52.

¹⁷ Ibid., p. 119.

asistencia sanitaria, educación, seguridad social, etc.; es decir, todo aquello que contribuye “a la calidad de vida y a mejorarla”¹⁸. En términos negativos, “una mortalidad prematura, un grado significativo de desnutrición..., una persistente morbilidad, un elevado nivel de analfabetismo y otros fracasos”¹⁹ no permiten que el ser humano sea agente de su destino y co-responsable del “destino colectivo”. Por tanto, la pobreza (como privación de capacidades básicas) condiciona el proceso del desarrollo.

2.1.1.3. Concepto de desarrollo humano. El concepto de desarrollo está directamente relacionado con el de libertad:

El desarrollo exige la eliminación de las principales fuentes de privación de libertad: la pobreza y la tiranía, la escasez de oportunidades económicas y las privaciones sociales sistemáticas, el abandono en que pueden encontrarse los servicios públicos y la intolerancia o el exceso de intervención de los Estados represivos²⁰.

El autor señala, en términos negativos, cuáles son los principales obstáculos que el ser humano debe superar para ser agente activo del proceso del desarrollo. En términos positivos, el desarrollo es “un proceso de expansión de las libertades fundamentales que tienen los individuos”²¹. Esto es, los promotores del desarrollo deben centrar la atención en las capacidades (fines) fundamentales de los seres humanos. No se debe concebir el desarrollo como un “sencilla ‘fórmula’ consistente en acumular capital, abrir los mercados o elaborar una planificación económica eficiente...”²². El desarrollo es “un compromiso trascendental con las posibilidades de la libertad”²³.

¹⁸ Ibid., p. 180.

¹⁹ Ibid., p. 37.

²⁰ Ibid., pp.19-20. Para Sen la libertad individual “es esencialmente un producto social, y existe una relación de doble sentido entre 1) los mecanismos sociales para expandir las libertades individuales y 2) el uso de las libertades individuales no solo para mejorar las vidas respectivas sino también para conseguir que los mecanismos sociales sean mejores y más eficaces”, p. 49; dicho en otras palabras, la falta de libertad, “puede deberse a procesos inadecuados (como la violación de derechos de voto o de otros derechos políticos o humanos) o a las insuficientes oportunidades que tienen algunas personas para conseguir lo que mínimamente les gustaría conseguir (incluida la falta de oportunidades tan elementales como la capacidad de escapar de una muerte prematura, de la morbilidad evitable o de la inanición involuntaria), pp. 33 - 34. Ver RIST, Gilbert. El desarrollo: historia de una creencia universal. Madrid, La Catarata, 2002. Es un texto muy crítico sobre el concepto de desarrollo desde la perspectiva de Occidente; STIGLITZ, Joseph E. El malestar en la globalización. Madrid, Taurus, 2002. Sobre el concepto de libertad positiva, ver BERLIN, Isaiah. Cuatro ensayos sobre la libertad. Dos conceptos de libertad. Madrid, Alianza, 1984, pp. 231-280.

²¹ Ibid., p. 355.

²² Ibid., p. 355.

²³ Ibid., p. 356.

El concepto de desarrollo como expansión de la libertad centra nuestra atención en las capacidades del ser humano y no en la renta. Implica crear, reforzar capacidades personales y sociales. En consecuencia, el Estado y la sociedad “tienen un papel que desempeñar en el reforzamiento y en la salvaguardia de las capacidades humanas. Su papel es ayudar, no proporcionar algo ya acabado”²⁴. Es decir, el objetivo del desarrollo “está relacionado con la valoración de las libertades reales de que gozan los individuos”²⁵. Esta manera de concebir el ser humano tiene relación, como veremos más adelante, con el enfoque de ser humano de la Teología de la liberación.

En otros términos, el desarrollo humano es correlativo al de *pobreza humana*. La pobreza humana es la “*carencia de capacidades* en las personas o fracaso en conseguir esas capacidades a niveles mínimamente aceptables”²⁶. Es decir, el concepto de pobreza no se restringe a la renta, sino al proceso por el cual las personas alcanzan o no el bienestar; en este sentido, es de vital importancia considerar las capacidades de las personas como la referencia decisiva para determinar el grado de pobreza²⁷. El desarrollo humano es el proceso de ampliación de opciones²⁸ y capacidades de las personas, “se concreta en una mejora de la esperanza de vida, la salud, la educación y el acceso a los recursos necesarios para un nivel de vida digno”²⁹.

En definitiva, “el desarrollo humano es el desarrollo de la gente, para la gente y por la gente” (PNUD, 2000,17), no se restringe al crecimiento económico. Este concepto tiene relación con el de desarrollo sostenible (la sensata explotación, industrialización, comercialización y consumo de recursos naturales sin afectar la calidad de vida de las futuras generaciones en el ámbito local y global³⁰. Es

²⁴ Ibid., p. 75.

²⁵ Ibid., p. 74.

²⁶ DUBOIS, Alfonso. Pobreza humana, en *Diccionario de Acción Humanitaria*, 1, ver versión electrónica <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/173>.

²⁷ Para el PNUD en el “concepto de *capacidad*, la pobreza de una vida se basa no sólo en la situación empobrecida en la que la persona vive efectivamente, sino también en la *carencia* de oportunidad real, determinada por limitaciones sociales y por circunstancias personales, para vivir una vida valiosa y valorada”, PNUD, 1997, p.18. El subrayado es nuestro.

²⁸ Alude a participación, seguridad, sostenibilidad, garantía de los derechos humanos, a todo aquello que contribuye a la creatividad, a la promoción humana.

²⁹ DUBOIS, o. c., p.1.

³⁰ Sobre la primera definición de desarrollo sostenible aceptada en el ámbito internacional, ver el Informe Brundtland (1987). Este informe es fruto de los trabajos de la Comisión de Medio Ambiente y Desarrollo de Naciones Unidas, fue creada en la Asamblea de las Naciones Unidas en 1983. La definición del Informe se asumió en el Principio 3 de la Declaración de Río (1992): “aquel

decir, estos conceptos señalan la creación de una cultura humana en la que todos nos sentimos co-responsables de la vida en general; pero, sobre todo, de los más vulnerables.

2.1.2. Desde la cultura de la pobreza. Para E. Tylor la cultura “es todo un complejo que incluye los conocimientos, las creencias, el arte, la moral, las leyes, las costumbres y todas las demás disposiciones y hábitos adquiridos por el hombre, en tanto que miembro de una sociedad”³¹. Esta definición puede sintetizarse en: *la cultura es la vida misma expresada en lo ético, el arte y la religión*³². En este sentido, no existe una cultura superior a otra. Si una cultura suplanta lo ético, el arte y la religión por la mera *técnica* se barbariza, sostiene el filósofo Michel Henry. Si la cultura es la vida misma, entonces, es posible hablar de la cultura de la vida empobrecida o cultura de la pobreza en muchos pueblos del Perú.

¿En qué consiste esta cultura? Oscar Lewis, antropólogo norteamericano, fue pionero en estudiar la cultura de la pobreza en diferentes contextos culturales urbanos de Inglaterra, Estados Unidos y México y llegó a la conclusión que las familias pobres tienen mucho en común a pesar de la distancia geográfica: “la cultura de la pobreza rebasa los límites de lo regional, de lo rural y urbano, y aun de lo nacional [...]. Para entender la cultura de los pobres es necesario vivir con ellos, aprender su lengua y costumbres e identificarse con sus problemas y aspiraciones”³³. Esto es, *haciéndose pobre con los pobres* es posible conocer “sus problemas, cómo piensan, cómo sienten, de qué se preocupan o discuten, qué esperan o disfrutan”³⁴. Hacerse pobre significa, muchas veces, pasar por la experiencia de no ser nadie, de no pertenecer a nada:

Los que viven en la cultura de la pobreza tienen un fuerte sentido de marginalidad, de *abandono*, de dependencia, de *no pertenecer a nada*. Son *extranjeros* en su propio país... Al lado de este sentimiento de

desarrollo que satisface las necesidades de las generaciones presentes sin comprometer las posibilidades de las generaciones futuras para atender sus propias necesidades”. Es decir, los aspectos ambientales, económicos y sociales son un trinomio inseparable desde una perspectiva solidaria entre generaciones y naciones.

³¹ TORNOS, Andrés. *Inculturación. Teología y método*. Madrid, Universidad Pontificia Comillas, 2001, p. 20.

³² HENRY, Michel. *La barbarie*. Madrid, Caparrós, 1996, pp.19-38.

³³ LEWIS, Oscar. *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México, Fondo de Cultura Económica, 1975, p.302.

³⁴ *Ibid.*, p. 16.

impotencia hay un difundido sentimiento de *inferioridad*, de desvaloración personal... [Los pobres] tienen muy escaso sentido de la historia... *no tienen conciencia de clase*, aunque son muy sensibles a las distinciones de posición social³⁵.

La cultura de la pobreza nos habla, por tanto, de *abandono*, de *no pertenecer a nada*, de ser *extranjero* en el propio país, de *impotencia*, de *inferioridad*, de no tener *conciencia* de la propia situación oprimida. Un rasgo positivo de la cultura de la pobreza, a parte de la solidaridad y hospitalidad, según los estudios de O. Lewis, es la vivencia religiosa o religiosidad popular. Algunos críticos señalan al fatalismo como un rasgo de esta vivencia. Para ellos aquella fe religiosa tiene que pasar por la conciencia crítica de la realidad y que busque transformar su realidad³⁶. Se trata de que el pueblo religioso y pobre no se refugie en el fatalismo.

Volvamos a nuestro tema. El concepto de cultura de la pobreza está muy presente en la obra del teólogo peruano Gustavo Gutiérrez. Él es fundador de la corriente teológica conocida como Teología de la liberación³⁷. Su teología nos habla del mundo que él conoce, siente y ama. “El pobre tiene muchas veces una cultura con sus propios valores; ser pobre es un modo de vivir, de pensar, de amar, de orar, de creer y esperar, de pasar el tiempo libre, de luchar por la vida”³⁸. En otro lugar afirma, los marginados “han forjado una verdadera cultura, en cuyos valores hay que entrar si se quiere llegar a estos hombres”³⁹. Esperanza, solidaridad, frustración, abandono... forman parte de la misma pieza de la vida, de la cultura de la vida. Este autor fue capaz de ver que la cultura de la pobreza nos habla de Dios, de Dios liberador; descubrió que la cultura del

³⁵ MARZAL, Manuel. Tierra encantada. Tratado de antropología religiosa de América Latina. Madrid, Trotta, 2002, p.341.

³⁶ Ver VIDALES, Raúl y TOKIHIRO Kudo. Práctica Religiosa y Proyecto Histórico. Lima, Centro de Estudios y Publicaciones, 1975, pp.114-116,131.

³⁷ Seguiremos el planteamiento de este autor por ser el más representativo de esta corriente teológica. Esta corriente es de vital importancia para comprender el Ideario de la Federación Internacional de Fe y Alegría. Las ideas matrices del Ideario pertenecen, en gran medida, al pensamiento de Gustavo Gutiérrez.

³⁸ GUTIÉRREZ, Gustavo. Teología de la liberación. Perspectivas. Décimocuarta edición. Salamanca, Sígueme, 1990, pp. 22-23. En adelante *Teología*. “Ser pobre es sobrevivir más que vivir, es estar sujeto a la explotación y a la injusticia; pero también es tener un modo de sentir, de pensar, de amar, de creer, de sufrir, de orar. Anunciar el evangelio a los pobres significa entrar en su mundo [su cultura] de miseria y esperanzas”, GUTIÉRREZ, Gustavo. La verdad os hará libres. Salamanca, Sígueme, 1990, 190. En adelante *La verdad*. En su obra *Beber en su propio pozo*. Séptima edición. Salamanca, Sígueme, 2002, p.162, afirma: “Ser pobre es igualmente una manera de sentir, de conocer, de razonar, de hacer amigos, de amar, de creer, de sufrir, de festejar, de orar. Los pobres constituyen un mundo”. En adelante *Beber*.

³⁹ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología*, p. 243.

pobre es como un belén donde el Niño Dios nace cada día, que el olor a establo⁴⁰ “no incomoda” al Hijo de Dios, le es familiar. Desde ahí el Niño Dios nos ofrece esperanza, perdón, salvación. J. Sobrino dice que los pobres o los pueblos crucificados, desde su cultura, ofrecen esperanza, solidaridad, fe al mundo descreído⁴¹. Por tanto, la cultura de la pobreza es *un modo de ser*, una manera de sobrevivir, cuyo rasgo fundamental es la carencia de bienes elementales. La carencia mayor es no ser consciente de que se es explotado por otros hombres, hasta llegar a “no saber que se es hombre”⁴². Esa es una de las razones de la opción preferencial por los pobres.

2.1.3. Desde la opción preferencial por los pobres. Este enfoque lo trabajaremos según la perspectiva del ilustre teólogo peruano, el sacerdote dominico Gustavo Gutiérrez y algunos documentos eclesiales.

¿Qué significa opción preferencial por los pobres? El término “pobreza” se refiere a la pobreza material presente en los pobres, los “no personas”, los sin nombre, los insignificantes para la sociedad. No se refiere a los pobres espirituales (son los santos). “Preferencial” no contradice el don del amor gratuito universal de Dios⁴³. Hay tensión, no contradicción. El amor de Dios no excluye a nadie al manifestar su predilección por aquellos que han sido excluidos. El término “opción” indica compromiso de *todo* cristiano (no es opcional). Supone ser solidarios *con* los pobres y actuar *contra* la pobreza que deshumaniza, significa “hacer nuestros sus intereses, sus luchas, su vida, sus esperanzas, su sufrimiento, sus metas, sus utopías”⁴⁴. El documento Puebla lo expresó así:

Afirmamos la necesidad de conversión de toda la Iglesia para una opción preferencial por los pobres... (n.1134). El Hijo de Dios... se identificó con los hombres al hacerse hombre, solidario con ellos y asumiendo la situación en que se encuentran... (n.1141). Por esta sola razón, los pobres merecen una atención preferencial, cualquiera que sea la

⁴⁰ Sobre este tema, ver SOLLE, Dorothee. Dios en la basura. Otro “descubrimiento” de América Latina. Segunda Edición. Pamplona, Verbo Divino, 1995.

⁴¹ Ver SOBRINO, Jon. El principio-misericordia. Bajar de la cruz a los crucificados. Santander, Sal Terrae, 1992, pp. 92-95.

⁴² GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología*, p.367. EL subrayado es nuestro.

⁴³ Gustavo Gutiérrez en su obra *El Dios de la vida*. Segunda edición. Salamanca, Sígueme, 1994, 219, es consciente de que no “es fácil mantener simultáneamente universalidad y preferencia, pero ese es el desafío si queremos ser fieles a Dios del Reino que proclama Jesús: saber amar a toda persona en la opción preferencial por el pobre y oprimido”. Ver del mismo autor, “La opción preferencial por el pobre en Aparecida”. *Páginas*. Año 2007, número 206, pp. 6-25.

⁴⁴ GUTIÉRREZ, Gustavo. Evangelización y opción por los pobres. Buenos Aires, Paulinas, 1986, pp. 18, 37-38. En adelante *Evangelización*.

situación moral o personal en que se encuentren. Hechos a imagen y semejanza de Dios para ser sus hijos, esta imagen está ensombrecida y aun escarnecida. Por eso Dios toma su defensa y los ama. Es así como los pobres son los primeros destinatarios de la misión y su evangelización es por excelencia señal y prueba de la misión de Jesús (n. 1142)⁴⁵.

La expresión “opción preferencial por los pobres” volvió a estar presente en la conferencia del CELAM en Santo Domingo (1992), n. 178 y en Aparecida (2007) como una ratificación: “Hoy queremos ratificar y potenciar la opción del amor preferencial por los pobres hecha en las Conferencias anteriores. Que sea preferencial implica que debe atravesar todas nuestras estructuras y prioridades pastorales”, n. 196. Es decir, hoy es parte del magisterio de la Iglesia. En palabras de Gustavo Gutiérrez, la expresión “opción preferencial por los pobres” ha llegado a “ríos más anchos y caudalosos, a la vida del conjunto de la Iglesia”⁴⁶. El Sínodo extraordinario de 1985 dio carta de ciudadanía a la opción preferencial por los pobres en la Iglesia universal:

Después del concilio Vaticano II, la Iglesia se ha hecho más consciente de su misión para el servicio de los pobres... En esta opción preferencial, que no debe entenderse como exclusiva, *brilla el verdadero espíritu del evangelio*; Jesucristo declaró bienaventurados a los pobres (cf. Mt 5,3; Lc 6,20), y él mismo quiso ser pobre por nosotros (cf. 2 Cor 8,9)⁴⁷.

Se trata, por tanto, de orientar nuestra misión pastoral desde (para, con) los pobres, siguiendo el ejemplo de Cristo. *La preferencia por el pobre se fundamenta en Dios que ama gratuitamente*. Según Gustavo Gutiérrez, no hay otras razones por buenas e importantes que fuesen:

⁴⁵ Medellín, Puebla, Santo Domingo, Aparecida son documentos de la Conferencia Episcopal Latinoamericana. La idea de opción preferencial por los pobres que aparece en Puebla fue un aporte del episcopado peruano, ver *Aporte de la Conferencia episcopal peruana al documento de consulta del CELAM para la tercera Conferencia del episcopado latinoamericano*. Lima 1978, N°4.2.1., citado por Gustavo Gutiérrez en *Hablar*, p. 15. Es muy probable que Gustavo Gutiérrez haya contribuido en aquel aporte.

⁴⁶ GUTIÉRREZ, Gustavo. ¿Dónde dormirán los pobres? Segunda edición. Lima, Centro de Estudios y Publicaciones, 2002, p.9. En adelante *Dónde dormirán*.

⁴⁷ Citado por Gustavo Gutiérrez en *Teología*, p. 29. El subrayado es nuestro. Otros documentos eclesiales nos hablan de esta predilección o amor preferencial. En 1987 Juan Pablo II decía que la “opción o amor preferencial por los pobres... es una *forma especial* de primacía en el ejercicio de la caridad cristiana de la cual da testimonio toda la tradición de la Iglesia, *Sollicitudo rei socialis* (1987) N°42. Subrayado en el texto. Sobre opción preferencial por los pobres, ver las encíclicas *Redemptoris Mater* (1987) N°37; *Centesimus Annus* (1991) N°11; la carta apostólica *Tertio Millennio adveniente* (1994) N°51; *Instrucción sobre algunos aspectos de la teología de la liberación* (1984), Introducción; IV, 9; XI, 18; *Instrucción sobre libertad cristiana y liberación* (1986) N°68: “La opción preferencial por los pobres, lejos de ser un signo de particularismo o de sectarismo, manifiesta la universalidad del ser y de la misión de la Iglesia. Dicha opción no es exclusiva”; Mensaje del Santo Padre a la Conferencia Episcopal de Brasil (27 de marzo de 1986), N°3.6; todo el número de la revista *Concilium*, Año 86.

el motivo último de lo que se llama ‘la opción preferencial por los pobres’ se encuentra en Dios en quien creemos. Puede haber otras razones válidas: el surgimiento de los pobres hoy, el análisis social de esa situación, la compasión humana, el reconocimiento del pobre como protagonista de su propia historia. Pero, a decir verdad, el fundamento de ese compromiso para el cristiano es teocéntrico. La solidaridad con los pobres y oprimidos se basa en nuestra fe en Dios, el Dios de la vida que se revela en Jesucristo⁴⁸.

Esta idea la encontramos también en *Hablar de Dios desde el sufrimiento del inocente* (1986). “El fundamento último de la preferencia por el pobre está en la bondad de Dios y no en el análisis social o en la compasión humana, *por relevantes* que estas razones puedan ser”⁴⁹. La preferencia centrada en el amor de Dios es sinónimo de la expresión: “el compromiso cristiano es teocéntrico”. Entonces, optar por los pobres es optar “por el Dios de Jesús”, por “el Dios del Reino”, por el Dios que ama gratuitamente a los débiles y maltratados, por los Abel de la historia⁵⁰, dice nuestro autor en *Teología*. Esta idea la vuelve a repetir. La razón última de la preferencia no está “en el análisis social que empleamos, en nuestra compasión humana o en la experiencia directa que podamos tener de la pobreza... [sino] en la gratuidad del amor de Dios”, es una “opción teocéntrica y profética”⁵¹. En *Pobres y opción fundamental* (1990) dice: “Es una opción teocéntrica y profética que hunde sus raíces en la gratuidad del amor de Dios y es exigida por ella”⁵². En una ponencia sobre *Juan de Cruz desde América Latina* (1992), sostiene:

La preferencia por el pobre supone el marco de la universalidad y esa preferencia tiene una razón última: el Dios de Jesucristo. Nuestro análisis social, nuestra compasión humana, nuestra experiencia directa del pobre son motivos válidos e importantes por cierto, pero ninguno de ellos es la razón final. En última instancia la opción por el pobre es *una opción teocéntrica*, una vida centrada en Dios. Como lo quería Juan de la Cruz⁵³.

Esta misma idea aparece en *¿Dónde dormirán los pobres?* (2002). Aquí subraya la *opción teocéntrica* y concluye: “no hay nada más exigente, lo sabemos, que la

⁴⁸ GUTIÉRREZ, Gustavo. *La verdad*, p. 26. Subrayado en el texto.

⁴⁹ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Hablar*, p. 15. El subrayado es nuestro. Ver *La verdad*, pp.197-198.

⁵⁰ Ver GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología*, p. 29; ver *Dónde dormirán*, p. 13.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 29-30. Ver *Evangelización*, pp.52-54.

⁵² GUTIÉRREZ, Gustavo. “Pobres y opción fundamental”. En ELLACURÍA, Ignacio y otros (eds.). *Mysterium liberationis. Conceptos fundamentales de la Teología de la Liberación I*. Madrid, Trotta, 1990, p.310.

⁵³ AMES, Rolando et al. Gustavo Gutiérrez. *Acordarse de los pobres. Textos esenciales*. Lima, Fondo editorial del Congreso del Perú, 2004, p. 406. En adelante *Textos esenciales*. El subrayado es nuestro.

gratuidad (cf. la carta de Pablo a Filemón, v. 21)⁵⁴. Es decir, la razón de la preferencia por los pobres es teológica⁵⁵. Ese mismo año escribió un artículo titulado: “*Una opción teocéntrica*” para indicar: “Como se ha dicho numerosas veces, se trata,...de una *opción teocéntrica*, centrada en Dios. Es decir, en la gratuidad de su amor, en roca firme, como rezan los salmos. *Tema, el de la gratuidad, fontanal y primigenio en teología de la liberación*”⁵⁶. Esta misma idea la retoma en *Pobreza y teología* (2005): “una opción teocéntrica, centrada en el Dios anunciado por Jesús. Es decir, en su amor, en roca firme, como rezan los salmos. Pero hablar del amor de Dios es hablar de gratuidad, como lo hace constantemente la Escritura, *tema fontanal y primigenio en la teología de la liberación*”⁵⁷.

Por tanto, el fundamento último de la opción preferencial por el pobre no se fundamenta en “razones de orden social – por importantes que ellas sean – sino [en] la fe en un Dios amor ante quien debemos reconocernos hijas e hijos y por lo tanto como hermanos entre nosotros”, sostiene nuestro autor en *La Koinonía eclesial* (2006)⁵⁸.

Esta opción preferencial por los pobres en términos prácticos, desde la perspectiva cristiana (e incluso atea), conduce al empoderamiento de los vulnerables.

⁵⁴ GUTIÉRREZ, Gustavo. *Dónde dormirán*, p.14. Sobre la carta a Filemón, ver Gutiérrez, Gustavo. “Haz más de lo que te pido (La carta a Filemón)”. *Páginas*. Año 1984, N°60, pp. 2-43.

⁵⁵ Gustavo Gutiérrez reconoce que sus consideraciones sobre los pobres han sido iluminadas por el pensamiento filosófico sobre la alteridad de Emmanuel Levinás, ver *Teología*, p. 263. E. Levinás nos recuerda que somos responsables ante el otro. Su presencia provoca una conciencia ética, una “obsesión” por el más necesitado: el pobre, el huérfano, la viuda, el extranjero. *Todo lo humano es exterior*, nuestra vida está abierta a la epifanía del otro que “exige” respuesta. Nuestra subjetividad es incapaz de encerrarse. Se trata de vivir cargando al prójimo. Esto viene de nuestra vulnerabilidad humana, ver LEVINÁS, Emmanuel. *Totalidad e Infinito*. Segunda edición. Salamanca, Sígueme, Salamanca, 1987, pp.207-252. El otro no puede ser reducido a “contenido” sino que su presencia “desgarra” la libertad individualista (el otro me ayuda a ser libre), ver LEVINÁS, Emmanuel. *La realidad y su sombra*. Libertad y mandato, Transcendencia y altura. Madrid, Trotta, 2001, pp. 80-81. Es decir, la relación con el exterior no es posible sin una relación ética, sin un encuentro con el rostro sin defensa, sin cobijo, sin vestido, sin máscara.

⁵⁶ GUTIÉRREZ, Gustavo. “La opción teocéntrica”. *Páginas*. Año 2002, N°177, p. 12. La opción por los pobres si pierde de vista “la razón última, el amor gratuito de Dios, se la mutila de un tajo y se la hace completamente dependiente de la coyuntura, hasta el punto de no ver en ella sino la expresión de un momento histórico que, además – piensan algunos –, no correspondería más a lo que hoy vivimos”, p. 12.

⁵⁷ GUTIÉRREZ, Gustavo. “Pobreza y teología”. *Páginas*. Año 2005, N°191, p. 24. El subrayado es nuestro. En este texto nuestro autor deja claro que el tema de la gratuidad divina ha sido (es) medular en su pensamiento.

⁵⁸ GUTIÉRREZ, Gustavo. “Koinonia eclesial”. *Páginas*. Año 2006, N°200, p.32.

2.1.4. Desde el empoderamiento. A partir de la década del 70, la palabra empoderamiento (de *empowerment*) indica el proceso por el cual las personas, individual y grupalmente, “fortalecen sus capacidades, [su] confianza, visión y protagonismo...para impulsar cambios positivos”⁵⁹. En el fondo, se trata de que los grupos más vulnerables *incrementen su poder*. En lo individual se busca que “los excluidos eleven sus niveles de confianza, autoestima y capacidad para responder a sus propias necesidades”. En lo colectivo, las personas más vulnerables puedan “participar y defender sus derechos cuando se unen con unos objetivos comunes”⁶⁰. En este sentido, el empoderamiento implica: a) *toma de conciencia* (“poder propio”) sobre la realidad, b) *organización* (“poder con”) y c) *movilización* (“poder para”) para transformar la realidad (compromiso).

La filosofía del empoderamiento tiene su origen en la propuesta de educación liberadora de Paulo Freire en la década de los 60⁶¹. Como tal se opone al desarrollo como mero crecimiento económico y guarda una estrecha relación con el enfoque del desarrollo humano (entendido como un incremento de las capacidades de las personas), con la participación comunitaria en la toma de decisiones⁶², etc. En definitiva, el empoderamiento consiste en “un proceso de *reducción de la vulnerabilidad y de incremento de las propias capacidades* de los sectores pobres y marginados, que conduce a promover entre ellos un desarrollo humano y sostenible”⁶³; en otros términos, habrán fortalecido su capital social.

2.1.5. Desde el capital social. Empoderar a las personas y grupos vulnerables significa concebir la sociedad como una compleja red de relaciones y no como la suma de individuos independientes que compiten en el mercado. En la sociedad los vulnerables (concienciados, organizados y movilizados) empoderados serán capaces de fortalecer sus relaciones para alcanzar sus objetivos. En otras palabras, habrán fortalecido su capital social.

⁵⁹ MURGUIADAY, Clara et al. Empoderamiento, 1, en *Diccionario de Acción Humanitaria*, ver <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/86>). Seguiremos este estudio.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 2.

⁶¹ La *educación liberadora*, según Paulo Freire, promueve una conciencia crítica en los educandos a diferencia de la *educación bancaria* sinónimo de memorismo, acrítica. Este autor contribuyó en la gestación de la Teología de la liberación. Es citado por Gustavo Gutiérrez en *Teología*. Obra clásica de Paulo Freire: *Pedagogía del oprimido*, Montevideo, 1970.

⁶² El llamado “Presupuesto Participativo” se fundamenta en el empoderamiento.

⁶³ MURGUIALDAY, Clara et al, o. c. p.4.

Entendemos por capital social al conjunto de normas, redes y organizaciones “construidas sobre las *relaciones de confianza y reciprocidad*, que contribuyen a la cohesión, el desarrollo y al bienestar de la sociedad, así como a la capacidad de sus miembros para actuar y satisfacer sus necesidades de forma coordinada en beneficio mutuo”⁶⁴. Según Robert Putnam en su obra, *Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy*, el capital social es:

el activo históricamente acumulado por una sociedad a partir de la acción organizada de sus miembros (individuos o colectivos), sobre la base de determinadas normas sociales de cooperación, la interiorización de varios valores (confianza, solidaridad, reciprocidad), y la existencia de un tejido social (o “redes de compromiso”, como las denomina), permitiendo tal capital social una mayor eficacia en la consecución del bienestar⁶⁵.

Hablar de “activo históricamente acumulado” significa tener en cuenta: las *redes sociales* (lazos de parentesco, redes comunitarias informales, organizaciones sociales, etc.), *las normas sociales* (formales e informales) y *los vínculos de confianza social* (voluntariado por ejemplo). La idea de capital social es vital para el desarrollo humano. El Banco Mundial a partir de 1997 insiste en la importancia que tiene el capital social y la organización de los actores sociales para el crecimiento económico, subraya que el capital y la cohesión social son factores vitales para aliviar la pobreza y lograr el desarrollo humano y económico sostenible⁶⁶.

En consecuencia, una persona o grupo con escaso capital social dispone de pocas capacidades y de un alto nivel de vulnerabilidad. Escaso capital significa carecer de relaciones sociales que le proporcionen los recursos (contactos, información, vínculos de ayuda recíproca...) indispensables para afrontar situaciones conflictivas y mejorar el bienestar. En este sentido, los que carecen de una familia, los marginados socialmente, los inmigrantes, todos aquellos que no pertenecen a redes formales e informales, campesinos no asociados, etc., carecen de capital social; por tanto, son más vulnerables⁶⁷.

⁶⁴ ALBERDI, Jokin et al. Capital social, en *Diccionario de Acción Humanitaria* (versión electrónica, p.1. Ver <http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/29>). El subrayado es nuestro.

⁶⁵ Ibid., p. 1. Los autores han citado de manera libre la obra de Robert Putnam.

⁶⁶ Ver World Bank, *Social Capital: The Missing link*, en *World Bank, Expanding the Measure of Wealth: Indicators of Environmentally Sustainable Development, Environmentally Sustainable Development Studies and Monographs Series*, N° 17, Washington 1997.

⁶⁷ Ver ALBERDI, Jokin et al, o. c. p.3.

En síntesis, estas aproximaciones desde distintas perspectivas nos permiten tener una idea del “mundo” complejo de los pobres o vulnerables. Entonces surge la pregunta: ¿Qué tipo de formación deben recibir los pobres o vulnerables para romper la barrera de la pobreza o vulnerabilidad? En el siguiente apartado presentamos algunos enfoques educativos que nos ayudan a comprender mejor la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.

2.2. ENFOQUES EDUCATIVOS

2.2.1. Enfoque educativo neoliberal. La influencia neoliberal se apreció de manera clara en nuestro país en el primer gobierno del Presidente Alberto Fujimori Fujimori (1990-1995).

Uno de los rasgos del neoliberalismo es sostener que en las complejas relaciones del mercado (oferta y demanda) los seres humanos pueden realizarse y ser felices. El enfoque educativo neoliberal se fundamenta en conceptos claves como capital humano y competencias laborales según las necesidades del mercado⁶⁸.

La noción de capital humano fue propuesta por el economista norteamericano T. Schultz. Las ideas básicas del capital humano se desarrollaron en las décadas del 70 y 80. Ellas conciben la educación como “una inversión, dado que la educación no solo proporciona beneficios y satisfacciones a los sujetos, sino que incrementa su capacidad y calidad productiva”. Para la teoría del capital humano, el hombre, a través de su “inversión educativa”, aumenta sus capacidades humanas, productivas y de consumo. La inversión en educación fortalece las destrezas humanas y técnicas, que a su vez generan mayor productividad en los centros de empleo. El sujeto es quien decide invertir en su educación para participar activamente en el mercado laboral. En definitiva, la inversión en educación permite tasas de retorno muy superiores a otras inversiones: la persona adquiere calificación, mejora su productividad y su salario, se inserta en

⁶⁸ RAMÍREZ, Liberio. Políticas educativas neoliberales y posturas teóricas socio pedagógicas rurales. Aportaciones al debate actual en América Latina, ver www.alasru.org/cdaldasru2006. Accedido el 03-07- 2010. En adelante *Enfoques educativos*.

el mercado y participa en el desarrollo del país. De este modo, la pobreza del Tercer Mundo está directamente relacionada a la falta de capital humano⁶⁹.

Otro concepto clave es competencias. Este modelo educativo por competencias tuvo origen en *Secretary's Commission on Achieving Necessary Skills* de la Secretaria del Trabajo de USA en 1991, en cuyos informes se analizaron las capacidades que la gente necesita para participar de la economía neoliberal. Aquí se habla de aquellas competencias que debe adquirir el alumno a lo largo de su formación básica, secundaria y superior. De este modo, en la formación técnica se introducen las competencias laborales según los requerimientos del mercado laboral. Es decir, se pretende construir aprendizajes profesionales en estrecho vínculo con los centros laborales, se espera “consolidar la relación de las escuelas con las empresas y el sector productivo”⁷⁰. Así los alumnos capacitados se insertan en el mercado laboral y rompen la barrera de la pobreza.

2.2.2. Enfoque de la pedagogía crítica. El enfoque de la pedagogía crítica se basa en las aportaciones filosóficas de la Escuela de Frankfurt⁷¹, resalta la importancia de construir un discurso de emancipación y transformación social, prioriza el aspecto social en el proceso educativo; es decir, los alumnos, como sujetos activos, toman conciencia de su realidad con miras a la transformación social, política y económica a fin de construir una sociedad más justa y democrática. Este enfoque pedagógico es antagónico al concepto de capital humano porque no forma sujetos para el mercado, sino para la transformación de la sociedad. Los principales representantes teóricos son Paulo Freire, Peter Mc Laren, Henry Giroux, Christian Laval⁷².

Desde esta postura pedagógica, la escuela es concebida no como un espacio neutral, ajeno a los conflictos de poder, sino como un espacio social, político y cultural donde se desvelan los falsos discursos sobre igualdad de oportunidades y libertad de elección, inversión, consumo... de las personas que el enfoque

⁶⁹ Ibid., pp.3-4.

⁷⁰ Ibid., p. 6. Es decir, se espera consolidar a través del modelo económico neoliberal promovido, en parte, por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial, aquello que ya se había experimentado en muchos países como Inglaterra, Alemania, España...

⁷¹ Esta escuela fue creada en la década del veinte del siglo XX para la investigación social en Frankfurt (Alemania). Los exponentes más renombrados son: H. Marcuse, Max Horkheimer, E. Fromm, T. Adorno y J. Habermas. Ver *Enfoques educativos*, p. 9.

⁷² Ver *Enfoques educativos*, p. 9.

neoliberal pregona⁷³. Esta postura exige del maestro mucha creatividad y diálogo. Por ejemplo, desde el aporte de Paulo Freire y su teoría de la educación liberadora, el educador debe fomentar la creatividad, la conciencia crítica en los educandos para comprender y actuar en el cambio de la realidad, mientras que en la educación bancaria (tradicional) el maestro transmite conocimientos que deben ser repetidos sin reflexión por los alumnos⁷⁴.

En esencia, este enfoque pedagógico apuesta por formar sujetos con capacidad crítica de su realidad personal y social a fin de asentar las bases para un futuro compromiso en la construcción de una sociedad más justa. En consecuencia, se resiste a aceptar que los Estados, mediante sus políticas neoliberales, conviertan la escuela en una entidad anexa al mercado (formar para el mercado). Si se forma desde la crítica, la reflexión y la acción transformadora, se podrá romper la barrera de la pobreza o vulnerabilidad de todo colectivo que la padece.

2.2.3. Enfoque de Fe y Alegría. Este enfoque educativo hunde sus raíces en las ideas de su fundador, el jesuita José María Vélaz. José Manuel Vélaz describe a su hermano como:

Hombre de fe, vivía la paternidad divina, la *filiación adoptiva*, la *fraternidad universal* de los hijos de Dios y confiaba esperanzadamente en los tesoros que el amor de Dios depositaba en la mente y el corazón de los hombres.

Esa dimensión espiritual le permitía *creer en el Hombre, en la Educación como fuerza renovadora y transformadora*, y que proyectos grandes y generosos de *servicio a los más necesitados*, encontrarían siempre colaboradores; y que las personas que recibieran esos servicios fructificarían en forma generosa y fecunda⁷⁵.

Esta cita condensa muchas dimensiones de la vida de José María Vélaz: su confianza en Dios, su filiación divina, su fe en los *hombres y mujeres de buena voluntad* y en la educación como “fuerza renovadora y transformadora” de la realidad, en el servicio a los más necesitados, etc. Estas dimensiones vitales encuentran coherencia y solidez en la espiritualidad del fundador de la Compañía de Jesús (jesuitas), Ignacio de Loyola.

⁷³ Ibid., p. 10.

⁷⁴ Ibid., p. 12.

⁷⁵ VÉLAZ, José Manuel. *Prólogo*. En: MARQUINEZ, Ignacio. *¿Cómo nació Fe y Alegría? 1950-1980*. Caracas, Formateca, 1987, p. 11. El subrayado es nuestro. Es un libro muy completo sobre los inicios de Fe y Alegría.

La espiritualidad ignaciana es punto de llegada de un proceso que comenzó muchos siglos atrás. La frase del Padre Nadal, secretario personal de Ignacio de Loyola, expresa el espíritu ignaciano, “*in actione contemplativus*” (contemplativo en la acción)⁷⁶, asume la fórmula “*contemplata aliis tradere*” (transmitir a los demás lo contemplado) de las órdenes mendicantes. Algunos de los rasgos de la espiritualidad ignaciana son: el convencimiento de que “Dios trabaja y labora” (*Ejercicios Espirituales* N°236), la invitación de Dios para trabajar con Él *en la construcción de la fraternidad universal* (cf. N°95), la fe en que “todos los bienes y dones descienden de arriba” (N°237), la gracia de Dios es un don, solo ella basta (N°234).

La confianza en Dios que sigue trabajando en su creación y que ofrece su gracia permite elaborar una espiritualidad del laicado y una valoración religiosa de lo profano, sostiene Gustavo Gutiérrez⁷⁷. La gratuidad de la “filiación adoptiva” (don) y la respuesta generosa a la invitación a trabajar con Dios en la construcción de la fraternidad universal (exigencia) son elementos matrices en la espiritualidad ignaciana. Así comprendemos que José María Vélez, concededor de la espiritualidad ignaciana, trata de *colaborar con Dios*, a través de la educación integral, en la construcción de la “fraternidad universal de los hijos de Dios”. Un texto de José María Vélez refleja, con sencillez y realismo, su opción por los más pobres de Caracas:

Habíamos meditado en nuestra obligación moral de ayudar... *Habíamos descartado una obra* de tipo alimenticio o sanitario o de cualquier forma *asistencial* que era lo que *tradicionalmente* emprendían las gentes de buena voluntad que se acercaban a *los más pobres*. Estábamos persuadidos de que Caracas Capital ignoraba de una manera abismal sus propios suburbios. También que *la pobreza profunda* no estaba en la comida ruin ni en la ropa andrajosa ni en la vivienda propia de animales, sino que su raíz germinal estaba *en las cabezas depauperadas, esclavas de la ignorancia y que de ellas derivaban todas las secuelas de la miseria*. Por fin habíamos escogido la Obra. Sería una Escuela⁷⁸.

