



Universidad Internacional de La Rioja
Facultad de Ciencias Sociales y Humanidades

Máster Universitario en Cooperación Internacional al
Desarrollo: Gestión y Dirección de Proyectos

Transversalización del enfoque territorial en un
programa de cooperación internacional en educación
rural en Piura, Perú

Trabajo fin de estudio presentado por:	José Martín Vegas Torres
Tipo de Trabajo:	Investigación
Director/a:	Diana María Rodríguez Herrera
Fecha:	29/06/2022

Resumen

La presente investigación analiza los modos en que se transversaliza el enfoque territorial en el diseño e implementación del Programa de cooperación internacional Horizontes de Educación Secundaria Rural en Piura, (Perú), en el período 2018-2021. El objetivo del Programa es que las y los jóvenes que egresan de secundarias rurales estén preparados para implementar sus proyectos de vida en vínculo con el desarrollo local de sus comunidades.

El estudio adopta la metodología de estudio de caso, es de corte analítico e inductivo porque permitirá construir proposiciones sobre la transversalización del enfoque territorial aplicada a proyectos de educación, las que podrán ser aplicadas a casos similares e ilustrar las teorías sobre desarrollo territorial rural y educación rural.

El análisis explica cómo se transversaliza el enfoque territorial en el diseño del programa y en la implementación de sus tres líneas de acción: desarrollo socioemocional intercultural, formación técnica y protección. También se analizan las implicancias de la transversalización del enfoque territorial para las políticas públicas y la cooperación internacional.

Esta investigación se inscribe en el debate sobre la pertinencia del desarrollo territorial como enfoque transversal en proyectos de desarrollo, específicamente en educación rural. El territorio, bajo este enfoque es definido como una construcción social y la relevancia de este enfoque para la cooperación surge ante el fracaso de los proyectos de desarrollo que no toman en cuenta el contexto. El caso visibiliza a la adolescencia como sujeto del desarrollo territorial y muestra cómo la incorporación del enfoque territorial en la secundaria rural contribuye a que las encrucijadas en que se encuentran las y los adolescentes encuentran una vía de solución.

Palabras clave: educación rural, desarrollo territorial rural, enfoque territorial, , cooperación internacional, educación secundaria.

Abstract

The general objective of this research is to analyze how the territorial approach is mainstreamed in the design and implementation of the International Cooperation Program Horizons of Rural Secondary Education in Piura, (Peru), in the period 2018-2021. The objective of the Program is that the young people who graduate from rural secondary schools are prepared to implement their life projects in connection with the local development of their communities.

The study adopts the methodology of a case study and is analytical and inductive in nature because it will allow building propositions on the mainstreaming of the territorial approach applied to education projects, which can be applied to similar cases and illustrate the theories on rural territorial development and rural education.

The analysis explains how the territorial approach is mainstreamed in the design of the program and the implementation of its three lines of action: intercultural socio-emotional development, technical training, and protection. The implications of mainstreaming the territorial approach for public policies and international cooperation are also analyzed.

This research is part of the debate on the relevance of territorial development as a transversal approach in development projects, specifically in rural education. The territory, under this approach, is defined as a social construction and the relevance of this approach for cooperation arises from the failure of development projects that do not take into account the context. The case makes adolescence visible as a subject of territorial development and shows how the incorporation of the territorial approach in rural secondary schools contributes to the crossroads at which adolescents find themselves finding a way of solution.

Keywords: rural education, rural territorial development, territorial approach, international cooperation, rural secondary education.

Contenido

Dedicatoria y agradecimientos.....	8
Introducción	9
1. Justificación.....	12
1.1. Objetivos.....	15
1.1.1. Objetivo general	15
1.1.2. Objetivos específicos	15
2. El caso de estudio: el Programa Horizontes en Piura	16
3. Marco teórico.....	19
3.1.1. Enfoque territorial o de desarrollo territorial	19
3.1.2. Enfoque de desarrollo territorial rural	21
3.1.3. Educación Rural	26
3.1.4. Transversalización del enfoque de desarrollo territorial rural	30
3.1.5. La experiencia nacional en transversalización del enfoque territorial	32
3.1.6. Aspectos clave identificados en la revisión bibliográfica para el estudio de caso	34
4. Metodología	36
4.1. Enfoque, alcance y diseño	36
4.1.1. Enfoque.....	36
4.1.2. Alcance: la selección del caso.....	37
4.1.3. Diseño	38
4.2. Variables	39
4.3. Población y muestra	42
4.4. Técnicas de recogida de datos.....	42

4.5.	Técnicas de análisis de datos	43
5.	Resultados y discusión	44
5.1.	La transversalización del enfoque territorial en el diseño del programa.....	44
5.1.1.	La adolescencia reconfigura el enfoque territorial	44
5.1.2.	La teoría de cambio del proyecto como estrategia de transversalización del enfoque territorial.....	46
5.1.3.	La transversalización del enfoque territorial y los retos a partir del diseño en el territorio	55
5.2.	La transversalización del enfoque territorial en la implementación del programa ..	58
5.2.1.	La transversalización del enfoque territorial en la línea de formación técnica .	58
5.2.2.	La transversalización del enfoque territorial en la línea de acción de habilidades socioemocionales interculturales	62
5.2.3.	La transversalización del enfoque territorial en la línea de protección de adolescentes.....	67
5.3.	La transversalización del enfoque territorial y las políticas públicas	72
5.3.1.	La lógica trinivel	72
5.3.2.	El enfoque territorial y el ODS 4	74
5.3.3.	El enfoque territorial y la agenda de políticas en el Perú	75
5.4.	Cooperación internacional y enfoque territorial.....	76
6.	Conclusiones.....	78
7.	Limitaciones y prospectiva	85
8.	Bibliografía	86
Anexo A.	Mesa de especialistas en enfoque territorial.....	93
Anexo B.	Matriz de fuentes de información documental: origen y ámbito del programa para el cual proporciona información.	94

Índice de tablas

Tabla 1. Elementos clave del enfoque de desarrollo territorial rural.	23
Tabla 2. Categorías e indicadores que guían la respuesta a las preguntas de la investigación.	39
Tabla 3: modelo lógico del Programa Horizonte (versión original en inglés)	48
Tabla 4: Modelo lógico del Programa Horizontes. Traducción al castellano.	50
Tabla 5. Transversalización del enfoque territorial en la teoría de cambio del Programa.	52
Tabla 6. Habilidades socioemocionales que desarrolla el Programa Horizontes	63

Acrónimos y abreviaturas

CIPCA	Centro de Investigación y Promoción del Campesinado
DRE	Dirección Regional de Educación
DTR	Desarrollo territorial rural
EFTP	Educación y formación técnico profesional
HSE	Habilidades socioemocionales
IIEE	Instituciones educativas
MINEDU	Ministerio de Educación
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODS	Objetivo de desarrollo sostenible
PEN	Proyecto Educativo Nacional al 2036
RIMISP	Centro latinoamericano para el desarrollo rural
UGEL	Unidad de Gestión Educativa Local
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
WCD	Enfoque de desarrollo integral del niño

Dedicatoria y agradecimientos

Dedicado a los y los estudiantes y docentes del Alto Piura, fuente de inspiración y aprendizaje para esta investigación.

Agradecimientos:

A los colegas del equipo Horizontes en Piura y en UNESCO, personas y profesionales que con su compromiso y capacidad profesional están abriendo caminos para la adolescencia rural en el Perú.

A Diana Rodríguez Herrera, asesora de esta tesis, que me ha permitido profundizar el gusto por la investigación y la reflexión profunda.

Y, sobre todo a Gina, mi pareja que con perseverancia y amor supo darme energía, tiempo y espacio para trabajar esta tesis.

Introducción

La presente investigación, desarrollada como estudio de caso con un enfoque inductivo e instrumental, aborda el proceso de transversalización del enfoque territorial en el diseño e implementación del Programa de Educación Secundaria Rural Horizontes, en el territorio del Alto Piura, departamento de Piura, Perú entre los años 2018 y 2021. Este programa se implementa en siete zonas rurales del ese país, siendo coordinado por la oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) en el Perú. En cada una de ellas existe una contraparte territorial, para el caso de Piura es la organización no gubernamental Centro de Promoción del Campesinado (CIPCA).

Horizontes, de acuerdo con su matriz de marco lógico tiene como propósito o impacto que “los adolescentes de zonas rurales desarrollen las capacidades para llevar adelante sus proyectos de vida en vínculo con el desarrollo territorial rural” (UNESCO Perú, 2018, p. 17). El programa fue diseñado bajo el enfoque de teoría del cambio¹ y sus líneas de acción son las siguientes: 1) desarrollo de habilidades socioemocionales e interculturales, (HSE), 2) educación técnica 3) protección, 4) incidencia y gestión del conocimiento (UNESCO Perú, 2018).

Para lograr esta diversificación de la secundaria a diversos contextos, Horizontes asume el enfoque territorial rural como uno de sus enfoques transversales. Esta investigación busca indagar en la contribución de dicho enfoque a proyectos de desarrollo, específicamente en educación rural y se inscribe en la Línea de Trabajo 5 del Máster Universitario en Cooperación Internacional al Desarrollo: Gestión y Dirección de Proyectos: Educación.

Una de las posibles contribuciones del enfoque territorial en frente a uno de los principales desafíos para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) La desigualdad es frente a uno de los principales desafíos para alcanzar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4), la desigualdad educativa con aportes a la definición de las políticas de equidad focalizadas en

¹ La teoría del cambio es una metodología que se utiliza para el diseño y evaluación de proyectos permitiendo articular lógicamente los propósitos, resultados, propósitos y estrategias, sustentando los vínculos causales en evidencia. (Rogers, 2014)

poblaciones excluidas, como es la adolescencia rural. Así mismo podría contribuir en lograr pertinencia en una educación secundaria que suele tener un diseño homogéneo y urbano. Estos retos globales y regionales tienen una expresión específica en el Perú y la organización de su sistema educativo bajo un esquema unitario y descentralizado donde, existen muchas dificultades para lograr respuestas eficaces para la diversidad de contextos propios de sus ámbitos rurales.

El territorio en el enfoque de desarrollo territorial es definido como una construcción social y cultural (Schejtman & Berdegué, 2004), en contraposición a una definición física o geográfica del mismo. En el ámbito latinoamericano a partir de esa concepción del territorio se introduce la noción de nueva ruralidad (Berdegué & Favarero, 2020), dando cuenta de cambios que están abriendo la posibilidad de un desarrollo territorial rural si, a partir de los activos del territorio (Tassara & Grando, 2013) se plasman procesos de transformación productiva y de gobernanza local. Estos planteamientos cuestionan la primacía de agendas sectoriales sobre las territoriales y por consiguiente se preguntan sobre las posibilidades de desarrollar programas sectoriales, educativos, por ejemplo, con un enfoque territorial. Una metaevaluación de quince años de desarrollo territorial rural realizada muestra que la adolescencia y la educación secundaria no son considerados en su agenda Constanza *et al.*, (2020). El caso Horizontes-Piura muestra una manera específica de incorporar el enfoque territorial en un programa que es sectorial y que visibiliza la importancia de la adolescencia para el desarrollo territorial rural.

En el plano de la cooperación internacional Socas & Hourcade, (2009) muestran el fracaso de programas de cooperación que no consideran el contexto. Para el año 2017 la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL han propuesto replantear el rol de la cooperación internacional desde la estrategia del *desarrollo en transición* y el estudio del caso Horizontes-Piura permitirá identificar las posibilidades de introducir el enfoque territorial para contribuir a ese propósito y a lograr mayor efectividad en los proyectos.

Para desarrollar la investigación se ha adoptado la metodología de estudio de caso y, siguiendo la tipología de Coller (2020) este es un estudio de corte inductivo e instrumental. Inductivo porque permitirá aportar a la comprensión del enfoque territorial y su

transversalización. Instrumental porque permite ilustrar las teorías sobre desarrollo territorial rural y educación rural.

Las preguntas de investigación son las siguientes:

Pregunta general:

- ¿Cómo se implementa el enfoque de desarrollo territorial rural en un programa de cooperación internacional en educación rural en Piura (Perú), el Programa Horizontes de Secundaria Rural, entre los años 2018 y 2021?

Preguntas específicas:

- ¿Cuál es el concepto de territorio aplicado en el Programa Horizontes de Piura y cómo evoluciona este concepto?
- ¿Cómo se transversaliza el enfoque territorial en el diseño e implementación del Programa Horizontes de Educación Secundaria Rural de Piura?
- ¿Qué implicancias tiene la territorialización de un programa para la política pública educativa?
- ¿Qué implicancias tiene la territorialización de un programa para la cooperación internacional en educación rural?

1. Justificación.

La aplicación del enfoque territorial a un programa educativo rural de cooperación es relevante por razones educativas, de identificación del rol de la cooperación internacional y de motivación personal. Esta investigación permitirá analizar el alcance de esta contribución para la educación de la adolescencia en ámbitos rurales.

En el marco de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, considerar las particularidades del territorio, entendido este como una construcción social y cultural, resulta relevante para alcanzar las metas 4.1, "pertinencia en los resultados educativos" y 4.7, "educación para el desarrollo sostenible y valoración de la diversidad cultural" del Objetivo 4 de Desarrollo Sostenible relativo a "educación de calidad" (UNESCO, 2016).

El ODS 4 se regionaliza, territorializa, a las características de América Latina y el Caribe en la Declaración de Buenos Aires (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago, 2017). Ella extiende el concepto de educación pertinente no solo a los resultados (numeral 4) sino también a los contenidos (numeral 10) y procesos de aprendizaje contextualizados (numeral 13). La Declaración también reconoce que la educación es una condición para el logro de los demás ODS (numeral 3), pudiendo ser la transversalización del enfoque territorial un proceso por el cual se puede contribuir a lograr esa vinculación a partir de una educación pertinente.

La Declaración de Buenos Aires es igualmente relevante respecto a la importancia de la educación secundaria. Ella considera que el mayor desafío para el progreso socioeconómico en la región es la desigualdad, por lo que establece como principio rector de la agenda educativa al 2030 velar por la culminación de la educación básica con resultados pertinentes y de calidad (numeral 4) y su vinculación con la formación técnica y profesional (numeral 10). El año 2022 los Ministros de la región ratifican los compromisos asumidos el año 2017 pero, a partir del contexto de la emergencia educativa causada por la pandemia incorporan dos aspectos de relevancia territorial: la necesidad de una articulación intersectorial orientada al bienestar y el desarrollo sostenible (numerales 16 y 18) (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, 2022).

Equidad, pertinencia y secundaria son temas igualmente relevantes en la agenda de política educativa del Perú. Respecto a la situación educativa de la educación secundaria rural en el Perú existen diversos estudios que muestran cómo la adolescencia rural a la vez que sufre procesos de exclusión es también la generación más educada de sus familias (Instituto de Estudios Peruanos, 2018) lo que la constituye en una población indispensable de considerar para el desarrollo de los territorios rurales.

En los últimos años, y en varios casos con aportes del programa Horizontes se han aprobado un conjunto de lineamientos de política que plantean un marco estratégico de acción en favor de la educación secundaria rural. El Proyecto Educativo Nacional al 2036, que es la política de Estado del país propone el logro de cuatro propósitos: ciudadanía, equidad, bienestar personal y productividad con desarrollo sostenible y una organización del sistema educativa en función del ciclo de vida y (Consejo Nacional de Educación, 2020). La adolescencia es reconocida como una etapa clave en el ciclo de vida y a partir del Proyecto Educativo Nacional se formula el marco orientador para la educación de adolescentes que, además señala la importancia estratégica de esta población debido al bono demográfico (Marco Orientador Para La Atención de Adolescentes En Educación Secundaria, 2021). El Perú también ha aprobado la política de educación en ámbitos rurales la que establece el marco estratégico para la atención a la población de estos ámbitos, desde enfoques de equidad y nuevas ruralidades (Ministerio de Educación, 2018). Como señalan Montero y Uccelli (2020) el reto en el Perú está en la operacionalización de estos marcos y lineamientos, aspectos a los cuales este estudio de caso busca contribuir.

Una educación que establezca vínculos de conexión entre los sujetos de la educación, los adolescentes y el enfoque de desarrollo territorial rural requiere de respuestas pedagógicas específicas sobre las cuales este estudio también presenta algunas contribuciones.

Presentadas las posibles contribuciones del enfoque territorial a la educación, el caso del Programa Horizontes en Perú analizará una forma de acción de la cooperación internacional que incorpora este enfoque y permitirá delimitar sus alcances y limitaciones en el marco de la estrategia del *desarrollo en transición* (OCDE *et al.*, 2019). Esta estrategia busca enfrentar cuatro trampas en las que se encuentran inmersos los países de América Latina, caracterizados

como países de ingresos medios y altos: la trampa de la productividad, la trampa de la vulnerabilidad social, la trampa institucional, la trampa medioambiental. Estas trampas tienen conexiones entre ellas que generan un círculo vicioso que impide el desarrollo y la heterogeneidad subnacional en resultados del desarrollo es uno de los escenarios de esta situación(OCDE *et al.*, 2019).

Bajo esa perspectiva, el documento antes mencionado propone replantear el rol de la cooperación internacional como facilitadora del desarrollo sostenible e incluyente y para ello define tres herramientas: desarrollo de capacidades, diálogo sobre políticas y asistencia técnica operando un conjunto diferente y más amplio de herramientas del conocimiento(OCDE *et al.*, 2019).

El modelo de gobernanza de esta nueva cooperación catalizadora del desarrollo considera que enfrentar las trampas del desarrollo implicará cambios de políticas, para los cuales será necesario adoptar un enfoque de gobierno completo. Para ello y para ello relleva las alianzas multiactores como una estrategia fundamental que permite atender a tres principales déficits de gobernanza: el déficit regulatorio, el déficit de implementación y el déficit de participación(OCDE *et al.*, 2019).

Las contribuciones del enfoque territorial a la educación y la cooperación internacional se vinculan con una motivación personal para desarrollar esta investigación. La búsqueda de nuevos caminos para una educación que responda, desde un enfoque de derechos, a los intereses de las personas y las características de cada contexto ha sido una constante en la trayectoria profesional del autor, aunque en diferentes roles: en la gestión pública, en organizaciones de la sociedad civil, en la gestión de proyectos en territorios y comunidades, y en la academia. En este último aspecto ha desarrollado estudios de casos sobre programas específicos en educación, ha participado en evaluaciones de impacto de proyectos y elaborado propuestas de políticas.

Actualmente se desempeña como coordinador del equipo nacional de Horizontes, lo cual le permite un acceso en profundidad al material y los actores del Programa. A su vez, se reconoce que este rol puede llevar a sesgos en el estudio, los que se buscan controlar a partir del diálogo con expertos en la materia en el Perú así como con la triangulación de fuentes.

1.1. Objetivos

1.1.1. Objetivo general

Analizar los modos en que se transversaliza el enfoque territorial en la concepción e implementación del Programa de cooperación internacional Horizontes de Educación Secundaria Rural en Piura, (Perú), en el período 2018-2021.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Revisar críticamente la conceptualización y evolución del concepto de territorio que se aplica en el Programa Horizontes de Educación Secundaria en Rural.
2. Analizar cómo se transversaliza el enfoque territorial en el diseño e implementación del Programa Horizontes de Educación Secundaria Rural en Piura.
3. Identificar cómo se traduce la aplicación del enfoque territorial en los aportes de política realizados por el Programa Horizontes.
4. Identificar las implicancias de la territorialización de un proyecto de educación para la cooperación internacional al desarrollo desde el planteamiento del desarrollo en transición.

2. El caso de estudio: el Programa Horizontes en Piura

El Programa Horizontes de Educación Secundaria Rural se implementa desde el año 2018 hasta el año 2022. Es financiado por la organización filantrópica holandesa Porticus, coordinado por la oficina de UNESCO en el Perú e implementado en 7 ámbitos territoriales por contrapartes locales. En el caso del departamento de Piura, la implementación está a cargo de la organización no gubernamental CIPCA, institución con 50 años de trayectoria en desarrollo rural.

El diseño del Programa considera seis meses de generación de condiciones (2018), tres años de implementación en los colegios (2019-2021) y un semestre para la estrategia de cierre (2022). El año 2018 se seleccionaron las contrapartes territoriales, los colegios que participarán a través de un proceso de licencia social², se hace una línea de base. El año escolar 2019, que en el Perú empieza en el mes de marzo se inicia el trabajo sistemático con las instituciones educativas, a través de un acompañamiento técnico y pedagógico a cargo de la contraparte territorial y un programa de formación estructurado a cargo de la Universidad Antonio Ruiz de Montoya. El año 2020 se declaró la emergencia sanitaria a raíz de la epidemia del COVID- 19 y el Estado peruano cerró los colegios hasta fines del año 2021, aunque en la mayor parte de colegios del programa Horizontes se adelantó la atención semipresencial a partir del segundo semestre del año 2020. Así, los dos últimos años de trabajo con los colegios se realizaron con una estrategia de educación remota. Debido a esta situación el trabajo sistemático previsto en los colegios se ha extendido hasta fines del año 2022. El año 2021 se realizó una evaluación intermedia del programa y el año 2022 se realizará la evaluación final.

Para la estructuración del caso se presenta a continuación el propósito y líneas de acción del Programa. Horizontes busca “contribuir a que jóvenes egresados de escuelas secundarias públicas de ámbitos rurales puedan implementar sus planes de vida y dedicarse a actividades

² El proceso de licencia social consiste en una consulta a los profesores, padres de familia y comunidad de cada colegio secundario rural para que expresen su interés de participar en el programa. Se realizan talleres de información, se recogen los intereses y expectativas de los actores y se suscribe un acta de incorporación al Programa.

vinculadas al desarrollo local de sus comunidades o fuera de su localidad sin perder su identidad local” (UNESCO, 2018). Para ello, el Programa desarrolla cuatro líneas de acción: 1) habilidades socioemocionales interculturales, 2) educación técnica vinculada al desarrollo territorial rural, 3) protección y atracción de los adolescentes, 4) incidencia y gestión del conocimiento (EN2).

La línea de habilidades socioemocionales se trabaja a partir de un itinerario formativo estructurado, el Programa Naturaleza que se desarrolla a lo largo de los cinco años de secundaria (EN4). La formación técnica implementa una estrategia de doble certificación por la cual las y los estudiantes logran una certificación técnica modular brindada por una institución de educación técnica además de su certificado de educación básica (EN4). La estrategia de protección incluye acciones de prevención, detección y protección de adolescentes afectados por factores de riesgo. Se realiza en cada institución educativa y también generando una red de soporte a la adolescencia convocando a otros sectores del Estado presentes en el territorio. A partir de estas tres líneas de acción se inicia un proceso de renovación pedagógica y de gestión en los colegios, que les permite desarrollar otras iniciativas innovadoras, como proyectos de aprendizaje o el fomento de la participación adolescente (EN2).

La cuarta línea, de gestión del conocimiento e incidencia sistematiza aportes del programa, promueve espacios de diálogo y concertación sobre educación rural y organiza la relación de cooperación con el Ministerio de Educación y los Gobiernos Regionales (EN1).

Estas líneas de acción son comunes a los 7 territorios donde opera el Programa. En cada región las líneas de acción se adecúan al contexto territorial y además se definen otras actividades propias que responden al propósito del Programa (EPC).

Para lograr esta diversificación de la secundaria a diversos contextos, Horizontes asume el enfoque territorial rural como uno de sus enfoques transversales:

El Programa de Secundaria Rural asume un enfoque territorial que implica cambiar de perspectiva de desarrollo e implementación de nuestras acciones para darle prioridad a la prestación de servicios a los ciudadanos y ciudadanas, reconociendo las diversas necesidades y demandas, así como las condiciones y diferencias de contextos también distintos. Este enfoque desde

la prestación de servicios a los ciudadanos y ciudadanas constituye precisamente un medio fundamental para garantizar el cumplimiento de sus derechos (UNESCO, 2018a p. 13).

