

Aportes a las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas en
Bolivia, Brasil, México y Perú

Dina Esther Ortegón Acero

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo Y Social

Bogotá, D.C.

2020

Aportes a las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas en
Bolivia, Brasil, México y Perú

Autora:

Dina Esther Ortegón Acero

Como trabajo de grado para optar el título de Maestría en Desarrollo Educativo Y Social

Asesora:

Ginna Constanza Méndez Cucaita

Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano (CINDE)

Universidad Pedagógica Nacional

Facultad de Educación

Maestría en Desarrollo Educativo Y Social

Bogotá, D.C.

2020

AGRADECIMIENTOS

Agradezco primeramente a Dios.

“En el amor no hay temor, sino que el perfecto amor echa fuera el temor”. (1 Juan 4:18)

*Agradezco a la profesora Ginna Méndez por su acompañamiento, asesoramiento y
compresión.*

Agradezco a mi familia por su apoyo y amor incondicional.

*Agradezco a mi señora madre Gladys Acero y mi hermana Janneth Ortigón por compañía,
compresión y siempre estar a mi lado.*

*Agradezco a mis compañeros de estudio y amistades cercanas sus palabras de aliento y
apoyo*

Contenido

INTRODUCCIÓN.....	6
CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN.....	8
1.1 Justificación	8
1.2 Pregunta Problema.....	9
1.3 Objetivos	13
1.4 Antecedentes	14
1.4.1 A nivel internacional.....	14
1.4.2 A nivel regional	15
1.4.3 A nivel local.....	16
CAPÍTULO 2: REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS	23
2.1 Paradigma Cualitativo-Interpretativo	23
2.2 Estrategia de Análisis Documental	25
2.3 Técnica Análisis de Contenido Cualitativo	26
2.3.1 Preanálisis	26
2.3.2 Exploración del material	30
2.3.3 Etapa de tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos	40
CAPÍTULO 3: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIONES RURALES..	41
3.1 Similitudes	41
3.1.1 Histórica y Social.....	41
3.1.2 Económica	44
3.1.3 Educativa	44
3.1.4 Tipo de Violencia Estructural	45
3.5 Experiencias seleccionadas.....	45
3.5.1 Fundación Pueblo, Programa Hospedaje Estudiantil en Familia de Bolivia ..	47
3.5.2 Escuela Familiar Agrícola EFA en Brasil.....	49
3.5.3 Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en México	53
3.5.4 Redes Educativas Rurales Fe y Alegría en Perú.....	54
CAPÍTULO 4: REFERENTES TEÓRICOS	57

4.1 Experiencias Significativas.....	57
4.2 Educaciones Rurales	59
4.2.1 Tipos de Educaciones Rurales	60
4.5 Territorio.....	66
4.6 Mujeres Rurales	67
4.7 Desarrollo Local en lo Rural.....	69
4.8 Comunidad.....	73
CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN.....	76
5.1 Categoría 1: Tipos de Educaciones Rurales	76
5.1.1 Educación Formal	76
5.1.2 La Educación Propia.....	78
5.1.3 La Educación Popular.....	83
5.2 Categoría 2: Territorio	89
5.4 Categoría 4: El Desarrollo Local	94
5.5 Categoría 5: Comunidad	98
CAPÍTULO 6: APORTES IDENTIFICADOS	102
6.1 Dimensión Educativa: Categoría Tipos de Educaciones Rurales	102
6.2 Dimensión Socio cultural: Categoría Territorio	104
6.3 Dimensión Económica: Categoría Mujeres Rurales	107
6.4 Dimensión Económica: Categoría Desarrollo Local	109
6.5 Dimensión Política: Categoría Comunidad	111
CONCLUSIONES.....	113
BIBLIOGRAFÍA	119
ANEXOS	131

INTRODUCCIÓN

La presente investigación nace de un interés latente por conocer las experiencias de las educaciones rurales en Colombia ante la ausencia de reconocimiento de los saberes propios del contexto rural. Este interés se fortaleció gracias a mi participación en el Nodo de Ruralidad del Semillero de Educaciones Rurales y la Línea de Investigación Desarrollo Social y Comunitario de la maestría, espacios que propiciaron el análisis de distintas perspectivas educativas en las zonas rurales de Colombia y otros países de la región. Al conocer otros contextos similares a Colombia, emerge un interés por identificar y reconocer experiencias en educaciones rurales que puedan contribuir al mejoramiento educativo, socio cultural, económico y político en los contextos rurales colombianos.

En este sentido, este trabajo se ubica en el marco del paradigma cualitativo – interpretativo, desde el cual busca dar a conocer los aportes identificados en cuatro experiencias significativas halladas en el rastreo documental: El Hospedaje Estudiantil en Familia en Bolivia, las Escuela Agrícolas EFA en Brasil, el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER en México y las Redes Educativas Rurales en Perú para el mejoramiento de las educaciones rurales en Colombia.

Esta investigación se consolida como un punto de partida, ya que al presentar las cuatro experiencias mencionadas se da espacio para reconocer y tomar aportes adecuados de éstas para implementarlas en los diversos contextos rurales y así contribuir a la transformación social desde la práctica educativa. Por ello, es también un paso hacia la reflexión y la acción para la creación de propuestas educativas acordes a las particularidades de contexto

rural en Colombia, cuyos actores y agentes primordiales son la comunidad rural, como conocedores y sabedores de sus experiencias.

El proceso investigativo se encuentra plasmado en seis capítulos de la siguiente manera:

El primer **capítulo** contextualiza, describe el problema e introduce el estado de arte de la investigación.

El **segundo capítulo** expone los referentes epistemológicos y metodológicos en la elaboración de la investigación.

El **tercer capítulo** muestra de manera breve la contextualización de los cinco países y las cuatro experiencias significativas seleccionadas.

El **cuarto capítulo** describe el referente teórico a partir de las cinco categorías identificadas en el proceso metodológico, a saber: *tipos de educaciones rurales, Territorio, mujeres rurales, desarrollo local y comunidad.*

El **quinto capítulo** muestra los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo que permitió identificar unidades de registro en cada documento y luego las categorías, fundamentadas en el referente teórico.

En el **sexto capítulo** presenta los aportes de las experiencias significativas para el mejoramiento de las educaciones rurales en Colombia.

El texto cierra con un **séptimo capítulo** dedicado a las conclusiones ante el cumplimiento de los objetivos propuestos, en torno a la reflexión: *¿Por qué educación contextualizada?*

CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZACIÓN

1.1 Justificación

El modelo económico capitalista y el pensamiento patriarcal impusieron la forma de establecer las prácticas educativas rurales en Latinoamérica y Colombia, al instruir acerca de lo que consideraron “los temas apropiados” de enseñanza y aprendizaje según los intereses del desarrollo económico. A lo largo de este proceso, han ignorado e invisibilizado conocimientos y distintas formas de vida de los diversos grupos poblacionales. González (2012) señala que la educación como práctica obligatoria e impuesta fue un factor de exclusión, ya que no era acorde a las realidades y necesidades de los contextos rurales. Además, las grandes ciudades se han caracterizado en torno al ideal del progreso del sistema económico imperante, siendo de atractivo para que la población rural migre del campo a la ciudad en búsqueda de oportunidades laborales y educativas.

También, Paulo Freire (1970) reflexiona al respecto y define como ‘educación bancaria’ a esa educación impuesta, instrumentalizada para oprimir e influir en el pensar y el actuar de los sujetos según su conveniencia. No obstante, la educación no debe ser un factor de segregación, desarraigo y discriminación social, sino un espacio de recuperación, de interacción y participación por medio del diálogo para recuperar la identidad cultural y así lograr la transformación social que visibilice grupos históricamente oprimidos que cuentan con sus propios saberes, prácticas y formas de conocer y habitar el mundo en comunidad con el otro y la naturaleza, tarea a la que exhorta este trabajo.

Por ello, la contribución de esta investigación se da a partir de cuatro niveles: personal, comunitario, académico y político.

A nivel *personal*, mi experiencia como ciudadana colombiana me permite identificar distintas problemáticas que se presentan en la zona rural: la comprensión de sus diferentes contextos, voces y luchas revelan la urgencia de reflexionar sobre posibles contribuciones de contextos rurales latinoamericanos en entornos más próximos.

A nivel *comunitario*, desde el análisis de los actores sociales en la participación para la toma de decisiones en los aspectos socio culturales, económicos y políticos desde el ámbito educativo rural, como factor fundamental para el logro de la educación.

A nivel *académico*, además de ampliar el acervo teórico sobre un tema poco trabajado, puede ser un documento de referencia en los escenarios de encuentro propiciados por el Nodo de Ruralidad del Semillero de Educaciones Rurales y la Línea de Investigación Desarrollo Social y Comunitario, al ampliar el análisis de otros contextos de educaciones rurales para reflexionar alrededor del cómo contribuir a la población rural local.

Y a nivel *político*, expresa la urgencia de que el gobierno colombiano tenga en cuenta experiencias significativas en educaciones rurales aplicadas a las necesidades y realidades de cada contexto rural, con el fin de redactar y ejecutar la política pública en educaciones rurales.

1.2 Pregunta Problema

Los altos índices de migración del campo a la ciudad desde el siglo XIX a la actualidad son consecuencia de las formas de vida impuestas por los modelos de desarrollo económicos en Latinoamérica que han afectado de manera directa lo socio cultural, económico y político de los grupos étnicos y campesinos habitantes en los contextos

rurales. Una de las causas más visibles fue determinar el grado de desarrollo de un país por su grado de urbanización (Gómez, 2003), es decir, gran parte de la población que vive en la ruralidad visualiza lo urbano como una salida a sus problemáticas ante la imposibilidad de satisfacer sus necesidades básicas en su contexto.

El modelo de desarrollo capitalista igualmente influyente en el ámbito educativo, puede evidenciarse en la enseñanza de las escuelas latinoamericanas en los años sesenta y setenta, cuya configuración curricular para estudios profesionales y técnicos se basó en impartir conocimientos sobre producción, administración y tecnologías agropecuarias, sin fijar mayor atención en el interés vocacional del sujeto (Correa, López & Triana, 2018).

Además, requerían de mano de obra alfabetizada para que los obreros siguieran sus órdenes y de este modo generar ingresos rápidos.

En el caso colombiano, para la misma época se presentaron altos índices desplazamiento por la falta de oportunidades laborales, lucha de tierras y el conflicto político y armado que afectaron en gran medida los procesos educativos en la ruralidad. Al respecto, Correa et al. (2018) exponen que:

En la segunda mitad del siglo XX, los fenómenos de despoblamiento de las zonas agrarias por migración a las ciudades, producto de la concentración de la tierra o de transformaciones productivas en las zonas agro exportación, acrecentaron la preocupación con respecto a la educación en las zonas rurales (p.9).

Bajo estas circunstancias, el Ministerio de Educación Nacional gestionó los programas de modelos flexibles, con el fin de dar respuesta a la población rural pobre o afectada por la violencia interna en el país, la distancia entre la casa y escuela, la falta de recursos didácticos e infraestructura, entre otros aspectos (Correa et al., 2018). Los proyectos

educativos que han sido desarrollados desde entonces son: el Servicio de Educación Rural, el Proyecto de Educación Rural y el Programa Escuela Nueva. Estas prácticas educativas han perdurado hasta nuestros días, sin embargo, a fin de no limitarse solo a las experiencias existentes, podemos tornar la mirada a otras alternativas educativas actuales que responden a diversas dinámicas territoriales (Parra, Mateus & Mora, 2018).

Retomando el contexto histórico, desde el siglo XIX al siglo XXI el sistema educativo en países latinoamericanos instauro la educación formal diseñada desde lo urbano para lo rural, cuyas políticas y prácticas son direccionadas por instituciones gubernamentales de una manera lineal, hegemónica y excluyente de las diversas culturas que existen en cada contexto:

En América Latina la escuela se constituyó en un espacio privilegiado para que diferentes Estados llevaran a cabo su ideal de nación homogénea, que no daba lugar para la diferencia cultural y, por ende, para las culturas indígenas. El ideal de nación quiso imponer un idioma: el castellano; una cultura: la mestiza; y un conocimiento: el científico, los cuales desconocieron otras culturas, otros conocimientos, otras lenguas (González, 2012, p.34).

En otras palabras, se niega la existencia de una estructura social de las comunidades y de los grupos poblacionales (indígenas, campesinas, afrodescendientes) para así excluirlos de la toma de decisiones en la esfera pública, y con ésta, desde luego, el ámbito educativo. Al respecto, es importante reconocer que existen educaciones rurales y no educación rural, pues las primeras implican la diversidad de los grupos étnicos y campesinos con su riqueza cultural y saberes ancestrales. En palabras de Ávila (2019), debemos concienciarnos de las educaciones rurales como algo que nos compete a todos, por ende, debe dejarse de plantear la educación desde lo urbano para lo rural.

Con base en los aspectos anteriores, esta investigación se direccionó en conocer, interpretar y analizar otras propuestas educativas en países latinoamericanos que viven problemáticas sociales, políticas y económicas similares a Colombia, que han sobresalido por sus aportes a la transformación y bienestar social de la población rural y además, tienen presente que la práctica educativa debe ser acorde a las particularidades de cada contexto.

Por ello, la pregunta problema que orienta la presente investigación es la siguiente:

¿Qué aportes se pueden reconocer para las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú?

1.3 Objetivos

General:

Reconocer los aportes para las educaciones rurales en Colombia desde un análisis documental de la caracterización de experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú.

Específicos:

Realizar un análisis documental de experiencias significativas en educaciones rurales en Bolivia, Brasil, México y Perú.

Establecer una caracterización de acuerdo a las dimensiones educativa, socio cultural, económica y política de las experiencias significativas identificadas.

Identificar los aportes en las dimensiones educativa, socio cultural, económica y política para las educaciones rurales en Colombia a partir de las experiencias significativas identificadas.

1.4 Antecedentes

Al definir el objetivo principal de la investigación en reconocer los aportes para las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú, se inició la indagación en distintas bases de datos¹ para rastrear documentos y teoría relacionada con nuestro interés investigativo.

Al efectuar este paso, se delimitaron tres puntos en los antecedentes indagados:

Primero, las publicaciones de los documentos hallados son del año 2000 al 2019; *segundo*, se evidenció que los documentos encontrados no tienen conexión exacta o un propósito similar al de esta investigación; *tercero*, se tomaron aspectos importantes de cada uno de los documentos para orientar la búsqueda y consulta de referentes teóricos convenientes al proceso realizado, donde algunos exponen las experiencias significativas seleccionadas.

Dicho lo anterior, a continuación, se exponen los documentos hallados que se tomaron en cuenta para esta investigación y que hacen alusión y reconocimiento a experiencias desarrolladas en el contexto rural a nivel internacional, regional y nacional.

1.4.1 A nivel internacional

El informe “El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de pobreza y la seguridad alimentaria” publicado por la Organización de las

¹ Las bases de datos utilizadas para los antecedentes son: Redalyc, Scielo, Dialnet, google académico y repositorios institucionales.

Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura- FAO (2012), presenta experiencias seleccionadas como buenas prácticas en la educación rural a nivel mundial, destacando sus acciones para reducir las problemáticas sociales y fortalecer la seguridad alimentaria.

La FAO también menciona que, al exponer los procesos y los resultados de las experiencias, contribuyen a la formulación de políticas en distintos países que enfrentan la pobreza rural, la inseguridad alimentaria y la educación para las poblaciones rurales. Por otra parte, en este informe reconocen la experiencia Hospedaje Estudiantil de Familia de Bolivia, seleccionada para esta investigación.

1.4.2 A nivel regional

La tesis doctoral “Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas” escrita por Ávila, B. R. (2017), presenta un análisis comparativo de tres experiencias pedagógicas significativas de educación rural en América Latina: *La Escuela y Café en Colombia*, experiencia sobre pedagogía de la alternancia; el *Movimiento de los Trabajadores Rurales sin tierra en Brasil* y el *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER* en México. El objetivo de la investigación se basó en establecer los elementos constitutivos para la calidad educativa y el mejoramiento de la política pública rural. Además, problematiza sobre la necesidad de disminuir la brecha entre lo rural y lo urbano para combatir la pobreza e inequidad en esta zona. En cuanto a los aportes, Ávila (2017) manifiesta la importancia de la construcción y pertinencia del currículo acorde a la realidad nacional y recomienda que el aprendizaje sea recíproco y basado en la práctica dialógica entre el educando y el educador. Por último, de esta

investigación se tomó información de las experiencias: *Escuelas Agrícolas EFA* de Brasil y *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER* de México.

Otro documento hallado a nivel regional, es el proyecto/informe “Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú” publicado por la FAO, UNESCO (La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), DGSC/Italia (Cooperación Italiana para el Desarrollo), CIDE (Centro de Investigación y Desarrollo de la investigación de Chile) y REDUC (Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación) en el año 2004. La intención de este informe es reconocer las mejores experiencias educativas para enfrentar problemáticas de desigualdad social y su utilidad en la elaboración de las políticas públicas y lineamientos educativos en América Latina. De este documento se tomó información de las experiencias: *Escuelas Agrícolas EFA* de Brasil, *Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER* de México y *Redes Educativas Rurales RER* de Perú seleccionadas para esta investigación.

1.4.3 A nivel local

Se encuentran varias experiencias significativas en educaciones rurales en Colombia, dentro de las cuales se destacan las siguientes:

I. Compartir Palabra Maestra.

Compartir Palabra Maestra publicó en el año 2019 el documento titulado “Las experiencias de educación rural”. En éste expone la sistematización de prácticas educativas

en la zona rural que hacen parte de instituciones educativas que trabajaron con las Secretarías de Educación y el programa *Con Paz Aprendemos Más* en los departamentos del Chocó y del Putumayo. Su objetivo es dar a conocer las experiencias y reflexiones de los docentes de las instituciones educativas públicas y privadas sobre sus prácticas pedagógicas en relación a la etnoeducación y estrategias de internados.

En los proyectos educativos desarrollados se identifica la importancia y el compromiso por la práctica educativa acorde al contexto y teniendo en cuenta diversos aspectos como: Primero, el medio ambiente como recurso para la reflexión y aprendizaje del cuidado de sí mismos y de los otros. Segundo, diálogos de saberes y reconocimiento de las tradiciones de diversas etnias. Tercero, fomento de la lectura a partir de la experiencia cotidiana de cada estudiante. Cuarto, integración de los padres de familia en la institución educativa para el aprendizaje matemático de acuerdo a la cotidianidad. Quinto, el aprendizaje integral de los estudiantes por medio de la recuperación y revitalización de los saberes ancestrales de las comunidades indígenas que habitaron y perviven en el territorio.

De estas experiencias se infirió la importancia de la participación de las comunidades y las distintas instituciones públicas y privadas en el espacio educativo como un factor de aporte a la conservación del contexto rural y al adecuado uso del suelo para realizar proyectos productivos agrícolas que generen oportunidades económicas y regeneren el tejido social y cultural.

II. Corpoeducación.

La Corporación Mixta para la Investigación y Desarrollo de la Educación- Corpoeducación, en el año 2019 mediante el documento “Educar para la Paz, Apuesta de los Docentes para Construir País” expuso cuatro experiencias significativas desarrolladas en Colombia:

En el departamento de Antioquia, “Gestores de paz: Una Cultura de sana convivencia”; en el departamento del Cesar “Pacifin, mediador de conflictos”; en el departamento de Caldas “La educación intercultural en el territorio, camino para vivir la paz” y en el departamento de Boyacá “*Mnemósine*, La memoria como eje fundamental en el desarrollo de competencias ciudadanas”. Estas experiencias sobresalen por la calidad de sus procesos y resultados en medio de situaciones de violencia social, conflicto armado, delincuencia y violencia familiar. Su objetivo se centró en reflexionar y rescatar aspectos importantes como propuestas para implementar en otras instituciones educativas.

Adicionalmente, analizan “La educación Intercultural en el Territorio, Camino para Vivir en Paz” de la institución Educativa Marco Fidel Suárez, realizada en el departamento de Caldas, Municipio de Riosucio. Esta propuesta educativa se diseñó a partir de la investigación desarrollada por parte de los docentes con la comunidad. Los resultados obtenidos permitieron evidenciar que las problemáticas de convivencia dentro de la institución educativa no se generaban únicamente por conflictos entre estudiantes, sino también por factores históricos y culturales. Además, se identificó la riqueza de interculturalidad en el territorio como base de la creación de estrategias para lograr la sana convivencia, por tal razón, la propuesta se centró en el rescate de lo identitario, el arraigo, el sentido de pertenencia y los valores de convivencia en relación a los saberes de los

grupos étnicos. Por último, esta experiencia trascendió de la institución educativa a la comunidad, porque las relaciones sociales mejoraron y aumentó el trabajo en colectivo para el cuidado y la protección del medio ambiente.

III. Educapaz.

El Programa Nacional de Educación para la Paz – Educapaz, realiza acompañamiento en diferentes instituciones públicas y privadas en las zonas rurales con el fin de construir paz desde la escuela y apoyar iniciativas que favorezcan a la población estudiantil y comunidad. Además, Educapaz brinda espacio a los docentes y a las comunidades en la plataforma interactiva para compartir experiencias en la práctica educativa con los estudiantes.

En la plataforma interactiva de Educapaz, se halló la experiencia “Construir un currículo regional para la paz” (2016). Esta iniciativa nace en la Escuela Normal Superior del municipio de Ubaté, Cundinamarca, y se deriva de la Cátedra para la Paz². Para su realización se tuvo en cuenta a las instituciones educativas y las comunidades que desarrollaron actividades basadas en temas alrededor de la reconstrucción de memoria, el reconocimiento de la violencia del país en los hechos victimizantes y la solidaridad con las víctimas del conflicto del armado.

IV. Tesis de maestría: Experiencias significativas y Huellas Vitales

Este documento es una investigación elaborada por Calvache et al. (2016), en el departamento del Cauca en Colombia. La iniciativa nace por la preocupación ante los bajos

² La cátedra para la paz se implementa con la ley 1732 Decreto 1038, con base al acuerdo de paz firmado en el año 2016 entre el Gobierno Nacional de Colombia y las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia FARC.

índices de calidad educativa en el departamento, cuyo currículo y metodologías no responden a las particularidades étnicas y socioculturales de la población. Por tal razón, se centró en recoger las experiencias o huellas vitales de algunos docentes del departamento del Cauca para conocer e interpretar los elementos que aportan a los cambios de sus prácticas pedagógicas y de esta manera, lograr que la educación sea acorde a las necesidades o realidades del contexto.

Asimismo, en esta investigación se evidenció que las experiencias educativas de los docentes pueden aportar en la construcción de alternativas para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas y para abordar diferentes situaciones socioculturales, consolidando a la educación como un medio para la transformación social.

V. CINDE y MEN

La Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo CINDE y el Ministerio de Educación Nacional de Colombia MEN, sistematizaron 50 experiencias significativas durante los años 2011 y 2012 en todo el país, pero solo presentaron cinco experiencias en el documento “Primera Infancia en Colombia: Experiencias significativas” del año 2013. En este reconocen la innovación por parte de los docentes para el aprendizaje y enseñanza de los niños y niñas.

Por último, la experiencia que se tuvo presente para estos antecedentes fue “El encuentro entre la hormiga y el cangrejo, una experiencia intercultural en torno al lenguaje” de la Institución Educativa Clavellinas, sede 08 (toma de San Carlos) del departamento de Santander en el Municipio de Aratoca. Esta experiencia se realizó en dos contextos culturales y geográficos diferentes: en el municipio de Clavellinas en Santander y en el

municipio de Arboletes en Antioquia, el objetivo, intercambiar conocimiento y experiencias acerca del lugar de residencia por medio de la interacción, lectura y escritura cuentos infantiles creados por los niños y niñas. Como resultado se lograron fortalecer distintas áreas académicas, entre ellas español, sociales, biología y matemáticas.

Para finalizar, se evidenció que las experiencias significativas implementadas en los diferentes países por instituciones públicas y privadas se direccionan en aportar a las educaciones rurales desde la lucha contra el hambre, la mejora de la calidad educativa y la transformación de las prácticas educativas tradicionales, destacando a lo intercultural como medio de aprendizaje y enseñanza para la paz. Por ejemplo, los documentos publicados por la FAO a nivel internacional y regional recalcan la importancia de la educación como medio para el logro del desarrollo y bienestar de la población rural, además mencionan que las experiencias o las buenas prácticas en la educación rural sirven para la redacción de las políticas públicas en cada país.

A nivel regional, la tesis doctoral de Ávila (2012) se basó en aportar al mejoramiento de la calidad educativa en Colombia a partir de la comparación de cuatro experiencias seleccionadas en Brasil, Colombia y México. Si bien es cierto que este trabajo tiene relación con dos experiencias que se seleccionaron para la investigación, sus aportes están orientados hacia la calidad educativa y el propósito de esta investigación es el mejoramiento de las educaciones rurales en Colombia.

A nivel local, la mayoría de las experiencias significativas encontradas tratan de forma transversal el tema de la paz, teniendo en cuenta el contexto de conflicto armado y el proceso de paz. En esto se puede analizar la necesidad de una educación contextualizada. Otro punto, es la manera en que los docentes de las diferentes instituciones se han

esforzado y han logrado que la práctica educativa sea distinta a la educación formal, pues han trabajado junto a la comunidad para disminuir problemáticas sociales.

En conclusión, la información evidenciada en los documentos permite consultar e indagar referentes teóricos y empíricos que contribuyen a acercarse al problema de investigación en relación con los objetivos propuestos.

CAPÍTULO 2: REFERENTES EPISTEMOLÓGICOS Y METODOLÓGICOS

Esta investigación se desarrolló desde el paradigma cualitativo-interpretativo y mediante la estrategia análisis documental y la técnica de análisis de contenido con el fin de dar respuesta a la pregunta investigativa *¿Qué aportes se pueden reconocer para las educaciones rurales en Colombia a partir de experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú?*

2.1 Paradigma Cualitativo-Interpretativo

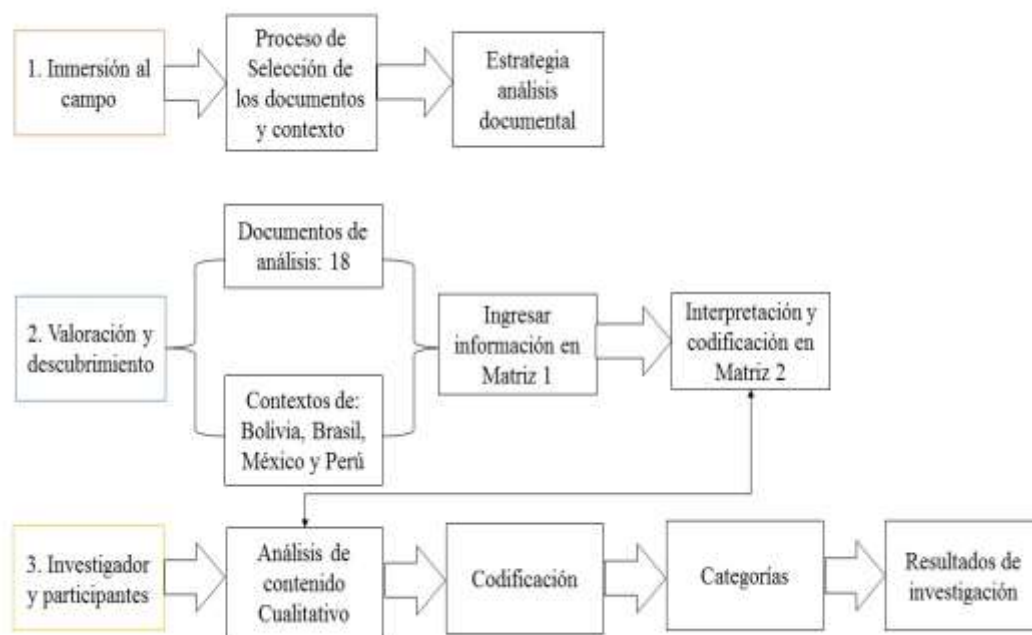
El paradigma cualitativo e interpretativo tiene un campo amplio que da lugar a distintas prácticas para el estudio de fenómenos sociales y la obtención de datos y resultados que aportan a nuevo conocimiento. Conjuntamente, por medio de este tipo de investigación, se da valor a las acciones y al discurso del sujeto como actor principal de estos procesos de indagación. Marshall & Rossman (1999) citado por Vasilachis de Gialdino (2006), menciona que dicho paradigma está asentado en la experiencia de las personas y se puede analizar desde tres puntos:

a. La inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b. la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c. la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (p. 26).

Es decir, este paradigma no sigue parámetros de forma rígida y puntual, pues permite descubrir el porqué de la situación, el problema, los avances, los aportes y demás acciones que afectan al sujeto en su bienestar y actuar en el entorno. El investigador, al ingresar al

campo de estudio, puede ser parte de las transformaciones sociales para el mejoramiento del contexto. Ahora bien, en relación con esta investigación es conveniente dar a conocer el paso a paso según lo expuesto por Marshall y Rossman (1999) citado por Vasilachis de Gialdino (2006), resumido en la gráfica 1.

Gráfica 1 Proceso de investigación



Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación se basó en el análisis de datos de tipo documental mediados por un ejercicio interpretativo que permitió identificar diferentes influencias históricas, socioculturales, económicas y políticas del sujeto y su comunidad. Al respecto, Vasilachis de Gialdino (1992) manifiesta que el paradigma interpretativo supone “la necesidad de comprensión del sentido de acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes” (p.43).

Por las consideraciones anteriores, orientar esta investigación con el paradigma cualitativo interpretativo es el camino adecuado para realizar los análisis y valoraciones pertinentes para cada experiencia significativa para, así mismo, dar a conocer sus aportes a las educaciones rurales en Colombia.

2.2 Estrategia de Análisis Documental

Para el desarrollo de esta investigación se utilizó la estrategia de análisis documental, implementada para el rastreo y consulta de diferentes fuentes de información de textos escritos. Hernández (2014) destaca que esta estrategia es una fuente muy valiosa de datos cualitativos, ya que permite al investigador tener acercamiento al campo investigativo para entender el fenómeno central de estudio y conocer los antecedentes de un ambiente, así como de las vivencias o situaciones que se producen en su funcionamiento cotidiano.

De la misma forma, Peña & Pílera (2007) señalan que “el análisis documental constituye un proceso ideado por el individuo como medio para organizar y representar el conocimiento registrado en los documentos, cuyo índice de producción excede sus posibilidades de lectura y captura” (p.59). Por su parte, Hernández (2014) sugiere que en la recolección de los documentos es adecuado verificar la autenticidad del material, pues esto garantiza la veracidad de la información recolectada para el análisis de datos, y en esta vía, sustenta resultados coherentes con tema investigativo.

2.3 Técnica Análisis de Contenido Cualitativo

El proceso para la codificación de datos y categorización se realizó mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo, desde dos instrumentos creados en rejilla de documento Excel, como se puede observar en la Matriz 1 (Anexo 1: Sistematización de experiencias, documentos seleccionados) y Matriz 2 (Anexo 2: Unidades de registro, codificación y categorización). Bardin (1996) define esta técnica de la siguiente manera:

Corresponde a un procedimiento más intuitivo, aunque también más flexible, más adaptable a índices no previstos o a la evolución de las hipótesis. Es utilizable en las fases de formación de hipótesis. Permite sugerir relaciones posibles entre un índice del mensaje y una o varias variables del locutor (o de la situación de comunicación) (p. 87).

En concordancia, se consideró adecuado desarrollar el procedimiento de codificación a partir de tres etapas: el pre análisis, la explotación del material y el tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos.

2.3.1 Preanálisis

Esta etapa requiere de la organización, sistematización y selección de los documentos que se van a someter al análisis de acuerdo al objetivo investigativo y los criterios definidos para la selección documental, en este caso, las experiencias significativas en educaciones rurales. Para este proceso se tuvieron en cuenta cuatro pasos:

I. La lectura superficial.

Una vez seleccionado el tema investigativo, se realizó la búsqueda y lectura de documentos para ingresar al campo de estudio. Bardin (1996) indica que esto consiste en

“entrar en contacto con los documentos de análisis, entablar conocimiento dejando que sucedan las impresiones, las orientaciones” (p.72).

II. La elección de los documentos.

Para este paso, se redactaron cinco criterios de selección en relación a la perspectiva teórica sobre experiencias significativas:

- 1) Un propósito particular de carácter común.
- 2) Adaptabilidad a la implementación en distintos contextos.
- 3) Propuestas que aporten al mejoramiento en la educación y hagan parte de la transformación de la comunidad (por ejemplo: reducir la pobreza, la desigualdad, el abandono del territorio, el desempleo, el analfabetismo, etc.).
- 4) Influencia en la calidad de vida de acuerdo a las necesidades de los contextos y las poblaciones.
- 5) Promoción de la superación de las problemáticas y proyección social de las comunidades rurales.

Con base en estos criterios, se creó la **Tabla 1** para recopilar los documentos de manera confiable.

Tabla 1 Ejercicio de selección para las Experiencias Significativas

Contexto	EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN EDUCACIONES RURALES	CRITERIOS				
		1	2	3	4	5
Bolivia	Experiencia 1	X		X		X
	Experiencia 2	X	X	X	X	X

La columna 1, *Contexto*, ubica el país donde surgió la experiencia. La columna 2, *Experiencia significativa en educaciones rurales*, registra el nombre de cada experiencia, y la columna 3, *Criterios*, enmarca frente a cada experiencia con una **X** de acuerdo a su cumplimiento. En este sentido, sólo las experiencias que evidenciaron la totalidad de los criterios fueron seleccionadas.

Fuente: Elaboración propia.

Cabe resaltar que durante la selección de los documentos fue necesario delimitar su cantidad, puesto que algunas experiencias seleccionadas en la primera lectura cumplían con todos los criterios, pero al indagar más sobre éstas se encontraron documentos investigativos u otros que expresaban su desacuerdo o inconformidad con los procesos y resultados. Por esta razón, se seleccionaron mínimo tres documentos por cada experiencia como sustento argumentativo al éstas autodenominarse como experiencias significativas. A continuación, la Gráfica 2 presenta los tipos de documentos elegidos.

Gráfica 2 Selección de documentos



Fuente: Elaboración propia.

En suma, se seleccionaron un total de 18 documentos de la siguiente forma: el 63% representa 11 documentos de organizaciones públicas y privadas (en este grupo se encuentran las publicaciones de las experiencias significativas e informes de los organismos internacionales la FAO, la CEPAL y la UNICEF); el 29% representa cinco documentos tipo artículos; y el 11%, dos documentos de tipo tesis de posgrado.

De igual manera, en la **Tabla 2** se expone la división de la cantidad de los documentos seleccionados por cada país.

Tabla 2 Contextos, experiencias significativas seleccionadas y cantidad de documentos

CONTEXTO	EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN EDUCACIONES RURALES	CANTIDAD DE DOCUMENTOS
Bolivia	Hospedaje Estudiantil en Familia	4
Brasil	Escuela Familia Agrícola (EFA)	5
México	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER	5
Perú	Redes Educativas Rurales Fe y Alegría	4

Fuente: Elaboración propia.

También, durante esta etapa se cumplieron cuatro reglas para la selección y análisis de los documentos, acuerdo a lo planteado por Bardin (1996): 1) Se determinó el *universo*, es decir, el conjunto de los documentos sometidos al procedimiento analítico. 2) Regla de la *representatividad o muestra*, que son los 18 documentos seleccionados de diferentes tipos de organizaciones, artículos y tesis de posgrado. 3) Regla de *homogeneidad*: conforme a los criterios establecidos y el propósito investigativo se seleccionaron los documentos. 4) Regla de la *pertinencia*: la fuente de información fue la adecuada.

III. La formulación de las hipótesis y los objetivos.

En este caso no se partió de una hipótesis, pero sí de la pregunta de investigación *¿Qué aportes se pueden reconocer para las educaciones rurales en Colombia a partir de*

experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú? que permitió determinar el objetivo general y los objetivos específicos ya planteados.

IV. La preparación del material.

Para la organización de la información, una vez seleccionados los documentos se sistematizaron en la Matriz 1 (Anexo 1).

2.3.2 Exploración del material

Con base a los datos sistematizados en la matriz 1, se elaboró una segunda matriz donde se codifica la información y se delimita por unidades de registro. Holsti (1969) citado por Bardin (1996), expone que la codificación es “el proceso por el que los datos brutos son transformados sistemáticamente y agregados en unidades que permiten una descripción precisa de las características pertinentes del contenido” (p. 78). Para esto, la información se organiza a partir de tres partes:

Primero, **la descomposición**: esto se realiza con la elección de unidades de registro que pueden ser frases o párrafos identificados en cada documento de acuerdo al propósito investigativo para el proceso de codificación, en el que se determinan por medio de la frecuencia de palabras las categorías (Bardin, 1996).

Al respecto, los 18 documentos de las experiencias se sistematizaron en la en la Matriz 1 y con esta información se tomaron las unidades de registro de la celda de resultados y aportes, luego se pasaron a la Matriz 2 para la correspondiente codificación como se muestra en la siguiente parte.

Segundo, **la enumeración**: las unidades de registro se ubicaron en la matriz 2 (anexo 2) en cuatro dimensiones de análisis: educativa, socio cultural, económica y política, con el fin de realizar el ejercicio de frecuencia de palabras y determinar las categorías, este proceso se llevó a cabo con el programa NVIVO 12.

Cabe mencionar que las unidades de registro se ubicaron en las cuatro dimensiones para establecer su relación de manera adecuada y organizar la información con sentido y coherencia. En la Tabla 3 se da a conocer el referente teórico de las dimensiones como orientación para la selección y ubicación de las unidades de registro.

Tabla 3 Referente teórico de las dimensiones y análisis interpretativo como orientación.

Nº	DIMENSIONES	DEFINICIÓN	ANÁLISIS INTERPRETATIVO COMO ORIENTACIÓN
1	EDUCATIVO	“Para Paulo Freire, la educación es también praxis, esto es, una profunda interacción necesaria entre práctica y teoría, en este orden. Y, como consecuencia de la relación entre la dimensión política y la dimensión gnoseológica de la relación pedagógica, la práctica precede y se constituye como principio fundador de la teoría. Ésta a su vez, da nuevo sentido a la práctica de forma dialéctica, especialmente si fuera una teoría crítica, o sea, resultante de una lectura consciente del mundo y de sus relaciones naturales y sociales”. (Eustáquio, 2015, p.170)	Identificar unidades de registro en relación a la práctica educativa, modelo educativo, teoría –práctica, dialéctica, escuela, institución educativa, entre otras.
2	SOCIO CULTURAL	“Es por esto que hablamos de la etnicidad como construcción sociocultural: grupos étnicos, identidades étnicas y estrategias étnicas son construidas por actores sociales (tanto desde “adentro” como desde “afuera” de un grupo o categoría). Para esto, se utilizan elementos de “materia prima cultural” (de identidades y clasificaciones) y se hace uso de las presiones (oportunidades y limitaciones) que se generan en el contexto social”. (Koonings & Silva, 1999, p.184)	Identificar análisis de registro en relación a: grupos étnicos, saberes ancestrales, identidad, trabajo colectivo, diversidad, social, cultural, actores sociales, entre otros.
		“la acción comunitaria que trata de	Identificar unidades de

3	ECONÓMICO	incrementar los recursos materiales, alimentación, vestuario, entre otros elementos, a través de grupos comunitarios de trabajo y reducir los gastos corrientes mediante programas auto gestionados, cooperativas de vivienda y de consumo, con frecuencia han permitido a las personas pobres disminuir su dependencia financiera aumentando su poder económico”. (Ninacs, 2008, p.88)	registro en relación a: desarrollo local o rural, finanzas, producción, recursos, proyectos, organización, bienestar, oportunidad laboral, entre otros.
4	POLÍTICO	“Por eso necesitamos una educación para la decisión, para el aprendizaje de la responsabilidad política y social (FREIRE, 1981), vinculada con el saber democrático y participativo y no para servir al autoritarismo que fomenta la opresión y profesa la alienación como si viviéramos en un mundo determinado y a-político”. (Costa, 2015, p. 403)	Identificar unidades de registro en relación a: organización, trabajo colectivo, resultados, bienestar, local, comunidad, población, autonomía, toma de decisiones, gobernabilidad, entre otros.

Fuente: Elaboración propia.

Después del proceso de organización de unidades de registro en las dimensiones, se procedió a identificar la frecuencia de palabras, entendida como la descripción o la interpretación de la realidad pretendida (Bardin, 1996). También se utilizó el programa NVIVO 12, que permite observar la clasificación de la frecuencia de palabras por mayor longitud, conteo y porcentaje, definido a continuación.

- *Longitud*: la cantidad de letras o caracteres de la palabra.
- *Conteo*: la cantidad de veces que la palabra aparece en los elementos del proyecto en los que se hizo la búsqueda.
- *Porcentaje*: la frecuencia de la palabra en relación a la cantidad total de palabras contadas³.

³ Definiciones tomadas de la explicación del programa NVIVO 12.

El resultado de este proceso se pueden observar las nubes de palabras en las Gráficas 3, 4, 5 y 6. En éstas, el tamaño de las palabras es acorde la frecuencia en que fueron nombradas.

Gráfica 3 Nube de palabras por frecuencia, dimensión Educativa



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 4 Nube de palabras por frecuencia, dimensión Socio Cultural



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 5 Nube de palabras por frecuencia, dimensión Económica



Fuente: Elaboración propia.

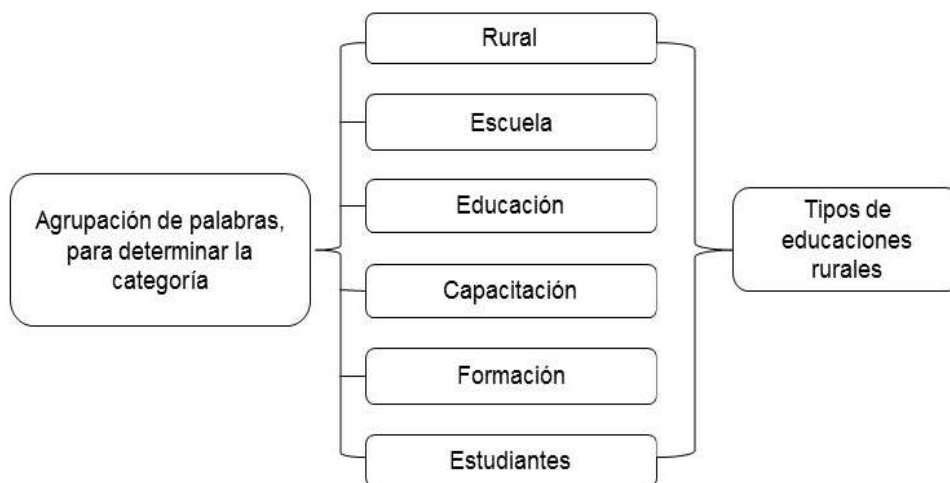
Gráfica 6 Nube de palabras por frecuencia, dimensión Política



Fuente: Elaboración propia.

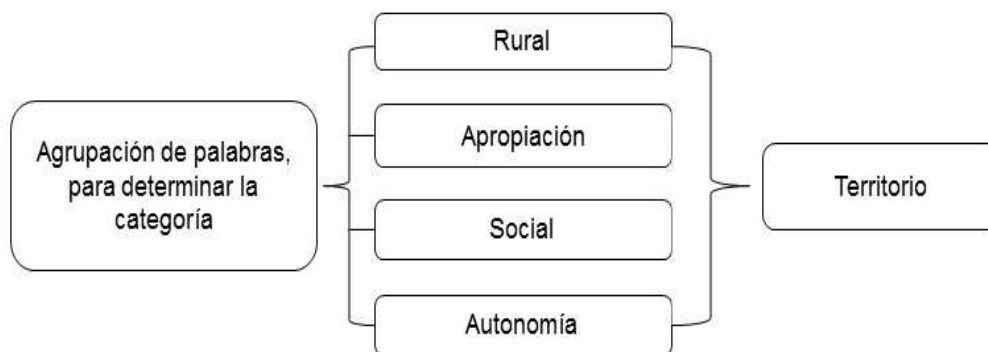
Tercero **la clasificación y agregación:** Para determinar las categorías se agruparon las palabras obtenidas en la frecuencia en un ejercicio de análisis e interpretación, como puede observarse en las gráficas 7, 8, 9, 10 y 11.

Gráfica 7 según la frecuencia de palabras se agruparon y determinó la categoría: Tipos de educaciones rurales de la dimensión educativa.



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 8 Según la frecuencia de palabras se agruparon y determinó la categoría: Territorio de la dimensión socio cultural



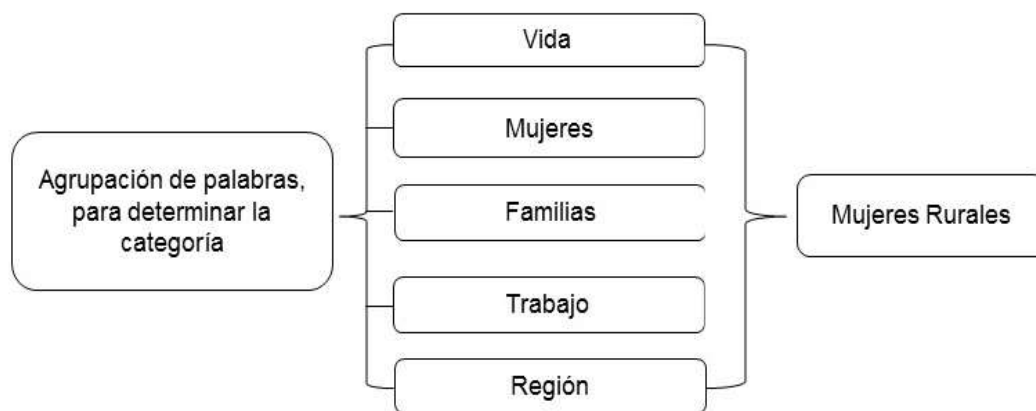
Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 9 Según la frecuencia de palabras se agruparon y determinó la categoría 1: Desarrollo Local de la dimensión económica



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 10 Según la frecuencia de palabras se agruparon y determinó la categoría 2: Mujeres Rurales de la dimensión económica



Fuente: Elaboración propia.

Gráfica 11 Según la frecuencia de palabras se agruparon y determinó la categoría: Comunidad de la dimensión política



Fuente: Elaboración propia.

Por último, la Tabla 4 sintetiza de este proceso. Como observación, la columna 2 solo da a conocer la cantidad de unidades de registro identificadas, puesto que en la Matriz 2 (Anexo 2) se encuentra el fragmento de la frase y párrafo de unidad.

Tabla 4 Consolidado de palabras y frecuencias

DIMENSIONES	UNIDADES DE REGISTRO-CANTIDAD SELECCINADA	FRECUENCIA DE PALABRAS				CATEGORIAS
		PALABRAS	LONGITUD	CONTEO	%	
EDUCATIVO	34 unidades de análisis (se encuentran en el anexo de la matriz 2)	Rural	5	18	001	Tipos de educaciones rurales
		Escuela	7	17	001	
		Educación	9	14	001	
		Realidad	8	13	001	
		Capacitación	12	11	001	
		Comunidad	9	11	001	
		Estudiantes	11	11	001	
		Formación	9	11	001	
		Proceso	7	11	001	
Campo	5	10	001			
SOCIO CULTURAL	Unidades de análisis (se encuentran en el anexo de la matriz 2)	Rural	5	5	001	Territorio
		Acciones	8	3	001	
		Escuela	8	3	001	
		Estudiantes	11	3	001	
		Locales	7	3	001	
ECONÓMICO	19 unidades de análisis (se encuentran en el anexo de la matriz 2)	Desarrollo	10	13	003	Mujeres Rurales
		Vida	4	7	001	
		Familias	8	6	001	
		Trabajo	7	6	001	
		Comunidad	9	5	001	
		Educación	9	5	001	Desarrollo Local
		Local	5	5	001	
		Mujeres	7	5	001	
		Región	6	5	001	
		Necesidades	11	4	001	
		Rural	5	4	003	
		Educación	9	3	002	
		Programa	8	3	002	
		Calidad	7	2	001	

POLÍTICO	7 unidades de análisis (se encuentran en el anexo de la matriz 2)	Modelo	6	2	001	Comunidad
		Propuesta	9	2	001	
		Trabajo	7	2	001	
		Actores	7	1	001	
		Alternativas	12	1	001	
		Asambleas	9	1	001	

Fuente: Elaboración propia.

2.3.3 Etapa de tratamiento e interpretación de los resultados obtenidos

Bardin (1996) afirma que “teniendo a su disposición resultados significativos y fiables, el analista puede proponer inferencias y adelantar interpretaciones a propósito de los objetivos previstos o concernientes a otros hallazgos imprevistos” (p. 76).