⁷⁶ G. GUTIÉRREZ remite a M. GIULIANI, *Trouver Dieu en toutes choses: Christus 4* (1955) 172-194, y G. FESSARD, *La dialectique des Exercices spirituels de saint Ignace de Loyola*, Paris 1958.

⁷⁷ *Ibid.*, 28. El autor remite al estudio de Y. M. CONGAR, *Jalones para una teología del laicado*, Estela, Barcelona 1965.

⁷⁸ VÉLAZ, José María. *El primer paso*. Mimeografiado, 1976, p. 1; citado por Ignacio Marquínez, SJ. *¿Cómo nació Fe y Alegría? 1955-1980*. Caracas, Formateca, 1987, pp. 49-50. El subrayado es nuestro. Es autor habla en plural porque se refiere al grupo de universitarios, asesorados por él, comprometidos en la obra educativa. Esta cita se relaciona con el concepto de

Por tanto, en la mente y el corazón del jesuita José María, Fe y Alegría no es un mero proyecto educativo con sus amigos universitarios, sino *el mejor medio de respuesta* a Dios que invita a trabajar con Él en la construcción de *la fraternidad de los hijos de Dios*. Así, en los barrios más pobres de Caracas, nace Fe y Alegría en 1955. Si bien no había en ese entonces una sistematización de la Teología de la liberación y la opción preferencial por los pobres en documentos eclesiales, la influencia de esta corriente teológica la encontramos plasmada en el Ideario de Fe y Alegría en años posteriores.

El Ideario de Fe y Alegría condensa el espíritu de entrega de congregaciones religiosas y laicos hacia los más pobres. En el fondo subyace el deseo de formar hombres y mujeres nuevos y una sociedad nueva (la fraternidad de los hijos de Dios):

Fe y Alegría es un *Movimiento de Educación Popular Integral* que nacido e impulsado por la vivencia de la *Fe Cristiana*, frente a situaciones de injusticia, se compromete con el proceso histórico de *una sociedad justa y fraterna*.

Fe y Alegría hace una *opción por los pobres* y en coherencia con ella escoge los sectores más necesitados para realizar su acción educativa y de promoción social; desde allí dirige a la sociedad en general su reclamo constante⁷⁹ en *búsqueda de un mundo más humano*⁸⁰.

Se trata de un Movimiento de Educación Popular Integral, gratuita, dirigida a sectores empobrecidos. Es importante resaltar que el Movimiento nace y es impulsado por “la vivencia de la Fe Cristiana”. Esto no solo por las ideas de José María Vélez, sino, además, por la inagotable labor de muchas congregaciones religiosas femeninas y masculinas que, motivadas por su vocación evangélica y la opción preferencial por los pobres, colaboran en la gestión de colegios, de redes de escuelas e institutos superiores de Fe y Alegría. Además, la vivencia del evangelio (servicio a los demás) se evidencia día a día en la entrega generosa y comprometida de docentes y personal administrativo. Por tanto, desde esta identidad cristiana, el Movimiento tiene como meta:

desarrollo de A. Sen. Es decir, la educación es uno de los principales medios para ser libre, por tanto, para cortar el círculo de la pobreza y acceder al desarrollo.

⁷⁹ En la idea de “reclamo constante” insertamos nuestro deseo de replicar, en contextos similares, el modelo de la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.

⁸⁰ IDEARIO INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA XV y XVI Congresos Internacionales Mérida (Venezuela) y San Salvador (El Salvador), 1984 y 1985, p. 1.

Promover la formación de *hombres y mujeres nuevos*, conscientes de sus potencialidades y de la realidad que los rodea, *abiertos a la trascendencia*, agentes de cambio y protagonistas de su propio desarrollo.

Contribuir a la creación de una *sociedad nueva* en la que sus estructuras hagan posible el compromiso de una Fe Cristiana en obras de amor y de justicia⁸¹.

Estos objetivos promueven la formación de *hombres y mujeres nuevos* y la creación de una *sociedad nueva*. ¿Qué significa hombres y mujeres nuevos? ¿Qué significa sociedad nueva? En realidad, los objetivos recogen las líneas matrices de la propuesta de la Teología de la liberación en cuanto al concepto de hombre y sociedad nueva. Gustavo Gutiérrez, fundador de la Teología de la liberación, propone una liberación honda mediante tres niveles o círculos concéntricos de liberación. La meta es liberar “de todo aquello que limita o impide al hombre la realización de sí mismo, de todo aquello que traba el acceso a – o el ejercicio de – su libertad”⁸². Dicho esquemáticamente, el ser humano necesita liberarse de los condicionamientos o *estructuras* (económicas, sociales y políticas) externas *injustas*; sin embargo, el proceso de liberación remite a revisar todo condicionamiento interno personal. Esto implica mirar nuestro interior desde la ética, la fe, la psicología, etc. Así el ser humano será sujeto agente de su propio destino, un hombre nuevo y constructor de una sociedad nueva (estructuras más humanas, más justas). Esta visión recoge, dice el autor, lo que está en juego en nuestra época (comienzos de la década del 70). Se trata de liberar al hombre de los *condicionamientos externos e internos*. Sin embargo, el proceso de liberación requiere ir a la raíz de toda opresión: el pecado. Tal liberación es gracia (don) de Dios en Cristo liberador⁸³. En este nivel, el hombre colabora activamente en su liberación. Este círculo es el más íntimo en cada ser humano, allí donde Dios se autocomunica y llama a cada hijo, por extensión a toda la comunidad humana, a la comunión plena con Él.

No son tres niveles o procesos paralelos, son más bien, tres círculos concéntricos de un mismo proceso (concepción unitaria de la historia) único y complejo en Cristo. Un hombre nuevo (y una sociedad cualitativamente diferente) requiere liberación interna y externa, por eso los tres círculos “se

⁸¹ Ibid. p.1.

⁸² GUTIÉRREZ, Gustavo. *Teología*, pp. 52-53.

⁸³ Ibid., pp. 68-69.

implican mutuamente". Esto permite, dice Gustavo Gutiérrez, no evadir la "realidad cruda y exigente" (posiciones espiritualistas) o caer en "comportamientos de *eficacia a corto plazo*, so pretexto de atender a las urgencias del presente"⁸⁴.

Por tanto, los conceptos de hombres y mujeres nuevos y de sociedad nueva aluden al concepto "liberación" (círculos concéntricos) de la Teología de la liberación. Hombres y mujeres libres de condicionamientos externos y personales (tarea de toda vida), abiertos a la trascendencia (a Dios que libera en Cristo), agentes activos en la construcción de una sociedad nueva con estructuras más humanas, más justas. En una palabra, hombres y mujeres nuevos, agentes de desarrollo humano y constructores de una cultura inclusiva (fraternidad universal). Todo esto se relaciona con las ideas del fundador del Movimiento Fe y Alegría y con los pilares de la propuesta pedagógica de Fe y Alegría.

Los pilares del enfoque educativo de Fe y Alegría son tres⁸⁵:

a) *Educación popular* hace referencia a la formación que promueve la transformación social. Implica formar sujetos capaces de colaborar en la transformación de las estructuras injustas de la sociedad. Se espera una *sociedad nueva*, es decir, justa, democrática, inclusiva con ciudadanos responsables, empoderados, promotores de desarrollo humano. Por tanto, se promueve una educación no para la adaptación sino para transformación social⁸⁶.

b) *Educación en valores* es un pilar fundamental en el proceso de *liberación de todo aquello que oprime (antivalores) al ser humano*. En Fe y Alegría *no se adoctrina en valores*, se acompaña, de manera personalizada, para que cada estudiante potencie, descubra valores sociales, morales, espirituales y los inserte en su conciencia moral a fin

⁸⁴ Ibid., p. 69.

⁸⁵ EQUIPO PEDAGÓGICO DE FE Y ALEGRÍA. Propuesta pedagógica. Lineamientos teóricos y prácticos para la construcción de la propuesta pedagógica de centros y programas. Lima, Fe y Alegría, 2005, p.10. En adelante *Propuesta pedagógica*. Ver el N°2: "Una propuesta de educación popular" en la Colección "Procesos Educativos", de Antonio Pérez-Esclarín. Caracas, Fe y Alegría, 1993. Es un texto muy claro sobre la propuesta pedagógica de Fe y Alegría; además, ver el texto: Fe y Alegría 30 años al servicio de la educación. Lima, Fe y Alegría, 1996. No tiene autor.

⁸⁶ Ibid., *Propuesta*, p. 11.

de valorarse como sujeto de deberes y derechos, responsable de sí y co-responsable del destino de los demás⁸⁷. Los valores no se enseñan como si fuesen datos de la realidad, *se muestran mediante el ejemplo, se señalan, se viven*. Pero, ¿qué es un valor? Un valor, como la justicia, la paz, la solidaridad, la responsabilidad, es un ideal de comportamiento que apreciamos, deseamos y buscamos, es un horizonte de vida, sostiene Ricardo C. Moscato⁸⁸.

Los valores deben ser “des-cubiertos” por los estudiantes. Están junto a ellos, frente a ellos y quizás no lo advierten. Es necesaria la mediación pedagógica, el acompañamiento personal, el docente que pro-pone, que ayuda a quitar la apariencia que lo cubre, que contribuye a “de-velar” la realidad propuesta. Implica la relación docente-alumno que no puede forzarse. La decisión final es del alumno⁸⁹.

Es decir, la decisión final de asumir la exigencia de un valor en la vida personal depende de cada estudiante. Decimos exigencia porque la educación, como tarea humanizadora, nos remite a mirar (con realismo y crítica constructiva) nuestro yo interior y la realidad siempre cambiante...

c) *Educación en y para el trabajo* es el pilar bisagra entre los dos anteriores. El trabajo es medio de realización del ser humano en relación con los demás, con la tecnología y la Naturaleza. En el trabajo el alumno potencia su creatividad, sus habilidades y capacidades, aprende a usar la tecnología, de manera responsable, con el propósito de contribuir en el fortalecimiento del desarrollo sustentable⁹⁰.

Por tanto, los tres pilares vertebran el enfoque pedagógico (liberación integral) y resumen lo que se conoce como *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer*. Es decir, hablamos de valores. El alumno será capaz de ver su interior y liberarse de todo aquello que lo esclaviza y oprime; así podrá

⁸⁷ Estos dos pilares coinciden con los dos primeros círculos concéntricos de liberación de la Teología de la liberación.

⁸⁸ Ver MOSCATO, Ricardo. Los valores que queremos promover. En: Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina (CPAL), Proyecto Educativo Común (PEI) de la Compañía de Jesús en América Latina. Asunción, Ediciones Montoya, 123-134. El PEI es un documento que recoge los grandes lineamientos de la pedagogía de la Compañía universal, los traduce a la problemática latinoamericana y está dirigido a todas las obras educativas promovidas por la Compañía de Jesús en este continente, una de ellas es Fe y Alegría.

⁸⁹ Ibid., p. 123.

⁹⁰ Ver *Propuesta educativa*, p. 11.

abrirse al prójimo y en él a Dios que lo invita a trabajar en la construcción de la fraternidad de los hijos de Dios; su contribución será desde sus habilidades y capacidades humanas, espirituales y técnicas en armonía con los demás y con la Naturaleza. Para lograr esta formación integral, Fe y Alegría apuesta por formar alumnos capaces de ser sujetos de su propio aprendizaje. Esto es, parte de su metodología versa sobre la corriente constructivista (aprendizaje significativo).

Para Ausubel un aprendizaje es significativo cuando la información “puede relacionarse, de modo no arbitrario - no al pie de la letra - con lo que el alumno sabe”. Además, puede aplicarla para resolver problemas concretos. En este sentido, la memoria no es solo un cúmulo de recuerdos de lo aprendido sino un acervo de conocimientos para abordar nuevas informaciones⁹¹.

El término *significativo* se opone al aprendizaje de contenidos sin sentido (cursos sin conexión a un área, temas dispersos en un curso, ideas sueltas). Se refiere tanto a un contenido con estructuración *lógica* propia como aquel material “*potencialmente*” significativo; depende de la estructura mental del alumno, de mapas cognitivos suficientemente capaces para incorporar (inclusión) nuevos conocimientos en la matriz cognitiva.

El aprendizaje significativo es posible si el maestro asume, como hilo conductor de la acción pedagógica, la *experiencia* del alumno. Implica un conocimiento *serio* del desarrollo cognitivo (teoría de Piaget), afectivo y ético del alumno antes de planificar y ejecutar un currículo escolar. Cada maestro debe conocer *o intuir* cuáles son esos mapas cognitivos que conforman la estructura mental del alumno como posibles matrices receptoras de nuevos conocimientos. La *experiencia* asumida (conocimientos previos) es de vital importancia, ya que el alumno es agente de su propio aprendizaje. El maestro facilita el proceso de aprendizaje. En este sentido, el maestro puede usar el método mayéutico socrático para potenciar lo prometeico de cada alumno.

⁹¹ Ver CAPELLA, Jorge y Guillermo Sánchez. Aprendizaje y constructivismo. Lima, Ediciones Massey and Vanier, 1999, pp. 94-95.

En otras palabras, la formación integral del alumno, en un proceso de aprendizaje significativo, implica formación de estructuras cognitivas amplias capaces de discriminar, asimilar y ampliar nuevos conocimientos. Éstas permiten el engranaje de conocimientos y de éstos con la realidad (compleja y cambiante). Entre ellos se forma *una familia* (por eso no se reducen a una significación única), dependen del contexto histórico y vivencial y son mediatizados por la hermenéutica. Implica articular conocimientos previos (experiencia ética, cultural, cognitiva, psicológica, motriz...) y re-crearlos en nuevos ejes con sentido lógico y/o potencialmente significativos (alcance psicológico). Es comprender a los demás y hacernos comprender, porque "solo la lengua nos hace iguales. Igual es quien sabe expresarse y entiende las expresiones ajenas. Que sea rico o pobre importa menos. Basta con que hable"⁹². El hablar humano articula la experiencia vivida con la comunidad.

En este sentido el aprendizaje significativo exige rigurosidad y autoridad del maestro en el manejo de contenidos con sentido lógico, ético y psicológico. El maestro dirige, coordina, facilita el aprendizaje. El maestro es como un director de orquesta que conoce las habilidades y capacidades de sus músicos (alumnos) y las posibilidades de sus instrumentos (materiales didácticos). El director de orquesta transmite *pasión, deseo, vida, sensación...* lo que posibilita ensayos particulares y grupales para lograr una sinfonía. De manera análoga, el maestro, como facilitador del aprendizaje significativo, no es indispensable en una formación programada. Puede asumir un rol más noble: llenar de deseo, de ilusión, de pasión por aprehender y luego *desaparecer*. Educar es un arte. El arte del desciframiento de las notas en la sinfonía de la vida. De este modo, el alumno será capaz de *aprender a conocer, aprender a ser, aprender a convivir, aprender a hacer; será agente de desarrollo humano, romperá la barrera de la pobreza o vulnerabilidad*. Este es el reto de Fe y Alegría.

En esencia, el enfoque educativo de Fe y Alegría tiene como fin formar hombres y mujeres nuevos comprometidos con la transformación de la sociedad (con ayuda de Dios que invita a trabajar con Él en la construcción de la fraternidad universal), desde el trabajo creativo, el diálogo, la paz...

⁹² ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA. *Carta a una maestra*. Barcelona. Editorial Nova Terra, 1970, pp. 93-94.

En síntesis, las aproximaciones al “mundo” de los pobres y los enfoques educativos nos ofrecen elementos para conocer, analizar, reflexionar y comprender con mayor profundidad la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Sin embargo, es conveniente añadir otros conceptos con el objeto de comprender la formación técnica por competencias laborales ofrecida por estos CEFOP.

2.3. FORMACIÓN TÉCNICA POR COMPETENCIAS LABORALES DESDE LA MÍSTICA DEL COMPROMISO

La formación técnica por competencias laborales *debe asumir* las aproximaciones al “mundo” de la pobreza, *fusionar* los tres enfoques educativos desde la perspectiva de la mística del compromiso. A continuación presentamos diversos conceptos que explicitan este tipo de formación.

2.3.1. Formación por competencias laborales. El rasgo fundamental de la formación por competencias laborales es articular la formación profesional con el mercado laboral.

2.3.1.1. Formación profesional. Según el Documento “*Lineamientos Nacionales de Formación Profesional*”, la formación profesional es el “conjunto de actividades destinadas a proporcionar los conocimientos, habilidades y destrezas que permitan desarrollar *capacidades y valores*, para ejercer una ocupación o diversas funciones con competencia y eficacia profesional. Corresponde a diversas formas y modalidades”⁹³. Es decir, la formación profesional prioriza el desarrollo de *capacidades y valores* cuya finalidad es formar integralmente en educación técnico productiva.

2.3.1.2. Educación técnico productiva. Las instituciones educativas que brindan educación técnico productiva cuentan con un marco legal apropiado. Este marco legal concibe la educación técnico productiva como:

la forma de educación orientada a la adquisición y desarrollo de competencias laborales y empresariales en una perspectiva de desarrollo sostenible, competitivo y humano, así como a la promoción de la cultura innovadora que responda a la demanda del sector productivo y a los

⁹³ *Lineamientos*, p. 40. El subrayado es nuestro.

*avances de la tecnología, del desarrollo local, regional y nacional, así como a las necesidades educativas de los estudiantes en sus respectivos entornos. Asimismo, contribuye a un mejor desempeño de la persona que trabaja, a mejorar su nivel de empleabilidad y a su desarrollo personal. Está destinada a las personas que buscan una inserción o reinserción en el mercado laboral...*⁹⁴.

Según esta definición, la educación técnico productiva se inserta en los planes de desarrollo local, regional y nacional, desde la perspectiva del factor humano (desarrollo de competencias), el desarrollo sostenible, la demanda del sector productivo, la tecnología... Por tanto, los objetivos de la educación técnico productiva son:

- a) Propiciar la participación de la comunidad educativa, de los gobiernos locales y regionales, de los sectores productivos, organizaciones laborales y la sociedad, en las actividades educativas de esta forma educativa.
- b) Promover una cultura emprendedora e innovadora que facilite la inserción laboral de los egresados y que los habilite para generar su propio empleo o empresa⁹⁵.

Es decir, la educación técnico productiva demanda unir esfuerzos de diferentes actores a fin de facilitar la inserción laboral de los egresados en el mercado laboral y/o generar su propio empleo. Para ello es necesario asumir el enfoque por competencias laborales.

2.3.1.3. Enfoque por competencias. Este enfoque centra los recursos humanos en los procesos que conducen al desarrollo económico y social, articula la capacitación profesional con la demanda del mercado laboral, fomenta en el profesional la necesidad de aprender a aprender en una sociedad cambiante⁹⁶.

[Esto es], los sistemas de producción actuales y el desarrollo tecnológico han sustituido la noción de calificación por la de competencia profesional.

⁹⁴ Reglamento de Educación Técnico – Productiva, Art. 2., aprobado por del Decreto Supremo N°022-2004-ED. Diario Oficial El Peruano, 29 de noviembre de 2004. El subrayado es nuestro. En adelante, *Reglamento*.

⁹⁵ *Reglamento*, Art. 4.

⁹⁶ DUCCI, María Angélica."El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional", en Formación basada en competencia laboral. Situación actual y perspectivas. Seminario Internacional, OIT/CINTERFOR/CONOCER, 1996. Ver <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/mexc1.pdf>, pp.1-2. Accedido el 15-09-2009.

El Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI presidida por Jacques Delors (1996) recoge ampliamente este concepto: Cada vez con más frecuencia los empresarios ya no exigen una calificación determinada y piden en cambio un conjunto de *competencias específicas* a cada persona que combine la calificación propiamente dicha mediante la formación técnica y profesional, el comportamiento social, la aptitud para trabajar en equipo, la capacidad de iniciativa y la asunción de riesgos⁹⁷.

Desde mediados del siglo XX diversos investigadores (Norris, 1991; Eraut, 1994; Wesselink y otros, 2005) han analizado el concepto de competencia; así tenemos tres principales tendencias sobre tal concepto: la conductista o behaviorista, la genérica y la cognitiva.

La *tendencia conductista* hace énfasis en la observación de los trabajadores exitosos y efectivos para determinar *en qué se diferencian* del resto menos exitosos. Esta tendencia fue promovida por McClelland y la consultora Hay-McBer. McClelland usó el concepto de competencia en lugar del concepto de inteligencia; además, mostró cómo identificar competencias a través de entrevistas conductistas. En este sentido, las competencias se adquieren a través de la formación y el desarrollo (McClelland, 1998); se fundamentan en la descripción de conductas observables o desempeños *in situ*. Por tanto, esta tendencia privilegia la demostración, la observación y la evaluación de los comportamientos o conductas. Las competencias, según esta tendencia, son aquellas características de una persona que están relacionadas con el desempeño efectivo en un determinado trabajo (Spencer, 1993; Gonczi, 1994). Esta tendencia tiene muchas connotaciones americanas porque se originó en los Estados Unidos.

La *tendencia genérica* identifica *habilidades comunes* que explican las *variaciones* en el campo laboral. Se identifican a las personas más efectivas, sus características más distintivas (Norris, 1991) y, mediante análisis estadísticos, se determinan los principales rasgos genéricos. De este modo, las competencias (rasgos genéricos o desempeños globales) pueden ser aplicables a diferentes

⁹⁷ RODRÍGUEZ, Juana María. "De la noción de calificación a la noción de competencia: sugerencias para el profesorado". Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, N°12, p. 94. Enlace web: <http://www.aufop.com>. Accedido el 15-02-2011. El subrayado es nuestro.

grupos profesionales. Estos rasgos genéricos pueden adaptarse a contextos diferentes de trabajo.

La *tendencia cognitiva* se centra en los prerequisites cognitivos que las personas deben poseer a fin de desempeñarse bien en determinados ámbitos. Esta tendencia llama competencia a todos los recursos mentales que poseen las personas para realizar diversas tareas, adquirir conocimientos y llevar a cabo un excelente desempeño (Weinert, 2001)⁹⁸.

Pero en sentido global, holístico, *¿qué es una competencia?* Es “un conjunto de comportamientos observables que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta”⁹⁹. Es decir, un trabajador necesita poseer los *conocimientos* que exige su trabajo; debe disponer de un *saber*. Pero no todas las personas que poseen los conocimientos exigidos por un trabajo lo realizan con la misma eficacia y eficiencia; es necesario, que la persona posea un conjunto de *habilidades y/o destrezas*. Por tanto, la persona deberá *saber hacer*. Sin embargo, no es suficiente que la persona tenga los conocimientos y las habilidades y/o destrezas exigidas por su trabajo, es necesario que el trabajador se adapte a la cultura y a las normas de la organización. En suma, es necesario un *saber estar*. Aún todo esto no es suficiente para que el trabajador lleve a cabo con éxito su trabajo. Es preciso que la persona esté *motivada*. Estamos hablando de un *querer hacer*¹⁰⁰. Dicho de otro modo, la persona competente debe disponer de un saber, un saber hacer, un saber estar y un querer hacer para el buen desempeño en su trabajo. Dicho de otro modo:

Para Le Boterf (2000: 121) [una competencia] implica saber actuar y reaccionar con pertinencia: saber qué hay que hacer, saber ir más allá de lo previsto, saber elegir en una urgencia, saber arbitrar, negociar, saber encadenar las acciones según la finalidad; saber combinar los recursos y movilizarlos en un contexto: saber construir competencias a partir de recursos, saber sacar partido de los recursos propios y de los del entorno; saber transferir: saber memorizar múltiples situaciones y soluciones tipo, saber tomar perspectiva, saber darse cuenta de los indicadores de

⁹⁸ Ver MULDER, Martin et al. El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico, ver <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev123ART6.pdf>, pp. 3-5. Accedido el 14-02-2011.

⁹⁹ PEREDA, Santiago. Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias. Madrid, editorial universitaria, 2005, p. 24.

¹⁰⁰ Ibid, pp. 25-26.

contexto y saber interpretarlos; saber aprender y aprender a aprender: saber transformar su acción en experiencia, saber describir cómo se aprende; saber comprometerse: saber utilizar su objetividad, saber correr riesgos y saber emprender acciones nuevas¹⁰¹.

Esta definición es holística, muy válida para tenerla en cuenta en la formación integral del joven profesional. En términos de concreción teórica, nos quedamos con la siguiente definición de competencia: “la capacidad para llevar a cabo y usar el conocimiento, las habilidades y las actitudes que *están integradas* en el repertorio profesional del individuo¹⁰²”.

Sin embargo, el enfoque por competencias, ¿es parte de la propuesta educativa de Fe y Alegría? La respuesta es afirmativa. Uno de los pilares de la propuesta educativa de Fe y Alegría es la formación en y para el trabajo. La Federación Internacional de Fe y Alegría ha elaborado un documento extenso dividido en fascículos sobre este pilar. Según este documento, la formación por competencias es “un modelo de formación personalizada que privilegia la obtención de saberes útiles... y al mismo tiempo pretende proporcionar insumos que permitan el ingreso y el reingreso (movilidad) laboral a los trabajadores que deben desempeñarse ágilmente en los cambios continuos del entorno tecnoeconómico”¹⁰³. Se trata, por tanto, de una formación personalizada, de saberes útiles en entornos cambiantes. Este enfoque permite:

interpretar las necesidades del mundo productivo y plasmarlas en un instrumento, la norma de competencias, que identifica los elementos críticos en una oferta de formación. Esto es, los conocimientos, los desempeños, las condiciones del contexto en las cuales se debería demostrar la competencia y las evidencias para evaluarlo¹⁰⁴.

Por tanto, el enfoque por competencias *interpreta las necesidades del mundo productivo* y las plasma en el perfil profesional.

2.3.1.4. Perfil profesional. El perfil profesional es una “descripción breve y objetiva de las principales funciones que se realizan en el campo ocupacional... así como los conocimientos técnico-metodológicos, las

¹⁰¹ RODRÍGUEZ, Juana María, o. c. p.94.

¹⁰² Ver MULDER, Martin et al, o. c. p. 18. El subrayado es nuestro.

¹⁰³ Manual de diseño curricular por competencias. Fascículo 4. Federación Internacional Fe y Alegría. Febrero 2008, p. 9. En adelante, *Federación*.

¹⁰⁴ “Educación para el trabajo y el desarrollo humano. Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque por competencias”. Documento N°6. Ministerio de Educación Nacional Colombia. Bogotá, 2008. p.9. En adelante, *Doc. Colombia*. Extraído de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-157085_archivo_pdf. Accedido el 15-04-2009.

condiciones físicas requeridas para el desempeño y los aspectos de ética profesional implicados en el desempeño normal del trabajo”¹⁰⁵. ¿Qué son las funciones? Son “un conjunto completo de actividades que agregan valor en una cadena productiva y no simplemente tareas puntuales”¹⁰⁶. Para agregar valor en la cadena productiva, el profesional necesita de “un conjunto de conocimientos, destrezas, habilidades, actitudes y valores que permite actuar en situaciones de complejidad creciente”¹⁰⁷. En definitiva, en “la manera cómo una institución defina su perfil le va imprimiendo su sello diferenciador”¹⁰⁸. Tal sello se “imprime” en las competencias laborales.

2.3.1.5. Competencias laborales. Una competencia laboral es aquella “capacidad efectiva para llevar a cabo exitosamente una actividad laboral plenamente identificada. La competencia laboral no es una probabilidad de éxito en la ejecución de un trabajo; es una capacidad real y demostrada”¹⁰⁹. A esta definición le falta el componente axiológico. La siguiente definición es más completa: “Conjunto de capacidades integradas (conocimientos, habilidades, actitudes y valores) adaptadas a un contexto laboral específico, que se evidencian en el desempeño y logro de resultados esperados”¹¹⁰. Se habla de resultados. Por ello es posible afirmar que el surgimiento del enfoque por competencias laborales “está relacionado plenamente con la estrategia de competitividad, dada la necesidad de la empresa por diferenciarse en el mercado a partir del desarrollo de sus recursos humanos”¹¹¹. Las competencias laborales son estándares (normas) requeridos por el mercado laboral plasmados en conocimientos, habilidades, actitudes y valores indispensables para el buen desempeño laboral. Dicho en singular, la competencia laboral “es un concepto dinámico, que imprime énfasis y valor a la capacidad humana para innovar, para enfrentar el cambio y gestionarlo, anticipándose y preparándose para él, en vez de convertirse en víctima pasiva y arrasada por transformaciones sin control”¹¹². Por tanto, una competencia laboral es el resultado de una combinación

¹⁰⁵ *Federación*, Fascículo 2, p.13.

¹⁰⁶ *Doc. Colombia*, p.15.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p.15.

¹⁰⁸ *Ibid.*, p.15.

¹⁰⁹ http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/parte_a.pdf.
p.9. Accedido el 16-04-2009. En adelante, *Cinterfor*.

¹¹⁰ *Lineamientos*, p. 39.

¹¹¹ *Cinterfor*, p. 28.

¹¹² DUCCI, María Angélica, o. c. p. 2.

pertinente de varios recursos: conocimientos, redes de información, redes de relación y saber usarlos, con destreza y ética, en tareas específicas de trabajo¹¹³. Dicho de otro modo: la competencia laboral “es la construcción social de aprendizajes significativos y útiles para el desempeño productivo en una situación real de trabajo que se obtiene no solo a través de la instrucción, sino también - y en gran medida - mediante el aprendizaje por experiencia en situaciones concretas de trabajo”¹¹⁴. Esta construcción social de aprendizajes significativos debe aparecer claramente en el diseño curricular.

2.3.1.6. Diseño curricular. El Art. 23 del Reglamento de Educación técnico Productiva del Ministerio de Educación, sostiene que la “diversificación curricular de cada módulo y especialidad técnico productiva deberá efectuarse considerando los avances del conocimiento, la tecnología y los requerimientos del desarrollo humano y productivo de la Región”¹¹⁵. Este artículo cobra vital importancia para los centros que brindan educación técnico productiva porque les permite analizar, mediante diagnósticos pertinentes, cuáles son esos requerimientos o necesidades del desarrollo humano y productivo en contextos locales, regionales. En otras palabras, los programas de formación deben tener claramente identificados los perfiles de ingreso y egreso, así como las competencias que se van a desarrollar.

Es importante recalcar que *“todo este proceso es preferible realizarlo con la participación del sector productivo”*¹¹⁶. Esto quiere decir que una formación técnico productiva, con un currículo basado en competencias laborales, *“tendrá mucha más eficacia e impacto que aquella desvinculada de las necesidades del sector empresarial”*¹¹⁷. La CEPAL *“insiste en la necesidad de vincular o reestructurar los sistemas educativos a las necesidades de la productividad de las empresas y del mercado”*¹¹⁸. Esto significa establecer alianzas estratégicas con “otras Instituciones Educativas del Sistema Educativo, con empresas del sector productivo público y privado, así como con organizaciones de

¹¹³ Ver VARGAS, Fernando. Competencias en la formación y competencias en la gestión del talento. Convergencias y desafíos, Cinterfor/OIT, Agosto, 2002, p. 4.

¹¹⁴ DUCCI, o. c. p. 5.

¹¹⁵ Reglamento, Art. 23.

¹¹⁶ Doc. Colombia, p. 15.

¹¹⁷ Cinterfor, p. 30. El subrayado es nuestro.

¹¹⁸ Federación, Fascículo 4, p. 10. El subrayado es nuestro.

trabajadores y empresarios, organizaciones civiles, organizaciones de base, gobiernos locales y regionales y otros, a fin de contribuir al desarrollo local, regional y nacional”¹¹⁹.

Por tanto, el “diseño curricular es el ejercicio por el cual una propuesta de competencias, asociadas a un perfil de egreso, se transforma en un conjunto de orientaciones claras y precisas del proceso de formación, tanto de la facilitación de los aprendizajes como de su evaluación”¹²⁰. En otros términos, el diseño curricular es el camino trazado que culmina en la empleabilidad¹²¹. La empleabilidad debe reflejar la articulación entre la formación profesional y el mercado laboral.

2.3.1.7. Articulación entre formación profesional técnica por competencias laborales y mercado laboral. Después de haber descrito ciertos conceptos concernientes al proceso de articulación, ¿qué entendemos por articulación? *La articulación es un proceso complejo (matriz):* comienza en la elaboración de los perfiles profesionales por competencias laborales (según la demanda laboral), continúa en la elaboración y ejecución del diseño curricular en la escuela y en las prácticas en la empresa, y culmina en la inserción del ex alumno en el mercado laboral. Dicho de otro modo:

[es] el proceso por el cual las entidades de formación profesional se vinculan con las empresas y otros agentes demandantes del mercado laboral para definir y hacer pertinentes los contenidos de capacitación de acuerdo con los requerimientos del mercado laboral. Se incluyen acciones participativas de planificación, ejecución y evaluación de la formación profesional, así como aquellas que promuevan la inserción de los egresados de la formación profesional en el mercado laboral¹²².

Es decir, la articulación es un proceso complejo, incluye acciones participativas de planificación, ejecución y evaluación entre los centros de formación profesional y el sector productivo. Según María Ángela Ducci se busca “un nuevo

¹¹⁹ *Reglamento*, Art. 30.

¹²⁰ *Doc. Colombia*, p. 24.

¹²¹ Entendemos por empleabilidad la “capacidad de acceder, *crear* y gestionar un empleo, conservarlo o transitar hacia otro sin mayor dificultad, permitiendo a la persona garantizar su propia estabilidad socioeconómica dentro del marco laboral”. *Lineamientos*, p. 39.

¹²² *Lineamientos*, p. 38.

equilibrio entre la oferta de educación y formación por un lado, y la demanda de competencias profesionales en el mercado de trabajo por el otro”¹²³.

La articulación fortalece el capital humano en “la mejora de la productividad de la mano de obra para lograr el desarrollo económico del país”. Sin embargo, en nuestro país existe “poca adecuación entre las carreras y los cursos y la demanda real de recursos humanos”, significa que hay “una seria discrepancia entre la demanda de trabajo y la calificación de la fuerza laboral”. En otros términos, “la capacitación que se recibe no tiene un correlato de demanda de recursos humanos en el mercado laboral”¹²⁴. Esta problemática ha sido estudiada por diferentes autores:

Como señalan Díaz (1996), Saavedra y Chacaltana (2001) y Chacaltana y Sulmont (2004), en la mayoría de casos el contenido de los cursos que se ofrecen depende más de las preferencias de los jóvenes y de la capacidad de los docentes y los institutos que de los requerimientos reales del mercado laboral. Es decir, se enseña lo que se puede enseñar y no aquello que se debe enseñar en tanto es demandado por el sector productivo¹²⁵.

Sin embargo, existen instituciones educativas, como “TECSUP o SENATI, donde existe una estrecha vinculación entre el diseño de sus perfiles ocupacionales y estructuras curriculares de sus carreras y aquello que las empresas requieren (Díaz 1996, Von Hippel 2001)”¹²⁶.

Tal vinculación trae consigo exigencias concretas para el docente. Hoy su labor no consiste en enseñarle todo al alumno, sino “abrirle los ojos para que sepa qué es lo que está al alcance de su mano y cómo lo puede usar”¹²⁷. Esto exige que el enfoque por competencias sea parte de una política pública real y exista voluntad política de llevarla a término, “porque si cada entidad sigue proponiendo

¹²³ DUCCI, María Ángela, o. c. p. 4. En este sentido, el enfoque por competencias laborales “refuerza el punto de enlace entre mercado educativo y mercado de trabajo, ya que se sitúa a medio camino entre la producción y el consumo de competencias por parte del aparato productivo. Desde este punto de vista, el punto de encuentro se desplaza hacia un verdadero ‘mercado de competencias’, de interfaz entre oferta y demanda de mano de obra”, p. 6.

¹²⁴ JARAMILLO, Miguel et al. La investigación sobre el mercado laboral peruano: instituciones, capacitación y grupos desfavorecidos, ver <http://www.grade.org.pe/download/pubs>

¹²⁵ Ibid., p. 252.

¹²⁶ Ibid., p. 253.

¹²⁷ VARGAS Fernando. “Formación por competencias: un juego de círculos concéntricos”. En Revista Internacional Magisterio, Agosto-Septiembre, N°22, 2006, p.34.

sus diseños curriculares *de motu proprio*, a partir de sus lineamientos particulares y de su capacidad de percibir sus perfiles que define el mercado, no será fácil articular las cadenas de formación”¹²⁸. Es decir, “la formación profesional debe entenderse como un fenómeno educativo articulado con el proceso productivo, para lo cual hace falta establecer nuevas estrategias de acción en esta materia”¹²⁹. Se trata, por tanto, de articular perfiles profesionales propios con la política educativa nacional.

Sin embargo, para que realmente se dé tal articulación entre formación profesional y aparato productivo, la gestión del centro de formación debe incorporar un concepto de vital importancia: *mística del compromiso*.

2.3.2. Mística del compromiso

2.3.2.1. Mística. En términos muy generales la mística, según J. Martín Velasco, es la “unión – cualquiera que sea la forma en que se viva – del fondo del sujeto con el todo, el universo, el absoluto, lo divino, Dios o el Espíritu”¹³⁰. Desde el punto de vista histórico- filosófico o histórico-teológico, la mística es “la expresión de la tendencia innata del espíritu humano a la completa armonía con el orden trascendente”¹³¹; para otro autor, la mística “significa la realización o la toma de conciencia de una unión o una unidad *con* o *en* algo inmensamente, infinitamente mayor que el yo empírico”¹³². Concluye J. M. Velasco, la palabra “mística”, hoy, designa “un hecho humano sumamente complejo y presente en innumerables formas”¹³³. En ámbitos no religiosos significa “*compromiso total*”, entonces se habla de la “mística de la acción, la mística humanitaria”, etc.¹³⁴. En definitiva, el hombre puede tener experiencia de lo divino, incluso de lo eterno: “Quien una vez ha tomado una decisión moralmente buena de vida y muerte, y la ha tomado en forma radical y sin atenuantes, de modo que de allí no salga para

¹²⁸ BAYONA Juan. “Competencias: eje articulador de las cadenas de formación”. En Revista Internacional Magisterio, Agosto-Septiembre, N° 22, 2006, p. 43.

¹²⁹ Documento de trabajo “Lineamientos de política de la formación profesional en el Perú. Competitividad, Competencia y Oportunidad para el desarrollo los recursos humanos del país”, del MED-MTPE, 21 de febrero del 2005, p. 4; ver <http://www.oei.es/pdfs/lineamientospdf.pdf>. Este documento cita algunas experiencias educativas, entre ellas el PASE, que han articulado formación y producción.

¹³⁰ VELASCO, Juan Manuel. El fenómeno místico. Estudio comparado. Madrid, Trotta, 2003, p. 23.

¹³¹ Ibid., p. 23.

¹³² Ibid., p. 23. El subrayado es nuestro.

¹³³ Ibid., pp.23-24.

¹³⁴ Ibid., p.18.