En el caso de Piura el programa se implementa en la zona denominada Corredor del Alto Piura donde CIPCA venía promoviendo una

propuesta de desarrollo integral y articulada con la participación de instituciones del Estado y sociedad civil para la generación de valor público que permita a las poblaciones vulnerables acceder a servicios públicos de calidad y la generación de oportunidades socio económicas para la mejora de su calidad de vida (CIPCA, 2019a, p.2).

El CIPCA decide participar del Programa Horizontes motivada por el hecho de que en su área de intervención, los jóvenes no están interesados en participar de programas de exportación de productos orgánicos a pesar de ser exitosos. “Aunque no teníamos experiencia en trabajo con escolares, nos pareció una oportunidad importante para los propósitos de la organización en el Alto Piura” (ET5). El CIPCA focaliza 11 colegios, con 1681 estudiantes y 167 docentes y directivos. Los colegios, aunque ubicados en un territorio con características comunes, pertenecen a los distritos de Lalaquiz, Canchaque, San Miguel de El Faique (provincia de Huancabamba), Salitral y San Juan de Bigote (provincia de Morropón) (EJT).

3. Marco teórico

El presente marco teórico, identifica las categorías más relevantes para explicar la pertinencia del enfoque territorial como enfoque transversal en proyectos de desarrollo. Se construye un mapa de las teorías relevantes para el caso (Coller, 2000) poniendo en relación los siguientes aspectos: el enfoque territorial o de desarrollo territorial, las especificades del desarrollo territorial rural, la relación entre educación y ruralidad y la transversalización del enfoque de desarrollo territorial.

La definición de los conceptos de enfoque territorial y de desarrollo territorial rural y la identificación de las dimensiones que contiene cada uno de estos conceptos permitirán analizar luego qué concepto se ha utilizado en el caso Horizontes-Piura y cómo ha evolucionado. Sobre esa base la revisión de los estudios sobre educación rural y transversalización del enfoque territorial permitirán especificar los modos en que se ha aplicado este enfoque y cuál es su alcance en proyectos de desarrollo.

3.1.1. Enfoque territorial o de desarrollo territorial³

El territorio bajo el enfoque de desarrollo territorial “no es un espacio físico objetivamente existente” (Tassara & Grando, 2013), sino “una construcción social, es decir, un conjunto de relaciones sociales que dan origen y a la vez expresan una identidad y un sentido de propósito compartidos por múltiples agentes públicos y privados” (Schejtman & Berdegué, 2004, p. 6). Como construcción social y cultural antes que como una ubicación geográfica o demarcación administrativa, puede no coincidir con esta última. En ámbitos rurales puede identificarse con el territorio de un determinado pueblo indígena.

En la reflexión europea sobre el desarrollo territorial este se constituye en una de las dimensiones del propósito de cohesión social que caracteriza al proceso de integración europea desde el Tratado Constitutivo de Roma de 1957 y tiene como hitos destacados la formulación de la Estrategia Territorial Europea en 1999, la publicación del libro verde sobre cohesión territorial en el año 2008 y más recientemente, la Agenda Territorial 2030 (Ministros Responsables de la Ordenación, 2020) que propone dos objetivos generales: una Europa justa

³ En este estudio, siguiendo a los autores que se presentarán a continuación, se utilizaron los términos enfoque territorial y enfoque de desarrollo territorial como sinónimos.

que ofrezca perspectivas de futuro a todos los lugares y ciudadanos y una Europa verde que proteja los medios de subsistencia comunes y configure la transición social. Conceptualmente una cohesión social territorial y un desarrollo sostenible son principios del desarrollo relevantes para el caso del Perú y en general de América Latina, considerado el continente con mayores desigualdades y con alta vulnerabilidad al cambio climático(OCDE *et al.*, 2019)

Fernández Tabales *et al.* (2009) definen a la cohesión territorial como un principio para la acción pública que tiene como elementos clave la creación de lazos de unión en un territorio, la justicia o equidad espacial, la protección o sostenibilidad ambiental, la articulación intersectorial, la constitución de un proyecto territorial común desde el reconocimiento de las diversidades. Tassara & Grando, (2013) consideran que la cohesión territorial se logra desde las potencialidades del territorio siendo entonces elementos claves de este principio las iniciativas y los recursos o activos locales.

Junto a la conceptualización del territorio y su relación con la equidad y la cohesión social, un tercer aspecto desarrollado por los estudios sobre enfoque territorial es el relativo a gobernanza, descentralización y modelos de gestión territorial. Farinós Dasí, (2008) enfatiza en la gobernanza como precondition para el desarrollo territorial señalando que esta ha de tener una especificidad en formas de planificación y gestión basadas en la participación de múltiples actores que comparten objetivos comunes y se organizan para alcanzarlos a partir de la negociación y búsqueda de consensos. Desde esta perspectiva de gobernanza “el espacio se construye, se territorializa, de acuerdo con las visiones, deseos e intereses de sus agentes” (p. 15). La OCDE (2016) desarrolla el concepto de gobernanza multinivel el cual se enfoca en analizar los procesos de toma de decisiones en Estados que combinan diversos niveles de gobierno e instancias de gestión. Ello implica un análisis vertical de los arreglos institucionales y las maneras de establecer las relaciones intergubernamentales entre niveles de gobierno y un análisis horizontal, intersectorial entre todas las agencias o sectores del Estado que intervienen en un territorio (OCDE, 2016). Estos análisis se centran en la atención al ciudadano que recibe un conjunto de servicios y esta atención requiere una articulación obligando a dejar de lado los enfoques sectoriales. Así, por ejemplo, un adolescente, como sujeto de derechos requiere de un servicio educativo, pero también de una atención de salud o de mecanismos de protección los cuales, para ser efectivos requieren actuar articuladamente.

En los estudios sobre gobernanza se ha introducido crecientemente el análisis de la generación de valor público en el ciudadano (Moore, 1995). Desde esa perspectiva, el análisis de los esquemas de relación intergubernamental se centran en analizar qué valor le agrega al ciudadano un esquema con mayor o menor nivel de descentralización en la toma de decisiones.

La relación entre territorio y gobernanza ha sido considerada también en el ámbito de la cooperación internacional. Si bien los ODS no destacan la importancia de la territorialización para alcanzar dichos objetivos ni especifica el rol de los gobiernos subnacionales, tanto las agencias de Naciones Unidas (Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe, n.d.) como la OCDE (OECD, 2022) han desarrollado directrices y planteamientos para la territorialización de los ODS. Socas y Hourcade (2009) proponen como nuevo paradigma para la cooperación, el de la cooperación descentralizada. Fundamentan este planteamiento en el fracaso de los proyectos de cooperación que no han tomado en cuenta el contexto en el cual se desarrolla una persona. También cuestionan el rol de los gobiernos nacionales como únicos promotores del desarrollo. Esta revisión crítica lleva a reconocer al territorio como actor del desarrollo y, por ende a los gobiernos subnacionales como agentes de la cooperación descentralizada. Tassara & Grando (2013) señalan cómo este enfoque se ha plasmado en la cooperación de la Unión Europea con Latinoamérica propiciando relaciones de cooperación entre gobiernos subnacionales, universidades, organizaciones de la sociedad civil.

3.1.2. Enfoque de desarrollo territorial rural

El enfoque de desarrollo territorial aplicado a ámbitos rurales presenta especificades y una reflexión propia desde América Latina. El año 2004 Schejtman y Berdegué acuñaron el concepto de desarrollo territorial rural⁴, sintetizando una reflexión de más de una década en América Latina:

definimos el DTR como un proceso de transformación productiva e institucional en un espacio rural determinado, cuyo fin es reducir la pobreza rural. La transformación productiva tiene el propósito de articular competitiva y sustentablemente a la economía del territorio a mercados dinámicos. El desarrollo institucional tiene los propósitos de estimular y facilitar la

interacción y la concertación de los actores locales entre sí y entre ellos y los agentes externos relevantes, y de incrementar las oportunidades para que la población pobre participe del proceso y sus beneficios” (Schejtman *et al.*, 2004, p.30)

Subyace a esa definición una conceptualización diferente de la ruralidad, que se plantea como *nuevas ruralidades*, aludiendo a la diversidad de contextos rurales, a cambios producidos por el avance en el acceso a carreteras, a comunicación, a tecnologías, donde surgen otro tipo de actividades productivas y de vínculos con el mundo urbano. Sobre esa base, la definición presentada destaca dos aspectos fundamentales: las dinámicas de transformación productiva que trascienden la visión del mundo rural como uno ligado exclusivamente a la agricultura, principalmente la agricultura familiar y, en segundo lugar el desarrollo institucional, lo que implica un enfoque territorial y no sectorial.

El enfoque de desarrollo rural territorial ha influido en las políticas de atención a la ruralidad por casi 2 décadas, destacan en Chile el programa “Emprende Chile”, en Brasil el Programa Nacional de Desarrollo Rural con enfoque DTR, en México la Ley de desarrollo rural, en el Perú la Estrategia Nacional de Desarrollo Rural (Caballero *et al.*, 2006). La cooperación internacional ha jugado un papel importante en ese proceso con programas promovidos por diversas agencias como el programa LEADER de la Unión Europea, el proyecto EXPIDER del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Agencia Española de Cooperación, la estrategia del BID para la ruralidad se desarrolla con enfoque territorial. (Caballero *et al.*, 2006).

A los 20 años de implementación de este enfoque, Berdegué & Favarero, (2020) realizaron para el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural, RIMISP un balance de la influencia del DTR en la región así como de las limitaciones encontradas. Los hallazgos de dicha evaluación contribuirán a identificar categorías de análisis de esta investigación por lo que se ha construido una tabla resumen de los elementos considerados como centrales en el enfoque de DTR y de las principales limitaciones encontradas en el balance. Se identifican 5 categorías clave del DTR: propósito, territorio, intersectorialidad, relación rural-urbano, políticas desde abajo y gobernanza y en cada una de ellas contrastar con el enfoque anterior, identificar los logros alcanzados y los desafíos. En cuanto al propósito se destaca el que no existan evaluaciones de impacto que puedan comprobar rigurosamente en qué medida con el DTR se supera la pobreza rural, en cuanto al territorio se señalan las tensiones entre la organización político-administrativa y la conformación social del territorio, la intersectorialidad permite

una apertura a nuevas opciones productivas como parte de las estrategias de lucha contra la pobreza. La categoría rural-urbano permite asumir la existencia de un continuum que permite entender mejor las trayectorias de los jóvenes así como las estrategias familiares de presencia en ambos ámbitos. Las políticas desde abajo y la gobernanza relieves la necesidad de articulaciones verticales y horizontales y muestran las tensiones y dificultades que aún existen para lograrlo.

Tabla 1. Elementos clave del enfoque de desarrollo territorial rural.

<i>ELEMENTOS CLAVE DEL ENFOQUE DTR</i>				
CATEGORÍA	ELEMENTOS CLAVE DEL ENFOQUE DE DTR	ENFOQUE ANTERIOR	LOGROS	DESAFÍOS IDENTIFICADOS EN EL BALANCE CENTRALES
Propósito	El objetivo central es la reducción de la pobreza rural		El DTR ha sido asumido como la principal narrativa del desarrollo rural, nacida en la región.	No existen evaluaciones de impacto que permitan identificar la mejora en el bienestar de la población rural.
Territorio	El territorio es un espacio socialmente construido. Cada territorio es una construcción social única y diferente de los demás, con estructuras, instituciones y actores distintivos, forjados a lo largo de la historia del territorio. Cada estrategia o programa de desarrollo territorial no tiene otra opción que internalizar esa particularidad del territorio.	El territorio es un espacio geográfico (cuencas, paisajes).		Se está haciendo un esfuerzo significativo por incorporar los factores sociales constitutivos de la identidad territorial. Existe tensión entre los territorios sociales y los territorios normativos que organizan la administración del Estado. También existe una trivialización de lo territorial asimilado a cualquier tipo de unidad local o acción en un lugar determinado.
Intersectorialidad	Reconocimiento de la diversidad sectorial de la economía rural, incluyendo las	Estrategias de desarrollo rural de naturaleza sectorial y centradas	Se incorpora la transformación productiva como parte de las estrategias de	Se incrementan propuestas de turismo, empleo rural no agrario pago por servicios ambientales y

	<p>actividades agrícolas por lo que las políticas y programas de desarrollo territorial no deben definirse <i>a priori</i> como enfocadas en un sector particular, es decir, no pueden ser iniciativas sectoriales.</p> <p>Además, el desarrollo territorial implica procesos simultáneos de transformación productiva y de cambio institucional.</p>	<p>en actores y agendas agrarias, principalmente la agricultura campesina y familiar o en productos con ventajas comparativas de cara a los mercados internacionales.</p>	<p>lucha contra la pobreza.</p>	<p>disminuye el peso del sello agropecuario, aunque permanece en el imaginario social y político de la región. Pero es más una multiplicación de estrategias sectoriales que una propuesta multisectorial. Aunque se diseñe articuladamente, se implementa sectorialmente.</p>
Rural-Urbano	<p>Existe un <i>continuum</i> rural-urbano por lo que el espacio de las políticas de desarrollo rural se basa en una interdependencia entre lo rural y lo urbano.</p>	<p>Enfoque de desarrollo local o desarrollo basado en la comunidad.</p>		<p>Las diferencias culturales entre sociedades rurales y urbanas se han estrechado particularmente entre los jóvenes. Cuando son ciudades pequeñas se genera una relación de interdependencia con movilidad en ambos sentidos. Cuando se trata de aglomeraciones urbanas lo rural queda subordinado a la dinámica urbana.</p> <p>Los programas y políticas no suelen abordar esas interrelaciones e ignoran a los actores urbanos y un imaginario de lo urbano como antagónico o antiético de lo rural.</p>
Políticas desde abajo	<p>Centralidad de los actores territoriales por lo que las estrategias y programas de desarrollo deben pensarse, construirse y</p>	<p>Estrategias nacionales de desarrollo integral rural.</p>	<p>Ha crecido la conciencia de que son necesarias políticas y programas de abajo hacia arriba.</p>	<p>Peso del gobierno central y de lógica sectorial.</p>

	conducirse desde abajo, desde el territorio, aunque en diálogo e interacción con las dinámicas supraterritoriales de todo tipo.			
Gobernanza	<p>El desarrollo territorial es sobre todo un esfuerzo de coordinación.</p> <p>Una opción es la construcción de nuevas arquitecturas institucionales para el desarrollo.</p> <p>Otra opción es que los actores territoriales se constituyan en un actor colectivo que exprese el programa de desarrollo</p> <p>Estas opciones, aunque pueden parecer ingenuas se constituyen en vía de superación de los conflictos de interés existentes en cada territorio.</p>	<p>Se utiliza el concepto de gobierno con preponderancia del gobierno nacional como actor del desarrollo.</p>	<p>Las principales investigaciones empíricas sobre las dinámicas territoriales de desarrollo han confirmado que los territorios que logran crecimiento económico con inclusión social son aquellos en los que se han constituido "coaliciones territoriales transformadoras</p> <p>Ha permitido arreglos institucionales más transparentes y participativos</p>	<p>Existen fallas agudas en la coordinación entre sectores o niveles de Gobierno, entre tipos de actores, y entre actores y actividades urbanas y rurales.</p> <p>Todos los instrumentos de inversión son sectoriales.</p> <p>Las instancias de participación y/o multiactores no tienen capacidad resolutive ni poder para hacer cumplir lo acordado (<i>enforcement</i>).</p> <p>Producto de la desigualdad, normalmente no participan los actores con poder político y/o económico para decidir y actuar en el territorio.</p>

Fuente: Berdegué *et al.* 2020). **Elaboración propia.**

A partir de esta evaluación, Berdegué y Favarero (2020) elaboran una agenda de futuro donde se propone pasar de agendas sectoriales a agendas territoriales respecto al conjunto de ODS. Señalan que 132 de las 169 metas de los Objetivos deben realizarse en el ámbito rural y plantean la necesidad de mecanismos eficaces de coordinación que sustituyan a las recurrentes mesas de diálogo para experimentar con mecanismos que permitan compromisos y acuerdos exigibles y verificables, una participación propositiva y vigilante respecto al manejo de recursos públicos, el fortalecimiento de capacidades institucionales, nuevas alternativas de producción que replazan o complementan la agricultura familiar siempre y cuando sean sostenibles.

La primacía de una agenda territorial sobre agendas sectoriales llevan a problematizar un aspecto relevante para este estudio. Si el DTR convoca a una mirada intersectorial, ¿cuál es el alcance de un programa sectorial, en este caso educativo para promover u orientarse por el enfoque de desarrollo territorial? En el referido estudio realizado por Berdegué y Favarero (2020) se señala que una iniciativa sectorial puede estar focalizada territorialmente pero ello no la hace participar del enfoque territorial siendo el criterio para considerarla como tal que “los actores del territorio tengan la opción y la oportunidad de definir su estrategia de desarrollo, sin precondiciones sectoriales y bajo una perspectiva de transformación estructural” (p.26). Así, según ese planteamiento podría entenderse que si una población prioriza la construcción de colegios para ampliar el acceso a la educación rural constituiría entonces una acción con enfoque de desarrollo territorial rural, independientemente de si es una solución pertinente a las necesidades de esa población. En cambio, una acción en favor de las estudiantes mujeres para asegurar su inclusión educativa, decidida en función de mandatos nacionales, es decir de una precondición sectorial, podría no ser considerada como participante del enfoque territorial.

Esta tensión entre educación y enfoque territorial debe también considerar cómo se relaciona la educación básica con los proyectos de desarrollo rural. La metaevaluación de quince años de desarrollo territorial rural realizada por Constanza *et al.*, (2020) analiza 40 casos de proyectos autodenominados de DTR. Ninguno de ellos explicita relaciones con la educación básica por lo que podría señalarse que en América Latina, en materia de proyectos de desarrollo rural las estrategias se centran en la población joven y adulta y no se está trabajando sobre la relación entre DTR y la educación de niños y adolescentes.

3.1.3. Educación Rural

El análisis de la transversalización del enfoque territorial en el caso Horizontes-Piura requiere realizar una revisión de la temática relevante en materia de educación rural, asunto que se aborda en esta sección.

La investigación sobre educación rural es amplia y variada por lo que para elaborar esta sección se ha optado, en primer lugar por identificar revisiones sistemáticas de literatura sobre educación rural, las que abarcan la investigación reciente en América Latina, en España y en países nórdicos de Europa. Posteriormente se han identificado investigaciones específicas

vinculadas a los objetivos del Programa Horizontes y que permiten especificar categorías relevantes para la investigación y que no se visibilizan en revisiones de carácter más general.

Galván Mora (2020) analiza escenarios, tendencias y horizontes de investigación reciente en América Latina, principalmente en México, Colombia y Perú. En el primero de estos países resalta dos temas de investigación. El primero es la política de concentración o consolidación de servicios educativos para lo cual Galván Mora (2020) toma las investigaciones de Juárez (2018), Booth y Ainscow (2000), Morales (2012), Naranjo (2019), Arzola (2007); Williamson (2010); Boix (2014). Ellas cuestionan los alcances de dicha política y los perjuicios que están acarreado para la población. El segundo tema es el de la valoración de la escuela y la docencia multigrado y se analizan los estudios de Mercado (2002), Arteaga, (2011 y 2019); Naranjo, (2019), Rosas (2016 y 2018), Galván, Solares y Espinosa (2018), Solares y Solares (2018); Moscoso, Romero y Tejero (2018) (Rodríguez, 2018), Sixto, 2014). Se enfatizan las condiciones de exclusión, de un lado, y la capacidad de innovación de otro. Respecto a la docencia multigrado se explica cómo los profesores no son preparados para un escenario multigrado.

En el caso de Colombia, Galván Mora (2020) señala que un foco importante de estudio es la pedagogía rural con temas como la manera de introducir el aprendizaje campesino en la educación formal, la contextualización del currículo, la pedagogía multigrado, la docencia rural y su formación tomando como base investigaciones de Arias (2017), Zamora (2005), Zamora y Mendoza (2018), Sánchez (2018), Cadavid, Acosta y Runge, (2019). En el Perú Galván Mora (2020) señala que existe un énfasis es en la educación indígena e intercultural bilingüe con autores tales como Ames, (2004), Zegarra, (2017) y sobre juventud indígena los de Gastelú (2017) y Villegas (2017).

Galván Mora (2020) señala también como uno de los temas centrales de una futura agenda de investigación en educación rural el de la relación entre la escuela rural y la sociedad contemporánea, por ejemplo, en los vínculos con la actividad productiva y la sinergia de los territorios o la relación con principios de universalidad. Otro debate es respecto a las propuestas de mejora que emergen de las investigaciones, las que suelen tener un sesgo urbano. “Se impone, entonces, continuar trabajando en una definición de la ruralidad sin esquemas previos, con mente abierta para abarcar la heterogeneidad del mundo rural. ¿Qué

escuelas, qué alternativas pedagógicas? ¿Para qué ruralidades?, podrían ser las preguntas que guiaran la indagación” (Galván 2020 p.64).

Santamaría-Cárdaba (2020) realiza un estado de la cuestión sobre la investigación en educación rural en España concluyendo que son cuatro los ámbitos de investigación principales: las carencias y desigualdades en la educación rural, el potencial de innovación de la escuela multigrado, la necesidad de formar al profesorado y la relación con la familia y la comunidad. La importancia de la educación para mantener poblado determinado territorio también es un ámbito de preocupación de la investigación en ese país. Así, Boix (2014) plantea cómo la escuela rural se conecta con su territorio como un actor dinámico “miembro activo de un sistema institucional territorial, como receptora de identidades y emociones, como capital social local y como elemento configurador en la construcción social rural” (Boix, 2014).

Kvalsund & Hargreaves, (2009) realizan una revisión de la investigación sobre la relación entre escuelas y comunidades rurales en los países de la Europa nórdica y el Reino Unido. Las conclusiones revelan que ha existido una interrupción de estudios rurales en la década anterior, la necesidad de que el reconocimiento a las voces locales preceda al análisis de las políticas, la incorporación de la perspectiva de la educación para la vida (*life-world perspective*), la realización de estudios de casos multipropósito así como de estudios longitudinales y comparativos.

En la revisión de temas más específicos uno que es relevado en la literatura es el de la docencia rural. Miranda (2011) plantea desde Costa Rica los contenidos esenciales que permiten formar docentes con enfoque territorial Boix (2020) en España identifica competencias territoriales del docente.

Respecto a la incorporación del enfoque territorial y de desarrollo rural son varios los temas que destacan en la revisión de literatura realizada. El primero es el de estudio de experiencias de la educación rural como educación ambiental como los de Pineda Jiménez *et al.*, (2018) en México o Galvis *et al.*, (2019) en Colombia. Un enfoque es el de incorporar contenidos ambientales locales en el currículo escolar y otro es el de trabajar pedagógicamente a partir de la solución de retos ambientales locales. Un segundo tema relevante es el de la identificación de propuestas o estrategias educativas pertinentes como la pedagogía de alternancia (Lamas Rojas, 2017) o el trabajo con el patrimonio cultural en la escuela como

forma de generar identidad cultural (Bello, 2017). La ausencia de la dimensión subjetiva del desarrollo en la relación educación-desarrollo rural es analizada por Serna Giraldo & Patiño Agudelo, (2018). Alzate Ortiz *et al.*(2019) muestra un caso de secundaria rural en Colombia, donde las prácticas pedagógicas no se conectan con el proyecto de vida de los adolescentes, De la revisión de literatura realizada, se pueden identificar aspectos clave para una transversalización del enfoque de DTR en un proyecto de educación rural. Estos aspectos han sido organizados en categorías de análisis con las que se buscará identificar cómo han sido abordados en el proyecto, no con la intención de profundizar en cada uno de ellos, sino en llegar a una comprensión articulada de cómo se abordan o dejan de abordar en el caso específico del Programa Horizontes. Estos aspectos clave identificados son los siguientes: la dimensión política de la educación rural, las respuestas pedagógicas para incorporar el enfoque territorial, la relación entre educación rural y educación indígena o intercultural bilingüe, la relación entre contexto rural y sociedad contemporánea o urbana, la atención a la heterogeneidad de los ámbitos rurales, el potencial innovador de la secundaria rural, las desigualdades en la educación rural, la docencia rural, la relación con la familia y la comunidad, el lugar que tiene la voz de los actores, la educación ambiental, la educación técnica o educación productiva, la institucionalidad y gobernanza escolar y territorial, el tratamiento de la adolescencia rural y sus proyectos de vida, el reconocimiento del patrimonio cultural.