Por ello, esta última etapa se desarrolla en el capítulo 5 de análisis y discusión y en el capítulo 6 de aportes a las educaciones rurales en Colombia.

CAPÍTULO 3: EXPERIENCIAS SIGNIFICATIVAS EN EDUCACIONES RURALES

Este apartado presenta, a modo general, algunos datos destacados respecto a las similitudes históricas, sociales y económicas de los contextos donde surgieron experiencias significativas en educaciones rurales en Bolivia, Brasil, México y Perú, teniendo en cuenta que estos países han atravesado procesos particulares y regionales similares a Colombia con marcada incidencia en la población rural. Así mismo, los aportes identificados servirán de modelo para replicarse de acuerdo a las necesidades de los contextos y educaciones rurales en Colombia.

3.1 Similitudes

3.1.1 Histórica y Social

Los años 1500 y 1550 de la colonización en los cinco países mencionados, trajeron cambios culturales e imposición de creencias y costumbres que delimitaron la estructura de poder con la dominación a los indígenas (Tejerina, 2010), además de influir en las diversas formas de vida y en la implementación de la educación que, direccionada desde lo religioso y elitista, ignoró los saberes culturales de los indígenas.

Luego, en los diferentes procesos de revolución antes, durante y después de la independencia, surgieron distintos grupos sociales con el propósito de lograr una justicia social y el reconocimiento en lo educativo, socio cultural y político.

A continuación, presentamos algunos ejemplos sobre estos en Bolivia, Brasil y México.

Bolivia:

En el año de 1952, la revolución por el Movimiento Nacionalista Revolucionario, influyó en la decisión de la reforma agraria, como señala Mansilla (1980) “conllevó efectivamente la concesión de tierras a los campesinos que no las tenían, la devolución de predios incautados a las comunidades campesinas, la abolición del latifundismo y la anulación de los servicios personales gratuitos” (p.105). Otros acontecimientos pertinentes de mencionar son, expuestos por González (2017): el inicio del Movimiento Al Socialismo (MAS), e instrumento Político Tierra Territorio en el año 1995. En el año 2000 la guerra por el agua, “conflicto sociopolítico surgido cuando transnacionales, apoyadas por el gobierno de Banzer, privatizan el consumo de agua en Cochabamba, causando protestas en todo el país” (p. 16). En el 2003, la guerra por el gas, conflicto sociopolítico por la exportación de gas a México y Estados Unidos a través del puerto chileno. En el año 2005, la rebelión en el Alto y la Paz, liderada por los sindicatos, movimientos sociales y MAS, logró una nueva reforma política en Bolivia que generó el desistimiento del presidente Mesa Gisbert. En su lugar, Evo Morales fue reconocido por proponer un mandato diferente a los anteriores gobiernos.

Con lo anterior, se realizaron reformas a la Constitución Política de Bolivia del año 2009, entre éstas, el reconocimiento de un Estado plurinacional, es decir, enfocado en las raíces culturales del país y el énfasis de la propuesta educativa y curricular del Ministerio de Educación (2011) en la necesidad de la descolonización, el respeto cultural, la apropiación de la identidad, el cuidado de la Madre Tierra y el buen vivir, con el objetivo de fortalecer y obtener un proceso educativo alineado con lo autóctono.

Brasil:

El movimiento indígena brasileño tiene tres periodos “1) Indigenismo Gubernamental Tutelar (1900- 1970), 2) Indigenismo No Gubernamental (1970-1988), y 3) Indigenismo Gubernamental Contemporáneo (1998 en adelante)” (Dall’Ongaro, 2015, p. 23).

En el año 1937 se funda Uniao Nacional Dos Estudantes (UNE) y en el año 1984 por parte de la clase obrera y trabajadora rural se crea el Movimento Dos Trabalhadores Sem Terra (MST). En el año 1995 al 2002, la UNE luchó contra el neoliberalismo y la privatización del patrimonio cultural y la mercantilización de la educación, como respuesta al auge de la educación privada y el desdén hacia lo público.

México:

En el año de 1994 se produce la insurgencia del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), al respecto Bizberg (2015) refiere:

De manera similar, aunque el surgimiento del EZLN no tuvo un impacto directo sobre la democratización del sistema político mexicano, dejó una huella cultural muy significativa sobre la sociedad mexicana e internacional por el contenido ético de su mensaje: modificó en primer lugar la manera en la que los indígenas se conciben y se reivindican a sí mismos, así como la forma en la que el resto de los mexicanos percibía a los indígenas (p. 266).

En el año 2012 surge el movimiento somos #Yo soy 132 por estudiantes universitarios de licenciaturas, posgrados, bachilleres, jóvenes académicos y grupos no universitarios a causa de las irregularidades del proceso electoral y la limitación de información de los

medios de comunicación hacia la población; por tal razón, su propósito se basó en demandar las reformas de democratización de los medios, la educación y la economía.

3.1.2 Económica

En este aspecto, los cinco países desde los años 50 fijaron su visión en el desarrollo industrial y la modernización de la zona urbana, generando un aumento en la migración de la población rural a las grandes ciudades en búsqueda de satisfacer sus necesidades, ya que el campo se consideró como un lugar de pocas oportunidades de vida y sinónimo de atraso, tradición y localismo (López, 2006).

3.1.3 Educativa

En lo educativo, las problemáticas presentes en los cinco países son: el largo desplazamiento de la casa a la escuela, analfabetismo, deserción, falta de educación contextualizada, falta de servicios en infraestructura y elementos didácticos, zona de conflicto armado y político y abandono por parte de instituciones gubernamentales. Ante estas problemáticas, surgieron diferentes grupos que contribuyeron por el cambio de la educación rural, por ejemplo, las experiencias significativas en educaciones rurales que se presentan en esta investigación.

3.1.4 Tipo de Violencia Estructural

Los cinco países han enfrentado un tipo similar de violencia estructural, Jiménez (2012) define como:

Un tipo de violencia indirecta presente en la injusticia social, y otras circunstancias que en definitiva hacen que muchas de las necesidades humanas de la población no sean satisfechas cuando con otros criterios de funcionamiento y organización lo serían fácilmente. También desde su origen y en relación con las mediaciones que la hacen posible, pone de manifiesto los impulsos, incitaciones e interacciones entre unas y otras formas de violencia (p. 33).

En Colombia, el conflicto armado desde los años 20 hasta la actualidad y en Perú, el conflicto político de los años 80 y 90, fue causante de problemáticas en la zona rural. Bolivia, Brasil y México comparten la ausencia de acciones del gobierno, el enfrentamiento al narcotráfico, la pobreza, la desigualdad, la violación a los derechos humanos, la falta de inversión y la ausencia de cobertura en salud y educación.

A modo de cierre, se concluye que en los cinco países la población más afectada son las comunidades de los contextos rurales que han vivido por largas décadas diferentes problemáticas, siendo obstáculo para lograr su calidad de vida. Además, los procesos educativos no se han desarrollado con las características socio culturales, políticas y económicas de acuerdo a cada contexto, esto es una manera de exclusión de la diversidad cultural.

3.5 Experiencias seleccionadas

Tras una breve contextualización, a continuación, se encuentran las cuatro experiencias seleccionadas de acuerdo a los criterios mencionados en el apartado epistemológico.

La primera es el Programa Hospedaje Estudiantil en Familia en Bolivia, coordinada por la Fundación Pueblo. Ésta inicia en el año de 1991 con el propósito de albergar y alfabetizar a niños y niñas desfavorecidos de la zona rural para que puedan finalizar sus estudios, además de ofrecer programas extracurriculares en apoyo al desarrollo de habilidades. Este programa ha aportado al desarrollo local por medio de empleabilidad y reconocimiento del territorio.

La segunda experiencia es la Escuela Familiar Agrícola en Brasil, la cual desde 1968, los jóvenes agricultores experimentaron una escuela no tradicional enfocada en lo teórico-práctico con base al modelo de la pedagogía de la alternancia. Ésta ha influido en el mejoramiento de calidad de vida y la motivación al logro de los proyectos de vida de sus integrantes.

La tercera experiencia es del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural en México. Desde sus inicios en el año de 1982, ha implementado alternativas educativas que responden a las necesidades reales del contexto en la educación básica y superior, y mediante la capacitación basada en el saber cultural de las comunidades indígenas y campesinas, además de desarrollar proyectos en agroecología, derecho al agua y defensa del territorio.

Por último, la cuarta experiencia son las Redes Educativas Rurales en Perú, cuyo propósito, desde 1995, ha sido la creación y consolidación de escuelas en conjunto con la comunidad rural cuyos modelos educativos respondan a las necesidades de la población y a las particularidades de cada contexto.

3.5.1 Fundación Pueblo, Programa Hospedaje Estudiantil en Familia de Bolivia

El Programa Hospedaje Estudiantil en Familia hace parte del proyecto “Acceso escolar y economía local” implementado por la Fundación Pueblo, que inició el 18 de febrero de 1991⁴, en el pueblo andino Yanacachi, ubicado en la provincia Sur Yungas en los Valles de los Andes de la Paz, en Bolivia. Este programa tiene por objeto disminuir la deserción y el bajo rendimiento escolar a causa de las largas distancias que deben recorrer los estudiantes desde su casa hasta la escuela. El hospedaje busca garantizar el acceso a la educación básica de los niños y las niñas indígenas y campesinos más desfavorecidos y en situación de pobreza, así como su permanencia hasta la culminación de sus estudios.

Su quehacer consiste en que el estudiante se hospede en la casa más cercana a la escuela los días escolares y regrese los fines de semana al lugar donde reside. La familia anfitriona ofrece su vivienda con condiciones habitacionales adecuadas para los estudiantes. El programa entrega dotación de cama, armario, útiles escolares y realiza el respectivo acompañamiento con un coordinador de zona, asignado para el cumplimiento de alimentación y cuidado. Es destacable que el programa respeta la cultura y formación de cada sujeto, y en este sentido, recomienda al hospedador no influir en cambios culturales de la población participante, en su mayoría niños y niñas indígenas y campesinos *Uta wawas*.

Adicionalmente, el Hospedaje Estudiantil en Familia reconoce la labor de las madres anfitrionas, quienes se ven beneficiadas en términos de empleabilidad, ya que por esta labor devengan ingresos y a su vez contribuyen significativamente a la comunidad. Este factor,

⁴ La presentación de experiencia significativa en educaciones rurales, es con base a la información de la página web de la Fundación Pueblo, el Programa Hospedaje Estudiantil en Familia, <https://www.fundacionpueblo.org/es/sobre/constitucion/>

además, permite el fortalecimiento de la economía local, pues el pago realizado a las anfitrionas y el financiamiento de la alimentación de los estudiantes también genera ingresos en los negocios de la comunidad, fortaleciendo así la economía local.

En cuanto a la sostenibilidad del proyecto, éste se financia de acuerdo a las demandas municipales y departamentales de quienes solicitan su implementación. Se firma un acuerdo por tres años y durante este tiempo la fundación mantiene diálogos con los entes responsables de los municipios para recibir una inversión del sector público.

La CEPAL otorgó un premio a este Programa al considerarlo una propuesta innovadora. Esto despertó el interés de países vecinos como México y Perú para su implementación en el marco de la Cooperación sur-sur, que promueve el desarrollo pleno de los países de la región mediante mecanismos como el intercambio comercial de experiencias exitosas y la inclusión.

Adicional al Programa de Hospedaje Estudiantil en Familia, se fundó la Casa Futuro para el desarrollo del proyecto “Formación técnica y promoción de la mujer”, con el fin de ofertar educación técnica a mujeres y de esta manera lograr accesibilidad al empleo cualificado o inicien su propio negocio. Al mismo tiempo, en la Casa Futuro se realizan encuentros de participación y capacitación enfocados en la promoción de oportunidades para la mujer y en temas de fortalecimiento de autoestima, prevención y detección de violencia intrafamiliar, técnicas en autodefensa, e incluso, en la enseñanza de la redacción de una carta para solicitud de trabajo. En estos procesos de capacitación participan mujeres jóvenes campesinas y mujeres migrantes que trabajan con las organizaciones de base y organizaciones no gubernamentales de los Municipios de la Paz y El Alto.

También, este proyecto cuenta con la “Radio Yungas”, con su boletín “Datos & hechos de los Yungas”. Esta transmisión radial informa sobre los temas políticos y sociales más relevantes de las diferentes comunidades del municipio y ofrecen servicios sobre cómo redactar documentos y peticiones. Otro espacio es el servicio de biblioteca “Anatañani” donde realizan encuentros y préstamo de libros.

Por último, el proyecto “Desarrollo rural”, da cuenta de los logros obtenidos en esta zona por medio de la presentación de los resultados obtenidos en los diferentes municipios. Por ejemplo, en el municipio de Ckochas (Potosí), la posibilidad de ingreso económico por medio del desarrollo de la agricultura; en el municipio de Puna, el abastecimiento de agua potable; en el municipio de Uyuni, el mejoramiento en las viviendas de las madres anfitrionas en el Hospedaje Estudiantil; y en el Norte de Potosí, el programa de seguridad alimentaria “Comer mejor”, que tiene por objeto de concientizar y capacitar sobre la alimentación y salud, y en formas alternativas de la agricultura para abastecer alimentos frescos con carpas solares, en los que las madres anfitrionas cultivan sus propias verduras y pueden vender el excedente de su cosecha a la vecindad.

3.5.2 Escuela Familiar Agrícola EFA en Brasil

La Escuela Familiar Agrícola EFA con enfoque pedagógico de la alternancia, inició en Brasil en el año de 1968, por medio del Movimiento de Educación Promocional del Espíritu Santo (MEPES) dirigido por inmigrantes italianos, el sacerdote jesuita P. Humberto Pietrogrande y el sacerdote de Anchieta- ES, con el apoyo de la iglesia, los agricultores y algunas entidades locales. Tiene como propósito beneficiar a los agricultores

con capacitaciones educativas que den respuesta a las necesidades propias de su contexto. Cabe mencionar que las EFA también se consideraron como propuestas de mejoramiento para la zona rural que atravesaba distintas problemáticas, como el abandono de instituciones gubernamentales, la dictadura militar y la modernización de las formas de agricultura. Al respecto, Araujo citado por Santos y Souza (2012), manifiesta:

El proceso de implantación de las EFAs en Brasil se inició en el apogeo de la dictadura militar, período en el que el campo sufrió un proceso de abandono total por parte de las autoridades públicas, excluyendo la agricultura familiar. Las políticas públicas para el campo, en ese momento, se centraban en la gran producción agrícola, en el modelo de agricultura patronal, enfocada a los monocultivos y al mercado exterior, asociada a la sofisticación tecnológica, conocida como modernización conservadora⁵ (p.64).

Adicionalmente, es importante mencionar las cuatro fases mediante las que se desarrolló esta experiencia, que dan cuenta de los procesos, avances y logros en la implementación al influir de manera significativa en la población rural, de acuerdo a lo propuesto por Begnami (2003). La primera fase inicia entre los años 1969-1972, catalogada como la escuela informal que inicialmente acogía solo hombres. Desde sus inicios, se ofrecieron cursos gratuitos (que no estaban certificados), con una duración de dos años, en los que los participantes alternaban la estadía: dos semanas en la escuela y dos semanas en su vivienda familiar. La población participante fueron jóvenes rurales hijos de agricultores mayores de 16 años.

En cuanto a los espacios de capacitación, se direccionan al uso de nuevas tecnologías y aprovechamiento de recursos del medio, a partir de una formación humana y ciudadana,

⁵ Traducción propia del texto original en portugués: “Processo de implantação das EFAs, no Brasil, teve início no auge da ditadura militar, período em que o campo sofreu um processo de total abandono por parte dos poderes públicos, excluindo a agricultura familiar. As políticas públicas para o campo, naquela época, estavam centradas na grande produção agropecuária, no modelo de agricultura patronal, voltado para monoculturas e o mercado externo, associado à sofisticação tecnológica, conhecida como modernização conservadora”.

con el objetivo de incentivar al estudiante a la participación y apropiación como líder en acciones comunitarias. Asimismo, este proceso usa instrumentos de la pedagogía de la alternancia como el plan de estudios, el cuaderno de experiencias y las visitas de acompañamiento por parte de los monitores a las familias.

En esta fase, la comunidad y los padres de familia exigieron a la EFA el reconocimiento de diploma por los estudios realizados, es así que la educación formal empieza a ser parte de estos procesos, ya se comienzan a implementar directrices impartidas por el Ministerio de Educación de Brasil.

La segunda fase, inició en el año de 1979 en el que se evidencia cambios en la edad para el ingreso a las EFA estudiantes hombres y mujeres mayores de 14 años, así como el currículo educativo relacionado con los requerimientos de la educación formal, con el fin de otorgar el diploma de los años académicos y con la posibilidad de acreditar la profesionalización en agricultura.

La tercera fase inicia en la década de 1980. Durante esta fase, se amplía la oferta académica, sin embargo, en algunas de estas escuelas influyeron intereses políticos y prácticas religiosas que afectaron la toma de decisiones y los saberes de la población rural, por tal motivo la comunidad solicitó que las escuelas se implementaran de acuerdo a la identidad cultural de su contexto. También se evidenciaron cambios en la oferta educativa pasando a brindar formación escolarizada desde primaria hasta bachillerato con vocación profesional. Los temas desarrollados se enfocaron en: ciudadanía, politización y formación de líderes. Además, el tiempo de alternancia cambió a una semana en la escuela por una semana con la familia. En esta misma fase en 1982, nace el movimiento de la Unión

Nacional de las Escuelas Familiares Agrícolas de Brasil UNEFAB, como medio de apoyo a la capacitación, asistencia pedagógica y financiamiento.

La cuarta fase inició en el año de 1990 hasta la actualidad. En este periodo se fundamentan de manera más significativa los principios que determinan el funcionamiento de las EFA, acordes a la pedagogía de alternancia: la asociación gestora, encargada de coordinar y dirigir la educación con la comunidad, familias y estudiantes; la pedagogía de la alternancia, que se desarrolla a partir del buen uso de los instrumentos didácticos con base a cada período educativo entre la escuela y el entorno socio profesional; la formación integral y personalizada de los estudiantes, basada en temas de perspectiva ciudadana, inclusión social y desarrollo rural sostenible (Begnami,2003).

Cabe resaltar que la unión de las Casas Familiares Rural CFF y Escuelas Familiares Agrícolas EFA, hacen parte de la red de Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia CEFFA, centros que promueven el desarrollo de la educación rural para brindar oportunidades a los jóvenes rurales y mejorar su la calidad vida. El centro, además, se enorgullece de tener presentes los conocimientos de la comunidad, la agricultura y el trabajo colectivo. Todo lo anterior contribuye a la generación de ingresos que benefician a las familias campesinas. También, las EFA trabajan con la Red institucional integrada por universidades, asociaciones y entidades regionales que son fundamentales para mantener económicamente y políticamente el trabajo desarrollado.

Por último, los instrumentos pedagógicos de la alternancia utilizados por la EFA en esta fase, de acuerdo a Pontes (2004), son:

Primero, el diseño y redacción del plan de estudios con base en los aportes de la investigación realizada por los estudiantes en su contexto. Segundo, *The Reality Notebook*,

carpeta – portafolio, es el instrumento que el estudiante utiliza para recoger su experiencia en cada encuentro programado según el plan de estudios. Tercero, el plan de estudio se fortalece por medio de los espacios de socialización con los estudiantes y monitores. Cuarto, el esquema metodológico es interactivo en tanto se combina el conocimiento popular con el científico de acuerdo a la realidad de los estudiantes. Quinto, las conferencias como espacios de interacción para profundizar en los temas del plan de estudio. Sexto, las visitas realizadas a las familias tienen como objetivo llevar seguimiento a las actividades elaboradas en la escuela según el plan de estudios. Y Séptimo, el proyecto personal cuyo propósito es coadyuvar a la continuidad del estudiante con sus estudios.

3.5.3 Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER) en México

El CESDER⁶ inició en el año de 1982 en la comunidad indígena Nahuatl de San Andrés Yahuitlalpan, municipio de Zautla en la Sierra Norte del Estado de Puebla, por un grupo de docentes: Gabriel Salom, Irma Estela, Benjamín Berlanga y Florencio Osoyo. Su propósito es:

Impulsar procesos de desarrollo sostenidos a partir de acciones colectivas, fomentadas y promovidas en organizaciones locales comunitarias por recursos humanos de las mismas comunidades, y con la permanente gestión para activar la canalización de recursos que potencien el esfuerzo comunitario (CESDER, 2020).

Para cumplir con éste, CESDER cuenta con cuatro equipos y redes de apoyo institucional: El primer equipo, es de *formación especializada*: a) Educación y formación: especialización, licenciaturas y maestrías, en relación a tema de fortalecer en el sujeto la

⁶ La presentación de experiencia significativa en educaciones rurales, es con base a la información de la página web: <https://www.cesder-prodes.com/>

identidad, la cultura y los saberes campesinos para el cuidado del territorio y sustentabilidad del planeta. b) El Centro de Estudios Alfareros CEA es el encargado de la capacitación y trabajo con las comunidades alfareras en temas de “reconversión tecnológica de los hornos alfareros para ahorrar combustible, de capacitación para nuevos diseños, de sustitución de la greta por greta sin plomo, de estudios e investigación, entre otros proyectos y actividades” (CESDER, 2020). c) Campo Experimental la cañada, espacio de investigación y capacitación en lo agropecuario para los estudiantes y campesinos.

El segundo equipo, *Defensa del territorio*, tiene como propósito la promoción de los derechos humanos con el apoyo de actores locales, nacionales e internacionales. Este trabajo es motivado por las actividades indebidas de personas externas a las comunidades en la industria extractiva minera, fracking e hidroeléctricas.

El tercer equipo, *Agroecología*: apoya a iniciativas de la comunidad en relación con bienes naturales, en la conservación del agua y del suelo, la producción de hortalizas y de árboles frutales.

Y el cuarto equipo, *Fortalecimiento institucional*: Brinda acompañamiento en la gestión y seguimiento de proyectos con el fin de generar recursos para comunidad y la institución.

3.5.4 Redes Educativas Rurales Fe y Alegría en Perú

El programa Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría⁷ inició en el año de 1995 con el propósito de dar respuesta a las necesidades reales de la población rural, que ha enfrentado

⁷ La presentación de experiencia significativa en educaciones rurales Redes Educativas Rurales de Perú, es con base a la información del documento *Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina*.

problemáticas como pobreza, conflicto político, industria extractiva y falta de oportunidades laborales, educativas, entre otras. Desde esta experiencia se considera que a través del trabajo educativo en red, se puede lograr la transformación social y para esto, el reto es proporcionar una educación acorde a las características y particularidades de cada contexto, con el fin de romper el modelo hegemónico impuesto por los entes gubernamentales que han ignorado la realidad de la riqueza social cultural, política y económica de cada comunidad.

Para realizar lo anterior, la RER trabaja dentro del sistema educativo propuesto por el Ministerio de Educación, MED, que da los lineamientos para la elaboración del currículo educativo, pero esta experiencia se encarga de adaptarlo a la realidad rural de acuerdo a las competencias, habilidades y capacidades de los estudiantes y a la diversidad cultural de los mismos. Por esto, los temas fundamentales que se aprecian en el espacio de la escuela son la interculturalidad, la equidad de género, el medio ambiente, los derechos humanos y la vinculación con la producción. Adicionalmente, la RER, para garantizar el cumplimiento de su propuesta educativa, realiza el respectivo acompañamiento a la comunidad y brinda alternativas laborales con remuneración, vivienda, transporte, formación, acompañamiento permanente, dotación de herramientas pedagógicas y para el proceso en el diseño en la elaboración de materiales educativos de acuerdo al contexto. En cuanto a los estudiantes que hacen parte de esta propuesta, el proceso ha permitido desarrollar conciencia individual y colectiva como actores principales en la transformación social en la comunidad.

Por último, algunos de los impactos que la propuesta ha generado son: a) El docente se reconoce como promotor de desarrollo para la comunidad, b) los estudiantes cambiaron su visión hacia la escuela, pues pasaron de ser espectadores a protagonistas, y c) los proyectos

productivos se desarrollan en relación con lo que ofrece el medio de cada contexto. La red creó y fortaleció el tejido social entre la escuela y la comunidad, la práctica educativa comunitaria permitió la apropiación del territorio y el trabajo desde los derechos humanos y equidad de género se consolidó en un factor clave para disminuir la deserción de las niñas.

CAPÍTULO 4: REFERENTES TEÓRICOS

Este capítulo presenta la revisión teórica realizada en torno a las comprensiones que nos han permitido fundamentar lo que en esta investigación se entiende por experiencia significativa y a lo que nos referimos por educaciones rurales.

Estos referentes son parte fundamental de la investigación que además fueron tenidos en cuenta como criterios para la selección de las experiencias educativas objeto de análisis y la identificación del tipo de educación al que se corresponden. En cuanto a tipos de educación de la ruralidad o educaciones rurales, como resultado del ejercicio metodológico realizado, se encuentran la educación propia y la educación popular. De estos análisis emergieron categorías como *territorio, mujeres rurales, desarrollo local y comunidad*.

4.1 Experiencias Significativas

Las fuentes teóricas que se consultaron para el tema de experiencias significativas están relacionadas con el trabajo realizado desde la escuela junto a la comunidad. Por esta razón, se presentan definiciones como las del Ministerio de Educación de Colombia, MEN, que define como experiencia significativa a una “práctica concreta (programa, proyecto, actividad) que nace en un ámbito educativo con el fin de desarrollar un aprendizaje significativo a través del fomento de las competencias” (2010, p.7). Esto influye en la calidad educativa y calidad de vida de la población.

Asimismo, el MEN (2010) refiere que para la identificación y selección de las experiencias significativas se evalúan los siguientes aspectos: la innovación de la propuesta, la respuesta o atención a la necesidad del contexto con previo estudio, estar fundamentada

con teoría, la metodología debe ser coherente de acuerdo al proceso, las acciones y actividades se realizan con la dirección de un líder y/o participantes en un espacio y tiempo definido acordes al plan y al medio. Además, la experiencia destaca por el logro de sus objetivos y permite la autorregulación para analizar las fortalezas y oportunidades a mejorar. Otro aspecto importante que el MEN evalúa para reconocer una experiencia como significativa, es la contextualización de la experiencia en los planes, acciones y actividades en relación a las particularidades de la población en lo socio cultural, político y educativo.

Otra definición desde la práctica educativa es la expuesta por los autores Franco & Orozco (citados por Montaña, 2016), quienes definen las experiencias significativas como:

Elementos innovadores, o que ha producido impacto social, o que ha generado respuestas a problemas planteados por los participantes, y contribuye a mejorar la calidad de la eficacia de la educación o del trabajo de promoción social en comunidades, que deja aprendizajes a partir de aciertos y errores (p. 9).

En otras palabras, las experiencias significativas contribuyen a solventar las necesidades identificadas por los participantes, tienen impacto social y contribuyen al mejoramiento de la calidad educativa.

En esta misma línea conceptual, Gajardo (1988) identifica lo innovador como lo significativo, señalando que las experiencias pueden surgir en el campo educacional o en otros escenarios. Entre las características mencionadas por la autora para reconocer una experiencia como innovadora, se destaca su influencia en el mejoramiento de las prácticas existentes o en la transformación de las mismas y, por ende, afecta los sistemas en su conjunto, señalando como ejemplo las políticas públicas en educación.

En síntesis, las experiencias significativas son identificadas y reconocidas por sus procesos y acciones de transformación social, política y económica en ámbitos como el educativo y comunitario, que aportan al mejoramiento de calidad de vida.

4.2 Educaciones Rurales

La intencionalidad de cambiar la escritura de los conceptos educación rural por educaciones rurales, es con el fin de reconocer e integrar la diversidad de los diferentes contextos que cuentan con su propio conocimiento y formas de vida. La Mesa Nacional de Educaciones Rurales en Colombia (2016) justifica la necesidad de este cambio:

Se debe transformar el concepto de rural (entendido como espacio geográfico contrario a lo urbano) por el de ruralidades (entendidas como construcciones sociales y culturales de y en los territorios). El término rural homogeneiza la educación, la descontextualiza y menoscaba procesos de investigación local, ciñéndose a unos requerimientos institucionales de una política desactualizada y pensada desde una mirada exclusivamente urbana (p. 6).

Asimismo, las educaciones rurales no se enmarcan únicamente en el actuar dentro de la escuela, pues muchas de estas prácticas trascienden esta visión tradicional siendo la educación contextualizada acorde a cada experiencia dentro de lo rural por medio de la participación e interacción de la comunidad considerada como la principal conocedora de su realidad. Con esto presente, no se da continuidad al modelo hegemónico educativo diseñado desde lo urbano para lo rural. De la misma manera, la Mesa Nacional de Educaciones Rurales (2016) aclara que:

La educación rural tiene una perspectiva intercultural, que reconoce la diversidad de poblaciones (indígenas, campesinos, afro-descendientes y las neo-ruralidades) con desarrollos diferenciales y culturas propias que conllevan a pensar que existen diferentes educaciones rurales que son

necesarias considerar en la política pública y por tanto, debe hablarse de educaciones rurales (p.13).

Por lo tanto, cuando nombramos en esta investigación las educaciones rurales, expresamos la existencia de la diversidad cultural en los contextos rurales que cuentan con sus propios conocimientos y prácticas relacionadas en sus formas de vida.

4.2.1 Tipos de Educaciones Rurales

La educación rural impartida durante décadas en Colombia y Latinoamérica ha sido desde el afán de acatar los parámetros en la enseñanza, aprendizaje y evaluación para alcanzar el punto de desarrollo social y económico propuesto por los organismos internacionales que surgieron después de la Segunda Guerra Mundial en los años 60 y 70, como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD.

Estos acuerdos -firmados y agendados con los organismos internacionales- han configurado la educación como medio primordial para el progreso, basado en los modelos de desarrollo económico con el fin de dar respuesta a las problemáticas sociales de los países del llamado tercer mundo. Para tal fin, han establecido parámetros y lineamientos que se deben cumplir desde el espacio de la escuela. Por ejemplo, el cuarto objetivo de educación de calidad de PNUD, está enfocado en las pruebas estandarizadas para obtener buenos resultados y datos estadísticos que representen el avance de la educación en cada país. Sin embargo, en América Latina, por influencia de la presión que se ejerce de las políticas internacionales a las regulaciones nacionales en aras de su visión de la calidad

educativa, no discriminan las características contextuales entre lo urbano y lo rural, y mucho menos la diversidad poblacional y cultural en los territorios rurales.

En el caso de Colombia, las escuelas basadas en estos parámetros se han preocupado más en cumplir la reglamentación vigente y los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional MEN; esto se refleja en las actividades realizadas con los estudiantes como la transcripción, memorización de contenidos y entrenamiento para alcanzar mejores resultados en las pruebas del estado, reproduciendo de esta manera la continuidad de la educación tradicional (Avendaño et al., 2016).

Dicho todo lo anterior, el primer tipo de educación que se expone en este apartado da cuenta de la organización y proceso que se realiza para lograr el objetivo propuesto por PNUD, y es el tipo de educación formal que según la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura UNESCO (2011) y la Clasificación Internacional Normalizada de la educación (CINE) definen como institucionalizada e intencionada, dirigida y controlada por las autoridades correspondientes, quienes reconocen las entidades públicas y privadas acreditadas que otorgan los respectivos certificados por los años escolares o educativos.

En efecto, este tipo de educación cuenta con una organización jerárquica en los años escolares para la formación del estudiante dentro de la institución educativa y es monitoreada y regulada por autoridades gubernamentales en cada país. Por ejemplo, en Colombia el Ministerio de Educación Nacional - MEN da los lineamientos de las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares para la planeación de las áreas obligatorias y las fundamentales según la ley.

En síntesis, este tipo de educación, por su funcionamiento, excluye la realidad de cada espacio físico, económico, político y socio cultural no convencional, y tampoco está pensada para los territorios y contextos rurales: en sí, deja de lado la riqueza de los saberes e historias de cada comunidad. Al respecto, Gajardo (2014) expresa:

En general, la escuela tiende a desvalorizar la cultura local y raramente utiliza recursos del medio para la generación de aprendizajes. Los procesos que ocurren fuera de ella tampoco contribuyen al desarrollo de competencias para enfrentar mejor las oportunidades de trabajo, ni aumentan los niveles de productividad en la agricultura, ni aseguran la adquisición de habilidades y destrezas para un buen desempeño ocupacional (p.17).

De manera alternativa, en oposición o por tradición como es el caso de la educación propia, se siguen planteando y desarrollando propuestas, proyectos y programas educativos en la ruralidad que respondan a las realidades y necesidades que enfrentan sus comunidades. De aquí que tal y como se ha identificado en esta investigación, encontremos propuestos los marcos de educación propia y educación popular.

I. Educación Propia

En Colombia, en la década de los años setenta, el Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) expuso su inconformidad hacia la escuela oficial por no reconocer la estructura social y cultural de los pueblos indígenas y, por lo tanto, reclamó autonomía, respeto y reconocimiento para organización de la gobernabilidad interna en la toma decisiones para la educación propia:

La conjunción de estos procesos, contextos y sujetos conduce a que el currículo haga una búsqueda tanto pedagógica como de carácter cultural y político. El desarrollo de lo propios y la articulación de lo externo en la apropiación de conocimientos, principios y prácticas técnicas y

científicas, se dirigen a lograr niñas, niños, mujeres y hombres perfilados por los valores socioculturales, en respuesta a las exigencias históricas y contextuales. (Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC), s. f).

En relación con lo anterior, este ámbito educativo es considerado como un espacio para fortalecer lo cultural y la apropiación de identidad en el territorio, por tal razón es importante la autonomía de los pueblos indígenas para la selección adecuada del docente, las formas de enseñanza interconectadas a los saberes propios y con las características de cada contexto donde habitan los estudiantes (Bolaños & Tattay, 2012).

Igualmente, Echeverría (citado por González, 2012) señala que la educación propia es la manera de reivindicación de los grupos étnicos puesto que, “la escuela, tal y como fue pensada por la modernidad capitalista no respondía a los contextos culturales de diversidad, porque sus propósitos han sido viabilizar una idea hegemónica, homogénea y universal de la cultura y el conocimiento”. (p. 38)

En concordancia, Caloto (citado por Bolaños & Tattay, 2012), argumenta que desde la educación propia también se logra la transformación social, ya que posibilita “la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (p. 48). Entonces, este tipo de educación está basada en los principios culturales de los grupos étnicos, diferente a lo establecido por el modelo desarrollo económico hegemónico y patriarcal.

II. Educación Popular

La definición de la Educación Popular data del año 1960 en Brasil. El promotor de esta práctica educativa es el educador y pedagogo Paulo Freire, quien propuso la educación a partir de la praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Barreiro, 1970)⁸. Esta visión, en contraposición a lo establecido por la educación bancaria (tradicional y formal) basada en transmitir el conocimiento al estudiante sin dar lugar a que el sujeto lo relacione con su experiencia vivencial y cuyo único aportador de ésta es el docente.

Asimismo, Freire (1970) plantea la educación bancaria como un instrumento de opresión, al incidir en la mentalidad de los oprimidos, pero no en la situación que propicia y acentúa su opresión, es decir, los estudiantes continúan con lo establecido por el sistema educativo y económico sin espacio en pensar críticamente el por qué lo hacen y cómo pueden contribuir al cambio. Es por esta razón que Freire propone la pedagogía de la liberación como un medio libertad y de conocimiento del sujeto sobre su entorno para la transformación social. En este sentido, Lorenzo (2008) expresa:

Así la pedagogía de Freire se convierte en una pedagogía crítica, liberadora y problematizadora del ámbito educativo y social; y ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia (p.32).

También, el pedagogo Paulo Freire expuso la necesidad de trabajar en la escuela de manera horizontal entre el docente y el estudiante basado en el diálogo, con el propósito de

⁸ Tomado de la introducción por Julio Barreiro en el libro: La Educación como Práctica de la Libertad escrito por Paulo Freire en el año de 1967, se tomó lo traducido de Lilian Ronzoni.

valorar la experiencia, aportes y generar pensamiento crítico, político y emancipador para modificar la realidad de las comunidades a partir del actuar del estudiante. Al respecto, Suetta (2012) menciona la “existencia de un “otro” con necesidades e intereses similares para construir un “nosotros” que dará entidad a un vínculo educativo con una relación de horizontalidad en la que cobra un significado el diálogo y la escucha” (p. 44). En esta vía, el diálogo es la herramienta fundamental para recordar, reconstruir y contribuir al mejoramiento del entorno.

En este contexto, el actuar del docente es el de direccionar al estudiante a compartir y expresar sus ideas y la relación que se establece con los estudiantes es de ayuda y confianza. Russo (2002) citado por Lorenzo (2008), afirma que “la pareja educador-educando, el diálogo como forma estratégica para alcanzar el aprendizaje y la necesidad de interpretar el mundo vivido como primer compromiso para tornar el mundo en historia” (p. 32).

Del mismo modo, la educación popular al trabajar desde y para la comunidad, permite conocer las particularidades del propio contexto y los intereses de los grupos oprimidos y excluidos, pues como señala Mejía (2014), busca “construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas” (p. 6). De aquí que los principales protagonistas de estos procesos sean los actores sociales y los sujetos participantes que hacen parte y contribuyen al bienestar de sus mismas comunidades.

Para finalizar, los resultados obtenidos trascienden a niveles socioculturales, políticos y económicos que impactan los sistemas y estructuras sociales. Muñoz (2016) manifiesta que

“este fenómeno educativo fundamenta su labor en el fomento del sentido crítico de los participantes para lograr concientizar sus propias acciones individuales con los problemas sociales cuya finalidad está sujeta a la transformación social” (p.36). Es así, que la concientización lograda en el sujeto por medio de las acciones de la educación popular repercute a lo colectivo.

4.5 Territorio

Territorio hace parte de diferentes ramas de la geografía, y está relacionado con otras disciplinas, corrientes de pensamiento y paradigmas que se pueden estudiar desde el espacio físico geográfico o también desde el análisis y la comprensión de la diversidad sociocultural para interpretar las relaciones sociales y los sentidos simbólicos en conexión con el medio de los sujetos. Braudel (citado por Llanos, 2010) señala que:

El concepto eje de carácter espacial que organiza temporalmente las acciones sociales de sus habitantes, es este espacio social-mente construido el que muestra el pasado de los grupos sociales que le habitaban y la identidad cultural que va formándose en las penínsulas, las montañas, mesetas, llanuras, los mares y los litorales, historias particulares, relaciones diferenciadas con el medio geográfico (p. 218).

Otra definición de esta categoría, es lo expuesto por Escobar (2014), al destacar el Proceso de Comunidades Negras en Colombia (PCN) quienes refieren a territorio como el “espacio colectivo, compuesto por todo el lugar necesario e indispensable donde hombres y mujeres, jóvenes y adultos, crean y recrean sus vidas”; “un espacio de vida donde se garantiza la supervivencia étnica, histórica y cultura” (P. 88). Además, presenta tres elementos que hacen parte de la categoría de territorio:

El proyecto de vida de las comunidades, sustentado en sus territorios y centrado en el Buen Vivir; el proyecto político de las organizaciones étnico-territoriales, sustentado por la noción y práctica del Pacífico como territorio-región de grupos étnicos afrodescendientes e indígenas; y la autonomía como concepto y práctica que articula el proyecto de vida de las comunidades con el proyecto político del movimiento (p. 87).

En este contexto, Escobar (2014) define territorio como lo “material y simbólico al tiempo, biofísico y epistémico, pero más que todo como un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (p.91). Asimismo, aclara que no se habla desde la concepción de tierra ni del pensamiento moderno de Estado – Nación, sino a partir del enfoque étnico-territorial del término de “apropiación” por las prácticas culturales, agrícolas, ecológicas, económicas, rituales, entre otros. Por lo tanto, el territorio es un medio biofísico en el que las comunidades construyen saberes sociales, culturales, históricos e identitarios.

4.6 Mujeres Rurales

Los factores históricos del patriarcado esquematizan las actividades del deber ser y hacer del hombre y la mujer, ampliando las brechas de género en lo económico y socio cultural, generando desigualdad e invisibilidad de voces femeninas. Para el tema que nos ocupa, esta desigualdad de género se hace evidente en el no reconocimiento de las labores de las mujeres rurales en el hogar y en la tierra, ya que en su mayoría no son remuneradas, y si lo son, el pago no es el correspondiente.

Estadísticamente, y debido a este determinismo histórico en los roles de género, las situaciones de vulnerabilidad y pobreza presentan mayor riesgo cuando la familia es de

jefatura femenina debido a que una mujer no cuenta con las mismas oportunidades laborales y sociales que un hombre. Al respecto, la ONU (2020) indica:

Las campesinas sufren de manera desproporcionada los múltiples aspectos de la pobreza y pese a ser tan productivas y buenas gestoras como sus homólogos masculinos, no disponen del mismo acceso a la tierra, créditos, materiales agrícolas, mercados o cadenas de productos cultivados de alto valor.

En Colombia, la estrategia YO SOY Mujer Rural, tiene como reto visibilizar a las mujeres campesinas, indígenas y afrodescendientes en medio de las problemáticas sociales, políticas y económicas y reconocerlas también por su trabajo en la producción agrícola y su gran contribución para en el campo.

Las situaciones de vulnerabilidad que viven las mujeres rurales, por su género y por pertenecer al campesinado históricamente oprimido, requieren de mayor atención por parte del Estado, quien debe garantizar sus derechos y trabajar en red entre la institucionalidad pública y privada para propender por el bienestar en los espacios en los que interactúa, como el pago digno por las labores que realizan, etc. Al-Haj (citado por Botello y Guerrero, 2017) señala que:

Con mayores niveles de igualdad social los individuos pueden alcanzar los insumos básicos para progresar en la vida, estos impulsarán un círculo virtuoso donde la seguridad económica conlleva un aumento en la inversión de los individuos en capital humano, social y físico, incrementando el desarrollo económico de las sociedades (p. 63).

De esta necesidad deviene la importancia de reconocer y visibilizar el papel significativo de las mujeres rurales cuyo rol no solo se limita a lo doméstico y el cuidado familiar, sino que también son constructoras de nación y de la reivindicación de los derechos, a través de diferentes formas de participación. De acuerdo con Palomino (2018), Las mujeres rurales se ven representadas de manera:

Individual y colectiva en organizaciones comunitarias, sindicales, productivas, empresariales, comerciales; teniendo un rol protagónico en escenarios educativos y políticos. De igual manera, participan en actividades productivas y comerciales a través de grupos, asociaciones, colectivos y movimientos para la protección y garantía de los derechos de las mujeres víctimas del conflicto armado (p.49).

Conjuntamente, los tratados y garantías nacionales e internacionales enfatizan en la equidad de género, lo que indica que hombres y mujeres “deben gozar de los mismos derechos; entre ellos, el de la educación. Esta no solo dignifica al ser humano en su interioridad, sino que lo transforma definitivamente; le permite decidir, opinar, le proporciona mejores condiciones de vida” (Duarte & García, 2016, p. 135). El propósito debe encausarse en romper las barreras construidas históricamente y gestionar oportunidades de desarrollo humano para la mujer. Al respecto, Caro (2004) enfatiza en que:

La planeación con perspectiva de género en el espacio local, exige la generación de espacios que permitan superar la inequidad de género y la potenciación de todas las capacidades humanas, con el fin de que las mujeres logren su condición de sujetos de derecho como una estrategia de desarrollo individual y social en sus regiones (p. 102).

Por lo tanto, los resultados de los movimientos y las luchas por el merecido reconocimiento de las mujeres rurales benefician a toda la población y propicia la reflexión crítica sobre nuestras acciones alrededor de la igualdad y el respeto. La educación se consolida entonces también como terreno fértil para la generación de espacios de participación e interacción enfocados en la equidad de género y el reconocimiento de las mujeres rurales.

4.7 Desarrollo Local en lo Rural

El concepto de desarrollo es amplio y complejo, usualmente se relaciona con el tema económico y se fundamenta con teorías y paradigmas como el desarrollo humano, el desarrollo sostenible, el desarrollo alternativo, entre otros. Igualmente, cada país ha optado por implantar un sistema y modelo económico para el progreso en el territorio; algunos países son miembros de organismos internacionales de los que adoptan agendas y propuestas para dar solución a las diferentes problemáticas sociales, por ejemplo, el Programa para las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) que establece 17 objetivos para el desarrollo para poner fin a la pobreza, proteger el planeta y garantizar que todas las personas gocen de paz y prosperidad para el año 2030.

Con la anterior perspectiva, los diferentes debates y discusiones proponen la necesidad de realizar los ajustes pertinentes al concepto de desarrollo y sus políticas. El objetivo es no solo hablar de un medio económico para lograr el desarrollo, si no apreciar las potencialidades del ser humano y los aportes al contexto desde sus capacidades.

De las conceptualizaciones anteriores, surge una definición alternativa, que es el desarrollo local. Para Cobos (2008), esta definición no es tomada como una teoría más del desarrollo, sino como una reflexión crítica desde varias teorías del desarrollo con enfoque local. El desarrollo local puede surgir en un espacio como el distrito, el municipio, la provincia o la región, siempre en línea con las particularidades propias del territorio, sus actores y sus dinámicas, además de las influencias endógenas y exógenas. Como lo plantea Arocena (1995) citado por Cobos (2008):

Los factores externos son aquellos que están fuera del control de la localidad, ya sea de los pobladores o autoridades locales. Los factores internos se comprenden por la riqueza local (recursos físicos y fuerza laboral), pero también por la forma organizativa de la población y la

diligencia de sus autoridades para acceder a otros espacios políticos o económicos en busca de mejorar las condiciones de la localidad que representan (p. 378).

Un punto importante del desarrollo local es la organización social en la toma de decisiones y el trabajo colectivo, que tiene como propósito “superar las dificultades y retos existentes, busca mejorar las condiciones de vida de su población mediante una acción decidida y concertada entre los diferentes actores socioeconómicos locales, públicos y privados” (Díaz, 2015, p. 12). En concordancia, los actores sociales son primordiales en este proceso de desarrollo local, puesto que son los que conocen su medio y de esta manera pueden aportar y acordar cómo van a abordar las situaciones presentes. Werner (1999) citado por Carvajal (2020), dice que los “actores públicos y privados, comprometidos en una dinámica común para un proyecto territorial; una acción global de movilización de los actores locales” (p. 64).

Por su parte, Carpio (2000) indica que el desarrollo local en la zona rural constituye un proceso dinamizador de la sociedad para mejorar la calidad de vida de la comunidad, y las claves para lograrlo son:

Primero, *la movilización de la población y la cohesión social*, basada en el trabajo institucional público y privado en relación con la comunidad y en la comunicación permanente sobre los diferentes cambios en el territorio.

Segundo, *la imagen del mundo rural*, que busca superar las limitaciones de los modelos urbanos mediante la comunicación como un medio de movilización de la población para la renovación de su pueblo y la protección de su patrimonio.

Tercero, la *identidad del territorio y especificidad rural*, mediante la apreciación de la cultura e identidad, en el reconocimiento de la ruralidad y el involucramiento de la población en las diferentes acciones que se adoptan en lo local.

Cuarto, *Actividades y empleo*, en relación con la apertura de nuevos campos de conocimiento y participación en lo rural, la conservación natural, promoción de la mujer e incentivo al ahorro y la inversión local.

Quinto, *Competitividad y acceso a los mercados*, a través del reconocimiento del papel de agentes locales en la diversificación de la económica rural y cambios en la práctica de la agricultura intensiva, paso a la agricultura sostenible y la reintroducción de los cultivos locales tradicionales, además de trabajar con economía de red.

Sexto, *Medio ambiente, gestión del espacio y de los recursos naturales*, que refiere a las diferentes prácticas que realicen la población rural en el medio y las actividades económicas desde lo ecológico, con la finalidad de mantener la conservación y protección de este mismo.

Séptimo, *población, migración e inserción social*, para lograr que el espacio ofrezca los servicios necesarios en educación, salud y empleo a la población rural, el reconocimiento y respeto por los saberes ancestrales culturales de la memoria histórica de las personas mayores.

Y octavo, *las nuevas tecnologías*, que refiere a la organización en transferencias de tecnológicas de lo rural para lo rural, basado en desarrollar nuevas tecnologías adaptadas a los saberes locales.

Para finalizar, las acciones realizadas en lo educativo para el desarrollo local se basan en lograr que el sujeto analice desde el pensamiento crítico su realidad y fortalezca sus saberes e identidad, para que al poner en práctica sus conocimientos tradicionales puedan contribuir a generar ingresos sostenibles y al mejoramiento de la calidad de vida.