él más que la bondad aceptada de esa decisión misma, en ello ha experimentado ya aquella eternidad... como la situación definitiva de su libertad”¹³⁵. Para el filósofo X. Zubiri todo ser humano está constitutivamente orientado a la comunión con “algo” (a través de su conciencia) que trasciende a todas las cosas singulares y abarca, justamente, el *totum* de la realidad; ese “algo” es un poder vivo, fuente y fundamento de todas las cosas, que domina la vida y la muerte, que rige la unidad del cosmos, que lo llena todo, que está en todas las cosas sin identificarse con ninguna de ellas, etc. A todo “esto” este autor le llama *deidad*¹³⁶. La deidad es, por tanto, la *realidad* que configura todo y es anterior al concepto de divinidad. El concepto de divinidad surge del esfuerzo humano por dar nombre a algún rasgo de la deidad. En este sentido, X. Zubiri concibe que la orientación a la comunión (religación) con el fundamento último (deidad) es “*formalmente constitutivo del ser personal en cuanto tal*”¹³⁷. Dicho de otro modo, el hombre “está constitutivamente vertido a las cosas, a los demás hombres y hacia sí mismo”. Estar vertidos *constitutivamente* hacia las cosas, a los demás hombres y hacia sí mismo en y desde la *deidad*, significa que *todos estamos llamados a ser místicos*. Esto es, en “todo acto personal, *por modesto que sea, por intrascendente y trivial que sea, en que va configurando más o menos... la figura de mi ser personal, constituye en última instancia la experiencia de la deidad*”¹³⁸. Por tanto, todo acto personal, libre y responsable, en última instancia, es un acto místico; más aún si en él tenemos experiencia de la eternidad.

2.3.2.2. Rasgos de la mística en las organizaciones. Si todo acto personal, por modesto e intrascendente que sea es una experiencia de unión con ese “algo” que nos envuelve y constituye en seres pensantes, libres y responsables, es posible hablar de mística en las organizaciones. Incluso podemos hablar que todo aquel ejecutivo o líder que toma decisiones “moralmente buenas” y las toma en toda su radicalidad y actúa en función de ellas, experimenta la situación definitiva de su libertad (eternidad). Pero no solo

¹³⁵ RAHNER, Karl. Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto del cristianismo. Barcelona, Herder, 2003, p. 320. Por tanto, la eternidad es la situación definitiva de la libertad.

¹³⁶ Dicho de otro modo, “a ese poder último, posibilitante, imponente le llamo *deidad*. Deidad no es Dios”, ZUBIRI, Xavier. El problema filosófico de la historia de las religiones. Madrid, Alianza Editorial Fundación Xavier Zubiri, 1993, p. 43; ver pp. 45-60.

¹³⁷ Ibid. p. 57. Subrayado en el texto.

¹³⁸ Ibid., p. 53. El subrayado es nuestro.

el ejecutivo o líder con responsabilidades mayores sino todos los miembros de una organización en cuanto que establecen, desde su ser personal (identidad), relaciones con las cosas, con los demás, en definitiva están buscando (consciente o inconscientemente) una comunión con ese “algo” que da sentido a sus vidas. Esto quiere decir que las organizaciones serán más eficientes si sus miembros son capaces de estar *religados* a su ser íntimo. Significa estar en *sintonía* y *sincronía* con el fundamento de su ser.

Dicho esquemáticamente, estar en *sintonía* y *sincronía* con uno mismo significa que cada miembro de la organización debe fortalecer varios puntos esenciales: a) *ser consciente de sí mismo* (conoce lo que le afecta o influye emocionalmente, identifica sus fortalezas y sus debilidades, sabe pedir ayuda, confía en sí mismo); b) *ser capaz de autogestionarse* (autocontrola y encauza sus impulsos adecuadamente, es transparente, reconoce sus errores, mantiene la serenidad en situaciones conflictivas, está dispuesto a mejorar, toma la iniciativa, aprovecha las oportunidades con optimismo, considera los aspectos positivos de los demás); c) *Ser capaz de desarrollar una conciencia social* (establece relaciones de empatía con diversos auditorios, conoce y comprende las redes sociales – poder, reglas, prejuicios subyacentes – en las organizaciones, desarrolla una actitud de servicio); d) *Ser capaz de gestionar las relaciones* (inspira a los demás a trabajar en prosecución de un objetivo común, influye en ellos, los comprende y se interesa por su crecimiento, vence las barreras cuando hay resistencia al cambio, gestiona los conflictos y saca lo positivo de ellos, sabe trabajar en equipo y genera una atmósfera de colaboración)¹³⁹.

La *sintonía* y *sincronía* con lo auténticamente humano de sí mismo posibilita la *sintonía* y *sincronía* con lo auténticamente humano de los demás. Así llegamos a lo ideal en la organización. Lo ideal es que todos los miembros sean (o potencialmente) líderes capaces de empatizar con sus interlocutores, de interpretar los sentimientos de las personas y encauzarlos “en una dirección emocionalmente positiva”. Este tipo de liderazgo es conocido como *resonante*¹⁴⁰ (de resonar, prolongación del tono emocional positivo). Por oposición el liderazgo *disonante* (de sonido desagradable y discordante) crea grupos emocionalmente

¹³⁹ GOLEMAN, Daniel. El líder resonante crea más. Barcelona, Novoprint, S. A., 2003, pp. 309-313. Edición de bolsillo.

¹⁴⁰ Ibid., pp. 49-51.

discordantes, en los que “las personas tienen la continua sensación de hallarse desconectados de los demás”¹⁴¹. Es decir, el líder resonante es capaz de crear, relatar y encarnar aquello que predica¹⁴² teniendo en cuenta sus diversos auditorios. Predica aquello que ha funcionado y ha tenido sentido para su vida. Por tanto, el mensaje puede ser útil para los demás; sin embargo, “el liderazgo pleno nunca se alcanza: permanece siempre en ‘formación’”¹⁴³ y debe tener siempre presente las mentes menos instruidas. En síntesis, el líder resonante tendrá éxito si es capaz de:

elaborar y comunicar de forma convincente una historia clara y persuasiva; valorar la naturaleza del (de los) auditorio (s), incluidas sus características susceptibles de cambios; invertir su propia energía (o encauzar la de los otros) en la construcción y mantenimiento de una organización; encarnar en su propia vida los perfiles principales de la historia; aportar liderazgo directo o encontrar el modo de conseguir influir por los medios indirectos; y, finalmente, encontrar un modo de entender y utilizar una pericia cada vez más técnica, sin verse abrumada por ella¹⁴⁴.

Ciertamente estos rasgos de liderazgo (resonante) expresan la mística del compromiso y son válidos para cualquier organización. El compromiso demanda saber *a dónde vamos, a qué y con quiénes*. Por eso la mística del compromiso implica conocimiento personal y grupal, reflexión, capacidad de escucha, de innovación, *des-instalación*, etc. La mística del compromiso nos remite a la *religación* de lo humano con lo divino. El compromiso nos hace más humanos, nos constituye, nos permite *ser* y *crecer* con los demás. En este sentido, la mística en las organizaciones, según Gay Hendricks y Kate Ludeman, “es cuestión de *compromiso con el equilibrio*”; es decir, vivir en *unidad e integridad* personal. El místico busca unidad e integridad en su vida. En otras palabras, el místico está religado, conectado a la fuente: “Si crees que no estás conectado a la fuente, ofendes al universo mismo”¹⁴⁵, dice el maestro al discípulo. Si cada miembro de la organización, sobre todo, cada líder está comprometido con su propio equilibrio (unidad e integridad), es posible el orden, la “disciplina” (la disciplina lleva al éxito), la pasión en lo que se hace. En definitiva, *la mística*

¹⁴¹ Ibid., p. 51.

¹⁴² GARDNER, Howard. *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona, Paidós, 2002, pp. 24-25.

¹⁴³ Ibid., p. 95.

¹⁴⁴ Ibid., pp.390-391.

¹⁴⁵ Ver HENDRICKS, Gay et al. *La mística empresarial*. Barcelona, Ediciones Urbano, 1999, pp. 42-43.

integra y remite al ser humano a su deseo más profundo: ser feliz con los demás en “algo” infinitamente superior.

2.3.2.3. Rasgos de la mística del compromiso en una organización de creyentes cristianos, según algunos rasgos de la espiritualidad ignaciana. El hombre a lo largo de la historia ha ido dando nombre a ciertos rasgos de la deidad. Los judíos le llamaron Yahvé, por ejemplo. Los cristianos no solo asumieron esta denominación, sino que además, creen que el Hijo de Dios se ha hecho hombre (Jesucristo). Por tanto, el deseo de unión **con o en “algo”** infinitamente mayor que el yo empírico es *por* y *en* Jesucristo. El Dios de Jesucristo es un Dios Creador e invita a trabajar con Él en su creación. La mística ignaciana (entre otras) ha sabido recoger este rasgo de Dios.

Chris Lowney¹⁴⁶, ex jesuita y ejecutivo de J. P. Morgan, reconoce que la mística ignaciana ha hecho posible la permanencia de la Compañía de Jesús como organización y ha contribuido en el cambio del mundo. La Compañía de Jesús nació en un contexto complejo y cambiante, desde el inicio fue capaz de adaptarse, de innovar y ser flexible, de pensar globalmente y fijar metas ambiciosas, de actuar con rapidez y de asumir riesgos, etc.¹⁴⁷. En este sentido, se parece a una organización moderna exitosa.

El éxito de la Compañía de Jesús, como organización y como medio para el desarrollo personal y comunitario, se basa en cuatro pilares (rasgos de la mística ignaciana): “conocimiento personal¹⁴⁸, ingenio¹⁴⁹, amor¹⁵⁰ y heroísmo”¹⁵¹. La síntesis de estos cuatro pilares permite que cada jesuita a) conozca sus fortalezas, sus debilidades, sus valores y obtenga una visión del mundo; b)

¹⁴⁶ LOWNEY, Chris. El liderazgo al estilo de los jesuitas. Las mejores prácticas de una compañía de 450 años que cambió el mundo. Barcelona, Granica, 2004.

¹⁴⁷ Ibid., pp.14-39.

¹⁴⁸ Los medios eficaces son los *Ejercicios Espirituales* (30 días en el noviciado), 8 días cada año; oración y examen de conciencia cada día.

¹⁴⁹ Es decir, los jesuitas han sido capaces, desde el inicio, de adaptarse a diferentes contextos culturales. Pensemos en los grandes misioneros, astrónomos y lingüistas como Roberto Nobili, Mateo Ricci, San Francisco Javier en el Oriente o los que idearon *Las reducciones* en Paraguay.

¹⁵⁰ Es decir, ser capaces de establecer con los demás *relaciones de confianza*, de cooperación, de creer en la conversión (cambio), etc.; sobre todo, creer que Dios amor y providente invita a trabajar con Él en este mundo.

¹⁵¹ Esto significa que cada jesuita *debe dar todo de sí* (según su capacidad) y no conformarse con lo sabido, conocido, probado; dicho en positivo, que explore “otros mundos posibles”, esto significa estar o vivir “en la frontera”, ver LOWNEY, Chris, o. c. p.18.

innove confiadamente y se adapte a un mundo cambiante (a veces hostil); c) trate a los demás con respeto, amor y con actitud positiva; d) se fortalezca a sí mismo, acompañe y defienda a los demás en situaciones difíciles que requieren actitudes heroicas¹⁵².

En realidad, Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, fue capaz de articular conocimiento personal, liderazgo y fe. Desde esta perspectiva, Dios (*providente y trabajador*) y el hombre (*libre y trabajador*) están implicados en la misma misión: “hacer redención”. Esto es, hacer de este mundo un espacio más fraterno en el que los más vulnerables tengan un espacio en la mesa del banquete de la vida. De ahí la fórmula del éxito: “Trabaja como si el éxito dependiera de tu propio esfuerzo, pero confía como si todo dependiera de Dios”¹⁵³. Dios y el hombre implicados (en comunión) en el éxito. La frase ignaciana “*ser contemplativos en la acción*” viene a decir lo mismo y sintetiza muy bien la mística del compromiso en una organización con miembros cristianos.

La mística del compromiso sintetiza, fomenta, fortalece esfuerzos, voluntades, carismas, liderazgos, esperanzas, fe... en una organización. Una empresa u organización con mística del compromiso cuenta con más elementos para alcanzar el éxito.

En síntesis, la formación técnica por competencias laborales, desde la mística del compromiso, asienta en los alumnos el espíritu creativo, libre, responsable en las complejas relaciones del mercado; fomenta el deseo de comprometerse (líder resonante) en la creación de estructuras más justas, más humanas mediante el trabajo, la honradez, el diálogo, la paz; promueve el desarrollo humano de todos, sobre todo de los más vulnerables (opción preferencial por los pobres).

¹⁵² Ibid., p.19. Estos pilares tienen mucho de parecido con las capacidades del líder resonante. Según este autor, el aporte de la mística de los jesuitas sobre el liderazgo es: a) todos somos líderes y dirigimos todo el tiempo (bien o mal); b) el liderazgo nace de *adentro*, no es un acto, es una *manera de ser*, un proceso continuo.

¹⁵³ Ibid., p.16. Es una paráfrasis de: “En todo lo perteneciente al servicio de Nuestro Señor que [Ignacio de Loyola] acometía, se valía de todos los medios humanos para salir adelante, con tanto cuidado y energía *como si* el éxito dependiera de esos medios; y confiaba en Dios y en su Divina Providencia *como si* todos estos medios humanos que empleaba no tuvieran ninguna eficacia”, PHILLIPS, Edward. S. J., *St. Ignatius' Doctrine of the Interdependence of Work Missionary Activities*, 71, # 1 (febrero 1942) 71, nota (1). Ibid., p.16. El subrayado es nuestro.

En el siguiente capítulo presentamos la metodología que hemos usado en nuestro trabajo de sistematización.



CAPÍTULO III: METODOLOGÍA

3.1. MÉTODO

La sistematización de la experiencia educativa exitosa de los CEFOP N°4 (planchado y pintura, cuero y calzado) y N°10 de Trujillo (comercio, alojamiento, cocina, restaurante y bar) del Programa PASE, demanda un *método descriptivo, analítico y reflexivo*. Elegimos estos CEFOP porque sus ex alumnos son más ubicables y por contar con más alumnos insertados en el mercado laboral. Nos interesa rescatar experiencias relevantes de los principales actores sobre aquellos elementos matrices que condujeron al éxito y el proceso complejo de articulación entre la formación profesional técnica y el aparato productivo. Por tanto, nuestras técnicas de recojo de información son *fundamentalmente* de tipo cualitativo.

En este sentido, los *ejes* de nuestra sistematización versan sobre el análisis de las experiencias relevantes (de los principales actores) sobre aquellos elementos matrices que han hecho posible el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE (Trujillo) y la descripción (y análisis) del proceso de articulación entre la formación por competencias laborales y el sector productivo local en los CEFOP indicados. En otras palabras, nuestra sistematización recoge experiencias relevantes de los principales actores; sin embargo, las experiencias son únicas, personales, no se pueden replicar. Los procesos, en contextos similares, sí pueden ser replicables.

El proceso de articulación entre la formación por competencias laborales y el sector productivo comenzó con la implementación de los CEFOP N°4 y N°10. Estos CEFOP iniciaron sus actividades de implementación en 1996 y desde 1998 a 2007 brindaron Formación Profesional Técnica a 477 alumnos. Es decir, en nuestro estudio hemos analizado todo el periodo de duración de estos CEFOP; sin embargo, hemos hecho especial énfasis en el periodo 2001-2007 porque contiene información relevante acorde con los objetivos de nuestra investigación, como por ejemplo: evaluaciones sobre el éxito de los CEFOP de nuestra sistematización, constatación de la inserción laboral de egresados, etc.

Por tanto, el recojo de información contuvo entrevistas a profundidad y revisión documental. Las entrevistas a profundidad a los principales actores las hicimos en la primera quincena del mes de agosto de 2009 y la revisión documental la hicimos entre 10 agosto de 2009 y 20 marzo de 2010. Entre abril de 2010 y abril de 2012 hemos hecho ciertas precisiones pertinentes en la redacción de la presente tesis.

3.2. TÉCNICAS DE RECOJO DE INFORMACIÓN

En nuestro trabajo utilizamos dos técnicas: entrevista a profundidad y revisión documental sobre los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.

3.2.1. Entrevista a profundidad. Es un instrumento eficaz para recoger información relevante sobre experiencias humanas específicas. El entrevistador desea conocer *algo en particular* de tales experiencias, por ello orienta en todo momento al entrevistado hacia el objetivo de la entrevista. En nuestro caso la entrevista a profundidad versó sobre *ciertas experiencias relevantes* en aquellos elementos matrices que hicieron posible el éxito de los CEFOP de nuestra sistematización. La información verbal y no verbal nos permitió conocer mejor el proceso complejo de articulación entre la formación por competencias laborales de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE y el mercado laboral local. Entrevistamos a los Co-Directores del PASE (2), a docentes (14), ex alumnos (30) y empresarios (9).

3.2.2. Revisión documental. Esta técnica permite acercarnos, a través de documentos relevantes, a la realidad (objeto de estudio) con el objeto de conocer y analizar datos y experiencias. En nuestro caso, deseamos conocer, analizar y reflexionar sobre los procesos de elaboración de los perfiles profesionales por competencias laborales, la formación profesional (elaboración y ejecución de la currícula) y la inserción laboral de los egresados. Para ello hemos accedido a documentos del diagnóstico del Programa, al Marco Lógico Global, a los POA, a diversos informes del Programa, a las evaluaciones *ex post* del Programa PASE, etc.

En el siguiente capítulo presentamos el contexto de la creación del PASE.

CAPÍTULO IV: CONTEXTO DE LA CREACIÓN DEL PASE

Es pertinente aproximarnos a ciertos datos generales del PASE con el objeto de conocer, analizar y reflexionar sobre la experiencia educativa exitosa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.

4.1. NEOLIBERALISMO Y AJUSTE ESTRUCTURAL

El neoliberalismo preconiza la mínima presencia del Estado en la economía y la reducción de los gastos con vistas a brindar una libertad irrestricta a las fuerzas del mercado consideradas como el motor del crecimiento económico. Para los neoliberales la competencia es esencial porque se supone que distribuye los recursos con mayor eficiencia posible. Las empresas privadas se consideran más eficientes que las públicas, por consiguiente, la privatización es valorada como un instrumento indispensable. En este contexto la libertad de inversiones y la libre circulación de capitales, bienes y servicios son propuestas deseables. Asimismo, la reducción de los impuestos para los inversionistas es una estrategia adecuada para incrementar las inversiones y el crecimiento, lo que supone la creación de nuevos empleos y el incremento del bienestar de la sociedad.

Sin embargo, según el economista Joseph E. Stiglitz en su estudio *Hacia una nueva agenda para América Latina*¹⁵⁴, las reformas macroeconómicas en la *década perdida*, elaboradas en el Consenso de Washington¹⁵⁵, mostraron su evidente fracaso. Los países sufrieron *recesiones, depresiones y crisis*. En

¹⁵⁴ STIGLITS, Joseph. *Hacia una nueva agenda para América Latina*. En: CEPAL 80, agosto 2003, pp. 208-240.

¹⁵⁵ El Consenso de Washington acuñado como concepto en 1989 por John Williamson, académico del Instituto de Economía Internacional de EE UU. El término expresa la convergencia de ideas y políticas adoptadas a principios de los ochenta por las principales instituciones del *establishment* norteamericano: la Administración del gobierno, el Congreso, las agencias económicas federales, la Reserva Federal, el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM). Los principales puntos del Consenso son: Disciplina fiscal, gasto en educación y salud, reforma tributaria, tasas de interés positivas determinadas por el mercado, tipos de cambio competitivos, políticas comerciales liberales, mayor apertura a la inversión extranjera, privatización de empresas públicas, desregulación, protección a la propiedad privada. A estos diez puntos el señor J. Williamson agregó otros el año 92, entre los que destacan: definir rapidez y grado de reducción de la inflación, fijar la utilidad de una política de rentas y de congelación de precios y salarios, priorizar el control demográfico.

Latinoamérica la *pobreza* creció de 15.3% en 1987 al 15.6% en 1998, la *desigualdad* entre ricos y pobres se profundizó incluso en países como México donde hubo crecimiento¹⁵⁶; la *inestabilidad económica*, por efecto de las fluctuaciones (volatilidad) en el mercado de capitales, aumentó. La volatilidad se expresó en pobreza y desempleo, subempleo, inseguridad laboral, en paupérrimos servicios de salud, educación, etc.¹⁵⁷ El texto del autor es importante porque contextualiza las reformas macroeconómicas en Perú.

El Presidente Alberto Fujimori Fujimori aplicó las reformas del Consenso de Washington en el llamado *ajuste estructural*. En agosto de 1990 dictó medidas económicas bajo el nombre de *estabilización* mediante reformas estructurales (preámbulo del neoliberalismo). Fue un *shock* económico: el poder adquisitivo se redujo al 60% de su valor anterior, el gasto social se redujo al 3%. Las elecciones para congresistas, después del cierre del Congreso (autogolpe) elegido en 1990, permitieron al Presidente llevar a cabo el programa de estabilización porque su agrupación política, *Cambio 90*, tenía mayoría absoluta en el Congreso. Así consiguió aplicar algunas medidas urgentes como: la reinserción del país en la comunidad económica mundial, la negociación de la deuda externa con los acreedores internacionales, etc. Así el país en 1993 entra en el programa de *ajuste estructural* o *neoliberalismo*¹⁵⁸ diseñado por el Consenso de Washington y aplicado por el Fondo Monetario Internacional (FMI). El impacto de las medidas neoliberales fueron: despidos masivos de trabajadores (75% de la PEA), congelamiento de salarios, privatización de las empresas públicas, recesión (la industria nacional colapsó), monopolio de transnacionales (telefónica por ejemplo), pauperización colectiva (la clase media prácticamente desapareció), etc. En los pueblos de la sierra y la selva el impacto fue severo.

¹⁵⁶ Solo el 10% de la población más rico se benefició del crecimiento, el 30% de menores ingresos estuvieron en peor situación que antes.

¹⁵⁷ Por ejemplo, en 2001, el crecimiento del PIB fue negativo en Argentina, Uruguay, México y Paraguay.

¹⁵⁸ Ver GARCÍA H, Miguel. Los efectos políticos y sociales del neoliberalismo. Lima, Editorial Universidad del Pacífico, 1996; GAMERO, Julio. Cuatro años de neoliberalismo en el Perú. Lima, Editorial Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas, 1994; ORTIZ DE ZEVALLOS, Felipe. La era global: economía, empresa y Estado. Lima, Editorial Universidad del Pacífico, 1998.

4.2. ANTECEDENTES DEL PASE

En Perú hay experiencias educativas exitosas en educación técnica, pero con características muy propias. Por ejemplo, el Servicio Nacional de Capacitación para la Industria de la Construcción (SENCICO) y la Asociación de Institutos Tecnológicos (TECSUP). SENCICO, desde 1976, es un Organismo Público Descentralizado del Sector Vivienda, Construcción y Saneamiento. A partir del año 2003 constituye una Entidad de Tratamiento Empresarial, “tiene como finalidad la formación de los trabajadores del sector construcción, la educación superior no universitaria, el desarrollo de investigaciones vinculadas a la problemática de la vivienda y edificación”¹⁵⁹, no recibe transferencias de recursos del Tesoro y se mantiene con recursos directamente recaudados. Cuenta con 11 sedes zonales, 6 escuelas superiores técnicas así como 9 laboratorios de ensayo de materiales a nivel nacional.

TECSUP es una institución privada de educación técnica empresarial fundada en 1982. Fue creada por empresarios para solucionar la escasez de mano de obra calificada, cuenta con la colaboración de más de 175 empresas. En ella los empresarios participan activamente en la formulación de métodos y misión de la institución¹⁶⁰; sin embargo, la toma de decisiones corresponde a los directores de la institución. Cuenta con un Consejo Directivo integrado por miembros de los directorios de grandes empresas vinculadas a las carreras que imparten, esto garantiza que la formación se oriente en función de las demandas del sector productivo¹⁶¹.

El aporte de estos centros es relevante para los CEFOP N°4 y N°10 del PASE porque tienen enfoque empresarial y se adecuan a las necesidades del mercado laboral. Es decir, han demostrado que es posible focalizar la formación profesional técnica según las necesidades del mercado laboral y, además, la importancia de ser sostenibles con recursos propios. Los CEFOP N°4 y N°10 del PASE también generaron recursos propios (aunque no suficientes, pero significativos) y asumieron el reto de articular la formación profesional técnica con el sector productivo local. Una notable diferencia entre

¹⁵⁹ Ver <http://www.sencico.gob.pe/homesencico.html>. Accedido el 02-12-2008.

¹⁶⁰ Ver <http://www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=1022> . Accedido el 02-12-2008.

¹⁶¹ Ver <http://www.oeiperu.org/documentos/FormacionHaya.pdf>. Accedido el 02-12-2008.

los CEFOP N°4 y N°10 del PASE y aquellos centros mencionados versa sobre sus destinatarios: los CEFOP del PASE se dirigieron a jóvenes de escasos recursos y con *fracaso escolar*; por tanto, la enseñanza fue gratuita.

En consecuencia, estas experiencias exitosas de formación técnica y el contexto socioeconómico y político (ajuste estructural) son importantes para enmarcar la gestación y desarrollo del Programa PASE, por tanto, de los CEFOP N°4 y N°10. El PASE fue iniciativa del gobierno peruano. Esto es, el Ministerio de Educación deseó experimentar el modelo de formación profesional por competencias laborales, según las necesidades del mercado laboral, en Institutos Superiores Públicos. En España y en otros países europeos como Alemania, Franca... habían aplicado el modelo llamado formación técnica por competencias laborales y había sido muy bien evaluado. Por tanto, el gobierno peruano deseó aplicar tal modelo y para ello creó el PASE a fin de conocerlo, validarlo y replicarlo.

4.3. CREACIÓN Y CARACTERÍSTICAS DEL PASE

4.3.1. Responsables y fases del PASE. El PASE tuvo dos fases. Según el convenio, la primera fase debió comenzar en 1995¹⁶² y concluir el 30 de junio de 1999; sin embargo, comenzó un año más tarde. Esto hizo que concluyera el 20 de diciembre del 2000. En la primera fase los responsables del Programa fueron: el señor Luis Romero Largo, Co-Director Europeo y el señor Luis H. Alor Ventocilla, Co-Director Nacional (actual Co-Director). Concluida la primera fase de implementación del Programa, y a fin de “garantizar su sostenibilidad”, el Ministerio de Educación firmó un convenio con Fe y Alegría Perú para gestionar el PASE. El convenio tuvo un periodo de duración desde 2001 hasta 2006. Por tanto, los responsables de la gestión de la segunda fase fueron: el Director Nacional del Fe y Alegría (el Padre Juan Cuquerella, SJ) y los Co-Directores del PASE (Luis H. Alor Ventocilla y Alcides Cairampoma Malpica), actuales Co- Directores del Instituto Superior Tecnológico, ex PASE.

4.3.2. Creación. En el marco de la cooperación de la Comisión de la Comunidad Europea con Perú (contexto de ajuste estructural) fue prioritario la realización de un programa que “ayude a la cualificación profesional de los

¹⁶² El convenio entró en vigencia el día 27 de abril de 1995.

jóvenes en relación a las posibilidades de ocupación y empleo”¹⁶³. En 1994 se suscribió un convenio financiero entre el gobierno de Perú y la Comisión Europea por un monto de 14 millones 880 mil euros, de los cuales 9 millones fueron contribución de la Comisión Europea, 5 millones 880 mil euros de parte del Estado peruano. Con este financiamiento se creó el Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural (PASE).

Se crearon, además, otros dos programas: uno de capacitación de formadores en educación tecnológica (desarrollado en 13 Institutos Superiores Tecnológicos, en 13 departamentos) y otro de formación de maestros de educación bilingüe intercultural en 3 Institutos Superiores Pedagógicos de tres departamentos de la amazonía.

4.3.3. Objetivos y resultados esperados. En los objetivos del Marco Lógico, correspondiente al Plan Operativo Global 1996-2000, encontramos lo siguiente:

El Programa PASE tiene como objetivo general el proporcionar, desde el sistema educativo público, *competencias profesionales* a los jóvenes de 15 a 29 años que no hayan terminado la Educación Secundaria o una formación profesional específica, y que residan en los departamentos de La Libertad o Cajamarca del Perú.

Esta competencia profesional deberá facilitar a sus beneficiarios, evitando cualquier discriminación por razón de género, lograr o consolidar una *inserción laboral adecuada* sin abandonar su lugar de residencia.

Este objetivo general conlleva unos objetivos específicos que se agrupan alrededor de tres ejes de intervención: Capacitación profesional para la inserción laboral local, innovación del modelo de Formación Técnica, desarrollo de un tejido tecnológico-productivo en estas regiones entre la costa y la selva¹⁶⁴.

El texto explicita el reto: formar jóvenes capaces de insertarse en el mercado laboral, para ello es indispensable formarlos en competencias profesionales

¹⁶³ Convenio N°PER/B7- 3010/94/55 de financiación entre la Comunidad Europea y la República de Perú, N°1.2. En adelante *Convenio*.

¹⁶⁴ Convenio de Financiación entre la Comunidad Europea y la República del Perú. Plan Operativo Global 1996-2000. Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural: Desarrollo e Inserción Laboral de los Jóvenes en Perú. Programa PASE. Resumen ejecutivo, p. 1. El subrayado es nuestro. En otro lugar de este mismo documento se dice: “el Programa tiene como objetivo directo la Formación Técnica, en centros públicos, de jóvenes no cualificados para facilitarles la inserción profesional en su lugar de residencia como trabajadores cualificados, y por medio de este proceso continuado, *colaborar en el despegue económico de su entorno*”, p. 13. El subrayado es nuestro. En adelante *Plan Operativo Global*. Estos objetivos guiaron, además, la segunda fase del PASE.

según la demanda del mercado laboral local. Esto requirió de educación personalizada. Es decir, se esperaba que los jóvenes obtengan certificados a nombre de la nación a nivel de Centro Ocupacional (CEO).

Según el convenio se esperó formar 2.700 jóvenes por año, 10.800 en cuatro años¹⁶⁵; sin embargo, según el Informe Final de la primera fase, fue imposible cumplir con tal meta porque no había tal demanda del sector productivo, así como las distancias geográficas y otros factores (imagen de la educación técnica, por ejemplo), fueron impedimentos difíciles de superar; por tanto, se hicieron reajustes en cuanto a la meta de beneficiarios. Según los reajustes, cada profesor debería tener solo un grupo de 15 a 18 alumnos. Había dos profesores por CEFOP. Se tuvo una promoción por año¹⁶⁶. Esto es, se esperó formar 396, por año, en los 11 CEFOP. Se les dio, en el transcurso de un año, 900 horas de capacitación en el centro de formación y 180 en las empresas (prácticas).

Resultados (generales) esperados en las dos fases:

- a. Mejorar la cualificación profesional de los beneficiarios.
- b. Mejorar las expectativas económicas y profesionales para procurar la permanencia de los jóvenes en su zona de origen.
- c. Aumentar la competitividad en las actividades económicas que emprendan los jóvenes.
- d. Conseguir equipamiento adecuado a las necesidades de formación profesional de la zona.
- e. Conseguir equipos humanos técnico-pedagógicos, debidamente capacitados, en las áreas profesionales claves.
- f. Obtener un modelo de formación profesional basado en la formación por competencias laborales.
- g. Desarrollar sinergias entre los CEFOP y su entorno inmediato, especialmente en los ámbitos de agropecuaria, agroindustria y gestión empresarial, fomentando su capacidad de ofertar servicios de

¹⁶⁵ Ver *Convenio*, N°1.5.

¹⁶⁶ *Informe Final de la primera etapa del PASE*, N°5.

capacitación, de transferencia de tecnología y de dinamización de innovaciones económicas¹⁶⁷.

En la segunda fase los Co-Directores hicieron énfasis en: a) el desarrollo empresarial y formativo de los CEFOP (requirió de un plan integral formativo-productivo, basado en la innovación tecnológica, el análisis de las demandas del mercado, el aprendizaje a través de la experiencia...), b) la identificación y aplicación de innovación tecnológica en campos productivos muy diversos, c) la creación de un fondo de reposición para el mantenimiento de la infraestructura educativa, d) la formación de jóvenes entre 15 y 29 años, formación de coordinadores, profesores y operarios de servicio, formación modular a productores trabajadores, actividades de extensión y consultoría educativa, etc.¹⁶⁸ a fin de lograr los resultados esperados.

4.3.4. Características del PASE

4.3.4.1. Gestión y planificación. Las dos fases del PASE exigieron gestión transparente y mucha planificación. El PASE no tuvo una Planificación Estratégica Institucional como tal, sino un Marco Lógico General, un Plan Operativo Global (POG) y un Plan Operativo Anual (POA). El Manual de la Comisión Europea sobre la gestión del Ciclo del Proyecto, propone el Marco Lógico como un “método estructurado que permite resumir ordenadamente un proyecto. Dicho resumen ordenado es útil tanto para quienes gestionan un proyecto cuanto para quienes lo evalúan”¹⁶⁹. El Marco Lógico exige investigación, participación de los destinatarios del proyecto o programa. Es decir, en el Marco Lógico se consignan muchos elementos de la Planificación Estratégica Institucional como análisis local, nacional, objetivos, resultados esperados, etc.

Sin duda la planificación requiere de un diagnóstico de la realidad. El Programa PASE para conocer la realidad hizo un estudio socioeconómico (duró seis meses) en las regiones de Cajamarca y La Libertad, así se seleccionaron los

¹⁶⁷ Ver *Convenio*, N°6.

¹⁶⁸ Ver *Informe FORTE-PE*, N°1.1.7.

¹⁶⁹ Informe Final de la misión de evaluación *ex post* del Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú (FORTE-PE), del 19 de agosto de 2005, p. 8, N°2.1.1. En adelante, *Informe FORTE-PE*.

lugares para la intervención. Estos lugares forman un corredor económico entre costa, sierra y selva¹⁷⁰. Ver anexo N°02. A continuación presentamos algunos resultados del diagnóstico.

4.3.4.2. Diagnóstico de la situación laboral de los jóvenes

4.3.4.2.1. Situación laboral de la población económicamente activa (PEA). En el departamento de La Libertad, donde el PASE intervino, la mayor parte de la población no tenía empleo adecuado, realizaban actividades informales, especialmente, en el campo comercial. La población económicamente activa del departamento, de 15 años y más, llegaba al 30.1%. El subempleo llegaba al 48.50%, el desempleo al 7.10%. El desempleo de los jóvenes de 15 a 29 años era de 17.2% y el subempleo a 67%. El 84.0% de la PEA tenía insuficiente formación básica general porque la mayoría solo tenía educación primaria o ningún nivel educativo¹⁷¹. Asimismo, en el departamento de Cajamarca, donde el PASE intervino, el 65.7% de la PEA estaba subempleada y el 7.2% desempleada. El subempleo de los jóvenes de 15 a 29 años era de 75.1% y el desempleo 19%¹⁷².

4.3.4.2.2. Situación educativa. En el departamento de La Libertad, los consultores del PASE encontraron que la educación primaria alcanzaba el 53.18%, la secundaria el 24.86%; la educación superior tecnológica y la educación ocupacional el 2.40% y el 2.51% respectivamente; y la educación universitaria el 7.9%¹⁷³.

En La Libertad se ofrecía educación técnica a través de 164 centros educativos: 41 Institutos Superiores Técnicos (IST), 79 Centros Ocupacionales (CEO) y 44 centros de educación secundaria con variante técnica. Los IST ofrecían las carreras de contabilidad, enfermería técnica, obstetricia, computación e informática; sin embargo, estas carreras no eran requeridas por el aparato productivo. El desencuentro entre el centro formativo y el aparato productivo era evidente. Es decir, los egresados carecían de competencias técnicas requeridas

¹⁷⁰ Ver Informe Final de la primera etapa del PASE, 20 de diciembre de 2000, p. 4, N°04. En adelante *Informe Final de la primera etapa del PASE*.

¹⁷¹ Ver *Plan Operativo Global*, p.5.

¹⁷² *Ibid.*, p. 32.

¹⁷³ *Ibid.*, p. 6.

por el mercado laboral. Esto conducía al desempleo o subempleo. Entre las principales causas de la mediocre formación técnica que brindaban los IST tenemos: desvinculación con el sector productivo y el desarrollo local, deficiente equipamiento en aulas y talleres para prácticas. Asimismo los CEO brindaban capacitación laboral desvinculada del sector productivo, es decir, capacitaban, sobre todo, en industria del vestido, idiomas y arreglo personal de belleza¹⁷⁴.

Según estimaciones en La Libertad el abandono escolar (nivel primario) llegaba a 61%. Este problema estaba estrechamente relacionado con la pobreza. En las zonas rurales y en las urbano marginales, el problema se acentuaba; además, muchos niños que concluían la educación primaria no podían acceder a la educación secundaria porque vivían muy lejos de estos centros¹⁷⁵.

En el departamento de Cajamarca, donde el PASE hizo estudios de diagnóstico, la situación educativa era más precaria que la de La Libertad. Cajamarca era uno de los departamentos con el nivel educativo más bajo a nivel nacional. La tasa de analfabetismo era de 26.2% frente al 12.8% del país. El 48.4% de la población tenía nivel primario, el 17.2% nivel secundario y el 7.9% nivel superior.

Los 12 IST, los 18 CEO y los colegios secundarios con variante técnica estaban muy desvinculados del sector productivo. Los IST brindaban formación técnica, sobre todo, en industria extractiva, comercio y servicios; los CEO formaban en industria del vestido, secretariado, idiomas. Es decir, la educación técnica estaba muy desvinculada del potencial económico local¹⁷⁶.

Entre los principales componentes de la problemática educativa, los consultores del PASE encontraron: la dispersión geográfica (genera ausentismo y deserción escolar), la actitud conformista de muchos padres de familia, la pobreza, etc. Por estas razones, el abandono escolar temprano (nivel primario) llegaba al 70%.

Uno de los principales resultados del diagnóstico fue constatar la desarticulación entre formación profesional y aparato productivo. La educación técnica que se ofrecía en los diferentes niveles y modalidades educativas estaba lejos de

¹⁷⁴ Ibid., p. 7.

¹⁷⁵ Ibid., p. 8.

¹⁷⁶ Ibid., p. 34.

contribuir al desarrollo humano y sostenible. “Los egresados carecen de competencias técnicas que exigen los puestos de trabajo o han sido formados para ocupaciones en las cuales no hay demanda laboral...”¹⁷⁷. En otro lugar el estudio afirma: “La educación técnica que se desarrolla en el departamento de Cajamarca tiene notorias deficiencias. Está *desvinculada* del sector productivo”¹⁷⁸. El siguiente texto es relevante porque explica la incredulidad de la comunidad en la formación técnica como medio para el éxito: “No hay credibilidad que a través de ella [educación técnica] se pueda alcanzar el éxito personal y [el] desarrollo local. En la comunidad hay el concepto que los medios a través de los cuales ésta [educación técnica] se desarrolla no son los más idóneos”¹⁷⁹. “Éxito” en este contexto significa salir de la pobreza. Entonces, ¿cómo solucionar el problema de la desarticulación y la incredulidad en la educación técnica como medio para salir de la pobreza? ¿Cómo involucrar a la comunidad en algo que no creen? La gestión del Programa PASE, como veremos más adelante, asumió el reto.

4.3.4.3. Propuesta formativa del Programa PASE

Ante esta situación laboral y educativa, el PASE definió con precisión el tipo de formación técnica para jóvenes entre 15 y 29 años, a fin de articular la formación técnica con las necesidades del mercado laboral. En el siguiente cuadro se aprecia el lugar y el tipo de producto o servicios que ofreció cada CEFOP.

¹⁷⁷ Anexo del Convenio, p. 7. El subrayado es nuestro.

¹⁷⁸ Ibid., p. 34. El subrayado es nuestro.

¹⁷⁹ Anexo del Convenio, p. 20. “La educación técnica que se desarrolla en la provincia [de Cajamarca] no está ligada a los requerimientos de sus principales actividades productivas y, contrariamente, incrementa el subempleo, la desocupación y la emigración”, p. 43.