También se han identificado algunas ausencias en las investigaciones. La primera es que la incorporación del enfoque DTR aparece más como marco de referencia que como principios orientadores de una propuesta educativa. Es decir, si bien existe una intencionalidad de lograr pertinencia educativa, los cinco principios del DTR explicados en la tabla 1 no se plasman en los procesos educativos que aparecen como experiencias sectoriales antes que territoriales.

La segunda ausencia es respecto a la invisibilidad de los estudiantes. Las revisiones sistemáticas antes realizadas se centran en los cambios en el servicio educativo sean en gestión o en pedagogía, en buscar introducir temas relevantes como la educación ambiental pero no necesariamente caracterizan al estudiante en su etapa de vida y los retos que le implican tanto desde un desarrollo psicológico como desde su relación con el contexto. Estos son entonces dos aspectos en los que se hace énfasis en el presente trabajo.

3.1.4. Transversalización del enfoque de desarrollo territorial rural

En esta sección se presentan estudios que transversalizan el enfoque territorial en proyectos de desarrollo, con relación al ODS 4 sobre educación y también lecciones de la transversalización de otros enfoques.

La operacionalización del enfoque transversal se ha trabajado para evaluar el impacto de las políticas generales en un territorio o definir los criterios o principios clave a considerar para la aplicación de este enfoque. En esa línea Moreno Jiménez & Vinuesa Angulo, (2009) plantean la necesidad de definir un conjunto de principios socialmente relevantes a considerar para un desarrollo territorial que genere equidad: cohesión socio-territorial, eficiencia espacial y competitividad, justicia ambiental, equidad socio-espacial los que constituyen una base para verificar si se está transversalizando el enfoque territorial.

La OCDE ha documentado 50 experiencias de transversalización del enfoque territorial por municipios y regiones (OECD, 2022), de ellas 4 han incorporado al ODS 4 sobre educación. Una primera forma de transversalización en Noruega tiene como estrategia identificar metas locales, comparar el progreso y las disparidades al interior de la localidad (OECD, 2022). El gobierno de Hawai ha desarrollado la iniciativa Aloha +, (OECD, 2022) una alianza público privada que ha definido 6 objetivos prioritarios, siendo uno de ellos educación y mediante métricas locales hace seguimiento al progreso de su población.

Una segunda forma de transversalización es utilizar los ODS como herramienta presupuestal. La ciudad de Mannheim en Alemania incluyó 126 objetivos de impacto y 412 indicadores locales en su ciclo de planificación presupuestal. La ciudad reporta cuánto y a qué destina el financiamiento en temas claves como educación permitiendo relacionar el logro de las metas con los costos asociados (OECD, 2022). Cordova, en Argentina enfocó el presupuesto provincial en el ODS 5, equidad de género financiando 72 programas que reducen brechas de género, entre ellos en educación (OECD, 2022). fuente?. Bristol en Inglaterra ha establecido un mecanismo de préstamos y donaciones con recursos locales para implementar algunos de los ODS: así se ha creado, entre otros, un nuevo centro comunitario que incluye servicios de educación (OCDE 2022).

Una tercera forma de transversalización se orienta a desarrollar nuevos modelos, holísticos, de gobernanza de abajo hacia arriba. Córdoba en Argentina ha articulado la estructura federal,

con el rol de la provincia de Córdoba y 338 municipalidades y comunas para la estrategia “Hambre Cero” permitiendo que cada comuna defina metas y estrategias específicas para la alimentación de estudiantes de zonas más deprimidas complementando el programa nacional de alimentos (OCDE 2022).

El Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo ha formulado una guía para la transversalización de los ODS donde la transversalización territorial es considerada como estrategia para lograr coherencia vertical de las políticas ya que los gobiernos regionales y locales son fundamentales para la consecución de los ODS (Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016) Esta estrategia es denominada de glocalización de la agenda, para reflejar las consideraciones locales y globales y, sobre esa base, plantear varios mecanismos para una planificación estratégica local integrada logrando coherencia entre los agentes del Estado, sociedad civil e interesados así como una articulación urbano-rural (Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2016). Entre los mecanismos utilizado se menciona las alianzas y coordinación entre niveles de gobierno, los foros y organismos consultivos con múltiples partes interesadas, la supervisión y examen a nivel local, procesos de evaluación del impacto, la modelización integrada.

Desde las experiencias de transversalización del enfoque de género López *et al.*, (2007) han analizado las situaciones que implican introducir este enfoque como una dimensión nueva en el abordaje de un determinado problema de desarrollo. La revisión de las experiencias presentadas en ese estudio permite identificar un conjunto de alternativas que pueden utilizarse para la transversalización, siendo esta una elaboración propia a partir de lo investigado por el autor. Se plantea la definición de ciertos principios que orienten el proyecto y se plasman en el proceso, los objetivos, resultados, poner énfasis en ciertos colectivos invisibilizados, reforzar y legitimar buenas prácticas, identificar un nivel de participación, enfatizar la responsabilidad de los políticos y actores, facilitar herramientas de análisis que inciden tanto en las causas estructurales como en la identificación de sujetos.

Desde la transversalización del enfoque de derechos Archer (2011) plantea que la transversalización puede implicar identificar las causas que impiden alcanzar una meta de desarrollo, verificar que en el análisis de la situación, diseño, implementación, monitoreo y evaluación se incorporen los principios o estándares del enfoque, focalizar determinada

población en situación de desventaja o exclusión y contar con datos desagregados en función de dichas poblaciones (Archer, 2011)

Así, las estrategias de transversalización permiten identificar las causas que impiden alcanzar una meta de desarrollo, hacer seguimiento a objetivos con indicadores locales desglosados, desarrollar modelos de decisión basadas en evidencia compartida por los actores involucrados, plasmarse en los objetivos, resultados, estrategias y procesos, orientar los presupuestos, favorecer arreglos institucionales verticales, visibilizar poblaciones, enfatizar responsabilidades y funciones complementarias. Respecto al presente caso de estudio, estos planteamientos permitirán revisar la manera en qué se transversalizó el enfoque de desarrollo territorial rural.

3.1.5. La experiencia nacional en transversalización del enfoque territorial

Como parte de la presente investigación el estudio se convocó a una mesa de especialistas en enfoque territorial, cuya expertise proviene de la academia, de la gestión pública y de la cooperación internacional. Esta mesa tuvo el propósito de identificar la agenda de temas en debate sobre enfoque territorial en el Perú. En Anexo A se encuentra la reseña de la mesa y los apellidos que acá se mencionan se refieren a los participantes en dicha actividad.

En la mesa se coincidió en considerar que entre quienes abordan este tema existe un consenso sobre la conceptualización del territorio como un espacio de construcción social (Huamán,F y Rivera,C), lo que ha llevado a que el concepto de territorio se incorpore en múltiples políticas públicas. Sin embargo, entre esta incorporación y la implementación de las políticas existe una brecha que es presentada desde varios ángulos. Vidal señala que los servicios y programas preexisten a las políticas que incorporan el enfoque territorial y no han sido modificados luego de la aprobación de las políticas. En el sector educación esta situación es más grave porque las directrices sobre el servicio educativo se encuentran atomizadas lo que complejiza la posibilidad de un abordaje territorial. Rivera, C señala que no existen instrumentos para operacionalizar el enfoque territorial y que ello lleva a que la inercia de una gestión sectorial predomine. Huaman, F señala que mientras que el enfoque territorial no permee las culturas institucionales y el propio inconsciente de los funcionarios no será viable avanzar. También señala que si el enfoque territorial no se plasma en los presupuestos públicos la territorialización no se hará realidad. Vidal, C señala que el principal programa presupuestal de educación, el Programa de Logro de Aprendizajes nació con una construcción

intergubernamental. Valdera, G agregó que en las directivas de ese programa se normó la articulación territorial pero que esta no fue desarrollada por el Ministerio de Educación.

La relación entre enfoque territorial, gobernanza y descentralización planteó puntos de vista en controversia sobre los avances en el proceso de descentralización. Calle señaló que si bien las lógicas de la gobernanza de coordinación vertical o intergubernamental y horizontal o intersectorial son valiosas para el despliegue del enfoque territorial, sin embargo, eluden e incluso anulan el tema fundamental de las relaciones de poder entre el gobierno nacional y los gobiernos regionales y locales. No se puede abordar el enfoque territorial sin replantear estas relaciones y, en el Perú, desde los territorios se reivindica la posibilidad de decidir sobre las estrategias que se van a implementar en el territorio así como sobre la potestad de decidir sobre el presupuesto que las hace viables. En la actualidad los gobiernos regionales o locales son solamente implementadores.

Vargas, L señaló que debe primar la lógica de atención al ciudadano y de creación o cocreación de valor público y discutirse en qué medida un cambio en el nivel de decisión aportará mayor bienestar al ciudadano. Esta experta, así como Vidal, C mostraron varios ejemplos de cómo un Ministerio centralizado como es el Ministerio de Inclusión Social sin embargo alcanza pertinencia en sus programas, mientras que un sector descentralizado como es educación ejecuta sus acciones considerando al territorio, tal como lo calificó Reynaga, H como territorios vacíos de contenido. La implementación de las políticas de educación, aunque tengan en su texto al enfoque territorial no consideran ni al sujeto, ni sus contextos culturales, productivos, sociales. Este mismo experto señaló que la transversalización pedagógica del enfoque territorial es aún un desafío siendo que es ella la que puede dotar de contenido al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Rivera, R señaló que en un país con alta debilidad institucional la tensión existente entre redistribución del poder y enfoque territorial se resuelve en función de los liderazgos existentes en determinado período o espacio. Vidal, C agregó que el liderazgo se verifica en estilos de gestión que pueden o no apuntar a avanzar en una ruta de pertinencia territorial y de participación, poder, de los actores regionales o locales. Vargas, L explicó que los liderazgos en el territorio permiten encontrar y articular soluciones pertinentes cuando se enfocan en la atención al sujeto, llevando a que los distintos actores involucrados vayan más allá de las funciones que normativamente tienen establecidas. Estos liderazgos no dependen

necesariamente del actor institucional responsable de la articulación intersectorial. Vargas señala también que la incidencia interna en el Estado así como la que realiza la sociedad civil son relevantes para avanzar en la implementación del enfoque territorial. Valdera, G señala que cuando las poblaciones y autoridades locales encuentran un objetivo común y concreto se genera un poder capaz de modificar las relaciones asimétricas y llevar a un planeamiento que plasma sus intereses desde una perspectiva territorial.

3.1.6. Aspectos clave identificados en la revisión bibliográfica para el estudio de caso

A continuación se presenta un conjunto de temáticas clave que emergen del marco teórico y han orientado la construcción de las categorías de análisis que han permitido responder a las preguntas de la investigación.

1. La conceptualización de territorio que se utilizó en el Programa Horizontes, como espacio geográfico o como construcción social y qué dimensiones se enfatizan (Schejtman & Berdegué, 2004).
2. La comprensión de la ruralidad, desde un enfoque de desarrollo agropecuario o desde el enfoque de desarrollo territorial rural (Berdegué & Favarero, 2020).
3. La consideración de los activos del territorio (productivos, culturales, organizativos) como forma de dotar de contenido a un programa educativo desde el enfoque de desarrollo territorial rural (Tassara & Grando, 2013).
4. El tipo de abordaje de la educación rural, sea desde la incorporación de las nuevas ruralidades, del reconocimiento de una dimensión política y de equidad, desde una mirada pedagógica, de priorizar temáticas específicas como la ambiental o desde la gestión y la gobernanza, la educación rural como educación intercultural (sección 1.1.3).
5. La consideración de los aspectos de gobernanza y descentralización, las relaciones de poder entre niveles de gobierno, las relaciones intergubernamentales, estrategias de articulación vertical y horizontal, estrategias de abajo hacia arriba con participación de actores locales (Berdegué & Favarero, 2020; Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe, n.d.; OECD, 2022).
6. Los principios que se han considerado socialmente relevantes para orientar la transversalización de enfoques (Moreno Jiménez & Vinuesa Angulo, 2009).

7. Las características de la operacionalización de la transversalización del enfoque territorial utilizado y su relación con las lecciones de los planteamientos sobre transversalización de enfoques (sección 1.14).c
8. El alcance, límites y posibilidades de transversalización del enfoque territorial en un proyecto sectorial (Berdegué & Favarero, 2020).

4. Metodología

4.1. Enfoque, alcance y diseño

4.1.1. Enfoque

La metodología de la investigación es de tipo cualitativo, optándose por el estudio de caso como metodología específica. Para establecer el enfoque de la investigación se sigue a Coller (2000) que propone más que una definición del concepto de estudio de caso, una caracterización renovada del método de investigación de un objeto de naturaleza social. Este método, tiene como elementos centrales la construcción del caso, la elección del tipo de caso y las estrategias de validez y confiabilidad que eviten los sesgos por los que en la década de los 90 esta metodología fue cuestionada.

En cuanto a la construcción del caso Coller (2020) considera que destacan dos aspectos, la relevancia y la naturaleza del caso. La relevancia del estudio del Programa Horizontes estará dada por su contribución al enfoque teórico de transversalización del enfoque de desarrollo territorial rural en programas de cooperación en educación rural.

Castro Monge (2019) señala que el estudio de casos se justifica ante un “fenómeno en el que la investigación y la teoría se hallan en sus fases preliminares o de descubrimiento o con pocos estudios previos”, situación que en el marco teórico se ha explicado respecto a la aplicación del enfoque territorial en educación secundaria rural.

Desde la investigación educativa, Kvalsund *et. al* (2009) en su revisión de la investigación sobre educación rural y sus comunidades en países nórdicos e Inglaterra recomiendan incrementar la realización de estudios de casos con muestras intencional que incluyan suficientes detalles para permitir comparaciones.

El segundo elemento que define la construcción del caso según Coller (2020) es la delimitación del caso. Esta delimitación se ha realizado en la sección 2 donde se presenta el caso del Programa Horizontes-Piura, la temporalidad, ubicación geográfica, alcance del Programa así como sus objetivos y líneas de acción.

Una vez definida la relevancia y alcance, se requiere definir el tipo de caso. Coller (2020) plantea una tipología que permite presentar el objeto de estudio (objeto o proceso), el alcance (específico o genérico-instrumental), la naturaleza del caso (ejemplar, polar, típico, único),

según el tipo de acontecimiento (histórico, contemporáneo, híbrido), según el uso del caso (exploratorio o analítico), según el número de casos (único, múltiple).

A partir de esa tipología el caso de estudio del Programa Horizontes que tiene como objeto la implementación de un proyecto de cooperación es un caso contemporáneo con un alcance genérico-instrumental y ejemplar porque ilustra acerca de la transversalización del enfoque de desarrollo territorial una característica que tienen otros proyectos similares, y podrá ser de referencia para ellos.

Según el uso del caso esta es una investigación analítica de tipo inductivo. Coller (2020) explica que existen dos alternativas para un estudio de caso analítico, el primero en el cual se busca confrontar una teoría confrontándola con la realidad y una segunda opción en la que “el investigador prefiere estudiar el caso sin hipótesis previas y a partir de sus observaciones elabora proposiciones que pueden dar lugar a una teoría nueva”(Coller, 2000). En esta investigación el carácter inductivo se refiere a que la metodología adoptada busca permitir construir proposiciones nuevas sobre el enfoque territorial aplicado a la educación secundaria. Es necesario señalar, como fundamentan Torres León y Ruiz Ballesteros, (2009) “los enunciados observacionales no se desligan de alguna teoría, intuición o conceptos y el conocimiento no se basa exclusivamente en la observación”. Así, si bien existe investigación teórica sobre el enfoque territorial y su transversalización esta no se ha aplicado directamente al estudio de la adolescencia y la educación secundaria, entonces la aproximación inductiva y analítica permitirá identificar las proposiciones sobre enfoque territorial que han sido aplicadas a este caso y que podrán expandir el alcance de este enfoque ante proyectos educativos similares.

4.1.2. Alcance: la selección del caso

La unidad de análisis para la delimitación del caso ha sido la de proyectos en educación secundaria rural. Considerando que el estudio se realiza por razones teóricas más que estadísticas se recomienda que se trate de casos en los que el progreso sea transparentemente observable y exista suficiente información disponible .

El caso elegido se ha implementado desde el año 2018, se encuentra en su etapa de cierre y la organización responsable tiene documentada su estrategia, habiendo también realizado estudios específicos sobre algunos aspectos de su implementación (Castro Monge, 2010). Ello

sumado a la posibilidad de trabajar con los propios actores del programa ha permitido contar con amplia información para poder comprender la aplicación del enfoque territorial. Dado que el Programa Horizontes se ha desarrollado en otras 3 regiones y existen algunas otras intervenciones en secundaria rural en el Perú, se evaluó la posibilidad de incorporar otras experiencias al estudio. Sin embargo, se ha considerado que, desde el punto de vista teórico podría ser más adecuado profundizar en cómo se aplica el enfoque territorial en un primer caso que reúne las siguientes características:

- Es implementado por una organización especializada en desarrollo rural.
- En los reportes de monitoreo del Programa ha cumplido con alcanzar los resultados esperados
- Tiene documentada su experiencia, incluyendo la realización de estudios específicos sobre algunas líneas de acción del programa.

Así, a partir de la identificación de la forma en que se aplica el enfoque territorial en educación rural y su relación con la educación secundaria se podrán validar o revisar las categorías que se han utilizado en este tipo de estudios y aplicar a casos de contextos similares.

4.1.3. Diseño

Para describir los modos en que se transversaliza el enfoque territorial se analizan las fases de diseño e implementación del programa. Para el estudio del diseño se parte de la revisión de la teoría del cambio del Programa y para la implementación se profundiza en el desarrollo de las líneas de acción: desarrollo de habilidades socioemocionales educación técnica y protección. Luego se identifican las propuestas de política formuladas por el programa en las que se haya incorporado el enfoque territorial para identificar cómo en la formulación o el contenido de las mismas se incorpora el enfoque territorial. Finalmente se identifican los aspectos de aplicación del enfoque territorial que guardan relevancia para la cooperación técnica internacional.

Para efectos de prevenir los sesgos que pueden aparecer en un estudio de casos se adoptarán dos estrategias específicas: la triangulación y la discusión pública.

En cuanto a la estrategia de triangulación a partir de lo planteado por Easterby, Thorpe y Lowe (1991) se utiliza la triangulación teórica que consiste en revisar diferentes modelos

teóricos de la misma o diferente disciplina y la triangulación de datos, contrastando distintas fuentes y verificando su consistencia.

La estrategia de discusión pública se utiliza para la identificación de las categorías de análisis y para la discusión de los resultados preliminares de la investigación, convocando a expertos con diversas inclinaciones en los temas de desarrollo territorial, descentralización y educación rural. “El contraste de opiniones entre personas diferentes ayuda a detectar inclinaciones personales, errores de interpretación, incoherencias, que afectan a la calidad de la investigación” (Coller, 2000).

4.2. Variables

De acuerdo a la metodología de estudios de caso se han identificado categorías de análisis, entendidas estas como “cada uno de los elementos singulares que vamos a buscar en la investigación” (Sierra Bravo, 2001, p.291). Estas categorías “representan las bases a partir de las cuales se construyen los ejes temáticos que van a guiar la recolección de datos y la clasificación de la información obtenida”(Enrique & Barrio, 2018, p.7). Las categorías surgen de las 8 temáticas clave identificadas en la revisión del marco teórico (sección 3.16). Se formuló una primera versión de categorías que se validó con la revisión de los documentos de diseño del programa y, sobre esa base se reformuló en versión que se muestra a continuación, la que también contiene indicadores que viabilicen la identificación de las categorías.

Tabla 2. Categorías e indicadores que guían la respuesta a las preguntas de la investigación.

CATEGORÍAS E INDICADORES QUE GUIAN LA RESPUESTA A LAS PREGUNTAS DE LA INVESTIGACIÓN	
Categoría	Indicadores
1. Comprensión del territorio como construcción social	Caracterización del territorio con elementos sociales y culturales/caracterización del territorio como espacio geográfico/caracterización del territorio por su demarcación administrativa
2. Desequilibrios espaciales	Cohesión social territorial Justicia ambiental Eficiencia espacial y competitividad Equidad socioespacial Calidad de vida y bienestar

	Sostenibilidad
3. Temporalidad del proceso	Visión de largo plazo/visión de corto plazo/sin mención a la temporalidad
4. Metodología de transversalización del enfoque territorial	Abordaje multidisciplinar Se identifican ciertos principios Se aplican los principios en la implementación del proyecto Identifica responsabilidades y rol de los actores Utiliza herramientas de análisis Construye capacidades locales
5. Gobernanza territorial (gobernanza multinivel y gestión descentralizada, gobernanza colaborativa)	Gobernanza multinivel Gestión descentralizada Gestión intersectorial Gobernanza colaborativa
6. Políticas de abajo hacia arriba	Políticas de abajo-hacia arriba/Políticas nacionales/políticas sectoriales
7. Gobernanza articulada y con liderazgo local	Rol del gobierno local (municipio) Identificación de actores del Estado
8. Participación de actores: familia, comunidad, docentes, estudiantes	Rol de las familias: actor/beneficiario/no se toma en cuenta Rol de la comunidad: actor/beneficiario/no se toma en cuenta Rol de los docentes: actor/beneficiario/no se toma en cuenta Rol de los estudiantes: actor/beneficiario/no se toma en cuenta
9. Nueva ruralidad	Propósito de reducción de la pobreza rural Caracterización de los problemas y también de las potencialidades Continuo rural-urbano/oposición rural-urbano/desarrollo local o comunitario
10. Propósito de reducción de la pobreza rural y bienestar de la población	Reducción de la pobreza Bienestar de la población
11. Intersectorialidad para la transformación productiva	Caracterización de la dimensión productiva/caracterización agrícola

Identificación de cadenas de valor	
12. Educación rural	<ul style="list-style-type: none"> Atención al acceso Atención a la oferta de los servicios educativos Atención a los aprendizajes Conexión con la comunidad como actor/beneficiario Reconocimiento de las voces locales
13. Dimensión política de la educación rural	<ul style="list-style-type: none"> Orientación a políticas públicas Enfoque de equidad o de discriminación positiva Orientación a transformación social
14. Pedagogías de contextualización	<ul style="list-style-type: none"> Adaptación de contenidos Incorporación de contenidos locales Creación de contenidos locales Participación de los docentes Metodologías de innovación
15. Docencia rural	<ul style="list-style-type: none"> Atención a las condiciones docentes Atención al bienestar docente Competencias territoriales del docente Desarrollo de capacidades Participación o protagonismo de los docentes
16. Educación bilingüe intercultural	<ul style="list-style-type: none"> Educación intercultural para todos Educación EIB como enseñanza de la lengua originaria Educación EIB como diálogo de saberes entre cosmovisión propia y cosmovisión "occidental" EIB y actores indígenas
17. Desigualdad y discriminación	<ul style="list-style-type: none"> Visibilización de la discriminación cultural Visibilización de la discriminación de género Respuesta educativa a la discriminación cultural Respuesta educativa a la discriminación de género
18. Educación ambiental	<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de contenidos ambientales Educación para resolver problemas ambientales del territorio
19. Valoración del patrimonio cultural	<ul style="list-style-type: none"> Incorporación de contenidos culturales Educación para capitalizar oportunidades culturales

20. Adolescencias rurales y sus proyectos de vida	Visibilización de la etapa adolescente Relación adolescentes-familia Relación adolescentes-comunidad Aspiraciones de los adolescentes Participación de los adolescentes
21. Habilidades socioemocionales	Incorporación de la percepción de los adolescentes sobre HSE Incorporación de la percepción de la cosmovisión local sobre HSE
22. Educación técnica o productiva	Oferta conectada a características productivas del territorio/oferta descontextualizada Transitabilidad
23. Protección, factores de riesgo	Identificación de factores de riesgo propios del territorio Respuestas a factores de riesgo
24. Gestión de proyectos	Apropiación Adaptación Orientación a resultado
25. Otras categorías que aparecen del documento	

4.3. Población y muestra

El ámbito del estudio de caso es el territorio del Alto Piura. La muestra del estudio de caso es no probabilística, intencionada, involucrando a todos los actores con responsabilidad de implementación del proyecto: equipo nacional de UNESCO, equipo del CIPCA, otros participantes en la implementación.