4.8 Comunidad

El sentido de comunidad se refiere a las relaciones humanas y construcciones sociales y simbólicas que se forman e identifican en un espacio concreto. De acuerdo con Socarrás (citado por Cathcart, 2009), la comunidad es “algo que va más allá de una localización geográfica, es un conglomerado humano con un cierto sentido de pertenencia. Es, pues, historia común, intereses compartidos, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos, códigos”. (p. 3)

Por su parte, Liceaga (2013) expone dos planteamientos acerca del surgimiento de este concepto: el primero, surge en el siglo XIX con la obra *Comunidad y Sociedad* del sociólogo alemán Ferdinand Tönnies, la cual se ubica en la época moderna y en el auge del capitalismo, desde la que destaca las siguientes características:

- La comunidad y sociedad como ejes ordenadores de la estructura de la realidad social y en sus diversas dimensiones económicos, políticos y culturales.
- La comunidad asociada con lo “sentido”, “antiguo”, “duradero”, “íntimo” y “auténtico”.
- La Comunidad, un medio donde el sujeto se pueda identificar con el “beneficio común”, en compartir entre los individuos.

- La Comunidad como la materialidad de los vínculos entre las personas y con la tierra.

De la misma forma, Liceaga (2013) alude a otros autores como De Marinis, quien expresa que la comunidad es una “categoría analítica y proyección utópica” y el “tipo ideal” de las relaciones comunitarias. También, Max Weber señala que la comunidad se construye por medio de la comunicación y socialización como las formas de relaciones sociales, donde el sujeto actúa de manera afectiva y motivada para la satisfacción de intereses colectivos.

El segundo planteamiento, de origen latinoamericano, describe a la comunidad como parte de las relaciones sociales que surgen en grupos poblacionales (como campesinos, indígenas, afrodescendientes, etc.) en relación con sus tradiciones y son parte de un espacio geográfico como los barrios, zonas humildes de la periferia de las ciudades y las zonas rurales. En palabras de Ramírez (2017):

La comunidad tiene un sentido de ayuda mutua y responsabilidad en tanto que la relación entre las personas no es estéril, sino que se construye hacia un bienestar común, es decir, todos los sujetos se reconocen y se enriquecen con los vínculos (p. 81).

En síntesis, la comunidad hace parte de un territorio en el que comparten el mismo interés común e historia socio cultural. Paniagua (2012) indica:

Las comunidades son formas de organización humana vinculadas a un espacio y a una vida cotidiana común a sus miembros. En ellas, se escenifican vínculos, conflictos, proyectos y la vida en general. Son agrupaciones humanas que se forjan histórica y materialmente, construyéndose y transformándose constantemente (p. 40).

Es oportuno señalar que los encuentros en la participación e interacción inciden en los sujetos para lograr la concientización individual y el trabajo colectivo de su medio. Como aclara Zibechi citado por Panigua (2012):

Convertir cada espacio, cada instancia, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos, de crecimiento y aprendizaje colectivo. Convertir al movimiento en sujeto pedagógico implica poner en un lugar destacado la reflexión y la evaluación permanente de todo lo que está sucediendo, abrirse como espacios de auto-reflexión y, por lo tanto, darse tiempos interiores que naturalmente no coincide con los tiempos de los partidos y el Estado (p. 41).

Por último, cada aporte en el territorio desde el sentido de pertenencia y la apropiación de lo socio cultural, pretende mejorar la calidad de vida. Al respecto, estos procesos comunitarios no necesariamente se deben llevar a cabo con expertos profesionales, lo conveniente es partir del conocimiento de las comunidades que se han construido por varias décadas, y lo educativo es un medio para lograrlo. Al respecto Ramírez (2017) manifiesta:

Los procesos educativos que tienen como punto de referencia a la comunidad centran sus propósitos en el desarrollo de todos los grupos sociales que conforman un colectivo. De este modo, no se trata de procesos individualistas orientados únicamente a la mejora personal, sino que la educación cobra sentido cuando se lleva a cabo en dinámicas compartidas donde todos tienen algo para enseñar y aprender (p. 81).

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS Y DISCUSIÓN

El análisis y la discusión abordan los resultados obtenidos en el proceso investigativo realizado a partir del ejercicio cualitativo-interpretativo que se llevó a cabo en la codificación de información de los 18 documentos de las experiencias significativas en educaciones rurales en Bolivia, Brasil, México y Perú.

Mediante la técnica de análisis de contenido cualitativo se identificaron unidades de registro (Bardin, 1996) a partir de cinco categorías en línea con los referentes teóricos anteriormente mencionados, las cuales son: *Tipos de educaciones rurales, Territorio, Mujeres rurales, Desarrollo rural y Comunidad*.

A continuación, se analiza cada una de las categorías contrastándolas con las unidades de registro.

5.1 Categoría 1: Tipos de Educaciones Rurales

Esta categoría presenta la clasificación de las experiencias significativas en educaciones rurales seleccionadas: educación formal, educación propia y educación popular.

5.1.1 Educación Formal

Es entendida como institucionalizada e intencionada, dirigida y controlada por las autoridades correspondientes, quienes reconocen y acreditan a las entidades públicas y privadas para que otorguen los respectivos certificados por los años escolares o educativos,

además esta educación requisito previo para el ingreso al mercado laboral (UNESCO – CINE, 2011).

Al analizar la educación formal en la experiencia *Programa de Hospedaje Estudiantil en familia* de Bolivia se evidencia que no cuenta con establecimientos educativos propios y trabaja en conexión con las instituciones educativas de este tipo de educación. No obstante, aunque en esta experiencia está involucrada la educación formal, ha llevado a cabo estrategias para ampliar sus acciones comunitarias en beneficio de la población y lograr la transformación social.

El Hospedaje Estudiantil en Familia en Bolivia, aporta de dos maneras a la educación y al trabajo comunitario: En primer lugar, reduce los índices de deserción escolar y el bajo rendimiento académico, siendo oportunidad para los niños y niñas que viven en zonas alejadas puedan finalizar los estudios escolares, además esta propuesta educativa prioriza a la población de las niñas contribuyendo de esta manera a la equidad de género.

Por una parte, permite reducir drásticamente las tasas de abandono y deserción escolar y por consiguiente un mayor porcentaje de niños y niñas en edad correspondiente logra culminar su formación primaria... Se evidencia también que esta modalidad favorece al grupo más vulnerable que la población que son las niñas de comunidades alejadas (equidad de género)” (CEPAL, 2009).

De igual forma, esta experiencia crea espacios de colaboración para los maestros y estudiantes que participan en la educación formal. Por ejemplo, “Casa del Maestro”, como espacio equipado con una biblioteca y material audiovisual donde los docentes pueden preparar y planificar su clase, garantizando una mejor calidad en la enseñanza” (CEPAL, 2009).

En segundo lugar, aporta a la educación y al trabajo comunitario mediante la oferta de formación técnica en la *Casa Futuro* a las mujeres, con el fin de reducir la desigualdad social y la migración a la ciudad. Como se expuso en el capítulo anterior, esta experiencia significativa inició con el programa de la promoción de la mujer, como se evidencia en la unidad de registro.

Del trabajo con mujeres jóvenes del campo que pudieron obtener una formación técnica en los últimos años, nació el proyecto independiente “Promoción de la mujer” para mujeres migrantes en la “Casa del Futuro”. El proyecto se basa en los contactos y experiencias de nuestro programa extracurricular que tiene como objetivo de fortalecer las capacidades, los conocimientos y la autoestima de las mujeres jóvenes (Fundación Pueblo, 2020).

Con relación a los tipos de educación propia y popular, se identificó que las experiencias Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría de Perú y el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural CESDER de México, trabajan con estos tipos de educación. También, la experiencia Escuelas Familias Agrícolas EFA se enfoca desde la educación popular.

5.1.2 La Educación Propia

Es el modo de reivindicación de los grupos étnicos y el reconocimiento de las comunidades (campesinos, indígenas, entre otros) de los distintos contextos rurales que cuentan con organización y saberes propios, ya que la escuela formal y estandarizada, no responde a las necesidades y realidades de esta población. Al respecto, Echeverría (citado por González, 2012) indica que “la escuela, tal y como fue pensada por la modernidad capitalista no respondía a los contextos culturales de diversidad, porque sus propósitos han sido viabilizar una idea hegemónica, homogénea y universal de la cultura y el

conocimiento” (p. 38). Así las cosas, la experiencia de Redes Educativas Rurales de Perú implementa acciones en la escuela con la comunidad a favor de reconocer la identidad y diversidad de la población, consolidándose en un mecanismo para dar a conocer la inconformidad con el sistema educativo impuesto no acorde a cada contexto. Sobre la experiencia menciona:

El nuevo reto será encontrar un sistema que funcione en las escuelas rurales del país. Diseñar y llevar a la práctica sistemas educativos adecuados a la realidad pluricultural, a veces bilingüe y siempre marginada, de las zonas rurales de la sierra, selva y costa del Perú (...) La escuela rural necesita encontrar referentes que la contextualicen, referentes diferentes a los referentes sociales, económicos, culturales, geográficos y familiares de la escuela urbana (Fe y Alegría, 2009).

Asimismo, la experiencia de CESDER de México, practica la educación propia con enfoque en las licenciaturas y posgrados que se interconecta con el rescate, cuidado de territorio y la reivindicación cultural: “La Formación especializada, a cargo de CESDER en licenciaturas y maestrías, con el propósito de, que los sujetos sociales fortalezcan su identidad, cultura y saberes campesinos para el cuidado del territorio y sustentabilidad del planeta”. (CESDER, PRODES, 2019)

De igual modo, estas dos experiencias comparten dos características de la educación propia: que sea pertinente y autónoma. Según Caloto (citado por Bolaños & Tattay, 2012), esto refiere a “la capacidad de todas y cada una de las comunidades involucradas para orientar, dirigir, organizar y construir los procesos y proyectos educativos desde una posición crítica frente a la educación que se quiere transformar” (p. 48). Por ejemplo, la experiencia de CESDER, por medio de los campos de capacitación e investigación para los estudiantes y comunidades, transforma las formas de educación, ya que fortalece el

conocimiento y ejecuta proyectos basados al entorno que por ende los beneficia en materia de sustentabilidad, como evidencian los siguientes fragmentos: “Los jóvenes campesinos que estudian la licenciatura, al mismo tiempo trabajan como promotores de desarrollo en alguna comunidad u organización, combinando la teoría con la práctica”. (Izquierdo, 2010); “Y el Campo Experimental la cañada, es un espacio de investigación y capacitación para los estudiantes en temas relacionados con agropecuarias, y también para los campesinos y campesinas de Zautla”. (CESDER, 2020)

El Centro de Estudios Alfareros CEA es el encargado de la capacitación y trabajo con las comunidades alfareras en temas de reconversión tecnológica de los hornos alfareros para ahorrar combustible, de capacitación para nuevos diseños, de sustitución de la greta por greta sin plomo, de estudios e investigación, entre otros proyectos y actividades (CESDER, 2020).

Otro punto importante es la contextualización de los materiales pedagógicos que la experiencia Redes Educativas Rurales de Perú utiliza, puesto que son establecidos por el Ministerio de Educación Nacional de Perú (MED) y no son acordes a la realidad del contexto, por esta razón los modifican y nuevamente los diseñan dando respuesta a las características de las diferentes zonas rurales: “Los programas de gestión de redes rurales en Fe y Alegría utilizan como referente de la propuesta curricular, el diseño curricular básico del MED y lo contextualizan teniendo en cuenta las demandas, necesidades y problemas de la realidad rural”. (Fe y Alegría, 2009)

Con base en lo anterior, la educación propia enfatiza en la importancia de que el currículo educativo como propuesta pedagogía sea de carácter cultural y político. Según el Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC (2020), “la apropiación de conocimientos, principios y prácticas técnicas y científicas, se dirigen a lograr niñas, niños, mujeres y

hombres perfilados por los valores socioculturales, en respuesta a las exigencias históricas y contextuales”. Desde la experiencia Redes Educativas Rurales, “los procesos de enseñanza-aprendizaje toman en cuenta las necesidades e intereses de las y los estudiantes como del contexto, incorporando la cultura y el sistema productivo local en la programación curricular, unidades y sesiones de clase” (Fe y Alegría, 2017). También la experiencia de CESDER:

La propuesta pedagógica de CESDER se centra en la idea de organizar el aprendizaje en torno a situaciones educativas, es decir “situaciones que parten de la vida real, que permiten construir de manera sistemática conocimientos sobre esta realidad y que permiten aplicar estos conocimientos para transformar la situación estudiada (FAO, 2004).

Asimismo, es importante señalar, que es imperativo y transversal el respeto a la autonomía de las autoridades campesinas e indígenas en la toma decisiones sobre la educación. De esta forma, se garantiza la práctica de la educación propia conforme a las particularidades del contexto donde habitan los sujetos – estudiantes (Bolaños & Tattay, 2012). Por este motivo, CESDER se enfoca en la experiencia y el aprendizaje significativo con la población rural:

Por lo tanto, el concepto de aprendizaje en situación, no corresponde con el de aprendizaje teórico, se trata más bien de un aprendizaje significativo que considera el acto educativo como un proceso de producción de conocimiento y no como la transmisión de saberes preestablecidos (FAO, 2004).

En adición, desde la experiencia de CESDER los resultados son reflejados dentro y fuera del aula:

Generación de situaciones educativas. Que trata de la organización del proceso educativo en torno a temas generadores tomados de la vida cotidiana e interés de los educandos (p.e. "yo, mi cuerpo, los demás", aquí puedes abordar el asunto de la identidad, del cuidado de sí, la amistad, la relación con los otros, temas que le preocupan e inquietan a los chicos; y abordarlo lo mismo desde las ciencias sociales y naturales que desde los lenguajes matemático, oral y escrito). Los temas generadores son bloques de contenidos que intentan la integralidad y articulación de los contenidos de todas las materias o asignaturas (Izquierdo, 2010).

Además, la participación en el espacio de la escuela con la comunidad, fortalece el conocimiento acerca de las culturas identitarias. Navarro y Saldívar (2018) resaltan respecto a esta experiencia:

Las reflexiones dentro del aula, en los grupos de discusión, tienen implicaciones en su forma de ver las relaciones entre culturas; como a menudo ocurre en otros espacios que trabajan con la perspectiva intercultural, un primer paso es la revaloración de los elementos culturales propios.

Por lo demás, la experiencia Redes Educativas Rurales enfatiza en la necesidad de que la educación no sea de lo urbano para lo rural, si no de lo rural para lo rural, con el fin de no dar continuidad al estado ideal de nación homogénea que ha ignorado culturas, conocimientos y lenguas (González, 2012).

La escuela rural de Fe y Alegría que pretende romper con el modelo hegemónico nacional de escuela urbana” y “...romper los esquemas de una escuela uniforme en un país pluricultural y multilingüe, y con ello revertir las deficiencias en la educación rural (Fe y Alegría, 2009).

5.1.3 La Educación Popular

La Educación Popular se centra en trabajar dentro de la escuela de manera horizontal estudiante – docente, con el fin de cultivar en el sujeto el pensamiento crítico, la apropiación y el empoderamiento materializados en acciones sociales que permitan la transformación de su medio y el cambio social en su comunidad. Estos propician la construcción de una escuela rural acorde a la realidad. Lorenzo (2008) señala que la educación popular “ofrece una propuesta revolucionaria, en tanto el sujeto educando, mediante su participación, se convierte en actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia” (p.32).

En relación a las experiencias significativas, la educación popular se identificó en las tres experiencias de EFA, CESDER y RER.

En la experiencia EFA se señala que:

Sus representaciones sobre la escuela convergen en un aspecto común: la valorización de la EPT como un espacio para la educación escolar que, valorando la realidad y la cultura del campo, tiene el papel de formar sujetos críticos y participativos y en el proceso buscar los cambios necesarios en el medio rural (Umayahara y Rodríguez, 2004).

Desde CESDER se hace énfasis en la transformación social y en el vínculo con la educación:

Una de sus características centrales es que no puede haber educación sin una conexión con un proceso social que dé sentido y espacio para la reflexión y transformación.

Resignificar sus prácticas educativas desde el enfoque de “creación de comunidades de aprendizaje-comunidades de vida”, que busca partir de las experiencias de los estudiantes

situados en “sus mundos de vida” como base para la construcción de “proyectos de felicidad” (Navarro y Saldívar, 2018).

En cuanto a la experiencia RER se alude:

Fe y Alegría se inserta en un espacio cultural y geográfico concreto que le permite diseñar una escuela rural que desarrolla un proceso de construcción conjunta de un proyecto educativo acorde al contexto rural donde participan todos los protagonistas: estudiantes, profesores, autoridades locales, padres de familia y comunidad en general (Fe y Alegría, 2009).

Lo anterior tiene como meta que las prácticas propias de cada contexto no queden en el olvido, sino que se propicie la reconstrucción y el fortalecimiento de los saberes culturales desde el espacio de la escuela. En este sentido, Mejía (2014) propone “construir sociedades más justas, más humanas y, ante todo, con una diferencia que no permita la desigualdad y el control, por razones de clase, género, etnia, raza, opción sexual, edad, condiciones físicas” (p. 6) desde la educación popular.

Desde la EFA se menciona al respecto:

El plan de estudios busca proporcionar capacitación que incluya aspectos profesionales, escolares, humanos, éticos, sociales, espirituales y ecológicos. Busca adaptarse a la realidad del entorno en el que viven los estudiantes. Busca conocer la realidad de la cultura rural, las peculiaridades regionales y locales de la vida rural (Umayahara y Rodríguez, 2004).

Así mismo, desde la RER se expresa que:

Se trata de una escuela rural que parte de los saberes previos de los alumnos que han desarrollado muchas destrezas ligadas al ámbito rural en el que se encuentran y que responde a la diversidad de necesidades educativas buscando desarrollar las potencialidades personales de

cada estudiante y con ello promoviendo experiencias educativas que le permiten un desarrollo integral (Fe y Alegría, 2009).

En la misma dirección, la experiencia de CESDER destaca las acciones generadas en la escuela con la concientización de la construcción individual que impacta lo colectivo.

En general, podemos argumentar que existe la “intencionalidad” para que el estudiante se reconozca como un actor fundamental en su propio proceso de aprendizaje y que, al mismo tiempo, desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes a través de un mayor contacto con su realidad comunitaria y con otros contextos socioculturales (Navarro y Saldívar, 2018).

Otro aspecto importante, es el papel del docente y la comunidad educativa. Suetta (2012) expone la necesidad de reconocer la “existencia de un “otro” con necesidades e intereses similares para construir un “nosotros” que dará entidad a un vínculo educativo con una relación de horizontalidad en la que cobra un significado de singular importancia el diálogo y la escucha” (p. 44). En este sentido, la educación popular constituye el medio de práctica liberadora en el que se construye, reflexiona y descubre para un aprendizaje mutuo, no uniforme ni vertical.

Con relación a lo anterior, en la experiencia de CESDER se identificaron varios puntos. Primero, *el actuar del docente*: “los y las docentes tenemos una intencionalidad de transformación social...” (Entrevista a Gerdi, docente del Cesder-Moxviquil)”. (Navarro y Saldívar, 2018)

Segundo, *la práctica en el entorno del sujeto-estudiante*:

Del papel que desempeñan los maestros en el análisis de la realidad del contexto y de otros contextos En la discusión grupal, los estudiantes señalaron que “el profesor siempre parte de la experiencia que nosotros traemos de nuestra comunidad y siempre hay un espacio de reflexión y

análisis de los temas que vemos aquí en clases” (reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil) (Navarro y Saldívar, 2018).

Tercero, *la evaluación desde la experiencia*:

Los docentes argumentan que la evaluación no está en función de los resultados, sino de cómo se construyen como sujetos; es decir, se asume la formación como un proceso vinculado no solo a lo académico, sino también a su persona, su participación en su comunidad, con su familia y su organización” (Navarro y Saldívar, 2018).

Desde la experiencia de la EFA menciona se identificaron dos puntos. Primero,

La Pedagogía de la Alternancia, presenta como una de sus características una concepción específica del educador y el proceso educativo que ocurre a través de la cooperación de una red de socios formativos, ya que la alternancia propone compartir el poder educativo y destaca el papel del `monitor` como quien debe coordinar a los diferentes socios para que, de hecho, "la capacitación continua e integral se lleve a cabo en la discontinuidad de actividades y espacios y tiempos diversificados (Begnami, 2003).

Segundo,

La participación y movilización de miembros de la comunidad y familias interesadas en una educación diferenciada para sus hijos. Esta inserción es posible gracias a los instrumentos pedagógicos de alternancia, principalmente a través de visitas a las familias realizadas por los monitores y la realización de la investigación del Plan de Estudio por parte de los estudiantes. Las escuelas se consideran una extensión de la comunidad (Umayahara y Rodríguez, 2004).

Lo anterior evidencia el abandono de las prácticas tradicionales establecidas por la institucionalidad. Russo (2002) citado por Lorenzo (2008), indica que “la pareja educador-educando, el diálogo como forma estratégica para alcanzar el aprendizaje y la necesidad de

interpretar el mundo vivido como primer compromiso para tornar el mundo en historia” (p. 32). Desde la experiencia RER:

Los docentes están abandonando prácticas tradicionales de enseñanza vertical por un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, aplicando estrategias personalizadas, cooperativas y flexibles según las características del grupo de alumnos (Fe y Alegría, 2009).

Igualmente, las acciones y el trabajo pedagógico que se desarrolla con la educación popular logra que el docente sea guía u orientador para el sujeto-estudiante que se concientiza de las diferentes situaciones en su contexto y al mismo tiempo su actuar puede impactar positivamente en lo social. Muñoz (2016) manifiesta que “este fenómeno educativo fundamenta su labor en el fomento del sentido crítico de los participantes para lograr concientizar sus propias acciones individuales con los problemas sociales cuya finalidad está sujeta a la transformación social” (p.36).

De lo anterior, en la experiencia de CESDER, el proceso de concientización facilita tres avances: Primero, que el estudiante revalore sus orígenes; segundo, que el estudiante con el aprendizaje adquirido en su formación ejerza prácticas en el entorno; y tercero, que el estudiante logre la reivindicar su identidad. Esto, dado que la educación popular influye en el “cambio de sistemas y estructuras” establecidas por los opresores como lo nombra Paulo Freire.

A continuación, se presenta las unidades de registro y contexto identificadas en la experiencia de CESDER en relación a los tres avances. Primero, Revalorar los orígenes:

Los estudiantes muestran interés por revalorar sus orígenes y, al mismo tiempo, reconocen que hay situaciones de dominación/sumisión de una cultura sobre otra, lo que genera pérdida de elementos culturales propios. No obstante, se enfrentan al reto de iniciar procesos de

concienciación en sus comunidades, situación que se ve limitada cuando existe apatía y resistencia entre la población (Navarro y Saldívar, 2018).

Segundo, el aprendizaje de formación a la práctica:

Los jóvenes que participan en esta experiencia no solo aspiran a continuar formándose en una licenciatura, sino que, además, hacen explícito su interés por participar o acompañar a una comunidad, organización o grupo para que sus aprendizajes tengan una trascendencia social (Navarro y Saldívar, 2018).

Y tercero, reivindicación de identidad:

Con el paso del tiempo, los estudiantes desarrollan más habilidades para el bilingüismo y su forma de expresión oral y escrita como una decisión de su reivindicación identitaria y no como requisito o imposición normativa” (Navarro y Saldívar, 2018).

En síntesis, la experiencia de CESDER desde la práctica educativa popular y propia ha propiciado la recuperación del derecho al diálogo de las comunidades campesinas e indígenas para, de este modo, ejercer la educación de acuerdo al contexto.

En cuanto a la experiencia RER, al incursionar en la escuela establecida por la educación formal han logrado, con las prácticas educativas de educación propia y educación popular, rediseñar y adecuar los procesos educativos en cada zona rural y de esta manera ir rompiendo con el modelo hegemónico.

Por su parte, la experiencia EFA, al compartir el poder educativo con la comunidad rural por medio de las acciones de la educación popular, logró que la escuela sea acorde a cada contexto rural.

5.2 Categoría 2: Territorio

La categoría *Territorio* no solo se refiere al espacio físico geográfico donde habita la población rural, sino, además, a la relación de este con los conocimientos ancestrales e identitarios de los diversos grupos poblacionales en las distintas prácticas para la apropiación, cuidado y conservación del medio. En este sentido, el territorio se construye y genera espacio de vida para garantizar la supervivencia étnica, histórica y cultural (PCN Citado por Escobar (2014)).

Según lo anterior, la experiencia de CESDER realiza ejercicios comunitarios para recuperar la voz (expresión-diálogo) que contribuyen a la preservación de la identidad y el territorio donde habitan y construyen historia los campesinos e indígenas.

La apropiación de la palabra. Se parte del reconocimiento que las regiones campesinas e indígenas históricamente se les negó su palabra y se les obligó al silencio; para muchos de ellos el español (castellano) es una lengua impuesta que entrelazan con su lengua materna o con los vestigios que de ella les queda. Con esta estrategia se busca fortalecer la capacidad del educando para narrarse y narrar el mundo, decir su palabra y pensamiento por todas las formas y medios posibles: escrito, oral, gráfico, icónico, simbólico, corporal, etc. (Izquierdo, 2010).

De este modo, la experiencia de CESDER orienta su plan de estudio de modo que el estudiante reconozca su territorio y se concientice sobre los diferentes aspectos ya mencionados en los párrafos anteriores de esta categoría.

Alternancia educación-producción. Se trata de vincular el taller, la parcela, la huerta escolar o el área de práctica y producción como un espacio de aprendizaje; a partir de los problemas de producción ("sembramos las acelgas, pero no se dieron") establecer un proceso de indagación ¿por qué no germinó la semilla? ¿A causa del suelo?, ¿de la semilla?, ¿de la humedad?, ¿de la

forma de siembra?, ¿del manejo?, etc. Generar conocimientos y asumir actitudes de corresponsabilidad y compromiso por hacer las cosas bien (Izquierdo, 2010).

Igualmente, el reconocimiento del territorio está basado en la valoración del medio y la construcción de historia e identidad a partir de los recursos naturales y humanos. En correspondencia con lo anterior, Braudel (citado por Llanos, 2010) expresa:

Los grupos sociales que le habitaban y la identidad cultural que va formándose en las penínsulas, las montañas, mesetas, llanuras, los mares y los litorales, historias particulares, relaciones diferenciadas con el medio geográfico que van a conformar lo que él describe como "la influencia del medio ambiente" en el devenir de la historia (p. 218).

Al respecto, desde la experiencia Redes Educativas Rurales de Perú se manifiesta la importancia de que la propuesta sea acorde a cada contexto de la ruralidad, “estas propuestas innovadoras deben asumir las particularidades del mundo rural como una potencialidad que se ha de desarrollar para ser verdaderamente efectivas en esas realidades diversas, desafiantes y cambiantes” (Fe y Alegría, 2017).

Otro punto es la defensa del territorio, la cual nace desde el inconformismo de las comunidades hacia diferentes acciones que fomentan la destrucción, olvido y desarraigo cultural y afectan el medio y su calidad vida. Esto concuerda con la definición de territorio expuesta por Escobar (2014), quien afirma que el territorio constituye “un proceso de apropiación socio-cultural de la naturaleza y de los ecosistemas que cada grupo social efectúa desde su “cosmovisión” u “ontología” (p.91). La experiencia de CESDER en el segundo equipo de trabajo se direcciona a este tema.

Defensa del territorio: Por la industria extractiva como la minera, el fracking y la hidroeléctricas, CESDER promueve el reconocimientos, apropiación y autogestión desde la perspectiva de los

derechos humanos, con apoyo actores locales, nacionales e internacionales (CESDER-PRODES, 2019).

Además, la experiencia CESDER, obtuvo resultados favorables por las buenas prácticas de conservación como respuesta a las necesidades de la población con su medio:

Se organizó una exposición de tecnologías campesinas con participación de los productores de la región. Se han establecido 32 Unidades Biointensivas para la producción alimentaria con igual número de familias del municipio de Zautla. Se llevó a cabo un programa de reforestación durante tres años. Se ha continuado la construcción de obras de retención y recuperación de suelos. Actualmente (mayo de 2010) se está efectuando una campaña de recolección de fondos para adquirir una zona boscosa y proteger el manantial del que se surte la cede del CESDER” (Izquierdo, 2010).

Para finalizar, el análisis de la categoría de territorio desde las comunidades se propone la recuperación y la reconstrucción de los hechos históricos-culturales para la conservación de la identidad de la población y su medio, que además impacta en formas de vida como en la organización política, económica y social. Según la PCN (Citado por Escobar, 2014) en el territorio se puede trabajar a partir de tres elementos:

El proyecto de vida de las comunidades, sustentado en sus territorios y centrado en el Buen Vivir (...); el proyecto político de las organizaciones étnico-territoriales, sustentado por la noción y práctica del Pacífico como territorio-región de grupos étnicos afrodescendientes e indígenas; (...); y la autonomía como concepto y práctica que articula el proyecto de vida de las comunidades con el proyecto político del movimiento. (p. 87)

5.3 Categoría 3: Mujeres Rurales

Los diferentes hechos históricos se encargaron de imponer las funciones del hacer y ser de la mujer y del hombre, colocando a las mujeres de la ruralidad en un cuadro de vulnerabilidad y pobreza por las limitaciones de oportunidades sobre todo en educación y empleo, siendo así un mecanismo de discriminación social. La ONU (2020) señala, Al respecto la ONU señala:

Las campesinas sufren de manera desproporcionada los múltiples aspectos de la pobreza y pese a ser tan productivas y buenas gestoras como sus homólogos masculinos, no disponen del mismo acceso a la tierra, créditos, materiales agrícolas, mercados o cadenas de productos cultivados de alto valor.

En relación con este aspecto, lo económico se convierte en un factor de dominación, ya que la mujer al no aportar, se le prohíbe el derecho a opinar o decidir, por esto se exige a las agendas nacionales e internacionales crear programas que beneficien a esta población y cumplan con el manifiesto de “superar la inequidad de género y la potenciación de todas las capacidades humanas, con el fin que las mujeres logren su condición de sujetos de derecho como una estrategia de desarrollo individual y social en sus regiones” (Caro, 2004, p. 102).

Con base a los anteriores argumentos, se detectó que las cuatro experiencias significativas en educaciones rurales en Bolivia, Brasil, México y Perú, trabajan para educar en equidad de género y generar oportunidades de empleabilidad desde programas de promoción para mujer. Desde la experiencia Hospedaje Estudiante en Familia de Bolivia,

El segundo grupo objetivo son las familias anfitrionas, en general mujeres de distintas edades, que pueden ser solteras, mayores e incluso con hijos en edad escolar. Así se desarrolló una conexión entre la meta educativa – proveer todas las niñas y niños con acceso a la primaria

completa – y las metas del desarrollo rural porque el hospedaje brinda trabajo reenumerado a mujeres del mismo municipio (CEPAL, 2010).

Acerca de la empleabilidad: “Las familias anfitrionas recibieron un pago por cada becado y día escolar, evitando así el trabajo infantil y generando un ingreso adicional, en general para la mujer” (CEPAL, 2010).

De igual forma, desde la experiencia de RER, destaca la diversidad cultural de las mujeres rurales y pone como meta garantizar la educación completa a las niñas.

Además, el compromiso social de las comunidades con la escuela en zonas rurales es decisivo para afirmar el derecho a una educación de calidad, intercultural, bilingüe, con equidad de género y responsable del medio ambiente, así como para asegurar una matrícula oportuna, disminuir la deserción escolar, garantizar el acceso a las niñas, combatir el ausentismo, acompañar a los docentes en su labor de por sí exigente (Fe y Alegría, 2017).

Por otra parte, se valoran los esfuerzos por propiciar distintas formas de participación de las mujeres rurales que, según Palomino (2018), pueden ser de manera “individual y colectiva en organizaciones comunitarias, sindicales, productivas, empresariales, comerciales; teniendo un rol protagónico en escenarios educativos y políticos” (p. 49).

Es síntesis, son espacios donde las mujeres rurales dan a conocer sus opiniones y cómo pueden abordar las situaciones presentes en el entorno, en temas relacionados con la protección de sus derechos y mejorar la calidad de vida. Desde la experiencia de CESDER se señala:

La promoción del desarrollo se realiza con los sujetos del desarrollo, colectivos de mujeres, de productor@s, de niñ@s, de jóvenes, etc. Tratando de construir y fortalecer a los propios sujetos

colectivos (su organización), al mismo tiempo que se construyen los proyectos donde se materializan los sueños y aspiraciones por mejorar su nivel de vida” (Izquierdo, 2010).

Para finalizar, estas prácticas demuestran la importancia y la necesidad de inversión económica por parte del Estado en programas y estrategias para la superación de desigualdad con las mujeres rurales, además de reconocer las propuestas educativas que apuestan a estos cambios que garantizan la equidad social. Asimismo, al dar solución a esto se impulsa a “un círculo virtuoso donde la seguridad económica conlleva un aumento en la inversión de los individuos en capital humano, social y físico, incrementando el desarrollo económico de las sociedades” (Al-Haj (citado por Botello y Guerrero, 2017, p. 63).

5.4 Categoría 4: El Desarrollo Local

La participación activa de los sujetos en la comunidad les permite reconocer y apropiarse de los recursos de su territorio, y de esta manera, lograr un desarrollo integral. Las experiencias significativas en educaciones rurales que se presentan asumen el espacio de la educación como un medio para ampliar las oportunidades y mejorar la calidad de vida. Pero también, se reconoce que en estos procesos para el desarrollo local pueden influir factores endógenos y exógenos como lo manifiesta Arocena, (citado por Cobos, 2008):

Los factores externos son aquellos que están fuera del control de la localidad, ya sea de los pobladores o autoridades locales. Los factores internos se comprenden por la riqueza local (recursos físicos y fuerza laboral), pero también por la forma organizativa de la población y la diligencia de sus autoridades para acceder a otros espacios políticos o económicos en busca de mejorar las condiciones de la localidad que representan (p. 378).

En este sentido, varios puntos hacen parte de esta categoría: Primero, según Carpio (2000), la importancia de reconocer los saberes de la población en las distintas prácticas económicas enfocadas en lo ecológico para la conservación y protección del medio ambiente, como, por ejemplo, la producción de agricultura y el turismo ingresan en lo económico y por ende en el desarrollo local, pero se debe conservar para dar continuidad.

Con base en lo anterior, desde la experiencia EFA señala que:

La Pedagogía de Alternancia, entre CFR y EFA, ha estado promoviendo desarrollo de la educación rural cada vez más calificada y enfocado en las comunidades donde se insertan los estudiantes, Brindar oportunidades y posibilidades a los jóvenes rurales y sus familias para una mejor calidad de vida en el campo. Así, generando ingresos y desarrollo del campo de la manera más eficiente posible, valorando el conocimiento de las familias, fortaleciendo la agricultura y relaciones comunitarias a través de la solidaridad. (Costa y Etges, 2016).

Como segundo punto de esta categoría, Carpio (2000) menciona el punto de “actividades y empleo” alude a la necesidad de valorar a la población, en relación con abrir nuevos campos de conocimiento y participación en lo rural y mantener la conservación natural, la promoción de la mujer, incentivar al ahorro y la inversión local.

En este sentido, desde la experiencia de Hospedaje Estudiantil en Familia,

Para las madres anfitrionas, presenta una nueva fuente de ingresos y una forma de empleo apreciado en el pueblo que conviene a sus capacidades y aficiones” y “las metas del desarrollo rural porque el hospedaje brinda trabajo reenumerado a mujeres del mismo municipio (Fundación Pueblo, 2020).

Por su parte, la experiencia de CESDER con su tercer equipo de agroecología presta “apoyo a iniciativas a la comunidad en relación con bienes naturales en la conservación del

agua y del suelo, la producción de hortalizas y de árboles frutales” (CESDER-PRODES, 2019).

El tercer punto de esta categoría consiste en adaptar la tecnología a los saberes locales (Carpio, 2000). La experiencia significativa de CESDER hace partícipe a la población para el uso de la tecnología, adecuándola de acuerdo a las necesidades del contexto. “Se organizó una exposición de tecnologías campesinas con participación de los productores de la región. Se han establecido 32 Unidades Biointensivas para la producción alimentaria con igual número de familias del municipio” (Izquierdo, 2010).

El cuarto punto permea lo económico, que Díaz (2015) interpreta como “superar las dificultades y retos existentes, que busca mejorar las condiciones de vida de su población mediante una acción decidida y concertada entre los diferentes agentes socioeconómicos locales, públicos y privados” (p. 12). En este punto se evidencia que la experiencia de CESDER, trabaja en función del “avance en el establecimiento del sistema de finanzas rurales con los fondos resolventes para mejoramiento de vivienda, grupos de ahorro y crédito, la cooperativa de ahorro y crédito (Izquierdo, 2010).

Por su parte, el Hospedaje Estudiantil en familia, “dinamiza el movimiento económico de la comunidad pues crea fuentes de trabajo para las familias anfitrionas, principalmente para mujeres. Esto contribuye a reducir los niveles de pobreza extrema y moderada de ingresos” (CEPAL, 2010).

Y a su vez, desde la experiencia RER, “definen y formulan las habilidades que permiten al educando incorporarse y desenvolverse en su sistema socio-productivo local a la vez que ejerce su ciudadanía en plenitud” (Fe y Alegría, 2009).

Como quinto punto de esta categoría, retomando a Carpio (2000), está *la población e inserción social*, la cual se concibe como la prestación de servicios adecuados y suficientes para la población rural. Entre dichos servicios se encuentran la educación, la salud y el empleo, también el respeto hacia los saberes ancestrales y culturales de las personas mayores. CESDER lo presenta en las siguientes unidades de registro:

La educación que busca el CESDER es una educación como factor de desarrollo, exige asignar un nuevo papel a la escuela como institución: en lugar de aislarse de la vida concreta de su entorno, la escuela puede y debe contribuir a mejorar las condiciones de vida (FAO, 2004).

La idea es que los conocimientos adquiridos a través de actividades de estudio práctica, se transformen en acciones para mejorar la situación de vida de la región (FAO, 2004).

Y desde la experiencia RER, se identificó que

Los programas de educación rural de Fe y Alegría se definen como redes de instituciones educativas que comparten y desarrollan una propuesta educativa que se articula a los procesos de desarrollo sostenible del ámbito y de la región donde opera. (Fe y Alegría, 2009).

Por último, el desarrollo local se alcanza por medio del trabajo en red entre las organizaciones comunitarias de base con las instituciones públicas y privadas que favorecen a la población por las diferentes acciones que se realizan. Aquellas que tal como lo expresa Werner (Citado por Carvajal, 2020), están “comprometidos en una dinámica común para un proyecto territorial; una acción global de movilización de los actores locales” (p. 64). Desde la experiencia Hospedaje Estudiantil en Familia, “gracias a los acuerdos que los gobiernos municipales y la Fundación Pueblo han firmado, se garantizan fondos anuales para este proyecto asegurando, así, un soporte financiero y su sostenibilidad” (FAO, 2012). Adicionalmente, consideran que

Para ampliar la cobertura es indispensable que las autoridades gubernamentales, por lo menos en el nivel local, destinen recursos al pago de las familias anfitrionas y que exista una entidad, bien sea pública o privada, que coordine y supervise el correcto funcionamiento del programa (CEPAL, 2011).

Y la experiencia de CESDER,

Para lograrlo tenemos lo que ya hemos hecho durante casi veintiocho años; sabemos, cada vez con más claridad, cómo impulsar y consolidar procesos de desarrollo local; contamos con la aceptación de las comunidades; hemos logrado el apoyo de los gobiernos Estatal y Federal, así como de fundaciones nacionales y extranjeras y de empresarios mexicanos, quienes confían en las posibilidades y repercusiones del trabajo que estamos realizando (Izquierdo, 2010).

5.5 Categoría 5: Comunidad

La población que hace parte de la comunidad comparte rasgos identitarios, historia, intereses, realidad espiritual y física, costumbres, hábitos, normas, símbolos y códigos, desde los cuales construyen propuestas, establecen su organización y aportan para mejorar su contexto (Socarras citado por Cathcart, 2009). Respecto a lo anterior, la experiencia de CESDER, la meta del trabajo con la población y comunidades se consolida en una misión:

La misión, impulsar procesos de desarrollo sostenidos a partir de acciones colectivas, fomentadas y promovidas en organizaciones locales comunitarias por recursos humanos de las mismas comunidades, y con la permanente gestión para activar la canalización de recursos que potencien el esfuerzo comunitario (CESDER-PRODES, 2019).

También se identificó que desde la experiencia de CESDER reconocen la importancia del trabajo colectivo para dar respuesta a las problemáticas sociales y contribuir a un mejor futuro para la comunidad.

En el CESDER existe la convicción de que la historia futura se construye con las acciones del presente, pero para que estas acciones tengan la fuerza de cambiar las tendencias –de empobrecimiento continuo- deberán ser acciones colectivas, consientes, organizadas entorno a los —proyectos colectivos de vida buena con los que se apuesta a construir un futuro diferente (Izquierdo, 2010).

En este orden de ideas, las relaciones sociales entre los sujetos contribuyen a dar respuesta a las necesidades de su entorno. Al respecto Ramírez (2017) argumenta:

La comunidad tiene un sentido de ayuda mutua y responsabilidad en tanto que la relación entre las personas no es estéril, sino que se construye hacia un bienestar común, es decir, todos los sujetos se reconocen y se enriquecen con los vínculos (p. 81).

Por otra parte, la identidad es un aspecto primordial en la comunidad, por tal motivo las diferentes instituciones públicas y privadas al momento de implementar una propuesta deben tener presente esto. Por ejemplo, la experiencia Hospedaje Estudiantil en Familia, antes de llevar a cabo la propuesta, efectúa un estudio socio cultural con el fin de que los estudiantes hospedados mantengan sus propias raíces: “La mayoría de las madres anfitrionas son mujeres indígenas del campo y tienen un origen parecido a los becados estudiantes, así que no hay dificultades culturales” (Fundación Pueblo, 2020).

De la misma forma, la experiencia RER es construida y organizada con la comunidad, una “propuesta que debe construirse desde abajo, a partir del diálogo e intercambio de experiencias entre diversos actores del Estado y de la sociedad y, desde luego, desde las

propias comunidades, para pensar en alternativas educativas pertinentes para el mundo rural” (Fe y Alegría, 2017).

Otro punto importante son los encuentros comunitarios que impactan de manera individual a la población en su diario vivir. Zibechi citado por Paniagua (2012) argumenta que estos encuentros permiten “convertir cada espacio, cada instancia, cada acción, en experiencias y espacios pedagógicos, de crecimiento y aprendizaje colectivo. Convertir al movimiento en sujeto pedagógico implica poner en un lugar destacado la reflexión” (p. 41). En este sentido, en la experiencia de CESDER,

Desde lo cotidiano se construye al sujeto, se apuesta por tomar conciencia de esa cotidianidad, que permite empezar a entender su mundo de vida para constituirse como sujetos con conciencia histórica y social, y reconocer que sus conocimientos adquiridos a través de la experiencia también son válidos (Navarro y Saldívar, 2018).

En esta misma dirección, la experiencia de RER propone el reto de, “recuperar la dignidad del hombre y la mujer del campo, su idioma, su cultura, su cosmovisión y sus saberes; es decir, su vida misma” (Fe y Alegría, 2009).

En concordancia y, por último, el escenario educativo es un medio movilizador en el que la comunidad interactúa y participa. En palabras de Ramírez (2017),

Los procesos educativos que tienen como punto de referencia a la comunidad centran sus propósitos en el desarrollo de todos los grupos sociales que conforman un colectivo. De este modo, no se trata de procesos individualistas orientados únicamente a la mejora personal, sino que la educación cobra sentido cuando se lleva a cabo en dinámicas compartidas donde todos tienen algo para enseñar y aprender (p. 81).

Adicionalmente, desde la experiencia de CESDER,

La educación y el desarrollo se refuerzan mutuamente. En cada proyecto, en cada reunión se fomenta la reflexión colectiva, la participación organizada, la convivencia solidaria, la alegría de hacer lo que se hace, de ser lo que se es y lo que se puede ser (Izquierdo, 2010).

Es prudente mencionar que para la formulación de proyectos y la toma de decisiones es necesario que sea desde la experiencia de la población, ya que cada persona tiene su historia individual y colectiva que permite la autorreflexión y el pensar por y con el otro.

A modo de cierre, en este análisis y discusión se interpreta que las categorías identificadas en relación con los datos obtenidos de las unidades de registro hacen parte de los aspectos que influyen en el ámbito educativo, en el que es claro apreciar que la práctica educativa desde la escuela no solo es un instrumento para transmitir conocimientos teóricos, sino que se constituye en un espacio conveniente para trabajar en conjunto con la comunidad a favor del bienestar de la población, teniendo en cuenta que existen aspectos a fortalecer y desarrollar como: el reconocimiento y apropiación de la cultura, la identidad, saberes y desarrollo local. Además, estos aspectos pueden aportar a la reducción de las problemáticas del éxodo a la ciudad, desarraigo de la tierra y la desprotección del medio ambiente.

CAPÍTULO 6: APORTES IDENTIFICADOS

Este capítulo da a conocer los aportes identificados para el mejoramiento de las educaciones rurales en Colombia, como respuesta a la pregunta de investigación.

A continuación, se presentan cinco aportes en relación con las categorías ubicadas en cada dimensión: *dimensión educativa*, tipos de educaciones rurales; *dimensión socio cultural*, territorio; *dimensión económica*, desarrollo local y mujeres rurales; y *dimensión política*, comunidad.

6.1 Dimensión Educativa: Categoría Tipos de Educaciones Rurales

El manifiesto de la Mesa Nacional de Educaciones Rurales en Colombia (2016), expone problemáticas que impactan de manera negativa el ámbito educativo en las zonas rurales del país como la falta de acceso a bienes públicos y sociales, la inequidad entre las zonas urbanas y rurales y el conflicto armado. Estas problemáticas han influido en el aumento de la pobreza y la migración del campo a la ciudad, lo cual ha generado una pérdida de la interrelación del sujeto con sus familias, saberes, intereses y sentido de pertenencia con lo rural. Es por ello que uno de los puntos del manifiesto exalta la importancia de que la educación colombiana sea acorde a cada contexto rural y brinde oportunidades a los jóvenes campesinos:

La Ruralidad Colombiana exige estrategias y modelos educativos que consulten las realidades locales y alienten los procesos de formación académica, humanística y comunitaria que sean necesarios para cumplir las exigencias de calidad, cobertura, pertinencia, descentralización, flexibilidad y la autonomía que requiera la educación en cada escenario y que al día de hoy no ha

ofrecido ni garantizado el sistema oficial educativo. La co-responsabilidad y la vinculación del sector académico en el país, especialmente la educación superior, debe articularse a los proyectos regionales y locales, debe ser un asunto no de voluntarismo o coyuntura, sino una cuestión estratégica de obligaciones para la cofinanciación del Estado en proyectos investigativos, de extensión académica, consultorías y emprendimientos productivos (p.5).

En concordancia, Arias (2017) exhorta a que los elementos de identidad y vida campesina como el arraigo a la tierra, la sostenibilidad ambiental y el propio reconocimiento en relación a los saberes campesinos, hagan parte de los planes educativos en Colombia, ya que son la base para fortalecer y empoderar la ruralidad para los habitantes en las comunidades rurales:

Todas las prácticas, construcciones colectivas y dinámicas que ayudan a organizar y dinamizar los quehaceres del campesinado como sector rural. Son también todas aquellas actividades que afianzan la vida en el campo, que generan unidad y potencian la representación grupal tanto en sus siembras, como en las historias, las cosechas, la música y todas las prácticas cotidianas (p.60).

Al respecto, se puede decir que el modelo educativo colombiano es implementado desde la educación formal y diseñado desde lo urbano para lo rural como se ha expresado en esta investigación, y en este sentido, excluye e ignora la diversidad de grupos poblacionales del país.

Por tanto, de acuerdo a la investigación realizada, los aportes identificados para las educaciones rurales en Colombia a partir de los dos tipos de educaciones rurales (educación popular y educación propia), dan cuenta de que la práctica educativa no es única sino diversa, y que se puede llevar a cabo según las necesidades socio culturales, políticas y económicas de las comunidades. Por ejemplo, la experiencia RER hace énfasis en romper con el diseño educativo hegemónico impuesto en Perú y mencionan que para lograrlo es importante que las prácticas educativas sean acordes a cada contexto rural en relación a sus

particularidades y realidades. Además, al estar inscrita en el sistema formal, todos los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación son adecuados y adaptados a lo requerido por los contextos rurales. Asimismo, es necesario fomentar la autonomía de las comunidades en la toma de decisiones para la selección del tipo de educación que se va a desarrollar.