DEPARTAMENTOS	Nº CEFOP	NOMBRE DEL CEFOP	ESPECIALIDADES	DURACIÓN
La Libertad	6	Nº1 – Guadalupe	Agricultura de costa	1 año
		Nº2 – Paján	Agricultura de costa	1 año
		Nº3 – Virú	Agricultura de costa	1 año
		Nº4 – Trujillo	Planchado y pintura	1 año
			Cuero y calzado	1 año
		Nº5 – Cascas	Viticultura y vinos	1 año
		Nº10 – Trujillo II	Comercio	1 año
			Alojamiento	1 año
			Cocina y restaurante	1 año
			Bar	
Cajamarca	5	Nº6 – San Miguel	Ganadería y transformaciones lácteas	1 año
		Nº7 – Cajamarca I	Ganadería y transformaciones lácteas	1 año
		Nº8 – Cajabamba	Ganadería y transformaciones lácteas	1 año
		Nº9 – Celendín	Ganadería y transformaciones lácteas	1 año
		Nº11 – Cajamarca II	Comercio	1 año
			Tallado en piedra	1 año
			Joyería	1 año
TOTAL	11			

Fuente: PASE

4.3.4.4. Requisitos para acceder al PASE. Los requisitos fueron sencillos:

- a. Ser jóvenes de escasos recursos económicos provenientes de familias empobrecidas.
- b. Ser mayores de 15 años y menores de 29 años.
- c. No tener trabajo estable o estar desempleado.
- d. No haber concluido el quinto año de educación secundaria.
- e. Tener deseo de capacitarse en educación técnica para insertarse en el mercado laboral y/o gestionar su propio empleo.

En un primer momento los gestores del PASE, por tanto de los CEFOP N°4 y N°10, buscaron a los jóvenes, hablaron con ellos y sus familias con el objeto de ofrecer las bondades de la educación técnica según los objetivos de los CEFOP. En un segundo momento, los padres de familia y otros agentes sociales solicitaron alguna vacante para aquellos jóvenes interesados en la formación técnica de los CEFOP. La formación ofrecida por los CEFOP de nuestro estudio fue gratuita; además, a los alumnos que no tenían recursos para arrendar una

habitación, los CEFOP les ofrecieron hospedaje y alimentación. En una palabra, el PASE tuvo muy clara su opción preferencial por los pobres, como reza uno de los rasgos esenciales de la Teología de la liberación.

En síntesis, hemos presentado un esbozo del Programa PASE con el objeto de *insertar* en él la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10. En los siguientes capítulos presentamos los resultados de nuestra investigación.



CAPÍTULO V: RESULTADOS DESDE LAS PERCEPCIONES DE LOS PRINCIPALES ACTORES SOBRE AQUELLOS ELEMENTOS MATRICES QUE SOSTUVIERON Y CONDUJERON AL ÉXITO DE LOS CEFOP N°4 y N°10 DEL PASE

Una experiencia es un presente enraizado en el pasado y que catapulta al futuro, puede ser compartida por otros, pero fundamentalmente es un ahora personal¹⁸⁰, un tiempo irrepetible (los griegos le llamaban *kairós*) que sostiene y da sentido a la vida. En nuestro estudio llamamos *experiencias relevantes* a las percepciones personales (*kairós* personales) de los actores partícipes en un programa o proyecto.

En este capítulo presentamos los resultados de las entrevistas a profundidad aplicadas a los principales actores de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE: Co-Directores del Programa PASE, docentes, ex alumnos y empresarios vinculados a tales CEFOP, sobre sus experiencias relevantes relativas a los elementos matrices que sostuvieron e hicieron posible el éxito de estos CEFOP. Los actores seleccionados pertenecen a diferentes grupos de interés estrechamente vinculados a tales CEFOP; es decir, sus diferentes percepciones (“*ahoras*” *personales*) nos permiten conocer mejor la formación integral de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Por esta razón, los resultados de las entrevistas los presentamos por grupos de interés a fin de localizar *puntos de encuentro*, *matices*, *énfasis* sobre los elementos matrices que sostuvieron e hicieron posible el éxito de estos CEFOP.

5.1. PERCEPCIONES DE LOS CO-DIRECTORES

El señor Luis H. Alor ha trabajado como Co-Director en las dos fases del PASE y actualmente sigue como Co-Director del nuevo modelo del Centro de Formación Profesional Público de Gestión Privada. Este nuevo modelo convirtió al Programa PASE en Educación Superior Tecnológica y Educación Técnico Productiva, con certificación de Instituto Tecnológico Superior. Este modelo comenzó a implementarse en el año 2008. El señor Alcides Cairampoma, actual

¹⁸⁰ Ver GARCÍA-BARÓ, Miguel et al. Experiencia religiosa y ciencias humanas. Madrid, PPC Editorial y Distribuidora, S.A, 2001, p. 5.

Co-Director de nuevo modelo, ha trabajado en toda la segunda fase del PASE. Los dos Co-Directores sostienen que los CEFOP N°4 y N°10 del PASE son una experiencia educativa exitosa; por tanto, sus percepciones sobre aquellos elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de estos CEFOP son muy relevantes ya que conocen muy de cerca la experiencia educativa. A continuación presentamos los elementos matrices.

5.1.1. Planificación. Nuestros informantes afirman que el PASE planificó toda su intervención en los 11 CEFOP. Al inicio se hizo un estudio de factibilidad (exigió un diagnóstico) en el departamento de La Libertad y Cajamarca. Gracias a aquel estudio, los gestores del PASE vieron con claridad que el sector productivo estaba desvinculado del sector formativo, conocieron el potencial económico y el grado de pobreza (cultura de la pobreza), eligieron los lugares de mayor impacto, consultaron a la empresa sobre el perfil profesional (los perfiles se reajustaron cada año), determinaron qué competencias laborales tenían que desarrollar y/o potenciar los alumnos, dialogaron con autoridades políticas regionales y otros agentes económicos, sobre todo empresarios locales, a fin de insertar el PASE en los ejes de desarrollo local, regional y nacional. Sobre esta base se firmó el convenio con la Unión Europea. En otras palabras, recogieron las inquietudes de la comunidad y dialogaron con todas “las fuerzas vivas”:

Hicimos un esfuerzo por conocer la cultura de los pobres, sus valores, sus limitaciones, sus miedos, sus fracasos y sus esperanzas; es decir, para hacer una buena planificación, es prioritario un diagnóstico. Aquel diagnóstico marcó el inicio del diálogo entre el PASE y todas las fuerzas vivas de la comunidad. Sin un diagnóstico de la realidad, el programa PASE habría sido un fracaso¹⁸¹, sostiene el señor Luis H. Alor.

De este modo se determinaron los perfiles profesionales y la currícula de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Es decir, los perfiles profesionales, según las necesidades del mercado laboral, plasmados en la currícula por *competencias laborales*, han obedecido a una rigurosa planificación de la educación personalizada que brindaron dichos CEFOP.

5.1.2. Formación personalizada, formación en valores y docentes comprometidos. Los CEFOP N°4 y N°10 del PASE se centraron en el

¹⁸¹ Ver entrevista a profundidad a los Co-Directores del PASE. El material fue recogido, en grabadora digital, en la primera quincena de agosto de 2009. En adelante *Entrevista Co-Directores*.

aprendizaje personalizado, por tanto, el profesor acompañó y facilitó el proceso de aprendizaje. Fue una enseñanza personalizada. “En este tipo de enseñanza, el alumno debe repetir la acción hasta que *haga un camino neuronal*, así el alumno no se olvida. No es una repetición mecánica, es poner en práctica las capacidades intelectuales, sociales, motrices, etc.”¹⁸², comenta el señor Luis H. Alor.

Además, el aprendizaje personalizado implica formación en valores. Estos CEFOP pusieron mucho énfasis en valores como: responsabilidad, honradez, justicia, solidaridad, transparencia (a todo nivel). El país necesita gente hornada, honesta, justa. En todo esto, el compromiso de los docentes ha sido un punto de vital importancia, sostienen nuestros entrevistados. Afirmamos con ellos que el aspecto axiológico, *aspecto focal de la mística del compromiso*, fue medular en la formación por competencias laborales. Por tanto, el aprendizaje personalizado posibilita que el alumno sea sujeto agente de su propio aprendizaje, protagonista de su formación, artífice y articulador de experiencias (previas y nuevas) en códigos de lenguaje con sentido. Todo esto requirió de una relación fluida entre profesor y alumno¹⁸³, sostienen los Co-Directores del PASE. Tal relación entre profesor (comprometido con la formación personalizada) y alumno posibilitó la vinculación entre formación profesional y aparato productivo.

5.1.3. Vinculación entre formación profesional y aparato productivo.

Según nuestra fuente, los empresarios informaron a la unidad de gestión del Programa PASE, aspectos muy importantes como: qué esperaban del profesional, cómo se lograba (mediante tecnología¹⁸⁴ e infraestructura productiva apropiadas) la *realización* del producto o servicio, qué valores, habilidades y destrezas eran indispensables en el perfil profesional, etc. El aporte de la empresa fue muy variado. Contribuyó para formular perfiles profesionales, diseñar la currícula, capacitar profesores, elaborar separatas, conocer tendencias del mercado de productos y servicios, realizar prácticas en las empresas, etc. Todo esto hizo posible la estrecha vinculación entre la formación

¹⁸² Ibid.

¹⁸³ Ibid.

¹⁸⁴ “La tecnología está en la empresa; el cambio, en la universidad”, sostienen nuestros entrevistados. Es una frase elocuente. Quiere decir, la innovación tecnológica corresponde a la investigación (universidad), la aplicación de la tecnología se encuentra en la empresa. Los CEFOP N°4 y N°10 del PASE encontraron en la empresa información sobre el uso de tecnología apropiada para sus fines establecidos.

profesional, por competencias laborales, de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE y el aparato productivo local.

Tal vinculación se reflejó en el *diseño curricular organizado en módulos*. Cada módulo estuvo organizado en subsistemas (unidades de aprendizaje). La relación con el sector productivo demandó, en algunos casos, alianzas o convenios por escrito; en otros, fue suficiente una relación de colaboración mutua (sin documentos por escrito). Sin embargo, los CEFOP N°4 y N°10 del PASE mantuvieron buenas relaciones no solo con la empresa, sino, además con diferentes agentes sociales, económicos y ex alumnos con el objeto de reajustar los perfiles profesionales a los requerimientos del sector productivo¹⁸⁵, sostiene el señor Alcides.

Además, tal vinculación fue vivida día a día por los alumnos a través de los *proyectos productivos*. Se llaman proyectos productivos a la elaboración y comercialización de productos y servicios según los requerimientos del mercado. En ellos, el alumno, guiado por su profesor o facilitador, puso en práctica todos sus aprendizajes. En esta lógica, el alumno se percibió como *agente productivo y creador de riqueza*, acota el señor Luis H. Alor.

Todo esto tiene que ver con la propuesta de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. En palabras de los Co-Directores del PASE, “nuestra propuesta de formación por competencias laborales fue un cambio de visión en la formación profesional”. El *cambio*, consistió en integrar las partes en el todo y pasar de una formación profesional desvinculada del sector productivo a una estrecha vinculación:

Las escuelas o centros de formación eran islas en la comunidad, el profesor hacía su sílabo de acuerdo a lo que él podía enseñar. Nosotros sostenemos que la formación debe responder a las necesidades de la comunidad. El alumno trae problemas de su comunidad y la escuela debe aportar, desde el aprecio por su cultura, en la solución; queremos un ciudadano que se comprometa en buscar soluciones a los problemas de su comunidad. Queremos un joven empoderado..., comenta el señor Luis H. Alor.

Aquí hablamos de aprendizaje significativo y de *proceso sistémico*. El proceso sistémico, según los Co-Directores, consistió, en parte, en acoger la demanda

¹⁸⁵ Ver *Entrevista Co-Directores*.

laboral y las potencialidades económicas de la comunidad, plasmarlas en la currícula y en la formación; luego regresar a ella con soluciones y propuestas creativas de desarrollo humano. Así tenemos un alumno no solo capaz de insertarse en el mercado laboral sino, además, ser un sujeto comprometido en buscar y hallar soluciones a los problemas de su comunidad; incluso un mejor hijo, sostienen los Co-Directores.

En otras palabras, la vinculación de la formación profesional y el sector productivo fue una de las ideas matrices de la propuesta de formación por competencias laborales de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Y todo esto requirió de infraestructura y tecnología adecuadas.

5.1.4. Infraestructura y tecnología adecuadas. Un reto importante para los CEFOP N°4 y N°10 fue comprar, instalar (en algunos casos adaptar) equipos tecnológicos europeos en nuestra realidad. “Sin duda, la infraestructura y la tecnología fueron de suma importancia para la formación profesional por competencias laborales; es decir, una formación técnica según las necesidades del mercado laboral”¹⁸⁶, afirman los Co-Directores del PASE. Ellos se mostraron muy contentos con el aporte técnico financiero de la Cooperación europea y del Ministerio de Educación.

A estas percepciones nuestros informantes añaden otras (como *trasfondo de todo*): la notable influencia en la segunda fase del PASE (2001-2006), por tanto de los CEFOP N°4 y N°10, de Fe y Alegría e indirectamente de la Compañía de Jesús y la *gestión* transparente, responsable...

5.1.5. Influencia de Fe y Alegría y de la Compañía de Jesús. Nuestros informantes fueron enfáticos en expresar que el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE obedeció, en gran parte en la segunda fase, a la mística educativa de Fe y Alegría: educación en valores, educación en y para el trabajo, educación popular (pilares del enfoque educativo de Fe y Alegría). Es decir:

la experiencia educativa de Fe y Alegría se insertó en el diseño original de la primera fase del PASE. Uno de los puntos de feliz coincidencia

¹⁸⁶ Ibid.

entre la primera y la segunda fase fue la lucha contra la pobreza de la primera fase y la opción preferencial por los pobres de la mística de Fe y Alegría y de la Compañía de Jesús de la segunda fase. El Ideario y los pilares de la propuesta de Fe y Alegría fueron parte del Ideario del PASE¹⁸⁷, comenta el señor Alcides Cairampoma.

Por tanto, para nuestros informantes el éxito de la formación técnica de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE tiene mucha relación con la mística de Fe y Alegría y de la espiritualidad ignaciana (*colaborar con Dios en la creación de un mundo más justo*)¹⁸⁸.

5.1.6. Gestión transparente, responsable... Para los Co-Directores del PASE, la gestión no solo abarca “a las cabezas” (Dirección general de la Oficina Central) de Fe y Alegría y a los Co-Directores del PASE, sino a toda la Unidad de Gestión del Programa. Los CEFOP N°4 y N°10 velaron por: a) transmitir la verdad (a través de los estados financieros) a diferentes entidades; b) construir un espacio humano, acogedor, para que los alumnos se sientan a gusto y útiles a la sociedad; c) formar hombres y mujeres capaces de insertarse en el mercado laboral y/o gestionar su propio negocio. Todo esto demandó (sostienen los Co-Directores del PASE): a) *vivir*, como comunidad educativa, valores indispensables para la convivencia humana como: responsabilidad, transparencia, puntualidad, respeto, solidaridad...; b) *formar*, según nuestras posibilidades, docentes y equipos comprometidos; c) *adquirir y cuidar* la infraestructura y equipamiento; d) *aportar* a nuestros destinatarios nuevos criterios de producción y comercialización de bienes y servicios¹⁸⁹, etc.

En síntesis, los Co-Directores del PASE relataron sus experiencias sobre diversos elementos que hicieron posible el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del Programa PASE. Fundamentalmente para ellos estos CEFOP son una experiencia educativa exitosa porque hubo gestión con mística (aporte de la mística de Fe y Alegría y de la Compañía de Jesús), capaz de articular la formación profesional, por competencias laborales, con la demanda laboral local; esto fue posible porque se establecieron vínculos con todas las “fuerzas vivas” de la comunidad con el propósito de diagnosticar la problemática

¹⁸⁷ Ibid.

¹⁸⁸ Ibid. Para Ignacio de Loyola, fundador de la Compañía de Jesús, Dios, en Cristo, invita a trabajar con Él, desde los menos favorecidos, por un mundo mejor...

¹⁸⁹ Ibid.

socioeconómica de la zona y elaborar los procesos formativos-productivos. Todo esto fue, en otras palabras, la concreción de *la formación técnica por competencias laborales y la mística del compromiso de diversos actores con talante de líderes resonantes...*

En el siguiente apartado presentamos los elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10, según las percepciones de docentes de estos CEFOP.

5.2. PERCEPCIONES DE DOCENTES

Hemos entrevistado a 14 docentes (9 mujeres y 5 varones) de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Algunos han trabajado en toda la segunda fase del PASE, otros solo unos años; varios continúan trabajando en el nuevo programa o Instituto Superior (ex PASE). Todos afirman que la experiencia educativa de estos CEFOP fue exitosa. Se caracterizan por ser jóvenes menores de 30 años, con estudios superiores (algunos con maestrías), solteros (solo dos casados), con un *fuerte compromiso* con la institución educativa. Por tanto, sus experiencias sobre aquellos elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 son muy importantes. Los docentes dieron “vida” a los planes formativos-productivos de los CEFOP. A continuación presentamos los elementos matrices.

5.2.1. Planificación exhaustiva. “En el CEFOP todo estuvo planificado de manera exhaustiva según las competencias laborales que esperamos lograr”¹⁹⁰, es una de las frases que repiten, casi literal, todos los docentes entrevistados. La razón es clara, porque “el CEFOP N°4 fue una escuela empresa” (Candy). No cabe duda que, según la ex docente Ana Pajares, el éxito del CEFOP N°4 esté directamente relacionado con el enfoque por competencias laborales plasmado en una planificación exhaustiva. Es decir, “todas las actividades estuvieron articuladas hasta llegar al producto final”. Además, los entrevistados coinciden en señalar que la planificación en los CEFOP N°4 y N°10 se insertó en la planificación estratégica de la oficina central de Fe y

¹⁹⁰ Ver entrevista a profundidad a docentes de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. El material fue recogido, en grabadora digital, en la primera quincena de agosto de 2009. En adelante *Entrevista Docentes*.

Alegría. “Existe planificación estratégica desde la oficina central de Fe y Alegría hasta la planificación de la clase”¹⁹¹(Cesia). Así fue posible vincular la formación por competencias laborales con el sector productivo.

5.2.2. Vinculación entre formación por competencias laborales y sector productivo. “*Nosotros enseñamos lo que realmente el mercado necesitaba*”, sostienen todos los informantes. Esta frase condensa, de manera sencilla, la vinculación entre la formación por competencias labores y el sector productivo. La vinculación, según los docentes entrevistados, obedeció a un proceso de elaboración de perfiles laborales y la consiguiente currícula por competencias laborales. En este proceso, gracias a las alianzas con el sector productivo, fue posible conocer lo que el mercado necesitaba: “Las alianzas con las mejores empresas de calzado de Trujillo, como A & G, Riverox, fueron muy importantes. Ellas nos dieron información relevante para *afinar* nuestros perfiles laborales y nuestra currícula; luego la desglosábamos en las actividades cotidianas” (Sofía); dicho de otro modo, “la empresa privada nos informó acerca de sus necesidades a fin de que el CEFOP N°4 pueda actualizar el perfil profesional y la currícula”¹⁹² (César Javier).

Una manera concreta de vincular la formación por competencias laborales con el sector productivo fue a través de los proyectos productivos. En palabras del docente Luis F. Pachherri, los proyectos productivos “son proyectos reales. Lo que hacen [los alumnos en sus prácticas] se vende; es valorado por el público, no se tira al tacho lo que hacen, su trabajo tiene valor. Esto refuerza su autoestima”¹⁹³. Los proyectos productivos articulan, entre otros aspectos, teoría y práctica, visión empresarial, valores... Es decir, los proyectos productivos articulan formación por competencias laborales y necesidades del mercado laboral. “Un rasgo muy importante en la formación por competencias laborales, aplicado en los CEFOP N°4 y N°10, fue romper con el esquema de alumnos aprobados y desaprobados, sino de alumnos que requerían de más o menos tiempo *para lograr las competencias esperadas*”¹⁹⁴ (Ana Pajares).

¹⁹¹ Ibid.

¹⁹² Ibid.

¹⁹³ Ibid. El refuerzo de la autoestima en los alumnos es muy apreciado, como veremos más adelante, por los ex alumnos entrevistados.

¹⁹⁴ Ibid.

Por tanto, los proyectos productivos evidencian que “aquello que enseñamos se aplicó en el mercado; los alumnos aprendieron en *condiciones reales*” (Candy)¹⁹⁵. Este aspecto es de suma importancia porque potencia la creatividad, la autoestima del alumno, ya que no solo recibe formación para ser un buen obrero (enfoque educativo neoliberal), sino formación básica para formar su propio negocio: “Nosotros formamos para la empresa y para ser gestores de sus propios negocios, por esta razón les enseñamos todos los procesos de elaboración de un producto o servicio”, sostienen todos nuestros informantes. En definitiva, la meta de la actividad educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE fue “capacitar jóvenes para ser *agentes productivos*”¹⁹⁶. Sin embargo, este tipo de enseñanza, no habría sido factible si estos CEFOP no hubieran contado con docentes y personal administrativo comprometidos, con mística, con talante de *líderes resonantes*.

5.2.3. Docentes comprometidos. “Exploré mi lado materno con mis alumnos, les enseñé con amor. Estuve muy enamorada de mi trabajo, muy comprometida. Ellos fueron mis hijos”¹⁹⁷ (Candy). Testimonios como éste abundan en los entrevistados. Es muy gratificante entrevistar a profesionales que aman lo que hacen. Los CEFOP N°4 y N°10 del PASE pudieron haber tenido el mejor diseño del perfil profesional y todos los medios necesarios, pero sin *compromiso efectivo y afectivo*, concretamente de docentes, habrían sido poco exitosos. En una palabra, estos CEFOP contaron con docentes con mística, comprometidos con el desarrollo humano de sus alumnos. Ellos fueron *líderes resonantes*.

Hubo, además, compromiso efectivo y afectivo. Es decir, existió una relación fluida entre docentes y alumnos:

Una preocupación por cómo están [los alumnos] en sus casas, por los problemas que tenían. De esta manera ellos se sintieron cómodos en los CEFOP para expresar sus sentimientos y cualidades. *Se sintieron vivos en un espacio acogedor y humano. Sus padres se sorprendían cuando íbamos a visitarlos en sus casas*¹⁹⁸ (Cesia).

¹⁹⁵ “Condiciones reales” significa que los CEFOP N°4 y N°10 del PASE capacitaron a sus alumnos según las exigencias del mercado laboral.

¹⁹⁶ Ver *Entrevistas Docentes*.

¹⁹⁷ Ibid.

¹⁹⁸ Ibid.

Todos los docentes entrevistados coinciden en indicar que la relación con sus alumnos fue horizontal, respetuosa, amical. Esto facilitó el *acompañamiento* personalizado para alcanzar las competencias rigurosamente establecidas:

En el CEPOP [N°10] existió una relación horizontal entre alumno y profesor. El alumno *debe estar a tope* para lograr las metas establecidas. Esto demandó preocupación constante por brindarles una formación integral; es parte de nuestra opción preferencial por los pobres¹⁹⁹ (Rodrigo).

Sin duda, el compromiso de los docentes evidencia la influencia de la Teología de la liberación (opción preferencial por los pobres). Todo esto exigió formación en valores.

5.2.4. Formación en valores. La formación por competencias laborales exige, entre otros aspectos, moldear, pulir actitudes, maneras de ser para relacionarse con los demás en diferentes escenarios. Hablamos, por tanto, de formación en valores. En este sentido, “el profesor aconsejó y exigió valores en el CEFOP N°10” (Luz Yolanda). Para exigir valores en los alumnos, el profesor *vivió* tales valores. Los valores como “responsabilidad, honestidad, puntualidad, solidaridad, justicia, etc. los vivimos en el CEFOP” (Paola, Luis y otros). Todos los entrevistados sostienen que los valores establecidos en la currícula se *vivieron* en sus respectivos CEFOP. Como dice Paola: “los profesores intentamos ser creíbles”. Pero, ¿por qué son tan necesarios los valores? Porque “el empresario pide una persona, no un obrero. Pide valores encarnados, luego habilidades y destrezas; las habilidades y destrezas se aprenden rápido; los valores no” (Rodrigo Román). En definitiva, “sin valores nuestros ex alumnos no encuentran trabajo” (Elena, César, Sofía y otros), “la parte técnica se aprende, pero si los valores no han sido inculcados o reforzados, es difícil crearlos de la noche a la mañana en el trabajo laboral” (Cesia). Esto es, no basta saber hacer, sino ser persona con valores:

Nuestro alumno es nuestra carta de presentación. Los empresarios buscan personas. A una buena persona la puedo convertir en un buen trabajador, pero no viceversa; sin embargo, el CEFOP N°10 no solo buscó formar personas para la empresa, sino hombres y mujeres capaces de amar su cultura (generalmente pobre) y, desde ella, gestionar

¹⁹⁹ Ibid.

su propio autoempleo. Esta formación integral requiere valores²⁰⁰, comenta Rodrigo Román.

Por tanto, el compromiso con el desarrollo humano de los alumnos por parte de los gestores del Programa, concretamente de los docentes, permitió la formación en valores. De este modo se centró toda la actividad educativa en el alumno (formación personalizada).

5.2.5. Formación personalizada. En los CEFOP N°4 y N°10 del Programa PASE cada alumno fue agente activo de su formación. Por esta razón, en los proyectos productivos, los alumnos, acompañados por sus profesores, hicieron estudios (básicos) de mercado sobre productos y servicios, planificaron, elaboraron y pusieron en el mercado lo producido. “Los zapatos que producíamos los vendíamos”, recuerda la profesora Sofía; “los chicos iban a ferias para aprender cómo vender sus productos y establecer contactos; es decir, fortalecían su capital social. Actualmente tenemos ex alumnos que venden buen calzado”²⁰¹, afirma Candy. Es decir, no solo los proyectos productivos, sino toda la actividad educativa tuvo como meta cultivar, pulir, potencia las cualidades humanas y técnicas de cada estudiante.

En una palabra, la formación personalizada tuvo como hilo conductor el enfoque del aprendizaje significativo, según el cual el alumno es el protagonista de la actividad educativa. Esto significa que “no tuvimos alumnos desaprobados, sino alumnos que requerían de más o menos tiempo para alcanzar tal o cual aprendizaje” (Cesia, Sofía y otros). Sin embargo, para hacer eficiente y eficaz la formación personalizada, fue indispensable contar con infraestructura adecuada.

5.2.6. Infraestructura. Todos los entrevistados sostienen que los CEFOP N°4 y N°10 del PASE contaron con infraestructura adecuada. La infraestructura (locales, equipos, maquinaria, etc.) contribuyeron de manera decisiva para producir bienes o servicios según las necesidades del mercado; sin embargo, algunos entrevistados, como Candy, sostienen que actualmente es necesario *actualizar*, por ejemplo, la maquinaria de producción de calzado del CEFOP N°4.

²⁰⁰ Ibid.

²⁰¹ Ibid.

En síntesis, los elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE, según los docentes entrevistados, no difieren, en esencia, de los señalados por los Co-Directores. Los docentes enfatizan con mayor profundidad en la mística del docente comprometido con el desarrollo humano de los alumnos; esto exigió formación personalizada, valores y conocimiento de todos los procesos (desde la planificación hasta la venta de productos y servicios) requeridos.

Un rasgo muy importante en los docentes entrevistados es la convicción de haber formado jóvenes según el enfoque educativo de Fe y Alegría en el que articularon: a) elementos del enfoque educativo neoliberal (formar según las necesidades del mercado laboral), b) elementos del enfoque educativo de la pedagogía crítica (no formar jóvenes solo para responder a las necesidades del mercado laboral, sino jóvenes con espíritu emprendedor y comprometido con la justicia), c) elementos de la Teología de la liberación (opción preferencial por los pobres), d) elementos del concepto de desarrollo humano (comprensión del desarrollo como expansión de capacidades), e) elementos del concepto de capital social (formar redes para vencer la vulnerabilidad), f) elementos de la mística ignaciana²⁰² (contribuir con Dios en la construcción de la fraternidad universal), etc.

A continuación presentamos las percepciones de ex alumnos entrevistados sobre aquellos elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.

5.3. PERCEPCIONES DE EX ALUMNOS

Todos los alumnos entrevistados (18 varones y 12 mujeres) fueron formados en los CEFOP N°4 y N°10 del PASE, provienen de familias de escasos recursos económicos, con *fracaso escolar* (no culminaron, por diversos motivos, la educación secundaria), sus raíces pertenecen a la cultura de la pobreza de barrios empobrecidos de Trujillo y de provincias como Jaén y Cajamarca; la edad promedio es 22 años.

²⁰² Profesores y alumnos de los CEFOP N°4 y N°10 recibieron formación en diversos temas de teología y espiritualidad ignaciana.

BREVE DESCRIPCIÓN DE LOS EXALUMNOS

EDAD PROMEDIO	SEXO	PROCEDENCIA	FORMACIÓN TÉCNICA PREVIA	NIVEL DE ESCOLARIDAD	OCUPACIÓN ANTES DE ESTUDIAR EN EL CEFOP
22 años	Hombres: 18 Mujeres: 12	Jaén: 14 Cajamarca: 2 Trujillo: 14	Ninguna	Secundaria incompleta	<i>Hombres:</i> labores agrícolas familiares (11), trabajos eventuales en diversas tareas (4), desempleados (3). <i>Mujeres:</i> labores domésticas en su propia casa (12).

Fuente: Elaboración propia (agosto 2009)

Ellos fueron los destinatarios directos de los CEFOP N°4 y N°10 del Programa PASE; por tanto, sus percepciones sobre aquellos elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de estos CEFOP son muy relevantes. Ellos vivieron lo planificado y ejecutado por la Unidad de Gestión y por los docentes. Todos los ex alumnos entrevistados afirman que la experiencia educativa de estos CEFOP fue exitosa, porque todos, después de su formación técnica, han accedido y conservado un puesto de trabajo. Además, algunos ex alumnos cuentan con pequeñas empresas. A continuación presentamos los elementos matrices indicados en las entrevistas.

5.3.1. Planificación. Los alumnos percibieron el elemento “planificación” a través de los proyectos productivos. “Se aprende todo el proceso productivo: desde *planificar* hasta vender” (Elena Vargas). “En los proyectos productivos, aprendimos a manejar todo el proceso: desde *planificación* hasta control de calidad para satisfacer al cliente”. Además, los alumnos conocían la planificación de las actividades educativas: “Nuestros profesores tenían muy claro lo que nos iban a enseñar, así no perdíamos tiempo, todito lo tenían planificado. Esto ayudó mucho en nuestra formación...” (Edgar Linares, Ronald Varela y otros). “Sé que sin planificación, nuestra formación habría sido a la deriva, nos formaron bien,

porque todo estaba planificado”²⁰³(Edilberto). Estas expresiones demuestran cómo la planificación es un rasgo de vital importancia en el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE, porque, entre otros aspectos, vincula la formación profesional con el sector productivo.

5.3.2. Vinculación entre formación profesional y sector productivo.

Todos los ex alumnos entrevistados afirman que la formación que recibieron en los CEFOP N°4 y N°10 se aplica en la empresa. “Todo lo que se aprende en el CEFOP se aplica en la empresa, porque nos forman con proyectos reales; además, gracias a las alianzas con las empresas, pude hacer prácticas en una buena empresa” (Abner). El siguiente texto, con ciertas variantes, es repetido por todos los entrevistados:

Todo lo que aprendí en el CEFOP [N°10] lo aplico en mi trabajo, me ayudaron las prácticas en las empresas. Son muy valiosas las alianzas entre el PASE y las empresas. Las empresas le dicen al CEFOP cómo debe ser nuestra formación, así encontramos trabajo. Es decir, nada de lo aprendido es en vano, todo se aplica en la realidad de la empresa. Significa que el CEFOP nos prepara según lo que el mercado necesita, esto lo vi con claridad cuando practiqué en la empresa. Las alianzas entre el PASE y la empresa son muy importantes porque ellas dan a conocer al CEFOP cómo debe ser nuestra formación. Me siento muy contenta por poder aplicar mis conocimientos en mi trabajo²⁰⁴, relata Paola.

Muchos dijeron que es muy gratificante que les pregunten en su trabajo: ¿Dónde aprendiste eso? Y responden con orgullo: “en el CEFOP N°4 del PASE” (Edilberto, Juan Manuel y otros). Por tanto, tal vinculación entre la formación profesional y el sector productivo es muy apreciada por los ex alumnos. Esto demandó mucho compromiso de los docentes.

5.3.3. Docentes comprometidos y formación personalizada.

Uno de los mejores recuerdos que guardan los ex alumnos sobre los CEFOP N°4 y N°10 del PASE es la excelente relación con sus profesores. Todos los entrevistados, con mayor o menor énfasis, afirman que sus profesores les dieron lo mejor de sí, les

²⁰³ Ver entrevista a profundidad a ex alumnos de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. El material fue recogido, en grabadora digital, en la primera quincena de agosto de 2009. En adelante *Entrevista Ex alumnos*.

²⁰⁴ Ibid.

acogieron con cariño, les *acompañaron* en momentos gratos y no tan gratos, les dieron consejos. En una palabra, se esmeraron en darles una excelente formación:

Los profesores se esmeraron en formarnos como personas. Esto lo valoro mucho. Se interesaron mucho en saber cómo me sentía. *Me sentía halagado*. Así me comprometía más con mi formación. Mis profesores me ayudaron a ver las cosas buenas de mi barrio, de mi cultura, de mi familia pobre...²⁰⁵ (Omar).

Sentirse halagado, no es otra cosa que sentirse *a gusto* en el centro de estudios. En un mundo donde “no hay tiempo” para las relaciones humanas sólidas, que los profesores se interesen por los sentimientos, la cultura (alude a la cultura de la pobreza), las familias de sus alumnos, es realmente loable; es propio de un *líder resonante*. Interesarse por los sentimientos es preocuparse por lo más genuino y particular de cada alumno (educación personalizada); el reto está en acompañar, desde ese fondo humano, los procesos educativos personales. Desde esta perspectiva, es posible afirmar que la formación es un proceso de fe humana, es creer en los demás, en sus potencialidades: “La profesora Sofía *creyó en mí*”, afirma con sencillez Olga Guzmán. “La profesora, como amiga, nos preguntaba uno por uno cómo nos encontrábamos... Me sentía muy bien, *me animaba a seguir viviendo*” (Juan Manuel López). Para acompañar mejor los procesos personales, los profesores se interesaron en conocer los hogares de sus alumnos: “Siempre estaban pendientes [los profesores] de nosotros. Si teníamos algún problema o si no asistíamos a clase, llamaban a nuestras casas, e incluso iban a visitarnos. Me sentía muy bien, importante, feliz” (Elena Varas). El testimonio de Henry (y otros) contiene un dato interesante: “Existió mucha cercanía, amistad, respeto entre profesores y alumnos. Se preocuparon por todos, pero *en especial por los alumnos que venían de lejos*”²⁰⁶. Esta especial preocupación por aquellos que venían de lejos tuvo mucha importancia porque el desarraigo familiar no es fácil para chicos de familias, generalmente, campesinas y pobres.

²⁰⁵ Ibid.

²⁰⁶ Ibid.

Por tanto, el compromiso de los docentes hizo posible una formación personalizada de los alumnos. No cabe duda que estamos ante una formación en valores.

5.3.4. Formación en valores. Uno de los pilares en la formación integral de Fe y Alegría son los valores. Cuando los ex alumnos entrevistados afirman que sus profesores se esmeraron en formarlos “como personas”, están comunicando que su formación tiene un fuerte componente en valores. Ese componente ha hecho posible que ellos encuentren y conserven un puesto de trabajo. Veamos algunos comentarios que reflejan sus experiencias personales: “Si no tenemos valores, los empresarios no nos contratan” (Juan Manuel López), “sin valores en un dos por tres me sacan [de la empresa] a la calle” (Olga Guzmán), “sin valores no tendría trabajo en ningún sitio” (Abner), “los valores me han ayudado mucho a encontrar trabajo” (Sharon), “los valores vienen de casa y en el CEFOP son reforzados” (Elena Varas), “sin valores es imposible encontrar trabajo” (Juan E. Tirado). Pero, ¿qué valores son? Los que más se repiten son: responsabilidad, honradez, solidaridad, respeto, puntualidad, limpieza, trabajo en equipo, autoestima, etc. Además, “te enseñan a desempeñarte solo, a no depender del criterio moral del jefe”²⁰⁷ (Lady Carrero y otros).

En este proceso de formación en valores, el rol de los profesores es de vital importancia. Es un lugar común decir que la educación conlleva valores; sin embargo, no siempre se encarnan en la institución educativa porque implica un serio compromiso para *vivirlos* en la vida cotidiana. Aquí se inserta el compromiso (reto) de los docentes en cultivar valores con su ejemplo. Es propio de los líderes resonantes. Es muy gratificante escuchar el testimonio positivo de todos los ex alumnos entrevistados: “los valores los vivíamos en el CEFOP, los profesores y personal administrativo vivían lo que nos decían”²⁰⁸; valores integrados a la teoría y a la práctica:

En el CEFOP N°4 hay una estrecha relación entre teoría, práctica y valores. Recibimos conocimientos teóricos y prácticos, desarrollamos habilidades haciendo las cosas. Nos forman en valores, se aprecia la educación en valores. Si uno no tiene valores, esa persona no vale. Los

²⁰⁷ Ibid.

²⁰⁸ Ibid.

valores me han ayudado a encontrar un trabajo. Me vieron honrado, por eso me dieron el puesto de supervisor a los 19 años. En ese entonces tenía a mi cargo personas mucho más mayores que yo, de 46 a 59 años. Lo que ellos no consiguieron en tanto tiempo, yo lo conseguí en 2 años. Concretamente, la honradez, la solidaridad, el trabajo en equipo, la justicia, la responsabilidad son valores que te forman la vida. La honradez siempre ayuda a encontrar trabajo, la responsabilidad nos lleva al éxito. Los valores se vivían en el CEFOP. Además, nos inculcaron el espíritu religioso, todos los días, por las mañanas en el patio de formación, escuchábamos una lectura del evangelio²⁰⁹. El CEFOP marcó mi vida en cuanto a valores. Los valores ya existían en mi vida, pero en el CEFOP se fortalecieron. Es decir, los conocimientos teóricos y prácticos van de la mano con los valores²¹⁰ (Henry).

Por tanto, los CEFOP N°4 y N°10 pusieron mucho énfasis en la formación en valores, propio de la mística de Fe y Alegría, de la Compañía de Jesús y de la Teología de la liberación. Y, por el testimonio de los entrevistados, concluimos que la principal *metodología* para fortalecer los valores que traían los alumnos fue *vivirlos; fue una prédica con el ejemplo*. Sin embargo, sostienen los entrevistados, la educación personalizada, con valores encarnados en la vida cotidiana, vinculada con el aparato productivo, fue *realmente* posible gracias a la infraestructura de cada CEFOP.

5.3.5. Infraestructura. La meta de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE fue formar profesionales por competencias laborales, con espíritu creativo, crítico... Por tanto, jóvenes con capacidad para encontrar y mantener un puesto de trabajo en la empresa y, además, para gestionar su propio autoempleo. Para lograr estos nobles fines, los CEFOP N°4 y N°10 del PASE tuvieron que diseñar, adquirir, montar y conservar una infraestructura *adecuada* a las exigencias del mercado. Todos los ex alumnos entrevistados coinciden en indicar que los CEFOP N°4 y N°10 del PASE tuvieron una excelente infraestructura (medios de producción y equipos) *básica* para producir bienes y servicios de calidad según las exigencias del mercado. Elena Varas del CEFOP N°4 dice:

En el CEFOP entré en contacto con la tecnología moderna. El CEFOP tiene excelente infraestructura y equipamiento, por eso se aprende mucho. En mis trabajos siempre he estado contenta y mis jefes también. Cuando me preguntan dónde he aprendido, les digo: en el CEFOP. Me

²⁰⁹ Ver anexo N°03 sobre lectura y reflexión diaria de algún texto del Evangelio.