4.4. Técnicas de recogida de datos

Los datos provienen de fuentes documentales así como de la voz y percepción de los actores que han implementado el proyecto. En cuanto a las primeras, se ha revisado 47 documentos institucionales, 14 materiales educativos y 14 estudios. Se organizó la información en una matriz que permite identificar a qué pregunta de la investigación permitirá responder cada documento, la que figura en el Anexo B.

Los actores entrevistados han sido los integrantes del equipo del CIPCA, en tanto implementadores, el equipo nacional de UNESCO que ha brindado asistencia técnica y actores clave de la región que han participado en la implementación del programa en la Unidad de Gestión Educativa Legal, la defensa de casos de violencia, la institución formadora de educación técnica (CETPRO). La procedencia de los actores ha permitido contrastar la percepción de tres tipos de participantes: el equipo nacional, el equipo territorial y los responsables de implementar las líneas del programa en el ámbito local. En total han sido 11 personas entrevistadas, en el caso del equipo implementador y de UNESCO se realizó una segunda ronda de entrevistas, una vez elaborada una primera versión de los hallazgos. Varios de los entrevistados solicitaron que no se pudiera identificar sus respuestas, por lo que, para citarlas se ha optado por asignar un código numérico desde E1 hasta E11. Para permitir identificar si se trata de un actor del equipo nacional, del equipo territorial o un actor de la localidad se ha agregado en la codificación la letra N para identificar a los primeros (EN1 a EN4), al equipo territorial una T (ET5 a ET7) y un actor local la letra O (O8 a O11)

4.5. Técnicas de análisis de datos

El análisis de la información recogida se ha organizado en los siguientes pasos:

- Identificación de las categorías de análisis a partir de la revisión del marco teórico
- Ajuste de las categorías a partir de la aplicación con un grupo de documentos vinculados al diseño del proyecto.
- Codificación de la información proveniente de documentos y entrevistas a partir de las categorías de análisis
- Decodificación seleccionando posibles citas que ejemplifican la aplicación del enfoque territorial
- Contrastación de la información provenientes de las fuentes documentales con la de las entrevistas
- Identificación de las categorías realmente utilizadas en el Programa
- Contrastación de las categorías identificadas con el marco teórico y preguntas de investigación.
- Redacción de los hallazgos

- Revisión final de los hallazgos con las citas clave para asegurar que no se haya omitido algún aspecto relevante para responder a las preguntas de la investigación.

5. Resultados y discusión

5.1. La transversalización del enfoque territorial en el diseño del programa

El análisis del diseño del Programa se ha realizado a partir de la revisión de documentos del programa y entrevistas a los actores clave que participaron en ese proceso. A partir de ello se ha identificado el siguiente proceso: la elaboración de un diagnóstico de la educación rural y oportunidades de inversión social el (Vegas *et al.*, 2017), la formulación del programa nacional por parte de Porticus(PORTICUS, 2017a) y UNESCO (UNESCO, 2018b) y la formulación específica en Piura (CIPCA, 2019a) incluyendo línea de base. Como parte del proceso de diseño Horizontes ha elaborado un documento de propuesta del programa (UNESCO, 2018) y otro de fundamentos conceptuales (UNESCO, 2018a).

5.1.1. La adolescencia reconfigura el enfoque territorial

En el planteamiento conceptual de Horizontes la transversalización del enfoque territorial aplicado a educación introduciendo como propósito de este enfoque la formación del sujeto, su personalidad e identidad en un contexto cultural y social determinado. Para ello, se plantea generar un *ethos* territorial que implique a los pobladores y las instancias públicas y privadas en brindar acceso a los servicios que les permitan a los jóvenes desarrollar sus proyectos de vida. “La escuela, como parte del territorio es la llamada a asumir un nuevo rol constituyéndose en el espacio público que permite la vinculación entre la vida comunal y la naturaleza juvenil”(UNESCO, 2018 p. 17).

Ese planteamiento tiene su correlato en los planteamientos sobre educación rural en los que se considera que para resolver los problemas que la afectan se requiere actuar de modo sistémico en los ámbitos curricular y de aprendizajes, de la docencia, la gestión educativa y la sociedad educadora (Vegas *et al.*, 2017). Es decir, programas temáticos o de intervención en líneas específicas como la producción de materiales o la formación docente, no serían suficientes para renovar la secundaria rural.

Este actuar sistémico se plantea desde una localización del sujeto adolescente y sus conexiones con las nuevas ruralidades, el que permita enfatizar las competencias o

capacidades que permitirán al adolescente ubicarse en el escenario de la nueva ruralidad, asumir las oportunidades que se generan y enfrentar los riesgos a los que está expuesto. Estas capacidades son especificadas en el desarrollo de habilidades socioemocionales interculturales y habilidades técnicas vinculadas a los cambios productivos en el territorio. Hay una decisión intencionada de no priorizar las capacidades básicas de comunicación y matemática como ocurre en la mayor parte de programas educativos, sino de considerar que, desde las oportunidades de desarrollo socioemocional y buen trato así como de acciones educativas retadoras como las de educación técnica, se desplegarán un conjunto de competencias incluyendo las de comunicación y matemática (EN4). El desarrollo de estas capacidades se plantea en un propósito de articulación entre comunidad y educación proponiendo como interfaz el concepto de proyecto de vida:

“Un enfoque territorial es muy significativo para el desarrollo de los proyectos de vida, ya que es el espacio en el que se configuran las trayectorias de vida de los jóvenes. En efecto, el proyecto de vida, por ser una proyección histórica, es un esfuerzo configurado con otros. Las solas virtudes y esfuerzos individuales, aunque necesarios, no son suficientes para trazar una ruta de vida digna, más aún en medio de entornos adversos. No se trata solo de recibir apoyos diversos mediante redes de soporte. Para esto es necesario generar y organizar, en el territorio, una conciencia social y una fuerza política capaces de promover el derecho al buen vivir” (UNESCO 2018a, p. 17).

La propuesta pedagógica territorial se conecta con otro enfoque del programa, el enfoque intercultural por el cual se señala que el aprendizaje significativo se origina en la propia matriz cultural del estudiante desde la cual se produce un encuentro enriquecedor de saberes con otras culturas.

La propuesta pedagógica va aparejada a una propuesta de gobernanza que busca viabilizar el soporte del territorio al desarrollo de las capacidades humanas de la adolescencia rural con dos vertientes, una que enfatiza una gobernanza en el territorio, articulada y con liderazgo local e intersectorial (UNESCO, 2018)) y otra que plantea una lógica trinivel de gestión descentralizada (EN1) donde, de abajo hacia arriba se articulan los cambios en la escuela-comunidad, el nivel intermedio o regional y el nivel nacional. Este tratamiento complejo de la gobernanza se explica al buscar un tránsito de “una organización educativa sectorial izada, centralista y homogénea a una que integre al sector educación en estrategias territoriales” (EN2).

Horizontes asume el concepto de territorio como construcción social e incorpora las dimensiones clave del desarrollo territorial rural: transformación productiva y gobernanza (Schejtman & Berdegué, 2004), enfatiza una menos trabajada en el DTR, la dimensión intercultural pero sobre todo propone una alternativa al debate planteado en el numeral 3.2.2 sobre las limitaciones que puede tener la aplicación del enfoque territorial a un programa sectorial (Berdegué & Favarero, 2020). Horizontes, desde el punto de vista conceptual plantea una alternativa: situar el desarrollo de capacidades del sujeto, el adolescente como propósito del desarrollo territorial y desde ese planteamiento se configura la transversalización del enfoque territorial. Se visibiliza a la educación secundaria como escenario clave para viabilizar el desarrollo territorial rural, plantea una actuación sistémica en cuatro aspectos: aprendizaje y pedagogía, docencia, gestión y gobernanza, comunidad y actores locales.

Esta ubicación en la subjetividad del sujeto adolescente, su proyecto de vida y su relación con los activos de un territorio lleva a vincular el enfoque de desarrollo territorial con el de interculturalidad y a introducir dimensiones como el desarrollo de habilidades socioemocionales interculturales y de habilidades técnicas.

En la dimensión de gobernanza al situarse al adolescente como sujeto territorial Horizontes asume la opción de una gestión territorial con articulaciones verticales y horizontales. Esta articulación implica una redistribución del poder entre el gobierno nacional y los gobiernos regionales (ET6) para lo cual se plantea una estrategia de influencia en las políticas de abajo hacia arriba (EN1). Un aspecto que la literatura discute en cuanto a gobernanza tiene que ver con el rol del sujeto, como actor o beneficiario. En el Programa Horizontes no aparece explicitado un rol de actoría del adolescente aunque varias de las acciones se orientan a promover un protagonismo adolescente (EN1). Así, podría considerarse que en la implementación del programa ha emergido este aspecto como parte de la propuesta Horizontes (ET5).

5.1.2. La teoría de cambio del proyecto como estrategia de transversalización del enfoque territorial

El diseño del programa Horizontes se realiza bajo la metodología de *teoría del cambio*. Como señala Rogers (2014) esta manera de diseñar un proyecto permite explicar cómo, dados ciertos supuestos y con ciertos insumos, determinadas actividades producen, en un plazo determinado, unos resultados que contribuyen a unos impactos finales. La teoría del cambio

permite evidenciar una conexión causal entre los cambios propuestos y las acciones que se implementarán y lleva a definir esos cambios, los resultados e impactos, como transformaciones en las personas y los sistemas sociales. Los resultados son atribuibles al proyecto mientras que el propósito o impacto depende de otros factores.

El modelo lógico de Porticus establece cuatro niveles: el impacto, planteado como cambio social que se plasma en personas, un cambio sistémico que se plasma en el entramado organizacional, *outcomes* que son los resultados atribuibles al programa, *outputs* que son los productos o entregables del proyecto y las actividades, entendidas estas como estrategias. A continuación se presenta el modelo lógico del Programa en su versión original en inglés y una traducción al castellano.

Tabla 3: modelo lógico del Programa Horizonte (versión original en inglés)

THE CONTEXT	THE PROGRAMME			ITS IMPACT	
BASELINE/CONTEXT ANALYSIS	INPUTS	ACTIVITIES	OUTPUTS	OUTCOMES	CONTRIBUTION to SYSTEMIC CHANGE (Goals)
<p>● Cangallo and Victor Fajardo in Ayacucho backwardness 27.7% and 26.5%. Dropout rate: 5.9% and 5.4%. 7% and 4% of the students met the expectations for language and communication skills.</p> <p>● Cangallo and Victor Fajardo are the territories where the Shining Path terrorist organization initiated its movement in 1980. The sequels of violence are still present today: Pampa Cangallo (Cangallo) and Chuschi (Victor Fajardo) two of the three districts with more cases of mental disorders.</p> <p>● Huancabamba and Morropón are 2 of the 3 poorest districts of the region. In Huancabamba district, 68% of the population lives in poverty and in Morropón 67.8%, as opposed to Talara (20.7%) and Sullana (29.3%), which have the lowest poverty rates in Piura.</p> <p>● Huancabamba has the highest school dropout rate (4%) and the second highest school backwardness rate (18.4%).</p> <p>● % of students reaching a satisfactory level in Huancabamba is quite low: language (12%) and maths (8%).</p> <p>● Piura is the most vulnerable region nationwide during the season of El Niño Costero phenomenon.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Regional /local organizations with experience in relevant topics. ● UNESCO international experience to manage programmes. ● Interest of the Ministry and the CNE to try flexible models in rural secondary schools. ● Allied institution, UARM, has experience in rural teacher training. ● Virtual platform: <i>Edugestores</i> ● Local organizations and schools have local infrastructure for activities. ● New curriculum approved in 2017 helps intervention ● Experiences in Colombia and Brazil show violence reduction, and skills development. ● Evidence of the methodological set (UNICEF, Instituto Aliança) ● Technical assistance of Columbia University and the Measuring What Matters Learning Partnership 	<p>1.1.1 To map institutions to provide support with a WCD approach, to schools.</p> <p>1.1.2 To create inter-sectorial and school network including UGEL</p> <p>1.2.1 To provide technical assistance to enable school networks and UGEL to provide learning opportunities.</p> <p>1.2.2 To provide blended learning courses for 382 teachers and principals</p> <p>2.1.1 To focus a group of demonstrative schools.</p> <p>2.1.2 To validate the life skills intervention with WCD and intercultural approach, with indigenous communities, authorities and parents.</p> <p>2.2.1 To identify local expertise in productive fields that could be offered in nodal secondary schools.</p> <p>2.2.2 To establish institutional arrangements for double certification, defining productive or service activities.</p> <p>2.3.1 Develop a blended action learning course on methodologies for life skills and projects on productivity.</p> <p>2.3.2 To provide regular technical-pedagogical assistance for teachers on life skills and the technical productive field.</p> <p>2.3.3 To organize individual tutoring on vocational skills and personal life plans.</p> <p>3. 1.1 To design and carry out network protocols and methodologies to prevent situations of adolescent labour, violence and pregnancy.</p> <p>3.1.2 To carry out inter-sectorial agreements and strategies to prevent school drop-out caused by situations of adolescent labour, violence and pregnancy.</p> <p>3.2.1 To design a strategy to train teachers and principals, providing technical pedagogical assistance, on how to carry out alternative methodologies to retain in school students in risky situations.</p> <p>3.2.2 To provide schools and UGEL necessary tools to carry out integrated work with parents and the community, with a WCD approach, to face cases of students in risky situations, exclusion factors and improvement of school environment.</p> <p>4.1.1 To establish a flexible attention set to assist adolescents in risky situations, adequate to each population and territory.</p> <p>4.1.2: To identify cases of working adolescents, violence problems and sexually risky situations in nodal schools.</p> <p>4.1.3 To design a follow-up strategy for each adolescent in risky situation with a WCD approach.</p> <p>4.2.1 To develop specific training programmes for teachers through technical pedagogical assistance, to let them identify, take care and refer cases of adolescents in risky situations and to respond to their learning needs.</p> <p>4.2.2 To design a working and assistance strategy with parents to deal with exclusion problems with a WCD approach.</p> <p>4.2.3 To prepare inter-sectorial agreements and strategies to provide assistance for students facing exclusion problems.</p>	<p>1.1 Creation document of 2 networks of intercultural secondary schools</p> <p>1.2 Report on methodology to improve life skills and skills for productivity and the world of work, with WCD approach, incorporated in the curriculum of the network secondary schools.</p> <p>2.1 Report on the student assessment on life skills with a WCD approach.</p> <p>2.2 Report on the methodology to achieve life skills with a WCD approach, intercultural perspective and the development of innovative projects, incorporated to the curricula in at least 8 nodal secondary schools.</p> <p>2.3 Systematized report on projects on productivity and the world of work, and life plans carried out in at least 8 demonstrative nodal schools developed by their students with a WCD approach.</p> <p>3.1 Documents on methodologies to retain students are adapted by the network of secondary schools according to the characteristics of the region and service modalities.</p> <p>3.2 Report on strategies and methodologies that may improve the school environment and reduce violence within and outside schools are incorporated as pedagogical management instruments in secondary schools through specific protocols.</p> <p>4.1. Report of identified/taken care of/referred cases of adolescents in risky situation.</p> <p>4.2 Systematized document on life plans with a WCD approach, with resilient components implemented by students of at least 8 nodal secondary schools that face pregnancy, labour or violence.</p>	<p>LINE 1: QUALITY AND RELEVANCE</p> <p>● OUTCOME 1: Mid Term Secondary schools of the two prioritized regions achieve institutional capacities to train 3956 students in life skills with a WCD approach, through an action learning programme and pedagogical technical assistance.</p> <p>● OUTCOME 2: Long Term Adolescents from at least 8 nodal secondary schools of the prioritized regions develop life skills within a WCD approach and obtain double certification (secondary school and technical productive).</p> <p>LINE 2: ADOLESCENT RETENTION</p> <p>● OUTCOME 3: Mid Term Secondary schools in the 2 regions adopt sustainable strategies to retain high risk students in school.</p> <p>● OUTCOME 4: Long Term Adolescents of at least 8 nodal high-risk secondary schools of the prioritized areas obtain resilience capacities, in a WCD approach, to finish their studies and face factors of exclusion (adolescent labour, violence and pregnancy).</p>	<p>The social change is that young people in rural areas carry out their life plans and work in activities linked to local development in their communities.</p> <p>The systemic change will be secondary schools in which an intercultural curriculum with a WCD approach was implemented, providing a double certification (secondary and technical productive), and with flexible strategies and safe environments that will prevent dropout and will strengthen resilience capacity to face adverse situations.</p>

		<p>5.1.1 To identify and share successful best practices in rural secondary schools that may become reference centres. 5.1.2 To study conditions and costs to replicate the experience in coordination with policy makers. 5.1.3 To organize seminars with policy makers and UGEL representatives. 5.2.1 To initiate a Rural Education Observatory. 5.2.2 To design and implement a communicational strategy with communication pieces and campaigns on rural secondary education. 5.2.3 To establish the National and Regional Coalitions for Rural Education and a leadership strategy 5.2.4 To provide technical assistance to the CNE and the National and Regional Coalitions to develop an advocacy strategy on rurality and education and strength leadership skills of their members.</p>	<p>5.1 Report of best practices on rural secondary education based on evidence and with a WCD approach used by decision makers at a regional and national level. 5.2 Articles giving information on the secondary education agenda for public opinion and mass media.</p>	<p>LINE 3: KNOWLEDGE AND ADVOCACY ● OUTCOME 5: First lessons/contributions of the Programme and its WCD components influence on policies, rules, and public opinion and the intervention at a national and regional level.</p>	
<p>This grant develops the second phase of the Rural Secondary Education Programme adding two regions of Peru: Ayacucho and Piura completing the set of diverse contexts that represent the diversity of rural settings in Peru. Grant 1 and Grant 2 cover four scenarios to identify and compare the most relevant factors to provide a flexible secondary education. Grant 2 is clearly aligned to the programme outcomes and will not only contribute to Peruvian education but also to countries with similar challenges.</p>					
<p>Fuente: (PORTICUS, 2017b)</p>					

Tabla 4: Modelo lógico del Programa Horizontes. Traducción al castellano.

EL CONTEXTO	EL PROGRAMA			SU IMPACTO	
ANÁLISIS DE LÍNEA BASE/CONTEXTO	INSUMOS	ACTIVIDADES	PRODUCTOS		
<p>● Cangallo y Víctor Fajardo en Ayacucho atrasan 27.7% y 26.5%. Tasa de deserción: 5,9% y 5,4%. El 7% y el 4% de los estudiantes cumplieron con las expectativas de habilidades lingüísticas y de comunicación.</p> <p>● Cangallo y Víctor Fajardo son los territorios donde la organización terrorista Sendero Luminoso inició su movimiento en 1980. Las secuelas de la violencia siguen presentes hoy en día: Pampa Cangallo (Cangallo) y Chuschi (Víctor Fajardo) dos de los tres distritos con más casos de trastornos mentales.</p> <p>● Huancabamba y Morropón son 2 de los 3 distritos más pobres de la región. En el distrito de Huancabamba, el 68% de la población vive en la pobreza y en Morropón el 67,8%, a diferencia de Talara (20,7%) y Sullana (29,3%), que tienen los índices de pobreza más bajos de Piura.</p> <p>● Huancabamba tiene la tasa de deserción escolar más alta (4%) y la segunda tasa de atraso escolar más alta (18,4%).</p> <p>● % de estudiantes que alcanzan un nivel satisfactorio en Huancabamba es bastante bajo: lenguaje (12%) y matemáticas (8%).</p> <p>● Piura es la región más vulnerable a nivel nacional durante la temporada del fenómeno de El Niño Costero.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ● Organizaciones regionales / locales con experiencia en temas relevantes. ● Experiencia internacional de la UNESCO en la gestión de programas. ● Interés del Ministerio y del CNE por probar modelos flexibles en las escuelas secundarias rurales. ● La institución aliada, UARM, tiene experiencia en la formación de maestros rurales. ● Plataforma virtual: <i>Edugestores</i> ● Las organizaciones locales y las escuelas tienen infraestructura local para las actividades. ● Nuevo plan de estudios aprobado en 2017 ayuda a la intervención ● Las experiencias en Colombia y Brasil muestran la reducción de la violencia y el desarrollo de habilidades. ● Evidencia del conjunto metodológico (UNICEF, Instituto Alianza) ● Asistencia técnica de la Universidad de Columbia y la Asociación de Aprendizaje Measuring What Matters 	<p>1.1.1 Mapear las instituciones para proporcionar apoyo con un enfoque WCD, a las escuelas.</p> <p>1.1.2 Crear una red intersectorial y escolar que incluya a la UGEL</p> <p>1.2.1 Proporcionar asistencia técnica para permitir que las redes escolares y UGEL brinden oportunidades de aprendizaje.</p> <p>1.2.2 Impartir cursos semipresenciales para 382 personas y directores</p> <p>2.1.1 Enfocar un grupo de escuelas demostrativas.</p> <p>2.1.2 Validar la intervención de habilidades para la vida con WCD y enfoque intercultural, con comunidades indígenas, autoridades y padres.</p> <p>2.2.1 Identificar la experiencia local en campos productivos que podrían ofrecerse en las escuelas secundarias nodales.</p> <p>2.2.2 Establecer arreglos institucionales para la doble certificación, definiendo las actividades productivas o de servicios.</p> <p>2.3.1 Desarrollar un curso de aprendizaje de acción semipresencial sobre metodologías para la vida y proyectos sobre productividad.</p> <p>2.3.2 Proporcionar asistencia técnico-pedagógica periódica a los docentes sobre habilidades para la vida y el campo técnico productivo.</p> <p>2.3.3 Organizar tutorías individuales sobre competencias profesionales y planes de vida personal.</p> <p>3. 1.1 Diseñar y llevar a cabo protocolos y metodologías de red para prevenir situaciones de trabajo de parto adolescente, violencia y embarazo.</p> <p>3.1.2 Llevar a cabo acuerdos y estrategias intersectoriales para prevenir el abandono escolar causado por situaciones de trabajo en riesgo, violencia y embarazo en adolescentes.</p> <p>3.2.1 Diseñar una estrategia para capacitar a docentes y directores, brindando asistencia técnica pedagógica sobre cómo llevar a cabo metodologías alternativas para retener en la escuela a los estudiantes en situaciones de riesgo.</p> <p>3.2.2 Dotar a los centros educativos y a la UGEL de las herramientas necesarias para llevar a cabo un trabajo integrado con los padres y la comunidad, con un enfoque WCD, para hacer frente a los casos de alumnado en situaciones de riesgo, factores de exclusión y mejora del entorno escolar.</p> <p>4.1.1 Establecer una estrategia de atención flexible para asistir a los adolescentes en situaciones de riesgo, adecuado a cada población y territorio.</p> <p>4.1.2: Identificar casos de adolescentes trabajadores, problemas de violencia y situaciones de riesgo sexual en escuelas nodales.</p> <p>4.1.3 Diseñar una estrategia de seguimiento para cada adolescente en situación de riesgo con un enfoque de WCD.</p> <p>4.2.1 Desarrollar programas de formación específicos para docentes a través de la asistencia pedagógica técnica, para que puedan identificar, atender y derivar casos de adolescentes en situación de riesgo y responder a sus necesidades de aprendizaje.</p>	<p>1.1 Documento de creación de 2 redes de escuelas secundarias interculturales</p> <p>1.2 Informe sobre la metodología para mejorar las habilidades para la vida y las habilidades para la productividad y el mundo del trabajo, con enfoque WCD, incorporado en el plan de estudios de las escuelas secundarias de la red.</p> <p>2.1 Informe sobre la evaluación de los estudiantes sobre habilidades para la vida con un enfoque WCD.</p> <p>2.2 Informe sobre la metodología para lograr habilidades para la vida con un enfoque WCD, perspectiva intercultural y el desarrollo de proyectos innovadores, incorporados a los planes de estudio en al menos 8 escuelas secundarias nodales.</p> <p>2.3 Informe sistematizado sobre proyectos productivos, mundo laboral, y planes de vida realizados en al menos 8 escuelas nodales demostrativas desarrolladas por sus alumnos con un enfoque WCD.</p> <p>3.1 Los documentos sobre metodologías para retener a los estudiantes son adaptados por la red de escuelas secundarias de acuerdo con las características de la región y las modalidades de servicio.</p> <p>3.2 El informe sobre estrategias y metodologías que puedan mejorar el entorno escolar y reducir la violencia dentro y fuera de las escuelas se incorporan como instrumentos de gestión pedagógica en las escuelas secundarias a través de protocolos específicos.</p> <p>4.1. Reporte de casos identificados/atendidos/referidos de adolescentes en situación de riesgo.</p> <p>4.2 Documento sistematizado sobre planes de vida con enfoque WCD, con componentes resilientes implementados por estudiantes de al menos 8 escuelas secundarias nodales que enfrentan embarazo, trabajo de parto o violencia.</p>	<p>LÍNEA 1: CALIDAD Y RELEVANCIA</p> <p>● RESULTADO 1: A medio plazo Las escuelas secundarias de las dos regiones priorizadas logran capacidades institucionales para capacitar a 3956 estudiantes en habilidades para la vida con un enfoque de WCD, a través de un programa de aprendizaje activo y asistencia técnica pedagógica.</p> <p>● RESULTADO 2: A largo plazo Los adolescentes de al menos 8 escuelas secundarias nodales de las regiones priorizadas desarrollan habilidades para la vida dentro de un enfoque WCD y obtienen una doble certificación (escuela secundaria y técnica productiva).</p> <p>LÍNEA 2: RETENCIÓN DE ADOLESCENTES</p> <p>● RESULTADO 3: A medio plazo Las escuelas secundarias en las 2 regiones adoptan estrategias sostenibles para retener a los estudiantes de alto riesgo en la escuela.</p> <p>● RESULTADO 4: A largo plazo Los adolescentes de al menos 8 escuelas secundarias nodo de alto riesgo de las áreas priorizadas logran capacidades de resiliencia, en un enfoque de desarrollo integral del niño (WCD), para terminar sus estudios y enfrentar factores de exclusión (trabajo en riesgo, violencia y embarazo).</p>	<p>El cambio social consiste en que los jóvenes de las zonas rurales lleven a cabo sus planes de vida y trabajen en actividades vinculadas al desarrollo local en sus comunidades.</p> <p>El cambio sistémico serán las escuelas secundarias en las que se implementó un currículo intercultural con un enfoque WCD, proporcionando una doble certificación (secundaria y técnica productiva), y con estrategias flexibles y entornos seguros que evitarán la deserción escolar y fortalecerán la capacidad de resiliencia para enfrentar situaciones adversas.</p>