Otro punto importante lo señala la experiencia de CESDER, y es la educación como puente del rescate cultural y la reivindicación de las resistencias de comunidades históricamente excluidas y silenciadas en la educación única y formal. Es por esto que los encuentros con los docentes, estudiantes y familias son un mecanismo para fortalecer las relaciones sociales y conocer los diferentes puntos de vista sobre situaciones que afectan a la población, con el fin de lograr posibles soluciones.

Por último, con base en las cuatro experiencias, se identificó para las educaciones rurales en Colombia la necesidad de dar prioridad al trabajo en conjunto con la población rural desde lo educativo, contribuyendo al fortalecimiento de la identidad, el sentido de pertenencia y el desarrollo local. Asimismo, se pueden desarrollar temas como la equidad de género, la participación de la mujer en diferentes escenarios y espacios de interacción para compartir experiencias y aportes.

6.2 Dimensión Socio cultural: Categoría Territorio

En esta categoría surgen dos elementos que se observan en Colombia, según Pecquer citado por Flores (2007): el primer elemento es el territorio definido por decisiones políticas - administrativas, que en su mayoría son establecimientos de políticas de

desarrollo en la región definida; el segundo elemento, el territorio construido a partir de encuentros con actores sociales, siendo un espacio geográfico en el que se busca identificar y resolver un problema en común se comparten los mismos intereses.

Con base en el primer elemento, según Pecquer, se toma como ejemplo lo expuesto por Salgado (2016) sobre el Proyecto de Ley de Tierra y Desarrollo Rural del año 2011. En este se evidencian dos ejes principales en relación al territorio:

Primero, el desarrollo rural y las políticas públicas con enfoque territorial. Este punto enfatiza en los apoyos al desarrollo productivo, las políticas para acrecentar la acumulación de capital humano, social y físico, y la política de adecuación de tierras. Segundo, los instrumentos de ejecución de la política de tierras se basan en la planificación del ordenamiento de la propiedad y el uso de las tierras rurales, los procedimientos agrarios, la formalización y acceso a la propiedad rural, los mecanismos de administración del mercado de tierras y el uso eficiente del suelo.

Es decir, tomando el argumento de Salgado (2016), aunque en este proyecto presenten posibles beneficios para el desarrollo rural en el territorio del país, dejan entrever su visión del territorio como algo de exclusividad empresarial sin tener presente el conflicto armado que vive la ruralidad, pues los acuerdos comerciales con otros países han debilitado la economía del campo y la intervención de la institucionalidad no da respuesta a la realidad del campo.

Ahora bien, en relación con lo anterior, en la actualidad continúa la urgencia en atender las peticiones de los grupos poblacionales habitantes en la ruralidad en materia del reconocimiento de territorio, necesidades sociales, económicas, políticas y conflicto armado. En el informe “La difícil realidad del conflicto armado en Colombia” dado por el

Comité Internacional de la Cruz Roja, se muestran datos preocupantes sobre la situación del país. En este se menciona que solo durante el año 2019 se documentaron 987 violaciones al Derecho Internacional Humanitario (DIH) y otras normas humanitarias de los cuales el 77% son hechos de amenazas, homicidios, actos de violencia sexual y reclutamiento de menores. Estas problemáticas han percutido en los territorios de manera negativa en la preservación de lo cultural y el desarrollo local, ya que afectan las formas de vida de los diversos grupos poblacionales quienes, en búsqueda de nuevas oportunidades educativas, económicas y para no vivir este tipo de violencia, deben abandonar sus territorios.

El segundo elemento expuesto por Pecquer se puede relacionar con los aportes identificados para las educaciones rurales en Colombia. Por ejemplo, en las experiencias de México y Brasil se identificó la importancia de que los programas estatales concuerden con los requerimientos de los grupos poblacionales en los territorios rurales, enfatizando en la necesidad de cambiar el valor económico por el de vida y la identidad cultural de los diversos pueblos en contextos rurales.

Así mismo, en las experiencias se recalca el espacio de la escuela para construir, concienciar, apreciar y respetar el territorio desde la visión de los actores locales y sociales. Al respecto, la experiencia de CESDER realiza acciones y trabaja en temas del cuidado, protección y conservación del territorio con las comunidades y lo reconocen como espacio de subsistencia para la calidad de vida. Del mismo modo, la experiencia de las EFA, refiere que los estudiantes al descubrir y apropiarse de su territorio contribuyen al buen desarrollo y bienestar de las comunidades.

Por lo tanto, el estado colombiano tiene la tarea de hacer frente a las problemáticas sociales, políticas y económicas que impiden el buen desarrollo de las comunidades rurales

en los territorios, y para esto es importante no generalizar políticas públicas y de educación, sin priorizar atención en algunos lugares en Colombia, garantizar la protección y conservación de la diversidad y biodiversidad en el país en el que se considera necesario retomar los acuerdos paz o establecer políticas adecuadas a favor de las poblaciones rurales.

6.3 Dimensión Económica: Categoría Mujeres Rurales

Las mujeres rurales en Colombia enfrentan problemáticas sociales que afectan la calidad de vida y ponen en riesgo su integridad. Es evidente que el pensamiento patriarcal persiste como constatan las estadísticas de los siguientes aspectos:

Primero, violencia de género: Según el informe anual del Ministerio de Agricultura (2018), entre el año 2015 y 2018 aumentó 41% en las zonas rurales del país.

Segundo, económico: Solo el 40,7% de las mujeres rurales participa en el mercado laboral en comparación con los hombres rurales, que es mayor al 76,1%. Esto demuestra la crítica situación de la empleabilidad para las mujeres rurales en Colombia (Ministerio de Agricultura, 2018). Asimismo, no hay reconocimiento en la remuneración de las labores de cuidado material e inmaterial (hogar -familia), la productividad en el campo y los espacios de participación donde la mujer contribuye al desarrollo local y a la economía del país. El informe del Comité de la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra mujer (CEDAW – siglas en inglés) manifiesta que en Colombia persiste la discriminación en negar los aportes de las mujeres a la economía del país y solamente atiende a la visión androcéntrica de la macroeconomía del desarrollo.

Tercera, agricultura: Las mujeres rurales en el trabajo de campo son invisibilizadas. La FAO (2011) señala que es notable “la falta de valoración del aporte de las mujeres en las actividades agropecuarias que se realizan desde el hogar y la subvaloración de su participación en el sector agrícola” (p.8). Aunque en Colombia se han dado a conocer programas que prestan servicios de emprendimiento, asociatividad y transversalización de género por parte del Ministerio de Agricultura para mejorar la situación de las mujeres rurales en el país, esto requiere de mayor atención y mejoramiento para que se den los resultados favorables en el contexto rural.

Cuarto, educativo: El informe del Comité de la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra mujer (CEDAW – siglas en inglés) expone problemáticas en el ámbito educativo con las mujeres rurales, tales como el analfabetismo, dificultades en el acceso a la educación, y la deserción a causa del cuidado en el hogar. Éste último se identifica como un factor de exclusión para no matricularse y finalizar sus estudios.

Ahora bien, los aportes identificados desde las experiencias significativas para Colombia son:

Primero, *desarrollo local*: Las cuatro experiencias seleccionadas para la investigación enfatizan en el valor de las mujeres en la ruralidad, reconocen la participación en el espacio educativo y comunitario como medio de aporte para el logro del desarrollo local en los contextos rurales, además, las experiencias Hospedaje Estudiantil en Familia, EFA, RER y CESDER fomentan los encuentros de saberes con el objetivo de hacer buen uso de los suelos, la agricultura, manejo de tecnologías, apropiación y sentido de pertenencia por el territorio. Un ejemplo es lo que expone el Hospedaje Estudiantil en Familia sobre la

importancia de ofrecer empleabilidad por medio del hospedaje donde las principales beneficiarias son las mujeres, con el fin disminuir los índices de pobreza en el sistema patriarcal del que han sido excluidas. De la misma forma, la experiencia ofrece formación para impulsar a desarrollar proyectos productivos y que las mujeres accedan a empleos dignos. Esto tiene como propósito reducir las tasas de migración del campo a la ciudad y si deciden ir a la ciudad sean empleos con condiciones laborales adecuados y bien remunerados.

Segundo, *preservar lo socio cultural*: Tomando como referencia la experiencia Hospedaje Estudiantil en Familia, las madres anfitrionas contribuyen a mantener y rescatar lo cultural de los niños y niñas de acuerdo a la identidad del grupo indígena al que pertenecen. Es decir, las mujeres rurales cumplen con otra labor en la comunidad que enriquece las formas de vida de la población, por tal razón para toda labor desarrollada en las comunidades en Colombia es necesario tener presente la participación y aportes de las mujeres rurales, pues contribuyen inmensamente a la cultura y costumbres de sus pueblos.

Y tercero, el ámbito *educativo*: En las experiencias de CESDER y RER, fue fundamental el desarrollo de estrategias de participación y equidad de género en el espacio educativo, priorizando a las mujeres como las principales beneficiarias para la formación educativa.

6.4 Dimensión Económica: Categoría Desarrollo Local

El estado colombiano, en la urgencia de dar respuesta a las políticas de desarrollo internacionales, deja en abandono la realidad de los grupos poblacionales, puesto que no tiene presente los conocimientos culturales y saberes para la implementación de programas

y recursos acordes a las necesidades y demandas de cada especificidad territorial y comunitaria. Por esta razón, las comunidades rurales del país no cuentan con el apoyo y el buen acompañamiento estatal y por ende, no hay avances en el desarrollo local de los territorios colombianos. Al respecto, Garzón (2017) señala que:

Las políticas públicas y los programas estatales se han formado en una lógica capitalista unificadora para solucionar los problemas de planeación local, que relegan las cuestiones sociales, culturales y económicas propias de cada región, por lo que su propósito parece ser más de asistencialismo que de desarrollo local (p. 250).

Los aportes que se identificaron en esta categoría para las educaciones rurales en Colombia con base a las cuatro experiencias significativas Hospedaje Estudiantil en Familia, EFA, CESDER y RER, aportan al desarrollo local al: 1) Reducir los índices de desigualdad social, 2) Combatir la falta de oportunidades laborales y educativas, 3) Buscar alternativas ante la migración del campo a la ciudad, el desarraigo de tierra y del territorio, con el fin de mejorar la calidad de vida de las comunidades y que los jóvenes rurales puedan cumplir con su proyecto de vida.

De lo anterior, las experiencias proponen que: *primero*, por medio de la práctica educativa, las comunidades conozcan su región, municipio o zona rural para crear el sustento en relación a lo que producen o pueden hacer desde su territorio para mejorar la economía y ampliar las oportunidades laborales; *segundo*, es necesario que las distintas instituciones públicas o privadas que trabajen con las diversas comunidades en una red de apoyo y valoren el conocimiento de las familias acerca de sus formas de prácticas en cultivos, producción u otras labores relacionadas al campo, ya que esto hace parte de su cultura y sus formas de ser y estar en el mundo, en equilibrio con la naturaleza.

6.5 Dimensión Política: Categoría Comunidad

La categoría *Comunidad* entra en relación con las problemáticas que vive el país, siendo el conflicto armado y la desigualdad social grandes obstáculos para el desarrollo comunitario en los territorios rurales del país. Por tal motivo, es importante que las políticas de Estado tomen medidas de protección y acuerdos a favor del bienestar de las poblaciones rurales.

En relación con lo anterior, Amada (2018), de la Fundación FUNDAMADA en Colombia, señala que para cualquier “intervención” social es importante tener presente a los protagonistas miembros de la comunidad, y además, destaca que la forma más viable para resolver los problemas de la población que ha sufrido los impactos de la guerra, es por medio de la escucha. Es decir, los programas estatales en el trabajo comunitario solo serán exitosos si tienen presente las voces de aquellos que viven a diario los conflictos rurales del país.

Al realizar la lectura de las experiencias de Bolivia, Brasil, México y Perú, es claro que los resultados alcanzados a favor de las comunidades rurales son gracias a las labores desempeñadas mediante la práctica educativa en articulación con la población, pues comparten un fin común. La experiencia de CESDER lo manifiesta como “el esfuerzo comunitario” y se resume en: acciones colectivas, el buen uso de los recursos naturales, los aportes en los encuentros organizados, continuar con proyectos educativos y sociales en medio de la desigualdad social y abandono por los entes gubernamentales. Es decir que estas propuestas educativas son interdependientes a la población y comunidades que se organizan para la toma decisiones y trabajan para la transformación social.

A manera de cierre, es evidente la preocupación por atender de manera urgente el conflicto armado en los lugares donde se presenta y establecer acciones estatales que acompañen a la comunidad rural en la toma de decisiones acordes a las necesidades y particularidades de su contexto, siendo la educación contextualizada una contribución a la reducción de las problemáticas sociales mencionadas.

CONCLUSIONES

En esta investigación se planteó como objetivo general reconocer los aportes para las educaciones rurales en Colombia desde el análisis documental de los 18 documentos seleccionados a partir de la caracterización de las experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú.

A continuación, se presentan las conclusiones en cuatro partes que abordan los resultados para cada uno de los objetivos propuestos.

Objetivo específico 1: Realizar un análisis documental de las experiencias significativas en educaciones rurales en Bolivia, Brasil, México y Perú.

Realizar el análisis documental de las experiencias significativas en educaciones rurales en Bolivia, Brasil, México y Perú, por medio del ejercicio interpretativo de la investigación cualitativa, permitió apreciar los diferentes contextos donde surgieron las experiencias. Al llevar a cabo la sistematización de cada documento (Matriz 1) se analizó la relación con las cuatro dimensiones: educativa, socio cultural, económica y política, de esta manera dio lugar a la caracterización y organización de datos que luego se codificaron (Matriz 2) con la técnica análisis de contenido que, como resultado, permitió determinar las categorías: tipos de educaciones rurales, territorio, mujeres rurales, desarrollo local y comunidad, que son los aportes identificados.

Objetivo específico 2. Establecer una caracterización de acuerdo a las dimensiones educativa, socio cultural, económica y política de las experiencias significativas identificadas.

Se evidenció y concluyó para cada una de las dimensiones lo siguiente:

Primera, *dimensión educativa*: al realizar la codificación con la técnica de análisis de contenido, es evidente que las unidades de registro son mayores en número que las unidades ubicadas en las otras dimensiones. El espacio de la escuela es considerado el medio para mejorar la calidad de vida de la población habitante de los contextos rurales y permite reflexionar críticamente acerca de la práctica educativa formal, como aquella que no da respuesta a las realidades de la ruralidad.

Segunda, *dimensión socio cultural*: al realizar el ejercicio interpretativo es considerada una dimensión que las comunidades luchan por recuperar, ya que se ha perdido a causa de las diferentes problemáticas sociales y políticas que han propiciado el despojo de sus tierras y territorios, de allí la importancia de reconstruir sus saberes, cultura e historia desde una educación acorde a la particularidad de su proceso.

Tercera, *dimensión económica*: se identificaron unidades de registro relacionadas con superar problemáticas de desigualdad y equidad. Se recalca la brecha entre lo rural y urbano, y cómo desde la educación contextualizada se pueden disminuir las brechas.

Y cuarta, la *dimensión política*: acorde a las unidades de registro, es notorio el trabajo colectivo de las comunidades en los diferentes encuentros de participación e interacción, es decir que dicha caracterización permitió conocer y comprender las diversas situaciones de

los contextos y de esta manera ingresar al campo de estudio para obtener los resultados correspondientes.

Objetivo específico 3: Identificar los aportes en las dimensiones educativa, socio cultural, económica y política para las educaciones rurales en Colombia a partir de las experiencias significativas identificadas en Bolivia, Brasil, México y Perú.

Cada uno de los aportes se presentó de acuerdo a las categorías obtenidas en la codificación de datos en las unidades de registro. De esta manera, en el primer aporte de la categoría *tipos de educaciones rurales* de la dimensión educativa, se concluye que no existe una sola manera de enseñanza y aprendizaje para los contextos rurales, sino que cada comunidad con base a sus saberes y prácticas culturales pueden establecer y elegir la educación acorde a sus particularidades y necesidades. Esta apuesta cuestiona la educación homogénea que excluye la diversidad de población rural en el territorio.

En el segundo aporte de la categoría de *territorio* de la dimensión socio cultural, se identificó la importancia del trabajo colectivo, la identidad, lo cultural y los saberes, como bases para la construcción de comunidad. Se puede decir que lo educativo con sus distintas acciones fortalece los lazos entre la población rural para mantener su tejido sociocultural.

En el tercer aporte de la categoría *mujeres rurales* de la dimensión económica, se evidencia cómo el papel de la mujer en el mundo rural ha sido invisibilizado por décadas a causa del patriarcado, pero en esta categoría se reconoce su participación en el trabajo en la tierra y territorio como sujeto activo en la calidad de vida de la comunidad. Diferentes

experiencias significativas mencionan la importancia de trabajar con los estudiantes el tema de equidad de género.

En el cuarto aporte de la categoría de *desarrollo local* de la dimensión económica, las experiencias significativas realizaron diferentes acciones para lograr el bienestar social, político y económico desde lo educativo, resaltando la importancia de conocer el territorio, y los conocimientos y potencialidades propios de una comunidad que contribuyan al bienestar y calidad de vida de la población.

En el quinto aporte de la categoría de *comunidad* de la dimensión política, las cuatro experiencias mencionan la necesidad de que todo trabajo en lo educativo sea en conjunto con la comunidad, pues es en este punto que se acuerdan, organizan y toman decisiones a favor de la población rural.

¿Por qué educación contextualizada?

De todo lo anterior se resalta la urgencia de empezar procesos en Colombia desde la educación contextualizada, para lograr que la educación sea una herramienta al servicio y transformación de las sociedades, contrario a lo que ha impuesto el sistema capitalista donde las escuelas reproducen estas concepciones ideológicas y se convierten en servicio y oferta del mercado (Lorenzo, 2008).

González (2012) menciona que la educación impuesta desde inicios del siglo XX en las zonas rurales de Colombia conllevó a la pérdida cultural de las comunidades que contaban con su propio idioma, costumbres y saberes, ya que se implementaba el ideal homogéneo de nación donde requerían un solo idioma (el castellano) y la teoría (conocimientos no

acordes a los contextos rurales). Al respecto, dicha educación implementada en Colombia por varias décadas no dio respuesta al sentir verdadero de las comunidades en la zona rural.

Por lo tanto, si la visión que se tiene del ámbito educativo en Colombia permitiera dar paso a escuchar y responder peticiones reales de la población y sus problemáticas sociales, seguramente éstas se reducirían. Por ejemplo, la ciudad dejaría de ser centro único para las oportunidades de estudio y trabajo.

Ahora bien, ¿Cómo lograr la educación contextualizada?

De acuerdo a los aportes identificados en las experiencias significativas: primero, en la experiencia Hospedaje estudiantil en Familia, desde la educación formal se han desarrollado programas de desarrollo local, conservación y rescate cultural, además de visibilizar el papel de la mujer para el logro de estos aspectos; la experiencia CESDER, creó sus propios centros educativos donde la enseñanza y el aprendizaje corresponden a la identidad de las comunidades rurales, también llevaron a cabo proyectos para la conservación del territorio y buen uso del suelo con tecnología adecuada, en adición, los estudiantes al presentarse en programas o exámenes del Estado, CESDER solicitaba la adecuación al conocimiento propio del estudiante, de modo que garantizaron y realizaron el respectivo acompañamiento; la experiencia EFA, por medio de los cuatro pilares de la educación prioriza que cada escuela funciones en conexión con las comunidades y familias a fin de dar repuesta a lo requerido; y la experiencia RER, trabaja con instituciones formales, pero las prácticas educativas son en educación popular y los lineamientos del Ministerio Educación se adaptan conforme a la realidad de cada contexto rural.

Por lo tanto, Colombia requiere de la educación contextualizada y es importante el apoyo, acompañamiento y reconocimiento de las instituciones tanto públicas como privadas encargadas de la educación hacia las diversas comunidades en la ruralidad, respetando su organización y toma decisiones sobre el ámbito educativo, socio cultural, económico y político en cada contexto rural.

BIBLIOGRAFÍA

- Alcaldía Municipal del Alto. (2017). *Plan Territorial de desarrollo integral*. Recuperado de: https://www.elaltodigital.com/wp-content/uploads/2017/08/plan_territorial_desarrollo_elalto_2016_2020.pdf
- Almeida Pinto, M. P. D., Germani, G. I. (2013). *Território da educação do campo: as escolas famílias agrícolas*. Encuentro De Geógrafos De América Latina, 14.
- Amada, R. C. (2018). *El trabajo comunitario, la herramienta para reconstruir el tejido social*. Recuperado de: <https://semanarural.com/web/articulo/trabajo-comunitario-para-reconstruir-/382>
- Andrade, G. D. S., Andrade, E. D. S. (2012). *Historiando a pedagogia da alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia*. Entrelaçando: revista eletrônica de culturas e educação, Cruz das Almas, 6(2), 61-72.
- Arias, G. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Revista educación y ciudad, (33), 53-62.
- Ávila, B. (2017). *Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas* (Tesis en doctorado en educación y sociedad, Universidad de la Salle). Recuperado de: https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1011&context=doct_educacion_sociedad
- Ávila, L. G. (2019). *La educación: un grave problema de la ruralidad colombiana*. Obtenido de Universidad de los Andes Facultad de Administración: Recuperado de: <https://agronegocios.uniandes.edu.co/2019/04/03/la-educacion-un-grave-problema-de-la-ruralidad-colombiana/>
- Panigua, A. (2012). *El trabajo con comunidades: Notas para el aprendizaje*. Revista Reflexiones, 91(1), 39-52. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/729/72923937003.pdf>
- Banco Central de Reserva del Perú. (2021). *Reseña histórica y cultural*. Recuperado de: http://www.regionucayali.gob.pe/transparencia/planes/plan_regional_dc/PDC_UCA_YALI_2021.pdf
- Bardin, L. (1996). *Análisis de Contenido* (2nd ed.). Ediciones Akal.
- Begnami, J. (2003). *Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores*. (Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de

- l'Éducation et de la Formation). Recuperado de:
https://run.unl.pt/bitstream/10362/391/1/begnami_2003.pdf
- Bizberg, I. (2015). *Los nuevos movimientos sociales en México: el Movimiento por la Paz con Justicia y Dignidad YoSoy132*. Foro internacional, 55 (1), 262-301. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/fi/v55n1/0185-013X-fi-55-01-00262.pdf>
- Bolaños, G., Tattay, L. (2012). *La educación propia: una realidad de resistencia educativa y cultural de los pueblos*. Revista Educación y ciudad (22), 45-56.
- Botello, H. A., Rincón, I. G. (2017). *Condiciones para el empoderamiento de la mujer rural en Colombia*. Revista Entramado, 13(1), 62-70. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/entra/v13n1/1900-3803-entra-13-01-00062.pdf>
- Campero, J. (2017). *Actores y dinámicas del conflicto en Bolivia*. Recuperado de: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/la-seguridad/14083.pdf>
- Caro, Y. (2004). *Los grupos de mujer rural y sus impactos en las mujeres de catorce veredas del municipio de La Mesa, Cundinamarca*. Revista Trabajo Social, (6), 101-114. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/8458/9102>
- Carpio Martín, J. (2002). *Desarrollo local en los espacios rurales*. Polis. Revista Latinoamericana, (2). Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/305/30500202.pdf>
- Calvache Hoyos, E., Ruiz Vidal, J. A., Tombé Tunubalá, M. R., Roa Delgado, Z. R. (2016). *Experiencias significativas y huellas vitales* (Tesis de maestría, Universidad de Manizales). Recuperado de: <https://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/bitstream/handle/20.500.12746/2727/informe-final-experiencias.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carvajal Burbano, A. (2020). *Desarrollo Local: Manual Básico para Agentes de Desarrollo Local y otros actores* (2nd ed.). Recuperado de: <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/libros/libros-000052.pdf>
- Carlevaro, P. V. (2008). Universidad y sociedad. *Reencuentro. Análisis de problemas universitarios*, (52), 19-37. Recuperado de: <https://documentos.una.ac.cr/bitstream/handle/unadocs/8129/Diccionario%20Paulo%20Freire.pdf?sequence=5&isAllowed=y>
- Castro, W., Montes, L., Parada, A. (2016). *Estudio de los factores de calidad educativa en diferentes instituciones educativas de Cúcuta*. Revista Investigación & Desarrollo, 24(2), 329-354. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/268/26850086006.pdf>

- Cathcart, M. (2009). *El concepto de comunidad desde el punto de vista socio-histórico-cultural y lingüístico*. Revista Ciencia en su PC, (3), 12-21. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/1813/181321553002.pdf>
- Centro de Estudios Estratégicos de IPAE. (2011). *Para la mejora efectiva de la educación básica en el Perú: revisión de los principales programas educativos*. Editorial y comercializadora E. I. R. L. Recuperado de: <http://mapeal.cippeec.org/wp-content/uploads/2014/05/Para-la-mejora-efectiva-de-la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-en-el-Per%C3%BA-revisi%C3%B3n-de-los-principales-programas-educativos.pdf>
- Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques (2020). *República Federativa de Brasil*. Recuperado de: https://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/docs/F_Brasil.pdf
- Centro de Estudios Internacionales Gilberto Bosques. (2020). *Estado Plurinacional del Bolivia*. Recuperado de: https://centrogilbertobosques.senado.gob.mx/docs/F_Bolivia.pdf
- CESDER-PRODES, (2019). *Centro de Estudios para el desarrollo rural promoción y Desarrollo social A.C. Zautla, México*. Recuperado de: <https://www.cesder-prodes.com/nuestro-modo-de-organizarnos>
- CESDER. (s.f). *Centro de Estudios para el desarrollo rural promoción y Desarrollo social A.C. Zautla, México*. Recuperado de: <https://www.cesder-prodes.com/nuestro-modo-de-organizarnos>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2010). *Experiencias en Innovación Social: Proyecto Hospedaje Estudiantil en Familia*. Recuperado de: <https://dds.cepal.org/innovacionsocial/e/proyectos/doc/Proyecto-Hospedaje-final-es.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2011). *Hospedaje Estudiantil en Familia Fundación del Pueblo Bolivia*. Recuperado de: <https://www.fundacionpueblo.org/wp-content/uploads/2015/09/UNICEF-HospedajeEstudiantilEnFamilia-2011.pdf>
- Cobos, Gabriela Nieves. (2008) *Desarrollo local y pobreza: desigualdades socioterritoriales*. En: La economía política de la pobreza / Alberto Cimdamore (comp.) Buenos Aires: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/clacso/crop/cimada/Cobos.pdf>
- Comisión Interamericana de Derechos Humanos. (2014). *Derechos Humanos y Protesta Social en México*. Recuperado de:

https://www.fundar.org.mx/mexico/pdf/CIDH_Informe_Final_Protesta30Octubre2014.pdf

Comité Internacional de Cruz Rojas. (2020). *La difícil Realidad del Conflicto Armado en Colombia*. Recuperado de: <https://www.icrc.org/es/document/colombia-preocupaciones-del-conflicto-armado-y-la-violencia>

Compartir Palabra Maestra (2019). *Experiencias de Educación Rural*. Recuperado de: <https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otras-investigaciones/experiencias-de-educacion-rural.pdf>

Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC). (s.f). *Programa Educación*. Recuperado de: <https://www.cric-colombia.org/portal/proyecto-cultural/programa-educacion/>

Costantini, J. J., Bittencourt, M. V. L. (2014). *Índice de inestabilidad política del Brasil 1889-2009*. Revista CEPAL.

Constitución Política del Estado, CPE (2009) Bolivia. Recuperado de: https://www.oas.org/dil/esp/constitucion_bolivia.pdf

Corporación Nacional para la educación Rural (COREDUCAR). (2016). *Manifiesto por una política pública para la educación rural en Colombia - Declaración final del IV Congreso Nacional de Educación Rural*. Recuperado de: http://www.congresoeducacionruralcoreducuar.com/documentos/MANIFIESTO_DE_L_IV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_RURAL_COREDUCAR.pdf

Corporación Mixta para la Investigación y Desarrollo de la Educación Corpoeducación. (2017). *Educar para la paz*. Recuperado de: https://www.compartirpalabramaestra.org/documentos/otros/educar-para-la-paz_apuestas-de-los-docentes-por-construir-pais.pdf

Corrêa Werle, F. O., López, O., Triana, A. N. (Comps.). (2018). *Educação Rural na América Latina. São Leopoldo: Oikos*. Recuperado de: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/article/view/1042/1138>

Costa, J. P. R., Etges, V. E. (2016). *Educação do Campo no Brasil—a experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul-EFASC*. REDES: Revista do Desenvolvimento Regional, 21(3), 300-319.

Cueto, R., Seminario, E., & Balbuena, A. (2015). *Significados de la organización y participación comunitaria en comunidades vulnerables de Lima Metropolitana*. Revista de Psicología (PUCP), 33(1), 57-86.

Dall'Ongaro, B. (2015). *Movimientos Sociales en la República Federativa del Brasil: su probable evolución futura e influencia en la agenda de prioridades en materia de*

- política exterior brasileña* (Doctoral dissertation, Universidad del Salvador). Recuperado de: http://www.usal.edu.ar/archivos/di/dall_ongaro_-_mov._sociales._rep_fed._brasil.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (2014). Misión para la transformación del campo. Recuperado de: <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Estudios%20Economicos/2015ago6%20Documento%20de%20Ruralidad%20-%20DDRS-MTC.pdf>
- Díaz Fernández, M. (2015). *Principios Básicos de Desarrollo Local. Formación Alcalá*. Recuperado de: <https://www.faeditorial.es/capitulos/agente-de-desarrollo-y-empleo-local.pdf>
- Dirección de culturas de la Paz, G. A. D. (2015). Servicio Departamental de Salud. *Manual de Organización y Funciones del Servicio Departamental de Salud*. Recuperado de: <http://milapaz.travel/municipio/index/yanacachi>
- Dirven, M.; Echeverri, R.; Sabalain, C.; Candia Baeza, D.; Faiguenbaum, S.; Rodríguez, A.; Peña, C. (2011) Hacia una nueva definición de "rural" con fines estadísticos en América Latina. Recuperado de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3858/1/S2011960_es.pdf
- Do Brasil, S. F. (1988). *Constituição da república federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Centro Gráfico*. Recuperado de: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_06.06.2017/CON1988.asp
- Duarte Cruz, J., García- Horta, J. B. (2016). *Equity, Gender Equality and Feminism, a historical look at the conquest women's rights*. CS, (18), 107-158. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/recs/n18/n18a06.pdf>
- Educapaz. (2019). *Boletín* (31 ed.). Recuperado de <https://educapaz.co/boletines/>
- Escobar, A. (2000). *El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar: ¿Globalización o postdesarrollo?* Buenos Aires: Ediciones Anaula.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra*. Ediciones Anaula. Recuperado de: https://www.transforma.global/wp-content/uploads/2020/11/Sentipensar_con_la_tierra.pdf
- Fe y Alegría. (2009). *Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina: nueve experiencias para el diálogo y la acción*. Formación de docentes. Seminario Fe y Alegría–Banco Mundial–Magis América Lima, 19-21.

- Fe y Alegría. (2017). *La experiencia de las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría*. Recuperado de: https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_23_IrmaMarino_DiegoTraverso.pdf
- Flores, M. (2007). *La identidad cultural del territorio como base de una estrategia de desarrollo sostenible*. Revista ópera, (7), 35-54. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/675/67500703.pdf>
- Freire, P. (1967). *La educación como practica libertadora*. Recuperado de: https://assliuab.noblogs.org/files/2013/09/freire_educaci%C3%B3n_como_pr%C3%A1ctica_libertad.pdf_-1.pdf
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. Recuperado de: <https://redclade.org/wp-content/uploads/freire.pdf>
- Fundación Pueblo. (2020). *Fundación pueblo. Yanacachi, Bolivia*. Recuperado de: <https://www.fundacionpueblo.org/es/sobre/constitucion/>
- Gajardo, M. (2014). *Educación y desarrollo rural en América Latina: reinstalando un campo olvidado de las políticas educativas*. Recuperado de: <https://repositorio.minedu.gob.pe/bitstream/handle/123456789/3316/Educaci%C3%B3ny%20desarrollo%20rural%20en%20Am%C3%A9rica%20Latina.%20Reinstalando%20un%20campo%20olvidado%20de%20las%20pol%C3%ADticas%20educativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- García Araque, F. A. (2017). *La etnoeducación como elemento fundamental en las comunidades afrocolombianas*. En: Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa, 8(15). Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/dsetaie/v8n15/2007-2171-dsetaie-8-15-00005.pdf>
- Garzón, L. (2017). *¿El desarrollo local desde y para quién? Análisis de la formulación e implementación de proyectos estatales en comunidades indígenas amazónicas*. Gestión y Ambiente, 20(2), 244-252. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/gestion/article/view/65642/66461>
- Garzón Rodríguez, J. C. (2013). *Primera infancia en Colombia experiencias significativas*. Recuperado de: https://repositorio.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2113/Primerainfancia_ExperienciasSignificativas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Gaviria, J. (2017). *Problemas y retos de la educación rural colombiana*. Revista educación y ciudad, (33), 53-62.
- Gimonet, J. (2009). *Lograr y comprender la pedagogía de la alternancia De los Centros Educativos Familiares de Formación por Alternancia (CEFFA)*. AIMFR.

- Servipresa Editor. Recuperado de: <https://s3.sa-east-1.amazonaws.com/dg-cdi/documents/f6a7f6554b5e533cc27b24395e52bc79db821d4a.pdf>
- Gómez, S. (2003). *El mundo rural: Transformaciones y perspectivas a la luz de la nueva ruralidad*. Santiago: Universidad Austral de Chile.
- González, N. (2017). *Bolivia en el siglo XXI Trayectorias Históricas y Proyecciones políticas, económicas y Socioculturales*. Plural Editorial. Recuperado de: <https://www.hf.uio.no/ilos/personer/vit/nelson/libro-bolivialibro-noviembre-2017.pdf>
- González Terreros, M. (2012). *La educación propia: entre legados católicos y reivindicaciones étnicas*. Pedagogía y saberes, (36), 33-43. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/1764/1745>
- Guevara, A. (2014). *Movimientos sociales y política en el Perú de hoy*. Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos, 58, 59-84. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/latinoam/n58/n58a4.pdf>
- Garmendía, L. (2016). *Contribución al conocimiento de la historia de la violencia en el Perú*. En Anales de la Facultad de Medicina (Vol. 77, No. 1, pp. 45-50). UNMSM. Facultad de Medicina. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/afm/v77n1/a08v77n1.pdf>
- Hacemos Memoria. (2020). *La crisis humanitaria de los indígenas en Colombia*. Recuperado de: <http://hacemosmemoria.org/2020/04/10/la-crisis-humanitaria-de-los-indigenas-en-colombia/>
- Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la Investigación* (6nd ed.). Mc Graw Hill Education Editores.
- Human Rights Watch. (2019). *Bolivia: Eventos de 2018*. Recuperado de: <https://www.hrw.org/es/world-report/2019/country-chapters/325500#>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *La Educación Obligatoria en México*. Recuperado de: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- Izquierdo, E. (2010). *Alternativas al desarrollo en zonas rurales de extrema pobreza. La experiencia del centro de estudios para el desarrollo rural (CESDER) en la sierra norte de Puebla* (Tesis de maestro en Ciencias en Planificación, Instituto Politécnico Nacional de México). Recuperado de: <https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5830/1/EDUARDO%20IZQUIERDO%20MORENO.pdf>

- Jiménez-Bautista, F. (2012). [Artículo Retractado]. *Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad*. *Convergencia*, 19(58), 13-52. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v19n58/v19n58a1.pdf>
- Koonings, K., Patricio, S. (1999). *Construcciones étnicas y dinámica sociocultural en América Latina*. Recuperado de: https://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1048&context=abya_yala
- LaRosa, M. J., Mejía, G. R. (2013). *Historia concisa de Colombia (1810-2013)*. Recuperado de: https://repository.urosario.edu.co/bitstream/handle/10336/10560/Historia_concisa_digital.pdf?sequence=4
- Liceaga, G. (2013). *El concepto de comunidad en las Ciencias Sociales Latinoamericanas: apuntes para su comprensión*. En: Cuadernos Americanos 145. Pp. 57 – 85. Recuperado de: <http://www.cialc.unam.mx/cuadamer/textos/ca145-57.pdf>
- López, L. (2006). *Ruralidad y educación rural. Referentes para un Programa de Educación Rural en la Universidad Pedagógica Nacional*. *Revista Colombiana de Educación*, (51).
- Lorenzo, Z. B. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En: CLACSO. Recuperado de: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Llanos-Hernández, L. (2010). *El concepto del territorio y la investigación en las ciencias sociales*. En: *Agricultura, sociedad y desarrollo*, 7(3), 207-220. Recuperado de: <http://www.scielo.org.mx/pdf/asd/v7n3/v7n3a1.pdf>
- Llorens L. (2019). *¿Cómo pueden responder las universidades a los retos derivados de la transformación digital?* En: *Modelos Educativos flexibles*. Recuperado de: <http://rua.ua.es/dspace/handle/10045/95230>
- Mansilla, H. (1980). *La revolución de 1952 en Bolivia: un intento reformista de modernización*. En: *Revista de estudios políticos*, (17), 117-128. Recuperado de: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152003000100007&lng=es&nrm=iso
- Mascareño, A., & Büscher, C. (2011). *Sociología del territorio*. En: *Líder: revista labor interdisciplinaria de desarrollo regional*, (18), 25-52.
- Mejía, M. R. (2014). *La educación popular: una construcción colectiva desde el sur y desde abajo*. En: *Education Policy Analysis Archives/Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 22, 1-31. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898079.pdf>

- Mendoza, L., & Celestino, J. (2019). *Determinantes económicos y sociopolíticos de los conflictos socioambientales en el Perú*. En: Revista de Investigaciones Altoandinas, 21(2), 122-138. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S2313-29572019000200004&script=sci_arttext
- Mesa Nacional De educaciones Rurales. (2016). *Manifiesto*. Recuperado de: http://www.congresoeducacionruralcoreducacion.com/wp-content/uploads/2018/10/MANIFIESTO_DEL_IV_CONGRESO_NACIONAL_DE_EDUCACION_RURAL_COREDUCAR.pdf
- Ministerio de Agricultura. (2013). *Programa Mujer Rural*. Recuperado de: <https://www.minagricultura.gov.co/tramites-servicios/desarrollo-rural/Paginas/v1/Programa-mujer-rural.aspx>
- Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Orientaciones para autores de experiencias y establecimientos educativos*. Recuperado de: https://aprende.colombiaaprende.edu.co/ckfinder/userfiles/files/guia_37.pdf
- Montaño, M. (2016). *Descripción de las Experiencias Significativas de las Asignaturas del Énfasis Comunicación en las Organizaciones de la Pontificia Universidad Javeriana – Cali, Durante el Periodo 2007- 2014*. (Pregrado). Recuperado de: http://vitela.javerianacali.edu.co/bitstream/handle/11522/7636/Descripcion_experiencias_significativas_asignaturas.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Muñoz, L. (2016). *Pedagogía Popular: Una experiencia para la transformación social*. Recuperado de: https://www.ijhssnet.com/journals/Vol_6_No_11_November_2016/4.pdf
- Navarro Martínez, S. I., Saldívar Moreno, A. (2018). *La propuesta del CESDER-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial*. Sinéctica, (50), 0-0.
- Ninacs, W. (2008). *Desarrollo económico comunitario como estrategia para enfrentar la pobreza*. Trabajo Social, (10), 83-107. Recuperado de: <https://revistas.unal.edu.co/index.php/tsocial/article/view/14087/14848>
- Oficina de Información Diplomática. (2018). *Estados Unidos Mexicanos*. Recuperado de: http://www.exteriores.gob.es/Documents/FichasPais/MEXICO_FICHA%20PAIS.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Recuperado de: <http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2010). *IX Congreso Mundial de la AIMFR Educación En Alternancia Para El Desarrollo Rural*. Recuperado de: <http://www.fao.org/uploads/media/FRANCIA.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2012). *Educación para la población rural El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria*. Recuperado de: <http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERPBookSpanish2012.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2013). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. Recuperado de: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220782>
- Organización de las Naciones Unidas ONU. (2020). *Mujeres Rurales*. Recuperado de: <https://www.un.org/es/observances/rural-women-day>
- Palomino, M. (2018). *Mujeres y ruralidades en Colombia*. En: Libros Universidad Nacional Abierta ya Distancia, 41-74. Recuperado de: <https://hemeroteca.unad.edu.co/index.php/book/article/view/3120/3129>
- Parra, J. J., Vargas, M. E. (2017). Trabajo con comunidades de base como herramienta de cohesión social y desarrollo local. *Trabajo social (Universidad Nacional de Colombia)*, (19), 159-175. <http://www.scielo.org.co/pdf/traso/n19/2256-5493-traso-19-159.pdf>
- Parra, A., Mateus, J., & Mora, Z. (2018). Educación rural en Colombia: el país olvidado, antecedentes y perspectivas en el marco del posconflicto. *Nodos y nudos*, 6(45). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/view/8320/7531>
- Peña Vera, T., Pirela Morillo, J. (2007). *La complejidad del análisis documental*. En: Información, cultura y sociedad, (16), 55-81. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2630/263019682004.pdf>
- Primer Informe Sombra Específico de Mujeres Rurales y Campesinas en Colombia. (2019). presentado a la 72ª sesión del Comité de la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer – CEDAW. Recuperado de: <https://www.semillas.org.co/apc-aa-files/5d99b14191c59782eab3da99d8f95126/2.4-informesombramujeresruralescolombia.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD. (2020). *Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Recuperado de: <https://www.undp.org/content/undp/es/home/sustainable-development-goals.html>

- Quintana, R. S. D. (2017). *Comunidades y organizaciones sociales campesinas e indígenas frente a proyectos de desposesión territorial en la Sierra Norte de Puebla, México*. En: El Cotidiano, (201), 27-38. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/325/32549629004.pdf>
- Ramírez Iñiguez, A. A. (2017). *La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado*. En: Educación, 26 (51), 79-94. Recuperado de: <http://www.scielo.org.pe/pdf/educ/v26n51/a04v26n51.pdf>
- Romero, J. (2012). *Lo rural y la ruralidad en América Latina: categorías conceptuales en debate*. En: Psicoperspectivas, 11(1), 8-31. Recuperado de: <https://scielo.conicyt.cl/pdf/psicop/v11n1/art02.pdf>
- Rodrigo, M. (Ed.). (1994). *Contexto y desarrollo social*. Madrid: Síntesis. Recuperado de: http://iv.congresoeducacionruralcoreducacion.com/wp-content/uploads/2018/10/MEMORIA_Y_CONCLUSIONES_DEL_IV_CONGRESO_2016.pdf
- Rodríguez, J., González, D., Martínez, J., & Páez, K. (2011). *Población, territorio y desarrollo sostenible*. Santiago de Chile: CELADE-CEPAL.
- Salgado, A. (2016). Colombia: *Estado actual del debate sobre desarrollo rural*. Ediciones Desde abajo.
- Santos, G & Souza, E. (2012). *Historiando a pedagogia da alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia*. En: Entrelaçando–Revista Eletrônica de Culturas e Educação, Amargosa-BA,(6), 61-72.
- Santos Molano, E. (2004). *El siglo XX colombiano: cien años de progreso asombroso y violencia sin fin*. En: Credencial historia, 172. Recuperado de: <https://www.banrepcultural.org/biblioteca-virtual/credencial-historia/numero-172/el-siglo-xx-colombiano-cien-anos-de-progreso-y-violencia-sin-fin>
- Suetta, L. (2012). *La Práctica Docente: Un espacio de Reflexión. Fe y Alegría*. Recuperado de: <http://feyalegría.org.ar/biblioteca/ReflexionPracticas-LilianaSuetta.pdf>
- Tafur Cabrera, J., Beleño de Castro, N., Molina Padilla, G., Aponte Herrera, L. (2015). *Calidad educativa y gestión escolar*. Recuperado de: <https://repositorio.cuc.edu.co/bitstream/handle/11323/3187/CALIDAD%20EDUCATIVA%20Y%20GESTION%20ESCOLAR.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Tejerina Vargas, V. S. (2010). *Estado Plurinacional y herencia colonial Alternativas a la de-construcción de estructuras coloniales de poder*. En: Revista Integra Educativa, 3(1), 213-227. Recuperado de: <http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v3n1/a14.pdf>

- Umayahara, M., & Rodríguez, C. (2004). *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Itália, Roma: PROYECTO FAO/UNESCO-DGCS/ITALIA-CIDE-REDUC*. Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO).
- Vasilachis de Gialdino. (1992). *Métodos Cualitativos I los problemas teóricos-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina S.A. Recuperado de: http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/vasilachis__irene__metodos_cualitativos_i__los_problemas_teorico_metodologicos_.pdf
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Volumen II. Barcelona: Gedisa
- Villar, R. (1995). *El programa Escuela nueva en Colombia*. En Revista Educación y pedagogía, (14-15), 357-382.
- Villadiego-Lorduy, J., Huffman-Schwocho, D., Mendez-Nobles, Y., Guerrero-Gomez, S., & Rodríguez-Vargas, L. J. (2016). *Acciones para la Generación de un Manual de Organización Comunitaria: El Caso del Área Urbana de Montería*. En: Revista Tecnología en Marcha, 29(4), 139-153. Recuperado de: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/tem/v29n4/0379-3982-tem-29-04-00139.pdf>
- Yo soy Mujer Rural. (2020). *¿Quién es la mujer rural?* Recuperado de: <http://www.yosoymujerrural.com/>
- Zorzón, M. (2018). *Pedagogía de la Alternancia: propuesta pedagógica situada en el medio rural* (Bachelor's thesis). Recuperado de: <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/bitstream/handle/ues21/16118/ZORZON%20MELINA.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- IX Congreso Mundial de la AIMFR. (2010). *Educación en Alternancia para el Desarrollo Rural*. Recuperado de: <http://www.fao.org/uploads/media/COLOMBIA.pdf>

ANEXOS

- 1. Matriz 1: Sistematización de experiencias, documentos seleccionados**
- 2. Matriz 2: Unidades de registro, codificación y categorización.**

1. MATRIZ 1: SISTEMATIZACIÓN DE EXPERIENCIAS Y DOCUMENTOS SELECCIONADOS

CONTEXTO: BOLIVIA (4 Documentos)

1. “EXPERIENCIA EN INNOVACIÓN SOCIAL PROYECTO HOSPEDAJE ESTUDIANTIL EN FAMILIA”.