²¹⁰ *Entrevista Ex alumnos.*

siento alegre y orgullosa por ello. Valoro todo lo teórico y lo práctico. Ya no es tiempo de lo artesanal, en el CEFOP *tecnificaron* mis conocimientos, contamos con buena infraestructura, tuve *contacto* con la tecnología que usa la empresa²¹¹.

Por tanto, gracias a la infraestructura, los alumnos no solo tuvieron la oportunidad de producir bienes y servicios de calidad, sino, además, tuvieron la experiencia gratificante de saber que lo producido por ellos tenía acogida (eran comprados) en el mercado. Veamos algunas experiencias: “Nos enseñaron a hacer productos de calidad. Los empresarios comunican al CEFOP las exigencias del mercado, así nuestros profesores nos enseñaron según esas exigencias” (Milagros Linares). Dicho de otro modo: “Cuando llegué a trabajar en el hotel, me di cuenta que todo lo que nos había dicho la profesora Paola [del CEFOP N°10] era verdad, el montaje de la mesa era idéntico”²¹² (José Luis Correa). Por tanto, gracias a la infraestructura los alumnos tuvieron la oportunidad de aprender *todo el proceso*: desde el estudio de mercado de un producto o servicio, la elaboración, hasta la comercialización. Todos los entrevistados coinciden en indicar que fueron capacitados para manejar todos los subprocesos del proceso de producción y comercialización; en una palabra, fueron *empoderados*:

Gracias al CEFOP N°10 hoy cuento con un salario de 900 soles, mis empleadores se sienten muy satisfechos con mi desempeño. Después de mi formación en el CEFOP siempre he tenido trabajo. Además, el CEFOP me ha dado formación para formar mi propio negocio, espero ser un buen empresario. Agradezco al CEFOP porque me ha dado la oportunidad de estar donde estoy. Soy feliz. No encuentro nada que pueda decir aquí el CEFOP falló, mi familia está muy contenta, ahora puedo ayudar a mis padres²¹³ (Abner).

En síntesis, los elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE, señalados por los ex alumnos entrevistados, tienen mucha relación con los indicados por docentes y Co-Directores. El rasgo que más resalta en las experiencias de los ex alumnos es el *grato recuerdo* que llevan en sus vidas sobre su formación. En realidad, tal gratitud es reflejo de que hoy cuentan con trabajo estable y, además, expresan estar contentos con su

²¹¹ Ibid.

²¹² Ibid.

²¹³ Ibid.

salario (un promedio de mil nuevos soles). Todo esto tiene relación directa con la noble labor que tuvieron los docentes comprometidos y con mística; ellos dieron lo mejor de sí para potenciar las cualidades humanas y técnicas de sus alumnos. En una palabra, el testimonio de los alumnos entrevistados evidencia que es posible vincular la formación profesional técnica de jóvenes provenientes de la cultura de la pobreza, con *fracaso escolar*, con el sector productivo local.

En el siguiente apartado presentamos las percepciones de empresarios vinculados a la experiencia de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE sobre aquellos elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de estos CEFOP.

5.4. PERCEPCIONES DE EMPRESARIOS

Los empresarios entrevistados (6 hombres y 3 mujeres) tuvieron fuerte vínculo con los CEFOP de nuestro estudio, actualmente conservan tal nexo con el nuevo modelo o Instituto Superior (ex PASE). Dos empresarios gestionan sus hoteles de tres estrellas, seis producen y venden calzado en el mercado local, limeño y ecuatoriano y uno (ex alumno) tiene su propio taller de planchado y pintura de carros. Sus percepciones sobre aquellos elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE son muy importantes porque permiten comprender mejor el *proceso sistémico* de la formación por competencias laborales. Ellos, como actores del proceso sistémico del modelo de formación por competencias laborales, participaron con sugerencias en la elaboración de los perfiles profesionales y las competencias laborales; y, de alguna manera, verificaron si los CEFOP habían formado alumnos según los requerimientos del aparato productivo.

Los 9 empresarios entrevistados sostuvieron que la experiencia de estos CEFOP fue exitosa. Algunos hicieron ciertas observaciones al éxito. “La experiencia no fue 100% exitosa, le hizo falta especializaciones. No hay nada específico, los formaron en todo el proceso²¹⁴ [de producción]. Al CEFOP [N°4] le faltó especializar en cada proceso” (Roxana Janet Ruiz), “los alumnos tuvieron conocimiento, pero les faltó más práctica; saben de todo un poco, pero no les

²¹⁴ Una empresaria hotelera afirma que los ex alumnos “salen preparados en todo en un 80%, el resto lo van aprendiendo en la empresa, con el tiempo se van soltando. Rotan y aprenden de todo, desde el *check in* hasta el *check out*” (María Elena).

alcanzó el tiempo [en su formación] para especializarse” (Agustín). El resto de informantes sostuvo que gracias a la preparación integral, los alumnos han encontrado un puesto de trabajo en la empresa e incluso algunos han montado su propio negocio. Edilberto, ex alumno del CEFOP N° 4, respondió así: “Es una experiencia exitosa, soy una muestra, hoy tengo mi propia empresa, un taller de mecánica”²¹⁵. Veamos cuáles son los elementos matrices que han sostenido y conducido al éxito del PASE, de los cuales los entrevistados tienen experiencias.

5.4.1. Vinculación entre formación profesional y sector productivo.

Es importante conocer cuál es la percepción de los empresarios respecto a la vinculación entre la formación profesional y el sector productivo. Para tener información más “completa” sobre este aspecto veamos los siguientes apartados.

5.4.1.1. Empresarios consultados sobre necesidades del mercado laboral.

Casi todos²¹⁶ los informantes sostienen haber tenido una relación amical con los CEFOP N°4 y N°10. Esta relación permitió a estos CEFOP conocer las necesidades del mercado laboral: “Fui consultada sobre el *perfil profesional* que necesitaba mi empresa, expresé cuáles eran mis *necesidades y sobre el tipo de maquinaria* que debería adquirir el CEFOP [N°4] para especializar a sus alumnos” (Roxana J. Ruiz). “He sugerido en varias ocasiones en qué deben mejorar sus *planes de formación*; además, he recibido *visitas* de Sofía y Anita [profesoras del CEFOP N°4] para brindarles capacitación en algunas técnicas” (Demetria). “Me han *invitado* al CEFOP N°10 para hablar sobre las necesidades de mi empresa hotelera, de este modo, espero haber contribuido en la *mejora de su currícula*”²¹⁷ (Diego Ríos). Por tanto, estos CEFOP formaron a sus alumnos según las necesidades del mercado laboral, concluyen todos los informantes. Y para reforzar la formación, según tales necesidades, son imprescindibles realizar prácticas en la empresa.

²¹⁵ Ver entrevista a profundidad a empresarios vinculados con el PASE. El material fue recogido, en grabadora digital, en la primera quincena de agosto de 2009. En adelante *Entrevista Empresarios*.

²¹⁶ Solo un entrevistado dijo no haber sido consultado sobre las necesidades del mercado laboral.

²¹⁷ Ver *Entrevista Empresarios*.

5.4.1.2. Alianzas. Para realizar prácticas en la empresa, los CEFOP N°4 y N°10 del PASE establecieron alianzas por escrito y otras de modo verbal. “No hay convenio o alianza por escrito, pero sí hay una relación fluida entre mi empresa y el CEFOP N°4” (Roxana J. Ruiz). “Existe mucha familiaridad con el CEFOP N°4, no tenemos convenio por escrito, algunos alumnos hacen sus prácticas aquí en mi empresa” (Agustín), “he recibido a varios alumnos del CEFOP N°4 para que hagan sus prácticas en mi taller, no tenemos un convenio o alianza por escrito” (Edilberto), “los empresarios estamos dispuestos a brindar todo el apoyo necesario para que los alumnos del CEFOP [N°4] hagan sus prácticas en nuestras empresas”²¹⁸ (Demetria). Todos los informantes afirman tener hasta ahora una relación fluida, familiar con el Instituto Superior o ex PASE. Según ellos un elemento importante para el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE fue establecer alianzas entre los CEFOP y la empresa. De este modo se refuerza la vinculación entre la formación profesional y el aparato productivo. Sin embargo, uno de los elementos más relevantes, según nuestros informantes, para el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 fue la formación en valores.

5.4.2. Formación en valores. ¿Qué tan importantes son los valores en el perfil profesional para asumir un puesto de trabajo? ¿Qué piensan los empresarios sobre los valores? Veamos. “Valores como: puntualidad, responsabilidad, respeto a la propiedad ajena y otros son muy importantes, *el resto* [habilidades] se puede aprender. Los valores no se aprenden en una capacitación, requiere cultivo en el corazón y en la mente” (Roxana J. Ruiz), “sin valores no los contrataría o los despido muy rápido” (María Elena), “los chicos y chicas son muy serviciales, muy responsables y honestos, abiertos a seguir aprendiendo... eso les hace diferentes del resto” (Diego Ríos), “si él [ex alumno] no tuviera valores, no lo habría contratado: personal sin valores no se necesita. Se le despide. Valores y capacitación es lo que hace a una persona un profesional competente” (Juan Benites), “en valores les pongo un 18, en formación técnica un 16”²¹⁹ (Richard García).

No cabe duda que para los empresarios, el aspecto axiológico fue crucial no solo para acceder a un puesto de trabajo, sino para conservarlo. Es importante

²¹⁸ Ibid.

²¹⁹ Ibid.

señalar que todos los empresarios han contratado a ex alumnos para asumir un puesto de trabajo y muestran mucha satisfacción con el desempeño profesional, *sobre todo*, por la formación en valores que recibieron. El empresario hotelero, Diego Ríos, nos dijo que ojalá se abra un CEPOP en Chiclayo para poder cubrir las vacantes en aquel lugar; asimismo, la empresaria hotelera, María Elena dijo:

Si pongo un aviso en el periódico y viene alguien del CEFOP [N°10], está preseleccionado. Basta tener la marca del CEFOP para abrirle las puertas de mi hotel, porque les dan buena formación espiritual y valores, además aprecian a sus familias, se les ve contentos; son muy honrados²²⁰.

Todo esto expresa de manera clara, cómo la formación en valores fue, según los empresarios entrevistados, un elemento matriz muy importante para el éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Para concluir, los empresarios también asignan un rol importante a la infraestructura en el éxito de estos CEFOP.

5.4.3. Infraestructura. En todos los entrevistados hay consenso respecto a la buena infraestructura de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Sin embargo, para algunos tal infraestructura (maquinaria) debería actualizarse para responder a las necesidades del mercado; para otros, el Instituto Superior (ex PASE) sigue contando con excelente maquinaria. Veamos algunas comentarios: “Buena infraestructura y tecnología adecuada para la segunda fase [del PASE], ahora [tercera etapa o Instituto Superior Tecnológico] tiene que adaptarse a las nuevas exigencias del mercado. El CEFOP [N°4] es la única institución educativa que nos viene apoyando [con alumnos formados] a los fabricantes” (Richard García), “el CEFOP N°4 debería invertir más en maquinaria para especializar a sus alumnos” (Juan Benites, Roxana, Agustín), “el CEFOP [N°4] tiene excelente maquinaria [para planchado y pintura], pocas empresas tienen lo que el CEPOP posee”²²¹ (Edilberto). Además, los entrevistados dicen que el CEFOP N°4 forma en todos los procesos de fabricación del calzado, sin embargo, ellos sugieren que debe especializar en cada proceso de fabricación:

Hoy los empresarios no necesitan a un joven que maneje toda la amplitud de los procesos de fabricación del calzado, sino que sepa hacer muy bien

²²⁰ Ibid.

²²¹ Ibid.

un proceso. La empresa tiene maquinaria especializada, pero no encuentra jóvenes especializados²²² (Richard García).

De estos comentarios resaltamos lo siguiente: a) el reconocimiento por todos los empresarios entrevistados que los CEFOP N°4 y N°10 han contado (cuentan para algunos) con infraestructura adecuada para formar alumnos según las exigencias del mercado; b) la necesidad de que el CEFOP N°4 actualice su tecnología para seguir formando, de manera especializada, según las necesidades del mercado.

En síntesis, en las respuestas de los entrevistados encontramos puntos de convergencia muy notables. Co-Directores, docentes, ex alumnos y empresarios indican, con ciertos matices o énfasis particulares, que los elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito del PASE fueron: *vinculación entre formación profesional y aparato productivo* (requirió de alianzas y convenios), *formación en valores, infraestructura y tecnología adecuadas*. En realidad, estos elementos señalados son los pilares que sostuvieron la formación por competencias laborales de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE; sin embargo, para que haya *realmente* vinculación entre estos CEFOP y el sector productivo, fueron necesarios otros elementos claves, como: *planificación* (exige diagnóstico), *compromiso* de docentes y administrativos, *formación personalizada* (elementos matrices resaltados por los Co-Directores, docentes y ex alumnos). Y sin duda, los elementos matrices que “*cubrieron*” a los elementos matrices señalados fueron: la mística o *influencia espiritual de Fe y Alegría - Compañía de Jesús* y la *gestión transparente*, elementos indicados por los Co-Directores).

En otras palabras, los elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE, de los cuales los entrevistados tuvieron experiencia, tienen mucha relación con la formación por competencias laborales de nuestro marco teórico. Veamos los principales aspectos:

- a) *Vinculación entre la formación profesional técnica y el aparato productivo.*
Este aspecto es muy relevante porque viabilizó la inserción de los egresados en el mercado laboral; para ello fue necesario formarlos en

²²² Ibid.

competencias laborales según las necesidades del mercado laboral. En este aspecto, los CEFOP N°4 y N°10 del PASE, según los entrevistados, pusieron en práctica los conceptos de capital humano y de competencias laborales del enfoque educativo neoliberal. Además, se evidencia uno de los pilares del enfoque educativo de Fe y Alegría: formación en y para el trabajo. No cabe duda que tal vinculación exigió planificación, infraestructura y tecnología adecuadas.

- b) *Formación en valores.* Este aspecto nos remite indudablemente a uno de los pilares del enfoque educativo de Fe y Alegría: formación en valores. Sin embargo, valores como solidaridad, justicia, responsabilidad, compromiso por construir un mundo más justo (donde los vulnerables sean reconocidos), no son exclusivos del enfoque de Fe y Alegría, sino también del enfoque de la pedagogía crítica, de la Teología de la liberación (opción preferencial por los pobres) y del desarrollo humano.
- c) *Mística del compromiso.* Este aspecto sintetiza los anteriores. Tenemos suficiente evidencia, según las respuestas de los entrevistados, sobre el compromiso de docentes y personal administrativo; estamos ante el compromiso de *líderes resonantes* que transmitieron valores cristianos (mística ignaciana) y asentaron en sus alumnos el deseo de contribuir con Dios en la creación de un mundo mejor. Solo los líderes resonantes son capaces de llevar a cabo una gestión responsable, transparente, eficaz, eficiente; sobre todo, son capaces de conducir a los demás (alumnos) a ser felices.
- d) *Satisfacción de los actores.* Este aspecto subyace en los tres enfoques educativos de nuestro marco teórico. Un rasgo muy gratificante de la experiencia de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE es constatar que todos los entrevistados (con mayor énfasis los ex alumnos) evidencian satisfacción, alegría, paz...cuando narran sus experiencias relativas a los elementos matrices que sostuvieron y condujeron al éxito de tales CEFOP. Este rasgo indica que estos CEFOP son una experiencia humana y técnica muy positiva.

Por tanto, los resultados de las experiencias relevantes de los entrevistados nos aproximan a los CEFOP N°4 y N°10 del PASE *desde lo experiencial*, en el

siguiente capítulo presentamos los resultados del *análisis documental* sobre esta experiencia educativa.



CAPÍTULO VI: RESULTADOS DESDE LA PERSPECTIVA DEL ANÁLISIS DOCUMENTAL SOBRE EL PROCESO MATRIZ QUE ARTICULÓ LA FORMACIÓN PROFESIONAL TÉCNICA Y EL SECTOR PRODUCTIVO EN LOS CEFOP N°4 Y N°10 DEL PASE

En el capítulo anterior presentamos los resultados de las entrevistas a profundidad hechas a los principales actores de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE sobre sus experiencias relativas a aquellos *elementos matrices* que sostuvieron y condujeron al éxito de estos CEFOP; en este capítulo presentamos los resultados del análisis documental sobre el *proceso matriz* que hizo posible la articulación de la formación profesional por competencias laborales en estos CEFOP con el sector productivo.

¿Por qué tenemos interés en conocer y analizar este *proceso matriz*? La respuesta es sencilla: las experiencias relevantes sobre aquellos *elementos matrices* de los CEFOP N°4 y N°10 son muy importantes para conocer y analizar estos CEFOP, pero *no se pueden replicar*. Las experiencias son únicas (*Kairós* irrepetibles), particulares, obedecen a contextos temporales, espaciales, emocionales, espirituales, etc.; sin embargo, un *proceso matriz*, es posible replicarlo en contextos afines. Nuestro interés, por tanto, consiste en describir y analizar el *proceso matriz* que articuló la formación técnica profesional con el sector productivo a fin de replicarlo.

El capítulo contiene diversos subprocesos concatenados en el *proceso matriz*. Lo hemos dividido en tres partes: 1) Demanda laboral, identificación de perfiles profesionales y competencias laborales, 2) diseño y ejecución de la formación profesional, 3) inserción laboral de jóvenes egresados.

6.1. DEMANDA LABORAL, IDENTIFICACIÓN DE PERFILES PROFESIONALES Y COMPETENCIAS LABORALES

6.1.1. Diagnóstico general. El Programa PASE hizo un estudio socioeconómico o diagnóstico (duró seis meses) en las regiones de Cajamarca y La Libertad. Uno de los resultados del diagnóstico fue constatar la desarticulación entre la formación profesional y el sector productivo.

6.1.1.1. Recojo de información sobre productos y servicios que requerían mano de obra calificada. El documento *Anexo del Convenio* detalla de manera pormenorizada el proceso de investigación (trabajo de campo²²³) realizado por los gestores del PASE a fin de conocer la demanda laboral en los departamentos de La Libertad y Cajamarca. El texto concluye que en La Libertad existía un potencial relevante, en términos de PBI departamental, en diferentes sectores: servicios 35.2%, industrias (29.9%), agricultura y ganadería (24.8%). Y, precisamente, estos sectores requerían mano de obra calificada. Es decir, el estudio señaló que *industria del calzado, agricultura de exportación, planchado y pintura de carros, servicio integrado de cocina, bar y hotel, producción de vinos* demandaban de mano de obra calificada. En el caso del departamento de Cajamarca, los sectores fueron: agricultura y ganadería (41.6%), comercio y servicios (31.8%) e industrias manufactureras (9.8%); *concretamente producción y elaboración de productos lácteos y artesanía de calidad*²²⁴.

Luego se eligieron los lugares más adecuados para la intervención. Según el Informe Final de la primera fase del PASE, veamos qué razones se tuvieron en cuenta para la elección:

A propósito de la localización... se comprobó que el norte de Cajamarca (Chota, Jaén) presentaban graves dificultades de comunicación con la capital y con La Libertad; también se observó que la sierra oriental liberteña, además de mal comunicada tenía aún rezagos del pasado movimiento terrorista. Por todo ello el área de intervención, una vez efectuado el diagnóstico socioeconómico correspondiente por la Unidad de Gestión, ha sido el Sur de Cajamarca y el Oeste de La Libertad, teniendo como eje el corredor económico geográfico que comunica la Selva con la Costa, desde Balsas hasta Trujillo pasando por Celendín, Cajamarca y el valle Jequetepeque. Las ciudades seleccionadas, atendiendo, fundamentalmente, a sus características socioeconómicas y laborales fueron: Guadalupe (Pacasmayo), Paiján (Ascope), Trujillo, Virú y Cascas (Gran Chimú) en La Libertad; y San Miguel de Pallaques, Cajamarca, Cajabamba y Celendín en Cajamarca²²⁵.

²²³ Este trabajo de campo fue parte del diagnóstico.

²²⁴ Ver Anexo del Convenio, pp. 8-9. Fueron desechados los sectores pesca, curtiembre y transformaciones cárnicas; además, el estudio constató que existía oferta formativa adecuada (además cubría la demanda laboral), como confección y mantenimiento de máquinas (SENATI), ver p.18.

²²⁵ Informe Final de la primera fase del PASE, p. 4, N°4.

De este modo, la Unidad de Gestión del PASE, recogió información relevante sobre productos y servicios que requerían mano de obra calificada y, además, estableció los lugares de intervención. Sin embargo, es pertinente conocer cuáles fueron las principales características del proceso de investigación sobre productos y servicios con demanda laboral.

6.1.1.2. Características del proceso de investigación sobre productos y servicios que requerían mano de obra calificada. Las principales características del proceso de investigación sobre productos y servicios con demanda de mano de obra calificada en la primera fase del PASE, por tanto, de los CEFOP N°4 y N°10, fueron:

- a) Conocer *in situ*, mediante visitas o trabajo de campo, el potencial económico, la demanda laboral, la capacidad creativa y receptiva de los destinatarios, el aporte real de la educación técnica al desarrollo personal y comunal.
- b) Elegir los lugares de intervención con el objeto de convertirlos, en la medida de lo posible, en ejes de desarrollo local.
- c) Dialogar con todos los agentes sociales, productivos, políticos y económicos de la comunidad para involucrarlos en el proceso de formación e inserción de los futuros profesionales en el campo laboral²²⁶.

En este proceso de investigación fue de vital importancia la coordinación entre los gestores del PASE y los distintos interlocutores o agentes de desarrollo.

6.1.1.3. Tipo de coordinación entre los CEFOP N°4 y N°10 del PASE y empresas locales, asociaciones, trabajadores autónomos. Eduardo Schmidt, en su libro *“Ética y Negocios para América Latina”*, sostiene que “todo profesional debe comunicar la verdad en forma oportuna a las personas que tienen derecho de saberla y están en condiciones de asimilarla”²²⁷. Este principio ético es vital para el buen desempeño profesional personal y colectivo; sobre

²²⁶ Ver *Informe Final FORTE-PE*, p. 2.

²²⁷ SCHMIDT, Eduardo. *Ética y negocios para América Latina*. Lima, Universidad del Pacífico, 1995, pp. 161-162. Este principio ético contiene cuatro partes: 1) Decir *toda la verdad*, 2) a las personas que *tienen el derecho de saberla* (no se dice todo a cualquier persona, solo a aquellas que tienen derecho), 3) la verdad debe ser comunicada de *manera oportuna*, 4) se debe comunicar toda la verdad solo a aquellas que *están en condiciones de asimilarla*.

todo, en la gestión de proyectos sociales tiene mucha relevancia. Implica comunicar la verdad no solo a los destinatarios del proyecto o programa, sino a todos los *stakeholders*.

Creemos que este principio ético marcó el tipo de coordinación entre los CEFOP N°4 y N°10 del PASE y las empresas locales. ¿Cuál fue el objetivo de la coordinación? La respuesta la encontramos en la meta trazada por los CEFOP: *Formar jóvenes para acceder y conservar un puesto de trabajo en la empresa o gestionar su propio empleo*. Es decir, las empresas, las asociaciones de productores y otros agentes de desarrollo fueron indirectamente beneficiarios de la intervención, porque en adelante podrían contar con jóvenes capacitados según las necesidades de la empresa (influencia del enfoque educativo neoliberal).

Sin embargo, los CEFOP de nuestro estudio no solo formaron al joven para insertarse en el mercado laboral empresarial como obrero, sino, además, para gestionar su autoempleo y ser agente de desarrollo en su realidad local. En este sentido, cobra especial relevancia, según el documento del Plan Operativo Global 1996-2000, el trabajo de los gestores del PASE con diferentes agentes sociales: asociaciones, empresarios y trabajadores autónomos más significativos y competentes, “conocedores de los procesos productivos de su sector” a fin de establecer los perfiles profesionales²²⁸. Es decir, la finalidad de la coordinación fue *conocer los procesos productivos* tanto de la empresa como del trabajo autónomo. Este conocimiento demandó *comunicación de la verdad* y un gran esfuerzo en *traducir* el interés de diferentes actores en planes de formación por competencias laborales.

Es decir, en un primer momento el tipo de coordinación se caracterizó por haber sentado las bases de los futuros CEFOP N°4 y N°10, desde el diálogo y la transparencia con diversos actores, con el objeto de establecer los *perfiles laborales* según las necesidades del mercado laboral. En un segundo momento el tipo de coordinación fue diferente: *mejorar los procesos formativos – productivos* de los CEFOP N°4 y N°10 con el objeto de responder a las nuevas exigencias del mercado laboral.

²²⁸ Ver Informe Final FORTE-PE, p. 18.

Una vez conocidos los procesos productivos-formativos, los gestores de los CEFOP N°4 y N°10 tuvieron que establecer con precisión el *tipo* de productos y/o servicios requeridos por el mercado laboral local.

6.1.1.4. Tipo de productos y servicios requeridos por el mercado local. ¿No fue suficiente conocer la demanda del mercado laboral? ¿Por qué fue relevante determinar el *tipo de producto o servicio* que el mercado laboral requería? Ciertamente no fue suficiente. La cooperación europea tuvo la intención de establecer un modelo de formación profesional basado en la *alternancia* entre la formación en el centro educativo y la práctica en la empresa formal; sin embargo, luego comprobaron que en nuestro país la informalidad alcanzaba en aquel entonces al 70% de la actividad económica, además, la meta era atender a un colectivo rural y urbano marginal donde no se contaba con suficiente cantidad y calidad de empresas para brindar formación con adecuada tecnología, esto por un lado; y, por otro, no existían sistemas organizativos y equipos humanos adecuados, etc. Por tanto fue inviable la formación profesional en alternancia. Por esta razón se vio por conveniente *convertir el centro educativo en centros de producción, allí el alumno a la vez que se formaba, producía para el sostenimiento del centro*²²⁹. En este sentido, los CEFOP N°4 y N°10 fueron una *escuela - empresa*. Esto significó definir con precisión el tipo de producto o servicio que requería el mercado laboral local.

Cabe resaltar que en este proceso de definición de productos y servicios tuvieron especial participación las asociaciones de productores, empresarios y trabajadores autónomos.

En consecuencia, el proceso que condujo a conocer la *demanda* de mano de obra calificada en el mercado laboral y en el trabajo autónomo exigió un estudio socio-económico en cada lugar de la intervención, la participación de diferentes agentes sociales y económicos. En una palabra, fue necesario un diagnóstico amplio. En el siguiente apartado presentaremos el proceso de formulación de competencias laborales.

²²⁹ Ver Informe Final de la primera fase del PASE, p. 4, N°4.

6.1.2. Proceso de formulación de perfiles profesionales y de competencias laborales

Los gestores de los CEFOP N°4 y N°10 de PASE tuvieron en mente formar jóvenes para acceder, conservar un puesto de trabajo y gestionar o promover un autoempleo. Para ello fue muy necesario identificar las *competencias laborales*.

6.1.2.1. Identificación de perfiles profesionales y competencias laborales para satisfacer necesidades del mercado laboral. Los conceptos de perfil profesional y de competencia laboral están muy relacionados. El perfil profesional es una “descripción breve y objetiva de las *principales funciones* que se realizan en el campo ocupacional... así como los conocimientos técnico-tecnológicos, las condiciones físicas requeridas para el desempeño y los aspectos de ética profesional implicados en el desempeño normal del trabajo”²³⁰; la competencia laboral es “un *conjunto de comportamientos observables* que están causalmente relacionados con un desempeño bueno o excelente en un trabajo concreto y en una organización concreta”²³¹. Esta definición supone que el trabajador posee conocimientos, habilidades, actitudes y valores para un buen desempeño laboral. Es decir, primero se establece el perfil profesional (funciones que requieren conocimientos, condiciones físicas y aspectos éticos...); luego se elabora la competencia laboral: *comportamientos observables* capaces de ser medibles (evaluables) a través de indicadores. En otras palabras, los dos conceptos aluden al trabajador “ideal”, pero ese “ideal” es posible *medirlo, pulirlo*.

²³⁰ *Federación*, Fascículo 2, p. 13.

²³¹ PEREDA, o. c., p. 24. El subrayado es nuestro. Conviene hacer una precisión. El concepto de *perfil profesional* que presentamos en nuestro marco teórico a *simple vista* no aparece “tan claro” en los documentos del PASE: “Con dichos agentes sociales han sido identificados y definidos... los perfiles profesionales que siguen: Cuero y calzado, Planchado y pintura, Viticultura y vinos, Agricultura de costa, Ganadería y cultivos andinos, Ganadería y transformaciones lácteas, Cocina, Restaurante-bar, Alojamiento, Pastelería y panadería, Recepción de pasajeros y Comercio interior”. Es decir, se enumeran las principales *especialidades* que ofrecen los CEFOP, no se describen las principales *funciones* que debe realizar el profesional. Sin embargo, si revisamos *con atención la matriz curricular*, allí sí se establecen perfectamente las funciones del profesional (perfil profesional). Además, cuando el documento trata sobre la selección de profesores, el concepto de perfil profesional es claro: “en cuanto a las especialidades de Planchado y Pintura, Cuero y Calzado solamente SENATI forma técnicos operativos, cuyo nivel de destreza... puede *acercarse al perfil necesario*... por el contrario, en el ámbito de la Hostelería, Turismo y Artesanías, si bien hay centros que imparten enseñanzas relacionadas con estos sectores no parece que los profesionales egresados de dichos centros *se ajusten al perfil deseado*”, *Plan Operativo Global*, p. 25. El subrayado es nuestro. En el anexo N°04 presentamos un ejemplo de perfil profesional y de competencias laborales.

Estos dos conceptos fueron piezas elementales en cada escuela – empresa o CEFOP. Los gestores de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE tuvieron que identificar y establecer con precisión los perfiles y competencias acorde con las necesidades del mercado laboral. Pero, ¿los perfiles profesionales y competencias laborales pueden ser modificables? Si la educación profesional tiene como meta articularse con el sector productivo, es sumamente importante modificarlos, pulirlos a la luz de las evaluaciones pertinentes. En este proceso de identificación de perfiles y competencias laborales, el aporte de las empresas y otros agentes productivos fue muy importante.

6.1.2.2. Participación de empresas y otros agentes productivos en la identificación de competencias laborales. Las asociaciones de productores, empresarios locales y trabajadores autónomos fueron agentes indispensables en la identificación de las competencias laborales. Ellos conocían los procesos productivos y las exigencias del mercado laboral. En este sentido, el documento que contiene el Plan Operativo Global del PASE 1996-2000 pone especial relevancia sobre su participación: “Con dichos agentes sociales han sido identificados y definidos, a partir de las ‘realizaciones’ y los ‘equipos’ que cada proceso productivo implica, los perfiles profesionales...”²³². Los CEFOP N°4 y N°10 entienden por “realizaciones” a las tareas que debe realizar el alumno en cada fase del proceso productivo.

Por tanto, en la primera fase del PASE (de los CEFOP de nuestro estudio), la participación de las empresas locales y otros agentes productivos fue *comunicar la verdad* a la Unidad de Gestión del PASE, acerca del ideal del producto o servicio requerido en el mercado laboral; mientras que en la segunda fase, además de indicar dónde se debe “pulir” o modificar la formación y producción, presentaron cuáles eran las *tendencias* (siempre cambiantes en mundo complejo cada vez más globalizado) del mercado laboral.

Un elemento muy importante en las dos fases del PASE fue el Comité de Apoyo en cada CEFOP. Este comité estuvo conformado “por representantes de empresas exitosas, que forman parte del sistema productivo local y agentes sociales, los cuales se encuentran fuertemente involucrados en la actividad

²³² Ibid., p.18.

formativa”²³³, sostiene la evaluadora del Ministerio de Educación, Juana Scarsi Guzmán. Este comité fue el “puente” humano que comunicó (y actualizó) a los CEFOP N°4 y N°10 del PASE sobre las nuevas tendencias del mercado laboral. Un rasgo muy importante en esta comunicación fue dar a conocer a los CEFOP sobre tecnología adecuada y actualizada para responde a las nuevas exigencias del mercado laboral. El siguiente gráfico evidencia la participación de las empresas.

Incorpora agentes sociales al proceso de formación profesional:



Fuente: PASE

6.1.2.3. Información tecnológica recibida desde las empresas. Si bien es cierto que la Unidad de Gestión del PASE ya contaba con los lugares para la intervención, los perfiles profesionales y las competencias laborales, faltaba el aporte (información) de la empresa sobre el tipo de tecnología adecuada para cada CEFOP o escuela – empresa. Sabemos que las empresas con mayor solvencia económica modernizan sus medios de producción a fin de ofrecer un buen producto a un precio competitivo. La idea del PASE, por tanto, de los CEFOP N°4 y N°10, no fue competir con la gran empresa, sino formar jóvenes con *posibilidades reales* de acceder y conservar un puesto de trabajo en la empresa que usa tecnología. Para ello fue indispensable que los CEFOP pidan información a las empresas locales sobre el tipo de tecnología adecuada. Sin

²³³ Informe de evaluación sobre los CEFOP de nuestra investigación por Juana Scarsi, representante de Ministerio de Educación, los 5 y 6 de julio de 2005, N°5.4. En adelante *Informe del Ministerio de Educación*.

embargo, las primeras especificaciones técnicas fueron hechas por expertos europeos y peruanos:

Tras la experiencia de los dos primeros expertos europeos que colaboraron inicialmente en el estudio de campo e hicieron las primeras especificaciones técnicas, el resto de los expertos de las demás especialidades... recibieron la instrucción de seleccionar equipos adecuados a los *perfiles profesionales* y a la *circunstancia peruana*²³⁴.

Es decir, los CEFOP N°4 y N°10 montaron sus talleres con tecnología adecuada, incluso superior a la tecnología de las empresas locales. “En cualquier caso...los talleres de producción de las distintas especialidades y los equipos de hostelería son...un *buen ejemplo* para los productores de la región”²³⁵.

Por tanto, la formulación de perfiles profesionales y competencias laborales fueron indispensables en el proceso de articulación entre la formación profesional y el sector productivo. Esto exigió conocer de cerca los requerimientos tecnológicos para modernizar los procesos productivos.

Un texto del Plan Operativo Global 1996-2000 expresa claramente el proceso que hemos descrito hasta el momento:

Metodológicamente el Programa ha de comenzar por la identificación y de definición de los perfiles profesionales y el desarrollo del programa formativo que se pretende impartir. Casi simultáneamente deberá seleccionarse, de forma adecuada, las localidades y centros en los que se va a aplicar dichos programas formativos²³⁶.

Una vez establecidos los perfiles profesionales y las competencias laborales requeridos por el mercado laboral, la Unidad de Gestión diseñó y ejecutó la currícula. En otros términos, la demanda laboral, la identificación de los perfiles profesionales y de las competencias laborales es el primer eslabón del *proceso matriz* que articuló la formación profesional con el sector productivo.

²³⁴ *Informe Final de la primera fase del PASE*, p. 8, 2.2. El subrayado es nuestro.

²³⁵ *Ibid.*, p. 10, 2.2. El subrayado es nuestro.

²³⁶ *Plan Operativo Global*, p. 13.

6.2. DISEÑO Y EJECUCIÓN DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL

El diseño y ejecución de la formación profesional exige formación y mucha mística del compromiso con el desarrollo humano de los alumnos de parte de la Unidad de Gestión, especialmente del equipo docente.

6.2.1. Formación y compromiso docente. El factor humano (mística del compromiso) ha sido el *núcleo o corazón* del proceso matriz que condujo al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE, concretamente, el compromiso de los docentes. Sin duda que se les tuvo que formar. Es decir, una vez que la Unidad de Gestión tuvo definidos los perfiles profesionales, las competencias laborales y el equipamiento (tecnología) requerido, se prosiguió a la selección y formación de docentes.

La formación del profesorado fue planificada, según el Plan Operativo Global 1996-2000, en cuatro fases:

- a) Formación en empresas peruanas para adquirir o consolidar las destrezas propias del perfil profesional que debería tener el joven (dos-tres meses).
- b) Formación recibida del experto europeo sobre didáctica y programación curricular, aprendizaje de nuevas tecnologías, manejo y mantenimiento de equipos, evaluación de alumnos por competencia laborales (un-dos meses).
- c) Formación a través de expertos locales del sector (no necesariamente profesores), mediante asesoría puntual en el mismo CEFOP. La formación de parte del experto (también la recibían los alumnos), básicamente fue para consolidar el aprendizaje sobre nuevas tecnologías (dieciséis-veinte semanas).
- d) Formación en el extranjero para aquellos profesores que demostraron competencia profesional y compromiso con los CEFOP²³⁷.

Ciertamente esta programación se llevó a cabo en la primera fase de los CEFOP. En la segunda fase se continuó con la formación de docentes mediante

²³⁷ Ibid., p. 15.

cursos, pasantías, charlas, etc. Todo esto contribuyó en la creación de una mística del compromiso con el desarrollo humano de los alumnos:

En cuanto a los docentes que trabajan en los CEFOP, el modelo de gestión aplicado ha hecho que asuman la *mística* y voluntad de trabajo que imparte Fe y Alegría, logrando que no se desperdicien o se pierdan los recursos y productos obtenidos. Es así que estos docentes están tan *comprometidos* con el Centro que pueden llegar a trabajar hasta 15 horas diarias, sin mediar horarios establecidos²³⁸.

El texto es claro. Claramente relata cómo caló la mística de Fe y Alegría-Compañía de Jesús en la actitud de los docentes, una actitud generosa con su tiempo para acompañar *procesos formativos personalizados* de los jóvenes. Esta actitud generosa de los docentes es reconocida por Co-Directores, docentes y ex alumnos entrevistados. Esto por un lado; y, por otro, el texto nos informa cómo, gracias al modelo de gestión y la mística, los profesores han colaborado en la conservación de los recursos (medios de producción y otros). Es muy importante este dato porque gracias a la actitud comprometida de los docentes, los CEFOP N°4 y N°10 fueron creando una *cultura del cuidado* de los equipos y productos obtenidos.

Por tanto, el compromiso de los docentes, como líderes resonantes, fue pieza clave para el éxito del PASE. Desde el compromiso corporativo cobra relevancia el diseño curricular.

6.2.2. Características del diseño curricular. El bosquejo del diseño curricular de los CEFOP N°4 y N°10 fue elaborado por tres expertos (en diagnóstico, diseño curricular y muy conocedores del modelo de formación por competencias laborales) europeos.

El Art. 23 del Reglamento de Educación técnico Productiva, del Ministerio de Educación, sostiene que la “diversificación curricular de cada módulo y especialidad técnico productiva deberá efectuarse considerando los *avances del*

²³⁸ *Informe del Ministerio de Educación*, N°3. El subrayado es nuestro. El siguiente texto narra el compromiso concreto: “Se encontró desarrollando clase a docentes de los CEFOP [de nuestra investigación] el ‘día del maestro’. A la pregunta por qué lo hacían (sic) ellos respondieron que tenían un compromiso con los estudiantes debiendo cumplir el desarrollo adecuado de la programación establecida a fin de garantizar que se logren los aprendizajes requeridos sin perjuicio a dichos estudiantes”, N°3.

conocimiento, la tecnología y los requerimientos del desarrollo humano y productivo de la Región”²³⁹. Esto es, la currícula debe ser el instrumento técnico pedagógico que articula la formación profesional con el sector productivo local, regional. Veamos las principales características del diseño curricular.