		<p>4.2.2 Diseñar una estrategia de trabajo y asistencia con los padres para hacer frente a los problemas de exclusión con un enfoque de WCD.</p> <p>4.2.3 Elaborar convenios y estrategias intersectoriales para la asistencia del alumnado con problemas de exclusión.</p> <p>5.1.1 Identificar y compartir las mejores prácticas exitosas en las escuelas secundarias rurales que puedan convertirse en centros de referencia.</p> <p>5.1.2 Estudiar las condiciones y los costos para replicar la experiencia en coordinación con los responsables de la formulación de políticas.</p> <p>5.1.3 Organizar seminarios con los responsables políticos y los representantes de la UGEL.</p> <p>5.2.1 Poner en marcha un Observatorio de educación rural.</p> <p>5.2.2 Diseñar e implementar una estrategia comunicacional con piezas de comunicación y campañas sobre educación secundaria rural.</p> <p>5.2.3 Establecer las Coaliciones Nacionales y Regionales para la Educación Rural y una estrategia de liderazgo</p> <p>5.2.4 Proporcionar asistencia técnica al CNE y a las Coaliciones Nacionales y Regionales para desarrollar una estrategia de promoción sobre la ruralidad y la educación y las habilidades de liderazgo de fortaleza de sus miembros.</p>	<p>5.1 Informe de las mejores prácticas sobre la educación secundaria rural basadas en la evidencia y con un enfoque wcd utilizado por los responsables de la toma de decisiones a nivel regional y nacional.</p> <p>5.2 Artículos que dan información sobre la agenda de educación secundaria para la opinión pública y los medios de comunicación.</p>	<p>LÍNEA 3: CONOCIMIENTO Y ABOGACÍA</p> <p>● RESULTADO 5: Las primeras lecciones/contribuciones del Programa y sus componentes de WCD influyen en las políticas, las normas y la opinión pública y en la intervención a nivel nacional y regional.</p>	
--	--	---	--	--	--

Esta donación desarrolla la segunda fase del Programa de Educación Secundaria Rural sumando dos regiones del Perú: Ayacucho y Piura completando el conjunto de contextos diversos que representan la diversidad de entornos rurales en el Perú. La subvención 1 y la subvención 2 cubren cuatro escenarios para identificar y comparar los factores más relevantes para proporcionar una educación secundaria flexible. La Subvención 2 está claramente alineada con los resultados del programa y no solo contribuirá a la educación peruana, sino también a países con desafíos similares.

Fuente: (PORTICUS, 2017b). Traducción propia

A continuación se muestra cómo se ha aplicado en el enfoque territorial en la formulación de la teoría del cambio.

Tabla 5. Transversalización del enfoque territorial en la teoría de cambio del Programa.

TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE TERRITORIAL EN LA TEORÍA DE CAMBIO DEL PROGRAMA	
ELEMENTO DE LA TEORÍA DEL CAMBIO	TRANSVERSALIZACIÓN
Definición del problema	Análisis multidimensional del territorio permite reflejar la situación de la adolescencia rural en el contexto de nuevas ruralidades.
Cambio o impacto social	Conecta la acción sectorial educativa con el enfoque territorial desde la centralidad de la adolescencia rural
Cambio sistémico	Enfatiza el carácter intercultural de la educación secundaria
Componentes del Programa,	La elección de los dos componentes: calidad y pertinencia y retención responden a la situación de la adolescencia rural. La pertinencia aparece como un principio para la transversalización.
Resultados	En la redacción del resultado del componente calidad y pertinencia no se visibiliza el enfoque territorial En el resultado sobre retención la territorialización se expresa en el logro de la capacidad de resiliencia por parte de los adolescentes y la identificación de factores de riesgo específicos de la adolescencia rural. En el resultado sobre conocimiento e incidencia se expresa una lógica descentralizada y de propuestas de políticas de abajo hacia arriba
Productos	En el componente de calidad y pertinencia se explicita el carácter intercultural del aprendizaje así como la conexión con los cambios productivos propios de la nueva ruralidad En el componente de retención se explicita la dimensión de gobernanza del enfoque territorial al plantearse la constitución de una red de soporte a la adolescencia rural en riesgo. En el componente de conocimiento e incidencia se introduce el concepto de buenas prácticas locales como estrategia para una gobernanza territorial

Actividades del componente calidad y pertinencia	<p>Se plantea una gobernanza intersectorial incluyendo a las secundarias en una red que de soporte a la adolescencia</p> <p>Se visibiliza a la docencia rural proveyendo una estrategia de formación y asistencia técnica adaptada a sus condiciones.</p> <p>La validación con comunidades rurales e indígenas de la ruta de formación en habilidades socioemocionales aparece como una estrategia de transversalización</p> <p>La participación de expertise local para brindar formación técnico productiva aparece como una estrategia para conectar las secundarias con el potencial productivo del territorio</p>
Actividades de la línea de retención	<p>Relacionar problemas específicos de la adolescencia con protocolos o procedimientos aparece como estrategia de transversalización.</p> <p>Una gobernanza intersectorial aparece como estrategia y, en la gestión escolar escuelas</p> <p>Gestión escolar: estrategias alternativas para que las escuelas puedan afrontar el abandono escolar</p> <p>Estrategias para trabajar con la familia y la comunidad para que afronten los factores de riesgo</p>
En la línea de acción de conocimiento e incidencia	<p>Se introduce el elemento de estudio de costos como factor para la incidencia</p> <p>Se promueve la generación de coaliciones regionales para promover la gobernanza</p>

La utilización de la teoría del cambio como metodología para estructurar un programa permite, en el caso del Programa Horizontes definir un propósito propio, específico, a la educación secundaria rural, adolescentes preparados para llevar adelante sus proyectos de vida en conexión con el desarrollo local y visibilizar cómo la incorporación de características propias del territorio en los diversos elementos de la cadena lógica le agregan un valor específico, lo que (Moore, 1995) denomina valor público para el ciudadano.

En el nivel de los impactos en las entrevistas con los actores del programa surgió un debate sobre el alcance de la contribución de la educación a superar problemas estructurales de pobreza y exclusión. Si bien estos aspectos no aparecen explicitados en la teoría del cambio, que la adolescencia rural fortalezca determinadas capacidades para aprovechar los activos del territorio se plantea como una vía para el desarrollo de los jóvenes. En una de las entrevistas se plantea el riesgo de que se pueda estar idealizando las posibilidades de la educación en

enfrentar tales problemas (EN3). Otra entrevista considera que sí existe una posibilidad de que la educación se comprometa con cambios estructurales, especificando que el rol de la educación es de afirmación de la identidad cultural en los adolescentes y de generación de capacidades, tal como están planteadas en los resultados del Programa (EN2). Una tercera opinión señala que al participar el programa del enfoque DTR asume los supuestos de desarrollo propios de dicho enfoque en los que un elemento distintivo es el reconocimiento de los factores de desigualdad y el considerar que un abordaje territorial, intersectorial es una vía para salir de la pobreza ((Berdegué & Favarero, 2020). En ese sentido, sería válido plantear un propósito alto de superación de la pobreza en un programa educativo, en tanto los resultados sí puedan atribuirse directamente a una estrategia educativa.

Este debate sobre la contribución de la educación a la superación de la pobreza rural lleva también a analizar la temporalidad del programa, aspecto clave también en el enfoque DTR. En la documentación del programa los propósitos de cambio social y sistémico son planteados como contribuciones que se alcanzarán en un plazo de 10 a 15 años (Armas, 2017) y el programa se ubica como un tramo de ese proceso. Sostener una visión de largo plazo en la que se ubica el proyecto específico es concordante con los planteamientos del DTR que recomiendan tener una perspectiva con esa temporalidad.

La operacionalización del enfoque territorial en los componentes del programa se expresa en acciones tales como adecuar, contextualizar, adaptar, validar, incorporar, innovar (Armas, 2017) y emerge como un principio clave el de la pertinencia educativa. Las experiencias de transversalización de ODS que han incluido el ODS 4 analizadas en el numeral 3.2.4 han planteado otras rutas, vinculadas más bien a definición de metas e identificación de brechas, incorporación en los presupuestos locales, al desarrollo de nuevos modelos de gobernanza y glocalización. Este último aspecto es considerado para las líneas de protección y educación técnico productiva y el análisis presupuestal es una actividad de la línea de incidencia. Sin embargo, puede ser un aporte del Programa el incorporar acciones de carácter pedagógico en estos procesos de transversalización del ODS 4.

Los actores del programa han planteado que la cadena de valor no visibiliza con claridad el rol de la docencia rural (EN1 y EN4). Las actividades dirigidas a los docentes, de formación y asistencia técnica no tienen un correlato en los productos y resultados del programa. De otro lado, en cuanto a la gestión escolar ocurre la situación contraria, ya que existe un resultado

de fortalecimiento de la capacidad institucional de las secundarias rurales pero las actividades que fortalezcan la gestión escolar no están definidas. En la entrevista a los actores que diseñaron el programa se explicó que la teoría del cambio se plasma en un marco lógico y en indicadores que luego son medidos y evaluados. La opción adoptada fue la de priorizar los resultados relacionados a escuela y estudiante y no agregar un resultado sobre docentes (EN3).

5.1.3. La transversalización del enfoque territorial y los retos a partir del diseño en el territorio

El diseño en el territorio se realizó tomando como referencia un estudio diagnóstico sobre educación técnico productiva (REDCREASUR & Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2018), la línea de base (Instituto de Estudios Peruanos, 2019), un proceso de licencia social con las instituciones educativas y otros actores del territorio y la expertise en desarrollo rural de la institución implementadora, el Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. El plan de trabajo del Programa plasma todos esos insumos en una ruta programática (CIPCA, 2019a).

El inicio del Programa en Piura marca tres aspectos clave que modifican la teoría de cambio del proyecto: la caracterización del territorio del corredor del Alto Piura, las expectativas e intereses de los adolescentes y la estrategia de gobernanza.

El plan de trabajo 2019 del CIPCA realiza una caracterización de la zona del Alto Piura y las relaciones con el mundo urbano. La construcción de carreteras ha llevado a que la comunicación con la ciudad de Piura, capital del departamento que podía tomar 10 a 12 horas hoy se haya reducido a 2 o 3 horas, y el transporte se ha incrementado sustantivamente (ET5). Ello facilita que la producción agrícola local llegue con facilidad a Piura, pero la débil tecnificación lleva a que los precios de los productos no compensen los costos de producción. Esa desigualdad en los términos de intercambio lleva a que esta zona se esté despoblando pero la población migrante, con bajos niveles educativos y de capacidades se inserta en puestos de trabajo de bajo nivel salarial o en el comercio informal. El corredor del Alto Piura es una zona productora de un cacao muy demandado en los mercados internacionales y el CIPCA ha acompañado los procesos de asociatividad con el soporte a la creación de cooperativas, la tecnificación de la producción del cacao y su transformación en chocolates que son exportados sobre todo en los circuitos de producción orgánica. El corredor del Alto Piura es una zona de varios pisos biológicos lo que permitiría una producción diversificada y orgánica que permitiría seguir la misma ruta que ha empezado con el cacao y el chocolate,

además se considera puede ser una alternativa turística para la población del norte del Perú (ET5). Una preocupación de los directivos del CIPCA es que los jóvenes no tienen interés en involucrarse en estas nuevas cadenas de valor y reconocen que las secundarias de la zona no presentan la dinámica rural como una que puede ser alternativa para el progreso de las familias y los propios jóvenes (ET5). Esta fue una de las motivaciones del CIPCA para asociarse al Programa Horizontes y ensayar rutas que permitan enfrentar ese desafío (ET6). Así, el CIPCA tiene una visión clara de los retos de desigualdad pero también de las posibilidades del territorio, lo que se plasmará principalmente en la propuesta de educación técnica.

Los intereses y expectativas de los jóvenes son un segundo aspecto que desafía los objetivos del Programa Horizontes en Piura. La línea de base (Instituto de Estudios Peruanos, 2019) recoge la voz de los adolescentes de los colegios donde se empieza a desarrollar el Programa. Migrar a Piura u otras ciudades de la costa peruana donde tengan familiares y estudiar en la Universidad son los dos principales objetivos de los jóvenes. Aunque existe cierta valoración del territorio, seguir viviendo en la zona no es una opción para la mayor parte de los jóvenes. Según la información de la línea de base el 46% aspira a estudiar en la Universidad, el 23% en un instituto superior, los que ofrecen carreras profesionales de 2 o 3 años de duración y el 6% en CETPRO que ofrecen cursos modulares y carreras de 1 a 2 años de duración. Estas expectativas son sustentadas en la conciencia de los estudiantes y las familias de que la formación que reciben en la secundaria no será suficiente para lograr que los jóvenes rompan los circuitos de reproducción intergeneracional de la pobreza y por ello la meta es acceder a la universidad(EO). Sin embargo, de acuerdo al estudio diagnóstico sobre estado de la educación técnica en la zona (REDCREASUR & Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2017) solo el 30% de los egresados de secundaria logra continuar estudios superiores. La línea de base precisa que quienes logran el acceso son los adolescentes de las zonas más cercanas a la zona urbana y con redes familiares de soporte. Los estudiantes de las zonas rurales lejanas son lo que tendrán menos oportunidades de lograrlo. Coincidentemente son ellos quienes tienen más expectativa en la propuesta de Horizontes(Instituto de Estudios Peruanos, 2019).

Las expectativas de las y los adolescentes llevaron a que se pusiera en discusión el propósito del proyecto y se afianzara la estrategia de la línea de trabajo de educación técnica. La formulación inicial del propósito del programa era: “ayudar a jóvenes de las áreas rurales a completar su educación básica y secundaria con un plan de vida basado en el desarrollo de

habilidades integrales para mejorar su inclusión ciudadana y productiva dentro de sus comunidades” (PORTICUS, 2017a). La información del territorio antes mencionada así como los debates internos llevaron a ensayar varias formas de plantear la relación entre los adolescentes y sus comunidades para evitar que la formulación pareciera obligar a los adolescentes a permanecer viviendo en sus comunidades. La formulación final en la propuesta de Horizontes (UNESCO, 2019) es: “los jóvenes de las zonas rurales llevan a cabo sus proyectos de vida y trabajan en actividades relacionadas con el desarrollo local de su comunidad”, lo cual ya no implica que permanezcan en ellas. En las entrevistas realizadas algunos de los actores del Programa expresan la expectativa de que los jóvenes permanezcan viviendo en sus comunidades o, si continúan estudios de educación superior, retornen a contribuir en las comunidades (ET8). En otra entrevista se señala que será necesario realizar un seguimiento a los egresados del programa e identificar las estrategias de redes familiares donde existe una dinámica de interacción rural-urbana (EN3). Otros han enfatizado la importancia de que los estudiantes culminen valorando su identidad local y han mencionado el concepto de migración arraigada como uno que puede dar sentido a la relación de los jóvenes con su comunidad: “vayan donde vayan no reniegan de sus raíces y buscan oportunidades de mantenerse vinculados o apoyando a su comunidad” (EN2).

Las expectativas de los jóvenes sobre la continuación de estudios postsecundarios llevaron a acentuar la estrategia de transitabilidad o doble certificación de la educación técnica buscando asegurar mecanismos que permitan que los estudios técnicos sean reconocidos o validados por los centros de formación técnica locales (Troncos & Ruiz-Carrasco, 2020).

La realidad del territorio lleva también a replantear la estrategia de implantación del programa. En su diseño original se propone trabajar primero con un grupo de cinco colegios, denominados colegios nodo que se constituyen en referentes e irían motivando a otros a integrarse al Programa. El CIPCA planteó que el gobierno regional de Piura había organizado un modelo propio de gestión descentralizada por el cual en cada municipio distrital se han constituido núcleos educativos distritales como instancias desconcentradas de la UGEL la que es responsable del seguimiento y acompañamiento pedagógico a las IIEE (ET6). En ese sentido, diferenciar a colegios nodo de colegios red no se iba a encuadrar en la conformación de los núcleos educativos. Por ello plantearon un trabajo en red con todos los colegios participantes del Programa. Los mecanismos de encuentro e interaprendizaje entre colegios hicieron viable

que, con el mismo personal y recursos se atendiera a los 10 colegios que participan del programa (ET6). La existencia de estos núcleos distritales con apoyo del municipio también se convirtieron en la base de la estrategia de gobernanza para la protección de los adolescentes (ET.&)

5.2. La transversalización del enfoque territorial en la implementación del programa

5.2.1. La transversalización del enfoque territorial en la línea de formación técnica

La educación técnica es estudiada desde una variedad de constructos que tienen relación con la manera en que esta formación se ubica en cada sistema educativo. El programa Horizontes define la educación y formación técnico y profesional (EFTP) como aquella

“que desarrolla competencias laborales asociadas a las potencialidades comunales para acceder o generar empleos de calidad sobre una sólida base de habilidades cognitivas y socioemocionales desarrolladas en armonía con el proyecto de vida de los estudiantes” (Quintanilla, L., 2021, p.20) .

Introduce la innovación de la doble certificación por la cual los estudiantes culminan su educación básica con una certificación técnica la que, junto al certificado de haber culminado la educación secundaria, facilita la transitabilidad de los egresados de la secundaria hacia los niveles postsecundarios o hacia el mundo del trabajo. Además, la propuesta incorpora como competencias genéricas del plan de estudios de la educación técnica la formación en habilidades socioemocionales. La EFTP también se vincula con la estrategia de protección contribuyendo a la retención y conclusión oportuna de los estudiantes.

Horizontes considera que la EFTP no es un fin en sí mismo, tiene un objetivo pedagógico, desarrollar una capacidad de aprendizaje a lo largo de la vida y un objetivo social, romper con el círculo vicioso de reproducción intergeneracional de la pobreza ((Quintanilla, 2021).

Para implementar la propuesta se identificaron los siguientes potenciales de desarrollo en el Alto Piura: cooperativas agrarias gestionadas por productores con producción de cultivos orgánicos como cacao y banano, importante articulación comercial a mercados regionales y exportación, desarrollo incipiente del sector turismo en el eje Canchaque-El Faique, agricultura familiar que contribuye a la sostenibilidad de la seguridad alimentaria (REDCREASUR & Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2017).

Se cruzó esta información con un análisis de las características de la oferta de educación técnica en el territorio. Para ese análisis se construyeron un conjunto de indicadores sobre la calidad y pertinencia sobre la base de los cuales se llega a la conclusión de que existe una limitada articulación entre el potencial del territorio y la oferta educativa, brecha sobre la cual el programa tendrá que intervenir. (REDCREASUR & Universidad Antonio Ruiz de Montoya, 2017).

El año 2019 el CIPCA logra la autorización de los módulos formativos experimentales de articulación secundaria- CETPRO en los programas de agricultura orgánica, administración de servicios turísticos e industria alimentaria (CIPCA, 2019b). Sobre esa base se firman los convenios entre cada institución educativa y un CETPRO estableciéndose las modalidades de trabajo articulado que se desarrollarán. Cada institución educativa es un caso diferente, por ejemplo, en un caso los estudiantes hacen unas horas en el colegio y, como el CETPRO queda cerca luego se trasladan a esa institución para seguir estudiando los módulos. En otro caso, toda la formación se realiza en el colegio que tiene un área adecuada para implementar la carrera de agricultura orgánica. Los profesores del CETPRO brindan asistencia técnica a los profesores de educación para el trabajo (EO9). También se realiza una división del trabajo respecto a los contenidos que enseñan los técnicos del CETPRO y los profesores del colegio. Estos últimos, cuando no tienen la formación en la especialidad que se ha seleccionado entonces enseñan un módulo de emprendimiento económico y social. En varios casos los profesores de educación técnica son de la especialidad de computación, entonces se les encarga incorporar la formación en tecnologías de la información y comunicación en la carrera que se está ofreciendo en el colegio (JT). La articulación entre las secundarias y los CETPRO también ha ayudado a que los profesores del centro técnico que tienen principalmente experiencia en la formación de adultos se sientan más seguros de trabajar con los adolescentes al complementarse con los profesores del colegio (ET7).

El año 2020, con el cierre de escuelas y CETPRO debido a la emergencia sanitaria, en un primer momento se evaluó que iba a ser imposible desarrollar el trabajo en esta línea que es esencialmente práctica (ET6). Sin embargo, en el análisis de la situación de las familias el CIPCA identifica que existía un riesgo de inseguridad alimentaria, ya que al haberse dedicado al monocultivo para la venta al mercado las familias habían dejado de producir para el autoconsumo. Con la inmovilidad social decretada por la emergencia sanitaria las familias no

podían vender sus productos y sus ingresos se estaban reduciendo significativamente (ET5). Ante esta situación, y en diálogo con los profesores se reorienta la formación técnica y se organiza una propuesta de formación técnica remota para la seguridad alimentaria (ET6). Se combina actividades para que los estudiantes recuperen el saber de sus familias, especialmente los mayores, con actividades que tecnificaban la labor de las familias en biohuertos de hortalizas, producción de abono orgánico, producción de cacao, café y hortalizas orgánicas, producción de plántones orgánicos en vivero, procesamiento de leche y fruta. Se seleccionó semillas de productos de la zona, con valor nutricional para enfrentar la desnutrición y la anemia y con valor de consumo y capacidad productiva “que permita tener buenos rendimientos y que tengan variedad de preparación” (ET6). También se siguió trabajando los módulos de promoción del turismo rural y gestión de servicios turísticos (ET6).