REFERENCIA						TIPO DE DOCUMENTO	
Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2010). Experiencias en Innovación Social: Proyecto Hospedaje Estudiantil en Familia. https://dds.cepal.org/innovacionsocial/e/proyectos/doc/Proyecto-Hospedaje-final-es.pdf						Documento de análisis.	
RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
<p><i>(Resumen propio del documento)*</i></p> <p>"El Hospedaje Estudiantil en Familia es una iniciativa que se originó hace más de trece años, en un municipio rural de Bolivia. Esta iniciativa, en un principio concebida por Fundación Pueblo como un programa por sus diferentes componentes, con el tiempo llegó a consolidarse en una modalidad que, al igual que el transporte escolar o internado tradicional, busca facilitar el acceso y la permanencia escolar de niños y niñas hasta la culminación de la básica primaria. La modalidad que inicialmente se desarrolló en la municipalidad de Yanacachi (Departamento de La Paz) junto al gobierno municipal, hoy en día se ejecuta en varios municipios en el Norte y Centro del Departamento de Potosí. En Bolivia, como en muchos otros países de la región, en las zonas rurales las escuelas con oferta hasta el octavo grado de primaria están alejadas de los lugares en donde viven los estudiantes. En muchos casos, los estudiantes deben caminar más de dos horas para llegar a la escuela y es una de las razones que influyen en la deserción escolar: niveles muy bajos en la inscripción y en la tasa de término de la educación primaria, además del bajo rendimiento escolar debido a que los niños llegan cansados a la escuela después de la larga caminata. Esta situación fue precisamente la que dio origen al programa. Para ello, se rescató una costumbre ancestral, la “<i>utawawa</i>”, en <i>aymará</i>, en la cual las familias que viven en lugares apartados mandaban a sus hijos e hijas a los pueblos donde funcionaba una escuela y éstos vivían con compadres o amigos que los recibían en sus casas a cambio de trabajo doméstico o agrícola. Pero este modelo tenía el problema de promover y conllevar el</p>	n/a	<p>"El objetivo general del proyecto era entonces:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Facilitar el acceso escolar a una educación primaria completa (hasta el octavo grado) de calidad a niños y niñas del área rural dispersa. Sus objetivos específicos son: • Mejorar el acceso escolar en un área rural dispersa • Reducir la tasa de deserción escolar en el ciclo primario 	<p>"Ejecución y gestión de la modalidad La implementación del “Hospedaje Estudiantil en Familia” se desarrolla en tres fases:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fase de Preparación y Planificación: ""El proceso se inicia con la definición de municipios y núcleos educativos donde implementar la modalidad. "solicitudes recibidas se realiza, en cada uno de los núcleos educativos o municipios interesados, una serie de reuniones informativas en las que participan autoridades municipales, educativas, locales y la sociedad civil en general." "condiciones mínimas para que sea viable la 	<p>"Más allá de estos impactos directos, el programa ha sido muy exitoso en ganarse el reconocimiento, la confianza y el apoyo de todos los actores de la comunidad educativa. La modalidad ha podido ganar la confianza de los padres de familia en las zonas donde se implementa, hecho que se refleja, entre otros, en el creciente porcentaje de niñas atendidas por el mismo. Las autoridades educativas y los maestros</p>	<p>"Dentro de la región latinoamericana, Bolivia sigue siendo uno de los países más pobres".</p> <p>“...la pobreza se concentra más en las zonas rurales que en las urbanas”</p> <p>“Además Bolivia es uno de los países con la más alta desigualdad de ingresos de América Latina para la población indígena de Bolivia una mayor educación no significa automáticamente mayores ingresos: se destaca que la desigualdad de ingresos laborales por grupo étnico se va ampliando conforme aumentan los años de escolaridad. Mientras que una persona indígena sin educación llega todavía a un nivel de 0,97% del salario de una persona no indígena sin educación, una persona indígena con 13 y más años de educación gana sólo el 0,69% de las personas no indígenas con este nivel de educación (OIT, 2007).”</p>	<p>“Entonces, se desarrolló en el municipio de Yanacachi el primer modelo del Hospedaje Estudiantil en Familia. Su grupo objetivo eran en primera instancia los niños y niñas de las comunidades o aldeas más alejadas que recibían un apoyo para que sean alojados en una familia cerca de una escuela, lo que les permitía concluir la educación primaria. El segundo grupo objetivo son las familias anfitrionas, en general mujeres de distintas edades, que pueden ser solteras, mayores e incluso con hijos en edad escolar. Así se desarrolló una conexión entre la meta educativa – proveer todas las niñas y niños con acceso a la primaria completa – y las metas del desarrollo rural porque el hospedaje brinda trabajo remunerado a mujeres del mismo municipio. No era necesario con traer educadores u otros funcionarios desde afuera como pasa muchas veces en el caso de los internados tradicionales”.</p> <p>“Todos los días la coordinadora realiza el control de asistencia a clase de los ECOMAS, ya que a las familias anfitrionas se les paga de acuerdo con los días que la niña o niño atendido por el programa va a la escuela. Así mismo se encarga de controlar el almuerzo servido ya sea por la anfitriona o en el comedor escolar. Vigila en la tarde las clases de reforzamiento, las actividades de apoyo al estudio y las del espacio lúdico. En cuanto a mejoramiento de la calidad educativa, a diferencia de la modalidad implementada en años pasados, hoy sólo se promueve la realización de cursos de actualización y mejoramiento docente en coordinación con las Direcciones Distritales de Educación, siendo otras instituciones del Estado las</p>	n/a

<p>trabajo infantil. Fundación Pueblo definió que era necesario liberar a los niños y niñas del trabajo, transformando una relación feudal entre padrinos y ahijados en una modalidad que permite a mujeres en el área rural obtener un ingreso adicional por la atención que brindan a los niños más excluidos del país.</p> <p>También se plantearon soluciones alternativas al Hospedaje para resolver el problema de la gran distancia entre los lugares donde viven los estudiantes y sus escuelas correspondientes. La solución más común que se encuentra en áreas rurales son los internados. Pero hay dos características de los internados que al final hicieron del hospedaje una solución mucho más adecuada a la situación que se presenta en las áreas rurales donde trabaja la Fundación Pueblo: Primero un internado requiere una gran inversión inicial en la construcción del mismo e implica altos costos de mantenimiento y funcionamiento, tanto por la infraestructura como por todo el personal que hay que contratar. Además, para hacer un internado lo más rentable posible hay que reunir tantos alumnos como sea posible en un lugar, lo que en el caso de la población tan dispersa como en los respectivos municipios significaría que el internado en relación con las Unidades Centrales se podría encontrar aún más lejos de los lugares de residencia de los estudiantes. Bajo estas circunstancias sería aún menos probable que los alumnos y alumnas viajen todos los fines de semana a sus casas. Esta situación sería muy desfavorable, sobre todo para los niños y niñas que en muchos casos para asistir a cuarto de primaria ya tienen que asistir a una escuela muy lejana.</p> <p>La modalidad del Hospedaje Estudiantil en Familia busca asegurar el acceso y la permanencia escolar de niños y niñas que viven lejos de los centros educativos hasta la conclusión de la educación primaria, así como mejorar la calidad de la enseñanza.</p> <p>En 1997 se comenzó a trabajar en Yanacachi, Provincia Sud Yungas, del Departamento de La Paz, en el año 2001 la cobertura de la modalidad fue ampliándose al municipio de Palca, Provincia Murillo del mismo Departamento. Ya por el año 2004, después de realizarse un estudio de factibilidad en 13 municipios, la modalidad de acceso escolar se amplió en la región del Norte del Departamento de Potosí, bajo el nombre de "Proyecto de Acceso y Permanencia Escolar para Niños y Niñas Indígenas del Norte Potosí". Finalmente, a inicios del año 2009, la cobertura geográfica de la modalidad se amplió aún más, implementándose también el Hospedaje en la región Gran Centro del Departamento de Potosí. Pronto se demostró que más estudiantes podían concluir la primaria. También se constató que el proceso de supervisión ejercido aseguraba que los niños eran bien atendidos, no tenían que trabajar y por tanto mejoraban considerablemente su rendimiento académico (también gracias al apoyo extraescolar que recibían).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Lograr una mayor culminación de octavo de primaria entre los niños y niñas • Crear fuentes de ingresos en el área rural, empleando preferentemente a mujeres como pilar fundamental de la familia • Incrementar el rendimiento escolar de los niños y niñas participantes por medio de una mejor y adecuada alimentación y a través de actividades de apoyo al estudio y reforzamiento o por la tarde. " 	<p>implementación:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Existencia de la necesidad y de un número mínimo de niños y niñas en peligro de abandonar su formación primaria, por la reducida oferta escolar y la distancia a las unidades educativas (al menos 30 niños y niñas por núcleo educativo). • Existencia de un número mínimo de anfitrionas y ambientes para albergar a los niños y niñas que serán atendidos por el programa. • Suficiente capacidad en la Unidad Central para recibir un mayor número de alumnos. • Predisposición general de la población a ser parte activa en el programa. • Inexistencia de problemas entre comunidades vecinas. • Que no se estén desarrollando otras modalidades que faciliten el acceso y la permanencia, como el Transporte Escolar o los Internados. "" • Fase de Instalación o Implementación: ""1) ANTIGÜEDAD: Las niñas y los niños que ya han participado en el Hospedaje la gestión escolar anterior y deben seguir estudiando tienen preferencia de ser elegidos para la próxima gestión antes que los solicitantes 	<p>valoran y apoyan el programa por su aporte al aumento del alumnado y a la calidad educativa en su escuela. Las comunidades aportan permanentemente al programa con acciones concretas (construcción de oficina, comedor etc.) y apoyan en su gestión, considerando el programa como un elemento indispensable de su comunidad. Eso se expresa también, en el hecho que los gobiernos municipales han aportado con una contraparte creciente a su financiamiento".</p>	<p>"...la educación prepara a las personas para desarrollarse en el mercado laboral y de esta forma ganarse la vida. Así, la educación es la base para el desarrollo económico de cualquier país".</p> <p>"A las dificultades de acceso a la educación para la población rural se suma la discriminación racial que profundiza la marginación y multiplica la pobreza que se traspa de una generación a la otra. Los niños y jóvenes pertenecientes a la población rural indígena se ven afectados al no adecuarse sus establecimientos educativos a sus características socioculturales y necesidades específicas. La persistencia de currículos unificados que no integran al pluriculturalismo y que de esta manera dificultan una educación de calidad con respeto a la cultura, los quehaceres y necesidades de las etnias originarias apuntan a la ausencia de sensibilidad para las demandas de una gran parte de la población en las instituciones ministeriales y educativas".</p> <p>"A la discriminación por área de residencia y origen étnico se agrega en el caso de Bolivia, otro factor más: la discriminación por género"-</p> <p>"...el problema que las escuelas con oferta hasta el octavo grado de la primaria se encuentran muy alejadas de los lugares donde viven los estudiantes, lo que junto a otros factores causa una alta tasa de deserción y repetición durante la primaria".</p> <p>"Para poder completar los ocho años de la primaria debieran caminar cuatro horas todos los días para acceder a la escuela de Yanacachi".</p>	<p>encargadas de llevar adelante estas actividades".</p> <p>"Durante las tres fases del proceso de implementación y operación del programa, la entidad ejecutora, mediante un Coordinador Regional, realiza un estrecho acompañamiento y continua supervisión al trabajo realizado por las coordinadoras locales, anfitrionas y facilitadores. Se encarga también de mantener un contacto permanente con autoridades de los Gobiernos Municipales y de las Direcciones Distritales de Educación, informándoles sobre el desarrollo del programa. Al final de cada gestión, se realiza un taller de evaluación, donde participan todos los involucrados en el Hospedaje Estudiantil en Familia, las recomendaciones y sugerencias que salen del taller son tomadas en cuenta durante la ejecución de la modalidad durante la siguiente gestión".</p> <p>"Por una parte permite reducir drásticamente las tasas de abandono y deserción escolar y por consiguiente un mayor porcentaje de niños y niñas en edad correspondiente logra culminar su formación primaria. f Se evidencia también que esta modalidad favorece al grupo más vulnerable que la población que son las niñas de comunidades alejadas (equidad de género). Pues se ha demostrado que al tratarse de una modalidad que brinda control y cuidado en un ambiente familiar, un mayor porcentaje de padres de familia se anima a mandar a sus hijas a la escuela, contribuyendo de esta manera considerablemente a la equidad de género. f Por otro lado, dinamiza el movimiento económico de la comunidad pues crea fuentes de trabajo para las familias anfitrionas, principalmente para mujeres. Esto contribuye a reducir los niveles de pobreza extrema y moderada de ingresos. f Finalmente se evidencia que las unidades educativas se ven fortalecidas por el aumento significativo del alumnado, lo que les permite mantener el número de maestros".</p> <p>"Ha logrado dar una respuesta adecuada a una necesidad sentida por la mayoría de las familias en el área rural. Esta respuesta se basa en principios que están enraizados en la población rural indígena".</p> <p>"Además de las familias que ahora pueden dejar a sus hijos seguir estudiando bajo cuidado personalizado en un contexto familiar, se beneficia también a otros miembros de la comunidad, ya que el programa crea fuentes de ingreso en la comunidad de la Unidad Central y mejora la calidad de educación para todos los alumnos que asisten. Entonces el grupo de beneficiados es muy amplio".</p> <p>"Una segunda causa para el éxito del programa es su diseño, el cual implica muy bajos costos de instalación,</p>
--	--	--	--	--	--

<p>Mediante la firma de un convenio y un seguimiento perseverante se logró que los aportes de los gobiernos municipales año tras año se vayan incrementando hasta cubrir la totalidad de los costos de operación del programa, lo que asegura su sustentabilidad. Estos recursos de contraparte provienen del presupuesto de educación y se destinan principalmente al pago de las familias anfitrionas.</p> <p>Actualmente, el Hospedaje Estudiantil en Familia funciona en tres núcleos educativos del Municipio de Ckochas (Departamento de Potosí) bajo la administración directa de Fundación Pueblo y en otros cuatro núcleos educativos (municipios de Colquechaca y Llallagua en el Departamento de Potosí; y Yanacachi en el Departamento de La Paz) bajo la administración de los Gobiernos Municipales, atendiendo a cerca de 200 niños y niñas. Los aportes municipales cubren casi totalmente los costos directos asociados con el pago a las familias anfitrionas y los padres de familia aportan el dinero para el almuerzo y una contribución anual para el botiquín de salud. Este aporte es importante porque incentiva a los padres a que manden a sus hijas e hijos a la escuela. La Fundación por su parte financia la coordinación del programa, las supervisoras de campo y los apoyos orientados a mejorar la calidad de la educación.</p> <p>En cada uno de los lugares donde funciona la modalidad hay una coordinadora local responsable de seleccionar a los beneficiarios del mismo bajo el criterio de la distancia a la que viven de la escuela. Los padres de familia en conjunto con los líderes de la comunidad y la coordinadora local del programa en cada localidad, eligen la familia anfitriona.</p> <p>La coordinadora supervisa el cumplimiento de las condiciones establecidas: habitación independiente para los estudiantes que alberga, alimentación adecuada e higiene. Por su parte, se realiza un pago a las mujeres anfitrionas y a las madres cocineras. Además, se organizan actividades lúdicas extraescolares con los niños y niñas, los cuales son también apoyados académicamente por los docentes de la escuela. Para aportar a la mejora de la calidad educativa en las escuelas donde se implementa el programa, la Fundación Pueblo promueve en coordinación con las Direcciones Distritales de Educación la capacitación y actualización continua de los docentes, lo que favorece a los beneficiarios directos del programa y a todos los estudiantes de dichas escuelas. Entre otros temas, los docentes son asesorados en la preparación de materiales pedagógicos de bajo costo utilizando materiales que encuentran en las mismas comunidades. Se destacan varios resultados: Mejora significativa del acceso, permanencia escolar y la tasa de término de octavo grado de primaria; las y los niñas y niños atendidos por el programa terminan el octavo grado sin alejarse de su contexto socio-cultural; se favorece el acceso de niñas</p>		<p>nuevos, al menos que existan condiciones no convenientes para su continuación (mala conducta, bajo rendimiento escolar, etc.).</p> <p>2) GÉNERO: Son priorizadas las solicitudes para niñas hasta lograr por lo menos el 50% de participación en el Hospedaje Estudiantil en Familia.</p> <p>3) DISTANCIA: Son priorizados los solicitantes procedentes de comunidades más alejadas.</p> <p>4) CURSO QUE LE TOCA: Serán priorizados los solicitantes a los cuales les falta menos años escolares para terminar la escuela primaria.</p> <p>5) NÚMERO DE ECOMAS POR COMUNIDAD: Serán priorizados los solicitantes procedentes de comunidades que tienen menos ECOMAS.</p> <p>6) HERMANOS DE ECOMAS: En el caso de que ya se estén beneficiando hermanos/as del solicitante, serán tomados en cuenta primeramente solicitantes, cuya familia todavía no cuenta con un ECOMA en el programa Hospedaje Estudiantil en Familia. (Después de haber aplicado los criterios (1) a (5))</p>		<p>“...zonas más deprimidas del país y con los indicadores más bajos de educación”.</p> <p>“Este estudio comprobó la hipótesis de que el principal obstáculo para complementar el ciclo primario en las áreas rurales es la distancia entre las unidades escolares y los lugares donde viven los respectivos alumnos. El estudio también sirvió para realizar algunas adaptaciones a la modalidad, adecuadas al nuevo contexto”.</p>	<p>ya que no requiere una inversión inicial tan alta. También, el tiempo de aproximadamente tres meses que se necesita para preparar la operación del programa es relativamente corto. Finalmente hay un buen nivel de involucramiento y participación de la gente en todas las fases del programa. Esto hace que se sientan identificados con el mismo. La corresponsabilidad entre todas las partes motiva, por ejemplo, a las anfitrionas para invertir dinero en arreglar su casa, al municipio a dar su contraparte y a los padres a entregar sus contribuciones, es el tercer punto clave para el buen desempeño del programa”.</p> <p>Elementos innovadores.</p> <p>“El programa “Hospedaje Estudiantil en Familia” es un proyecto innovador en cuanto al modo que logra escolarizar niñas y niños de áreas rurales. Simultáneamente crea fuentes de ingreso basados en la participación de los beneficiarios directos. Así, el programa contribuye de una forma sostenible al desarrollo rural. Es interesante como se ha tomado una costumbre tradicional – el padrino – y se lo ha adaptado a las necesidades actuales, de este modo, crean una alta aceptación en las comunidades receptoras. El proyecto también es innovador, debido a que presenta un modelo alternativo a los hogares de tipo Juvenil Campesino o los internados tradicionales. El estar en una familia es muy positivo para los niños y niñas que están obligados a estar lejos de sus familias durante la semana. Además, la propuesta requiere un costo de implementación corto y bajo. Así, constituye una superación a los obstáculos para la implementación de una solución al problema de base, la distancia entre las unidades educativas y los hogares de los niños y niñas en el campo. Dada la experiencia de que se puede superar problemas tales como mencionados en la parte anterior, podemos acentuar el potencial de este programa para ser replicado. Como vemos, por la replicación en varios municipios en el Norte de Potosí, el programa se puede adecuar a muchos contextos, manteniendo su esencia y lineamientos generales. Sobre todo, la existencia de toda una ingeniería, reglamentos claros, procesos y convenios escritos para el manejo del programa crea que interesados en otros lugares puedan ver muy fácilmente, cuáles componentes del programa se puede adoptar y cuáles hay que modificar según el contexto específico”.</p>
---	--	---	--	--	---

mediante un costo reducido del apoyo que brindan los padres, lo cual constituye una selección preferencial de las niñas que postulan, ello tiende a cerrar la brecha de género; el apoyo a los docentes incentiva el mejoramiento de la calidad educativa; finalmente, se crearon fuentes de ingreso para mujeres indígenas en su propio entorno local. En este sentido, el proyecto contribuye directamente al avance hacia el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo de Milenio 2 (educación primaria niversal) y 3 (equidad de género en la enseñanza primaria y secundaria), además del Objetivo de Desarrollo del Milenio 1 (erradicación de la extrema pobreza) relacionado a la creación de fuentes de trabajo en el área rural. Por todas estas características, fue galardonado con el segundo lugar en el ciclo 2006-2007 del concurso "Experiencias en innovación social" iniciativa de la CEPAL con el apoyo de la Fundación W.K. Kellogg. "			7) CUMPLIMIENTO DE LOS PADRES: Si los solicitantes tienen hermanos ya dentro del programa, el cumplimiento o incumplimiento de los padres de familia con sus obligaciones formuladas en el Convenio de FAE y las Condiciones Generales del Programa Hospedaje Estudiantil en Familia será incluido como criterio para la priorización."" • Fase de Operación".			
---	--	--	--	--	--	--

2. "HOSPEDAJE ESTUDIANTIL EN BOLIVIA. FUNDACIÓN PUEBLO".

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL. (2011). Hospedaje Estudiantil en Familia Fundación del Pueblo Bolivia. https://www.fundacionpueblo.org/wp-content/uploads/2015/09/UNICEF-HospedajeEstudiantilEnFamilia-2011.pdf	Documento informativo.

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
Este documento, es una presentación del proceso que se llevó a cabo para el buen funcionamiento del Hospedaje estudiantil en Familia en Bolivia. En primera medida, dan conocer un estudio sobre la zona rural en Bolivia, y los índices de pobreza, en esta mencionan la educación como una alternativa de respuesta a esta problemática. Paso siguiente, presentan la historia del programa, que inicia en el año 1990 en Yanacachi (Departamento de La Paz). En cuanto a las fases de proceso, están divididas de la siguiente manera: Ejecución y gestión, costos y financiamiento, resultado del programa, fortalezas y debilidades del programa, elementos innovadores del programa, condiciones y recomendaciones para la réplica.	n/a	"Su objetivo es facilitar la conclusión de la formación básica hasta el 8 grado de educación a niños y niñas que viven en zonas alejadas de las escuelas. Muchos de ellos deben caminar dos y tres horas	n/a	n/a	"La educación es la llave maestra para salir de la pobreza. Teniendo limitaciones en el acceso y permanencia en el sistema educativo, la posibilidad de salir de la pobreza o la indigencia en la que han nacido es prácticamente nula". "Por otra parte, el sistema educativo boliviano retrasa o expulsa cerca del 40% de los estudiantes matriculados (OREAL/ UNESCO 2007)". "...las zonas rurales en Bolivia enfrentan los mayores problemas en el área educativa". "...soluciones alternativas al	"...es de destacar que Bolivia es uno de los pocos países de la región que reconocen la importancia de la heterogeneidad sociocultural del país y declaran la adopción de un enfoque intercultural bilingüe en el currículo nacional, con la activa participación de los Consejos Educativos de Pueblos Originarios en la formulación de las políticas educativas (OREAL/UNESCO 2007)". "Al principio la Fundación consiguió donaciones privadas mediante las cuales pagaba a las familias Anfitrionas". "Un programa de beca se instauró desde la Fundación, seleccionando a los estudiantes según la distancia que debían recorrer y privilegiando la equidad de género". "Los becarios del programa se hospedaron durante los días de clases en casas de familias del mismo lugar donde se encuentra la Unidad Central del Núcleo".	n/a

		<p>para llegar a la escuela. La tasa de abandono era alta, por cansancio o por miedo de que sufrieran algún accidente. El desgaste físico provocado por las largas distancias recorridas por quienes, a pesar de la adversidad, continuaban yendo a la escuela inducía un rendimiento muy bajo"</p>		<p>comprobar las dificultades para asegurar en la práctica el acceso a la educación rural, en especial por la distancia entre las escuelas y los hogares de muchos de los niños y niñas."</p> <p>"Los estudiantes debían entonces trasladarse a ellas, caminar largas distancias o tratar de encontrar una familia en donde vivir, pagando su alojamiento con trabajo, condiciones que reducían brutalmente las posibilidades de concluir este ciclo de formación".</p> <p>"Muchos de ellos deben caminar dos y tres horas para llegar a la escuela".</p> <p>"La tasa de abandono era alta, por cansancio o por miedo de que sufrieran algún accidente. El desgaste físico provocado por las largas distancias recorridas por quienes, a pesar de la adversidad, continuaban yendo a la escuela inducía un rendimiento muy bajo".</p> <p>"...inversión que permite que un niño o niña que vive en zonas rurales dispersas y que corre el peligro de vivir la exclusión del sistema educativo, hoy gracias a este programa, pueda concluir la educación básica".</p>	<p>"Los días feriados y fines de semana regresaron a sus hogares en las comunidades, manteniendo los nexos familiares".</p> <p>"Las familias anfitrionas recibieron un pago por cada becado y día escolar, evitando así el trabajo infantil y generando un ingreso adicional, en general para la mujer".</p> <p>"...en muchos casos este es el único ingreso monetario regular con el que cuenta la familia y es utilizado para aumentar la calidad de la alimentación de la familia y hacer mejoras en la vivienda"</p> <p>"Las familias anfitrionas se comprometen a asegurar un espacio adecuado e independiente para que los becarios duerman y hagan sus tareas, darles una alimentación completa (desayuno, merienda, cena y almuerzo en los lugares en que no se dispone de un comedor escolar) igual que a los miembros de su familia y asegurar su bienestar".</p> <p>"La Fundación, por su parte, entrega en préstamo a esta familia, los enseres y mobiliario requerido por cada becado".</p> <p>"...cada núcleo cuenta con una cocinera encargada de dar el almuerzo a los becados y una encargada general que supervisa el correcto funcionamiento del modelo y el cumplimiento de las condiciones de las familias anfitrionas, apoya a los y las maestras en la capacitación para mejorar la calidad de la educación que imparten, apoya a los becados en sus tareas y los acompaña en la realización de actividades lúdicas y culturales".</p> <p>"Con la experiencia acumulada, la Fundación decidió promocionar el modelo buscando el decidido apoyo del Ministerio de Educación de Bolivia y de la Cooperación Técnica Alemana (GTZ). Estas instituciones, reconociendo la excelencia del programa, apoyaron la realización de un estudio para evaluar la factibilidad de la aplicación del modelo en el norte de Potosí".</p> <p>"...el Programa de Hospedaje Estudiantil en Familia es una opción que puede "facilitar "Educación para todos en una gran parte del área rural dispersa en Bolivia" (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de Bolivia/GTZ/ Fundación Pueblo 2003), según consta en su prólogo".</p> <p>"Su objetivo es facilitar la conclusión de la formación básica hasta el 8 grado de educación a niños y niñas que viven en zonas alejadas de las escuelas".</p> <p>"...amplió su radio de acción a los Municipios de Colquechaca, Pocoata, Chayanta, Uncía y Llagua en el norte de Potosí bajo el nombre de "Proyecto de Acceso y Permanencia Escolar para Niños y Niñas Indígenas del Norte Potosí"</p> <p>"Este es otro ejemplo exitoso de generación de una política pública a partir de una innovación".</p> <p>"La implementación del "Hospedaje estudiantil en familia" se desarrolla en tres fases: Preparación y Planificación • Instalación • Operación"</p>	
--	--	---	--	---	---	--

					<p>“En la primera se preseleccionan a los postulantes de acuerdo con los siguientes criterios:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Que vivan en zonas rurales en donde la escuela local no ofrece el curso que le corresponde continuar y que su hogar se encuentre ubicado a más de una hora y media de camino de la Unidad Central del Núcleo Educativo¹². • Que, tanto los postulantes como sus padres, acepten las condiciones formuladas en el Convenio de Facilitación de Acceso a la Educación¹³ y las Condiciones Generales del Programa Hospedaje Estudiantil en Familia¹⁴. <p>Los postulantes que cumplen estos criterios, pasan a la segunda etapa de selección, en donde se analizan:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Antigüedad: Las niñas y los niños que ya han sido becarios el año anterior y que deben y desean continuar estudiando tienen prioridad sobre las nuevas solicitudes¹⁵. 2. Género: En igualdad de condiciones se prefieren las solicitudes de niñas hasta lograr por lo menos el 50% de participación en el Hospedaje Estudiantil en Familia. 3. Distancia: Siempre se prefieren los estudiantes provenientes de las comunidades más alejadas. 4. Curso que le corresponde: Se prefieren a los candidatos a los cuales les faltan menos años escolares para terminar la educación básica. 5. Número de becarios por comunidad: Se dará preferencia a candidatos procedentes de comunidades con un menor número de becarios”. <p>“...los y las becarias asisten a la escuela de lunes a viernes y el fin de semana regresan a sus hogares”.</p> <p>“Las familias anfitrionas cuidan de ellos y la Coordinadora local, además de mantener un contacto muy cercano con los padres de familia, cuida y controla el comportamiento y desempeño educativo de los becarios y supervisa a las familias anfitrionas”.</p> <p>“Diariamente controla la asistencia a clase por parte de los estudiantes del Programa¹⁷”.</p> <p>“Igualmente vigila las actividades de apoyo al estudio, lúdicas”</p> <p>“También visita regularmente a las familias anfitrionas para asegurar que ellas cumplan con sus deberes. En casos de conflictos la coordinadora local también actúa como moderadora”.</p> <p>“...se promueven cursos de actualización y mejoramiento docente en coordinación con las Direcciones Distritales de Educación”</p> <p>“Los talleres tienen como objetivo ampliar el repertorio de los docentes con nuevas metodologías para una enseñanza participativa, lúdica, variada e individualizada”.</p> <p>“En el acompañamiento en aula, se apoyaba a los docentes en su trabajo diario, aclarando sus dudas, garantizando la aplicación correcta y adecuada de los contenidos aprendidos en el taller”.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

						<p>“...la “Casa del Maestro”, que es un espacio equipado con una biblioteca y material audiovisual, donde los docentes pueden preparar y planificar su clase, garantizando una mejor calidad en la enseñanza”.</p> <p>“Como muestra la replicación en varios municipios en el Norte de Potosí, el programa se puede adecuar a muchos contextos, manteniendo su esencia y lineamientos generales”.</p> <p>“Un elemento central para poder replicar este modelo es asegurar que por una parte los padres y madres de los potenciales becarios consideran seguro “entregar” a sus hijos y sobre todo a sus hijas, a una familia, para permitirle estudiar en una escuela cercana”.</p> <p>“En aquellos lugares en donde la costumbre no existe, es indispensable que la entidad que lleva a cabo la coordinación del programa sea capaz de generar esta confianza. Un aspecto clave de la misma es que pueden conocer previamente a la familia anfitriona y opinar sobre la misma”.</p> <p>“No sólo deben estar motivadas por la posibilidad de recibir un ingreso sino por el compromiso de ayudar a estos niños, como si fueran sus propios hijos”.</p> <p>“Para ampliar la cobertura es indispensable que las autoridades gubernamentales, por lo menos en el nivel local, destinen recursos al pago de las familias anfitrionas y que exista una entidad, bien sea pública o privada, que coordine y supervise el correcto funcionamiento del programa”</p> <p>“Reducir las tasas de abandono y deserción escolar, contribuyendo al aumento del índice de niños y niñas que logran culminar la primaria a la edad correspondiente”.</p> <p>“Aumentar la matriculación y permanencia escolar de niñas aportando al incremento en la equidad de género. Hoy los padres y madres confían en el modelo y llevan a sus hijas a la escuela con la tranquilidad de que van a recibir el cuidado necesario en medio de un ambiente familiar”.</p> <p>“Generar ingresos adicionales a más de 500 mujeres (anfitrionas, cocineras y encargadas), para cuyas familias, en muchos casos, es el único ingreso monetario estable con el que cuentan. Esto les ha permitido mejorar la alimentación de la familia y las condiciones generales de su vivienda. No hay duda de que ser las perceptoras de este ingreso para el hogar las ha empoderado, siendo igualmente un canal hacia la mayor equidad de género en la región”.</p> <p>“Finalmente, participar a la mejoría de la calificación de los docentes de esas Unidades Educativas a las que asisten estos becarios haciéndoles desarrollar formas más creativas y lúdicas de enseñanza. Por lo tanto, no solo se benefician los becarios sino todos los niños y niñas que asisten a estas escuelas”.</p> <p>“Las comunidades lo aprecian, lo cual se evidencia en el decidido trabajo comunitario que aportan en diferentes</p>	
--	--	--	--	--	--	---	--

						<p>acciones tales como la construcción y mantenimiento de la oficina o el comedor”.</p> <p>“Es un programa que ya hace parte de la política local de educación”.</p> <p>“El programa ha logrado adaptar una costumbre ancestral a las necesidades de la sociedad de hoy, evitando el temible trabajo infantil como forma de pago”</p> <p>“La forma de trabajo verdaderamente participativa con la comunidad, el compromiso de las autoridades tanto locales como municipales, unida a los logros alcanzados, han permitido que el programa sea financiando por el presupuesto municipal de educación. El hecho de que haga parte de la política pública, hace posible su extensión a muchos otros municipios. Rompe así la dependencia de los inestables recursos de las organizaciones de la sociedad civil”.</p> <p>“Se ha convertido en fuente de ingreso monetario estable en comunidades donde son muy escasos”.</p> <p>“...en la mayoría de los casos las perceptoras son mujeres, con todos los beneficios y ventajas ampliamente conocidos que aporta a las condiciones de vida de una familia”.</p> <p>“...la propuesta presenta un costo de implementación y funcionamiento relativamente bajo, lo que facilita llevarse a cabo, máxime en contextos de restricciones presupuestales”.</p> <p>“...una de sus principales ventajas es el ambiente familiar en el que viven estos niños y niñas, donde se pueden mantener sus costumbres, el tipo de alimentación y por sobre todo el afecto de una familia”.</p>
--	--	--	--	--	--	---

3. “PROGRAMA HOSPEDAJE ESTUDIANTIL EN FAMILIA DE LA FUNDACIÓN PUEBLO DE BOLIVIA”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Fundación Pueblo. (2020). Fundación pueblo. Yanacachi, Bolivia. https://www.fundacionpueblo.org/es/sobre/constitucion/	Página Web

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
"Este programa inició el 18 de febrero de 1991, en el pueblo Andino Yanacachi, ubicado en la provincia Sur Yungas en los Valles de los Andes de la Paz, Bolivia. Los fundadores de esta iniciativa son dos ciudadanos alemanes Günther Schulz-Heiss y Bárbara Heiss y un representante de Yanacachi. Actualmente, los programas y proyectos se están	n/a	"Promueve los derechos humanos y la igualdad de oportunidades con	n/a	n/a	"La pobreza y la desigualdad se ven perpetuados si el acceso a una sólida educación básica está cerrado desde el inicio" "En Bolivia se ven más gravemente afectados los niñas y niños que viven en miles de	"Con el Hospedaje Estudiantil en Familia facilitamos a niños campesinos especialmente desfavorecidos el acceso a una completa educación básica". "...creamos nuevas posibilidades de empleo e ingresos socialmente reconocidos para mujeres en áreas pobres". "La cooperación intensa con las municipalidades locales garantiza la sostenibilidad del proyecto".	http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERPBookSpanish

<p>implementando en tres departamentos de Bolivia, Yungas de La Paz, en Potosí, en Tarija y en El Alto. Los proyectos centrales son, Facilidad y permanencia Escolar y desarrollo Económico Local, el Hospedaje Estudiantil en Familia ha creado alternativas para que los niños campesinos más desfavorecidos puedan tener una educación básica completa, y que las familias que hacen parte de este proceso sean beneficiarias en empleo e ingresos; sobre todo la población de mujeres que se encuentran en las áreas más pobres.</p> <p>En cuanto a la sostenibilidad del proyecto, refieren que es fundamental el trabajo colectivo de cooperación con las municipalidades locales.</p> <p>Dentro de este primer aspecto, también se desarrollan otros temas como los siguientes, primero, Que los niños y niñas más desfavorecidos de bajos recursos económicos y situación de pobreza y desigualdades, cuenten con las posibilidad y facilidad de asistir y permanecer en la escuela, puesto que en su mayoría deben de caminar más de una hora, y en algunas zonas si cuentan con escuela solo reciben una enseñanza hasta tercero o quinto de primaria y esto influyen en el bajo nivel académico.</p> <p>Segundo, con el fin de que los niños y niñas no se sientan aislados de su casa, y puedan tener buena relación socio afectiva con su hospedador, se debe tener presente los diferentes aspectos culturales, en este caso en la Tradición Andina, ya que la mayoría de la población son indígenas campesino “uta wawas”, y además los padres biológicos conocen y permanecen en contacto con las madres anfitrionas – hospedadoras, y los fines de semana y feriados los niños y niñas deben de estar con su familia. Igualmente, se realiza un acompañamiento permanente para llevar a cabo un buen proceso, para esto la Fundación asigna un coordinador(a) quien realiza seguimiento de estudio socio familiar y cultural, atención, espacios de autocuidado, cuidado, alimentación y educación - rendimiento escolar, y verifica que cada hospedador tenga máximo cuatro niños o niñas en casa para garantizar el bienestar de cada uno.</p> <p>Tercero, que los niños, niñas y mujeres indígenas sean los beneficiarios directos. El trabajo infantil es notable en la finca donde residen, y algunos de los jóvenes prefieren quedarse en el campo porque no cuentan con la educación para ejercer otro tipo de empleo de acuerdo a su vocación o intereses, por tal razón los hospedajes han logrado que los niños y niñas puedan terminar sus estudios, y al mismo tiempo aportar a mejorar la situación económica de las mujeres anfitrionas, ya que al hospedar a los niños y niñas reciben un ingreso en el que invierten en los gastos de su hogar y esto conlleva a “fortalecer el papel de la mujer en su familia y su comunidad donde generalmente hay pocos posibilidades de ingresos”. Cuarto, el servicio social como un factor</p>	<p>proyectos a nivel comunal. Nuestro trabajo ha logrado encontrar reconocimie nto dentro y fuera del Estado Plurinaciona l de Bolivia. Las actuales prioridades de nuestro trabajo son facilitar acceso a la educación básica, la formación técnica y la información ciudadana”.</p>			<p>comunidades alejadas que no cuentan con una escuela o donde la escuela local solamente ofrece una enseñanza hasta el tercer o quinto grado de primaria”. “Si tienen que caminar más que una hora para alcanzar la escuela nuclear más cercana, muchos niños interrumpen su escolaridad y se quedan con bajo nivel de educación”. “Posiblemente evita una emigración a la ciudad en el futuro donde la mayoría de los jóvenes sin educación vive al borde de la subsistencia trabajando como obrero de ocasión”. “En las áreas rurales de Bolivia hay pocas perspectivas para mujeres jóvenes de obtener una formación técnica que alcance el nivel de los centros urbanos del país” “...la mayoría de las niñas y mujeres jóvenes que emigran a la ciudad buscando una salida de la extrema pobreza en sus comunidades de origen, se encuentran como mal pagadas y mal tratadas amas de casa”. “El círculo vicioso de la pobreza no está roto por la emigración, pero solamente está desplazado del campo a la ciudad”. “En las grandes ciudades de Bolivia existen buenos centros de formación técnica que proporcionan un título reconocido por el estado y en el mercado laboral. Cobran pocas o ningunas tasas académicas. Sin embargo, niñas y mujeres jóvenes del campo no pueden aprovechar de esta oferta porque los gastos de vida en la ciudad quedan lejos de las posibilidades financieras de sus padres. La solución de ganarse la vida por su propia cuenta trabajando con niños y jóvenes, siempre es desfavorable al tiempo de la formación. Sin ayuda, no hay pocas niñas y mujeres jóvenes</p>	<p>“Las familias en las comunidades alejadas se conectan con mujeres campesinas en el pueblo núcleo más cercano que cuenta con una escuela más grande ofreciendo una completa educación básica que dura por lo menos ocho años”. “Los niñas y niños de los alrededores comunidades se hospedan durante los días de clases en casas de familias del lugar donde se encuentra la Unidad Central del Núcleo”. “La relación de confianza entre los padres carnales y las madres anfitrionas que sigue la tradición andina “uta wawas” es el base de esta cooperación”. “Una coordinadora local apoya a las madres anfitrionas y controla la calidad del alojamiento, la alimentación y el cuidado de los niños. También observa su rendimiento escolar”. “La mayoría de las madres anfitrionas son mujeres indígenas del campo y tienen un origen parecido a los becados estudiantes, así que no hay dificultades culturales”. “Los días feriados y fines de semana los niños regresan a sus hogares en las comunidades”. “Se respecta y se mantiene la familia carnal” “Los becados se hospedan en las casas sencillas de las madres anfitrionas que tienen que cumplir con las condiciones para un alojamiento y cuidado adecuado. De esta manera no es necesario la construcción y el funcionamiento de un internado”. “El modelo fue adaptado a las locales circunstancias culturales y se puso en práctica con éxito. “La formación le abre las puertas a un cualificado empleo. Algunas incluso abren su propio pequeño negocio. De esta manera se rompe el círculo vicioso de la pobreza, aun si las mujeres quieren emigrar a la ciudad”. “Un proyecto de promoción para mujeres migrantes del campo convierte la “Casa del Futuro” de la Fundación Pueblo de un albergue en un centro de encuentros y de capacitación donde se transmiten autoestima y conocimientos prácticos de la vida”. “Los programas de la Fundación Pueblo respecto al acceso a la educación y al desarrollo económico local realizan una contribución esencial a la igualdad de la mujer del campo en su familia y la comunidad. El proyecto Formación técnica se centra en niñas y mujeres jóvenes del campo”. “Del trabajo con mujeres jóvenes del campo que pudieron obtener una formación técnica en los últimos años, nació el proyecto independiente “Promoción de la mujer” para mujeres migrantes en la “Casa del Futuro”. El proyecto se basa en los contactos y experiencias de nuestro programa extracurricular que tiene como objetivo de fortalecer las capacidades, los conocimientos y la autoestima de las mujeres jóvenes. Además de las becadas del programa Formación Técnica, el proyecto</p>	<p>2012.pdf https://dds.cepal.org/inovacion-social/e/proyectos/doc/Proyecto-Hospedaje-final-es.pdf https://www.fundacionpueblo.org/wp-content/uploads/2015/09/UNICEF-HospedajeEstudiantilEnFamilia-2011.pdf https://www.bivica.org/files/hospedaje-estudiantil.pdf”</p>
--	---	--	--	---	--	---

<p>económico local, en este aspecto es importante la cooperación comunitaria, ya que, para los ingresos económicos, ha sido por medio de la compra y venta de los productos propios de lo local como, papas, verduras y huevos, las anfitrionas compran estos alimentos para alimentar a los niños y niñas que hospedan, esto ha generado que sea un importante negocio de servicios de las regiones donde no tienen otras posibilidades de empleo. Quinto, del proyecto piloto al aseguramiento de la sostenibilidad, este se ha implementado en diferentes departamentos, y adaptado en las diferentes culturas de cada zona local. En cuanto al financiamiento y sostenibilidad, el lugar municipal o departamental que solicita este proyecto, debe firmar un acuerdo de tres años, durante este tiempo la fundación de Pueblo mantiene diálogos con los entes responsables de los municipios para que haya un presupuesto y se invierta, esto quiere decir que el proyecto pase a inversión pública. Sexto, la Cooperación sur-sur, con base al premio otorgado por la CEPAL, la Fundación Puebla se ha encargado de presentar este modelo en los diferentes países vecinos, conformando la cooperación sur-sur como, en México y Perú.</p> <p>Formación técnica y promoción de la mujer, a parte de los hospedajes familiares, se crearon la “casa futuro” que es un lugar donde la fundación Puebla capacita en formación técnica a las niñas y mujeres, con el fin de que puedan tener empleo cualificado o inicien su propio negocio; de esta manera se está contribuyendo a romper el círculo vicioso de la pobreza y mitigar la migración a la ciudad, pero respetando la decisión de aquellas mujeres que quieren ir a la ciudad, y si deciden irse a lo urbano, la idea es garantizar con esta formación de alcance a los centros urbanos del país, para que no vivan situaciones de riesgo en trabajar con un bajo pago de contrato laboral o involucrarse en drogadicción o prostitución.</p> <p>Promoción de la mujer, por medio de la casa futuro con la formación técnica, nace el programa de promoción de la mujer, basada en encuentros de participación y capacitación donde se trabajan temas de fortalecer la autoestima, violencia intrafamiliar, training autodefensa, seminario de computación sobre internet, como se escribe una carta de solicitud para el trabajo y compartir conocimientos prácticos de la vida para las mujeres jóvenes campesinas y mujeres migrantes que trabajan con las organizaciones de base y organizaciones no gubernamentales de la Paz y El Alto, también para estos encuentros se disponen de dormitorios de hospedajes para ex becarias que llegan del campo. Esta iniciativa está en relación con la situación social y cultural de Bolivia en el que el patriarcado prevalece, pero aun así se han logrado la igualdad de la mujer, el acceso a la educación y al desarrollo económico local.</p> <p>Dentro de otros proyectos están, el Acceso al público,</p>					<p>del campo que resultan víctimas de los riesgos de la vida urbana como la consuma de drogas o la prostitución”. “Bolivia, un país tradicionalmente dominado por los hombres, ha registrado buenos progresos respecto a la igualdad de la mujer en los últimos años. Hoy en día, mujeres con una buena educación de la burguesía urbana tienen muchas perspectivas más de encontrar un lugar en la sociedad, en su familia y en el trabajo que corresponde a sus capacidades y aficiones. Por el contrario, en el campo es difícil para niñas de obtener una sólida educación básica o una formación técnica, y hay pocas reconocidas posibilidades de empleo”. “El proyecto transmite conocimientos y capacidades en temas de importancia para el fortalecimiento del papel de la mujer en una sociedad extremadamente dominada por hombres”.</p>	<p>también se dirige a mujeres migrantes que trabajan con organizaciones de base y organizaciones no gubernamentales amigos en La Paz y El Alto”. “Con el programa Acceso Público la Fundación Pueblo apoya a grupos desfavorecidos de la sociedad civil boliviana, proporcionándoles con informaciones actuales y relevantes, para que puedan participar de una manera cualificada en procesos públicos de discusión y decisión. El proyecto se pone en práctica a nivel municipal para fortalecer las oportunidades de participación de las 30 comunidades en nuestro municipio de origen Yanacachi”. “Para las madres anfitrionas el Hospedaje Estudiantil en Familia presenta una nueva fuente de ingresos y una forma de empleo apreciado en el pueblo que conviene a sus capacidades y aficiones”. “Esto fortalece el papel de la mujer en su familia y su comunidad donde generalmente hay pocas posibilidades de ingresos. Las madres anfitrionas utilizan sus nuevos ingresos sobre todo para la compra de material escolar y ropa para sus propios niños que así también son favorecidos por el proyecto”. “Lo que las madres anfitrionas necesitan para alimentar a sus estudiantes becados compran por la mayor parte de sus vecinos en el pueblo – papas, verduras y huevos. Esta demanda adicional de las madres anfitrionas tiene un notable efecto multiplicador en el pueblo que contribuye al desarrollo económico local”. “...Por esta razón muchos alcaldes y ancianos de la comunidad aprecian el Hospedaje Estudiantil en Familia como un importante negocio de servicios de las regiones pobres donde casi no existen otras posibilidades de ingreso y empleo”. “Desde que la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) en 2007 premió al Hospedaje Estudiantil en Familia como una de las mejores innovaciones sociales en el continente, países extranjeros también han mostrado su interés en el proyecto. Por invitación de la CEPAL, empleados de la Fundación Pueblo pudieron presentar el modelo en diferentes países vecinos en los últimos años. En algunos casos se han abierto nuevas posibilidades para una cooperación sur-sur que podrían resultar en la introducción de un “Hospedaje Estudiantil en Familia en países como Perú o México”. “En la “Casa del Futuro” de la Fundación Pueblo niñas y mujeres jóvenes del campo tienen la posibilidad de obtener una sólida formación técnica. La formación le abre las puertas a un cualificado empleo”. “El proyecto Formación técnica de la Fundación Pueblo rompe este círculo vicioso hospedando y cuidando a mujeres jóvenes del campo en nuestra “Casa del Futuro” en el Alto (La Paz) por un año. Durante este tiempo las mujeres jóvenes asisten a una institución de formación técnica en La Paz. Con la obtención de un título de</p>
--	--	--	--	--	---	---

<p>por medio de la “Radio Yungas” el boletín “Datos & hechos de los Yungas” informa sobre los temas políticos y sociales más relevantes de las diferentes comunidades del municipio Yanacachi, esto ha sido un medio muy importante puesto que la población conoce los hechos actuales de su comunidad, y además se ofrece diferentes servicios como redactar documentos y peticiones. Otro espacio, es el servicio de biblioteca “Anatañani” se realizan encuentros y préstamo de libros.</p> <p>Desarrollo rural, los resultados de este proyecto en los municipios son los siguientes, posibilidades de ingreso con la agricultura en el municipio de Ckochas (Potosí), en el municipio de Puna el abastecimiento de agua potable, en el municipio de Uyuni mejoramiento en las viviendas de los padres anfitriones en el Hospedaje Estudiantil y en el Norte de Potosí la seguridad alimentaria que lleva por nombre “Comer mejor” en el que se concientiza y capacita sobre la alimentación y salud, los temas que se desarrollan están basados en el mantener la infraestructura y la agricultura para abastecer alimentos frescos, con carpas solares donde las madres anfitrionas cultivan sus propias verduras y pueden vender el excedente de su cosecha a la vecindad”.</p>						<p>formación cualificada los jóvenes tienen mejores posibilidades de encontrar un empleo de más alto nivel y pago”.</p> <p>“Adicionalmente a la formación técnica, la Fundación Pueblo ofrece a las mujeres jóvenes en la “Casa del Futuro” un programa extracurricular. Cursos de idiomas, escritura y computadoras les apoyan a alcanzar el nivel requerido en la ciudad. Eventos y actividades comunes en las áreas de salud, educación sexual, cultura, deportes y team building tienen como objetivo de fortalecer las capacidades y la autoestima de las mujeres jóvenes”.</p> <p>2Ofrecemos cursos que capacitan a las mujeres para afrontar casos de violencia familiar, training para la autodefensa y también seminarios de computación, sobre el internet y para practicar como escribir una carta de solicitud de trabajo. Posibilitamos encuentros con mujeres de la vida política y con organizaciones que apoyan a familias y mujeres en cuestiones específicas”.</p> <p>“A finales de 2014 se realizó una encuesta de los oyentes y lectores en las diferentes comunidades del municipio sobre el uso de los medios del proyecto. Los resultados muestran que “Radio Yungas” todavía es una de las centrales fuentes de información en esta área rural y que el boletín „Datos & Hechos en los Yungas es uno de los pocos medios escritos que provee a la población de informaciones municipales”.</p> <p>“La introducción del Hospedaje Estudiantil en Familia presenta un buen punto inicial para elaborar medidas adicionales para el desarrollo de la comunidad. La seguridad alimentaria y el mejoramiento de la situación del hogar son prioridades oportunas”.</p>
--	--	--	--	--	--	---

4. “EDUCACIÓN PARA LA POBLACIÓN RURAL: EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN, LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO DE CAPACIDAD PARA LA REDUCCIÓN DE LA POBREZA Y LA SEGURIDAD ALIMENTARIA”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
FAO. Educación para la población rural. El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria. 2012. Recuperado de http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERPBookSpanish2012.pdf	Documento informativo.