6.2.2.1. Programación detallada de cada fase del proceso formativo – productivo²⁴⁰. Un rasgo de la planificación de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE fue la programación detallada con el objeto de vincular de manera eficiente, eficaz y humana la formación profesional con el sector productivo. Al respecto, el Informe de Evaluación del Ministerio de Educación dice: “En el aspecto pedagógico, los CEFOP cuentan con una detallada programación curricular, en la que *cada fase del proceso productivo real se vincula al logro de una competencia específica*”²⁴¹. Asimismo, los ex alumnos entrevistados expresaron que conocían la programación detallada de las actividades académicas que iban a desarrollar durante la semana o mes.

Pero, ¿cuál fue la estructura básica de la programación curricular? De manera esquemática tenemos: “El programa formativo se sustenta en un *perfil profesional* que define las *unidades de competencias*... A cada unidad de competencia equivale un *módulo formativo*. Cada módulo se desagrega en *unidades didácticas*, las cuales son desarrolladas por los docentes a cargo”²⁴². Todo esto evidencia el modelo educativo “basado en el aprendizaje práctico, vivencial, vinculado estrechamente al proceso productivo, estructurado modularmente y en *competencias evaluables* con estándares de mercado”²⁴³, sostienen los evaluadores de la misión europea. Al respecto, los evaluadores de la misión de evaluación *ex post* de FORTE-PE afirman que el modelo de gestión, aplicado en los CEFOP, es “perfeccionado permanentemente...racionaliza y evalúa, con indicadores absolutamente identificados, cada uno de los aspectos y fases del proceso”²⁴⁴. En el anexo N°06 mostramos la evaluación por competencias con sus respectivos indicadores; además, la evaluación de los valores establecidos.

²³⁹ *Reglamento*, Art. 23. El subrayado es nuestro.

²⁴⁰ Sobre la planificación del sistema educativo, ver anexo N°05.

²⁴¹ *Informe del Ministerio de Educación*, N°2.

²⁴² *Ibid.*, N°2. El subrayado es nuestro.

²⁴³ *Informe Final FORTE-PE*, N°2.2.1.

²⁴⁴ *Ibid.*, N°3.1.2.

El texto de los evaluadores de la misión europea tiene mucha relación con lo expresado por los entrevistados (Co-Directores, docentes y ex alumnos) que todo lo que se enseñó en los CEFOP N°4 y N°10 del PASE se aplicó en la empresa. Esto demandó hacer “ajustes”, cada dos años, en los programas formativos: “La gestión eficaz de los centros garantiza la *revisión permanente* [o “ajustes”] de los contenidos de los perfiles de cada familia profesional...”²⁴⁵. En esta tarea de revisión permanente fue muy notable la contribución del Comité de Apoyo de cada CEFOP. Los miembros del Comité de Apoyo conocían de cerca la realidad de los procesos de producción y comercialización de los productos o servicios. En definitiva, tal revisión de la programación curricular nos indica el interés de cada CEFOP en brindar una formación humana integral.

6.2.2.2. Formación humana integral. El diseño curricular tuvo como objetivo formar personas integralmente. El enfoque educativo de Fe y Alegría tiene como meta formar personas integralmente. Esto es, puso especial atención en la “formación en valores, consolidando la autoestima del estudiante y propiciando su voluntad de desarrollo, haciendo posible una formación integral del joven”²⁴⁶, sostiene el Informe el Ministerio de Educación en la evaluación de los CEFOP N°4 y N°10. En otros términos, junto a la obtención de competencias laborales orientadas al mercado (influencia del enfoque educativo neoliberal), a través de módulos de formación técnica, se reforzó la cultura general, el análisis de la cultura local (problemas y posibilidades), el cultivo de valores éticos (influencia del enfoque de la pedagogía crítica y del enfoque educativo de Fe y Alegría), el empoderamiento e incluso se brindó nociones elementales de gestión empresarial. “Esto les sitúa en muy buenas condiciones para la *creación de su propio puesto de trabajo*”²⁴⁷. Para llevar a cabo todo esto los CEFOP N°4 y N°10 planificaron módulos transversales.

La formación en valores exige testimonio. ¿Quiénes deben dar testimonio sobre la importancia de los valores en la vida profesional? En realidad, toda la comunidad educativa (docentes, padres de familia y educandos). En los CEFOP N°4 y N°10 los valores como: respeto, responsabilidad, solidaridad, puntualidad, justicia, limpieza, etc. *fueron vividos* día a día por la Unidad de Gestión, docentes

²⁴⁵ Ibid., N°2.2.2.

²⁴⁶ Informe del Ministerio de Educación, N°2.

²⁴⁷ Informe Final FORTE-PE, N°2.2.5. El subrayado es nuestro.

y alumnos²⁴⁸. De esto tenemos suficiente evidencia, por la observación directa, por los testimonios de los entrevistados y por la revisión documental (ver anexo N°04 sobre reflexión bíblica cotidiana). Además, el aspecto que más valoran los empresarios entrevistados, es la formación en valores. Es pertinente resaltar que para la misión de evaluación *ex post* de la cooperación europea, “uno de los valores más importantes de la experiencia...es el carácter vocacional de los directivos y docentes”²⁴⁹. “Carácter vocacional” significa, en este contexto, mística en el trabajo, *valores vividos* en el centro de formación.

Por tanto, la formación humana integral no solo exigió al alumno conocer los procesos de producción en los talleres de producción, sino, además, conocimientos transversales. Esto es: “...expresión oral y escritura, ciencias naturales y razonamiento matemático. También incluyen dentro de su proceso formativo contenidos de orientación laboral y buenas prácticas de producción y gestión empresarial”²⁵⁰.

Pero, ¿qué metodología integró diversos saberes? Lo veremos en el siguiente apartado.

6.2.3. Metodología: Aprender haciendo, produciendo y vendiendo.

Perfil profesional, unidades de competencia, módulo formativo y unidades didácticas *vinculan* la formación profesional con el sector productivo. Los CEFOP N°4 y N°10 del PASE formaron a los jóvenes en *todas las fases del proceso productivo*. Para ello la Unidad de Gestión diseñó la propuesta pedagógica en términos comprensibles y prácticos: aprender haciendo, produciendo y vendiendo. Esto exigió: a) estructurar la enseñanza aprendizaje teniendo en cuenta las capacidades del alumno (el alumno como sujeto agente de su propio aprendizaje, según el aprendizaje significativo); b) aplicar la teoría en los centros de producción (de ahí la importancia de los proyectos productivos); c) contar con tecnología adecuada a las exigencias del mercado; d) conocer técnicas básicas de gestión empresarial (planificación, marketing, etc.) con el objeto de vender productos u ofrecer servicios. Al respecto el Informe sobre los CEFOP N°4 y N°10 del Ministerio de Educación dice lo siguiente:

²⁴⁸ Sobre cómo los valores forman parte del diseño curricular, ver el anexo N°07.

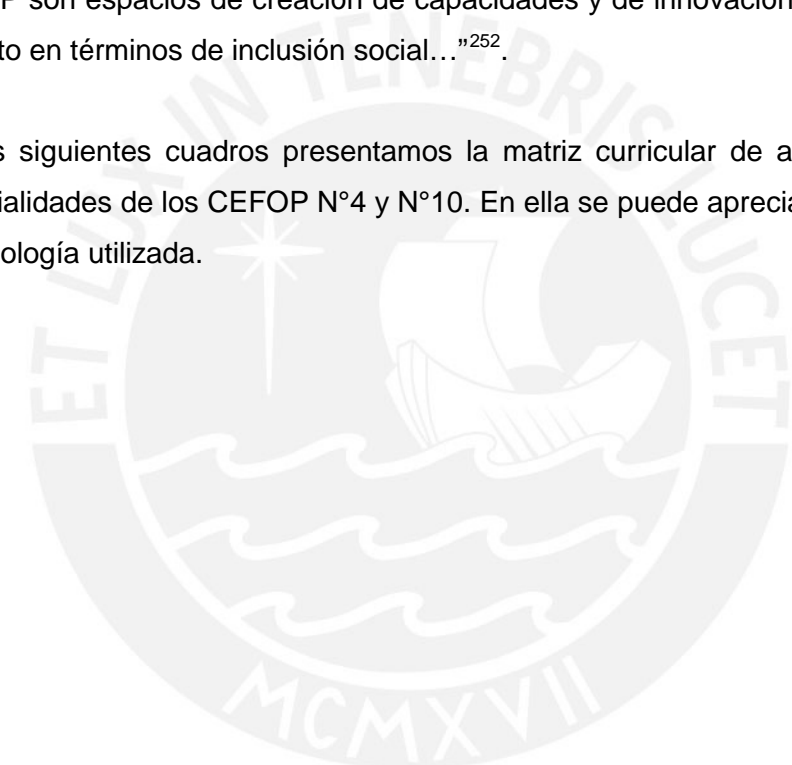
²⁴⁹ *Ibid.*, N°2.2.8.

²⁵⁰ *Informe del Ministerio de Educación*, N°2.

La aplicación de la metodología de enseñar con el ejemplo (aprender produciendo) ha hecho que se conviertan [estos CEFOP] en centros formativos y de producción al mismo tiempo. En la producción que desarrollan aplican tecnología innovadora... lo cual ha propiciado que se conviertan *en focos de dinamización económica y formativa*²⁵¹.

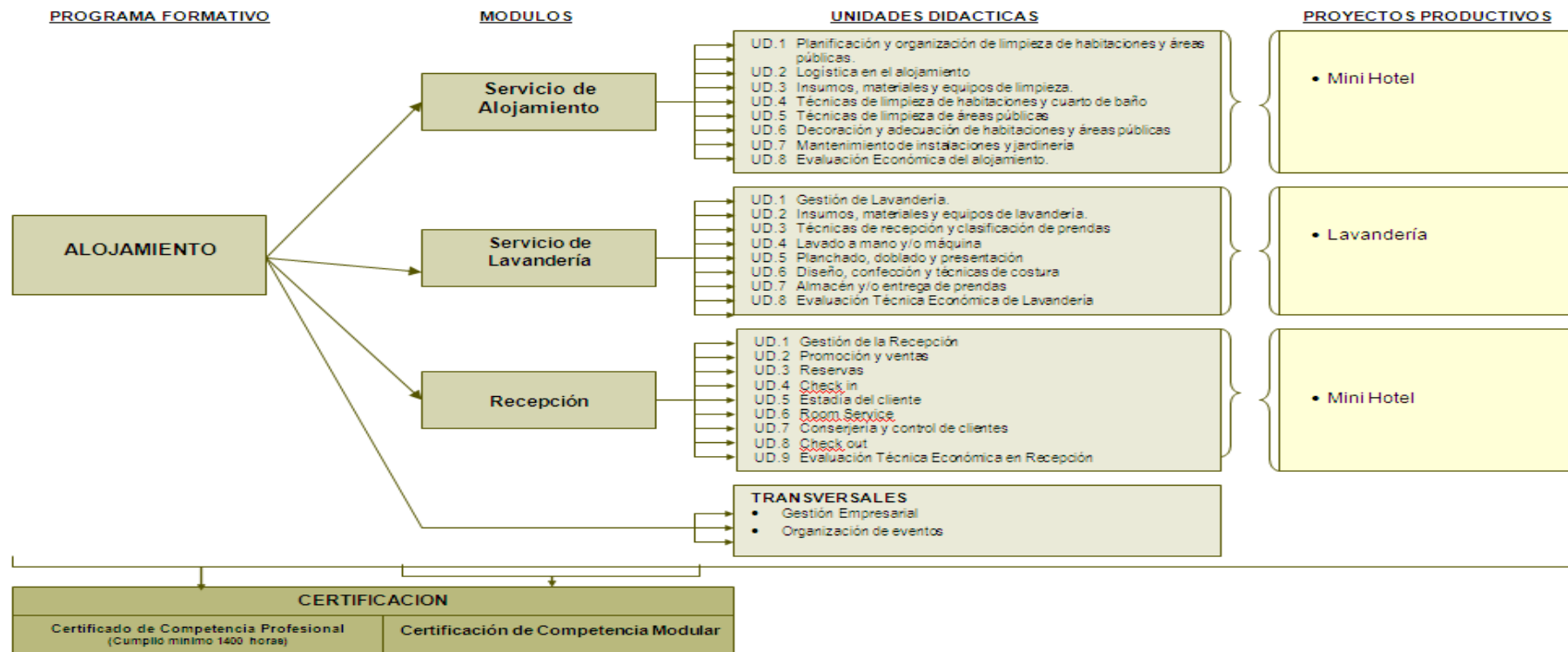
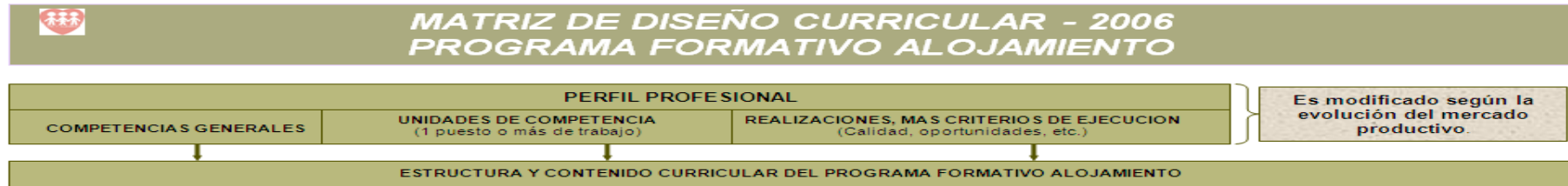
Los CEFOP, convertidos en focos de dinamización económica y formativa, muestran un dato positivo del impacto del PASE. Esto lo confirma la evaluación *ex post* de la cooperación europea: “El impacto real del PASE a fecha de la presente misión *ex post* es notable. PASE y los CEFOP son *percibidos como un recurso/motor de desarrollo para las comunidades en que están operando*. Los CEFOP son espacios de creación de capacidades y de innovación con un fuerte impacto en términos de inclusión social...”²⁵².

En los siguientes cuadros presentamos la matriz curricular de algunas de las especialidades de los CEFOP N°4 y N°10. En ella se puede apreciar, en parte, la metodología utilizada.

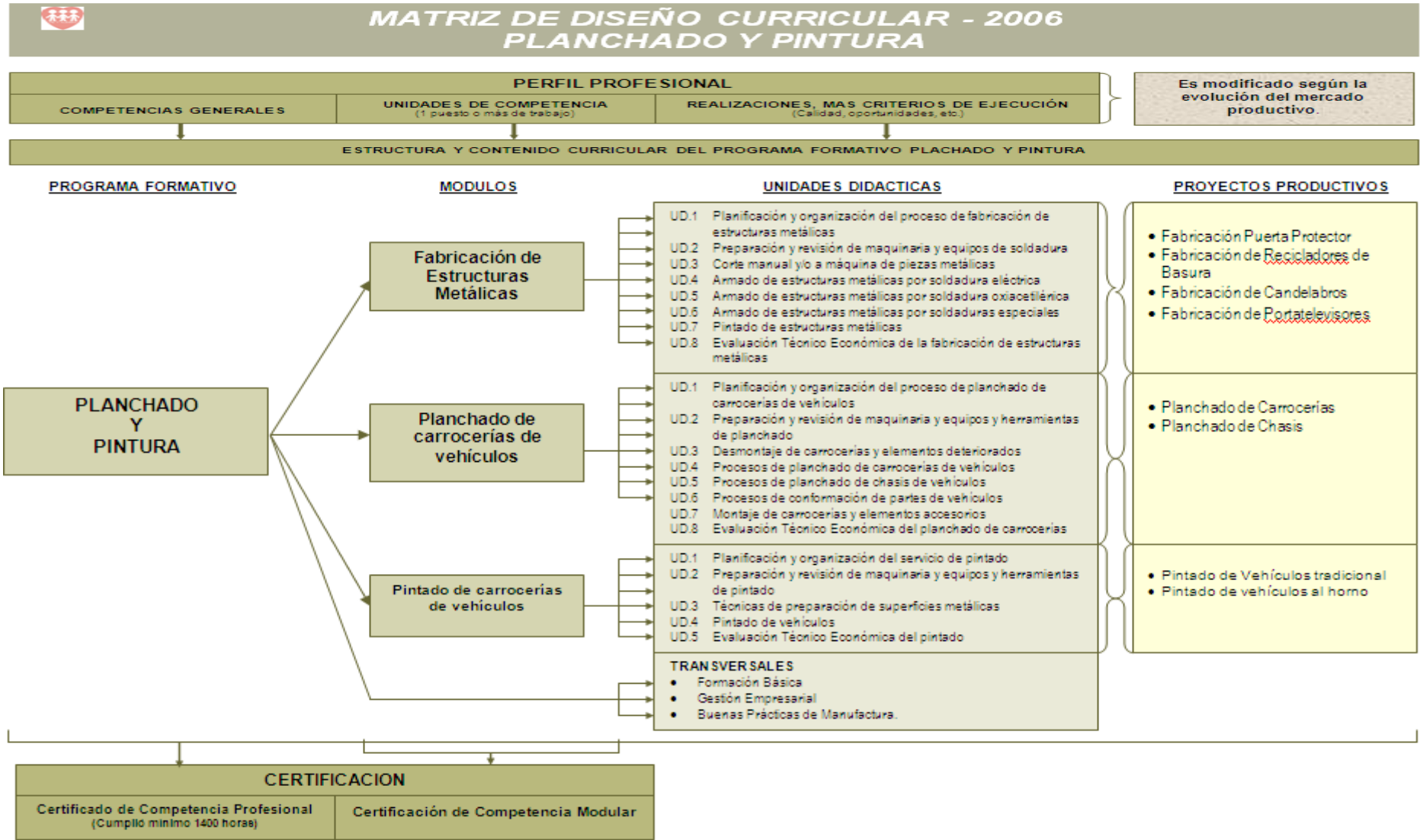


²⁵¹ Ibid., N°2. El subrayado es nuestro.

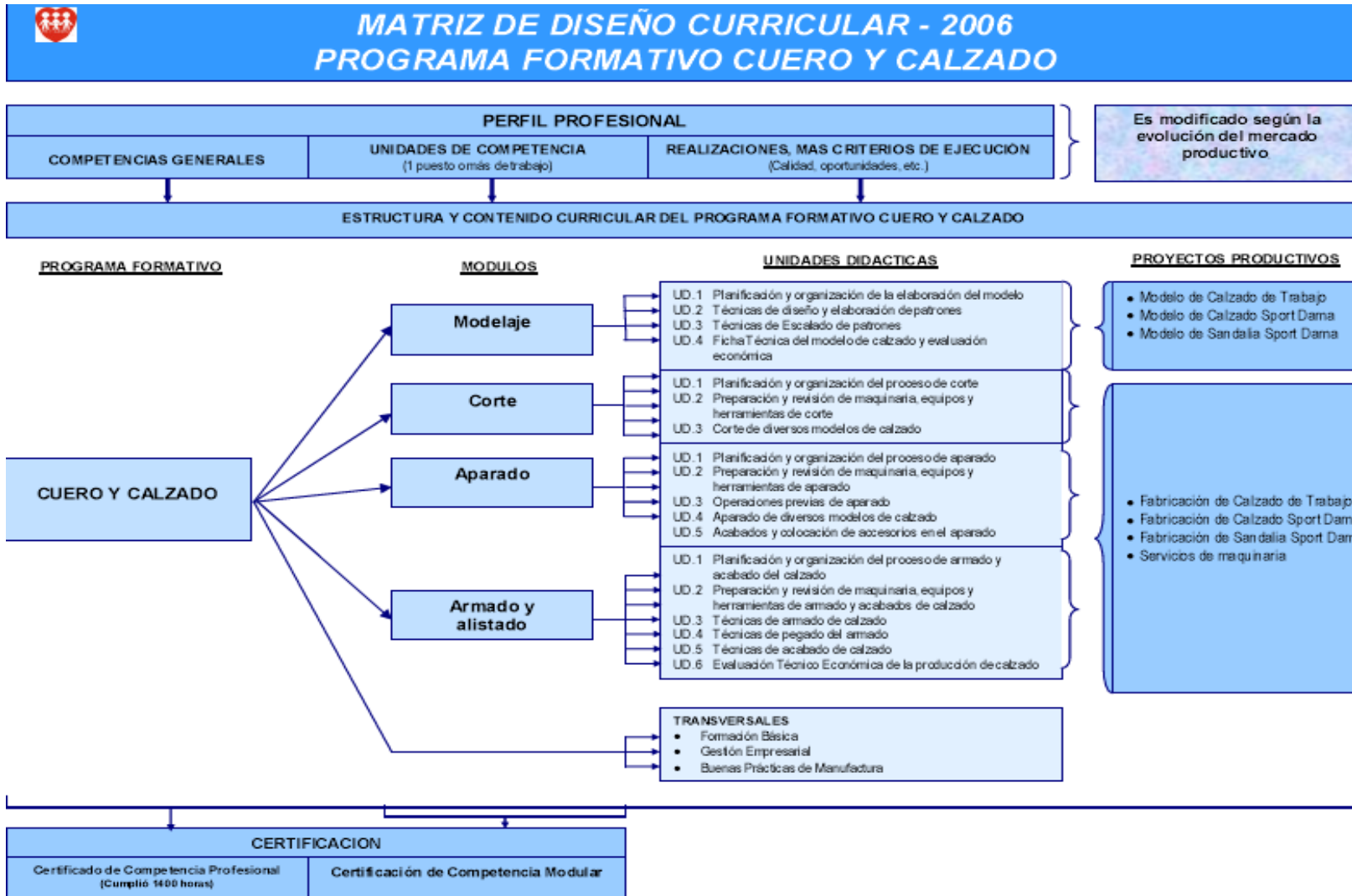
²⁵² Informe de monitoreo *ex post* de la misión europea, 20 de julio de 2006, N°4. El subrayado es nuestro. En adelante, *Informe monitoreo*.



Fuente: PASE



Fuente: PASE



Fuente: PASE

La metodología aprender haciendo, produciendo y vendiendo fomentó la creatividad, el interés de los jóvenes por aprender aquello que realmente les servía para la vida; concretamente, aprendieron o fortalecieron competencias humanas y técnicas para romper la barrera de la pobreza mediante el acceso al sector productivo con un puesto de trabajo. Esta metodología, por tanto, hizo posible el desarrollo humano (expansión de capacidades), el empoderamiento y el capital social de los alumnos²⁵³.

6.2.4. Ejecución del programa de la formación profesional. La ejecución del programa de formación tuvo como referente indispensable el Marco Lógico General del Programa PASE y los Programas Operativos Anuales (POA). *De la buena definición, estructuración y manejo* de estos dos instrumentos dependió, en parte, el éxito de los CEFOP N°4 y N°10. Por tanto, la ejecución del programa de formación profesional se basó en los objetivos, resultados y actividades debidamente establecidos.

¿Quiénes fueron los responsables de la ejecución del programa de formación? En general, toda la Unidad de Gestión; sin embargo, en sentido estricto, los responsables fueron los gestores de los CEFOP N°4 y N°10. En cada CEFOP, como es comprensible, se hicieron “ajustes” a la programación a fin de que cada alumno consiga la competencia laboral establecida.

En otras palabras, cada CEFOP posibilitó la vinculación de la formación profesional con el sector productivo. Allí se fortalecieron valores como solidaridad, responsabilidad, justicia, solidaridad, limpieza, puntualidad, etc.; se formaron habilidades y conocimientos de acuerdo a la competencia requerida por el sector productivo.

¿En qué tiempo formativo se ponía en evidencia si el joven había logrado o no la competencia laboral? Se ponía en evidencia en los proyectos productivos. Es relevante indicar que el número de horas conceptuales y prácticas depende de la exigencia de cada competencia y de las habilidades humanas / técnicas de los jóvenes. En una formación personalizada, la programación se adapta al proceso de enseñanza aprendizaje del alumno y no viceversa (el anexo N°06 evidencia

²⁵³ Sobre un esquema básico de una sesión de clase, ver anexo N°08.

ciertos aspectos de la formación personalizada). Por esta razón, en los CEFOP N°4 y N°10 del PASE no hubo alumnos desaprobados, sino alumnos que requerían de más tiempo o asesoría para conseguir la competencia laboral. Al respecto, el Informe del Ministerio de Educación dice: “El periodo formativo comprende 1.080 horas de clases efectivas, de las cuales 900 horas son de formación en [el] centro de formación y 180 horas de formación en [el] centro productivo”²⁵⁴. Recordemos que cada CEFOP es una “escuela-empresa”, allí el joven recibió, en el transcurso de un año, 900 horas de formación tanto teóricas como prácticas y, además, su formación continuó con sus prácticas (180 horas) en los centros productivos o empresas.

En síntesis, el diseño y ejecución de la currícula de la formación profesional contuvo diversos elementos estrechamente relacionados con la actividad formativa-productiva. Sin duda, la capacitación y el compromiso de los docentes (líderes resonantes) fueron elementos muy importantes para: a) planificar y ejecutar las diferentes fases del proceso educativo-productivo, b) aplicar la metodología aprender haciendo, produciendo y vendiendo, c) acompañar procesos de aprendizajes personales a fin de que cada joven, empoderado, se inserte en el mercado laboral, etc. Concretamente, la ejecución de la currícula, es el *tercer eslabón* del *proceso matriz* que hizo posible la articulación de la formación profesional técnica con el sector productivo.

En el siguiente apartado presentamos la inserción laboral de los jóvenes.

6.3. INSERCIÓN LABORAL DE JÓVENES EGRESADOS

La inserción laboral de los jóvenes fue un elemento de especial relevancia en la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del Programa PASE, porque se les formaba para insertarse en el mercado laboral empresarial y/o para gestionar su propio empleo. Las evaluaciones de la Comisión europea, del Ministerio de Educación y de la Oficina Central de Fe y Alegría pusieron especial atención sobre este punto neurálgico del Programa.

²⁵⁴ Informe del Ministerio de Educación, N°5.1.

6.3.1. Inserción de egresados en el mercado laboral. Los CEFOP N°4 y N°10 contribuyeron notablemente en romper la barrera de la pobreza. La ruptura es posible si los jóvenes están capacitados para acceder y conservar un puesto de trabajo en la empresa y/o para gestionar su propio empleo. Esto significa, como hemos visto, vincular la formación profesional técnica con el sector productivo. En este sentido, las alianzas o convenios con empresas e instituciones son muy importantes.

6.3.1.1. Alianzas y convenios en general del PASE. La gestión del PASE estableció alianzas y convenios (32) con instituciones y empresas. Las alianzas y convenios entre los CEFOP con diversas instituciones locales permitieron *canalizar intereses y necesidades del sector productivo de la zona y mejorar los procesos de formación profesional de acuerdo a las necesidades*. Por ejemplo, el CEFOP N° 4 Trujillo I brindó (brinda) servicios de capacitación laboral y asistencia técnica a empresarios de la pequeña y microempresa de calzado, el CEFOP N° 05 Cascas capacitó (capacita) a viticultores en estándares de producción de calidad, el CEFOP N° 01 Guadalupe firmó un convenio con la ONG CEDEPAS para capacitar en el cultivo de ají pprika. En el 2004 el PASE calificó para capacitar en el Programa de Capacitación Laboral Juvenil; asimismo, estableció convenios con la Universidad Nacional de Trujillo, con la Universidad Nacional de Cajamarca, con la universidad César Vallejo, etc. para temas de capacitación de profesores y otros, con la empresa Camposol (exportadora de espárragos), Danper (agroexportadora de espárrago, pimienta, etc.), con la empresa agroindustrial Miski para conocer las necesidades de las empresas y, consiguientemente, pulir, modificar el perfil profesional²⁵⁵, etc. Sin embargo, el PASE no solo hizo alianzas y convenios con grandes empresas sino, además, con empresas medianas, según los objetivos de cada CEFOP. En otros términos, el Informe Final de la misión de evaluación *ex post* de FORTE-PE, dice lo siguiente:

la labor [del PASE] no se ha limitado a la capacitación laboral de los alumnos, sino que de forma permanente se realizan formaciones modulares a los productores locales y actividades de asistencia técnica muy valoradas²⁵⁶. Cada uno de los CEFOP ha ido estableciendo sus

²⁵⁵ Informe monitoreo, N°3.

²⁵⁶ Por ejemplo, el CEFOP N°4 desarrolló los programas formativos de planchado y pintura, cuero y calzado, produjo y vendió calzado de calidad con diseños de moda. Además, este

propias alianzas con organismos de diversa índole (poderes locales, organizaciones no gubernamentales, consultorías internacionales, etc.) para mejorar su capacidad productiva y aumentar su impacto local²⁵⁷.

En otras palabras, los CEFOP N°4 y N°10 del PASE fueron capaces de fomentar el *capital social* de los alumnos. No cabe duda que los alumnos, a través de los convenios o alianzas de sus respectivos CEFOP con diferentes actores, ampliaron sus redes de contacto, afianzaron su aprecio por su cultura y fortalecieron su deseo de convertirse en agentes productivos en sus lugares de origen. Los Co-Directores llaman a esta red de contactos *capital relacional*, el término es equivalente a *capital social*.



Por tanto, gracias a las alianzas y convenios, los CEFOP N°4 y N°10 conocieron de cerca las necesidades del sector productivo, sobre todo, actualizaron (cada dos años) el perfil profesional; además, los jóvenes realizaron prácticas en las empresas.

centro fue el único en la localidad que brinda el servicio de pintado de vehículos al horno, lo que le confirió una ventaja competitiva en el mercado con respecto a otras empresas que brindan este servicio. Asimismo, brindó servicio de desarrollo empresarial (capacitación y asistencia técnica) y completa *sobre procesos* productivos en la producción de calzados de otras empresas. Ver *Informe del Ministerio de Educación*, p. 6.

²⁵⁷ Informe monitoreo, N°2.2.4.

6.3.1.2. Prácticas en las empresas. La práctica en los centros de producción (empresas) fue parte de la formación técnica profesional. Varios empresarios entrevistados dieron testimonio de haber tenido alumnos practicantes en sus empresas; asimismo, todos los alumnos entrevistados relataron que sus prácticas en diversas empresas fue un tiempo muy importante para seguir aprendiendo y para verificar que aquello que aprendieron en el CEFOP se aplicaba en la empresa. Tanto empresarios como ex alumnos entrevistados expresaron mucha satisfacción por aquella experiencia laboral. Por tanto, las prácticas en empresas locales fueron de vital importancia para insertarse en el mercado laboral. Además, según los encuestados, casi el 100% de practicantes fueron contratados por las empresas donde realizaron sus prácticas.

6.3.2. Resultados sobre inserción laboral de egresados. Según el Informe de monitoreo *ex post* de la misión europea, el PASE “ha brindado formación profesional a 2.624 jóvenes de los cuales 1.884 egresaron con certificación de Formación Completa y Modular²⁵⁸. Del total de jóvenes formados, ¿qué porcentaje se insertó en el mercado labor empresarial? y ¿qué porcentaje ha generado su autoempleo? Veamos el siguiente gráfico.

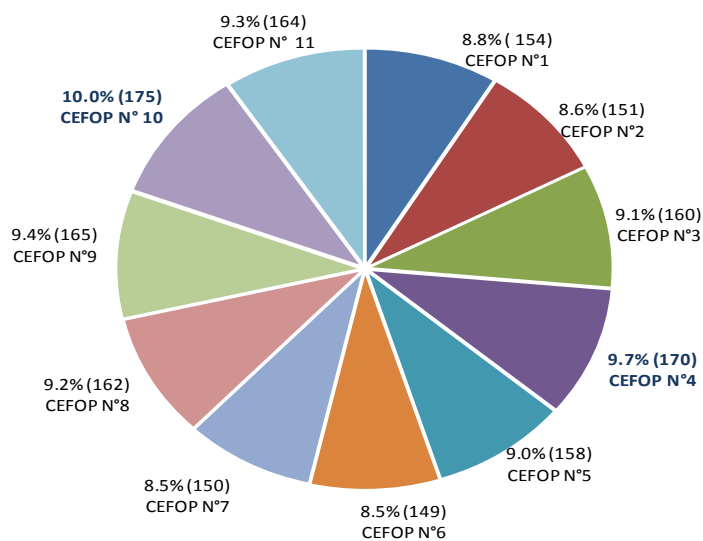
Fuente: Elaboración propia (junio 2010)

²⁵⁸Ibid., N°3.

El 67% de 2.624 es 1.758. Esto es 1.758 ex alumnos cuentan con empleo en empresas; mientras el 30% (778) de egresados han gestionado su propio empleo y del 3% (79) no se tiene conocimiento. Estos datos, pues, reflejan el éxito del PASE en términos de inserción laboral de sus egresados.

En el siguiente gráfico se aprecia el número de ex alumnos, por CEFOP, con empleo en empresas: 175 alumnos del CEFOP N°10, representan el 10.0% del total (1.758); 170 alumnos del CEFOP N°4, representan el 9.7% del total (1.758).

Inserción laboral de jóvenes formados por CEFOP



Fuente: Elaboración propia (junio 2010)

En el siguiente gráfico presentamos datos únicamente de los CEFOP N°4 y N°10.

Fuente: Elaboración propia (junio 2010)

Los datos revelan el éxito de la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10: el 68% de egresados trabaja en empresas, el 30% tiene su propio autoempleo y del 3%²⁵⁹ se desconoce su situación laboral.

Veamos el testimonio de un ex alumno que ha generado su propio empleo:

El CEFOP N°4 fue una experiencia educativa exitosa, yo soy una muestra, hoy tengo mi empresa, un taller de metal mecánica.

²⁵⁹ Las cifras están redondeadas, suman 101.

El CEFOP me formó según las necesidades del mercado, me formó en todos los procesos para hacer las cosas bien, me formó en valores. El CEFOP me dio las herramientas teóricas y prácticas necesarias para ser un buen obrero o, tal vez, para tener mi propia empresa. Los talleres productivos son muy importantes. Ahí aprendí todo lo que sé. Todo lo que aprendí lo aplico en mi taller. Es decir, el CEFOP forma pensando en las necesidades del mercado. Aprendí a hacer todas las etapas del proceso de planchado y pintura y para quedar bien con los clientes. Si pierdes un cliente, pierdes muchos, porque el trabajo es una cadena. Tienes que quedar bien para que vengan nuevos clientes.

Todo lo que sé, se lo debo al CEFOP; mantengo muy buena relación con el CEFOP, recibo practicantes en mi taller y he contratado a unos 15 ex alumnos. Yo les animo a que formen su propio taller, les digo: no siempre me vas a seguir ayudando, pon tu propia empresa. Edward Castillo, Iván Romero trabajaron conmigo y ahora ya tienen sus propios talleres.

No tengo publicidad. Los mismos clientes se pasan la voz. Tengo 5 obreros y facturo, como ganancia, 4.000 soles al mes. Comencé con herramientas alquiladas, compré algunas herramientas con 400 soles; eran todos mis ahorros.

Lo que he aprendido me servirá para toda la vida. Tengo ventaja respecto a mis amigos que trabajan en este negocio: a mí me enseñaron para ser mil oficios. Deseo crear una gran empresa. Le puse mucho empeño a mis estudios, invertí tiempo, no dinero...Vivo muy contento con lo aprendido, no tengo nada de qué quejarme del CEFOP, agradezco a Dios que siempre está conmigo.

No tengo familia en Trujillo, soy de un pueblito de Cajamarca. He montado mi negocio con el sudor de mi frente. Medio año tuve el apoyo de mi familia, luego me quedé solo; mi hermano se retiró del CEFOP, ahí mi familia dejó de apoyarme. Tuve que trabajar y estudiar. La coordinadora del CEFOP, Anita Pajares, se interesó mucho en saber cómo me sentía. Le agradezco de todo corazón, me hizo sentir que valgo, me animaba mucho. Le agradezco a Dios que me acompaña y me ayuda²⁶⁰ (Edilberto).

En síntesis, en este capítulo hemos presentado el *proceso matriz* de la formación profesional técnica basado en competencias laborales de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. El *proceso matriz* explica cómo se logró la articulación de la formación profesional técnica con el sector productivo local. Para mayor comprensión del *proceso matriz*, lo dividimos en tres partes:

- a. **Demanda laboral e identificación de perfiles profesionales y competencias laborales.** Esta parte contiene *elementos matrices* del

²⁶⁰ Entrevista Ex alumnos.

proceso articulador: recojo de información (diagnóstico) de productos y servicios que requerían mano de obra calificada. Esto exigió trabajo de campo para dialogar e involucrar a diferentes agentes sociales, económicos, políticos, etc. con el objeto de elaborar *con ellos los perfiles profesionales y las competencias laborales*, según las necesidades del mercado laboral. La colaboración del sector productivo fue notable porque no solo contribuyó en la elaboración (y reajustes) de perfiles profesionales y competencias laborales, sino, además, informó y actualizó a los CEFOP N°4 y N°10 del PASE en el uso de tecnología adecuada para el proceso de formación-producción.

- b. **Diseño y ejecución de la formación profesional.** Esta parte del *proceso matriz* versa sobre formación y producción. Esto requirió de diferentes elementos: a) formación y compromiso de la Unidad de Gestión, especialmente de docentes, ellos fueron el “rostro” cotidiano de los CEFOP N°4 y N°10 (mística del compromiso cristiano); b) diseño curricular detallado de cada fase del proceso formativo-productivo, según las necesidades del mercado laboral; c) formación integral en valores y en conocimientos transversales; d) metodología interactiva que une teoría y práctica, formación y producción (aprender haciendo, produciendo y vendiendo). Los proyectos productivos resumen la metodología.
- c. **Inserción laboral.** Esta parte del *proceso matriz* describe, finalmente, la meta de la formación profesional: inserción en el mercado laboral. Fueron relevantes los diferentes convenios y alianzas, especialmente, entre los CEFOP N°4 y N°10 del PASE y el sector productivo. Gracias a esta cercanía, los alumnos de estos CEFOP realizaron sus prácticas en empresas afines con el objeto de profundizar sus conocimientos, habilidades y valores aprendidos (o reforzados) en el centro de formación. Además, el alumno tuvo la oportunidad de verificar si lo que aprendió en el CEFOP se aplicaba en la empresa. Esto por un lado; por otro, el empresario comunicó al CEFOP sus percepciones sobre el desempeño de los alumnos. Esto significó, en

algunos casos, reforzar, pulir ciertos elementos del proceso formativo-productivo. Gracias a este subproceso, los CEFOP N°4 y N°10 del Programa PASE han sido, según diversas evaluaciones, una experiencia educativa exitosa: el 68% de egresados están trabajando en las empresas y el 30% ha generado su propio empleo.

En esencia, la inserción laboral es el *nexo vital* entre la formación profesional y el aparato productivo. Por el alto porcentaje de ex alumnos insertados en el sector productivo, afirmamos que el *proceso matriz* desarrollado en los CEFOP N°4 y N°10 del PASE sentó en los alumnos las bases (desde el opción preferencial por los pobres, el desarrollo humano y el aprecio por la cultura de los pobres) del empoderamiento, el capital social y el compromiso con la comunidad; en consecuencia, este *proceso matriz* articuló, desde sus limitaciones y posibilidades, la formación profesional técnica con el sector productivo.

Asimismo, sostenemos que los tres enfoques educativos descritos en nuestro marco teórico han influido notablemente en la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. Esto es, del enfoque educativo neoliberal, los gestores de estos CEFOP asumieron, *en parte*, el concepto de capital humano porque formaron jóvenes según las necesidades del mercado laboral e insertaron en sus planes de formación integral el concepto de competencia laboral; sin embargo, no se limitaron a formar técnicos para trabajar en la empresa, sino hombres y mujeres proactivos capaces de gestionar sus pequeños negocios. De este modo, los CEFOP N°4 y N°10 del PASE no se convirtieron en un anexo del mercado. Además, del enfoque educativo de la pedagogía crítica asumieron el reto de formar sujetos capaces de analizar su entorno político, social, económico para impulsarlos a colaborar en la construcción de una sociedad más justa. Por último, del enfoque educativo de Fe Alegría asumieron la mística; es decir, promovieron en los alumnos el deseo de responder libremente a la invitación que Dios hace para trabajar con Él en la construcción de la fraternidad de los hijos de Dios. En definitiva, la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE fue rica en contenidos técnico-pedagógicos, en valores humanos y espirituales.