“La educación productiva es una opción interesante que abarca muchas cosas, desde la elaboración de abonos hasta transformar los alimentos, toda la enseñanza tiene un propósito y es más completo cuando puede participar toda la familia utilizando los recursos que disponen en casa” (EO9).

Además de modificar los contenidos de la formación, el Programa tuvo que utilizar otro tipo de recursos metodológicos: “con mucha creatividad los docentes diseñaron diversas estrategias virtuales acompañadas con soporte de material didáctico (ET6). La estrategia remota requirió de la elaboración de material impreso que se trabajó con los profesores de los CETPRO y también se elaboraron tres series de microprogramas radiales: “produciendo alimentos nutritivos en casa”, “procesando alimentos con productos agropecuarios” para alargar la vida útil de los productos y “mejorando la crianza de aves en la familia” . A partir de los avances con los estudiantes se elaboraron cartillas que mostraban cómo se estaba trabajando, incluyendo fotografías de las propias prácticas de los estudiantes en sus familias (CIPCA, 2021b).

El año 2021 continúa la emergencia sanitaria y las escuelas permanecen cerradas. El CIPCA con los CETPRO deciden introducir innovaciones tecnológicas sencillas que agregan valor a la producción de los estudiantes, filtrantes de café y de plantas medicinales, experimentación con mermeladas de productos poco convencionales como el tomate (EO9).

Con el avance de la vacunación los docentes introducen una nueva estrategia de visitas domiciliarias para brindar asistencia técnica *in situ* a los proyectos productivos de los estudiantes.

El segundo semestre de año 2021 el Ministerio de Educación autoriza la reapertura parcial y voluntaria de los colegios y el CIPCA decide

“fomentar la elaboración de pequeños proyectos productivos que servirán a los y las estudiantes para sustentar lo aprendido a lo largo de los 3 años de formación técnica. Estos proyectos se realizan en grupos de 3 o 4 integrantes con apoyo de los docentes de educación para el trabajo y de los CETPRO CIPCA Loyola y Esteban Buscemi, quienes guían y monitorean el proceso” (EO9) .

La reapertura parcial también permitió que dos de los colegios crearan áreas demostrativas de la producción de cacao blanco porcelana, banano orgánico y árboles maderables, complementado con la crianza de aves y ovinos. El estiércol de los animales permite preparar compost que es aprovechado en producción de hortalizas, vivero frutícola y producción de cacao y banano(CIPCA, 2022).

El CIPCA identifica también la necesidad de fortalecer la gestión de los CETPROS que requieren modernizarse y cumplir con nuevas exigencias establecidas por el Ministerio de Educación.

El caso Horizontes-Piura es el de una institución especializada en DTR que decide incursionar en el trabajo con adolescentes dentro del escenario de la educación formal. En la línea de formación técnica se muestra el despliegue de la expertise del CIPCA plasmando el enfoque DTR en todo el ciclo del proceso: conceptualización de la EFTP, caracterización del territorio en cuanto a demanda productiva y oferta educativa, definición de la nueva oferta formativa, generación de alianzas, respuesta a la crisis causada por el COVID. Siendo que su expertise es fundamentalmente con población adulta resuelve el desafío de trabajar con adolescentes logrando un trabajo articulado entre los profesores de secundaria y los profesores de los centros técnicos. El equipo implementador del programa juega un rol fundamental para esa articulación.

En la dimensión de gobernanza resalta el hecho de que el problema de desarticulación ocurre incluso dentro del sector educación y entonces ha habido un reto de generar una gobernanza sectorial donde se complementan la educación secundaria y la educación técnica, mediante convenios pero sobre todo generando una relación entre actores, el aprendizaje de un trabajo conjunto.

Esta incursión en los colegios le permite al CIPCA capitalizar la capacidad instalada del sector educación para orientarla a trabajar en función de los activos del territorio. Ese proceso le permite también identificar las carencias y poder dimensionar los costos adicionales que

implica implementar su estrategia. Este es un aspecto fundamental para la sostenibilidad de la propuesta y se vincula con las experiencias de territorialización de los ODS donde la asignación de presupuesto es considerada como un elemento clave para poder avanzar en el proceso. Del mismo modo la definición de indicadores de pertinencia y calidad de la oferta educativa es también una buena práctica que coincide con lo desarrollado en otras experiencias con el ODS 4.

La experiencia del CIPCA aporta a las metodologías de transversalización del enfoque operacionalizando las acciones que se requieren para brindar una oferta de educación técnica que responda a las cadenas de valor del territorio: se cubre un vacío dejado por el Estado, se genera un esquema de gobernanza y vínculo con actores productivos del territorio, se adaptan y crean contenidos, se diagnostica y define una estrategia con resultados propios, se optimizan los recursos existentes.

Un punto pendiente en la implementación de esta línea es respecto a la relación urbano-rural que implicaría un análisis de los mercados, locales y de exportación, a donde se dirige la producción de la zona.

5.2.2. La transversalización del enfoque territorial en la línea de acción de habilidades socioemocionales interculturales

El Programa Horizontes organiza el aprendizaje socioemocional en un programa que se denomina “Naturaleza”, el cual prioriza un conjunto de 10 habilidades socioemocionales que se organizan en un itinerario formativo para los cinco años de la secundaria. Es implementado por los profesores que tienen asignadas las 2 horas semanales que el currículo destina a la tutoría junto a profesores de otras áreas del currículo que voluntariamente deciden participar de la propuesta para incluir la dimensión socioemocional en las asignaturas que enseñan. Esta línea se articula con la de formación técnica porque se convierte en parte del plan de estudios de los centros de educación técnica. También se vincula con la línea de protección, contribuyendo a la resiliencia de los adolescentes (Ríos *et al.*, 2020).

Un primer paso de territorialización fue priorizar las habilidades socioemocionales que se trabajarían en el programa a partir de constructos que por definición se consideran universales y de definir la metodología con la que se trabajaría. Este proceso se realizó mediante una construcción conjunta del equipo nacional de UNESCO y las contrapartes locales

con la asesoría del Instituto Alianza de Brasil (<http://www.institutoalianca.org.br/>). “Una característica de la propuesta es que es una propuesta viva que continúa alimentándose del aprendizaje y los retos de cada contexto en que se está implementando” (EN4).

En la selección de las habilidades priorizadas el enfoque territorial es incorporado concurrentemente con el enfoque de interculturalidad pues se buscó responder a dos preguntas: ¿qué habilidades se requieren en contextos interculturales discriminatorios y de inequidad? ¿existe alguna habilidad socioemocional propia de la cultura rural piurana? (EN3).

La respuesta a la primera pregunta llevó a enfatizar las habilidades socioemocionales de comunicación, conciencia social y asertividad. La respuesta a la segunda pregunta llevó a incorporar la habilidad de identidad cultural, con una discusión sobre si se trata o no de una habilidad y en qué dimensión debía ubicarse quedando finalmente como una habilidad transversal. La secuencia pedagógica en la que se trabajan estas dimensiones también varía, ya que normalmente se inicia por trabajar la dimensión personal, mientras que en esta propuesta se empieza por trabajar la dimensión social reconociéndose que las culturas rurales son colectivistas y que abordar temas personales desde el inicio sería una situación disruptiva (AR).

Tabla 6. Habilidades socioemocionales que desarrolla el Programa Horizontes

Habilidades Socioemocionales que desarrolla el Programa Horizontes		
Dimensión Social	Dimensión Personal	Dimensión Horizontes – Alcanzando mis metas
Conciencia Social	Autoconocimiento	Perseverancia
Trabajo en Equipo	Autorregulación	Apertura a la experiencia
Asertividad	Autoeficacia	Pensamiento crítico
		Toma de decisiones
Identidad Cultural		

Fuente: (Ríos *et al.*, 2020)

La priorización de las habilidades socioemocionales se plasma en la propuesta pedagógica. La territorialización de la propuesta se expresa en la relación que se establece entre el proceso de desarrollo personal del adolescente y el valor que las cosmovisiones andinas y amazónicas otorgan al proceso agrícola y su relación con la *Pachamama* o madre tierra, “estar conectado

a la tierra significa estar en el cuerpo, consciente de lo que te rodea, y presente y disponible para lo que ocurra” (Ríos *et al.*, 2020). La denominación de los 5 proyectos pedagógicos que conforman el Programa Naturaleza, uno por cada grado de secundaria expresa esa relación: Árbol, Curso de agua, Huerto, Hogar, y La Comunidad y el Mundo. Los temas y materiales de cada sesión también se vinculan con aspectos propios de la cultura y comunidad:

El año 2019 se empieza a implementar el programa Naturaleza en los colegios de Piura y el proceso de territorialización consistió en validar la aplicación de las sesiones adecuando los temas a características locales, por ejemplo variando el tipo de plantas que aparecía en las sesiones o modificando las películas o novelas que se utilizan (CIPCA, 2019b).

El año 2020 se inicia con la declaración de inamovilidad social y cierre de escuelas ocasionado por la pandemia del COVID 19, situación que se prolongó hasta fines del año 2021. En ese contexto de pandemia el Programa Horizontes ratifica la importancia de una atención socioemocional a los estudiantes, aunque con el desafío de no poder realizar las actividades presenciales de metodología activa propias del programa Naturaleza. Se organiza entonces un modo de trabajo haciendo uso de material impreso, pequeños videos y mensajes por WhatsApp, plataformas digitales como zoom o *meets*, comunicaciones telefónicas. Identificados los medios que podrían utilizarse para comunicarse con los estudiantes, el equipo del CIPCA decide consideró “el aislamiento social familiar por la pandemia ... como una oportunidad para promover aprendizajes significativos vinculados al quehacer familiar y comunal” (CIPCA, 2021b). Se realiza una modificación a la propuesta del Programa Naturaleza para que pueda ser desarrollada autónomamente por los estudiantes o involucrando a su madre o padre. Esta vez, en lugar de adaptar las sesiones nacionales se codiseñan con el equipo nacional y, aprovechando la conectividad con que cuentan los profesores, se involucra a la red de tutores de los colegios de Piura. Las sesiones se elaboran a partir de las necesidades de los estudiantes en la situación de emergencia y considerando que serán trabajadas con las familias. Se incorporaron temáticas de manejo de ansiedad, miedo, duelo, preocupación, estrés y tristeza ante la emergencia sanitaria.

La estrategia de implementación, incluye la capacitación y acompañamiento a coordinadores y docentes tutores. Como los profesores sí cuentan en su domicilio con conexiones a internet se hace viable realizar un proceso de asistencia técnica remoto y asíncrono. Dado que la metodología de desarrollo de HSE implica que previamente los docentes vivencien las

sesiones, los momentos virtuales de capacitación incorporaron espacios de confianza, escucha activa, técnicas de autocuidado, regulación emocional para que aprendan a mantener el equilibrio durante este confinamiento, reconocimiento de sus emociones, amplíen su vocabulario emocional, manejo de estrés (ET7).

El trabajo en esta línea involucró a las familias por lo que se elaboraron una serie de 10 microprogramas radiales, “Cuidando nuestra salud emocional”. Se utiliza un lenguaje sencillo e inclusivo para hombres y mujeres (ET7) a fin de que pueda ser entendido por las familias rurales. Los microprogramas se difundieron por emisoras locales y radios comunitarias y también fueron utilizados por los profesores.

Piura ha considerado también parte de la estrategia de HSE la organización de un concurso con los estudiantes sobre cuentos y leyendas del Alto Piura. El objetivo de la actividad fue promover la identidad local buscando que las y los adolescentes sistematicen historias, cuentos, leyendas de los pueblos rurales, lo que les llevó a que, durante la pandemia, se involucraran los padres, abuelos, ancianos de la comunidad (ET6). Se presentaron 67 trabajos y los 22 mejores fueron premiados y publicados en una edición dirigida a niños de primaria(CIPCA, 2021a).

La territorialización del aprendizaje socioemocional se realizó con procesos de adecuación, contextualización comunicativa e indagación en las necesidades y percepciones de los adolescentes y las familias rurales. Supuso para el equipo del programa Horizontes un cierto entrenamiento, primero buscando utilizar expresiones concordantes con la cultura del Alto Piura para luego desarrollar una territorialización más profunda sobre la base del conocimiento que van adquiriendo sobre cómo adolescentes y familias asumen el desarrollo socioemocional. Esa profundización permitió que el equipo de Piura fuera creando sus propias sesiones y diseñando otro tipo de actividades como el concurso de cuentos. La pandemia aceleró el proceso de creación propia y lo trasladó también al uso de recursos didácticos y comunicacionales adecuados al contexto rural (EN4).

Así, hay un proceso de territorialización continuo y de cada vez mayor profundidad. Se puede clasificar el tipo de acciones que se han utilizado para territorializar el programa como actividades de (1) adaptación de contenidos y materiales primero y luego de cocreación de los mismos, (2) indagación de las necesidades de estudiantes y profesores, (3) sistematización de

las percepciones y saberes locales (4) identificación de recursos y métodos apropiados al contexto rural y adecuación para su uso educativo.

La territorialización en este caso se ha realizado de la mano con el enfoque intercultural y también con una visión integral de la educación a partir del sujeto adolescente. Ha permitido afirmar la identidad local desde una dimensión subjetiva, cubrir un vacío en el servicio educativo que ofrece el Estado a la adolescencia, adecuar y luego definir una estrategia propia que responde a los intereses y características de la ruralidad del Alto Piura.

La incorporación del desarrollo o aprendizaje de habilidades socioemocionales podría considerarse como un aspecto innovador para los procesos de desarrollo territorial y DTR con puntos de conexión con quienes analizan el rol del capital social en el desarrollo (Martínez *et al.*, 2014) y quienes consideran que los territorios se construyen como Farinós Dasi (2008).

En las revisiones sistemáticas sobre educación rural no se pone de relieve la realización de estudios sobre habilidades socioemocionales pero sí se han encontrado estudios de caso que buscan determinar en una comunidad o institución educativa rural qué habilidades socioemocionales son las que priman en los estudiantes (Contini de Gonzáles *et al.*, 2013) o las percepciones de docentes y padres sobre la niñez o adolescencia (Aguirre Pastén *et al.*, 2017).

En los integrantes del Programa la pregunta sobre cómo se entiende una habilidad en un determinado contexto rural es una pregunta abierta (EN4). Un hito relevante en esa búsqueda ha sido un estudio que indagó sobre las habilidades que priorizaban los estudiantes, madres y padres de familia y docentes de Piura y Cusco, encontrando 25 que todos los actores consideran relevantes: dedicación, responsabilidad, enfoque en el estudio/trabajo, participación activa, respeto, ayudar a otros, comunicación, sociabilidad y orientación al futuro (Cabrerizo *et al.*, 2020). Tanto o más importante como estas habilidades identificadas como comunes son las diferencias en valoración entre jóvenes y madres y padres.

“ Se observaron algunas diferencias en las habilidades que valoradas por estudiantes, docentes, padres y madres de familia. Padres y madres de familia mencionaron más recurrentemente la obediencia y no mencionaron mucho habilidades como curiosidad, creatividad, liderazgo, persistencia y autoconfianza. Asimismo, habilidades como autonomía, fueron mencionadas por docentes pero no por estudiantes, padres o madres de familia (Cabrerizo *et al.*, 2020, p.3).

EL caso de Horizontes-Piura avanza al plantear y empezar a validar un itinerario formativo que articula el saber universal de las denominadas competencias para el siglo XXI con las percepciones y saberes locales y una metodología que transforma no solo a los adolescentes sino a los docentes y, en el contexto de pandemia, también a las familias.

Respecto al alcance de una propuesta educativa para desarrollar un enfoque territorial que por naturaleza es intersectorial, surge una demanda hacia servicios sociales y psicológicos que en el contexto rural peruano son limitados o inexistentes. La pandemia también mostró el potencial y la importancia de las tecnologías de comunicación e información. Se utilizaron las que estaban al alcance de la población rural pero también se desnudaron las carencias de conectividad que hubiesen potenciado el desarrollo de esta línea de acción y del servicio educativo en general.

5.2.3. La transversalización del enfoque territorial en la línea de protección de adolescentes

Esta línea busca prevenir y atender las situaciones de riesgo que llevan al abandono escolar. El abordaje inicial del Programa se sustenta en el análisis de los factores asociados intra y extraescolares que dan origen a la deserción. Se identifican como factores el trabajo adolescente en situaciones de riesgo, el embarazo temprano y la violencia en la comunidad y familia o en la propia escuela. Se organiza una estrategia con tres tipos de acciones: de prevención, de detección y de atención de casos y dos ámbitos de implementación: en la institución educativa y en la constitución de una red interinstitucional que involucra a instituciones con responsabilidad en la protección de adolescentes como los centros de salud, juzgados, defensoría, comisaría (Ludeña, 2020).

EN2 explica que durante el desarrollo del Programa se cuestiona el concepto de deserción en tanto este lleva a considerar el abandono escolar como una situación patológica que se enfrenta una vez ocurrido el hecho, invisibilizando la trayectoria escolar en la que se inscribe así como las responsabilidades gubernamentales que debieran intervenir. Así, se gira al enfoque procesual en el cual el nudo crítico es la dificultad del sistema educativo para retener al estudiante y se conceptualiza el problema como uno de expulsión del sistema educativo y no de deserción. “Visto desde la perspectiva de las trayectorias escolares la dificultad mayor radica en la retención, en el sostenimiento del vínculo de escolarización a lo largo del tiempo y en su reconstrucción cuando este ha sido por diversas circunstancias, disuelto” (Ludeña, 2020, p. 12) En ese sentido, como un resultado del Programa Horizontes se favorece

la capacidad de retención y de atracción de los estudiantes del nivel secundario (UNESCO, 2018).

Piura introduce el concepto de vulnerabilización de las y los adolescentes por

“un conjunto sistémico de problemas de diferente nivel y correlacional que afecta a las y los adolescentes en el ejercicio de sus derechos, el desarrollo de sus capacidades esenciales, el acceso a las oportunidades y en el desarrollo de sus trayectorias de bienestar y ciudadanía” (Calle *et al.*, 2021, p. 58)

A partir de esa conceptualización se realizan dos diagnósticos, uno el año 2019 y otro el 2020 durante la pandemia. Se generan indicadores y una metodología para identificar la valoración propia de los adolescentes y la valoración sociofamiliar así como la tolerancia a factores de riesgo psicosociales (violencia de género, convivencia de un adulto con una adolescente, consumo de drogas y alcohol, relaciones sexuales sin protección, abandono escolar debido al trabajo) considerándola un elemento relevante en la capacidad de agencia en las y los adolescentes para gestionar su bienestar socioemocional. El diagnóstico se plasma en un árbol de problemas que incluye la identificación de las limitaciones y debilidades de la familia, instituciones educativas, instituciones operadoras de servicios sociales, entorno comunitario y local para atender a la adolescencia (Calle *et al.*, 2021).

La pandemia por el COVID 19 que llevó a más de un año de inamovilidad social y dos de cierre de escuelas se constituyó en un nuevo y grave factor de riesgo. Se incrementan los niveles de vulnerabilización, los adolescentes tienen una capacidad limitada para gestionar su situación socioemocional, las madres y padres de familia cuentan con limitadas condiciones para darles soporte, las instituciones educativas tienen limitadas condiciones organizacionales e institucionales para prevenir situaciones en el contexto de pandemia, las instituciones operadoras de servicios sociales y operadoras de justicia también se encuentran en situación de inamovilidad social (CIPCA, 2021b). La pandemia afecta la salud y situación económica de las familias campesinas, desconecta a los estudiantes del servicio educativo y su situación socioemocional (EJT). Esta situación lleva a que el programa en Piura se enfoque, en primer lugar en asegurar que los estudiantes se mantuvieran vinculados al servicio educativo y a que las otras dos líneas de acción se constituyeran en factores protectores de los adolescentes. El trabajo en habilidades socioemocionales con estudiantes y docentes contribuyó a mitigar los efectos de la inamovilidad social y cierre de escuelas y la línea de formación técnica se reorientó a asegurar la seguridad alimentaria de las familias (ET7).

Contar con información precisa y nominal fue el primer paso para responder a la nueva situación de emergencia sanitaria. CIPCA mantuvo una coordinación permanente con las 11 escuelas para poder organizar, adaptar y desarrollar las estrategias del programa Horizontes. EJT “los directores aprendieron a tener un conocimiento preciso de la situación de sus estudiantes y familias y la situación de matrícula real. Elaboramos una encuesta a directores que nos ha permitido conocer la matrícula real en el contexto de la emergencia sanitaria”. Simultáneamente se identificó a los directivos, docentes y personal administrativo que permanecía en las comunidades quienes han cumplido un rol importante en mantener la comunicación con los estudiantes. Adicionalmente los profesores han utilizado WhatsApp, llamadas telefónicas, mensajes de texto y voz (EJT).

Junto al seguimiento nominal a la situación de los estudiantes se incluyó la atención al profesorado. La detección de casos de COVID y un apoyo solidario, la salud emocional con profesores que presentan cuadros de estrés y ansiedad, la detección de otras enfermedades como diabetes o asma que son de riesgo en el contexto del COVID-19.

La estrategia de implementación en los colegios se realizó a partir de la constitución de una red de tutores de escuelas Horizontes, que son los profesores que tienen a su cargo la orientación de los adolescentes de acuerdo a la normatividad nacional. Los docentes, durante los años 2019 y 2020 recibieron capacitación, desde un enfoque de igualdad de género, sobre temas y protocolos que se aplican cuando las y los estudiantes presentan alguna situación de riesgo, como violencia física, psicológica o sexual. También se ha trabajado las problemáticas en el entorno de redes sociales(CIPCA, 2022).

Se han elaborado 8 fichas educativas, preventivas y reflexivas orientadas a la protección y dirigidas a estudiantes del 1° al 5° de secundaria las que durante la pandemia fueron trabajadas con las familias y un acompañamiento de los tutores por WhatsApp, mensajes de texto y micro videos (CIPCA, 2022).

La radio ha sido un medio complementario para dirigirse a los estudiantes, padres y madres, utilizándose dos modalidades, radionovelas en capítulos de 3 a 4 minutos, utilizando un lenguaje sencillo e inclusivo así como un programa donde padres y adolescentes podían intervenir en vivo (CIPCA, 2021b), Estos programas se han difundido en emisoras locales y radios comunitarias de la zona, los profesores tutores también las han distribuido en los grupos de WhatsApp de sus estudiantes en formato MP3 (CIPCA, 2022).

Respecto a la detección de casos de vulneración de derechos, se ha orientado a los colegios para hacer seguimiento a casos de violencia sexual de acuerdo a la normativa existente en el país, se ha generado un equipo de acompañamiento psicológico itinerante a adolescentes afectados por riesgos sociales, y una estrategia de defensa legal orientada a generar buenos precedentes y luego trasladar lecciones a las instancias que corresponden para que mejoren los procesos (EO11).

La estrategia de visitas itinerantes parte de los casos reportados por directores y coordinadores de tutoría e incluye visitas domiciliarias a los hogares con fines de asesorar psicológicamente a cada estudiante en riesgo, fortalecer las redes de apoyo familiar, conocer los factores de riesgo que no les permiten continuar con su participación académica. Las principales situaciones identificadas son de embarazo adolescente, violencia sexual, violencia física, violencia psicológica, abandono familiar, alcoholismo, afectación emocional por pérdida de los padres. Como resultado final, se realizan informes individuales de las y los estudiantes afectados por los diversos factores de riesgo, entregados a las y los directores correspondientes, brindando conclusiones y recomendaciones. A partir de las visitas se genera una articulación con los centros de salud, centros comunitarios, DEMUNA, policía, entre otros. La coordinación con el Centro de Emergencia Mujer ha sido clave para la intervención de los casos (CIPCA, 2022).