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
En este texto la FAO da a conocer la experiencia de Hospedaje Estudiantil en Bolivia como respuesta para el acceso a la educación y formación. Además, en este hace una corta descripción sobre las problemáticas que los estudiantes afrontan para la asistencia y permanencia en	n/a	n/a	n/a	n/a	"La Región Andina de Bolivia tiene un índice de desarrollo bajo y presenta un gran número de comunidades aisladas. La tasa de abandono en las Montañas	"El programa prevé el establecimiento de centros educativos en aldeas que se encuentran en lugares estratégicos permitiendo a jóvenes de las comunidades cercanas atender a la escuela con más facilidad” “Además se prevé la creación de una red de familias	n/a

<p>la educación, la importancia del papel de la mujer en este proceso, el trabajo comunitario, reconocimiento cultural, y el proceso que ha realizado para lograr que está experiencia de respuesta a problemática educativa.</p>					<p>Andinas es entre las más altas en todo el mundo”. “La distancia entre las comunidades y las escuelas que ofrecen cursos hasta el octavo, que es el límite para la enseñanza obligatoria, distan circa 11 kilómetros, es decir, para un niño, dos horas caminando”.</p>	<p>invitadoras que ponen a disposición un alojamiento” “Durante la semana, los jóvenes se centran en sus estudios y toman parte en seminarios de creación de capacitación sobre la nutrición, la higiene y la salud; durante el fin de semana, éstos vuelven a sus casas”. “Los educadores también participan a cursos regulares para mejorar la calidad de su enseñanza, así como prevé el mismo proyecto”. “Es interesante notar que este programa se basa en una antigua tradición del pueblo Aymara, un grupo de indígenas de Bolivia, a que se los llaman también utawawa. Los padres que viven muy lejos de la escuela permiten a sus hijos vivir con la familia o los padrinos y estudiar allí”. “Con el Programa Hospedaje Estudiantil en Familia, la calidad de los servicios que las familias proveen está controlado por el personal de cada centro educativo”. “El estudiante tiene el derecho de tener su cama, comidas dignas y condiciones de vida sanas desde el punto de vista de la higiene. El programa ha demostrado que estos requisitos permiten mejorar el rendimiento escolar a los estudiantes y aumentar el número de niños matriculados”. “Este programa se consideró muy exitoso ya que permitía a los jóvenes de familias muy pobres y en las áreas rurales, en particular en comunidades aisladas de las montañas de Bolivia, atender a la escuela de manera regular”. “Gracias a los acuerdos que los gobiernos municipales y la Fundación Pueblo han firmado, se garantizan fondos anuales para este proyecto asegurando, así, un soporte financiero y su sostenibilidad”. “El estudiante tiene el derecho de tener su cama, comidas dignas y condiciones de vida sanas desde el punto de vista de la higiene. El programa ha demostrado que estos requisitos permiten mejorar el rendimiento escolar a los estudiantes y aumentar el número de niños matriculados. “.una mejora significativa en el proceso de inscripción, participación y conclusión del ciclo de educación primaria, fomento de la participación escolar para las chicas y contribución al alcance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio por lo que se refiere a la educación primaria universal y la equidad de género para la enseñanza primaria y secundaria”.</p>
---	--	--	--	--	--	---

CONTEXTO: BRASIL (5 Documentos)

1. EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL – A EXPERIÊNCIA DA ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DE SANTA CRUZ DO SUL – EFASC.

REFERENCIA

TIPO DE DOCUMENTO

Costa, J. P. R., & Etges, V. E. (2016). Educação do Campo no Brasil—a experiência da Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul-EFASC. REDES: Revista do Desenvolvimento Regional, 21(3), 300-319.						Artículo	
RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
<p><i>"(Con base en la Traducción. Resumen propio de la investigación - no del artículo) *</i></p> <p>Como primera medida, se realiza una corta contextualización sobre la historia de Brasil que tiene relación con la educación rural. En este presentan, que la llegada de los portugueses en el año 1500 trajo intereses económicos que se concentraban en el desarrollo en las ciudades. En cuanto a la zona rural, habitaban los esclavos indígenas y africanos, que además estaba bajo el dominio latifundio y terratenientes que tomaban decisiones de acuerdo a sus gustos e intereses; en esto también se hacía presente el control de la iglesia y el sistema imperial, que años más adelante tuvo un cambio a República.</p> <p>Estos aspectos influyeron en la educación rural, puesto que, los beneficiados en acceder eran los que pertenecían a las élites, y la diferencia de clases era notable, asimismo, esta educación se impartía desde una mirada patriarcal, esclavitud y autoritario, la educación paso a ser como un mecanismo de discriminación social.</p> <p>Ya en la transición de lo imperial a la república, en el año 1930 se visualiza la educación rural como un capital, y la necesidad de alfabetizar a la población estaba enfocada para la mano de obra en las ciudades o agricultura, al presentarse esta situación, el grupo de Ruralismo Pedagógico inicia el debate sobre este tema, en el que exponen que dicha educación no se estaba planteando desde el medio rural, sino estaba basado en el desarraigo del hombre al campo y la economía, y el nuevo sistema republicano es un motor para que Brasil se conociera como un país industrializado, en el que daban a conocer las medidas para el uso del campo y maquinaria, dejando a un lado los saberes propios del cuidado y territorio de la comunidad rural.</p> <p>Este debate tomo mayor fuerza en el año 1948 en el congreso brasileño de educación, en el que se establecen cambios acordes a las necesidades del campo del país. Pero, las respuestas de parte del gobierno desde este mismo año al 1956, estuvieron enfocadas en créditos a grandes asociaciones internacionales, y no tuvo presente las necesidades del campo desde las problemáticas cotidianas, su propósito fue apoyar a las grandes</p>	<p>Escuela Agrícola Familiar, Pedagogía de la Alternancia, Participación</p>	n/a	n/a	<p><i>(Traducido)*</i></p> <p>""EFASC en el Vale do Rio Pardo es una alternativa para jóvenes y familias de agricultores y habitantes de zonas rurales, especialmente a los no creyentes en la escuela formal, generalmente con currículum fuera de contexto, rara vez teniendo en cuenta el contexto en el que están insertados. Muchas escuelas rurales, reproduciendo esta lógica educativa, no entiendo que "el desarrollo del campo También incluye la construcción y consolidación de un proyecto de la educación como instrumento de sensibilización</p>	<p>"Desde la llegada de los portugueses en 1500, territorio brasileño comienza a ser ocupado según las actividades económicas a los intereses de la metrópoli, como la caña de azúcar, la minería, algodón, café, ganadería, entre otros,"</p> <p>"En este entendimiento, el entorno rural aparece casi como un espacio ""Utilidad"" del entorno urbano, porque ""desde los años 50, con la introducción de la Revolución Verde en el país, una serie de comprensión de lo que es el desarrollo rural, entendido como intensificación de la actividad agrícola, utilizando insumos modernos,"</p> <p>"maquinaria y pesticidas, con el objetivo de alta productividad y producción en a gran escala, básicamente enfocado en el mercado extranjero ""(ETGES, 2001, p. 131)".</p> <p>"Esta ignorancia o malentendido de su propia lógica. del campo y sus residentes, a menudo reflejados en la intransigencia escuela formal, aliados con la falta de perspectivas laborales y de ingresos para el chico del campo Parece que ""los aspectos negativos que justificar la negativa de muchos jóvenes a permanecer en las zonas rurales sobre todo señalan las deficiencias de la vida en este entorno, y en un particular, la falta de alternativas profesionales que puedan garantizar oportunidades de</p>	<p>"No es raro que los padres tengan noticias del maestro de la escuela. multiserie: "Tu hijo es inteligente; no puede quedarse en el campo; se necesita referirlo a sus estudios. Ganarás en la vida mejor que tu padre, logrará una buena posición social "" . (GRANEREAU and NOSELLA, 2007"</p> <p>"El elemento estructural que hace que esta escuela sea diferente De todos los intentos de educación en las zonas rurales, es el hecho primordial que Unir la realidad de la práctica agrícola con la teoría científica".</p> <p>"La pedagogía de la alternancia supone que el joven debe quedarse en casa y permanecer en EFA, momentos alternos su formación, que se complementan entre sí, proporcionando la posibilidad de formación integral: familia / comunidad y escuela, rompiendo con una concepción no constructiva, que insiste en para mantener de manera general en nuestra vida diaria, y la escuela es la único y / o principal responsable de la educación de las personas. No tiene en cuenta de la familia, la comunidad y las relaciones socioculturales"</p> <p>"Por lo tanto, se forma a lo largo del camino de la pedagogía de Alternancia en Brasil, la red CEFFA, interconectada por la Pedagogía de La alternancia y sus instrumentos pedagógicos, con el fin de Brindar capacitación integral para jóvenes, enfocada en desarrollo regional, a través de Alternancia y la asociación ubicación Actualmente, de acuerdo con UNEFAB (2009, p. 98)"</p> <p>"Se cree que una escuela rural es esencial para construir una alternativa con los jóvenes del país, así como para sus familias"</p> <p>"...permitiendo la organicidad de la pedagogía de la alternancia a través de instrumentos pedagógicos, que ofrecen a los jóvenes la opción de permanecer en el campo"</p> <p>"No hay duda de que esta unificación de banderas, en la lucha por La Pedagogía de Alternancia, entre CFR y</p>	<p>1. https://www.childfundbrasil.org.br/blog/escola-familia-agricola-educacao-co/</p> <p>2. https://site.educacao.go.gov.br/educacao/governo-de-goias-estuda-implantar-escola-familia-agricola-efa-em-campestre/</p> <p>3. https://agroecologia.org.br/2014/11/26/escola-familia-agricola-experiencia-de-escola-comunitaria-e-pedagogia-da-alternancia/</p> <p>4.</p>

<p>industrias para que obtuvieran mayor riqueza. Desde los años 50, la educación sigue siendo vista como un capital. La revolución verde se enfatizó en el desarrollo rural, y la escuela era más distante a este pensamiento, ya que todo estaba creado y diseñado desde lo urbano, y se ignoraba las particularidades y complejidades de lo rural.</p> <p>Por consiguiente, en relación con lo anterior, se hace una breve historia de la Pedagogía de la alternancia con las Escuelas Familiares Agrícolas EFA. En este exponen, que la pedagogía de la alternancia tiene su origen en el siglo XX en Francia en medio de la Europa urbana e industrializada. En el año de 1930 surge esta iniciativa por el diálogo de un agricultor y un Sacerdote que notaron la indisposición de los jóvenes del campo por ir a estudiar a la ciudad, vieron conveniente crear una escuela donde los estudiantes no se tuvieran que desplazar lejos de su casa y familia, y lo que aprenderían lo practicarán en su medio con el fin de evitar el éxodo rural, y si tomaban la decisión de ir a la ciudad debía ser autónoma y sin influencia por otros. En el año de 1935, nació el movimiento de Casas Rurales Familiares desde el enfoque de la pedagogía de la alternancia, y su propósito "compartir el poder educativo entre los actores del medio ambiente, los padres y entrenadores escolares" y "...una escuela diferenciada podría revertir el proceso y no es necesario abandonar el campo para estudiar ni estudiar para salir del campo". Begnami (como se citó en Reis y Etges, 2016, p.312 - 313)</p> <p>La primera Casa de Familia empezó a funcionar en el año de 1937, en el año 1960 la ley reconoció la pedagogía de alternancia como una modalidad educativa y en el año 1984 una nueva ley refuerza este modelo educativo y financiamiento estatal.</p> <p>Esta experiencia se expande en Europa y en el mundo, en el que por medio de los Centros Educativos Familiares para la capacitación en Alternancia CEFFA y la Asociación Movimientos Familiares Internacionales de Formación Rural AIMFR fueron creados como el puente de conexión para los países que aceptan este modelo educativo, y además son el medio para establecer relaciones e intercambios, y promover, apoyar técnico y económicamente.</p> <p>En Brasil, esta pedagogía llega en el año 1960 al sur Espíritu Santo, en medio de la dictadura militar, en los años entre 1964 y 1985 por los inmigrantes italianos y el sacerdote católico P. Humberto Pietrogrande, junto con el apoyo de la iglesia, agricultores y entidades locales. La unión de las Casas Familiares Rural CFF y Escuelas Familiares Agrícolas EFA hacen parte de la red CEFFA, que promueven el Desarrollo de la educación rural, brindar oportunidades a los jóvenes rurales y comunidad, para mejorar la calidad vida, en el que se tiene presente los conocimientos de la comunidad, la agricultura y el trabajo colectivo, y por ende el campo un medio de</p>				<p>"(JESÚS, 2006, p. 63) Es necesario tener en cuenta el papel histórico de la CEFFA en Brasil, las aportaciones prácticas / teóricas de estas décadas de trabajo con jóvenes y sus familias rurales. Esto implica comprender la pedagogía de la alternancia más allá de un simple entrenamiento en régimen de tiempos/espacios alternos", desde esta concepción termina ignorando todos los instrumentos pedagógicos que garantizan este proceso de alternancia, que involucra a la juventud - familia - comunidad. Estos instrumentos han surgido en la práctica para ayudar a los estudiantes a dar sentido a sus experiencias, por lo tanto, son medios y no fines en sí mismos. Señalan una relación más</p>	<p>empleo e ingresos en la agricultura familiar ""(SANTORI,2008, p. 7) Por lo tanto, el entorno rural carece de una escuela que diálogo con ese medio y que se inserta en él". "De esta forma jerárquica, en la que la ciudad es el centro de las decisiones, el campo permanece en una condición subordinada, vinculada a (pre) conceptos de retraso y acceso difícil, recordados solo cuando sea conveniente a los intereses económicos y políticos de la ciudad". "Frente a figuras que demuestran la precariedad del suministro de La enseñanza, junto con el tema del analfabetismo en Brasil, La situación se vuelve aún más dramática cuando la investigación población que vive en zonas rurales". "El analfabetismo alcanza cuatro veces mayor entre la población rural en relación con la urbana, demostrando cuánto carece el entorno rural de oportunidades y Políticas públicas que permitan el acceso y la continuidad de estudios de jóvenes agricultores" "La educación era el privilegio de unos pocos, dados los intereses. de una élite que históricamente prevaleció en el país, tanto es así que los niños hicieron la capacitación inicial en las granjas y la educación superior en el Europa" "Es evidente que, desde la primera ""noción de Brasil"", la enseñanza ha sido Una de las formas más notables de discriminación social". "Desde la colonización al acceso universal a la educación al final del siglo XX, la enseñanza en Brasil era ""erudita, elite, al margen de realidades nacionales, discriminatorias, expresión de dominación base social retrógrada, basada en el patriarcado y la esclavitud, antidemocrático y autoritario.</p>	<p>EFA, ha estado promoviendo desarrollo de la educación rural, cada vez más calificada y enfocado en las comunidades donde se insertan los estudiantes, Brindar oportunidades y posibilidades a los jóvenes rurales y sus familias para una mejor calidad de vida en el campo. Así, generando ingresos y desarrollo del campo de la manera más eficiente posible, valorando el conocimiento de las familias, fortaleciendo la agricultura y relaciones comunitarias a través de la solidaridad". "...llegar al área de educación, con movimientos sociales como protagonistas" "...los movimientos sociales involucrado en la educación rural garantizó la Resolución No. 2, de 28 de abril de 2008, que establece las pautas complementarias, normas y principios para el desarrollo de políticas públicas para Educación Básica del Campo, comenzando ahora desde la caracterización de esta población rural para beneficiarse de la educación. Este grupo social se va desde la esfera de la agricultura solo como siempre se pensó, llegando a las poblaciones ribereñas, pescadores artesanales, extractivistas, pueblos indígenas, en resumen, la constitución de un campo de hecho y ahora de derecho" "Por lo tanto, Las escuelas familiares agrícolas, constituyen un proyecto educativo que valora el campo, que emprende proyectos con estudiantes profesionales enfocados en esta realidad y que desarrollan sus acciones. en la búsqueda de la dignidad de la vida del campesino " "Todos los días la coordinadora realiza el control de asistencia a clase de los ECOMAS, ya que a las familias anfitrionas se les paga de acuerdo con los días que la niña o niño atendido por el programa va a la escuela. Así mismo se encarga de controlar el almuerzo servido ya sea por la anfitriona o en el comedor escolar. Vigila en la tarde las clases de reforzamiento, las actividades de apoyo al estudio y las del espacio lúdico. En cuanto a mejoramiento de la calidad educativa, a diferencia de la modalidad implementada en años pasados, hoy sólo se promueve la realización de cursos de actualización y mejoramiento docente en coordinación con las Direcciones Distritales de Educación, siendo otras instituciones del Estado las encargadas de llevar adelante estas actividades". "Durante las tres fases del proceso de implementación y operación del programa, la entidad ejecutora, mediante un Coordinador Regional, realiza un estrecho acompañamiento y continua supervisión al trabajo realizado por las coordinadoras locales, anfitrionas y facilitadores. Se encarga también de mantener un contacto permanente con autoridades de los Gobiernos Municipales y de las Direcciones Distritales de Educación, informándoles sobre el desarrollo del programa. Al final de cada gestión, se realiza un taller de</p>	<p>https://www.redebrasilatual.com.br/educacao/2017/10/em-todo-o-pais-uma-pedagogia-que-resiste-para-liberar-5. https://www.vaticannews.va/es/mundo/news/2019-08/brasil-escuela-agricola-jesuitas-ejemplo-desarrollo-sostenible.html https://www.redalyc.org/jatsRepo/270/27059273009/html/index.html</p>
--	--	--	--	---	---	---	---

<p>generador de ingresos que benefician a la familia. Además, la red institucional está integrada por universidades, asociaciones, entidades regionales que son fundamentales para mantener económicamente y política el trabajo desarrollado por las EFA y CFF.</p>			<p>compleja entre la realidad del alumno, las asignaturas en la capacitación, las instituciones, el medio ambiente, los métodos, las relaciones de conocimiento (BEGNAMI, 2011, p. 29). Entonces no se trata de reemplazar al Estado, pero desempeñar un papel que el Estado no cumple, es decir, brindar capacitación de calidad a los jóvenes en el entorno rural. Es necesario entender que sobre la base de los pilares de los CEFFA es la asociación local, formada por padres, alumnos y muchos otros. personas vinculadas a las causas del campo. Esta gestión es la más legítima. puede haber, porque permite la participación directa, sin intermediarios, que incluso presiona al Estado para cumplir su papel,</p>	<p>(...)" "...la alfabetización era importante, tanto por razones religiosas como, en muchos casos, por haber experimentado esta experiencia del dominio de las letras en el viejo mundo" "El proceso de La industrialización que estaba ocurriendo en ese período exigía un entorno rural mínimamente alfabetizado, ya sea para servir como mano de obra en las ciudades, ya sea de forma inmediata o posterior, o para satisfacer las demandas de la agricultura comenzaba a estar sometida, sobre todo, al suministro de materia prima para la industria naciente" "En este período, destaca el grupo conocido como ruralismo pedagógico 5, que ya discutió la necesidad de una escuela rural que abarcaba cuestiones regionales, combatiendo el ""desarraigo del hombre de campo "" "...el éxodo rural acelerará cada año el proceso. expulsar a los jóvenes de su entorno, comprometiendo la producción y sucesión familiar a corto plazo, ya que muchos jóvenes ya abandonan el campo estudiar en la escuela secundaria" "Todos estos movimientos de acciones gubernamentales, hasta cierto punto manera, afectó, en buena parte, a la población del campo, porque estaba en ese El mayor número de analfabetos se concentró en Brasil". "Su objetivo era simplemente la alfabetización de las personas, generalmente con temas no relacionados con los problemas cotidianos de Residentes rurales". "Conocimientos tradicionales de técnicas y tecnologías, derivados de generaciones anteriores, fue prácticamente olvidado o excluido frente a esta nueva realidad de la agricultura, que ya</p>	<p>evaluación, donde participan todos los involucrados en el Hospedaje Estudiantil en Familia, las recomendaciones y sugerencias que salen del taller son tomadas en cuenta durante la ejecución de la modalidad durante la siguiente gestión". "Por una parte permite reducir drásticamente las tasas de abandono y deserción escolar y por consiguiente un mayor porcentaje de niños y niñas en edad correspondiente logra culminar su formación primaria. f Se evidencia también que esta modalidad favorece al grupo más vulnerable que la población que son las niñas de comunidades alejadas (equidad de género). Pues se ha demostrado que al tratarse de una modalidad que brinda control y cuidado en un ambiente familiar, un mayor porcentaje de padres de familia se anima a mandar a sus hijas a la escuela, contribuyendo de esta manera considerablemente a la equidad de género. f Por otro lado, dinamiza el movimiento económico de la comunidad pues crea fuentes de trabajo para las familias anfitrionas, principalmente para mujeres. Esto contribuye a reducir los niveles de pobreza extrema y moderada de ingresos. f Finalmente se evidencia que las unidades educativas se ven fortalecidas por el aumento significativo del alumnado, lo que les permite mantener el número de maestros". "Ha logrado dar una respuesta adecuada a una necesidad sentida por la mayoría de las familias en el área rural. Esta respuesta se basa en principios que están enraizados en la población rural indígena". "Además de las familias que ahora pueden dejar a sus hijos seguir estudiando bajo cuidado personalizado en un contexto familiar, se beneficia también a otros miembros de la comunidad, ya que el programa crea fuentes de ingreso en la comunidad de la Unidad Central y mejora la calidad de educación para todos los alumnos que asisten. Entonces el grupo de beneficiados es muy amplio". "Una segunda causa para el éxito del programa es su diseño, el cual implica muy bajos costos de instalación, ya que no requiere una inversión inicial tan alta. También, el tiempo de aproximadamente tres meses que se necesita para preparar la operación del programa es relativamente corto. Finalmente hay un buen nivel de involucramiento y participación de la gente en todas las fases del programa. Esto hace que se sientan identificados con el mismo. La corresponsabilidad entre todas las partes motiva, por ejemplo, a las anfitrionas para invertir dinero en arreglar su casa, al municipio a dar su contraparte y a los padres a entregar sus contribuciones, es el tercer punto clave para el buen desempeño del programa". Elementos innovadores. "El programa "Hospedaje Estudiantil en Familia" es un proyecto innovador en cuanto al modo que logra escolarizar niñas y niños de áreas rurales.</p>
--	--	--	---	--	---

				<p>Históricamente descuidado por la población del campo. Por eso, Los CEFFA se caracterizan como un servicio público no estatal, o, es decir, una escuela pública de gestión comunitaria. Poner EFASC como una experiencia de educación rural, dado el del contexto discutido, puede ser un desprecio por la historia y constitución de la pedagogía de la alternancia en Brasil, así como su práctica pedagógica - social. Idea errónea quizás debido a la falta de experiencia experiencial en un CEFFA y toda la realidad que lo rodea. Muchos la gente se engaña cuando discute el propósito de formación de jóvenes. Si continuará en la propiedad y / o en el medio rural, si vas a ser un agricultor</p>	<p>no tiene subsistencia su principal foco productivo, pero en el mercado, acompañando técnicas de producción y nuevas necesidades impuesto a las zonas rurales y la agricultura en particular”. “Según Arroyo (2007), el campo se ve como una extensión, como un patio de la ciudad En consecuencia, profesionales ciudades, doctores, enfermeras y maestros extenderán sus servicios al campo Servicios precarios adaptados, en el puesto médico o en la pequeña escuela con pocos recursos; profesionales urbanos tomando servicios al campo, especialmente en los primeros años, sin ataduras. con el campo, sin permanencia y residencia con los pueblos el campo”.</p>	<p>Simultáneamente crea fuentes de ingreso basados en la participación de los beneficiarios directos. Así, el programa contribuye de una forma sostenible al desarrollo rural. Es interesante como se ha tomado una costumbre tradicional – el padrínazgo – y se lo ha adaptado a las necesidades actuales, de este modo, crean una alta aceptación en las comunidades receptores. El proyecto también es innovador, debido a que presenta un modelo alternativo a los hogares de tipo Juvenil Campesino o los internados tradicionales. El estar en una familia es muy positivo para los niños y niñas que están obligados a estar lejos de sus familias durante la semana. Además, la propuesta requiere un costo de implementación corto y bajo. Así, constituye una superación a los obstáculos para la implementación de una solución al problema de base, la distancia entre las unidades educativas y los hogares de los niños y niñas en el campo. Dada la experiencia de que se puede superar problemas tales como mencionados en la parte anterior, podemos acentuar el potencial de este programa para ser replicado. Como vemos, por la replicación en varios municipios en el Norte de Potosí, el programa se puede adecuar a muchos contextos, manteniendo su esencia y lineamientos generales. Sobre todo, la existencia de toda una ingeniería, reglamentos claros, procesos y convenios escritos para el manejo del programa crea que interesados en otros lugares puedan ver muy fácilmente, cuáles componentes del programa se puede adoptar y cuáles hay que modificar según el contexto específico”.</p>	
--	--	--	--	---	--	---	--

				familiar o un campesino, si vas a ciudad, de todos modos. Es una duda común para aquellos que no experimentan la capacitación de estos jóvenes y sus familias. Incluso porque la base de esa formación debe ser la libertad y la democracia, Garantizar los pilares de los CEFFA. Durante el entrenamiento en EFA, el joven construirá posibilidades para poder decidir su futuro de la forma más autónoma posible”.			
--	--	--	--	--	--	--	--

2. “FORMAÇÃO PEDAGÓGICA DE MONITORES DAS ESCOLAS FAMÍLIAS AGRÍCOLAS E ALTERNÂNCIAS”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Begnami, J. B. (2003). Formação pedagógica de monitores das Escolas Famílias Agrícolas e Alternâncias: um estudo intensivo dos processos formativos de cinco monitores (Doctoral dissertation, Universidade Nova de Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia & Université François Rabelais de Tours: Département des Sciences de l'Éducation et de la Formation).	Tesis de maestría

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA

<p>"La Escuela Agrícola Familiar es una iniciativa propia de los agricultores, que se originó en Francia. Esta experiencia se expande en diferentes lugares del mundo. En Brasil inició en el año 1969 como respuesta por el abandono de la autoridad política, el aumento del éxodo del campo a la ciudad, el desarrollo del campo, superar las condiciones de pobreza, entre otras, por medio de la educación con los estudiantes y sus familias y las comunidades</p> <p>Para dar inicio a las EFA, primero se creó el movimiento de Educación Promocional Espíritu Santo (MEPES) "Fue fundada en abril de 1968 como una entidad civil filantrópica caritativa, sin para beneficiarse. Una organización de inspiración cristiana, afectada por la grave crisis. impacto económico y social de los agricultores en el sur de ese estado, a fines de la década de 1960" (Begnami, 2003, p. 31)</p> <p>La EFA se reconoce como una experiencia alternativa a la falta de políticas públicas para la zona rural, ya que se centra en responder y adaptarse a las necesidades de cada contexto. Esto se logra por medio de cuatro principios fundamentales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. La asociación administradora, debe asumir el poder de la educación con las familias como protagonistas. 2. La pedagogía de la alternancia, con instrumentos didácticos específicos que integran los períodos. 3. Programas educativos entre la escuela y el entorno socio profesional, valorado y priorizado, experiencia y trabajo como realidades formativas. 4. Formación integral y personalizada de estudiantes, desde una perspectiva de ciudadanía, inclusión social y desarrollo rural sostenible. (Begnami, 2003, p. 15) <p>Contextualización:</p> <p>La experiencia menciona que, en la segunda mitad del siglo XX, la zona rural en Brasil estaba viviendo una época de empobrecimiento, abandono, desesperanza, aumento del éxodo a lo urbano por el modelo económico urbano-industrial en el que privilegiará las empresas, y la transformación del campo como un medio capitalista.</p> <p>La EFA inicia en medio del régimen militar, con políticas públicas que no beneficiaban al campo, estaban enfocadas a la producción agrícola, monocultivos, modelo de cultivo empleador, mercado exterior y con sofisticación tecnológica, dejando a un lado la agricultura familiar y empobreciendo al campo, en la zona donde se inicia la primera EFA en Espíritu Santo se estaba presentado la erradicación del café.</p> <p>En resumen, una vez identificada la situación del campo, se realizaron diferentes procesos con la EFA, en que se especificaron los requerimientos para recibir las capacitaciones (solo se les otorgaba un certificado de agricultor técnico) y a quienes iban dirigidas como, para los hijos de los agricultores, la edad, privilegios para las mujeres, entre otras. Dentro de los resultados destacados, exponen, que los estudiantes que recibieron la</p> 	n/a	<p>"Con base en la traducción "El proyecto promocional de EFA tenía como objetivo mejorar la producción agrícola y la calidad de vida en el campo".</p>	<p>Con base en la traducción "Los principios básicos que determinan y definen esta iniciativa de los agricultores familiares son: la asociación de gestión que debe asumir el poder de la educación, con las familias como protagonistas; la pedagogía de alternancia con sus instrumentos didácticos específicos que integran los períodos educativos alternos entre la escuela y el entorno socioprofesional, valorando y priorizando, la experiencia y el trabajo como realidades formativas; La formación integral y personalizada de los estudiantes, en una perspectiva de ciudadanía, inclusión social y desarrollo rural sobre una base sostenible".</p>	n/a	<p>"Con base en la traducción ""La EPT surge como una posibilidad de educación adecuada a las necesidades sociales históricas para contener el éxodo, desarrollar el campo, superar las condiciones de pobreza, abandono, entre otros problemas, a través de una capacitación de sensibilización de los estudiantes y sus familias en las comunidades"".</p> <p>""Aparecer como una iniciativa estratégica para promover y desarrollar a los agricultores familiares, pero también como una alternativa a la falta de políticas públicas dirigidas al sector"".</p> <p>Brasil en la segunda mitad del siglo XX presentó una situación rural de abandono casi total, empobrecimiento, desánimo y un gran éxodo a las grandes ciudades, debido a un modelo económico urbano-industrial, basado en capital, industria y grandes terratenientes, convertido para la integración del campo en la industria moderna, privilegiando a la gran empresa o transformando el campo en empresas capitalistas. "EPT en Brasil. Coincide con el proceso de apertura y democratización de la sociedad brasileña. Está estrechamente relacionado con el vacío de las escuelas en el campo y en el campo, pero también con la reacción de las organizaciones campesinas que comienzan a reclamar el derecho a la escuela y, en muchos casos, quieren una escuela diferente con su propia identidad como escuela rural".</p>	<p>Con base en la traducción "La Pedagogía de la Alternancia, presenta como una de sus características una concepción específica del educador y el proceso educativo que ocurre a través de la cooperación de una red de socios formativos, ya que la alternancia propone compartir el poder educativo y destaca el papel del `monitor` como quien debe coordinar a los diferentes socios para que, de hecho, "la capacitación continua e integral se lleve a cabo en la discontinuidad de actividades y espacios y tiempos diversificados: escamio" (Duffaure, 1993, pp. 81 y 85).</p>	n/a
---	-----	---	--	-----	--	---	-----

<p>capacitación decidieron quedarse en la zona rural, y realizaron actividades en agricultura u otras áreas</p> <p>Los recursos que utilizaron para fortalecer y llevar acabo la experiencia, fue el acompañamiento como las visitas y escuchar las necesidades de la población, y esto llevó a que la EFA realizara cambios como, lograr una educación escolarizada “la reacción de las organizaciones campesinas que comienzan a reclamar el derecho a la escuela y, en muchos casos, quieren una escuela diferente con su propia identidad escuela del campo” (Begnami, 2003, p. 34)</p> <p>En el año 1980 las EFA pasa de curso complementario a la educación regular de 4 años desde los 9 y 10 años edad, refiere que “los EPT, tanto en educación primaria como secundario medio y profesional, enfatizan los temas de ciudadanía, politización y formación de liderazgo. Esta característica está vinculada a la acción de las fuerzas sociales que dieron origen a las escuelas y que Continuar apoyando hoy. Con esto queremos afirmar que el aspecto social en las EPT se superpone aspectos de profesionalización” (Beganami, 2003, p. 37)</p> <p>Una vez consolidada esta iniciativa, se crea la UNEFAB União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil en el año de 1982, y por su trabajo y reconocimiento empieza a ser implementar en otras regiones de Brasil, que requerían capacitación, asistencia pedagógica, financiamiento, entre otros”.</p>						
---	--	--	--	--	--	--

3. "CAPITULO IV: EXPERIÊNCIAS INOVADORAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA RURAL 1 Escolas Família Agrícola (EFA)".

REFERENCIA						TIPO DE DOCUMENTO	
Umayahara, M., & Rodriguez, C. (2004). Educación Para La Población Rural En Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay Y Perú. Itália, Roma: Proyecto Faounesco-Dgcs/Italia-Cide-Reduc. Organización De Las Naciones Unidas Para La Agricultura Y La Alimentación (Fao).						Producto informativo.	
RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
"Con base en traducción del texto ""Las EPT son entidades educativas que promueven el desarrollo sostenible en las zonas rurales, a través de un proceso de formación de jóvenes, con énfasis en desarrollar un espíritu de solidaridad (UNEFAB). Son escuelas que atienden a jóvenes de familias que ejercen actividades profesionales relacionadas con el sector agrícola, en su mayoría compuestos por pequeños propietarios rurales"". Sus raíces históricas están vinculadas a las experiencias	n/a	n/a	"Con base en traducción "Las actividades prácticas se llevan a cabo en la propia escuela, que tiene un área o propiedad agrícola adjunta, cultivada por los estudiantes como	n/a	n/a	"Son escuelas que atienden a jóvenes de familias que ejercen actividades profesionales relacionadas con el sector agrícola, en su mayoría compuestos por pequeños propietarios rurales". "El sistema es multiseriado, siendo los estudiantes mayores de 14 años los criterios de ingreso". "La escolarización se divide entre: a) la escuela primaria del quinto al octavo grado, en la que además de la capacitación general, hay una introducción al mundo del	n/a

<p>francesas de Maisons Familiales Rurales, originadas en el suroeste de Francia, en 1935, a través de la movilización y organización de un grupo de familias de pequeños agricultores en la búsqueda de capacitación alternativa para sus hijos. Desde Francia, la propuesta se expandió gradualmente a otros países y continentes, y en la década de 1960 llegó a América Latina. En Brasil comenzó a mediados de los años 60, en el sur del estado de Espírito Santo, y su expansión y diversificación a varios estados y regiones brasileños comenzó en 1988".</p>		<p>una unidad de enseñanza, demostración y producción. Los estudiantes, además de las clases prácticas que se imparten en el entorno escolar, son responsables en sus tareas diarias del cuidado de las plantaciones y los animales.</p> <p>Las herramientas pedagógicas de alternancia son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plan de estudio: es una investigación que el alumno realiza sobre su realidad de la vida socioeconómica, elaborada a partir de temas previamente elegidos en la sesión escolar y trabajados durante la sesión familiar; • The Reality Notebook: es una carpeta donde el alumno recoge el investigación, síntesis personales y grupales, esquemas, dibujos, bocetos, fotografías y otras actividades resultantes del Plan de Estudio; • Colocación en común: es el espacio para la socialización del Plan de Estudio, en el escuela, transformando el conocimiento de cada uno de los estudiantes en un conocimiento grupal, basado en preguntas a profundizar en las diferentes materias y 			<p>trabajo, y el ritmo de alternancia adoptado es una semana en EFA y una semana en la granja; b) educación secundaria integrada con educación vocacional, con una duración que varía de 3 a 4 años dependiendo de los requisitos socioeconómicos y culturales de la región". "En estos, el ritmo es de quince días en EFA y quince días en la propiedad. En cursos reconocidos como educación complementaria, el ritmo de alternancia es de una semana en EFA y dos semanas en la propiedad". "El modelo pedagógico de la EPT se basa en tres puntos: alternar la capacitación agrícola en la propiedad con la capacitación teórica general en la escuela que, además de las materias básicas, incluye la preparación para la vida asociativa y comunitaria; el énfasis en la participación de familias y comunidades en la conducción del proyecto educativo y en la gestión político-administrativa de la escuela; Formación integral de jóvenes, a nivel profesional, humano y sociocultural". "El plan de estudios busca proporcionar capacitación que incluya aspectos profesionales, escolar, humano, ético, social, espiritual y ecológico. Busca adaptarse a la realidad del entorno en el que viven los estudiantes. Busca conocer la realidad de la cultura rural, las peculiaridades regionales y locales de la vida rural a través del interés y la aprobación de la Asociación de cada Escola Família Agrícola y de acuerdo con la legislación y las resoluciones vigentes (Reglas de Procedimiento de la EPT Chico Mendes)". "Las concepciones de los involucrados en general contemplan el deseo y el compromiso de construir una escuela y una educación específica y diferenciada, que contribuya a la permanencia y resistencia de los jóvenes agricultores en la tierra y en el campo, a la mejora de sus condiciones de vida y trabajo. En el caso específico de los monitores, "sus representaciones sobre la escuela convergen en un aspecto común: la valorización de la EPT como un espacio para la educación escolar que, valorando la realidad y la cultura del campo, tiene el papel de formar sujetos críticos y participativos en el proceso buscar los cambios necesarios en el medio rural". "Las escuelas tienen una gran inserción en la comunidad". ""la participación y movilización de miembros de la comunidad y familias interesadas en una educación diferenciada para sus hijos. Esta inserción es posible gracias a los instrumentos pedagógicos de alternancia, principalmente a través de visitas a las familias realizadas por los monitores y la realización de la investigación del Plan de Estudio por parte de los estudiantes. Las escuelas se consideran una extensión de la comunidad".</p>	
--	--	---	--	--	---	--

			<p>actividades, generar un texto, una síntesis;</p> <ul style="list-style-type: none">• Hojas de trabajo pedagógicas: recopilar el conocimiento del conocimiento popular con el conocimiento científico, en un esquema metodológico interactivo, proponiendo la construcción de conocimiento de la realidad del alumno;• Visitas de estudio: se llevan a cabo en propiedades o instituciones con el propósito de expandir y complementar el tema del Plan de estudio. Oportunidad de confrontar el conocimiento personal y grupal con el conocimiento de los demás. Permite descubrir otras profesiones, otras ideas y experiencias;• Conferencias: para profundizar en temas relacionados con el Plan de Estudio;• Visita a las familias: realizada por los monitores, dirigida a la interacción escuela x familia en aspectos sociales, pedagógicos y técnicos. Es un medio de monitoreo actividades de retorno (experiencias) causadas por el Plan de Estudio;• Experiencias: estas son actividades de retorno para cada Plan de Estudio, llevadas a cabo por			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>estudiantes en la propiedad de la Escola da Família Agrícola o en el hogar o en otras propiedades;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Proyecto personal: cada alumno será acompañado en la construcción de su proyecto profesional o continuidad en estudios; • Pasantías: realizadas en los últimos dos grados de Ensin o Fundamental y tiene el descubrimientos de las actividades profesionales del medio ambiente y ayuda en Orientación vocacional para jóvenes. <p>La evaluación se lleva a cabo en la investigación del plan de estudio, la Colocación en común, las actividades de retorno, además de los contenidos trabajados en las materias enseñadas en el período y en otras actividades, como visitas de estudio, conferencias, tardes”.</p>			
--	--	--	--	--	--	--

4. "HISTORIANDO A PEDAGOGIA DA ALTERNÂNCIA E A ESCOLA FAMÍLIA AGRÍCOLA DO SERTÃO DA BAHIA "

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Andrade, G. D. S., & Andrade, E. D. S. (2012). Historiando a pedagogia da alternância e a Escola Família Agrícola do Sertão da Bahia. Entrelaçando: revista eletrônica de culturas e educação, Cruz das Almas, 6(2), 61-72.	Artículo

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
<p>"A Pedagogia da Alternância realizada pelas Escolas Famílias Agrícolas – EFA vêm se constituindo como uma das experiências mais exitosas em educação do campo. Este artigo busca apresentar elementos da história da Pedagogia da Alternância e da Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE, com o objetivo de contribuir com a sistematização e socialização de experiências de educação do campo. Expondo as condições históricas para o surgimento da EFASE e os desafios e perspectivas para o próximo período".</p>	<p>Pedagogia de la alternancia. Escuelas de granja familiar. Educación de campo.</p>	<p>n/a</p>	<p>"...las características de los EFA son: 1º) Metodología basada en el principio de alternancia que integra el entorno socioprofesional(familia / comunidad) y el centro escolar; 2) una asociación responsable en varios aspectos: económico, legal, de gestión, etc. 3) educación y formación integral de la persona y finalmente, 4) el desarrollo del entorno local a través de la capacitación de sus propios actores".</p>	<p>"La Escuela Familia Agrícola do Sertão es otra institución educativa, vinculada a la organizaciones y movimientos sociales comprometidos con la formación de sujetos rurales, quienes puede, si su intervención cambia las condiciones en que se insertan. En estos 15 años de actividad, EFASE ha estado desarrollando acciones basadas en los principios de agroecología desde la comprensión de vivir con los semiáridos. Actualmente la escuela tiene el desafío de mejorar su práctica pedagógica ya que aumenta el número de estudiantes simultáneamente, expande el alcance</p>	<p>"La construcción de la Escuela Agrícola Familiar Sertão en Monte Santo - BA se lleva a cabo en un Contexto histórico de los conflictos agrarios en la región. Consecuencia de la concentración de la tierra, grilagem y la colusión de las autoridades públicas con el despilfarro de los terratenientes. Situación común a muchas otras regiones del país, y especialmente al noreste de Brasil (ANDRADE, 2012, p.6) Esta situación hace que la región tenga altos niveles de desigualdad social". "En el campo educativo, la región se caracteriza por altas tasas de analfabetismo y la exclusión de los jóvenes del sistema educativo tradicional, por la falta de vacantes, evasión y fracaso escolar Agregar enseñanza descontextualizada y lejos de las necesidades reales de comunidades campesinas, lleva a los campesinos a crear una escuela que en un instrumento de la clase obrera". "Ya hemos discutido que el proceso de entrenamiento no ocurre exclusivamente en el espacio físico de escuela, se extiende a las comunidades y entidades / movimientos de origen de los alumnos. Son tiempos de capacitación y espacios que necesitan apoyo pedagógico por parte del equipo de investigación educadores / monitores".</p>	<p>"Con respecto a la historia de la pedagogía de la alternancia, es importante enfatizar que su surgimiento y sus bases constitutivas están vinculadas a la construcción de una propuesta educativa innovadora, llevado a cabo por los Centros de Capacitación en Alternancia Familiar – CEFFAs" "Una diferencial de la pedagogía de la alternancia que practican los EFA en Brasil es la influencia de La pedagogía liberadora de Paulo Freire, desde el trípole acción-reflexión-acción, de la praxis (ARAÚJO,2005, p.112). Los estudiantes y estudiantes en este movimiento de ir y venir, de combinar el período de quince días en la escuela y quince días en la familia / comunidad hacen posible pensar en la práctica y regresar a ella para transformarlo".</p>	<p>n/a</p>

				territorial. La perspectiva presentada en este nuevo escenario es ofrecer educación superior. Hay una demanda creciendo entre los jóvenes campesinos para tener educación superior y calidad en el campo. Esa es un desafío en la construcción de la educación rural".		
--	--	--	--	--	--	--

5. "O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: AS ESCOLAS FAMÍLIA AGRÍCOLA"

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Almeida Pinto, M. P. D., & Germani, G. I. (2013). <i>Território da educação do campo: as escolas famílias agrícolas</i> . Encuentro De Geógrafos De América Latina, 14.	Artículo.