CONCLUSIONES

1. Los actores entrevistados indican que los *elementos matrices* que sostuvieron y condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE fueron: la vinculación de la formación profesional con el sector productivo, la formación en valores, las alianzas o convenios entre estos CEFOP con diversas instituciones o empresas, la adecuada infraestructura, la planificación, la formación personalizada, el compromiso, la gestión transparente y la influencia de la mística de Fe y Alegría.
2. Estos elementos matrices indican que los CEFOP N°4 y N°10 del PASE potenciaron y generaron *sinergias* entre diferentes actores. Es decir, generaron *capital social* al articular diversos intereses (empresariales, pedagógicos, espirituales, sociales...) y valores comunes en una experiencia educativa con el objeto de superar la barrera de la pobreza encarnada en jóvenes con *fracaso escolar*.
3. El *capital social* generado fue posible gracias a la *gestión* de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE. La *gestión privada* de estos CEFOP *públicos* tuvo como referencias muy marcadas: el aprecio por la cultura de los pobres, la opción preferencial por los pobres, la mística del compromiso con el desarrollo humano, el liderazgo resonante y la transparencia. Resaltamos la viabilidad de la gestión privada en la educación pública gratuita.
4. De esta manera se sentaron las bases del *empoderamiento* y el *deseo* de romper la barrera de la pobreza y la exclusión por medio del trabajo. Es decir, los jóvenes con *fracaso escolar* recibieron formación humana y técnica (fueron empoderados) con el objeto de acceder al mercado laboral y/o gestionar su propio empleo. De este modo estos CEFOP contribuyeron, en parte, en la solución del problema del desempleo juvenil.
5. Lo dicho cobra sentido si tenemos en cuenta la *sensibilidad*, la *sensatez* y el *compromiso* de diferentes actores con hacer posible el *proceso matriz* que articuló la formación técnica profesional con el sector productivo. Esta articulación es de vital importancia para el *desarrollo humano* y el

crecimiento económico del país. Este proceso matriz articuló diversas experiencias y subprocesos que condujeron al éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.

6. Por tanto, es *tarea del Estado y la sociedad civil* promover alguna política social, desde la perspectiva de la articulación de la formación técnica profesional con el sector productivo. Nuestro país necesita técnicos calificados para insertar, cada vez mejor, nuestra economía en mercados competitivos, exigentes y globalizados. En este sentido, sostenemos que es pertinente replicar, en contextos afines, el *proceso matriz* de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE.
7. Solo así estaremos ante un Estado y una sociedad civil interesados en promover la inclusión social, el desarrollo humano, el capital social, el empoderamiento... en un mundo globalizado neoliberal que *incluye* a todos y *excluye* a los débiles o vulnerables.

RECOMENDACIÓN SOBRE POSIBLE REPLICABILIDAD DEL MODELO DE FORMACIÓN POR COMPETENCIAS LABORALES EN CONTEXTOS SIMILARES A LOS CEFOP N°4 Y N°10 DEL PASE

1. Fundamentación. El éxito de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE ha sido recogido en diversas evaluaciones. Según la misión de evaluación *ex post* de FORTE-PE:

El objetivo general [del PASE] y *el modelo de aprendizaje implementado* [en los CEFOP de nuestra investigación] *resultan altamente pertinentes*, ya que responden adecuadamente tanto a las necesidades formativas del público al que va destinado cuanto a los requerimientos del desarrollo local, de innovación tecnológica y de capacitación de los productores de la zona²⁶¹.

El texto ilustra cómo el objetivo general y el modelo son pertinentes. Entre otras razones, por haber formado a jóvenes según las necesidades del mercado laboral y haber capacitado a productores de la zona. En una palabra, por haber contribuido en el desarrollo local. Por eso más adelante el mismo texto añade: “Este programa presenta un balance extraordinariamente positivo en lo que se refiere a las relaciones establecidas entre los CEFOP [de nuestra investigación] y los contextos locales que los rodean... [Los CEFOP N°4 y N°10 se han convertido] en verdaderos focos de dinamización económica y formativa”²⁶². El reporte del monitoreo *ex post* de la misión europea, sostiene que el PASE, a través de los CEFOP N°4 y N°10, es una “intervención altamente pertinente por responder a las necesidades de reforma del sector de Formación Profesional en el país (adopción de un enfoque modular por competencias laborales, flexible y fuertemente articulado con el ámbito productivo)”²⁶³. Asimismo, la evaluación del Ministerio de Educación sostiene que la “aplicación de este nuevo modelo” de formación por competencias laborales “ha permitido consolidar las líneas de intervención [en los CEFOP N°4 y N°10]”²⁶⁴. Esta misma evaluación en otro lugar dice:

En la segunda fase del programa, en la que se pone en práctica el Convenio entre el MED y FyA... hemos podido comprobar, la eficacia y la

²⁶¹ Informe Final FORTE-PE, N°2.2.2. El subrayado es nuestro.

²⁶² Ibid., N°2.2.3.

²⁶³ Informe monitoreo, N°1.

²⁶⁴ Informe del Ministerio de Educación, p. 2.

eficiencia han sido ejemplares. Esto se ve facilitado por el hecho de aplicar *un mismo modelo de gestión* en todos [los CEFOP²⁶⁵], perfeccionado permanentemente, que racionaliza y evalúa, con indicadores absolutamente identificados, cada uno de los aspectos y fases del proceso²⁶⁶.

Por tanto, estas evaluaciones refuerzan la idea de que el *proceso matriz* de la experiencia educativa de los CEFOP N°4 y N°10 del PASE es un *modelo técnico-pedagógico* capaz de articular coherentemente la formación profesional técnica con el sector productivo. Por esta razón es pertinente proponerlo como modelo replicable.



²⁶⁵ Es decir, el PASE “funciona en base a un sistema de gestión en red (un centro de gestión/administración principal con funciones delegadas a cada uno de los 11 CEFOP bajo un sistema integrado de gestión de calidad”, *Informe monitoreo* N°2. Es importante recalcar que el sistema de gestión en red permite *aplicar el modelo* del Programa a todos los CEFOP.

²⁶⁶ *Informe Final FORTE-PE*, N°3.1.2.

2. Diseño esquemático del modelo de formación por competencias laborales



Fuente: Elaboración propia

El modelo tiene tres *momentos* claves en la formación, un *nexo vital* entre la formación y el sector productivo, tres *elementos* que dan solidez a los momentos claves y un *núcleo o corazón* que sostiene y da vida a todo.

Los tres momentos son:

- a) *Establecer los perfiles profesionales y las competencias laborales según la demanda laboral.* Este primer momento exige diagnóstico de la realidad socioeconómica para determinar el potencial económico del lugar de intervención y las necesidades del mercado laboral local, regional; luego, en función de la demanda laboral, se establece el perfil profesional y las respectivas competencias laborales. En este primer momento, se espera involucrar, en la medida de lo posible, a todos los agentes sociales (empresa, ex alumnos, organizaciones de productores, instituciones políticas, educativas, etc.) a fin de que la escuela responda a las necesidades reales del mercado laboral. Michael Cernea, en su libro “Primero la gente”, sostiene que los proyectos sociales logran impacto cuando se involucra a la comunidad en el diagnóstico, ejecución y evaluación de la intervención²⁶⁷.
- b) *Diseñar la currícula según los perfiles profesionales y las competencias laborales.* Este segundo momento exige lucidez en los expertos para establecer los procesos formativos debidamente planificados y sus respectivos procesos de seguimiento y evaluación.
- c) *Formar y producir en los centros de formación y en las empresas.* En este tercer momento se pone en práctica el diseño curricular tanto en la escuela como en las empresas (los alumnos hacen prácticas en ellas). El profesor y el alumno verificarán si lo enseñado y lo aprendido en la escuela es aplicable o no en la empresa, así se podrán hacer los respectivos reajustes en la formación. Esto por un lado; y, por otro, en este momento se evidencian las competencias aprendidas para diseñar, elaborar y vender productos o servicios. Será muy grato para los alumnos constatar que sus productos y servicios tienen acogida en el mercado.

²⁶⁷ CERNEA, Michael. Primero la gente. Variables sociológicas en el desarrollo rural. México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 25-66.

El *nexo vital* es la inserción laboral. Llamamos nexo vital a la vinculación entre el centro educativo o escuela y el aparato productivo (empresas), exige establecer alianzas, convenios entre ellos para que la comunicación sea fluida. Esta vinculación está presente en los tres momentos de la formación; sin embargo, lo neurálgico está en la inserción laboral de los alumnos. Esto es, el modelo de formación por competencias laborales (aporte del enfoque educativo neoliberal) forma el capital humano de los alumnos para insertarlos en el mercado laboral; así participarán de los beneficios del crecimiento económico. Además, por medio de este vínculo, las empresas informan al CEFOP sobre los reajustes que se deben hacer en los perfiles profesionales y competencias laborales; además, los alumnos hacen prácticas en las empresas. Así los tres momentos de la formación por competencias laborales se nutren y forman un proceso matriz articulado o *proceso sistémico*.

Los tres elementos que dan solidez a los tres momentos claves son:

- a) *Análisis crítico de la pobreza*. Este elemento permite analizar la cultura de la pobreza (aportes y limitaciones) de sujetos que aman su cultura, sus conocimientos previos (aporte de la corriente constructivista y el aprendizaje significativo), desde la criticidad constructiva (aporte del enfoque educativo de la pedagogía crítica) y la opción preferencial por los pobres de la Teología de la liberación. Este elemento vincula el primer y segundo momento del modelo. Este momento es muy importante para establecer los perfiles profesiones y las competencias laborales, porque el alumno no solo debe responder “a ciegas” a los requerimientos del mercado laboral, sino ser crítico con las estructuras injustas que (re) producen situaciones de miseria en los vulnerables...
- b) *Empoderamiento*. Este elemento vincula el diseño curricular y la formación-producción. En realidad, el modelo espera empoderar a los sujetos (estudiantes) mediante el fortalecimiento de sus conocimientos previos, capacidades técnicas y virtudes (valores), para insertarlos en el mercado laboral o crear sus propios empleos. El empoderamiento exige una formación personalizada.
- c) *Capital social*. Este elemento vincula la formación-producción con la elaboración de perfiles laborales y competencias laborales según las

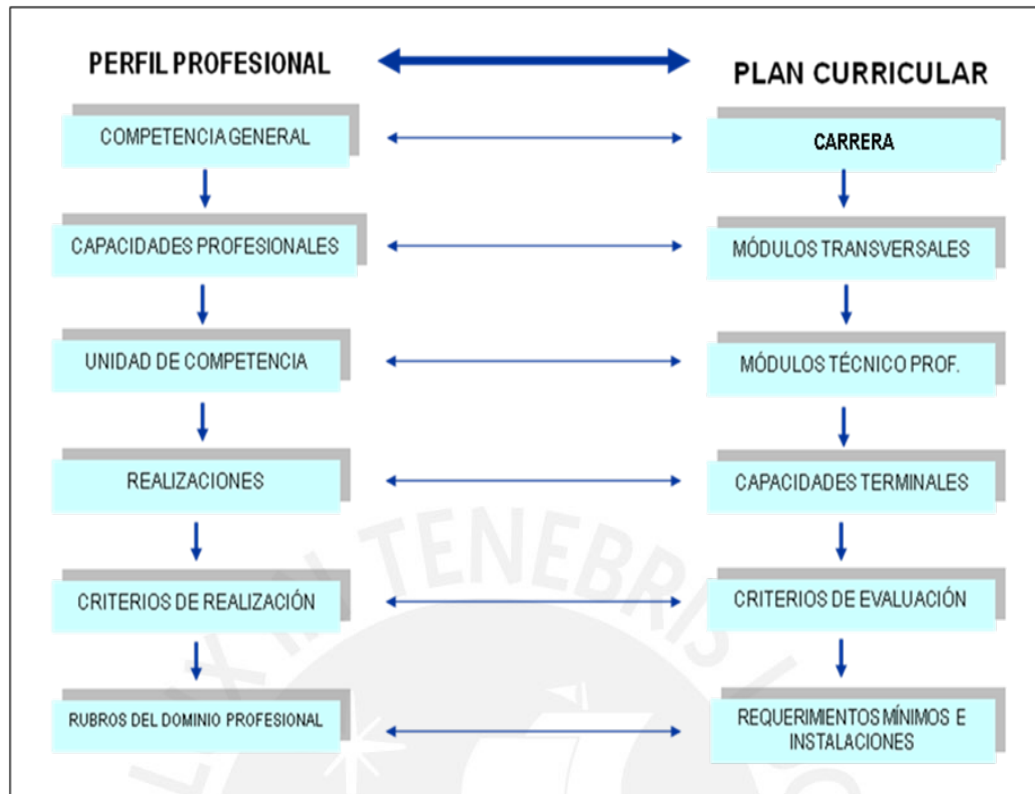
necesidades del mercado laboral. Un sujeto con capital social (presupone un sujeto empoderado) cuenta con relaciones (contactos) con diferentes actores de la comunidad. Un ex alumno empoderado es capaz de acceder y conservar un puesto de trabajo o crear su propio empleo.

El *núcleo o corazón* que sostiene y da vida a todo el modelo es la *mística del compromiso con el desarrollo humano*. Como hemos visto, la mística del compromiso es aplicable a cualquier organización humana. Si la organización es creyente, la mística del compromiso contendrá elementos religiosos. En este modelo, la mística del compromiso vincula todo el proceso matriz y fomenta en los actores un deseo de ser líderes resonantes capaces de contribuir en el desarrollo humano, en la creación de una sociedad más justa, más humana, más inclusiva, más democrática...

En esencia, este modelo de formación por competencias laborales *puede* conducir al éxito (ningún modelo *“per se”* conduce al éxito), siempre y cuando exista gestión transparente, eficaz, eficiente, planificación rigurosa, etc.

En síntesis, en el *diseño curricular* fueron integrados diversos saberes, valores y actitudes a fin de formar, no solo buenos obreros, sino, además, gestores de sus propios empleos; sujetos creadores de riqueza. En otras palabras, el diseño curricular es el segundo eslabón del *proceso matriz* que hizo posible la articulación de la formación profesional y el sector productivo.

A continuación presentamos un esquema sencillo sobre la articulación entre el sector educativo (plan curricular) y sector productivo (perfil profesional).



Fuente: PASE

La competencia general es la expresión global de la profesionalidad requerida para el desempeño pleno, explica grandes funciones que la caracterizan junto a las capacidades requeridas por el mercado laboral. Se relaciona con la carrera profesional.

Las capacidades profesionales hacen referencia a todas a las capacidades técnicas, organizativas, relacionales, etc. (saber ser, saber hacer, saber estar, saber actuar). La suma de las capacidades requeridas dará como resultado la competencia general. Se relacionan con diversos módulos transversales.

La unidad de competencia es una “agrupación de funciones productivas identificadas en el análisis funcional al nivel mínimo, en el que dicha función puede ser realizada por una persona²⁶⁸”. Se relaciona con diversos módulos técnicos profesionales.

²⁶⁸ Ver <http://www.ilo.org/public/spanish/region/ampro/cinterfor/temas/complab/xxxx/esp/xiii.htm>. Accedido el 15-02-2011.

Realizaciones profesionales describen lo que las personas “deben ser capaces de realizar en las situaciones de trabajo”; expresan los “logros o resultados esperados que la persona debe ser capaz de demostrar”; son “especificaciones” que persiguen determinar el comportamiento” requerido por un área ocupacional²⁶⁹. Y, además, deben responder a tres aspectos fundamentales: ¿Qué hace o qué función cumple el trabajador? ¿Cómo lo hace? (técnicas, métodos y/o procedimientos) ¿Para qué lo hace? (resultados y logros del trabajo²⁷⁰). Se relacionan con las capacidades terminales²⁷¹.

Criterios de realización o ejecución persiguen “describir los resultados o ‘logros clave’ que muestran la competencia profesional, responden a la pregunta: “¿Cómo puede saberse si una persona es competente, o está cualificado, en la realización profesional correspondiente? Expresan, por tanto, el nivel aceptable de la realización profesional”, son una “guía para la evaluación de la competencia profesional”²⁷². Se relacionan con criterios de evaluación.

Rubros del dominio profesional es una descripción del campo de aplicación de las realizaciones profesionales de cada unidad de competencia²⁷³. Se relacionan con requerimientos mínimos de aprendizaje para ello es indispensable instalaciones (infraestructura).

3. Propuesta de replicabilidad del modelo de formación profesional técnica por competencias laborales. Diversas evaluaciones sostienen que el modelo de formación profesional técnica por competencias laborales debería replicarse en contextos similares. El reporte de la evaluación de monitoreo *ex post* de la misión europea sostiene que los CEFOP de nuestro estudio se han “constituido ya en una experiencia de referencia con indudables aportaciones a

²⁶⁹ Ver http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/Palabras_Clave_en_programacion.pdf. Accedido el 15-02-2011.

²⁷⁰ Ver <http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/newsroom/conf/rio/pon/bonet/ii/tsld023.htm>. Accedido el 16-02-2011.

²⁷¹ Las capacidades terminales de un módulo son un conjunto de logros necesarios y complejos que deberá alcanzar y obtener el alumnado, basados en la adquisición y utilización de saberes, para desarrollar, posteriormente, la competencia profesional derivada del rol, puesto o función/es que subyace/n en la *Unidad de Competencia* asociada a dicho módulo”, ver http://prometeo.us.es/recursos/la_orientacion/pag1.htm. Accedido el 15-02-2011.

²⁷² Ver http://www.cprceuta.es/Asesorias/FP/Archivos/FP%20Didactica/Palabras_Clave_en_programacion.pdf. Accedido el 16-02-2011.

²⁷³ Ibid.

la reflexión”²⁷⁴ y “como experiencia exitosa, es fuente de aprendizajes”²⁷⁵. El Informe final de la misión de evaluación *ex post* de FORTE-PE fue enfático en este punto:

El método de aprendizaje desarrollado [en los CEFOP de nuestra investigación] administrado por FyA constituye un verdadero modelo a imitar y a generalizar. Se ha demostrado absolutamente satisfactorio, tanto en lo que se refiere a la capacitación laboral de las personas que en ellos se forman - enfrentando los *hándicaps* de la pobreza y la marginación -, como en el carácter dinamizador de la economía local²⁷⁶.

Asimismo, la evaluación del Ministerio de Educación concluye que el modelo de formación diseñado y aplicado en los CEFOP de nuestra sistematización es exitoso, por tanto, “la Dirección Nacional considera conveniente implementar una experimentación en los CEFOP para convertirlos en Centros de Educación Técnico-Productiva que desarrollen el ciclo medio”²⁷⁷. Esto significa que el modelo es viable y aplicable en contextos similares.

4. Desafíos y posibilidades para replicar el *proceso matriz* del modelo de formación por competencias laborales aplicado en los CEFOP N°4 y N°10. Es posible replicar el *proceso matriz* del modelo porque sus *eslabones* (subprocesos) son comprensibles y concatenados en una lógica muy comprensible desde el punto de vista del mercado laboral, del desarrollo local, regional. Desde esta perspectiva, es posible que el Ministerio de Educación en coordinación con el sector privado aplique el modelo en diversos Institutos Superiores Tecnológicos para convertirlos en escuelas-empresas; es decir, el Estado puede direccionar ciertos tributos de las empresas privadas para tal fin. Asimismo las empresas con responsabilidad social empresarial pueden invertir en el capital humano de la comunidad formando jóvenes. El principal desafío versa sobre la calidad de la gestión; esto es, requiere de personas con mística del compromiso con el desarrollo humano. No se trata de masificar el modelo, sino de aplicarlo *tanto cuanto* se encuentren los equipos humanos calificados para la gestión.

²⁷⁴ Informe monitoreo, N°4.

²⁷⁵ Ibid., Sección V, 1.

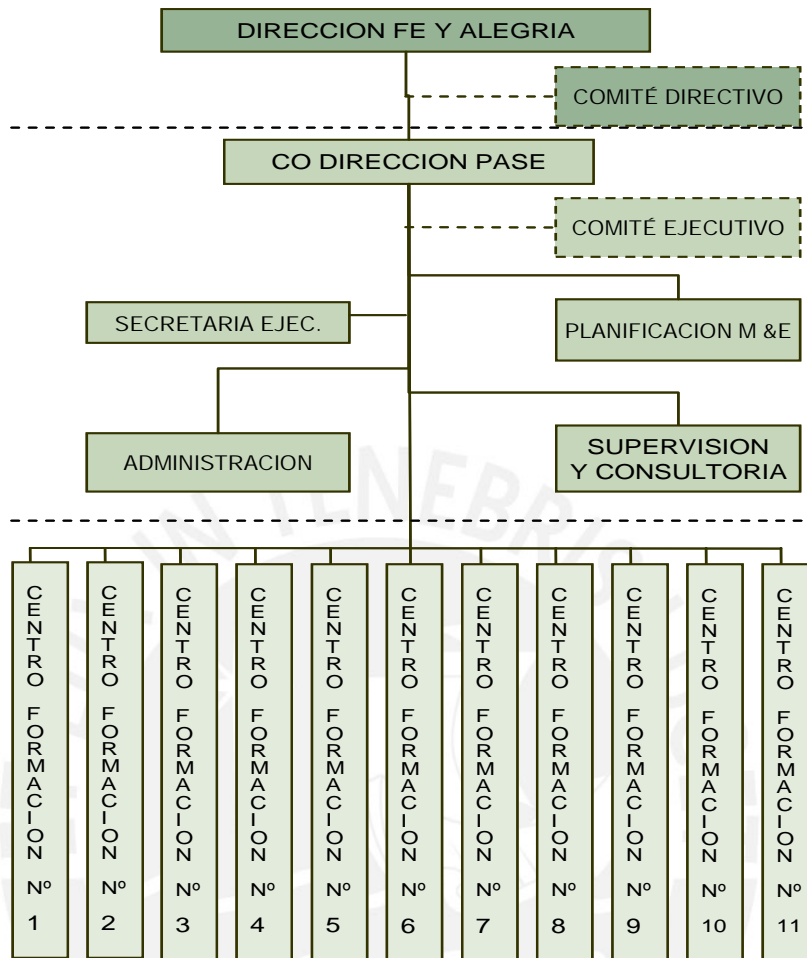
²⁷⁶ Informe Final FORTE-PE, N°2.2.9, conclusión 16.

²⁷⁷ Informe del Ministerio de Educación, p. 7.

¿Quiénes deben replicar el modelo? Sugerimos que los Ministerios de Educación, de Trabajo y de Inclusión social (en coordinación con los gobiernos regionales, provinciales, locales), asuman el liderazgo con el objeto de promover una política social- educativa con impacto directo en la solución (en parte) al problema del desempleo juvenil en los sectores más empobrecidos. Estos Ministerios, para concretar su liderazgo, deben formar un equipo de expertos con el objeto de investigar en qué lugares es replicable el modelo. El equipo de expertos debe establecer mesas de diálogo con empresas locales privadas con responsabilidad social empresarial y con todas las “fuerzas vivas” locales a fin de dar a conocer el modelo y su posible replicabilidad.



ANEXO N°01: ESTRUCTURA ORGANIZATIVA DEL PASE



Fuente: PASE

El programa tuvo tres niveles de organización: La Dirección Nacional de Fe y Alegría, la Unidad de Gestión del Programa PASE y los Centros Experimentales de Formación Profesional – CEFOP.

ROLES Y FUNCIONES:

A. DE LA DIRECCIÓN NACIONAL DE FE Y ALEGRIA

La Dirección Nacional de Fe y Alegría fue la máxima instancia del Programa, normó y definió la política institucional del Programa PASE, nombró a los Co-Directores y representó a la Persona Jurídica responsable de la ejecución del Programa.

La Dirección Nacional de Fe y Alegría aprobó los Planes Operativos Anuales (POA) que rigieron la vida del Programa PASE, así como la distribución de los recursos y el manejo operativo, tanto de la Unidad de Gestión como de los CEFOP.

B. DE LA UNIDAD DE GESTIÓN

La Unidad de Gestión del Programa cumplió los siguientes roles:

- Difundir la misión y visión de FE Y ALEGRÍA.
- Socializar los objetivos del Programa PASE
- Direccionar la tarea educativa de los CEFOP.
- Orientar empresarialmente la gestión de los CEFOP.
- Gestionar el centro de información y comunicación del Programa.
- Gestionar y administrar eficientemente los recursos humanos, tecnológicos y financieros.

La Unidad de Gestión la conformaron:

- La *Co-Dirección* se encargó del logro de los objetivos del Programa.
- La *Administración* brindó el soporte administrativo, contable - financiero y logístico para el manejo eficiente de los recursos del Programa (Unidad de Gestión y CEFOP).
- La *Secretaría Ejecutiva* administró la documentación institucional.
- El *Área de Planificación, Monitoreo y Evaluación* orientó los procesos para lograr objetivos institucionales y promovió la autoevaluación.
- El *Área de Supervisión de Campo y Consultorías* orientó la producción y los procesos técnicos de acuerdo a la especialidad, veló por el uso adecuado de los recursos y desarrolló *know-how* propio para transferirlo a otras instituciones a través de consultorías.

C. DE LOS CEFOP

El CEFOP fue el órgano responsable de la ejecución del Programa Formativo y su respectivo Plan Formativo-Productivo Integral anual. Por lo tanto, responsable de la sostenibilidad de sus actividades.

Estuvo dirigido por un(a) Coordinador(a), profesores(as) de la especialidad y operarios de servicio.



ANEXO N°02: MAPA DE UBICACIÓN DEL PROGRAMA PASE



Fuente: PASE

ANEXO N°03: LECTURA Y REFLEXIÓN COTIDIANA DEL EVANGELIO

ROTACIÓN FORMACIÓN PERMANENTE
SEMANA DEL 03 AL 07 DE MAYO 2006

DÍA	RESPONSABLES	ACTIVIDAD
LUNES	ALVA COTRINA, Leidy	Evangelio y reflexión
	CABRERA ARANA, Jhon Lenin	Oración
	LECCA GUTIERREZ, Elvis Pedro	Himno Nacional
MARTES	LOYOLA POLO, Carina Soledad	Evangelio y reflexión
	PAREDES DURAN, Sergio Juan	Oración
	PERALTA LAVADO, Jim Renzo	Dinámica
MIÉRCOLES	RISCO CONTRERAS, Segundo Santiago	Evangelio y reflexión
	RODRIGUEZ MANIHUARI, Eber Jonel	Oración
	RODRIGUEZ VARAS, Lilian Fiorela	Dinámica
JUEVES	SAMAMÉ MONDRAGON, Marx	Evangelio y reflexión
	TISNADO SOTO, Eduardo Alfredo	Oración
	VÁSQUEZ CARRANZA, Erick	Dinámica
VIERNES	VELASQUEZ OBESO, Edinson	Evangelio, reflexión y oración
	VILLANUEVA MALDONADO, Jhon	Dinámica

Fuente: PASE

ANEXO N°04: PERFIL PROFESIONAL Y COMPETENCIAS**LABORALES****TÍTULO TÉCNICO: PLANCHADO Y PINTURA****SISTEMA PRODUCTIVO****1. PERFIL PROFESIONAL****1.1. COMPETENCIA GENERAL**

Realizar la fabricación de estructuras metálicas fijas y móviles en condiciones de seguridad e higiene y el proceso de planchado y pintura de carrocerías de vehículos, de acuerdo a las normas técnicas de calidad establecidas y los requerimientos del cliente.

1.2. CAPACIDADES PROFESIONALES**Cooperación y comunicación**

- Comunicarse con un lenguaje apropiado, trato cordial, discreción, tino y un nivel aceptable de fluidez para tratar con el cliente.
- Estudiar y valorar la información que maneja para tomar decisiones acordes a las necesidades del cliente, al puesto y funciones de su competencia.

- Interpretar órdenes, comunicar ideas y relacionarse adecuadamente con otras áreas de trabajo.

Conocimiento y manejo de procesos tecnológicos

- Contar con una visión integral del proceso del servicio que le permita dar sentido a sus funciones y/o desarrollar un negocio propio.
- Tener vocación de servicio que se vea reflejada en una permanente buena disposición a los clientes.
- Comprender el funcionamiento de equipos, máquinas y herramientas para un adecuado uso, control, mantenimiento preventivo y/o detectar deficiencias.
- Tener iniciativa para brindar aportes e incorporar innovaciones tecnológicas en su campo en beneficio de un mejor servicio que responda y supere las expectativas del cliente.
- Analizar y valorar los efectos positivos y negativos de las aplicaciones de las innovaciones tecnológicas.
- Actualizarse permanentemente a las innovaciones tecnológicas y a las demandas y necesidades del cliente.
- Contar con sentido de seguridad a nivel personal, de los compañeros de trabajo, con el cliente y la empresa en las actividades que realiza y aplicar y respetar las normas de seguridad.

Organización

- Identificarse con los objetivos de la empresa y reconocer la importancia de su trabajo para de metas establecidas.s
- Desarrollar los procesos y tareas que le corresponden con disciplina, higiene, orden, responsabilidad y honradez, midiendo la necesidad de asistencia y cooperación en aquellos procesos y tareas que sobrepasen sus capacidades o preparación.
- Optimizar los procesos y tareas de su competencia según criterios de eficacia, economía y productividad.

1.3. UNIDADES DE COMPETENCIA

- 1.3.1. Realizar la fabricación de estructuras metálicas.
- 1.3.2. Realizar el planchado de carrocerías de vehículos según los procedimientos establecidos y los requerimientos del cliente.
- 1.3.3. Realizar el pintado del vehículo, según los procedimientos técnicos establecidos y los requerimientos del cliente.

1.4. REALIZACIONES Y CRITERIOS DE REALIZACION

UNIDAD DE COMPETENCIA 1.4.1: Realizar la fabricación de estructuras metálicas

REALIZACIONES	CRITERIO DE REALIZACION
Realizar la planificación y organización de la producción de construcciones metálicas, teniendo en cuenta el diseño y	<ul style="list-style-type: none"> • Croquis de la construcción metálica elaborado señalado con el mayor número de cotas posibles • Proceso específico de producción definido considerando el diseño y su factibilidad. • Materiales, equipos, mano de obra y otros requerimientos

<p>plano de construcción y el uso eficiente de los recursos disponibles</p>	<p>seleccionados según el proceso definido y cantidad a producir.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Presupuesto y costo total y unitario de la construcción metálica elaborados en función a los requerimientos para la producción. • Actividades de producción programadas y organizadas distribuyendo los recursos disponibles teniendo en cuenta su uso óptimo y tiempos determinados.
<p>Realizar el mantenimiento y acondicionamiento de la maquinaria y equipos a fin de tenerlos operativos y en condiciones de seguridad</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales necesarios para el proceso de producción de una construcción metálica aprovisionados considerando cantidad y calidad requeridas. • Máquinas, herramientas y equipos para el proceso de construcción de una estructura metálica identificados de acuerdo a las operaciones a efectuar y las características de los materiales a utilizar. • Maquinaria y equipos necesarios regulados poniéndolos a punto según la calidad requerida del material y en condiciones de seguridad. • Mantenimiento preventivo de la maquinaria y equipos realizado oportunamente con el fin de lograr su conservación óptima y disponibilidad en los programas de producción. • Mantenimiento preventivo de los equipos de calibración y control de la maquinaria y equipos realizados oportunamente con el fin de lograr su conservación óptima y disponibilidad en los programas de mantenimiento.
<p>Realizar las operaciones de habilitado y corte manual o a máquina de materiales para la fabricación de construcciones metálicas, según el trazado y condiciones de unión aplicando la tecnología adecuada y las normas de seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Información del croquis de diseño interpretada según parámetros técnicos. • Herramientas y maquinaria necesarias para el trazado y corte seleccionadas y organizadas de acuerdo a sus características y cantidad. • Estructura metálica trazada sobre la superficie chapas, perfiles, tubos y demás materiales para la fabricación de las construcciones metálicas, teniendo en cuenta las dimensiones requeridas, su máximo aprovechamiento y los estándares de calidad y producción establecidos. • Indumentaria personal utilizada adecuadamente según normas de seguridad y salud ocupacional. • Maquinarias eléctricas de corte calibradas de acuerdo al material a cortar • Materiales, chapas, perfiles, tubos y demás de habilitados de acuerdo a los requerimientos del diseño y normas de seguridad. • Corte de los materiales realizados de acuerdo a las especificaciones del diseño. • Material cortado limpio y libre de rebabas del esmerilado sin modificar sus dimensiones y características.
<p>Realizar el ensamble de la construcción metálica mediante uniones por soldadura, eléctrica, oxiacetilénica, MIG MAG, TIG, según sea el caso, eligiendo el proceso y procedimientos de unión, a partir de planos de construcción consiguiendo la calidad requerida en condiciones de seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Herramientas y maquinaria necesaria seleccionada y organizada para el ensamble de la construcción metálica de acuerdo a sus características y cantidad. • Perfiles escuadrados de acuerdo al plano de la construcción metálica • Perfiles de la estructura fijados con puntadas de soldadura • Uniones de la construcción metálica soldada con adecuada resistencia según el tipo de material y plano de construcción
<p>Realizar el acabado de la construcción metálica teniendo en</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción metálica libre de escorias de cordones de soldadura • Construcción metálica esmerilada con máquina eléctrica portátil

<p>cuenta las normas técnicas de calidad y los requerimientos del cliente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Construcción metálica lijada libre de óxido • Construcción metálica desengrasada y acondicionada para el posterior proceso de pintado • Pintura de acabados realizada de acuerdo a las proporción de thinner – Pintura • Construcción metálica pintada de acuerdo al color seleccionado por el cliente
<p>Realizar la evaluación técnico – económica de la producción de construcciones metálicas en función del tipo de producto y para un periodo determinado en base a los informes de costos y resultados de ventas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Indicadores de calidad de la producción de construcciones metálicas evaluados en función a los niveles establecidos por la empresa, tipo y periodo determinado. • Costos y resultados económicos de actividades principales de la producción de construcciones metálicas evaluados en función de los costos presupuestados para un periodo definido y tipo de servicio. • Ventas y resultados económicos de la producción de construcciones metálicas brindado evaluados por tipo de cliente, producto y ventas proyectadas.

1.5. RUBROS DEL DOMINIO PROFESIONAL

1.5.1. Información

- Manual de organización de la empresa
- Tarifas de precios
- Tablas de temperaturas
- Fichas técnicas de vehículos
- Catálogos de pinturas
- Paleta de colores
- Manuales técnicos de materiales
- Manuales de operación de maquinarias,
- Manuales de mantenimiento preventivo y correctivo de maquinarias.
- Plan operativo de la empresa
- Programas de trabajo
- Planos de construcción y montaje
- Plano general de las instalaciones de un taller de planchado y pintado de vehículos
- Normas aplicables de soldadura
- Normas de higiene y sanidad.
- Normas de seguridad.
- Partes de trabajo

1.5.2 Procesos, métodos y procedimientos

- Planificación de las actividades
- Métodos de organización de las actividades
- Métodos de aprovisionamiento de materiales y equipos
- Métodos de almacenamiento
- Métodos de control de calidad de materiales
- Técnicas de medición
- Técnicas de trazado y marcado
- Técnicas de corte
- Técnicas de oxicorte
- Técnicas de soldadura oxigás
- Técnicas de soldadura eléctrica
- Técnicas de soldadura por arco sumergido

- Técnicas de soldadura por plasma
- Técnicas de soldadura MIG/MAG, TIG
- Técnicas de mecanizado
- Técnicas de conformado por prensas
- Técnicas de conformado por calor
- Técnicas de diagnóstico y evaluación de carrocerías.
- Técnicas de nivelación
- Técnicas de preparación de mezclas de pinturas
- Técnicas de limpieza de instalaciones
- Técnicas de limpieza de herramientas
- Técnicas de pintado
- Técnicas de enmascarado de vehículos
- Técnicas de tratamientos de superficies
- Procedimientos de montaje y desmontaje
- Procedimientos de calibración
- Procedimientos de tratamientos de post soldadura.
- Procedimientos y técnicas de operación, control y mantenimiento preventivo de equipos y maquinarias.
- Procedimientos y técnicas de primeros auxilios.
- Procedimientos de actuación en emergencias.

1.5.3 **Máquinas, Equipos y Herramientas:**

- Uniformes de atención
- Andamios
- Bombas y equipo de vacío
- Compresoras
- Sopletes
- Banco de trabajo
- Llaves dinamométricas
- Horno de tratamiento de secado
- Herramientas de trazado de metales en plano y al aire
- Instrumentos de medida y verificación.
- Herramientas de corte
- Herramientas de fijación
- Herramientas perfiladoras
- Taladros
- Teodolito
- Medios de elevación y transporte
- Máquinas de doblar y enderezar
- Máquinas de mecanizado
- Máquina hidráulica
- Máquinas automáticas de soldadura
- Máquinas de soldadura por resistencia
- Posicionadores de soldadura
- Hornos de secado de electrodos
- Extractores de humos
- Calentadores de gas y eléctrico
- Equipos de soldadura por arco
- Equipos de soldadura oxiacetilénica
- Equipos de soldadura por arco
- Equipos de soldadura MIG, MAG, TIG.
- Equipos de protección personal
- Equipos informáticos
- Equipos de oficina

- Equipos e instrumentos de seguridad
- Equipos y maquinaria
- Instalaciones de un taller de construcciones metálicas.
- Instalaciones de un taller de planchado y pintura.

SISTEMA EDUCATIVO

MÓDULOS ASOCIADOS AL SISTEMA PRODUCTIVO

MÓDULO PROFESIONAL 1: FABRICACIÓN DE ESTRUCTURAS METÁLICAS

Asociado a la Unidad de Competencia 1.3.1: Realizar la fabricación de estructuras metálicas.

CAPACIDADES TERMINALES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN
Aplicar procedimientos y utilizar los instrumentos necesarios para la planificación y organización de las actividades de la producción de construcciones metálicas oportunamente y en función del tipo de producto y cantidad a producir.	<ul style="list-style-type: none"> • Dibuja un croquis de la construcción metálica señalado con el mayor número de cotas posibles • Define el proceso específico de producción considerando el diseño y su factibilidad. • Selecciona los materiales, equipos, mano de obra y otros requerimientos según el proceso definido y cantidad a producir. • Elabora el presupuesto y costo total y unitario de la estructura metálica en función a los requerimientos para la producción. • Programa y organiza las actividades de producción distribuyendo los recursos disponibles teniendo en cuenta su uso óptimo y tiempos determinados.
Aplicar técnicas de mantenimiento y acondicionamiento de la maquinaria y equipos a fin de tenerlos operativos y en condiciones de seguridad	<ul style="list-style-type: none"> • Aprovechona los materiales necesarios para el proceso de producción de una construcción metálica considerando cantidad y calidad requeridas. • Identifica máquinas, herramientas y equipos para el proceso de construcción de una estructura metálica de acuerdo a las operaciones a efectuar y las características de los materiales a utilizar. • Regula la maquinaria y equipos necesarios, poniéndolos a punto según la calidad requerida del material y en condiciones de seguridad. • Brinda mantenimiento preventivo oportuno a la maquinaria y equipos con el fin de lograr su conservación óptima y disponibilidad en los programas de producción. • Brinda mantenimiento preventivo oportuno a los equipos de calibración y control de la maquinaria y equipos con el fin de lograr su conservación óptima y disponibilidad en los programas de mantenimiento.
Habilitar y cortar las piezas de la estructura metálica en forma manual o a máquina, según el trazado y condiciones de unión aplicando la tecnología adecuada y las normas de seguridad.	<ul style="list-style-type: none"> • Interpreta la información del croquis de diseño según parámetros técnicos. • Selecciona y organiza las herramientas y maquinaria necesaria para el trazado y corte de materiales de acuerdo a sus características y cantidad. • Traza la estructura metálica sobre la superficie chapas, perfiles, tubos y demás materiales para la fabricación de las estructuras metálicas, teniendo en cuenta las dimensiones requeridas, su máximo aprovechamiento y los estándares de calidad y producción establecidos.