La estrategia de asistencia legal para generar precedentes se encuentra con problemas estructurales complejos:

“existen graves problemas para la actuación oportuna, no todos los operadores cumplen su rol, la naturalización de la violencia de género, la permanente suspicacia sobre la veracidad de las denuncias sobre violencia sexual se vinculan con mentalidades patriarcales profundamente arraigadas, y en las IIEE y UGEL se percibe un espíritu de cuerpo que protege a los agresores” (ET6).

Esta estrategia es aún infructuosa, “lamentablemente hemos identificado que existe mayor pericia legal en los abogados de los agresores que en aquellos que defienden los intereses de las víctimas, corresponde incidir y hacer un cambio en ello” (EO11) .

Las acciones hasta ahora identificadas desembocan en una estrategia de articulación local la que CIPCA apunta a institucionalizar a nivel comunitario para la protección a adolescentes. Para ello se capitaliza las comisiones de atención a la primera infancia para que asuman también la agenda de protección de la adolescencias.

“Estos son espacios de concertación con gobiernos locales, centros de salud, instituciones educativas, policía nacional, rondas campesinas y otras organizaciones sociales y privadas; son espacios importantes para abordar los temas educativos y la estrategia de protección frente a los riesgos sociales, lo que complementa el trabajo a nivel de la Red de Tutores para la protección (ET6).

CIPCA ha logrado sistematizar su propuesta planteando un Sistema local de atención y protección del bienestar socioemocional de las y los adolescentes organizado en 7 ejes de trabajo: prevención de riesgos psicosociales, identificación de adolescentes con riesgos psicosociales, valoración de riesgo de los adolescentes identificados para definir la acción, gestión de riesgos de adolescentes con riesgos psicosociales para su protección efectiva, recuperación y protección de adolescentes con riesgos psicosociales para fortalecer su resiliencia, inclusión y acogida para convivencia cotidiana de adolescentes en riesgo para su proceso de recuperación. Sobre esa base plantea los resultados territoriales esperados, los servicios requeridos y los responsables de gestionarlos. (Calle *et al.*, 2021).

El enfoque territorial rural entendido como construcción social tiene entre sus rasgos fundamentales el reconocimiento de situaciones de pobreza o exclusión causadas por factores externos de un lado y la oportunidad que activos locales generan para enfrentar tal situación. La invisibilidad de la adolescencia, su vulnerabilización y expulsión del sistema educativo, muestra otra faceta de un territorio que a partir de situaciones estructurales propias afecta el proyecto de vida de su población joven.

El DTR en conexión a la situación de la adolescencia implica entonces visibilizar a este grupo poblacional como parte de la agenda de los actores rurales, tanto para fortalecer los factores protectores como la capacidad de agencia de los adolescentes y para ello generar una gobernanza intergubernamental e intersectorial articulada con liderazgo del gobierno local. Aunque en el caso analizado se está constituyendo una institucionalidad pro adolescente en el ámbito distrital, el más cercano a la población en la demarcación política del Perú, la protección de los derechos de los adolescentes requiere una *actuación en posta* con los niveles de gobierno superiores, como se señaló en una de las entrevistas (EPC) ya que existe el riesgo de que las acciones de protección sean revocadas.

La atención a las situaciones de vulnerabilidad de los adolescentes, que es intra y extraescolar muestra también que es posible iniciar una estrategia territorial intersectorial desde el sector educación, aunque también se evidencia una tensión entre la capacidad institucional de las

escuelas que han requerido de un actor externo, el CIPCA para poder empezar a construir una institucionalidad local en favor de la adolescencia. Emerge también la situación socioemocional de las personas y la discriminación de género como dimensiones a considerar en el desarrollo rural. Ambas dimensiones son también relevantes respecto a los planteamientos sobre educación rural.

La transversalización del enfoque territorial en esta línea de acción agrega valor público en la conceptualización, la caracterización de los problemas que vulnerabilizan a los adolescentes, las estrategias que se utilizan y la gobernanza requerida para enfrentar el problema.

Se viabilizan lineamientos definidos a nivel central, se visibiliza a poblaciones no atendidas y se profundiza en sus características, se responde a una emergencia, se generan alianzas y articulaciones, se diagnostica y genera estrategias con resultados propios, basadas en información nominal. Se plantea una mirada sistémica que genera una gobernanza articuladora.

5.3. La transversalización del enfoque territorial y las políticas públicas

5.3.1. La lógica trinivel

El diseño del programa se plantea una estrategia de actuación que denomina como trinivel para lograr los cambios que se propone: cambios en el nivel estudiantes-escuela-comunidad, cambios en el ámbito intermedio o local, cambios en el ámbito de rectoría regional/nacional (PORTICUS, 2017a). Se sustenta este planteamiento en las propuestas de Michael Fullan sobre cambios sistémicos en educación (Fullan *et al.*, 2005).

La estrategia trinivel en el caso de Piura considera que esa región se organiza en un modelo de gestión educativa regional, a partir del cual en los distritos donde se implementa el programa se han constituido núcleos de gestión educativa distrital cogestionados entre la UGEL y el municipio. Estos núcleos constituyen la instancia del Estado referente para el programa. (Modelo de Gestión Del Sistema Educativo de La Región Piura, 2013)

Así, la lógica trinivel en el territorio de Piura considera la escuela-familia y comunidad; el nivel intermedio constituido por los núcleos de gestión educativa distrital vinculados a los gobiernos locales y al sistema de gestión educativa regional y el nivel nacional por el Ministerio de Educación.

Se han identificado fundamentalmente acciones del Programa en el nivel local y en la relación con el Ministerio de Educación. La relación con el gobierno regional ha sido fundamentalmente administrativa (ET6) aunque se ha producido una propuesta de política pública regional para la protección de adolescentes (Calle *et al.*, 2021).

En el nivel local se ha logrado reconvertir las instancias intersectoriales en instancias de protección a la infancia y adolescencia, sobre todo a partir de la pandemia tal como se ha visto en el numeral 5.2.3. Además, las acciones pedagógicas se coordinan con los núcleos educativos distritales cuyos servidores públicos se han beneficiado también de las estrategias formativas del programa (EJT).

A nivel nacional se identifica aportes del Programa realizados en articulación entre UNESCO y el CIPCA incorporados en los marcos de política y en normas operativas. También se han formulado propuestas sobre modificaciones presupuestales, las que no se han incorporado.

El Programa contribuyó a la formulación de la Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, que incorpora el enfoque territorial ((Política de Atención Educativa Para La Población de Ámbitos Rurales, 2018), en el Proyecto Educativo Nacional al 2036 (PEN) (Consejo Nacional de Educación, 2020) donde se incorporan aportes en dos de los propósitos: bienestar socioemocional y productividad, prosperidad, investigación y sostenibilidad así como en una explicitación del enfoque territorial a lo largo de todo el PEN. Horizontes también aporta a la formulación del marco orientador de la educación de adolescentes (Marco Orientador Para La Atención de Adolescentes En Educación Secundaria, 2021) en el cual los principales elementos de la teoría del cambio del Programa son incorporados, al igual que el enfoque territorial y la importancia de una actuación intersectorial en favor de la adolescencia. Un último marco de políticas al que Horizontes-Piura ha contribuido es al Marco Nacional de Cualificaciones ((Marco Nacional de Cualificaciones Del Perú, 2021) que permitirá las articulaciones entre sectores productivos, competencias de las personas y oferta formativa.

En cuanto a normas operativas el Programa ha influido en que los contratos docentes sean ampliados a 2 años (ET1) mitigando la alta rotación docente, en generar una norma sobre transitabilidad en la educación técnica (Disposiciones Que Regulan La Transitabilidad Entre Las Instituciones Educativas de Educación Básica, Técnico – Productiva y Superior Tecnológica, 2021), en incorporar una evaluación de

habilidades socioemocionales en la política de evaluación del Ministerio de Educación. Durante la emergencia sanitaria ha contribuido a producir varias de las normas pedagógicas así como los protocolos para la reapertura de escuelas (ET1).

El Programa también ha formulado propuestas para una mejor atención a la profesión docente y para que los gobiernos regionales cuenten con presupuestos para implementar estrategias territoriales, las cuales no han sido incorporadas. Antes de la pandemia en alianza con las instituciones que conformaban el Grupo de Diálogo Rural se formuló una propuesta de políticas públicas para la juventud rural (Instituto de Estudios Peruanos, 2018)

En estas propuestas, tanto el equipo técnico del CIPCA como directores o profesores del Programa han sido consultado o han formulado aportes, lo que ha motivado a los profesores y les ha supuesto un nuevo desafío en su desarrollo profesional (EO8).

5.3.2. El enfoque territorial y el ODS 4

En el escenario latinoamericano, la propuesta de Horizontes dota de contenido a las declaraciones y compromisos que se desprenden del ODS 4 respecto a la atención de la población rural, especialmente la adolescencia, la articulación entre educación secundaria y educación técnica, los procesos contextualizados de aprendizaje, la respuesta educativa en situaciones de emergencia y el tipo de estrategias intersectoriales que se requieren para atender a una población específica.

La propuesta de Horizontes muestra también cómo lo que permite que la educación logre pertinencia es su conexión con el conjunto de la agenda de los ODS y propone dos puentes conceptuales para viabilizar esta conexión: la relación entre capacidades humanas y territorio que permite un abordaje territorial desde el sector educación y el puente entre el proyecto de vida del adolescente en su relación con las comunidades rurales.

En cuanto al desafío de la permanencia y conclusión de la educación secundaria muestra las posibilidades de un abordaje centrado en el concepto de expulsión del sistema educativo en lugar del concepto de deserción, ya que permite poner el acento en las responsabilidades del Estado antes que en responsabilizar al estudiante o su familia. Hacer de la secundaria una oferta atractiva para la adolescencia y constituir plataformas locales de soporte a la adolescencia son los caminos ensayados para retener a los adolescentes. El atractivo de la secundaria para la adolescencia no se vincula a las áreas cognitivas sino al desarrollo

socioemocional y a una formación técnica que permita una mejor inserción laboral sin sacrificar las aspiraciones vocacionales.

Está aún por profundizar la relación entre el aprendizaje socioemocional y la formación técnica con el desarrollo de otras competencias cognitivas propias de la formación secundaria, a las que toda persona tiene derecho. Lo que plantea Horizontes-Piura (ET4) es que en el actual período se ha priorizado que los profesores aprendan a relacionarse con la comunidad y a conocer a sus estudiantes como condición previa para el desarrollo de experiencias de aprendizaje que involucren todas las áreas del currículo. Algunos de los colegios ya han estado en condiciones de realizar proyectos de aprendizaje que, a partir de las habilidades socioemocionales, la prevención en la atención a factores de riesgo de los adolescentes y la educación técnica están involucrando al conjunto de áreas del currículo de secundaria.

5.3.3. El enfoque territorial y la agenda de políticas en el Perú

Los aspectos antes mencionados, sobre políticas de equidad, pertinencia, retención de estudiantes son también relevantes en el escenario de políticas educativa del Perú. El caso Horizontes permitiría contribuir al reto que Montero y Uccelli (2020) destacan de operativizar marcos generales de política en estrategias orientadas a resultados y sustentadas en una teoría del cambio que permite flexibilidad para responder a diversos contextos territoriales.

Adicionalmente, en el contexto de un sistema educativo que constitucionalmente se define como unitario y descentralizado el programa evidencia las tensiones entre las normativas que señalan que las decisiones deben tomarse en el ámbito más cercano al ciudadano, en este caso la escuela y el distrito, mientras que las políticas y presupuestos son asignados centralmente. El programa en Piura ha logrado formular en la línea de protección una propuesta de gobernanza territorial (Calle *et al.*, 2021). En la línea de educación técnica señalan que aunque existen condiciones favorables para hacerlo la superposición de normas y falta de voluntad política no lo han hecho viable (EJT). Ello evidencia que existe un margen de acción para conformar una gobernanza territorial intersectorial e intergubernamental que aproveche los recursos y capacidades existentes, pero también muestra que estas posibilidades están condicionadas a la existencia de un ente articulador, que en este caso ha sido el CIPCA y que, en caso sea asumido por los actores que operan en un territorio, dependerá de estilos de gestión de los responsables y no de una base legal, institucional y presupuestal que ofrezca sostenibilidad.

5.4. Cooperación internacional y enfoque territorial.

En esta sección se identifican aspectos de aplicación del enfoque territorial con relevancia para la cooperación técnica internacional tanto en la fase de diseño como en la de implementación así como en la estrategia de asistencia técnica al Estado. En la primera son relevantes la formulación de un diagnóstico multidimensional que permitió identificar, desde el enfoque DTR no solo los problemas y dificultades sino las oportunidades de los territorios. Este diagnóstico se plasma en una teoría del cambio y un modelo lógico lo que permite combinar una evaluación rigurosa con línea de base y escuelas control junto a una estrategia de identificación de lecciones aprendidas y flexibilidad en las estrategias de implementación para que se vayan adecuando al territorio.

En la implementación del Programa es relevante la metodología de definir hitos anuales nacionales, que se implementan en todas las regiones donde opera el programa, con hitos específicos regionales configurándose una estrategia nacional-regional que garantiza identidad al programa y a la vez diversidad de acuerdo a las particularidades de cada territorio.

Respecto a la relación de asistencia técnica y contribución al Estado peruano es necesario diferenciar la actuación con el gobierno nacional a través del Ministerio de Educación de la actuación con el gobierno regional.

Con relación al Ministerio de Educación se señala que la forma de brindar asistencia técnica al Estado peruano es presentando la experiencia de Piura como un laboratorio que permite informar sobre la mejor forma de implementar normas y lineamientos emitidos por el Ministerio de Educación y a partir de ellos proponer alternativas de mejora (EN2). El posicionamiento de UNESCO ante el Ministerio de Educación ha permitido generar un canal de comunicación fluido con la Alta Dirección por el cual semestralmente se fijan un conjunto de aportes que el programa realizará con reportes mensuales de avances y dificultades (EN1). En el plano formal-institucional la relación se sustenta en el acuerdo de Sede entre UNESCO y el Estado Peruano y no ha necesitado de convenios específicos ni de la formalización de una instancia administrativa de seguimiento al proyecto.

La revisión de las propuestas formuladas desde el Programa, identificadas en el numeral 5.2.4 revela que esta estrategia ha mostrado posibilidades de cambios específicos en la acción del Ministerio de Educación, pero a la vez revela límites institucionales para reformas de mayor

envergadura que pudieran profundizar en la descentralización y territorialización del servicio educativo.

La relación con el Ministerio de Educación se complementa con la generación de espacios de diálogo y concertación con actores de la sociedad civil y otros cooperantes ampliando los canales de influencia con el Estado.

En el plano regional tampoco se privilegia la relación de asistencia técnica con los actores más cercanos al proyecto, gobierno local y núcleos educativos distritales (ET5). Cabe señalar que la zona del corredor del Alto Piura es una con dificultades para conciliar la acción educativa con la demarcación política del sector educativo. Los cinco distritos, aunque colindantes dependen de dos Unidades de Gestión Educativa Local. Una de ellas es la UGEL Piura que atiende a todos los colegios de la ciudad capital y además a esta zona rural. La UGEL Piura, además, es una UGEL operativa, es decir, no cuenta con presupuesto propio sino que depende de la Dirección Regional de Educación para poder operar. La otra UGEL a cargo del corredor del Alto Piura es la UGEL Morropón, sin embargo los distritos del corredor tienen mayor facilidad de comunicación con la ciudad de Piura que con la sede de la UGEL en la ciudad de Chulucanas. Estas debilidades y limitaciones institucionales para atender la zona rural son las que llevaron a priorizar la asistencia técnica a los actores locales más que a las instancias de nivel provincial o regional, bajo un enfoque de gobernanza territorial (ET6).

Como se explicó en el numeral 2.2 para países como el Perú la OECD ha planteado una nueva estrategia de cooperación para países de desarrollo en transición buscando enfrentar cuatro trampas del desarrollo, de la productividad, la vulnerabilidad social, institucional y medioambiental. La *cooperación en transición* señala que el propósito de la estrategias es fortalecer las capacidades del Estado en materia de políticas públicas. El planteamiento del programa de constituir al territorio del Alto Piura en un laboratorio se muestra como una estrategia específica para ese propósito.

La aplicación del enfoque territorial centrado en el desarrollo de capacidades de la adolescencia rural permite poner en evidencia cómo se expresan estas trampas y cómo interactúan en una población y un territorio rural marcado por desigualdades estructurales pero que tiene posibilidades de desarrollo económico y una incipiente gobernanza territorial.

El caso Horizontes Piura muestra cómo una estrategia con mirada territorial y anclada en la escuela permite por un lado identificar las vulnerabilidades que afectan a los adolescentes y de otro construir un camino para que ellos se constituyan en actores importantes para avanzar en institucionalidad, productividad y medioambiente. Horizontes Piura permite también identificar las posibilidades de una cooperación al desarrollada orientada a fortalecer una gobernanza territorial articulada pero también sus límites dentro de los actuales esquemas de funcionamiento del Estado peruano.

6. Conclusiones

El Programa Horizontes-Piura asume los conceptos de territorio como construcción social y cultural y de desarrollo territorial rural como proceso de transformación productiva e institucional desde los activos locales, productivos, culturales y organizativos del corredor del Alto Piura. Enfatiza una menos trabajada en el DTR, la dimensión socio personal al situar el desarrollo de capacidades de los sujetos como propósito del desarrollo territorial. Este es el puente conceptual para introducir a la adolescencia y su educación como agenda del desarrollo territorial rural.

Visibilizar la subjetividad de los habitantes de un territorio y sus capacidades y abordar específicamente a la etapa adolescente lleva a introducir el concepto de proyecto de vida y su relación con la comunidad. Esta es una relación compleja y en permanente evolución y su caracterización se modifica en función de los avances del Programa y la identificación de los intereses y necesidades de la adolescencia rural piurana. Así, el propósito inicial, que los adolescentes al culminar su secundaria vivan en las comunidades donde nacieron se modifica para plantear el que trabajen en actividades relacionadas con el desarrollo local de su comunidad, independientemente del lugar donde vivan, una migración arraigada.

Ubicar el proyecto de vida de las y los adolescentes como propósito del desarrollo territorial lleva también a plantearse cuáles son las capacidades clave que permitirán a las y los adolescentes llevar adelante su proyecto de vida. Horizontes-Piura prioriza las habilidades técnicas y las habilidades socioemocionales interculturales. Las habilidades técnicas se plantean como subordinadas o al servicio del proyecto de vida del adolescente y se definen en función de las cadenas de valor del territorio aprovechando la expertise del CIPCA en desarrollo rural. Las habilidades socioemocionales, aunque consideradas como universales,

en el Programa son objeto de una priorización en función de las características de la adolescencia rural y, durante el programa se van replanteando al profundizarse en la percepción y valoración de las mismas por parte de adolescentes. La identidad personal y cultural se constituye en el referente central en ese proceso de priorización.

El Programa Horizontes-Piura muestra también cómo el territorio y sus actores pueden ser hostiles a la adolescencia generando riesgos que los expulsan del sistema educativo y, consiguientemente la necesidad de una gobernanza intersectorial que incorpora como agenda la protección de la adolescencia.

Este marco conceptual sobre desarrollo territorial y capacidades humanas del adolescente requiere operacionalizarse para orientar adecuadamente la implementación del Programa. La identificación de principios socialmente relevantes constituye una vía para ese fin. En el caso del Programa Horizontes-Piura los principios que orientan la aplicación del enfoque territorial son los siguientes: comprensión del territorio como construcción social, visión de largo plazo, atención a calidad de vida y bienestar para contrarrestar los desequilibrios espaciales, gobernanza territorial multinivel e intersectorial, participación de familia y comunidad, atención a las potencialidades vinculadas a la nueva ruralidad, transformación productiva, atención sistémica a la educación rural, pertinencia y contextualización, enfoque de equidad, orientación a políticas públicas, educación intercultural y afirmación de la identidad local, valoración del patrimonio cultural, atención a las características de la adolescencia rural, habilidades socioemocionales interculturales, educación y formación técnica productiva conectada a las características productivas del territorio, orientación a resultados.

En el diseño del Programa se utilizan dos metodologías para plasmar el enfoque territorial y el conjunto de principios antes identificados, el diagnóstico multidimensional y la teoría del cambio. El diagnóstico multidimensional aborda una caracterización que no se reduce a la temática educativa sino a las diversas facetas que el enfoque territorial considera y no se centra solamente en la identificación de los problemas sino también de las potencialidades del territorio. En lo propiamente educativo el diagnóstico adopta una mirada sistémica que incorpora las dimensiones del aprendizaje, la docencia, la gestión y la participación de la comunidad.

La teoría del cambio permite identificar cómo el enfoque territorial genera valor público en el adolescente. Le otorga un propósito específico a la secundaria rural, vincular el proyecto de

vida del adolescente con el desarrollo del territorio, y ese propósito lleva a incorporar las características propias del territorio en las líneas de acción que integran la cadena lógica.

En la línea de formación técnica el enfoque DTR se plasma en todo el ciclo del proceso, la conceptualización de la EFTP, caracterización del territorio en cuanto a demanda productiva y oferta educativa, definición de nueva oferta formativa, generación de alianzas, respuesta a la crisis causada por el COVID.

En la línea de aprendizaje socioemocional la territorialización se plasma en un proceso abierto, de aproximaciones sucesivas y creciente profundidad. Se inicia con acciones de adecuación, contextualización, indagación en las necesidades y percepciones de los adolescentes y las familias rurales, luego se desarrolla una territorialización más profunda de cocreación de la propuesta: sesiones, nuevas actividades, uso de recursos didácticos y comunicacionales. Así, la transversalización del enfoque territorial en esta línea de acción agrega valor público en la conceptualización, la caracterización de los problemas que vulnerabilizan a los adolescentes, las estrategias que se utilizan y la gobernanza requerida para enfrentar el problema.

En la línea de protección la territorialización se inicia buscando viabilizar lineamientos definidos por el gobierno central, visibiliza a poblaciones no atendidas y los riesgos específicos que les afectan, llegando durante la emergencia ocasionada por la pandemia a un seguimiento nominal de los adolescentes. Se generan alianzas y articulaciones con una agenda inédita, la protección del adolescente y con actores que usualmente no se vinculan a estas articulaciones como son el Poder Judicial, el Ministerio Público, la policía. La territorialización de esta línea de acción concluye en una propuesta de política local, el sistema local de atención y protección del bienestar socioemocional de las y los adolescentes, el cual plantea una estrategia y resultados pertinentes a la situación de la adolescencia del corredor del Alto Piura.

A partir de la revisión de cómo se plantea el enfoque territorial en las líneas de acción del modelo lógico del Programa se identifican tres escenarios de aplicación del enfoque territorial: cuando se aplican normativas o lineamientos preexistentes, cuando se utilizan propuestas provenientes de otro contexto, cuando se crean soluciones propias.

En el primer escenario la transversalización del enfoque territorial significa viabilizar la aplicación de normativas o lineamientos. Ello implica identificar vacíos, superposiciones, los supuestos en que el lineamiento no se puede aplicar, producir fórmulas locales, focalizar en

poblaciones que nacionalmente no son estadísticamente significativas. Ese proceso lleva a producir propuestas para mejorar o transformar las políticas nacionales en un proceso de abajo hacia arriba.

En el escenario de utilización de propuestas provenientes de otros contextos se trata en primer lugar de buscar y elegir una alternativa que dialogue con los saberes o particularidades del contexto territorial. Transversalizar implica por lo tanto indagar en las necesidades, culturas locales y rutas de desarrollo de un territorio de un lado y conocer los principios y lógicas de las experiencias que provienen de otros contextos. Se genera un proceso de profundización continua que transita de la adaptación a la cocreación. La adaptación o contextualización pedagógica ocurre respecto a los contenidos, el lenguaje, las imágenes, los estereotipos, el uso de medios apropiados, la identificación de nuevas situaciones.

En el escenario de creación de nueva estrategia, ante nuevas situaciones, o vacíos en la atención, territorializar significa identificar problemáticas no atendidas, experimentar, crear soluciones, validarlas, modelar estrategias locales. identificar problemáticas no atendidas, crear soluciones, validarlas, modelar estrategias locales.