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
"A formação do Brasil tem como base o processo de colonização, trabalho escravo, ocupação de terra e o latifúndio, de tal modo, os interesses econômicos foram um elemento determinante da regulamentação da estrutura fundiária, isto explica a concentração de terras e os conflitos territoriais. Tais conflitos, no contexto atual de um Estado brasileiro capitalista neoliberal, representam a resistência de grupos sociais às regras do mercado que devido à redução da participação do Estado passam a definir o funcionamento de diferentes setores da sociedade brasileira, inclusive a educação. Estes grupos sociais, na luta por seus territórios, não querem somente a garantia de terras, mas sim, de todas as	Territórios imateriais, Educação do Campo e Escola Família Agrícola	n/a	n/a	n/a	"La historia de la educación brasileña, con énfasis en la educación en áreas rurales, está relacionada la formación y ocupación de la estructura de la tierra de este país y las disputas y conflictos involucrados en ese proceso". "La formación de la estructura de propiedad de la tierra brasileña estuvo marcada por la colonización, más de tres siglos. trabajo esclavo, ocupación de	"... a través de la educación sería uno de los puntos para defender este territorio inmaterial y garantizar el mantenimiento del territorio material donde se produce y reproduce la vida" "Cuando se trata de conflictos en el campo, es importante resaltar la historia de la educación. que fue un proceso marcado por la exclusión y marginación de las clases sociales" "Podemos observar que el proyecto político educativo y social de las EPT es una forma de resistencia y empoderamiento de las poblaciones rurales, ya que existe	n/a

<p>dimensões que permitam a manutenção de sua cultura e identidade. Por isso, é preciso observar as diferentes dimensões do território, “material e imaterial” e, como o processo de construção do conhecimento se apresenta como elemento de controle e domínio. Neste sentido, a história da educação pública brasileira foi marcada pela exclusão e marginalização das classes sociais populares e, apesar do predomínio da população rural, o debate sobre a educação rural iniciasse apenas em 1923, no 1º Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, com objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo. O modelo de ensino brasileiro seguiu o ideário da burguesia de formar trabalhadores para inseri-los no processo de desenvolvimento capitalista e, desta maneira, a imaterialidade do conhecimento se traduz na materialidade dos territórios dominados pelo capital. No fim do século XX, em contraposição à educação rural, surge dos movimentos sociais a proposta de Educação do Campo realizada no espaço rural e que seja pensada pela população que o habita, por conseguinte, vinculada às suas necessidades e cultura, valorizando ainda os ensinamentos informais e as experiências vivenciais. A respeito da Educação do Campo, destacamos o modelo de Escola Família Agrícola (EFA), que surge no Brasil em 1968, originária da França (1935), como proposta de pensar uma educação significativa para os jovens do campo que alterna tempos de aprendizagem escolar e de trabalho produtivo, denominada de Pedagogia da Alternância. As EFAs, por serem administradas por associações de agricultores e agricultoras e, se proporem a trabalhar a partir de elementos da realidade dos estudantes, podem representar a resistência e empoderamento das populações rurais. Assim, o conflito da educação se apresenta entre o modelo de escola e conhecimento oferecido pelo Estado e o que é desejado pela população do campo. O modelo de educação estadual não valoriza o modo de vida rural, fragiliza os laços da população com sua cultura, as possibilidades de organização e resistência, o que a deixa susceptível ao uso ou venda de sua propriedade de acordo com os interesses econômicos vigentes. Contudo, este trabalho tem o objetivo de fazer um debate teórico da Educação do Campo e o modelo de Escola Família Agrícola compreendendo a educação enquanto um “território imaterial” em disputa”.</p>				<p>tierras y el régimen de propiedad que favoreció la constitución de la Latifundia (RIBEIRO, 2010)”. “La ocupación del territorio representó el comienzo de la explotación indiscriminada. recursos naturales según ciclos económicos (madera de Brasil, caña de azúcar, oro, café, etc.);” “...por lo tanto, los intereses económicos siempre fueron el principal determinante de la regulación de la estructura del terreno, lo que explica la concentración de conflictos territoriales y territoriales existentes hoy” “La concentración de la tierra ha sufrido cambios de acuerdo con los cambios económicos, aspectos políticos y sociales del país” “El aumento en el número de conflictos, especialmente los relacionados con el agua. Es necesario analizar con mayor profundidad los factores que involucran la motivación y organización de comunidades tradicionales que se niegan a incluirlas en la dinámica del mercado, protegiendo su territorio del dominio del capital, considerando que, actualmente, las disputas no son dar más por tierra, pero por territorios” “Montenegro (2010) afirma que las poblaciones ubicadas en áreas de interés para la capital se ven afectados por la recolonización de sus ""lugares de vida"", explotación, éxodo rural, no caracterizada y desarraigada de su territorio, lo que permite la pérdida de su identidad. Acerca de La necesidad de analizar este conflicto como una disputa sobre territorios En este sentido, Fernández (2010) argumenta que las disputas territoriales no se limitan a dimensión económica, ya que el territorio debe entenderse como una totalidad y multidimensional, y entre las</p>	<p>un conflicto cultural en la motivación de existencia de este modelo de escuelas, debido a que el estudiante proveniente del área rural no se identifica con el espacio, tiempo y contenido cubierto en escuelas rurales y urbanas”</p> <p>“En este sentido, las Escuelas Agrícolas Familiares tienen mecanismos de autonomía, libertad y emancipación (RIBEIRO, 2010) de las poblaciones rurales. La asociación local garantiza autonomía de acción, siguiendo lógicamente los criterios legales del Estado”.</p>	
---	--	--	--	---	--	--

					<p>diversas dimensiones está el alcance político, teórico e ideológico, que permite entender los territorios como materiales e inmateriales”.</p> <p>“En la historia de las instituciones educativas públicas brasileñas, existe una gran diferencia en el políticas, financiación y gestión de escuelas urbanas y rurales. El territorio de la educación fue y es disputado por diferentes esferas de la sociedad, y por lo tanto este proceso se caracteriza como conflictivo y desigual”</p> <p>“De esta manera, la educación rural fue descuidada, como el pensamiento predominante antes del proceso de mecanización en el campo era que enseñar a sus residentes era innecesaria la práctica que desarrollaron al comprender que no había necesidad de capacitación escuela para practicar actividades agrícolas”</p> <p>“Por no valorar el estilo de vida y depreciándolo, este modelo de estado termina debilitando los lazos de los hombres rurales con su cultura dejándolo susceptible al uso o venta de su propiedad de acuerdo solo con los intereses condiciones económicas actuales”.</p>	
--	--	--	--	--	--	--

CONTEXTO: MÉXICO (5 Documentos)

1. “CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL (CESDER)”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
CESDER-PRODES, (2019).Centro de Estudios para el desarrollo rural promoción y Desarrollo social A.C. Zautla, México. Recuperado de: https://www.cesder-prodes.com/nuestro-modo-de-organizarnos	Página Web

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
<p>"CESDER, expone su historia por etapas. Primera etapa, desde el año 1982 al 1988 en la comunidad indígena Nahuatl de San Andrés Yahuitlalpan en el Municipio de Zautla en la Sierra Norte del Estado de Puebla, el grupo de docentes Gabriel Salom, Irma Estela, Benjamín Berlanga y Florencia Osoyo, iniciaron con esta iniciativa, y llevaron a cabo los primeros proyectos como, preparatoria Albergue Productivo que se convertiría en Universidad y el Rancho experimental, esto con el fin de ofrecer una educación basada en el desarrollo y formación de promotores y promotoras comunitarios/as.</p> <p>Segunda Etapa, desde el año 1988 al 1993, se involucraron más profesionales interesados en los temas con los que estaba enfocados los proyectos como, lo educativo, el trabajo con mujeres y la asistencia técnica; con base en esto, se establece la Fundación CESDER en el que se crearon y se dio inicio a la formación de campesinos profesionistas en licenciaturas en Planeación Rural, programa de desarrollo comunitario, grupos de mujeres para la defensa de sus derechos, centros infantiles campesinos. Dentro de otras propuestas estaba, la microrregión de Telesecundarias "modelo de escuelas vinculadas a la comunidad". En esta etapa, CESDER es reconocido en otras partes de la región de México, y ampliaron su modelo educativo en, bilingüe y bicultural, Generación de situaciones educativas, Estrategias de exploración del medio, Alternancia, Educación, Producción y Apropriación de la palabra.</p> <p>Tercera etapa, desde año 1994 al 1997, se presentaron diferentes cambios como, separar la Microrregión de la telesecundaria, se consolida el trabajo con las comunidades, reestructuración de CESDER con cuatro instituciones especializadas, entre otros.</p> <p>Cuarta etapa, desde el año 1998 al 2008, se presentan cambios, en relación con el proceso de CESDER, Se plantea la reestructuración del CESDER con dos programas de trabajo: Programa de Desarrollo Regional y Programa de Formación de Recursos Humanos, con las siguientes áreas de intervención: Organización comunitaria y ciudadanía, Producción agropecuaria; Medio ambiente, Impulso de iniciativas económicas, Bienestar familiar y comunitario, Educación formal, Educación comunitaria.</p> <p>Quinta etapa, desde año 2009 a la fecha, CESDER continúa siendo una experiencia de crecimiento y</p>	n/a	<p>"La educación, como una estrategia principal para transformación y permeancia por el territorio de la comunidad. Según CESDER</p> <ul style="list-style-type: none"> • Consolidar al CESDER como una Universidad alternativa que forme especialistas a nivel de grado (licenciatura) y de posgrado (maestrías), que genere innovación educativa y pedagógica relevante para la formación de profesionistas que trabajen en zonas campesinas e indígenas. • Generar una educación interdisciplinaria en 	<p>"El primer equipo, está relacionado con lo educativo conforme a cada grupo poblacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación especializada, a cargo de CESDER en licenciaturas y maestrías, con el propósito de, que los sujetos sociales "fortalezcan su identidad, cultura y saberes campesinos para el cuidado del territorio y sustentabilidad del planeta" Este se encuentra ubicado en el Rancho Capolihitic, en la cabecera municipal de Zautla. • El Centro de Estudios Alfareros CEA es el encargado de la capacitación y trabajo con las comunidades alfareras en temas de "reconversión tecnológica de los hornos alfareros para ahorrar combustible, de capacitación para nuevos diseños, de sustitución de la greta por greta sin plomo, de estudios e investigación, entre otros proyectos y actividades". Se encuentra ubicado en San Miguel Tenextatiloyan 	n/a	n/a	<p>"Resumen. La misión y visión de CESDER está enfocada en el trabajo comunitario y organizaciones locales, con propósito de que los recursos humanos sean propios de estos procesos con el propósito de lograr una vida digna de toda la población rural individuo, familia y comunidades, y con un enfoque de compromiso social y transformación a favor del medio rural, Los equipos de trabajo están divididos en cuatro e instituciones que profundizan en lo educativo junto con CESDER.</p> <p>El primer equipo, está relacionado con lo educativo conforme a cada grupo poblacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación especializada, a cargo de CESDER en licenciaturas y maestrías, con el propósito de, que los sujetos sociales "fortalezcan su identidad, cultura y saberes campesinos para el cuidado del territorio y sustentabilidad del planeta" Este se encuentra ubicado en el Rancho Capolihitic, en la cabecera municipal de Zautla. • El Centro de Estudios Alfareros CEA es el encargado de la capacitación y trabajo con las comunidades alfareras en temas de "reconversión tecnológica de los hornos alfareros para ahorrar combustible, de capacitación para nuevos diseños, de sustitución de la greta por greta sin plomo, de estudios e investigación, entre otros proyectos y actividades". Se encuentra ubicado en San Miguel Tenextatiloyan • Y el Campo Experimental la cañada, es un espacio de investigación y capacitación para los estudiantes en temas relacionados con agropecuarias, y también para los campesinos y campesinas de Zautla. Está ubicado en cuenca del río Apulco cerca de la comunidad de Ocozingo. <p>Segundo equipo, Defensa del territorio: Por la industria extractiva como la minera, el franking y la hidroeléctricas, CESDER promueven el reconocimientos, apropiación y autogestión desde la perspectiva de los derechos humanos, con apoyo actores locales, nacionales e internacionales.</p> <p>Tercer equipo, Agroecología: apoyo a iniciativas a la comunidad en, en relación con bienes naturales en la conservación del agua y del suelo, la producción de hortalizas y de árboles frutales.</p> <p>Y cuarto equipo, Fortalecimiento institucional: Acompañamiento en gestión y seguimiento de proyectos, con el fin de generar recursos para comunidad y la</p>	n/a

<p>fortalecimiento en el trabajo comunitario, en esta etapa es nombrada como “Irradiación: crecimiento, más vínculos, construcción de redes”. Y da inicio a la Maestría en Pedagogía del Sujeto a cargo de la Universidad Campesina Indígena y con el respaldo de CESDER, la maestría en Practicas Narrativas en la Educación y el trabajo comunitario en colaboración con el colectivo de prácticas narrativas y Uci – RED, con esta alianza se logró el inicio de los diplomados en: Economía Social y Solidaria, Mediación Pedagógica para la Interculturalidad, Permacultura, Defensores y Defensoras del Territorio e Intervención al Trato en el Trabajo Comunitario.</p> <p>La misión y visión de CESDER está enfocada en el trabajo comunitario y organizaciones locales, con propósito de que los recursos humanos sean propios de estos procesos con el propósito de lograr una vida digna de toda la población rural individuo, familia y comunidades, y con un enfoque de compromiso social y transformación a favor del medio rural.</p> <p>Los equipos de trabajo están divididos en cuatro e instituciones que profundizan en lo educativo junto con CESDER.</p> <p>El primer equipo, está relacionado con lo educativo conforme a cada grupo poblacional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Formación especializada, a cargo de CESDER en licenciaturas y maestrías, con el propósito de, que los sujetos sociales “fortalezcan su identidad, cultura y saberes campesinos para el cuidado del territorio y sustentabilidad del planeta” Este se encuentra ubicado en el Rancho Capolihitic, en la cabecera municipal de Zautla. • El Centro de Estudios Alfareros CEA es el encargado de la capacitación y trabajo con las comunidades alfareras en temas de “reconversión tecnológica de los hornos alfareros para ahorrar combustible, de capacitación para nuevos diseños, de sustitución de la greta por greta sin plomo, de estudios e investigación, entre otros proyectos y actividades”. Se encuentra ubicado en San Miguel Tenextatiloyan • Y el Campo Experimental la cañada, es un espacio de investigación y capacitación para los estudiantes en temas relacionados con agropecuarias, y también para los campesinos y campesinas de Zautla. Está ubicado en cuenca del río Apulco cerca de la comunidad de Ocozingo. <p>Segundo equipo, Defensa del territorio: Por la industria extractiva como la minera, el franking y la hidroeléctricas, CESDER promueven el reconocimientos, apropiación y autogestión desde la perspectiva de los derechos humanos, con apoyo actores locales, nacionales e internacionales.</p> <p>Tercer equipo, Agroecología: apoyo a iniciativas a la comunidad en, en relación con bienes naturales en la conservación del agua y del suelo, la producción de</p>	<p>donde se desarrollen conocimientos, habilidades y destrezas técnicas, teóricas y artísticas para conseguir una formación completa.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la participación de las comunidades en proyectos propuestos por la institución para que se integren y generen los propios para así forjar una conciencia bilateral sobre el entorno. • Generar redes de amistad e intercambio con otras instituciones que busquen un objetivo de compromiso social para crear lazos que beneficien y fortalezcan a ambas partes. • Conseguir el apoyo financiero de diferentes sectores sociales 	<ul style="list-style-type: none"> • Y el Campo Experimental la cañada, es un espacio de investigación y capacitación para los estudiantes en temas relacionados con agropecuarias, y también para los campesinos y campesinas de Zautla. Está ubicado en cuenca del río Apulco cerca de la comunidad de Ocozingo. <p>Segundo equipo, Defensa del territorio: Por la industria extractiva como la minera, el franking y la hidroeléctricas, CESDER promueven el reconocimientos, apropiación y autogestión desde la perspectiva de los derechos humanos, con apoyo actores locales, nacionales e internacionales.</p> <p>Tercer equipo, Agroecología: apoyo a iniciativas a la comunidad en, en relación con bienes naturales en la conservación del agua y del suelo, la producción de hortalizas y de árboles frutales.</p> <p>Y cuarto equipo, Fortalecimiento institucional: Acompañamiento en gestión y seguimiento de proyectos, con el fin de generar recursos para comunidad y la institución”.</p>			<p>institución”.</p>
--	---	--	--	--	----------------------

hortalizas y de árboles frutales. Y cuarto equipo, Fortalecimiento institucional: Acompañamiento en gestión y seguimiento de proyectos, con el fin de generar recursos para comunidad y la institución”.		como empresas, particulares, asociaciones, entre otros; que tengan interés en formar parte de proyectos sociales para continuar con los ya existentes y seguir generando nuevos”.					
---	--	---	--	--	--	--	--

2. “CESDER CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
"CESDER. (s.f).Centro de Estudios para el desarrollo rural promoción y Desarrollo social A.C. Zautla, México. Recuperado de: https://www.cesder-prodes.com/nuestro-modo-de-organizarnos	Institucional

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
Resumen del documento "La idea fundacional del CESDER está inspirada en las propuestas de Philip H.Coombs y Manzoor Ahmed planteadas en el informe técnico para el Banco Mundial “La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal” publicado en 1975. En ese informe se constata la crisis de las escuelas de formación de técnicos y profesionistas para las zonas rurales en los sistemas educativos nacionales en Asia, Africa y América Latina, por su desvinculación de los problemas reales, cotidianos de las comunidades, las familias y las personas, y se plantea la importancia de impulsar sistemas locales y regionales de educación rural situados en el campo, en las zonas rurales, que abarquen desde la educación básica hasta la formación especializada en donde se formen promotores, técnicos y profesionistas en la práctica, que atiendan los procesos acelerados de cambio que se viven. Esta fuerza que inspira al CESDER se completó en 1998 con la reflexión de Pablo Gonzalez Casanova Ex Rector de la	n/a	+ Impulsa una acción local que transforma las condiciones de vida en las comunidades de Zautla-Ixtacamaxtitlán en la Sierra Norte del Estado de Puebla. + Promueve la formación especializada de	"La potencia de innovación en la planeación del desarrollo a nivel local y en la educación DISEÑOS INNOVADORES EN PLANIFICACION PARA EL DESARROLLO + Modelo de Planeación con Sujeto Es un modelo de planificación de procesos de desarrollo a nivel local elaborado a	n/a	n/a	n/a	n/a

<p>Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM, que señala que la Universidad del siglo XXI no será una Universidad de masas sino una compleja y viva red de pequeñas comunidades de aprendizaje vinculadas a procesos de la realidad y entre sí, en donde se generarán conocimientos desde la experiencia y proyectos de formación especializados de alta calidad".</p>		<p>profesionistas a nivel de grado (licenciaturas) y de posgrado (maestrías) con una propuesta pedagógica disruptiva y modelos de formación que se basan en aprendizajes a partir de la experiencia y en procesos de conversación en comunidad de aprendizaje. + Desarrolla procesos de innovación en educación, en planeación del desarrollo local y en el trabajo comunitario. + Apoya y acompaña esfuerzos e iniciativas que multiplican las ideas y propuestas innovadoras que hemos generado".</p>	<p>partir de la apropiación y traducción cultural de la Teoría de la U de Otto Sharmer, de las ideas de Ernst Bloch en "El principio esperanza" y de los principios pedagógicos de comunidades de aprendizaje + Metodología de trabajo comunitario basado en el trato y procesos de conversación Es una metodología de trabajo comunitario que cuestiona los modos de intervención social basados en la secuencia lineal de diagnóstico-caracterización-prospectiva-planificación dirigida por expertos, y propone procesos de conversación siguiendo el modelo de la Terapia Narrativa de M. White y E. Epsom y de co-diseño a partir de comunidades de practica desarrolladas por E. Wenger + Metodología de Co-Diseño de propuestas y modelos educativo. Es una metodología para el diseño colaborativo de propuestas educativas y soluciones a problemas de desarrollo local, basada en las ideas escandinavas del Center for User-oriented IT Design, el proyecto Utopia, el</p>			
--	--	---	---	--	--	--

			<p>Place Making y los desarrollos de “Profesionales Informáticos para la Responsabilidad Social (CPSR). Esta metodología es usada por el CESDER en los procesos de acompañamiento a organizaciones con las que colabora para la apropiación de las propuestas educativas del Centro en otros contextos y para el diseño colaborativo de nuevas propuestas de formación</p> <p>FORMULACIONES DISRUPTIVAS EN LA TEORÍA PEDAGOGICA + Pedagogía de generación de situaciones educativas</p> <p>Es un desarrollo de cinco estrategias educativas y sus didácticas para la educación media (secundaria y preparatoria) en zonas rurales: a) generación de aprendizajes significativos; b) alternancia educación producción; c) confrontación de saberes tecnológicos; d) apropiación de la palabra; e) vida en comunidad educativa. Estas estrategias son usadas en múltiples proyectos educativos a nivel nacional a partir de los empeños de compartición del Centro. Están publicadas en un libro que fue premiado a nivel nacional en</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>innovación educativa + Pedagogía del sujeto Es un enfoque pedagógico sustentado en el principio de que lo educativo es encuentro, acontecimiento ético antes que aprendizaje y enseñanza y que propone una educación basada en la elaboración de la experiencia de la vida, en la conversación y la elaboración de promesas para la acción pública común.</p> <p>+ Comunidad de aprendizaje Propuesta pedagógica y metodología de resignificación del mundo de vida cotidiano mediante procesos de aprendizaje compartidos. Aplicable en la educación formal y no formal, se distingue de otras metodologías similares por el énfasis puesto en el trabajo de elaboración de la experiencia y por la importancia que se da a la comunidad como esfera de lo público, lugar para hablar de lo que nos pasa y para decidir hacer cosas en común</p> <p>MODELOS INNOVADORES EN LA EDUCACION FORMAL + Modelo de Escuela Secundaria Vinculada</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			<p>a la Comunidad Modelo para la educación media básica en zonas rurales que el CESDER ha desarrollado a partir de la experiencia de 16 escuelas que creó entre 1988 y 2002. Ha sido fuente de inspiración y de demostración de estrategias para la educación rural en los procesos de diseño de planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública + Modelo de Escuela Preparatoria Albergue Productivo Es el modelo que el CESDER diseñó para su proyecto de educación preparatoria (grados 10,11,12) basada en las ideas de A. Makarenko y en la aplicación de las estrategias pedagógicas de generación de situaciones educativas. Ha inspirado propuestas educativas en diferentes Estados del país. + Modelo de Formación de Profesionistas Campesinos Es el modelo de organización de procesos de formación profesional que vincula la práctica intensa con procesos de modelización y re- significación del hacer a partir de la reflexión. Este</p>			
--	--	--	---	--	--	--

			modelo ha inspirado a diversos proyectos nivel de grado (licenciatura) a nivel nacional tanto del sector público (Universidades Interculturales) como del sector social y del sector privado".			
--	--	--	--	--	--	--

3. "ALTERNATIVAS AL DESARROLLO EN ZONAS RURALES DE EXTREMA POBREZA. LA EXPERIENCIA DEL CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL (CESDER) EN LA SIERRA NORTE DE PUEBLA"

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Izquierdo, E. (2010). Alternativas al desarrollo en zonas rurales de extrema pobreza. La experiencia del centro de estudios para el desarrollo rural (CESDER) en la sierra norte de Puebla (Tesis de maestro en Ciencias en Planificación, Instituto Politécnico Nacional de México). https://www.repositoriodigital.ipn.mx/bitstream/123456789/5830/1/EDUARDO%20IZQUIERDO%20MORENO.pdf	Tesis de maestría

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
"Introducción del capítulo propia de la tesis de investigación, donde se puede hacer lectura de resumen del mismo y sobre la experiencia de CESDER. "El Centro de Estudios Para el Desarrollo Rural (CESDER), es una organización no gubernamental ubicada en el municipio de Zautla, en la Sierra Norte del Estado de Puebla, dedicada a la educación y a la promoción del desarrollo. Surgió en 1982 a partir de una telesecundaria ubicada en la comunidad de San Andrés Yahuitlalpan. Desde sus orígenes una cuestión ha sido eje fundamental de búsqueda y construcción: "¿Cómo lograr una educación de calidad que sea factor de desarrollo en el medio rural?" En sus inicios, las largas distancias que los alumnos de la telesecundaria tenían que caminar para asistir a clases, motivaron el surgimiento de un albergue en el que los estudiantes podían dormir y comer. Esto evolucionó posteriormente en un modelo educativo de comunidad de aprendizaje. El entusiasmo de estudiantes y maestros llevó a la fundación de una preparatoria enfocada a la formación para el trabajo; posteriormente a una licenciatura en planeación del desarrollo rural y recientemente a una maestría en pedagogía del sujeto. La vinculación estrecha entre la teoría y la práctica, la	n/a	"Asimismo se concebía a la educación como el factor fundamental o clave para promover procesos de desarrollo; de ahí que los objetivos de la asociación fueron enunciados como: a) —Desarrollar programas educativos formales y	"Esta estrategia ética se pone en marcha a través de proyectos concretos que tienden a resolver problemas reales, demandas sentidas por los colectivos organizados: huertos de traspatio, agua, alimentación, vivienda, regeneración del bosque, etc. Estos proyectos se desarrollan en tres momentos: Autoconstitución, donde los sujetos colectivos se constituyen, definen un objetivo y se organizan para	"- La autosubsistencia como alternativa La alternativa propuesta y puesta en práctica por el CESDER denominada "autosubsistencia", es una estrategia integral, válida para mejorar las condiciones de vida en las zonas rurales de agricultura de la pobreza y se justifica - de acuerdo con Bengoa - porque "las relaciones del mercado son de tal manera expropiatorias	"Las sociedades regionales de las zonas de agricultura de la pobreza mantenían una débil relación y una escasa apertura hacia la sociedad nacional. Las condiciones difíciles de acceso y comunicación favorecían su aislamiento relativo: la débil presencia del Estado, la centralización de las relaciones con la sociedad y economía nacional en unas cuantas familias que monopolizaban el poder político, el comercio, el transporte (las fuentes principales de acumulación y de riqueza en estas regiones), contribuían a la poca o nula relación de las comunidades y las familias campesinas con las zonas urbanas y con la sociedad nacional, en general." "...la dinámica constitutiva del	"En el CESDER existe la convicción de que la historia futura se construye con las acciones del presente, pero para que estas acciones tengan la fuerza de cambiar las tendencias -de empobrecimiento continuo- deberán ser acciones colectivas, concientes, organizadas entorno a los —proyectos colectivos de vida buena con los que se apuesta a construir un futuro diferente" "Pensar la realidad histórica a partir de los proyectos de sociedad impulsados por los diferentes sujetos sociales." "Los jóvenes campesinos que estudian la licenciatura, al mismo tiempo trabajan como promotores de desarrollo en alguna comunidad u organización, combinando la teoría con la práctica. La promoción del desarrollo se realiza con los sujetos del desarrollo, colectivos de mujeres, de productor@s, de niño@s, de jóvenes, etc. Tratando de construir y fortalecer a los propios sujetos colectivos (su organización) al mismo tiempo que se construyen los proyectos donde se materializan los sueños y aspiraciones por mejorar su nivel de vida." "En ambos casos la educación y el desarrollo se refuerzan mutuamente. En cada proyecto, en cada	"Berlanga Gallardo B. La Autosubsistencia como Estrategia de Desarrollo Rural Alternativa. CESDER. Zautla febrero 1990 p 27 CESDER Coordinación de Equipos Comunitarios para el Desarrollo

<p>acción y la reflexión, han sido constantes a lo largo de la vida institucional y ha sido la manera de confrontar permanentemente a la realidad de pobreza de las comunidades de la zona. De manera que el otro gran eje movilizador de esfuerzos ha sido: ¿Cómo transformar la realidad de pobreza de las comunidades campesinas y construir proyectos colectivos de felicidad y de vida buena? Esto en su momento se conceptualizó como promoción del desarrollo. Así la educación como —praxis” transformadora ha permitido afrontar el reto, cuestionando a esa realidad, en toda su complejidad, para descubrir sus múltiples causas y manifestaciones; es decir, una pobreza que no solo se manifiesta en lo económico; sino también en lo tecnológico pérdida de saberes ancestrales o inaplicabilidad e inaccesibilidad de los nuevos saberes en lo social, manifestado en la incapacidad (o dificultad) de organizarse; en lo ambiental, por la precariedad y el deterioro de los ecosistemas; en lo familiar por la desintegración que causa la inmigración y la imposición de patrones culturales ajenos; en lo cívico, por la dificultad de participación y de demanda del cumplimiento efectivo de las obligaciones del Estado y del ejercicio de sus derechos; en lo cultural por la pérdida de tradiciones, valores, autoestima e identidad. Pero no sólo es una cuestión de análisis o de denuncia; la actividad del CESDER ha girado sobre la construcción de alternativas cada vez más viables y más vigorosas para transformar y trascender las condiciones de pobreza de las familias y los individuos y hacer realidad proyectos colectivos de vida buena. Nuestro reto es narrar y comentar estas experiencias en el presente capítulo”.</p>	<p>no formales para la capacitación de agentes de promoción. b) Ofrecer servicios de información y divulgación sobre ecología, desarrollo agrícola y economía en general. Publicar los resultados de las actividades de investigación. n. Elaborar proyectos para el desarrollo local, regional y estatal. c) Promover la participación ciudadana para el análisis y la atención de los problemas sociales que les afecten. d) Contratar los servicios profesionales necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la Asociación. e) Obtener recursos materiales y financieros</p>	<p>lograrlo. Narran un querer. Factibilidad técnica, que es la intervención de saberes especializados. Se le da factibilidad al querer Apropiación. La articulación de los saberes especializados con las voluntades colectivas, en la concreción del proyecto. Y con tres niveles de participación: La promoción. Un agente externo, el promotor, entra en contacto con la comunidad La participación. Acompañamiento, capacitación y educación permanentes La autogestión. El grupo toma el control del proyecto. En este proceso se busca la transformación de la realidad en lo concreto; es decir, en el logro de los objetivos del proyecto: tener agua, mejorar la vivienda, mejorar la producción de traspatio para el autoconsumo, mejorando la nutrición, los hábitos de higiene, las condiciones materiales de vida. Pero también se busca la transformación de la realidad “en lo subjetivo” en el nivel de las ideas y los valores, en el nivel de las relaciones entre los individuos, en lo</p>	<p>para el campesino que su éxito económico está ligado a limitarlas al máximo. Lo mismo sucede con los créditos, los precios de los insumos, etc. Todas las relaciones mercantiles son desfavorables al campesino... Esta estrategia consiste en: a) Partir de los sujetos sociales: los individuos, las unidades socioeconómicas campesinas (USC, la familia) y las comunidades, para generar un reconocimiento del origen de la pobreza: la subordinación de su producto y su trabajo a la lógica del capital. b) Rediseñar o redefinir la relación con la naturaleza en función de la autosubsistencia que permita potenciar los recursos de la unidad socioeconómica campesina. c) Avanzar en la conformación y fortalecimiento de múltiples formas de organización que permitan el aprovechamiento colectivo de los recursos disponibles, y d) Potenciar la capacidad de negociación y enfrentamiento</p>	<p>entramado de relaciones sociales está marcada por la subordinación y sobreexplotación de los sujetos sociales” “En relación con los mercados, lo característico es una débil concurrencia de los campesinos como productores. No tienen nada que vender y, cuando venden, sus recursos naturales se enfrentan a condiciones de exacción en un mercado en donde lo que se valora no es el recurso natural, sino el proceso de valorización al que puede dar lugar.” “La concurrencia del campesino al mercado de productos es, entonces, fundamentalmente como comprador. Y en este mercado se enfrenta a estructuras sociales locales y regionales de dominación y opresión que agudizan el deterioro de la calidad de vida.” “Lo que las zonas de agricultura de la pobreza producen son peones y sirvientas. De allí salen los ayudantes de albañil, los cargadores, los obreros y empleados que realizan tareas en condiciones infrahumanas, las sirvientas que trabajan hasta dieciocho horas diarias, los cortadores de caña, café, algodón, etc. “ “Las zonas geográficas de agricultura de la pobreza se convierten en zonas de reserva de mano de obra no calificada.” “...señalamos que existe una dinámica desintegradora de los individuos y sujetos sociales en la forma de procesos de degradación de la dignidad humana y de pérdida de identidad cultural.” “Es en las regiones de agricultura de la pobreza es donde podemos levantar extensos censos de miseria y recuentos largos de pobreza, indicadores de desnutrición crónica, situaciones endémicas</p>	<p>reunión se fomenta la reflexión colectiva, la participación organizada, la convivencia solidaria, la alegría de hacer lo que se hace, de ser lo que se es y lo que se puede ser.” “Las formas como el CESDER promueve —el desarrollo o mejor dicho incide en el mejoramiento de las condiciones de vida de las familias y comunidades de la zona son muchas: —(...) un trabajo vinculado a la comunidad desde la escuela (...) un trabajo comunitario de tipo asistencial, la propuesta de modelos educativos alternativos que salieran del espacio formal, la adecuación del sistema formal a las necesidades de la región, formación de recursos humanos capaces de impulsar el desarrollo, capacitación y asesoría a productores, capacitación e impulso a microempresas, créditos y bancos comunitarios, sesiones intercomunitarias, formación en género, formación de promotoras en salud, satisfacción de necesidades de salud y alimentación, servicios, etc.” “Generación de situaciones educativas. Que trata de la organización del proceso educativo en torno a temas generadores tomados de la vida cotidiana e interés de los educandos (p.e. “yo, mi cuerpo, los demás”, aquí puedes abordar el asunto de la identidad, del cuidado de sí, la amistad, la relación con los otros, temas que le preocupan e inquietan a los chicos; y abordarlo lo mismo desde las ciencias sociales y naturales que desde los lenguajes matemático, oral y escrito) Los temas generadores son bloques de contenidos que intentan la integralidad y articulación de los contenidos de todas las materias o asignaturas. La apropiación de la palabra. Se parte del reconocimiento que las regiones campesinas e indígenas históricamente se les negó su palabra y se le obligó al silencio; para muchos de ellos el español (castellano) es una lengua impuesta que entrelazan con su lengua materna o con los vestigios que de ella les queda. Con esta estrategia se busca fortalecer la capacidad del educando para narrarse y narrar el mundo, decir su palabra y pensamiento por todas las formas y medios posibles: escrito, oral, gráfico, icónico, simbólico, corporal, etc. Alternancia educación-producción. Se trata de vincular el taller, la parcela, la huerta escolar o el área de práctica y producción como un espacio de aprendizaje; a partir de los problemas de producción (“sembramos las acelgas, pero no se dieron”) establecer un proceso de indagación ¿por qué no germinó la semilla? ¿A causa del suelo?, ¿de la semilla?, ¿de la humedad?, ¿de la forma de siembra?, ¿del manejo?, etc. Generar conocimientos y asumir actitudes de corresponsabilidad y compromiso por hacer las cosas bien. Vida en comunidad educativa. Se trata de establecer las pautas para crear una verdadera comunidad educativa entre los educandos, los educadores, los padres de</p>	<p>Regional: El Equipo comunitario. Manual 2000 p 1 CESDER PRODES Escenario Factible. Proyecto “Dignidad y Calidad de vida en la comunidad CESDER PRODES Plan Indicativo para el Desarrollo Regional. 1998. Resumen ejecutivo, p2 CESDER. “Desarrollo local y mejoramiento de las condiciones de vida en una región indígena de la Sierra Norte de Puebla”. P 2 Capolitich, Zaulta, Pue. 2007 CESDER-PRODES AC. Desarrollo Local y Mejoramiento de las</p>
--	--	--	---	---	---	--

	<p>para el cumplimiento de los objetivos de la Asociación.</p> <p>f) Recibir donativos para el cumplimiento de los objetivos de la Asociación.</p> <p>g) Organizar de actividades sociales, artísticas y recreativas que promuevan la cultura y el sano esparcimiento.</p> <p>h) Adquirir todos los bienes muebles e inmuebles necesarios para el cumplimiento de los objetivos de la Asociación”.</p>	<p>organizativo, en lo político. Practicando y fortaleciendo el complejo de valores que conforman “el círculo de la dignidad”: la dignidad, la identidad y la autonomía”.</p>	<p>de las organizaciones y comunidades campesinas con el resto de la sociedad en busca de una relación justa y digna.</p> <p>La parte central es la conformación y fortalecimiento de los sujetos sociales colectivos a partir de la práctica y reflexión sobre el complejo de valores que constituyen la “órbita de la dignidad”: la dignidad, la identidad y la autonomía.</p> <p>8.- Esta estrategia es adecuada para mejorar la calidad de vida de los sujetos sociales, y está validada por la práctica del CESDER y de las comunidades. A pesar de que se carecen de indicadores cuantitativos sobre la influencia o impacto de los proyectos impulsados por el CESDER, resulta evidente que la calidad de vida de las personas y grupos que han participado en dichos proyectos, los sujetos sociales, ha mejorado sustancialmente.</p> <p>9.- Los proyectos como medios para fortalecer a los sujetos</p>	<p>de deterioro de la salud, de vida insalubre, de deterioro de la dignidad humana, de carencia de servicios públicos, ausencia de condiciones mínimas de vida.”</p> <p>“En esta región predominan sistemas de producción unifamiliares que funcionan con una racionalidad de subsistencia en condiciones cada vez más precarias, en las que las posibilidades de subsistencia física y reproducción social depende cada vez más de la venta temporal de la fuerza de trabajo no calificada, en los grandes centros urbanos (México y Puebla principalmente)”</p> <p>“Esto plantea una situación social y cultural difícil de pobreza rural: pobreza económica y alimentaria, escases de recursos y erosión de los ecosistemas, pobreza tecnológica por la pérdida de saberes ancestrales y la inaplicabilidad e inaccesibilidad de las tecnologías —modernas!; menosprecio de la identidad indígena y merma de la dignidad y autoestima de los individuos.”</p> <p>“... Junto a esto, hay una evidente pérdida, abandono y negación de patrones culturales: la escuela genera pobreza cultural, se abandona la lengua, se niega la identidad indígena como modo de acceso a otra realidad cultural; y un evidente proceso de deterioro de los ecosistemas.”</p> <p>“Población analfabeta”</p> <p>“La infraestructura de salud muestra serias deficiencias”</p> <p>“... la dinámica histórica de explotación y de lucha de clases. Historia que es necesario recuperarla y reescribirla. Reescribirla en un doble sentido como re-interpretación del pasado, pero también en el sentido de modificar su rumbo en la lucha cotidiana.”</p> <p>“¿Qué supone esto? Que en este</p>	<p>familia, etc. Estableciendo claramente el rol de cada uno y las funciones para crear un ambiente de armonía, democrático, de respeto, de inclusión. Los miembros de la comunidad educativa tienen derechos y responsabilidades claras.”</p> <p>“Para lograrlo tenemos lo que ya hemos hecho durante casi veintiocho años; sabemos, cada vez con más claridad, cómo impulsar y consolidar procesos de desarrollo local; contamos con la aceptación de las comunidades; hemos logrado el apoyo de los gobiernos Estatal y Federal, así como de fundaciones nacionales y extranjeras y de empresarios mexicanos, quienes confían en las posibilidades y repercusiones del trabajo que estamos realizando”</p> <p>“El CESDER ha desarrollado modelos educativos propios para: formación de técnicos universitarios en Educación Rural; Alternativas de Producción Agropecuaria; Salud Rural Comunitaria, Impulso y Gestión de Microempresas, Derechos Humanos y Ciudadanos, y la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural.”</p> <p>“Se organizó una exposición de tecnologías campesinas con participación de los productores de la región. Se han establecido 32 Unidades Biointensivas para la producción alimentaria con igual número de familias del municipio de Zautla.</p> <p>Se llevó a cabo un programa de reforestación durante tres años.</p> <p>Se ha continuado la construcción de obras de retención y recuperación de suelos.</p> <p>Actualmente (mayo de 2010) se está efectuando una campaña de recolección de fondos para adquirir una zona boscosa y proteger el manantial del que se surte la cede del CESDER.”</p> <p>“Avance en el establecimiento del sistema de finanzas rurales con los fondos evolutivos para mejoramiento de vivienda, grupos de ahorro y crédito, la cooperativa de ahorro y crédito —Nuevo Amanecerl y Tapaleuij evolucionando hacia banca de segundo nivel (ya explicado en el apartado correspondiente) La cooperativa de microempresarios Tosepan Pankizasque es el otro gran logro del área de economía junto con el Centro de Formación y capacitación Alfarera, CEFORCAL, también ya comentados en apartados anteriores”.</p>	<p>Condiciones de Vida, en una región indígena de la Sierra Norte de Puebla.</p> <p>Una invitación a la participación de la sociedad en el combate a la pobreza.</p> <p>Zautla Pue. 2002 p. 2</p> <p>CESDER-PRODES AC. Plan Indicativo para el Desarrollo Regional 1998, pag2, en Huerta A. p 42”</p>
--	--	---	---	---	--	---

				<p>sociales y transformar la realidad. Esta estrategia ética se pone en marcha a través de proyectos concretos que tienden a resolver problemas reales, demandas sentidas por los colectivos organizados: huertos de traspatio, agua, alimentación, vivienda, regeneración del bosque, etc. Estos proyectos se desarrollan en tres momentos: Autoconstitución, donde los sujetos colectivos se constituyen, definen un objetivo y se organizan para lograrlo. Narran un querer. Factibilidad técnica, que es la intervención de saberes especializados. Se le da factibilidad al querer. Apropiación. La articulación de los saberes especializados con las voluntades colectivas, en la concreción del proyecto. Y con tres niveles de participación: La promoción. Un agente externo, el promotor, entra en contacto con la comunidad. La participación. Acompañamiento, capacitación y educación</p>	<p>tipo de regiones los ámbitos de interacción y los espacios de relación están determinados por:</p> <p>A) Una limitación natural: la situación de restricción de los recursos naturales;</p> <p>B) Una dinámica constitutiva del entramado social: la subordinación y sobreexplotación de los sujetos sociales; y</p> <p>C) Una dinámica desintegrada de los individuos y sujetos sociales: los procesos de degradación de la dignidad humana y la pérdida de identidad social comunitaria (cultural)".</p>	
--	--	--	--	---	---	--

				<p>permanentes La autogestión. El grupo toma el control del proyecto. En este proceso se busca la transformación de la realidad en lo concreto; es decir, en el logro de los objetivos del proyecto: tener agua, mejorar la vivienda, mejorar la producción de traspatio para el autoconsumo, mejorando la nutrición, los hábitos de higiene, las condiciones materiales de vida.</p> <p>Pero también se busca la transformación de la realidad “en lo subjetivo” en el nivel de las ideas y los valores, en el nivel de las relaciones entre los individuos, en lo organizativo, en lo político. Practicando y fortaleciendo el complejo de valores que conforman “el círculo de la dignidad”: la dignidad, la identidad y la autonomía</p> <p>10.- La “planeación con sujeto” es un aporte del CESDER</p> <p>La “planeación con sujeto” es un aporte como método de construcción de utopías y transformación de la realidad, que parte del potencial</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>humano de "ruptura" (cuestionamiento radical) de lo que existe, mediante la imaginación de lo que no existe, y la voluntad radical de hacerlo posible. Es decir, contrario a la tradición técnica en la que la planeación parte de un "diagnóstico" racional (momento del cerebro), aquí el punto de partida es "el querer" (momento del corazón y las entrañas) y es doble: el anhelo (deseo vehemente), lo que se quiere desde lo más íntimo y hondo del ser, y también, el coraje, la indignación, el ;Ya Basta! frente a una realidad que denigra mi dignidad y que por tanto, resulta inaceptable. De ahí surge la energía humana, la capacidad transformadora, a la que se recurre en todo el proceso, y a la que, ejerciéndola constantemente, se fortalece. Tres son los momentos del proceso, necesariamente colectivo: Primer momento: La narración de la imagen. Se trata de imaginar lo que</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>no existe a partir de los deseos, los anhelos, los sueños, de cada individuo y de todos los individuos para buscar lo que tienen en común y lo que se complementan, y de esta manera explicitar, la utopía compartida. Es el momento del corazón y de las entrañas. De ahí surge la imagen de un futuro que aún no ha sido.</p> <p>Segundo Momento: La posibilidad y la prudencia. Es el momento del discernimiento de la realidad para determinar lo posible. Un momento de la razón donde se efectúa el análisis interno y del contexto, se determina la problemática y potencialidades de la organización y también de lo que nos rodea para determinar lo posible: la mediación que hay entre la utopía y la realidad.</p> <p>Tercer Momento: La Factibilidad. Es el proceso eminentemente técnico de planeación-programación presupuestación donde se relacionan medios y fines.</p> <p>11.- Las experiencias y aportes del</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>CESDER son aplicables a otras regiones. Como documentamos en este trabajo, las experiencias y aportes del CESDER son aplicables y se están aplicando en otras regiones, por otros individuos y grupos que han decidido transformarse en sujetos apostar por la utopía y están construyendo en el aquí y en el ahora Otro Mundo, desde abajo y a la izquierda”.</p>			
--	--	--	--	---	--	--	--

4. “EL CENTRO DE ESTUDIOS PARA EL DESARROLLO RURAL (CESDER)”.

REFERENCIA							TIPO DE DOCUMENTO
Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2004). Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. http://www.fao.org/3/y5517s/y5517s00.pdf							Página Web
RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
En el documento de la FAO sobre educación rural en siete países, se expone la experiencia de CESDER en México como experiencia emblemática en educación rural. En este aparatado mencionan aspectos sociales, económicos y educativos en relación con los el proceso que llevó a cabo está experiencia.	n/a	n/a	"La primera estrategia del modelo consiste en la producción de conocimientos a partir de temas generadores. A través de la construcción de situaciones de aprendizaje que sean significativas y que pongan a los jóvenes	n/a	<p>“...trata de una región de “agricultura de la pobreza”, es decir, donde los campesinos realizan sus actividades en las siguientes condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> •La topografía es desfavorable, el régimen de aguas es irregular y las condiciones del clima indican plagas. •Las superficies de cultivo son pequeñas. •Precariedad tecnológica, 	<p>“Por otro lado los proyectos alternativos tienden a proponer una educación liberada al empirismo”</p> <p>“propuesta de CESDER es crear otro modo de educación de la población rural, articulado, armonioso y equilibrado entre una teoría actualizada y los saberes de la comunidad.”</p> <p>“La educación que busca el CESDER es una educación como factor de desarrollo, “exige asignar un nuevo papel a la escuela como institución: en lugar de aislarse de la vida concreta de su entorno, la escuela puede y debe contribuir a mejorar las condiciones de vida.””</p> <p>“La propuesta pedagógica de CESDER se centra en la</p>	n/a

		<p>en una relación de identificación-acción, sobre su realidad. Lo que se busca es el fortalecimiento del sentido de pertenencia y compromiso son los suyos y con el medio.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La segunda estrategia consiste en la alternancia educación-producción, a través del conocimiento y práctica de procesos productivos. Para lograr la capacitación en el manejo de procesos productivos. • La tercera estrategia consiste en la apropiación de la palabra a través del desarrollo de la capacidad expresiva y creadora mediante el dominio progresivo de diversas lenguas. Para integrar esta capacidad al desarrollo de procesos productivos. • La cuarta estrategia consiste en la creación de un espacio de convivencia en una comunidad educativa. A través de la producción de la participación y autogestión en una comunidad educativa. Para lograr la formación de valores se solidaridad, comunidad y democracia. <p>“En cada una de las estrategias se generan situaciones educativas; partiendo de la realidad concreta, buscando</p>		<p>medios de producción escasos y no hay acceso al crédito.”</p> <p>“no pueden cubrir ni siquiera sus necesidades básicas de nutrición y este deterioro en la calidad de vida trae consigo un proceso de modificaciones psicológicas y culturales de los sujetos en términos de pérdida de dignidad y de degradación social.”</p> <p>“...de una profunda crisis de la educación de la población rural pues se considera que “al menos en el caso de los campesinos, en términos generales y como grupos sociales, el acceso a las oportunidades educativas no ha contribuido al mejoramiento de las condiciones de vida, a la elevación de los niveles de bienestar familiares y comunitarios; es más, los sistemas educativos formales que llegan a las zonas rurales terminan, junto con muchos otros factores por producir pobreza.”</p> <p>“...sistemas educativos tradicionales dirigidos a las zonas rurales es clara la inadecuación de los modelos agronómicos que se proponen en relación a las características de los ecosistemas y de las comunidades”.</p>	<p>idea de organizar el aprendizaje en torno a situaciones educativas, es decir “situaciones que parten de la vida real, que permiten construir de manera sistemática conocimientos sobre esta realidad y que permiten aplicar estos conocimientos para transformar la situación estudiada.”</p> <p>“La idea es que los conocimientos adquiridos a través de actividades de estudio práctica, se transformen en acciones para mejorar la situación de vida de la región. La relación entonces se da por la comunicación y congruencia entre tres niveles:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias/ materias • Situación educativa • Mundo de vida (estar siendo, estar haciendo)” <p>“Algunos ejemplos de situaciones educativas son:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Situaciones de carencia en la vida de las comunidades. • Situaciones culturales y sus cambios, que forman parte de la identidad grupal. • Situaciones relacionadas con problemas concretos de trabajo productivo. • Situaciones de convivencia social. • Situaciones propias de la “cultura del silencio”, como punto de partida para promover la apropiación de la palabra y el desenvolvimiento en el mundo. <p>Por lo tanto, el concepto de aprendizaje en situación, no corresponde con el de aprendizaje teórico, se trata más bien de un aprendizaje significativo que considera el acto educativo como un proceso de producción de conocimiento y no como la transmisión de saberes preestablecidos”.</p>
--	--	--	--	--	---

			<p>soluciones, construyendo aprendizajes y proyectando lo aprendido en el proceso para transformar la realidad.”</p> <p>“Este modelo educativo ha sido desarrollado entre profesionales y campesinos, es un modelo inspirador; sin embargo, como el propio CESDER menciona “la generación de situaciones educativas no se puede realizar aplicando mecánicamente un modelo que tenga validez universal, impuesto desde fuera de las condiciones concretas en las que se desenvuelven los actores. Esto contraría a nuestra experiencia y a la propuesta misma: son las condiciones reales, concretas, de vida, las que determinan el aprendizaje en situaciones educativas y por tanto, se deben generar las situaciones educativas respondiendo a estas condiciones.””</p> <p>“La idea que propone CESDER de crear situaciones educativas a partir de temas generadores anclados en la realidad y necesidades comunitarias, es</p>			
--	--	--	---	--	--	--

transferible a la idea de generación de nuevas formas curriculares flexibles y adaptables a diversos contextos”.

5. "LA PROPUESTA DEL CESDER-CHIAPAS EN LA CONSTRUCCIÓN DE UNA INTERCULTURALIDAD EXPERIENCIAL".

REFERENCIA

TIPO DE DOCUMENTO

Navarro Martínez, S. I., & Saldívar Moreno, A. (2018). La propuesta del Cesder-Chiapas en la construcción de una interculturalidad experiencial. *Sinéctica*, (50), 0-0.