	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliza la indumentaria personal adecuadamente según normas de seguridad y salud ocupacional. • Calibra las maquinarias eléctricas de corte de acuerdo al material a cortar • Habilita los materiales, chapas, perfiles, tubos y demás de acuerdo a los requerimientos del diseño y normas de seguridad. • Realiza el corte de los materiales de acuerdo a las especificaciones del diseño. • Limpia el material cortado para dejarlo libre de rebabas del esmerilado sin modificar sus dimensiones y características.
<p>Ensamblar la estructura metálica mediante uniones por soldadura, eléctrica, oxiacetilénica, MIG MAG, TIG, según sea el caso, eligiendo el proceso y procedimientos de unión, a partir de planos de construcción consiguiendo la calidad requerida en condiciones de seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Selecciona y organiza las herramientas y maquinaria necesaria para el ensamble de la construcción metálica de acuerdo a sus características y cantidad. • Escuadra los perfiles de acuerdo al plano de la estructura metálica • Fija los perfiles de la estructura con puntadas de soldadura • Sueda la uniones de la estructura metálica con adecuada resistencia según el tipo de material y plano de construcción.
<p>Aplicar pinturas de acabado a la estructura metálica teniendo en cuenta las normas técnicas de calidad y los requerimientos del cliente</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Limpia la construcción metálica y la deja libre de escorias en los cordones de soldadura, según normas de seguridad. • Esmerila la construcción metálica con máquina eléctrica portátil de acuerdo a los requerimientos del material y normas de seguridad. • Limpia la superficie de la construcción metálica y la deja libre de óxido según normas de seguridad. • Desangra y acondiciona la construcción metálica para el posterior proceso de pintado utilizando la indumentaria y equipos adecuados. • Aplica las pinturas de acabados teniendo en cuenta las proporción de thinner – Pintura e indicadores de calidad.
<p>Identificar indicadores técnicos y económicos para utilizarlos en la evaluación de la producción de estructuras metálicas en función del tipo de producto, cantidad, las metas y objetivos planificados.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Calcula y evalúa los indicadores de calidad de la producción en función a los niveles establecidos por la empresa, tipo de producto y periodo determinado. • Calcula y evalúa los costos y resultados económicos de la producción de construcciones metálicas en función de los costos presupuestados para un periodo definido y producto. • Analiza y evalúa las ventas y resultados económicos de la producción de construcciones metálicas por tipo de producto, orden de producción y ventas proyectadas.

Fuente: PASE

ANEXO N°05: PLANIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

ETAPA DE PLANIFICACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO	
PROCESOS	DOCUMENTOS
Perfil Profesional	<ul style="list-style-type: none"> Perfil Profesional: Competencia general, capacidades profesionales, unidades de competencia, <i>realizaciones</i>, criterios de realización y dominio profesional.
Diseño curricular	<ul style="list-style-type: none"> Diseño Curricular: conformado de módulos específicos y transversales.
Programación curricular	<ul style="list-style-type: none"> Matriz del diseño curricular Programación o Desglose de unidades didácticas Carga Horaria Malla Curricular Distribución del tiempo

Fuente: PASE

ANEXO N°06: EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS, INDICADORES, EVALUACIÓN DE VALORES

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

PROGRAMA FORMATIVO	COCINA	SECCIÓN	ÚNICA
ESTUDIANTE			
		NOTA PARCIAL	NOTA FINAL
		PROMEDIO DEL MOD	
MÓDULO N° 01:			
UD 1	Capacidad 1	Elabora ofertas gastronómicas en función a las necesidades y gustos de los clientes, tipo de servicio, estacionalidad de productos y costos de producción.	

UD 2	Capacidad 2	Realiza la planificación y organización de las compras de materias primas e insumos según el requerimientos de la oferta gastronómica y las existencias en almacén.			
UD 3	Capacidad 3	Ejecuta la compra de los productos requeridos optimizando los recursos disponibles y obteniendo ventajas para la empresa en costos, calidad y sanidad			
UD 4	Capacidad 4	Efectúa las operaciones de manejo de almacén de insumos asegurando su conservación hasta su uso según la naturaleza de los productos y los procedimientos establecidos por la empresa.			
Valores y Actitudes					
MÓDULO Nº 02:					

UD 1	Capacidad 05	Pone a punto el área de cocina utilizando las técnicas, útiles y productos de limpieza adecuados asegurando su conservación hasta su uso, según los procedimientos de la empresa.			
UD 2	Capacidad 06	Maneja adecuadamente la maquinaria, batería y utensilios de cocina asegurando su conservación hasta su uso, según los procedimientos de la empresa			
UD 3	Capacidad 07	Manipula, preelabora y conserva los vegetales y legumbres crudas y pre elaboradas optimizando sus características de modo que resulten aptos para su uso posterior en la elaboración culinaria			
UD 4	Capacidad 08	Manipula, preelabora y conserva las carnes optimizando sus características de modo que resulten aptos para su uso posterior en la elaboración de platos.			
UD 5	Capacidad 09	Manipula, preelabora y conserva las aves optimizando sus			

UD 6	Capacidad 10	características de modo que resulten aptos para su uso posterior en la elaboración de platos.			
		Manipula, preelabora y conserva los pescados y mariscos optimizando sus características de modo que resulten aptos para su uso posterior en la elaboración de platos			
Valores y Actitudes					
MÓDULO Nº 03:					

UD 1	Capacidad 11	Realizar el mise en place utilizando las técnicas adecuadas asegurando el aprovisionamiento de los recursos necesarios para una eficiencia en la producción.			
UD 2	Capacidad 12	Aplica técnicas culinarias en elaboraciones base para la cocina restaurantera y de múltiples aplicaciones en cocina, de acuerdo al proceso de producción, considerando normas de seguridad y sanidad, calidad a alcanzar, y gustos y preferencias de los clientes.			
UD 3	Capacidad 13	Aplica procesos y técnicas de cocina en elaboraciones culinarias de la cocina Nacional, considerando el requerimiento de la oferta gastronómica, calidad esperada por los clientes y normas de sanidad y seguridad			
UD 4	Capacidad 14	Aplica procesos y técnicas de cocina en elaboraciones culinarias de la cocina Novoandina, considerando el requerimiento de la oferta gastronómica, calidad esperada por los clientes y normas de sanidad y seguridad.			
UD 5	Capacidad 15	Aplica procesos y técnicas de cocina en la presentación de platos considerando el requerimiento de la oferta gastronómica, calidad esperada por los clientes y normas de sanidad y seguridad			
UD 6	Capacidad 16	Aplica técnicas de preparación y presentación de postres considerando			

		el requerimiento de la oferta gastronómica, calidad esperada por los clientes y normas de sanidad y seguridad.			
UD 7	Capacidad 17	Aplica procesos para las operaciones de post servicio y cierre del área de Cocina, de acuerdo a las medidas de seguridad de la empresa y normas de sanidad			
UD 8	Capacidad 18	Realiza la evaluación técnico-económica de las actividades de la cocina, platos y postres en base a los informes de consumos de almacén, costos y resultados de ventas.			
	Valores y Actitudes				

REGISTRO DE EVALUACIÓN POR CAPACIDADES

ESTUDIANTE		SECCIÓN	
------------	--	---------	--

CAPACIDADES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	EVALUACIÓN PROGRESIVA					
					NOTA PARCIAL		
MÓDULO Nº 01: ELABORACIÓN DE OFERTAS GASTRONÓMICAS Y APROVISIONAMIENTO							
Capacidad 1:	Identifica los tipos de clientes de acuerdo a sus características de los mismos						
	Determina las necesidades y gustos de los clientes según encuestas tabuladas.						
	Diferencia los tipos de restaurantes según la categorización						
	Confecciona la oferta gastronómica teniendo en cuenta las necesidades y gustos de los clientes						
	Costea los platos a ofertar teniendo en cuenta los precios actuales del mercado.						
	Evaluaciones Orales / Escritas						

	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 2:	Elabora la solicitud de compra teniendo en cuenta la oferta gastronómica								
	Gestiona la solicitud de compra ante el area respectivca de la empresa, teniendo en cuenta la oferta gastronómica.								
	Organiza la compra de insumos teniendo en cuenta la solicitud respectiva.								
	Selecciona el proveedor según la calidad de productos, precio y el servicio oportuno que brinda.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 3:	Ejecuta la compra de insumos teniendo en cuenta la solicitud de fondos.								
	Compra productos de calidad según la estacionalidad de los mismos.								
	Transporta los productos teniendo en cuenta sus características.								
	Verifica los productos que corresponda la compra realizada con la solicitud de fondos.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 4	Explica la importancia del llenado de kárdex teniendo en cuenta los criterios de ahorro, control y sostenibilidad empresarial.								
	Realiza el llenado de kárdex teniendo en cuenta las compras y los consumos del día.								
	Almacena los productos teniendo en cuenta sus características, rotación para oferta gastronómica.								
	Verifica la limpieza del almacén teniendo en cuenta las normas de higiene								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								

PROMEDIO DE CAPACIDAD								
MÓDULO Nº 02: ÁREA DE COCINA Y MANIPULACIÓN DE ALIMENTOS								
Capacidad 5:	Describe el área de cocina y su organización espacial, de acuerdo a sus condiciones y funcionalidad.							
	Describe las características y funcionalidad de productos y utensilios de limpieza, teniendo en cuenta las normas sanitarias							
	Aplica las técnicas utilizadas para la limpieza del área de cocina, teniendo en cuenta las normas sanitarias.							
	Explica la importancia de la puesta a punto de las áreas de cocina previo a la elaboración de los alimentos.							
	Evaluaciones Orales / Escritas							
	Trabajos de Investigación							
	PROMEDIO DE CAPACIDAD							
Capacidad 6:	Describe la funcionalidad de la maquinaria de cocina de acuerdo a las características de uso en las elaboraciones culinarias							
	Describe la funcionalidad de la batería de cocina de acuerdo a las características de uso en las elaboraciones culinarias							
	Describe la funcionalidad de los utensilios ó utillaje de cocina de acuerdo a las características de uso en las elaboraciones culinarias							
	Pone a punto y da mantenimiento a la maquinaria de cocina de acuerdo a los estándares establecidos por su manual de funcionamiento.							
	Pone a punto y da mantenimiento a la batería de cocina de acuerdo a los estándares establecidos en su Guía de uso.							
	Pone a punto y da mantenimiento a los utensilios o utillaje de cocina de acuerdo a los estándares establecidos en su Guía de uso.							
	Evaluaciones Orales / Escritas							
	Trabajos de Investigación							
PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 7:	Clasifica los vegetales de acuerdo a sus características, frescura y calidad							
	Selecciona y organiza los vegetales de acuerdo a su uso en la oferta gastronómica.							
	Clasifica las legumbres de acuerdo a sus características, frescura y calidad							
	Selecciona y organiza las legumbres de acuerdo a su uso en la oferta gastronómica.							
	Limpia y manipula los vegetales teniendo en cuenta las normas de manipulación							
	Limpia y manipula las legumbres teniendo en cuenta las normas de manipulación							

	Porciona los vegetales teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Porciona las legumbres teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Troza y pica los vegetales teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Trozay pica las legumbres teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 8:	Clasifica las carnes de acuerdo a sus características, frescura y calidad								
	Selecciona y organiza las carnes de acuerdo a su uso en la oferta gastronómica.								
	Limpia y manipula las carnes teniendo en cuenta las normas de manipulación								
	Porciona las carnes teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Troza y pica las carnes teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 9:	Clasifica las aves de acuerdo a sus características, frescura y calidad								
	Selecciona y organiza las aves de acuerdo a su uso en la oferta gastronómica.								
	Limpia y manipula las aves teniendo en cuenta las normas de manipulación								
	Porciona las aves teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Troza y pica las aves teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 10:	Clasifica los pescados y mariscos de acuerdo a sus características, frescura y calidad								

	Selecciona y organiza los pescados y mariscos de acuerdo a su uso en la oferta gastronómica.								
	Limpia y manipula los pescados y mariscos teniendo en cuenta las normas de manipulación								
	Porciona los pescados y mariscos teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Troza y pica los pescados y mariscos teniendo en cuenta las normas de higiene y su uso en la oferta gastronómica.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
MÓDULO Nº 03: ELABORACIONES CULINARIAS									
Capacidad 11:	Selecciona la maquinaria, batería y utensilios o utillaje de cocina necesarios para ser usados en la elaboración culinaria.								
	Pone a punto y utiliza la maquinaria de cocina de acuerdo a los estándares establecidos por su manual de funcionamiento.								
	Pone a punto y utiliza la batería de cocina de acuerdo a los estándares establecidos en su Guía de uso.								
	Pone a punto y utiliza los utensilios o utillaje de cocina de acuerdo a los estándares establecidos en su Guía de uso.								
	Porciona los insumos a ser utilizados en la oferta gastronómica, de acuerdo a la cantidad de platillos a preparar.								
	Organiza su espacio de trabajo teniendo en cuenta la facilidad para realizar las elaboraciones culinarias								
	Distribuye convenientemente los insumos de cocina porcionados en utensilios convenientemente aplicando criterios de orden y BPM								
	Explica las operaciones de limpieza y aseo personal que debe realizar el Profesional de Cocina previas al proceso de preparación de alimentos.								
	Describe la Indumentaria que debe vestir el Profesional de Cocina durante el proceso de preparación de alimentos.								
	Describe las aptitudes que debe reunir el Profesional de Cocina, de acuerdo proceso de preparación de alimentos.								
	Explica las actitudes que debe reunir el Profesional de Cocina de acuerdo a las normas profesionales establecidas.								
	Demuestra en su persona las aptitudes, actitudes, indumentaria y condiciones de higiene y limpieza que debe reunir el Profesional de Cocina diariamente.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								

PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad12:	Describe las características del arroz y la papa de acuerdo a su tipología y procedencia.							
	Describe las elaboraciones culinarias que usan al arroz y papa como ingredientes principales de acuerdo a la cocina peruana y novoandina.							
	Describe al arroz y la papa como guraniciones en la cocina peruana y novoandina, teniendo en cuenta sus historias, tradiciones y preferencias.							
	Prepara de diversas maneras el arroz y la papa de acuerdo a sus diversos usos en la Cocina peruana y novoandina, usando técnicas y formas de cocción.							
	Describe las características de las pastas de acuerdo a su tipología y procedencia.							
	Describe las elaboraciones culinarias que usan pastas como ingredientes principales de acuerdo a la cocina peruana y novoandina.							
	Prepara de diversas maneras las pastas de acuerdo a sus diversos usos en la Cocina peruana y novoandina, usando técnicas y formas de cocción.							
	Describe las características de las ensaladas de acuerdo a su tipología y su composición.							
	Prepara de diversas maneras las pastas de acuerdo a su diversidad en la Cocina peruana y novoandina, usando técnicas establecidas y formas de cocción.							
	Describe las características de los huevos como ingrediente principal y/o guarnición de la cocina peruana y novoandina.							
	Prepara de diversas maneras los huevos de acuerdo a su uso en la Cocina peruana y novoandina, usando técnicas establecidas y formas de cocción.							
	Describe las características de los fondos de acuerdo a su tipología y forma de obtención.							
	Prepara fondos diversos usados en la Cocina peruana y novoandina, teniendo en cuenta las técnicas y formas de obtención.							
	Utiliza fondos diversos en la preparación de platillos de la Cocina peruana y novoandina, teniendo en cuenta las técnicas de uso natural correcto.							
	Describe las características de los ligazones de acuerdo a su tipología y forma de obtención.							
	Prepara ligazones diversos usados en la Cocina peruana y novoandina, teniendo en cuenta las técnicas y formas de obtención.							
	Utiliza ligazones en la preparación de platillos de la Cocina peruana y novoandina, teniendo en cuenta las técnicas de uso natural correcto.							
	Describe las características de las salsas de acuerdo a su tipología e ingredientes.							
	Prepara salsas diversas usadas en la Cocina peruana y novoandina, teniendo en cuenta las técnicas y formas de cocción							
	Utiliza salsas base en la preparación de platillos de la Cocina peruana y novoandina, teniendo en cuenta las técnicas de uso correcto.							
Evaluaciones Orales / Escritas								

	Trabajos de Investigación																			
	PROMEDIO DE CAPACIDAD																			
Capacidad 13:	Explica los ingredientes y preparación de las entradas y sopas de la cocina peruana, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																			
	Prepara entradas y sopas de la Cocina peruana teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																			
	Explica los ingredientes y preparación de los platos de fondo en base a carnes de la cocina peruana, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																			
	Prepara platos de fondo en base a carnes de la Cocina peruana teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																			
	Explica los ingredientes y preparación de los platos de fondo en base a aves de la cocina peruana, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																			
	Prepara platos de fondo en base a aves de la Cocina peruana teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																			
	Explica los ingredientes y preparación de los platos de fondo en base a pescados de la cocina peruana, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																			
	Prepara platos de fondo en base a pescados de la Cocina peruana teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																			
	Explica los ingredientes y preparación de los platos a la carta de la cocina peruana, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																			
	Prepara platos a la carta de la Cocina peruana teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																			
	Evaluaciones Orales / Escritas																			
	Trabajos de Investigación																			
	PROMEDIO DE CAPACIDAD																			
	Capacidad 14:	Explica los ingredientes y preparación de las entradas y sopas de la cocina novoandina, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																		
Prepara entradas y sopas de la Cocina novoandina teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																				
Explica los ingredientes y preparación de los platos de fondo en base a carnes de la cocina novoandina, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																				
Prepara platos de fondo en base a carnes de la Cocina novoandina teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																				
Explica los ingredientes y preparación de los platos de fondo en base a aves de la cocina novoandina, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.																				
Prepara platos de fondo en base a aves de la Cocina novoandina teniendo en cuenta las las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.																				

	Explica los ingredientes y preparación de los platos de fondo en base a pescados de la cocina novoandina, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.								
	Prepara platos de fondo en base a pescados de la Cocina novoandina teniendo en cuenta las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.								
	Explica los ingredientes y preparación de los platos a la carta de la cocina novoandina, precisando las técnicas a usar y formas de cocción.								
	Prepara platos a la carta de la Cocina novoandina teniendo en cuenta las técnicas, formas de cocción, además de las normas de higiene y seguridad.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad15:	Explica la importancia del servicio de las elaboraciones culinarias, con respecto a la satisfacción del cliente.								
	Describe los patrones a usar para servir y decorar las elaboraciones culinarias, teniendo en cuenta los tipos de servicio usados en los restaurantes y la creatividad del Profesional de Cocina.								
	Explica las normas de presentación durante el servicio de las elaboraciones culinarias, teniendo en cuenta los patrones de decoración.								
	Sirve y Decora las elaboraciones culinarias teniendo en cuenta sus características, normas de higiene y técnicas de decoración y normas de presentación.								
	Selecciona correctamente la maquinaria a usar para almacenar las elaboraciones culinarias en cocina, de acuerdo a su composición y características de conservación.								
	Selecciona los recipientes adecuados para almacenar las elaboraciones culinarias a fin de no alterar su sabor y características, de acuerdo al tipo y tiempo de conservación.								
	Almacena las elaboraciones culinarias teniendo en cuenta las condiciones adecuadas de la maquinaria y los recipientes precisos, de acuerdo al tiempo de conservación.								
	Describe las técnicas mas utilizadas para la solución de situaciones difíciles e imprevistos en la preparación de alimentos en cocina.								
	Explica la importancia del uso de las técnicas mas utilizadas para la solución de situaciones difíciles e imprevistos en la preparación de alimentos en cocina, teniendo en cuenta la relación con el cliente.								
	Aplica las técnicas mas utilizadas para la solución de situaciones difíciles e imprevistos en la preparación de alimentos en cocina, teniendo en cuenta la relación con el cliente.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
Trabajos de Investigación									

PROMEDIO DE CAPACIDAD									
Capacidad 16:	Describe los utensilios y maquinaria de cocina especial para la elaboración de postres, teniendo en cuenta las características básicas que deben reunir y su funcionalidad.								
	Selecciona la maquinaria y utensilios de repostería necesarios para ser usados en la elaboración de postres.								
	Pone a punto y utiliza la maquinaria y utensilios de repostería, teniendo en cuenta la selección realizada anteriormente.								
	Selecciona y aprovisiona los insumos necesarios, teniendo en cuenta el postre a elaborar.								
	Usa las técnicas necesarias para elaborar postres aplicando normas de seguridad y sanidad.								
	Describe las técnicas de decoración de postres, teniendo en cuenta los utensilios y productos complementarios a utilizar.								
	Aplica técnicas de decoración y creatividad, de acuerdo al tipo de postre elaborado y su insumo principal.								
	Selecciona correctamente la maquinaria a usar para almacenar postres, de acuerdo a su composición y características de conservación.								
	Selecciona los recipientes adecuados para almacenar postres, de acuerdo al tipo y tiempo de conservación.								
	Almacena los postres teniendo en cuenta las condiciones adecuadas de la maquinaria y los recipientes precisos, de acuerdo al tiempo de conservación.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								
Capacidad 17:	Describe la Norma Sanitaria para el Funcionamiento de Restaurantes y Servicios Afines, y su importancia para el Profesional de Cocina.								
	Explica las técnicas usada para realizar la limpieza y desinfección la batería y utensilios de cocina, teniendo en cuenta la normatividad vigente.								
	Aplica técnicas para limpiar y desinfectar el área, la batería y utensilios de cocina; cumpliendo las normas sanitarias vigentes.								
	Describe el proceso de cierre del área de cocina, teniendo en cuenta las normas de seguridad								
	Realiza el cierre del área de cocina, teniendo en cuenta las normas de seguridad.								
	Evaluaciones Orales / Escritas								
	Trabajos de Investigación								
	PROMEDIO DE CAPACIDAD								

Capacidad 18:	Describe el proceso de evaluación técnica en la empresa, de acuerdo a las metas establecidas.												
	Realiza la evaluación técnica, aplicando los indicadores de calidad y comparando con las metas establecidas por la empresa.												
	Elabora un informe del resultado de la evaluación, teniendo en cuenta las repercusiones positivas y/o negativas para la empresa y su proyección al futuro.												
	Describe el proceso de evaluación económica en la empresa, de acuerdo a las metas establecidas.												
	Realiza la evaluación económica, aplicando los indicadores de y comparando con las metas establecidas por la empresa.												
	Elabora un informe del resultado de la evaluación, teniendo en cuenta además la evaluación técnica.												
	Evaluaciones Orales / Escritas												
	Trabajos de Investigación												
	PROMEDIO DE CAPACIDAD												

REGISTRO DE EVALUACIÓN DE ACTITUDES

PROGRAMA	COCINA	SECCIÓN	ÚNICA
ESTUDIANTE			

VALORES Y ACTITUDES	INDICADORES DE EVALUACIÓN	EVALUACIÓN PROGRESIVA						
					NOTA PARCIAL			NOTA FINAL
Responsabilidad	Demuestra voluntad de cambio							
	Se compromete en cada una de las actividades asignadas							
	Trabajo bien hecho y oportuno							
	Culmina las tareas o actividades a tiempo							

	Demuestra sentido de orden								
	Es perseverante								
Solidaridad	Demuestra actitudes positivas para trabajar en equipo								
	Comparte con sus pares y otros								
	Respeto las opiniones de los demás								
	Colabora en todo momento y lugar								
	Ayuda a sus pares								
Justicia	Dice la verdad en todo momento y lugar								
	Respeto los deberes de los demás y hace valer sus derechos								
	Demuestra rectitud en sus acciones								
	Es equitativo y no discrimina a nadie								
	Juzga de acuerdo a la razón								
Honestidad	Respeto las cosas ajenas								
	Respeto por si mismo y por los demás								
	Es leal a sus principios								
	Hay coherencia entre lo que dice y hace								
	Actúa conforme a la verdad								
Democracia	Escucha a los demás								
	Respeto opiniones diferentes a la suya								
	Acepta y respeta diferentes culturas								
	Acepta a los demás a pesar de sus diferencias físicas y psíquicas								
	Ofrece igualdad de oportunidades								
	Demuestra actitud autocrítica referente a sus desempeños								
Creatividad	Demuestra iniciativa en sus acciones								

	Demuestra creatividad e imaginación para resolver problemas								
	Aplica nuevas ideas buscando el incremento de la productividad								
Civismo	Se cuida a si mismo, al otro y al entorno								
	Se esfuerza por aplicar y respetar las normas								
	Se responsabiliza por sus actos.								
PROMEDIO DE ACTITUDES									

DOCENTE

V°B°
SUB DIRECTOR

Fecha :

Fuente: PASE

ANEXO N°07: VALORES EN LA UNIDAD DIDÁCTICA

MÓDULO I: CONSTRUCCIONES METÁLICAS

FAMILIA PROFESIONAL: MECÁNICA Y METALES PROGRAMA FORMATIVO: PLANCHADO Y PINTURA PROYECTO PRODUCTIVO: FABRICACIÓN DE ESTRUCTURAS METÁLICAS	UNIDAD DIDÁCTICA 1: Planificación y organización del proceso de estructuras metálicas. CAPACIDAD TERMINAL: Realizar la planificación y organización de la producción de Estructuras metálicas, teniendo en cuenta el criterio, plano de construcción y el uso eficiente de los recursos disponibles.
--	---

APRENDIZAJES	DESGLOSE DEL APRENDIZAJE					
	CONOCIMIENTOS TEÓRICOS (Saber)	DESTREZAS Y HABILIDADES TÉCNICAS (Saber hacer)	CAPACIDADES / HABILIDADES MENTALES	VALORES / ACTITUDES	CRITERIOS DE EVALUACIÓN	DURACIÓN
- Realizar el diseño de estructuras metálicas de acuerdo a las necesidades del cliente.	- Dibujo: concepto Colores Sombras - Boceto: croquis Áreas de principales figuras geométricas. - Dibujo técnico Básico-Plano de estructuras metálicas.	- Elaborar un croquis de la estructura metálica con medidas principales. - Elaborar plano de la estructura metálica con todas las medidas acotadas.	Orientación espacio temporal: - Interpretar - Secuenciación Aplicar: - Precisión y rapidez Comprender: - Analizar - Organizar - Planificar Pensamiento sintético: - Relaciones. - Sentido de seguridad.	Responsabilidad: - Trabajo bien hecho - Colaboración - Ayuda, solidaridad - Sentido de orden - Sentido de equilibrio Producción: - Iniciativa - producción	- Dibujar croquis de construcciones metálicas. - Realizar el plano de estructuras metálicas señalando las medidas y detalles técnicos. - Mida correctamente los perfiles de las estructuras metálicas utilizando los sistemas de medidas. - Seleccionar los materiales y equipos correctamente según el proceso de construcción de estructuras metálicas. - Elaborar el presupuesto y costo unitario de la estructura metálica en función de requerimientos de producción. - Organizar las actividades de producción distribuyendo recursos disponibles teniendo en cuenta su uso óptimo y tiempo determinado.	18 horas
- Utilizar los instrumentos de medida de acuerdo al SIU para un cálculo adecuado de los materiales.	- Sistema de medida: • Métrico • Inglés - Conversión de unidades de medida SM-SI	- Utilizar sistemas de medida en la construcción de estructuras metálicas.				
- Identificar correctamente los materiales usados para la fabricación de estructuras metálicas.	- Materiales para estructuras metálicas • Tipos • Características • Codificación	- Seleccionar los materiales para la fabricación de las estructuras metálicas				

<p>- Aplicar el proceso de planificación a la producción de estructuras metálicas.</p>	<p>producción de planificación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Características - Etapas: - Planificación a corto plazo. - Proceso de producción. 	<p>Plan de producción de estructuras metálicas.</p>				
<p>- Organizar las actividades para la fabricación de estructuras metálicas de acuerdo a los proyectos productivos.</p>	<p>- Organización</p> <ul style="list-style-type: none"> • Concepto • Procedo de organización • Procesos 	<p>- Organizar las actividades para la construcción de estructuras metálicas de acuerdo al proceso productivo.</p>				

Fuente: PASE



ANEXO N°08: ESQUEMA DE SESIÓN DE CLASE

Este plan de sesión está diseñado para que el alumno construya sus conocimientos potenciando su capacidad de aprender y pensar, eliminando los modelos mentales que constituyan barreras a las nuevas estrategias de aprendizaje.

PLAN DE SESIÓN	
Módulo: Sesión N° 1 Tema: Duración:	
<p>1. FASE: INICIACIÓN: Crear un adecuado clima mental para el aprendizaje.</p> <p>1.1. Explotación - Experiencias y aprendizajes previos.</p> <p>1.2. Problematicación - Crear desafío cognitivo.</p> <p>1.3. Presentación del tema como objetivo de la sesión.</p> <p>1.4. Destacar la importancia del tema para generar compromiso de aprendizaje en el alumno.</p> <p>2. FASE: CONSTRUCCIÓN/INFORMACIÓN: De los datos e información al conocimiento.</p> <p>2.1. Presentación de datos e información.</p> <p>2.2. Desarrollar el proceso de construcción del conocimiento, potenciando la comprensión y las capacidades para aprender y pensar.</p> <p>2.3. Elaborar el resumen conceptual organizándolo para su adecuado almacenamiento y recuperación oportuna para su aplicación.</p>	<p>Materiales y medios de aprendizajes</p> <p>Los necesarios, listos, antes de la sesión.</p>
<p>3. FASE: PRÁCTICA/APLICACIÓN: De la teoría a la práctica.</p> <p>3.1. Organización de los alumnos.</p> <p>3.2. Demostración por parte del profesor.</p> <p>3.3. Ejercitación por parte de los alumnos con la facilitación del profesor.</p> <p>3.4. Aplicación a casos similares.</p> <p>4. FASE: EVALUACIÓN</p> <p>4.1. Uso de indicadores para el seguimiento técnico del proceso y verificación del producto final.</p> <p>4.2. Uso de indicadores para verificar desarrollo de capacidades cognitivas, sociales y valores.</p> <p>4.3. Control de asistencia diaria.</p> <p>4.4. Preguntas orales o escritas (cortas)</p>	<p>Insumos Equipos y Herramientas</p> <p>Los que sean necesarios, listos, antes de la sesión.</p> <p>Listas de indicadores. Ficha de valores y actitudes. Registro de asistencia diaria.</p>

Profesor:

Fecha:

Fuente: PASE

BIBLIOGRAFÍA

LIBROS Y ARTÍCULOS

- ALUMNOS DE LA ESCUELA DE BARBIANA
1970 *Carta a una maestra*. Barcelona: Editorial Nova Terra.
- AMARTYA, Sen
2001 *Desarrollo y libertad*. Tercera edición. Bogotá: Planeta.
- AMES, Rolando
2004 *Gustavo Gutiérrez. Acordarse de los pobres. Textos esenciales*. Lima: Fondo editorial del Congreso del Perú.
- BAYONA FERREIRA, Juan
2006 "Competencias: eje articulador de las cadenas de formación".
Revista Internacional Magisterio. Colombia, Agosto-Septiembre,
número 22, p. 43.
- BERLIN, Isaiah
1984 *Cuatro ensayos sobre la libertad. Dos conceptos de libertad*.
Madrid: Alianza.
- CAPELLA, Jorge
1999 *Aprendizaje y constructivismo*. Lima: Ediciones Massey and
Vanier.
- GARCÍA H, Miguel
1996 *Los efectos políticos y sociales del neoliberalismo*. Lima: Editorial
Universidad del Pacífico.
- GAMERO, Julio
1994 *Cuatro años de neoliberalismo en el Perú*. Lima: Editorial
Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.
- GARCÍA-BARÓ, Miguel
2001 *Experiencia religiosa y ciencias humanas*. Madrid: PPC Editorial y
Distribuidora, S.A.
- GARDNER, Howard
2002 *Mentes líderes. Una anatomía del liderazgo*. Barcelona: Paidós.
- GOLEMAN, Daniel
2003 *El líder resonante crea más*. Barcelona: Novoprint, S. A.
- GUTIÉRREZ, Gustavo
1986 *Evangelización y opción por los pobres*. Buenos Aires: Paulinas.
1990 *Teología de la liberación. Perspectivas*. Décimocuarta edición.
Salamanca: Sígueme.
1990 *La verdad os hará libres*. Salamanca: Sígueme

- 1990 "Pobres y opción fundamental". En ELLACURÍA, Ignacio (editor). *Mysterium liberationis. Conceptos fundamentales de la Teología de la Liberación I*. Madrid: Trotta, p.310.
- 1994 *El Dios de la vida*. Segunda edición. Salamanca: Sígueme.
- 2002a *Beber en su propio pozo*. Séptima edición. Salamanca: Sígueme.
- 2002b *¿Dónde dormirán los pobres?* Segunda edición. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones.
- 2002c "La opción teocéntrica". *Páginas*. Lima, número 177, p.12.
- 2005 "Pobreza y teología". *Páginas*. Lima, número 191, p. 24.
- 2006 "Koinonia eclesial". *Páginas*. Lima, número 200, p. 32.
- HENRY, Michel
1996 *La barbarie*. Madrid: Caparrós.
- HENDRICKS, Gay
1999 *La mística empresarial*. Barcelona: Ediciones Urbano.
- RAHNER, Karl
2003 *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto del cristianismo*. Barcelona: Herder.
- LEVINÁS, Emmanuel
1997 *Totalidad e Infinito*. Segunda edición. Salamanca: Sígueme.
- LEVINÁS, Emmanuel
2001 *La realidad y su sombra. Libertad y mandato, Trascendencia y altura*. Madrid: Trotta.
- LEWIS, Oscar
1975 *Antropología de la pobreza. Cinco familias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LOWNEY, Chris
2004 *El liderazgo al estilo de los jesuitas. Las mejores prácticas de una compañía de 450 años que cambió el mundo*. Barcelona: Granica.
- MARZAL, Manuel
2002 *Tierra encantada. Tratado de antropología religiosa de América Latina*. Madrid: Trotta.
- MOSCATO, Ricardo
2006 "Valores que queremos promover". En Conferencia de Provinciales Jesuitas de América Latina. *Proyecto Educativo Común (PEC) de la Compañía de Jesús en América Latina*. Asunción: Ediciones Montoya, pp. 113-143.

- NUSSBAUM, Martha
 1998 *La ética del desarrollo desde el enfoque de las capacidades. En defensa de los valores universales.* Chicago: Universidad de Chicago.
- ORTIZ DE ZEVALLOS, Felipe
 1998 *La era global: economía, empresa y Estado.* Lima: Editorial Universidad del Pacífico.
- PEREDA, Santiago
 2005 *Técnicas de gestión de recursos humanos por competencias.* Madrid: editorial universitaria.
- RIST, Gilbert
 2002 *El desarrollo: historia de una creencia universal.* Madrid, La Catarata.
- SCHMIDT, Eduardo
 1995 *Ética y negocios para América Latina.* Tercera edición. Lima: Universidad del Pacífico.
- SOLLE, Dorothee
 1995 *Dios en la basura. Otro "descubrimiento" de América Latina.* Segunda Edición. Pamplona: Verbo Divino.
- SOBRINO, Jon
 1992 *El principio-misericordia. Bajar de la cruz a los crucificados.* Santander: Sal Terrae.
- STIGLITZ, Joseph
 2002 *El malestar en la globalización.* Madrid: Taurus.
- TORNOS, Andrés
 2001 *Inculturación. Teología y método.* Madrid: Universidad Pontificia Comillas.
- VARGAS ZÚÑIGA, Fernando
 2006 "Formación por competencias: un juego de círculos concéntricos". *Revista Internacional Magisterio.* Bogotá, número 22, p.34
- VELASCO, Juan Manuel
 2003 *El fenómeno místico. Estudio comparado.* Segunda edición. Madrid: Trotta.
- VÉLAZ, José Manuel
 1987 *Prólogo.* En MARQUINEZ, Ignacio. *¿Cómo nació Fe y Alegría? 1950-1980.* Caracas, Formateca.
- VÉLAZ, JOSÉ MARÍA
 1976 *El primer paso.* Mimeografiado.
- VIDALES, Raúl y Kudo TOKIHIRO

1975 *Práctica Religiosa y Proyecto Histórico*. Lima: Centro de Estudios y Publicaciones.

ZUBIRI, Xavier

1993 *El problema filosófico de la historia de las religiones*. Madrid: Alianza Editorial Fundación Xavier Zubiri.

DOCUMENTOS

Informe Final de la misión de evaluación del Programa Marco de Formación Profesional Tecnológica y Pedagógica en el Perú (FORTE-PE), del 19 de agosto de 2005.

Informe del monitoreo ex post de la misión europea de apoyo al PASE, del 20 de julio de 2006.

Informe de evaluación del Ministerio de Educación sobre el Programa PASE, del 6 de julio de 2005.

Plan Operativo Global 1996-2000. Programa de Apoyo al Ajuste Social Estructural: Desarrollo e Inserción laboral de los Jóvenes en Perú "PASE".

Informe Final de la Primera Fase del PASE. 2000.

Convenio de financiación entre la Comunidad Europea y la República del Perú. Convenio N° PER/B7-3010/94/55.

Proyecto Educativo Nacional, Objetivo Estratégico 5, Ministerio de Educación, 2007.

Documento "Lineamientos Nacionales de Política de la Formación Profesional", aprobados por el Decreto Supremo No. 021-2006-ED. Diario Oficial El Peruano, 28 de julio de 2006.

IDEARIO INTERNACIONAL DE FE Y ALEGRÍA XV y XVI Congresos Internacionales Mérida (Venezuela) y San Salvador (El Salvador), 1984 y 1985, p. 1.

EQUIPO PEDAGÓGICO DE FE Y ALEGRÍA. *Propuesta pedagógica. Lineamientos teóricos y prácticos para la construcción de la propuesta pedagógica de centros y programas*. Lima, Fe y Alegría, 2005, 10.

Reglamento de Educación Técnico – Productiva, Art. 2., aprobado por del Decreto Supremo No. 022-2004-ED. Diario Oficial El Peruano, 29 de noviembre de 2004.

Manual de diseño curricular por competencias. Fascículo 4. Federación Internacional Fe y Alegría. Febrero 2008.

Educación para el trabajo y el desarrollo humano. Diseño y ajuste de programas de formación para el trabajo bajo el enfoque por competencias”. Documento No. 6. Ministerio de Educación Nacional Colombia. Bogotá, 2008.

Documento de trabajo “Lineamientos de política de la formación profesional en el Perú. Competitividad, Competencia y Oportunidad para el desarrollo los recursos humanos del país”, del MED-MTPE, 21 de febrero del 2005.

PÁGINAS WEB

<http://www.cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/competen/pdf/mexc1.pdf>

<http://www.oei.es/pdfs/lineamientospfp.pdf>

<http://www.oeiperu.org/documentos/FormacionLopezSoria.pdf>

<http://www.sencico.gob.pe/homesencico.html.08>

<http://www.grade.org.pe/download/pubs/InvPolitDesarr-6.pdf>

<http://www.iadb.org/idbamerica/index.cfm?thisid=1022>

<http://www.oeiperu.org/documentos/FormacionHaya.pdf>

www.elcomercio.com.pe/edicionline/html/

http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articles-157085_archivo_pdf

<http://cinterfor.org.uy/public/spanish/region/ampro/cinterfor/publ/papel/13/pdf/partea.pdf.p.9>

http://noticias.latam.msn.com/pe/peru/articulo_afp.aspx?cp-documentid=23467104

<http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/173>

<http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/86>

<http://dicc.hegoa.efaber.net/listar/mostrar/29>

<http://www.alasru.org/cdaldasru2006>