El enfoque territorial también se ha plasmado en la gestión del Programa. En la gestión programática al asumir propuestas abiertas y un ciclo de profundización permanente a partir de la experimentación. Se ensayan estrategias específicas, se fomenta el codiseño de los actores locales, se definen indicadores de pertinencia. El DTR contribuye a convertir problemas en oportunidades.

En la gestión educativa esta se reconceptualiza en gobernanza educativa territorial. Se mapea e involucra a los actores del territorio, se promueve la agencia de los actores, empezando por las y los adolescentes, se generan alianzas y articulaciones intersectoriales e intergubernamentales y a partir de ello esquemas de gobierno territorial. Las relaciones intergubernamentales en un sistema centralizado implican una estrategia en posta donde los problemas, sino se resuelven localmente, requieren de intervenciones regionales e incluso nacionales.

La gestión de recursos técnicos, humanos, económicos se realiza poniendo en valor y optimizando los recursos existentes en el territorio, muchas veces dispersos, en función de un

objetivo compartido. También se identifican brechas de recursos que deben atenderse desde la política pública o la generación de alianzas.

En la gestión de conocimiento se logra contar con información nominal de los participantes del programa, se identifican problemas y sus causas, se mapean recursos y actores, se busca comprender las percepciones de los actores, se conceptualiza o reconceptualiza a partir de rasgos propios del territorio.

La cuarta línea de acción del Programa Horizontes es la de incidencia en las políticas públicas. La transversalización del enfoque territorial en esta línea se plasma en un tipo de implementación que se denomina trinivel, en evidenciar las tensiones entre las lógicas sectoriales y las de atención al ciudadano y en que desde el territorio se puede aportar a marcos de política así como a normativas operativas.

La lógica trinivel del programa Horizontes-Piura incluye en el plano local a la escuela-familia y comunidad, el nivel intermedio está constituido por los núcleos de gestión educativa distrital que son una alianza entre la Unidad de Gestión Educativa Local y la municipalidad distrital y el nivel nacional por el Ministerio de Educación. El programa evidencia que esta lógica trinivel está limitada por el hecho de que las políticas y presupuestos son asignados centralmente.

El reconocimiento del adolescente como sujeto de derechos, aunque empezando por la educación requiere de una atención integral con prestaciones como educación, salud, alimentación, protección, recreación entre otras brindadas por diversos sectores y que para lograr efectividad en el territorio requieren actuar articuladamente. La prevención de salud es más eficaz si toma a las instituciones educativas como centro para sus acciones, a su vez se logra un mejor servicio educativo si los estudiantes reciben una buena atención de salud. Así, si para la definición de rectorías es necesaria la desagregación del Estado en sectores, para la atención al ciudadano que ocurren en un territorio prima más bien la concurrencia de estos servicios, indispensables para una mayor eficacia y eficiencia. En el Programa Horizontes-Piura para avanzar en efectividad en la atención del adolescente se combina el involucramiento de las instituciones con responsabilidades funcionales en favor del adolescente, la identificación de liderazgos locales que movilizan estas relaciones, una creciente agencia de las y los adolescentes y un rol articulador o coordinador por parte del CIPCA.

Finalmente, la incidencia del programa se ha plasmado en un aporte a marcos de política nacionales así como a normas operativas desde el posicionamiento del Programa como laboratorio de políticas y la participación de actores locales.

La aplicación del enfoque territorial en el Programa Horizontes-Piura también ofrece una contribución en la agenda de políticas de América Latina. La propuesta de Horizontes dota de contenido a las declaraciones y compromisos que se desprenden del ODS 4 respecto a la atención de la población rural, especialmente la adolescencia, la articulación entre educación secundaria y educación técnica, los procesos contextualizados de aprendizaje, la respuesta educativa en situaciones de emergencia y el tipo de estrategias intersectoriales que se requieren para atender a una población específica.

Respecto a una agenda de renovación de la secundaria el enfoque territorial permite a Horizontes-Piura aportar en debates de política educativa de actualidad : el diseño e implementación de políticas de equidad educativa focalizadas en poblaciones excluidas, la conversión de las estrategias de deserción en estrategias de retención, la relación entre aprendizaje socioemocional, formación técnica y competencias cognitivas.

El planteamiento del programa de constituir al territorio del Alto Piura en un laboratorio para, desde el enfoque territorial aportar a las políticas públicas se constituye en una estrategia específica para el propósito de la cooperación en transición de fortalecer las capacidades del Estado en materia de políticas públicas.

El caso Horizontes Piura muestra también la importancia de poner en la agenda de la cooperación internacional educativa y de desarrollo rural la atención a la adolescencia y el desarrollo de sus capacidades. Horizontes-Piura permite por un lado identificar las vulnerabilidades que afectan a los adolescentes y de otro construir un camino para que ellos se constituyan en actores importantes para avanzar en enfrentar las trampas de la institucionalidad, productividad y medioambiente. Horizontes Piura permite también identificar las posibilidades de cooperar para fortalecer una gobernanza territorial articulada pero también sus límites dentro de los actuales esquemas de funcionamiento del Estado peruano.

En respuesta a la pregunta general de la investigación puede concluirse que el Programa Horizontes-Piura encuentra una solución conceptual, programática y operativa para

desarrollar un programa educativo con enfoque territorial, proporcionando una respuesta al debate sobre los alcances y límites de la aplicación de este enfoque en programas que son de carácter sectorial. Adicionalmente, al incorporar al adolescente como sujeto del desarrollo territorial reconfigura la comprensión del enfoque de desarrollo territorial rural.

En el plano conceptual la relación entre educación y desarrollo territorial se resuelve al proponer el logro de capacidades humanas como agenda del desarrollo territorial. En el plano programático se resuelve en el modelo lógico del programa distinguiendo los resultados que le son atribuibles de los impactos que sí requieren del concurso de otros sectores. En el plano operacional se resuelve al incorporar categorías del desarrollo territorial en las líneas de acción del Programa.

El programa permite reconocer el alcance y limitaciones de un abordaje sectorial educativo con enfoque territorial. Una estrategia educativa puede comprometerse en resultados orientados al desarrollo de capacidades pertinentes al territorio. No puede lograr las transformaciones más altas del enfoque del DTR de lucha contra la pobreza y bienestar personal, esta es su limitación, pero sí contribuir a ellas generando una condición: que las personas cuenten con las capacidades para llevar adelante sus proyectos de vida, en vínculo con el potencial del territorio en el que habitan, este su alcance. .

El Programa Horizontes al visibilizar al adolescente rural piurano como sujeto del proyecto permite identificar las encrucijadas en que se encuentran estos jóvenes y que la manera en que las resuelvan influye en la viabilidad de la propuesta de desarrollo territorial del Alto Piura. Demuestra así que la adolescencia es una etapa fundamental para el DTR y que, por lo tanto debiera ser asumida como población prioritaria en proyectos que tengan ese propósito. El programa ofrece un contenido sobre la adolescencia rural y su educación que puede ser base para futuras agendas de educación o de desarrollo territorial rural.

La aplicación del enfoque territorial concurre, en el diseño e implementación de cada línea de acción con los otros enfoques del Programa, de formación integral, interculturalidad, derechos y género. El caso Horizontes-Piura muestra así cómo la aplicación de enfoques transversales no puede realizarse de manera compartimentalizada. El enfoque territorial permite situar los otros enfoques en la particularidad de cada contexto social y cultural.

7. Limitaciones y prospectiva

La principal limitación de la presente investigación es que el Programa Horizontes-Piura se encuentra en su fase de cierre este año 2022, por lo que la información recogida, al tener como fecha de corte el mes de junio del 2022, no da cuenta de las actividades de este año en el cual en el Perú se ha retornado a la presencialidad educativa. Este nuevo escenario podría estar generando nuevos aspectos vinculados a la aplicación del enfoque territorial, los que no se recogen.

Otra limitación está vinculada a las características de la organización responsable de implementar el programa en Piura. El CIPCA como organización especializada en desarrollo territorial rural aporta una expertise específica al Programa Horizontes que marca los hallazgos encontrados respecto al modo de transversalizar el enfoque territorial.

El caso Horizontes-Piura abre perspectivas de investigación para estudiar casos en que sea otra la expertise de quien implementa un programa educativo, lo que podría realizarse en el marco del propio programa Horizontes, que se implementa en varias otras regiones del Perú y también en programas de cooperación en América Latina, enmarcados en la nueva estrategia de cooperación al desarrollo.

Respecto a perspectivas de investigación sobre la transversalización del enfoque territorial podría profundizarse en cuatro campos: transversalización en programas de abordaje sistémico de la educación, programas que enfatizan una transversalización pedagógica del territorio, programas que apuntan a una gobernanza territorial intersectorial e intergubernamental, programas que priorizan determinadas poblaciones como la primera infancia o la población indígena.

En cuanto a la investigación sobre cooperación internacional podría compararse la efectividad de programas de cooperación que incorporan el enfoque territorial y aportan a la gobernanza desde una lógica descentralizada o tri nivel con relación a programas de cooperación que centran su aporte en el nivel del gobierno nacional. Un tema conexo que podría ser relevante para estudiar es el de la relación entre filantropía, cooperación internacional y Estado,

8. Bibliografía

- Aguirre Pastén, B., Gajardo Tobar, A., & Muñoz Madrid, L. (2017). Construcción de identidad de la niñez en contextos de ruralidad en la comuna de Concepción, Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 893–911. <https://doi.org/10.11600/1692715X.1520722112016>
- Alzate Ortiz, F. A., López López, Á. V., & Loaiza Campiño, D. C. (2019). Incidencia del modelo pedagógico en la construcción del proyecto de vida de estudiantes de educación media rural. *El Ágora USB*, 19(1), 95–114. <https://doi.org/10.21500/16578031.3494>
- Armas, H. (2017). *PROGRAMME REQUEST. Rural Education in Secondary School in Peru PROGRAMME. Documento interno.*
- Bello, C. (2017). Educación patrimonial en escuelas rurales: Rescatando y valorando el campo chileno. *Revista Geográfica de Valparaíso*, 54, 1–12.
- Berdegú, J., & Favarero, A. (2020). Balance de la experiencia latinoamericana de desarrollo territorial rural y propuestas para mejorarla. In Berdegú; Julio, C. Christian, & A. Favareto (Eds.), *Quince años de desarrollo territorial rural en América Latina ¿qué nos muestra la experiencia?* (1st ed., pp. 11–58). Teseo.
- Boix Tomás, R. (2014). La escuela rural en la dimensión territorial. *Innovación Educativa*, 24, 89–97.
- Caballero, J. M., Trivelli, C., & Donoso Clark, M. (2006). Desarrollo territorial. In *Perú la Oportunidad de un país diferente*. (1st ed., pp. 255–261). Banco Mundial.
- Cabrerizo, P., D'Sa, N., Smith, W., & Velásquez, A. (2020). *Percepciones locales sobre habilidades socioemocionales de adolescentes y jóvenes en Perú.*
- Calle, J. L., Troncos, J., & Pintado, K. (2021). *Riesgos sociales y estrategias de protección con adolescentes de escuelas Horizontes del Alto Piura*. Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. CIPCA, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. UNESCO.

- Castro Monge, E. (2010). El estudio de casos como metodología de investigación y su importancia en la dirección y administración de empresas. *Revista Nacional de Administración*, 1, 31–54.
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (2019a). *Programa “Horizontes”- Educación secundaria rural. Plan de trabajo Piura 2019*. Documento interno.
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (2019b). *Programa “Horizontes” Secundaria Rural. Cuarto Informe: implementación del Programa en Piura*.
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (2021a). *Cuentos y leyendas del Alto Piura* (H. Guerrero Torres, Ed.). Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378638>
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (2021b). *Programa “Horizontes”- Educación Secundaria Rural. Informe final segundo año. Documento interno*.
- Centro de Investigación y Promoción del Campesinado. (2022). *Programa “Horizontes”- Educación Secundaria Rural. Informe final del tercer año. Documento interno*.
- Coller, X. (2000). Estudio de casos. *Cuadernos Metodológicos*.
- Consejo Nacional de Educación. (2020). *Proyecto Educativo Nacional al 2036. El reto de la ciudadanía plena*.
- Constanza, C., Schejtman, A., & Berdegué, J. (2020). Metaevaluación de quince años de desarrollo territorial rural. In J. Berdegué, C. Christian, & A. Favareto (Eds.), *Quince años de desarrollo territorial rural en América Latina ¿qué nos muestra la experiencia?* (pp. 59–120). Editorial Teseo.
- Contini de Gonzáles, E., Betina Lacunza, A., & Esterkind, E. (2013). Habilidades sociales en contextos urbanos y rurales. Un estudio comparativo con adolescentes. *Psicogente*, 16(29), 103–117. <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente>
- Enrique, A. M., & Barrio, E. (2018). Guía para implementar el método de estudio de caso en proyectos de investigación. *Propuestas de Investigación En Áreas de Vanguardia*, Editorial Tecno, 159–168.

- Farinós Dasí, J. (2008). Gobernanza territorial para el desarrollo sostenible: estado de la cuestión y agenda. *Boletín de La Asociación de Geógrafos Españoles*, 11–32.
- Fullan, M., Rolheiser, C., Mascall, B., & Edge, K. (2005). Accomplishing Large Scale reform: A Tri-Level Proposition. In *Social Geographies of Educational Change*. https://doi.org/10.1007/1-4020-2495-9_1
- Galván Mora, L. (2020). Educación rural en América Latina Escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48–69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Galvis, C., Perales, F., & Ladino, Y. (2019). ¿Cómo implementan la Educación Ambiental en sus aulas profesores de centros educativos rurales colombianos? *Contextos Educativos: Revista de Educación*, 23(23), 101. <https://doi.org/10.18172/CON.3519>
- Modelo de gestión del sistema educativo de la Región Piura, Pub. L. No. Ordenanza Regional 272-2013/GRP-CR, 1 (2013).
- Grupo de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2016). *Transversalización de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Guía de referencia para los Equipos de las Naciones Unidas en los países*.
- Instituto de Estudios Peruanos. (2018). *Entre aspiraciones y limitaciones. Políticas públicas en favor de la juventud rural del Perú*. <https://iep.org.pe/noticias/policy-brief-entre-aspiraciones-y-limitaciones-politicas-publicas-en-favor-de-la-juventud-rural-del-peru/>
- Instituto de Estudios Peruanos. (2019). *Ayacucho y Piura: hablan los adolescentes*.
- Lamas Rojas, H. (2017). Nueva ruralidad, psicología y educación. *Revista de Investigación Apuntes Psicológicos*, 2(1), 78–86.
- López, I., Cirujano, P., del Olmo, A., Sevilla, B., & Sánchez, R. (2007). *Género y políticas de cohesión social. Conceptos y experiencias de transversalización*. Fundación Internacional y para Iberoamérica de Administración y Políticas Públicas.
- Ludeña, C. (2020). *Marco teórico y conceptual para el componente de protección frente a factores de riesgo de adolescentes en la secundaria para el programa Horizontes. Documento interno*.
- Martínez, M. G., Sderis, J., & Palafox, A. (2014). El capital humano y su enfoque en la nueva ruralidad institucional y sustentabilidad social. *Revista Electrónica CECIET*, IV.

<https://go.gale.com/ps/i.do?id=GALE%7CA381054675&sid=googleScholar&v=2.1&it=r&linkaccess=abs&issn=18524583&p=IFME&sw=w&userGroupName=anon%7E6ae4c8c9>

Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, 1 (2018) (testimony of Ministerio de Educación). www.peru.gob.pe

Política de Atención Educativa para la Población de Ámbitos Rurales, Pub. L. No. DS 013-2018-MINEDU, 1 (2018). www.peru.gob.pe

Marco orientador para la atención de adolescentes en educación secundaria, 1 (2021).

Disposiciones que regulan la transitabilidad entre las instituciones educativas de Educación Básica, Técnico – Productiva y Superior Tecnológica, Pub. L. No. RVM N° 176-2021-MINEDU, 1 (2021).

Marco Nacional de Cualificaciones del Perú, Pub. L. No. DS 012-2021-MINEDU, 1 (2021). www.gob.pe/mtpe

Ministros responsables de la ordenación, el desarrollo o la cohesión territoriales. (2020). *Agenda territorial 2030. Un futuro para todos los lugares. Reunión informal de ministros responsables de la ordenación, el desarrollo o la cohesión territoriales.*

Moore, M. H. (1995). *Creating Public Value. Strategic Management in Government*. Harvard University Press.

Moreno Jiménez, A., & Vinuesa Angulo, J. (2009). Desequilibrios y reequilibrios intrametropolitanos: principios de evaluación y metodología de análisis. *Ciudad y Territorio Estudios Territoriales*, XLI, 233–262. <http://www.euractiv.com/en/future-eu/>

Observatorio Regional de Planificación para el Desarrollo de América Latina y el Caribe. (n.d.). *Territorialización de la Agenda 2030.*

OCDE. (2016). *Estudios de la OCDE sobre Gobernanza Pública. Perú: Gobernanza integrada para un crecimiento inclusivo* (Estudios de La OCDE Sobre Gobernanza Pública). OECD. <https://doi.org/10.1787/9789264265226-es>

OCDE, CEPAL, CAF, & Comisión Europea. (2019). *Perspectivas económicas de América Latina 2019: desarrollo en transición. Resumen*. <https://doi.org/10.1787/g2g9ff1a-es>

- OECD. (2022). *OECD toolkit for a territorial approach to the SDGs*.
<https://oe.cd/SDGsSnapshots>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. (2022). *Declaración de Buenos Aires 2022. III Reunión de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe. El derecho a la educación en contexto: recuperar y transformar*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000381755>
- Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago. (2017). *Declaración de Buenos Aires. I Reunión Regional de Ministros de Educación de América Latina y el Caribe*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247286>
- Pineda Jiménez, C., López Medellín, X., Wehncke, E. v., Maldonado Almanza, B., Pineda Jiménez, C., López Medellín, X., Wehncke, E. v., & Maldonado Almanza, B. (2018). Construir sociedades comprometidas con el entorno natural: educación ambiental en niños del sur de Morelos, México. *Región y Sociedad*, 30(72).
<https://doi.org/10.22198/RYS.2018.72.A896>
- PORTICUS. (2017a). *Programa de Educación Secundaria Rural-Perú. Documento interno*.
- PORTICUS. (2017b). *LOGIC MODEL-Rural Education in Secondary School in Peru-Programme Plan*.
- Quintanilla, L. (2021). *Programa Horizontes de educación secundaria rural. Marco teórico del componente doble certificación. En proceso de edición*. <https://unesdoc.unesco.org/>
- REDCREASUR, & Universidad Antonio Ruiz de Montoya. (2017). *DIAGNÓSTICO Informe N° 3: Alto Piura (tres distritos de Huancabamba y otros tres de Morropón)*.
- Ríos, A., María, C. Q., & Estefanía, T. (2020). *Habilidades Socioemocionales para Proyectos de Vida de Adolescentes de Escuelas Rurales La experiencia del Programa Horizontes. En proceso de edición*.
- Rogers, P. (2014). *La teoría del cambio* (No. 2; Síntesis Metodológicas: Evaluación de Impacto). www.unicef.org/about/execboard/files/PRG-overview_10Mar2014.pdf.
- Schejtman, A., & Berdegué, J. A. (2004). *Desarrollo territorial rural*. www.rimisp.org
- Serna Giraldo, J. M., & Patiño Agudelo, S. (2018). Educación y desarrollo humano en los contextos rurales. *Revista Temas*, 12, 189–200. <https://doi.org/10.15332/rt.v0i12.2042>

- Sierra Bravo, R. (2001). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios* (14th ed.). International Thomson Editores Spain.
- Socas, N., & Hourcade, O. (2009). La cooperación internacional. In A. M. Chiani & J. B. Scartascini del Río (Eds.), *La cooperación internacional herramienta clave para el desarrollo de nuestra región* (p. 19). Konrad Adenauer Stiftung.
- Tassara, C., & Grando, L. (2013). Cohesión social y desarrollo territorial participativo en América Latina. Elementos teóricos y buenas prácticas de la cooperación al desarrollo. In E. Marin & M. Romero (Eds.), *Cuando el Sur piensa el Sur. Los giros de la cooperación al desarrollo* (pp. 281–331). Universidad Externado de Colombia. .
- Torres León, L., & Ruiz Ballesteros, E. (2009). Estrategia metodológica para el estudio del turismo comunitario. In E. Ruiz Ballesteros & M. A. Vintimilla (Eds.), *Cultura, comunidad y turismo. Ensayos sobre el turismo comunitario en Ecuador* (pp. 13–23). Universidad de Cuenca.
- Troncos, J., & Ruiz-Carrasco, P. (2020, Octubre 16). *Programa Horizontes con propuesta de formación técnica en emergencia sanitaria*. Observatorio de La Educación Peruana. <https://obepe.org/educacion-rural/programa-horizontes-con-propuesta-de-formacion-tecnica-en-emergencia-sanitaria/>
- UNESCO. (2016). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa
- UNESCO. (2018a). *Marco conceptual del Programa de Educación Secundaria Rural en el Perú. Documento interno*.
- UNESCO. (2018b). *Rural Education in Secondary School in Peru-Grant 2*.
- UNESCO. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2018). *Programa Horizontes: propuesta para la educación secundaria rural del Perú (en proceso de edición)* (No. 1).
- UNESCO Perú. (2018). *Rural Education in Secondary School in Peru*.

Vegas, M., Correa, P., & Espinal, S. (2017). *Panorama de la educación peruana, actores clave y oportunidades de acción para Porticus. Documento interno.*

Anexo A. Mesa de especialistas en enfoque territorial

CONSULTA A EXPERTOS SOBRE TRANSVERSALIZACIÓN DEL ENFOQUE TERRITORIAL

2/08/2022

Participantes:

José Luis Calle, investigador y gestor público de la región Piura. Ha sido gerente de desarrollo social y director regional de educación de Piura. Ha realizado publicaciones e investigaciones sobre descentralización, siendo miembro de la Sociedad de Investigación Educativa Peruana

Franz Huamán, Economista, experto innovación de la gestión pública, modernización del Estado, gestión de procesos para resultados y descentralización.

Hugo Reynaga, gestor público ha sido director general de educación rural e intercultural y bilingüe así como director de fortalecimiento de capacidades hacia las regiones en el Ministerio de Educación.

Carlos Rivera, profesor universitario y especialista en gestión y conflictos sociales.

Cinthia Vidal, oficial de política sociales en UNICEF, ha sido asesora del Vice Ministro de Gestión Institucional del Ministerio de Educación

Liliana Vargas, ha sido directora de la oficina de fortalecimiento de capacidades de los Ministerios de Inclusión Social y Educación

Gonzalo Valdera, coordinador territorial del Ministerio de Educación.

Moderador: Martín Vegas

PREGUNTAS

1. ¿Cuáles son los aspectos clave a considerar para verificar si un programa o proyecto de desarrollo está transversalizando el enfoque territorial? ¿Son los mismos aspectos los que deben considerarse si se trata de un ámbito urbano o rural?
2. ¿Cuál es el alcance de un programa sectorial, en este caso educativo para promover u orientarse por el enfoque de desarrollo territorial si este enfoque convoca a una mirada intersectorial?

Anexo B. Matriz de fuentes de información documental: origen y ámbito del programa para el cual proporciona información.

Matriz de fuentes de información documental: origen y ámbito del programa para el cual proporciona información.

Ámbito del programa	Fuente de información					
	Documentos del Programa	Material educativo	Estudios	Implementadores	Equipo nacional	Actores
Diagnóstico	X		X	X	X	
Diseño	X		X	X	X	
Propósitos	X		0	X	X	P.C
Resultados	X			X	X	
Productos	X			X	X	
Estrategia de desarrollo de habilidades socioemocionales	X	X	X	X	X	X
Estrategia de educación para el trabajo	X	X	X	X	X	X

Estrategia de protección	X	X	X	X	X	X
---------------------------------	---	---	---	---	---	---

Estrategia de incidencia y gestión del conocimiento	X	X	X	X	X	X
--	---	---	---	---	---	---