Artículo

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
Resumen propio del artículo. "El artículo reflexiona sobre la construcción de la práctica educativa desde una perspectiva que denominamos interculturalidad experiencial del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, en Chiapas. En el aspecto metodológico, la investigación se posiciona en el pensamiento decolonial y en una perspectiva constructivista. Uno de los hallazgos es que lo experiencial se asume como el espacio de intersección entre las distintas dimensiones que conforman la práctica educativa y la cotidianidad del sujeto, y es que en la experiencia están los saberes, emociones, posiciones políticas, expectativas y deseos que contribuyen a la construcción de aprendizajes socioculturalmente significativos. El compromiso del proceso formativo va más allá del espacio áulico; es decir, se presta especial atención al proceso individual y colectivo que los estudiantes van desarrollando a lo largo de su formación y la manera en que sus acciones repercuten en su familia, grupo de trabajo, organización o comunidad. El trabajo concluye que la propuesta educativa de la interculturalidad experiencial (no intencionada en términos curriculares) se propicia y enriquece por las diferentes reflexiones, discusiones, interacciones, contradicciones y dinámicas entre docentes y estudiantes que se construyen en la cotidianidad dentro y fuera del aula y a partir de la vinculación con las comunidades y organizaciones sociales”.	Práctica educativa, interculturalidad experiencial, aprendizaje significativo, constructivismo.”	n/a	“En cuanto a la metodología, la mayoría en las primeras concentraciones dicen de entrada que es un modelo nuevo, les rompe el esquema de la típica clase tradicional, el trabajo corporal que se hace con ellos y la distribución del espacio [...] quienes tienen algún referente comparativo lo tienen más claro [...] se sienten escuchados, muy valorados como sujetos de su propio aprendizaje [...] desde acá [Cesder-Moxviquil] nosotros le llamamos el ciclo experiencial que es el mismo principio de recuperar no sólo de la narrativa oral, sino también corporal,	“En el Cesder-Moxviquil, la interculturalidad se construye a partir de un proceso experiencial (no intencionado curricularmente), propiciado y enriquecido por las diferentes reflexiones, discusiones, dinámicas y narraciones entre docentes y estudiantes dentro y fuera del aula y en las interacciones con las comunidades y organizaciones. El compromiso del proceso formativo va más allá del espacio áulico; es decir, presta especial atención al proceso individual y colectivo que los	“...se conformó la Universidad Indígena y Campesina en Red (UCI Red), que se plantea como un espacio para construir una propuesta educativa alternativa que cuestiona fundamentalmente la desvinculación actual de los procesos formativos de jóvenes rurales e indígenas y sus realidades socioculturales. Unas formas convencionales de educación superior en contextos rurales e indígenas, el sentido final de la educación es que los jóvenes obtengan un grado académico que les permitirá acceder al mercado laboral, por lo general lejos de sus comunidades y sin un compromiso social claro. Esto, por supuesto, favorece la movilidad social de estudiantes, pero genera una ruptura estructural de sentidos y significados con su cultura, sus comunidades y pueblos (Navarro, 2016).” “A diferencia de otras instituciones de educación	“Una de sus características centrales es que no puede haber educación sin una conexión con un proceso social que dé sentido y espacio para la reflexión y transformación. resignificar sus prácticas educativas desde el enfoque de “creación de comunidades de aprendizaje-comunidades de vida”, que busca partir de las experiencias de los estudiantes situados en “sus mundos de vida” como base para la construcción de “proyectos de felicidad”.” “La pedagogía del sujeto, eje central del modelo actual, plantea recuperar a las personas, su experiencia, su cotidianidad y mundo de vida como base para construir narrativas, un “que-me-nos-pasa”, base de la potencia transformadora de su realidad.” “...el sujeto minimizado, o sujeto bonsái, recupera su capacidad de dar su palabra, y desde ese lugar, crear mundos posibles, tomando conciencia de su estar en el mundo, co-construyendo y construyéndose con los demás en los “sujetos erguidos de la digna rabia”, la que no solo denuncia, sino construye nuevas posibilidades de ser, estar, convivir y hacer el mundo (Berlanga, 2007).” “...a campesinos e indígenas de escasos recursos económicos que asumen el compromiso de contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de sus comunidades y región.” “Desde lo cotidiano se construye al sujeto, se apuesta por tomar conciencia de esa cotidianidad, que permite empezar a entender su mundo de vida para constituirse como sujetos con conciencia histórica y social, y	n/a

		<p>afectiva, teatral, gráfica [...] después nos vamos a la confrontación con propuestas teóricas, con otras experiencias en video, con experiencias que salen a otros lados y luego vamos a la parte de la reconfiguración o resignificación de la práctica (entrevista a Roberto Hernández, director del Centro de Formación para la Sustentabilidad, Moxviquil, AC)”.</p>	<p>estudiantes van desarrollando a lo largo de su formación y la manera en que sus acciones repercuten en su familia, grupo de trabajo, organización o comunidad. De igual forma, desde la coordinación de Moxviquil se promueven espacios para la reflexión, sistematización y análisis de la práctica educativa. En general, los docentes buscan que los estudiantes se sientan interpelados por ese conocimiento al ligarlo a su experiencia y así abrir la posibilidad de darse cuenta de cómo es su situación personal y comunitaria en relación con otros contextos. Las estrategias de formación en el Cesder-Moxviquil, en general, son a partir de un enfoque procesual con el objetivo centrado en cómo se generan las relaciones que pueden contribuir a construir aprendizajes. Se asume la formación de los estudiantes de manera holística, donde lo psico-corporal, lo lúdico, lo emocional y lo</p>	<p>superior, donde la lengua materna de los estudiantes es vista como un problema que dificulta el desarrollo de las actividades escolares, en el Cesder-Moxviquil se presenta como una oportunidad para enriquecer la experiencia de los estudiantes”.</p>	<p>reconocer que sus conocimientos adquiridos a través de la experiencia también son válidos.” “Esta narrativa da cuenta de la potencia de lo experiencial, ya que se construye la posibilidad de resignificarnos en el mundo, no como algo que me dictan que debo hacer, sino como un darme cuenta de algo que no sabía y que aparece en la cotidianidad reflexiva de mi existencia.” “Las reflexiones dentro del aula, en los grupos de discusión, tienen implicaciones en su forma de ver las relaciones entre culturas; como a menudo ocurre en otros espacios que trabajan con la perspectiva intercultural, un primer paso es la revaloración de los elementos culturales propios.” “Los estudiantes muestran interés por revalorar sus orígenes y, al mismo tiempo, reconocen que hay situaciones de dominación/sumisión de una cultura sobre otra, lo que genera pérdida de elementos culturales propios. No obstante, se enfrentan al reto de iniciar procesos de concienciación en sus comunidades, situación que se ve limitada cuando existe apatía y resistencia entre la población” “Durante los últimos años, han ampliado su oferta formativa con programas de maestría (Pedagogía del Sujeto, Prácticas Narrativas, y otras), los cuales han dado un mayor sustento teórico y metodológico a sus propuestas educativas innovadoras.” “Los jóvenes que participan en esta experiencia no solo aspiran a continuar formándose en una licenciatura, sino que, además, hacen explícito su interés por participar o acompañar a una comunidad, organización o grupo para que sus aprendizajes tengan una trascendencia social.” “Con el paso del tiempo, los estudiantes desarrollan más habilidades para el bilingüismo y su forma de expresión oral y escrita como una decisión de su reivindicación identitaria y no como requisito o imposición normativa.” “Los docentes argumentan que la evaluación no está en función de los resultados, sino de cómo se construyen como sujetos; es decir, se asume la formación como un proceso vinculado no solo a lo académico, sino también a su persona, su participación en su comunidad, con su familia y su organización. del papel que desempeñan los maestros en el análisis de la realidad del contexto y de otros contextos En la discusión grupal, los estudiantes señalaron que “el profesor siempre parte de la experiencia que nosotros traemos de nuestra comunidad y siempre hay un espacio de reflexión y análisis de los temas que vemos aquí en clases” (reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil).” “El Cesder-Moxviquil, como ya vimos, pretende que el estudiante se reconozca como un actor fundamental en su contexto de vida y, sobre todo, de su propio proceso de enseñanza-aprendizaje.” “... los y las docentes tenemos una intencionalidad de</p>	
--	--	---	---	---	---	--

			<p>afectivo es una constante, su énfasis radica en lo experiencial, que se asume como el espacio de intersección entre las distintas dimensiones que conforman la cotidianidad del sujeto; en la experiencia están sus saberes, emociones, posiciones políticas, expectativas y deseos. Develar la experiencia ayuda a construir conciencia y posibilidad de transformación del sujeto y de la forma en que establece sus relaciones. De modo permanente se estimula a los estudiantes para que investiguen sobre la realidad, su comunidad y su condición de vida y existencia misma. Los contenidos curriculares son abordados en diferentes escalas (personal, local, regional, nacional y mundial), pero todas ellas tienen como referencia a la persona que vive la experiencia y la comunidad y el contexto donde vive. Es decir, se trata de una experiencia transformativa que se basa en el cuidado del proceso y en la reflexividad implícita más que en el</p>		<p>transformación social...” (entrevista a Gerdi, docente del Cesder-Moxviquil).” “Con lo expuesto hasta el momento, podemos encontrar que existe el deseo de construir una propuesta pedagógica experiencial desde y para la interculturalidad, en la cual los estudiantes se den cuenta que tienen el reto (más que posibilidad) de generar procesos de transformación desde su vida cotidiana, contexto y para su comunidad.” “...aunque durante la formación no es una obligación que los estudiantes regresen a sus comunidades, se construyen los mecanismos para facilitar que su preparación en la licenciatura sea para contribuir a mejorar la situación de vida de su entorno comunitario.” “Implícitamente se espera que los estudiantes regresen algo de lo aprendido a las comunidades y, de cierta forma, profesionalicen su práctica en las organizaciones sociales en las que participan.” “Todo ello requiere un proceso gradual de interacción dentro y fuera de su contexto. Por la formación que reciben, se espera que los estudiantes tengan la posibilidad de aportar nuevos elementos para transformar las relaciones injustas que prevalecen en sus comunidades.” “Al participar en los grupos de discusión con familiares, amigos y docentes del Cesder-Moxviquil, documentamos que reconocen cambios significativos en los estudiantes, ya que los han visto participar de manera activa en su comunidad e involucrarse en la identificación de problemas que merecen atención. Indicaron que todo lo que aprenden lo llegan a trabajar dando talleres con sus grupos, haciendo compostas, hortalizas, reforestación, cuidado del ambiente, entre otros.” “En general, podemos argumentar que existe la “intencionalidad” para que el estudiante se reconozca como un actor fundamental en su propio proceso de aprendizaje y que, al mismo tiempo, desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes a través de un mayor contacto con su realidad comunitaria y con otros contextos socioculturales”.</p>	
--	--	--	---	--	---	--

				<p>resultado; por ejemplo, como ya señalamos, el uso de las lenguas se establece más como respuesta a las características de los estudiantes y la problematización de las relaciones en sus contextos socioculturales que como lineamiento normativo. Uno de los elementos que sobresale en la experiencia del Cesder-Moxviquil es la apertura constante de espacios de reflexión sobre la práctica educativa realizada por los facilitadores. Esto evidentemente hace posible aplicar ajustes o cambios a la propuesta educativa; por lo tanto, no se plantea como algo acabado, sino en un proceso permanente de construcción y resignificación. Este es un aspecto fundamental, ya que en la actualidad las universidades convencionales se enfrentan ante la dificultad de hacer que los programas educativos partan de la reflexión y el análisis de las situaciones en las que están inmersos los</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>estudiantes. En consecuencia, la práctica educativa no se construye desde una reflexión permanente de la realidad social y personal de los involucrados en el proceso educativo. De igual manera, resulta fundamental la interacción que se establece con las comunidades, organizaciones, grupos de trabajo o familias para retroalimentar los aprendizajes adquiridos por los estudiantes y, al mismo tiempo, reflexionar y analizar desde su realidad las diferentes problemáticas que se presentan en su ámbito comunitario. López (2009) y Castillo y Caicedo (2015) señalan, al referirse a experiencias de educación intercultural en Latinoamérica, que no sólo se trata de posicionarse epistémica y políticamente, o incorporar las relaciones de poder y conflicto, sino también contar con la participación de los actores sociales para la construcción de propuestas educativas acordes con su realidad. Hay estudios que destacan la</p>		
--	--	--	--	--	--	--

				<p>importancia de la vinculación social en los procesos de formación universitaria (Saldívar, 2012; Navarro, 2016), de manera que habría que intencional más las relaciones con las organizaciones y actores sociales de la región y así dinamizar otros espacios de aprendizaje. Es conveniente señalar que desde el Cesder-Moxviquil se fomenta la articulación natural con las OSC de la región, las cuales se han involucrado de manera colaborativa en dos sentidos: el primero, al respaldar a los estudiantes que son miembros de ellas y, el segundo, al contar con algunos docentes que forman parte de estas. De ese modo se adquiere un compromiso entre el Cesder-Moxviquil, las comunidades de los estudiantes y las organizaciones de la región. Las características mencionadas difícilmente se encuentran en la mayoría de las universidades, debido al privilegio otorgado al sector</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>empresarial o gubernamental; por lo regular, cuando se establecen relaciones con las comunidades, se hace para atender objetivos puntuales de aprendizaje, sin garantizar de modo necesario la participación continua de los estudiantes ni de otros sectores sociales en el proceso educativo; esto, por el poco acercamiento e incidencia con las organizaciones y actores sociales con los que efectúan su trabajo universitario. En ese sentido, para Bárcena, Larrosa y Mèlich (2006), “la educación no es ya una experiencia de formación, sino la capacitación para el mercado de trabajo, y quienes dictan los estándares de calidad no son otros que las propias empresas” (p. 241).</p> <p>La interculturalidad abordada de manera implícita en el Cesder-Moxviquil asume un enfoque crítico sobre las relaciones de poder que históricamente han prevalecido, y sobrelleva la colonialidad del poder, del saber y del ser</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				<p>(Mignolo, 2006). Por los hallazgos alcanzados, podemos concluir que el reto es generar una pedagogía intercultural experiencial en la cual se recupere al sujeto y sus narrativas, las experiencias y situaciones locales; se creen capacidades y condiciones para hacer una reflexión crítica sobre el sistema económico actual y se logre una posición frente a la “hegemonía del conocimiento eurocéntrico” (Restrepo y Rojas, 2010, p. 172). Se trata de impulsar una pedagogía narrativa y experiencial, abierta al diálogo para crear situaciones de aprendizaje con intencionalidad dirigida hacia la acción y transformación. En palabras de Mato (2009b), se debe generar en los egresados un potencial para contribuir en su contexto comunitario, sin el predominio del sesgo economicista. En conclusión, la práctica educativa desde y para la interculturalidad debe estar cargada de intencionalidad que despierte, en los estudiantes y docentes, la</p>		
--	--	--	--	---	--	--

				necesidad y capacidad de hacer algo por ellos mismos, para su entorno familiar y comunitario y, en consecuencia, para contribuir a la transformación de las formas injustas de relación que prevalecen entre las culturas. Se trata de propiciar encuentros en los que se reivindique la identidad, vinculación e investigación sobre su contexto social y cultural, y se incorpore la experiencia y el diálogo para establecer relaciones más justas entre los sujetos y las culturas”.			
--	--	--	--	--	--	--	--

CONTEXTO: PERÚ (4 Documentos)

1. “FE Y ALEGRÍA PERÚ SISTEMA DE GESTIÓN DE REDES EDUCATIVAS RURALES: UNA ALTERNATIVA PARA LA TRANSFORMACIÓN Y EL DESARROLLO”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Fe y Alegría. (2009). Fe y Alegría: expandiendo las oportunidades educativas de calidad en América Latina: nueve experiencias para el diálogo y la acción. Formación de docentes. Seminario Fe y Alegría–Banco Mundial–Magis América Lima, 19-21.	Informativo institucional

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
"En primera medida el documento expuesto por Fe y Alegría, hace una contextualización histórica y de la actualidad de la zona rural en Perú, ya que esto fue el inicio para tomar la decisión de implementar la propuesta educativa. En resumen, en la década de los 80 y 90 se presentaron	n/a	“Los programas de educación rural de Fe y Alegría, conociendo	n/a	"La presencia de Fe y Alegría es un camino de esperanza para poblaciones	"En la década de los años ochenta y noventa que vivió el país, el Perú ha tenido una migración del campo a la ciudad como consecuencia de la violencia política. El campo se	“El nuevo reto será encontrar un sistema que funcione en las escuelas rurales del país. Diseñar y llevar a la práctica sistemas educativos adecuados a la realidad pluricultural, a veces bilingüe y siempre marginada, de las zonas rurales de la sierra, selva y costa del Perú”. Se hace por lo tanto necesario e imprescindible conceptualizar a la	n/a

<p>sucesos de violencia en la zona rural de Perú por enfrentamientos políticos como, asesinatos, torturas, violaciones, amenazas, entre otras, que fueron el motivo al aumento de la migración de la población rural a lo urbano, pero según menciona la experiencia estas situaciones de violencia ya no las está viviendo la zona rural, pero sí problemáticas que afectan como la falta de oportunidades, pobreza y abandono en lo políticos, social, económico, educativo y cultural, además algunas zonas no cuentan con servicios básicos agua y luz, adecuada infraestructura vial que imposibilitan la comunicación con entidades importantes de atención en la salud e institución educativa.</p> <p>En cuanto a la educativo, expresan que el analfabetismo ha sido un factor de que afecta la calidad educativa de los niños y niñas, porque sus familias no cuentan con la educación básica y por ende no tienen un acompañamiento académico para realizar las diferentes actividades de la escuela, y esto también ha generado que los niños y niñas prefieran el trabajo y quehaceres de su hogar. Otro punto, es la estabilidad de los docentes en la escuela, porque la mayoría de las escuelas son unitarias y están ubicadas en lugares alejados y abandonados por parte de la autoridad educativa y política, por tal razón se presentan inconvenientes en contratación docente, y en algunos casos el Ministerio de Educación se demora hasta dos meses para cubrir la plaza, y cuando son contratados la distancia sigue siendo un impedimento puesto que se demoran hasta tres horas para poder llegar a la escuela, por esto otros deciden quedarse a vivir en un lugar cercano donde laboran, también la falta de formación docente es otro aspecto preocupante. En cuanto a los programas escolares se identificó que no tienen relación con el contexto donde estaba ubicada la escuela, puesto que el programa es diseñado a nivel nacional desde las necesidades de lo urbano, ignorando la realidad rural. En infraestructura, algunas escuelas están inconclusas porque fueron edificadas por aportes económicos de la comunidad, y no cuentan con los recursos pedagógicos y administrativos de organización esto se ve reflejado que no llevan un control en el ingreso y salida de los estudiantes y su proceso académico.</p> <p>Con base en lo anterior, Fe y Alegría deciden crear un programa educativo para mejorar y dar respuesta a las necesidades de la zona rural, puesto que su programa educativo estaba solo implementado para zonas urbanas y marginales desde hace 30 años trabajaban en las diferentes ciudades del Perú. Los diferentes hechos de violencia y la situación actual de la zona rural, llevo a proponerse un nuevo reto en implementar y ajustar la propuesta pedagógica para la ruralidad, en el que se tuviera presente la pluriculturalidad y las particularidades de cada contexto, que eran muy diferentes a lo urbano, por lo tanto el propósito de esta propuesta fue “la construcción de un modelo de red educativa que</p>	<p>la zona geográfica, la idiosincrasia de las comunidades con sus intereses y aspiraciones, los procesos locales y regionales, y las instituciones locales y regionales, con las que se puede tener alianzas estratégicas, propone una escuela rural que responda a la realidad”.</p>		<p>rurales, muchas veces olvidadas por el Estado. Sin embargo, la calidad educativa rural aún es muy vasta y poco atendida. Por eso, nuestra experiencia quiere contribuir a imaginar salidas más pertinentes que esta realidad nos impone. La mejora en la calidad educativa pasa por abordar, no sólo los objetivos y contenidos que debe tener la educación rural en nuestro país, sino también la modalidad o modalidades que mejor se adecuen al sistema educativo rural, las mismas que deberían ser el resultado de un análisis y reflexión de las condiciones que impone el medio natural y la dinámica de la población a la que quiere atender. El sistema de gestión en red de las escuelas rurales es una tarea que se</p>	<p>convirtió en el principal escenario de los abusos contra los Derechos Humanos que sufrieron los campesinos tales como: asesinatos, violaciones, torturas, levas, amenazas, etcétera”.</p> <p>“...las poblaciones rurales no ofrecen oportunidades a los pobladores para que se desarrollen y emerjan de la situación de pobreza y abandono en que se encuentran, no sólo a nivel político y económico, sino también al nivel educativo, social y cultural”.</p> <p>“...la situación que descubrimos hace referencia a una realidad rural que presenta el mayor índice de pobreza del país, y que no cuenta con servicios básicos como agua y luz (y servicios sociales)”</p> <p>“...ni con buenas carreteras o medios de comunicación”</p> <p>“...los ingresos con que cuenta la población son muy bajos y la sitúan en un nivel de auto subsistencia”.</p> <p>“El analfabetismo en el país es un problema en sí mismo y refleja la carencia de una cultura escolar en la familia que puede incidir en la calidad educativa que sus hijos e hijas puedan alcanzar”</p> <p>“Actualmente, la educación rural en el país se encuentra en una situación de crisis que ubica al Perú entre los sistemas educativos más deficientes de América Latina”</p> <p>“...escuelas, muchas de ellas unitarias, que se ubican en lugares alejados, desligados y abandonados por completo por las autoridades educativas y políticas”</p> <p>“...las clases escolares se inician después de lo oficialmente establecido porque es frecuente que los maestros arriben a sus escuelas entre uno o dos meses después de la fecha establecida por el MED”</p>	<p>escuela rural en su propia identidad y dotarla de las metodologías y estrategias apropiadas para el aprendizaje de niños y niñas, para la capacitación permanente de los docentes, para generar escuelas significativas y, en consecuencia, prevenir en los presupuestos nacionales y regionales los medios económicos suficientes para que pueda funcionar eficientemente. La escuela rural necesita encontrar referentes que la contextualicen, referentes diferentes a los referentes sociales, económicos, culturales, geográficos y familiares de la escuela urbana.</p> <p>“...la construcción de un modelo de red educativa que funcionase para la escuela rural a fin de lograr calidad en la educación de los niños y niñas”</p> <p>“Cada programa educativo rural ha pasado por diferentes procesos, tanto a nivel de gestión institucional como pedagógico, con la finalidad de responder a las características y necesidades de la población rural</p> <p>“Así, desde el punto de vista curricular se han definido con claridad las competencias, habilidades y capacidades a desarrollar en los estudiantes, enfatizando temas tales como lo intercultural, la equidad, el medio ambiente, los Derechos Humanos y la vinculación con la producción”.</p> <p>“Los programas de gestión de redes rurales en Fe y Alegría utilizan como referente, de la propuesta curricular, el diseño curricular básico del MED y lo contextualizan teniendo en cuenta las demandas, necesidades y problemas de la realidad rural”.</p> <p>“...definen y formulan las habilidades que permiten al educando incorporarse y desenvolverse en su sistema socio-productivo local a la vez que ejerce su ciudadanía en plenitud. El reto pasa por recuperar la dignidad del hombre y la mujer del campo, su idioma, su cultura, su cosmovisión y sus saberes; es decir, su vida misma”.</p> <p>“...estrategia es agrupar al conjunto de pequeñas escuelas unitarias y multigrados ubicadas en un territorio (valle, cuenca, eje de una carretera, sector) y darle una direccionalidad al proceso educativo, involucrando, a la vez, a una comunidad educativa cuyas características son muy particulares debido al contexto donde se encuentran”.</p> <p>“...escuela rural de Fe y Alegría que pretende romper con el modelo hegemónico nacional de escuela urbana”</p> <p>“...de la población escolar vive dispersa en zonas rurales andinas, costeñas y de la selva y merecen una atención adaptada a su contexto”</p> <p>“...propone una escuela rural que responda a la realidad”</p> <p>“Fe y Alegría se inserta en un espacio cultural y geográfico concreto que le permite diseñar una escuela rural que desarrolla un proceso de construcción conjunta de un proyecto educativo acorde al contexto rural donde participan todos los protagonistas: estudiantes, profesores, autoridades locales, padres de familia y comunidad en general”</p> <p>“Se trata de una escuela rural que parte de los saberes previos de los alumnos que han desarrollado muchas</p>	
--	--	--	---	--	---	--

<p>funcionase para la escuela rural a fin de lograr calidad en la educación de los niños y niñas”. (p. 57)</p> <p>Según el programa de Fe y Alegría, se constituyeron en cinco zonas rurales de Perú, nombradas como programas educativos rurales, y conformadas de la de la siguiente manera, Fe y Alegría</p> <p>No. 44 en Andahuaylillas, Cusco; Fe y Alegría No. 47 en la carretera Iquitos-Nauta; Fe y Alegría No. 48 en Malingas-Tambogrande, Piura; Fe y Alegría No. 54 en Moro-Pamparomás, Ancash; y recientemente, Fe y Alegría No. 72 en Pucallpa, Ucayali. Cada una de estas red presenta sus propias características, experiencias y necesidades del contexto, esto también se ve reflejado en la implementación del currículo educativo, con base a las competencias, habilidades y capacidades de los estudiantes propias de la diversidad cultural, fundamentado con temas de interculturalidad, equidad, medio ambiente, derechos humanos y vinculación con la producción, asimismo se tiene presente los lineamientos del diseño curricular básico del MED, pero se adapta a la realidad rural.</p> <p>Igualmente, dentro del propósito de la red, tiene como objetivo recuperar la dignidad del hombre y la mujer del campo, su idioma, su cultura, su cosmovisión y sus saberes, refieren que en si es una recuperación de su vida misma por medio de este proceso educativo. Entonces, para el cumplimiento de estos propósitos, mencionan el buen direccionamiento educativo que la red propone con la unión de la escuelas como las unitarias, en función de un trabajo no solo de parte de la escuela sino también con la comunidad, donde comparten, participan e interactúan, para formar y mantener una alianza de cooperación y apoyo con los saberes de la población de cada contexto, dando sentido al sujeto como conocedor de su espacio y entorno que puede aportar para mejorar la calidad de vida y educativa, política, social y económica.</p> <p>Dicho lo anterior, la red se desarrolla con los siguientes planteamientos. Primero, El planteamiento central: una escuela rural que busca responder a la realidad, por medio de mayor presencia de escuelas de Fe y Alegría, que aporten a reconstruir o romper con el modelo hegemónico nacional de la escuela urbana. Y esto se enfatiza en tener presente en los programas educativos, la diversidad cultural, lingüística y geográfica del país. Además, “la escuela rural de fe y Alegría es una red de escuelas que caminan juntas y da identidad”, para esto la organización y estructura de cada red es primordial, en el que la red está acompañado por un grupo central liderado por el director (a) general de la red designado por el director Nacional de Fe y Alegría, y el equipo de los pedagogos y técnicos o ingenieros con especialización en agropecuaria, el fin de esta organización es responder a unos ejes sobre el manejo y producción de la red que se componen por 25 o 30</p>			<p>seguirá perfeccionando para responder a las condiciones de la realidad donde se encuentra, y seguirá generando sinergias con otras instituciones para, de esa manera, generar procesos de participación de las instituciones de la sociedad con los agentes educativos para que se sientan más actores del cambio social. Cada uno de los programas rurales, a pesar de no contar con suficiente presupuesto por parte del Ministerio de Educación que asegure la sostenibilidad en el tiempo, sigue pasando por tiempos muy difíciles sobre todo en la gestión institucional y en el sostenimiento de los programas, y sigue caminando en este reto de llevar calidad educativa a los sectores</p>	<p>“...Ellos deciden establecer su permanencia o no en sus centros de trabajo según la distancia y el tiempo que le demanda ir de su hogar a su escuela. Muchos de ellos invierten más de tres horas diarias en transporte público o caminando para llegar a la escuela; otros optan por quedarse en la comunidad rural toda la semana, siendo los días lunes y viernes los sacrificados ya que se toman algunas horas de estos días para ir a la escuela y para regresar a su hogar”</p> <p>“En otros casos, los maestros optan por quedarse en las comunidades el mes completo porque sus desplazamientos les pueden demandar uno o varios días (como en la selva y en la sierra, por ejemplo) para ir a casa y regresar a la escuela”.</p> <p>“Las aulas escolares han sido construidas a través del trabajo comunitario de la población, las cuales no tienen una adecuada dirección técnica y muchas de ellas quedan inconclusas”.</p> <p>“El mobiliario es insuficiente y el que tienen está deteriorado”</p> <p>“...maestros con una formación pedagógica deficiente (no titulados), que no preparan sus clases y que muestran ausentismo en las escuelas; a niños que terminaban la primaria sin saber leer, que muestran una extraedad10, un acceso deficiente de las niñas a la escuela; padres y madres de familia con expectativa sobre la educación de sus hijos e hijas; una escuela inicial casi inexistente, con programas escolares que ignoraban el contexto en donde se ubica la escuela; y con unas condiciones de infraestructura, mobiliario, bibliotecas y equipamiento inexistente”.</p> <p>“...la década del 80 empezó a vivirse una situación de violencia en el país y las poblaciones de las zonas rurales</p>	<p>destrezas ligadas al ámbito rural en el que se encuentran y que responde a la diversidad de necesidades educativas buscando desarrollar las potencialidades personales de cada estudiante y con ello promoviendo experiencias educativas que le permiten un desarrollo integral”</p> <p>“Los programas de educación rural de Fe y Alegría se definen como redes de instituciones educativas que comparten y desarrollan una propuesta educativa que se articula a los procesos de desarrollo sostenible del ámbito y de la región donde opera”</p> <p>“Estas escuelas tienen características, demandas y necesidades semejantes, permitiendo una visión compartida del desarrollo local y regional y de las capacidades requeridas para ser gestor del mismo”.</p> <p>“...ejes prioritarios, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> • El modelo de gestión en red. • La formación, capacitación y seguimiento permanente de los docentes de la red. • La formación en valores. • La educación técnica productiva: valoración del medio ambiente con el cual el medio rural tiene una especial compenetración. • La mejora de las condiciones materiales de la escuela (infraestructuras, mobiliario, etc.) • El desarrollo de estructuras curriculares diversificadas. • El desarrollo de capacidades para el trabajo y elaboración de materiales educativos: investigación permanente de la realidad y condiciones de vida locales. • Capacitación y relación permanente con los padres y las madres de familia. • Desarrollo de los principios de los derechos humanos, equidad de género, ciudadanía y cultura de paz. • Condiciones de salubridad de los niños y las niñas. • En algunas de las redes, la educación bilingüe intercultural”. <p>“De esta manera, las escuelas, sus profesores y la comunidad ya no se sienten aisladas, ni abandonadas; al contrario, están acompañadas por un equipo dinamizador que les permite integrarse, romper la monotonía de lo cotidiano”.</p> <p>“...de gestión de la escuela rural que tiene como centro la mística de Fe y Alegría expresada en el Ideario16 y que se renueva y adapta a la realidad geográfica en donde se encuentra la red”.</p> <p>“...sino el aprendizaje de la libertad y de la autonomía para recrear una propuesta nacional en cada contexto regional”</p> <p>“...la motivación y el buen trato de los docentes, el clima institucional, los aprendizajes apreciados por los alumnos, la infraestructura adecuada, el ornato y limpieza, y el equipamiento. Además, es atrayente porque el equipo de gestión de la red elabora su plan de capacitación y acompañamiento a los maestros y maestras teniendo en cuenta su perfil real y las necesidades de formación”</p>
--	--	--	--	--	--

<p>escuelas con su respectiva comunidad educativa (docentes directivos, estudiantes, padres de familia y comunidad).</p> <p>Segundo, los logros alcanzados por este programa educativo son, el incremento de las horas efectivas para el trabajo escolar por medio de la organización del trabajo docente, estudiantes y comunidad, como, garantizar al docente la vivienda si vive lejos de la escuela, y una manera adecuada de estipulación de permisos para realizar sus diligencias, asimismo, es importante el compromiso y responsabilidad para evitar situaciones de ausentismo en la escuela por parte del docente, para esto la comunidad y el equipo encargado realizan el respectivo acompañamiento. Otro logro alcanzado, es la reducción en la tasa de deserción y ausentamos, por medio del trabajo con la comunidad se ha incrementado el esfuerzo y el valor a lo educativo, además de dar importancia a la participación del estudiante como sujeto principal de este proceso, ha comprometido no solo a los docentes en la lucha de cambios con las instituciones educativas e instituciones externas, los padres de familia y estudiantes aportan a este proceso. También, han mejorado el desempeño del trabajo docente en, formación, acompañamiento permanente, dotación de herramientas pedagógicas y diseño en la elaboración de materiales educativos de acuerdo al contexto de la realidad rural, para esto se da la oportunidad de que cada red elabore sus propios recursos didácticos para docentes, estudiantes, padres y madres de familia, por ultimo por medio e diferentes espacios se comparten y publican las experiencias investigativas, con el fin de incidir y apoyarse en el mejoramiento continuo de conocimiento en enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Tercero, efectos e impacto de las redes rurales de Fe y Alegría, refiere en los siguientes puntos, importancia del docente dentro y fuera del aula, en el que se le delega un rol primordial para el trabajo con la comunidad educativa y población como promotor de desarrollo. Los estudiantes, cambiaron su visión hacia la escuela por medio de los programas educativos, pasaron de ser espectadores a protagonistas, y su participación en la escuela es democrática. La manera de selección de docentes, no se ha permitido la corrupción de compra de plazas para laborar en la escuela, se ha seleccionado a los docentes por mérito. Los proyectos productivos, han sido en relación con el contexto, y esto ha logrado que los estudiantes, padres y madres de familia, tenga conciencia y compromiso con sus realidad local y regional y permanezcan en su residencia. El tejido social de la comunidad, ha sido primordial para el fortalecimiento y buen trabajo de la red, el involucramiento de la comunidad e institución educativa ha mejorado la educación y el interés de apropiación de su territorio. Y el trabajo en derechos humanos y equidad de género, en</p>				<p>empobrecidos del área rural del Perú. Finalmente, el desafío de transformar la sociedad desde la educación rural exige fijar metas que orienten el trabajo en cada región donde se ubica la red educativa rural. Dichas metas se refieren a la construcción de un modelo educativo de red rural común que tiene una unidad física, geográfica, y que rompe el modelo educativo único en un país tan diverso como el Perú. Para lograr esto, se plantea consolidar los logros a fin de afianzar y fortalecer un modelo de gestión en red que sea replicable en una realidad física y geográfica diversa”.</p>	<p>fueron las que más sufrieron las consecuencias de casi dos décadas de violencia política”</p> <p>“No solamente la muerte era parte de la cotidianeidad de la población rural, sino que también, las políticas económicas, aplicadas en el país, excluían al campo de cualquier opción de desarrollo nacional”</p> <p>“Las zonas rurales del país representan los sectores más golpeados y excluidos de la sociedad, y la escuela rural reproduce una imitación mal hecha de la escuela urbana”</p> <p>“Frente a una realidad nacional que mostraba una generación de niños y niñas del campo que crecían con heridas profundas como consecuencia de la crisis social y política”</p> <p>“En un país como el Perú con una gran variedad cultural, lingüística y geográfica, no se puede (o no se debería) aplicar un mismo modelo educativo nacional, todavía menos de corte urbano”</p> <p>“... indicadores de deserción y absentismo escolar”</p> <p>“Normalmente en zona rural, los órganos intermedios del MED no se hacen presentes por el difícil acceso y la lejanía de las escuelas”.</p> <p>“Una gran dificultad en la educación rural es conseguir una plaza de contrato de trabajo en la escuela. Para conseguirlo, es común en los maestros llegar a situaciones de corrupción y de soborno al director de la escuela”</p> <p>“El modelo de gestión en red es adecuado para el medio rural donde hay escuelas dispersas que tienden a aislarse, maestros descontrolados, desmotivados por la lejanía y abandono de las escuelas”.</p>	<p>“Las capacitaciones son espacios donde se reelaboran los carteles de contenidos y la programación anual. Entre los principales temas que se privilegian en las capacitaciones están: a) diversificación curricular, b) programación anual y de corto plazo, c) interculturalidad, d) nuevos enfoques pedagógicos, e) metodologías activas en comunicación integral, lectoescritura, lengua materna y transferencia al castellano, pensamiento lógico-matemático, etcétera, g) sistema de evaluación, h) formación humana y personal, i) proyectos educativos de red, y j) la apropiación de la Propuesta Educativa de Fe y Alegría y los lineamientos para la propuesta rural”.</p> <p>“El acompañamiento y seguimiento en aula es una de las mejores prácticas y es la piedra angular para la consolidación de la propuesta de trabajo en red”.</p> <p>Atención a las condiciones escolares: La atención a las condiciones escolares para la “educabilidad” de niños y niñas que posibilitan un mejor aprendizaje es fundamental. Por ello, en la medida de las posibilidades, se han hecho aulas nuevas y se han reacondicionado muchas otras que ya existían. También se ha construido pequeñas casas para los maestros con su mobiliario respectivo y se han mejorado el servicio de agua a muchas escuelas. Además, se ha podido mejorar la dotación de mesas para docentes, armarios, útiles escolares, bibliotecas de aula, lo que ha contribuido a una mejora de las condiciones educativas sin las cuales no es posible mejorar la calidad educativa”.</p> <p>“... cada red tiene como reto la formulación de su proyecto educativo institucional común, coherente con la misión institucional de Fe y Alegría, con los lineamientos de la política educativa y, sobretodo, en correspondencia con los intereses, potencialidades y problemáticas de las comunidades involucradas”.</p> <p>“Al incursionar en la educación rural, Fe y Alegría del Perú pretende romper los esquemas de una escuela uniforme en un país pluricultural y multilingüe, y con ello revertir las deficiencias en la educación rural”</p> <p>“Las causas que nos permiten lograr que los docentes permanezcan el tiempo que les corresponde en su institución educativa son: el compromiso y responsabilidad de los profesores, la constante preocupación de los padres y madres de familia por su escuela y las visitas constantes del equipo de gestión de la red”.</p> <p>“... la adecuada planificación académica y de gestión y la asesoría permanente a los docentes conducen a tener un incremento de las horas efectivas de clase evitando así dejar las clases por actividades secundarias”.</p> <p>“... indicadores de deserción y absentismo escolar, es importante destacar que se ha avanzado significativamente en la reducción de estos índices²². Entre los factores que favorecen esta realidad se observa que:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Los profesores cumplen las disposiciones para la 	
--	--	--	--	---	---	---	--

<p>la escuela rural, ha sido un factor clave para que las niñas terminen sus estudios, y puedan lograr el desarrollo de competencias personales y educativas de alta calidad”.</p>						<p>matrícula escolar y el inicio de clases sin retraso alguno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • No existe abandono de clases. En el peor de los casos los profesores pierden un día útil para el cobro de sus haberes cuando deben desplazarse más de 8 horas de camino. • Las actividades o sesiones de aprendizaje son más atrayentes por el uso de metodologías apropiadas para los alumnos, en particular donde corresponde el uso del idioma materno. • Mayor credibilidad por parte de los padres de familia y de la comunidad respecto al trabajo de sus profesores. • Mayor organización comunitaria y compromiso de la comunidad respecto a la mejora de su centro educativo”. <p>“...en la red hay un equipo encargado de realizar capacitaciones y seguimiento permanente lo que nos permite conseguir que los docentes sean capacitados y actualizados constantemente a nivel pedagógico: manejo de instrumentos de programación y evaluación, diseño y elaboración de materiales educativos; así también en aspectos de formación personal y compromiso como profesional”</p> <p>“De esta manera, los docentes están abandonando prácticas tradicionales de enseñanza vertical por un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, aplicando estrategias personalizadas, cooperativas y flexibles según las características del grupo de alumnos”</p> <p>“Producción de material educativo acorde a la realidad La gestión en red permite que las escuelas elaboren recursos didácticos comunes que son utilizados para varias escuelas. Así, la acción pedagógica que se viene desarrollando, desde la gestión de cada red rural, se sostiene en la producción y distribución de una importante cantidad de material impreso y de otros materiales confeccionados según las necesidades. Básicamente:</p> <ol style="list-style-type: none"> a) Los que están dirigidos al profesor como material de apoyo. b) Material de uso de los alumnos. c) Materiales dirigidos a padres y madres de familia. d) Publicación de experiencias e investigaciones con el fin de incidir en otras escuelas y ámbitos”. <p>“Autoestima del docente y recuperación de su papel como promotor del desarrollo La mayoría de las veces no suele subrayarse suficientemente lo importante que es para el docente el trato personalizado. Por ello, la gestión en red hace sentir al maestro que tiene una función social que va más allá de los muros de la escuela y que le valoran”</p> <p>“...al docente a cumplir su rol ya que le ofrece un marco referencial, un espacio de reflexión, de evaluación y de estímulo que le lleva a tener una mayor conciencia de su rol como docente; es decir de ser agentes dinámicos de las comunidades donde laboran. Les toca animar a la comunidad educativa y a la población local para asumir iniciativas creativas en bien de la comunidad ya que eso</p>
--	--	--	--	--	--	---

						<p>beneficiará, por un lado, a los niños y niñas que acuden a la escuela y, por otro lado, promoverá y fortalecerá una conciencia comunitaria que favorezca el desarrollo de la comunidad”</p> <p>“Ejemplo de ello son algunos profesores jóvenes que se han apropiado de la problemática de la comunidad y luchan con sus autoridades en búsqueda de soluciones”.</p> <p>“La alegría de ir a la escuela (cambios en estudiantes) Desde el día a día, con las visitas de acompañamiento y seguimiento, y en el trabajo con la comunidad educativa, podemos observar que cada uno de los programas educativos rurales posibilita a los estudiantes ensanchar el espacio reducido de su comunidad y de la escuela para encontrarse con otros”.</p> <p>“Todos asisten a la escuela con alegría porque saben que encontrarán a unos maestros presentes en ella y a otros estudiantes que desde lugares lejanos llegan a estudiar y con quienes comparten una convivencia democrática en donde niños y niñas son iguales y pasan de ser espectadores a ser protagonistas”.</p> <p>“Con la presencia de Fe y Alegría, y después de un proceso de selección, se va logrando que los contratos de trabajo se consigan por mérito propio”.</p> <p>“Incorporación de la cultura y el sistema productivo local en la estructura curricular La escuela rural parte de la realidad; es decir, conoce las características, necesidades, intereses y problemas de los pueblos y las personas, así como su experiencia de vida, sus posibilidades y limitaciones y las características del contexto socioeconómico y cultural en que se desenvuelven”.</p> <p>“Esto indica que los niños y niñas no están recibiendo un tipo de educación desvinculada de su realidad como muchas veces se quiere hacer creer; sino que, al contrario, existe variedad de temas, contenidos, historias locales, fiestas costumbristas, experiencias que son llevadas a la escuela contribuyendo a la formación de una conciencia local y regional, compromiso con su realidad que parte de la valoración de lo propio”.</p> <p>“Fortalecimiento del tejido social de la comunidad La gestión en red se crea alrededor de un espacio geográfico en proceso de articulación que se fortalece en torno a la educación, y que dinamiza la reconstrucción del tejido social de la comunidad. Además, la red ayuda a que la escuela rural sea apreciada por parte de la comunidad. Es decir, la comunidad asume como parte de su responsabilidad la tarea de involucrarse directamente en la mejora de la educación de su localidad por medio de las faenas comunales o en la evaluación del profesor asignado para su escuela”.</p> <p>“...las comunidades donde interviene Fe y Alegría esta tarea es asumida por la propia población organizada que, junto a su maestro y su escuela, trabaja por el bien de la comunidad”.</p> <p>“Trabajo en derechos humanos y equidad de género en la escuela rural El sistema de gestión en red propuesto por</p>
--	--	--	--	--	--	---

						Fe y Alegría se sustenta en la convicción del rol que cumple la educación en la conquista del derecho a la igualdad”. “...la oficina central de cada red educativa rural se constituye en una estructura intermedia de soporte, de seguimiento y acompañamiento que valora el rol del docente ayudándole a cumplir sus funciones. La gestión en red establece vínculos especiales entre los maestros, que va más allá del trabajo docente, facilitando la formación de grupos interaprendizaje y de preparación en conjunto de unidades de aprendizaje”.
--	--	--	--	--	--	---

2. “REDES EDUCATIVAS DE FE Y ALEGRÍA (1995 – A LA FECHA)”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura FAO. (2012). Educación para la población rural El papel de la educación, la formación y el desarrollo de capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria. http://www.fao.org/fileadmin/templates/ERP/docs2012/ERPBookSpanish2012.pdf	Informe

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
n/a	n/a	n/a	“Las escuelas rurales de un ámbito geográfico se organizan a través de una red educativa rural dinamizada por un equipo de gestión, cada red debe construir su Proyecto Institucional y propuesta curricular para los tres niveles educativos con énfasis en la interculturalidad, la equidad y lo técnico productivo. Existe un comité de evaluación y selección de personal docente que se encarga de escogerlo y hacer las propuestas para el	n/a	“El problema que aborda es la baja calidad del servicio educativo de la escuela pública rural, expresada en altos índices de abandono y deserción escolar, marginación de la niña rural, bajos logros de aprendizaje y poco relevantes para su vida. Fe y Alegría, en convenio Iglesia – Estado, asume la gestión institucional y pedagógica de las escuelas rurales”.	“La capacitación docente se realiza de manera continua y comprende: talleres de capacitación, reuniones de inter-aprendizaje, y asesoría en aula. Ha elaborado textos y cuadernos de trabajo fundamentalmente dirigidos a educación bilingüe intercultural para el nivel primario. Cuenta con fichas de trabajo para los alumnos en todas las áreas, así como una importante producción de folletos dirigidos a la formación técnica. Del mismo modo, apoya con la entrega de paquetes escolares para los alumnos en cantidad limitada, priorizando los útiles de mayor necesidad. Apoya la construcción y rehabilitación de la infraestructura escolar, el equipamiento de aulas, bibliotecas rurales y la habitación de los profesores. La promoción comunal posibilita la participación de los padres de familia en la formación de sus hijos y en la vida institucional de la escuela”.	n/a

			contrato de personal en las escuelas asociadas. La capacitación docente se realiza de manera continua y comprende: talleres de capacitación, reuniones de inter-aprendizaje, y asesoría en aula”.			educativa, las Juntas de desarrollo local. Los impactos y/o efectos esperados han sido: - Incremento sostenido en la matrícula con un promedio del 2% anual. - Retención significativa de la niñ rural en el sistema escolar. - Incremento de las horas efectivas de trabajo técnico pedagógico. - Uso de metodologías bilingües y apropiadas para los alumnos. - Mayor organización comunitaria y compromiso en la mejora del centro educativo. - Recuperación del papel del docente como promotor del desarrollo. - Fortalecimiento del tejido social de la comunidad”.	
--	--	--	---	--	--	---	--

3. “PARA LA MEJORA EFECTIVA DE LA EDUCACIÓN BÁSICA EN EL PERÚ: REVISIÓN DE LOS PRINCIPALES PROGRAMAS EDUCATIVOS”.

REFERENCIA	TIPO DE DOCUMENTO
Centro de Estudios Estratégicos de IPAE. (2011). Para la mejora efectiva de la educación básica en el Perú: revisión de los principales programas educativos. Editorial y comercializadora E. I. R. .L http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Para-la-mejora-efectiva-de-la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-en-el-Per%C3%BA-revisi%C3%B3n-de-los-principales-programas-educativos.pdf	Investigación

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
<i>(Resumen propio del documento) *</i> “Los distintos modelos de intervención sobre las escuelas del mundo rural analizados en este informe, ApreDes, Fe y Alegría, PROMEB y Construyendo Escuelas Exitosas, han dado lugar a experiencias consideradas exitosas no sólo por haber cumplido cabalmente lo más sustantivo de sus objetivos principales, sino por un hecho de gran relevancia política: en cuatro años de intervención sistemática, los niños y niñas que lograron un desempeño básico o satisfactorio en comprensión lectora alcanzaron en general los siguientes porcentajes: primer grado: 52%, tercer grado: 55%, sexto grado: 65%. Si tenemos en cuenta que el promedio histórico de rendimiento en comprensión lectora para la escuela rural indica que solo un niño de cada 10 que pasa a tercer grado -e incluso que culmina la primaria- tiene un desempeño satisfactorio, podremos entender su enorme relevancia para las políticas públicas.1 Las cuatro experiencias analizadas no son idénticas. No obstante,	n/a	“El principal objetivo de los programas rurales de Fe y Alegría es la construcción de un modelo que funcione para la escuela de zonas rurales, un modelo que asegure calidad a estas	“La estrategia de intervención para las zonas rurales parte de la decisión de no crear nuevos centros educativos a no ser que se justifiquen, asumiendo que las escuelas existentes pasan por convenio a ser administrados por Fe y Alegría y organizadas en redes rurales. Una condición previa necesaria a la constitución de una red es la alianza con distintas comunidades	n/a	n/a	“Constitución: 1) se asegura el contrato de los profesores para el año lectivo, tarea asumida por el director de red, esforzándose por garantizar su selección adecuada y oportuna, 2) se fortalece el grupo docente de cada red alrededor de un Proyecto Educativo de red, cuya formulación debe ser coherente con la misión institucional de Fe y Alegría, los lineamientos de la política educativa y los intereses de las comunidades, 3) se constituye el gobierno de la red, a cargo del Director de Red y su equipo pedagógico, tarea compleja por los vacíos normativos existentes, 4) se colocan los esfuerzos en atender las demandas previamente identificadas en los diagnósticos situacionales elaborados antes y durante el proceso de intervención, 5) se sostiene una relación con los órganos intermedios del MINEDU, tarea en la que los directores de las redes invierten la mitad de su tiempo gestionando presupuesto y plazas docentes para atender la demanda y, 6) de ser necesario, hay inversión en la construcción y rehabilitación de la infraestructura	n/a

<p>pese a que sus intervenciones están diseñadas, organizadas y conducidas de diferente manera, quizás por la relevancia de las certezas de partida que comparten y su sensibilidad con los aportes de la experiencia nacional e internacional en este campo, hay un conjunto de factores comunes cuya importancia ha sido reconocida en sus propias evaluaciones: 1) la escuela rural necesita una organización diferente a la de la escuela urbana, 2) remontar sus bajos niveles de calidad es un desafío que debe afrontarse sin eludir su complejidad, 3) los niños y niñas de las zonas rurales tienen derecho a recibir una buena educación y ofrecérsela es una obligación del Estado, 4) la pobreza no es una barrera para que los estudiantes logren aprender con éxito, 5) las escuelas requieren márgenes razonables de autonomía para poder responder a la realidad, y 6) hay transformaciones que deben emprenderse tanto en la escuela como en la política educativa al mismo tiempo”.</p>		<p>escuelas en medio de las condiciones de precariedad que confrontan, sin caer en el asistencialismo. Se trata de una calidad educativa enfocada no sólo al logro de las habilidades básicas de los estudiantes, sino también a su inserción en el mundo del trabajo y el ejercicio responsable de su ciudadanía”.</p>	<p>religiosas o laicos dispuestos a comprometerse con la misión institucional en la zona y asumir la dirección del programa. Una vez resuelto este requisito y logrado el financiamiento del programa, se conforma el Equipo de Gestión, contratándose a los profesionales encargados de la animación de la red en lo técnico pedagógico y en el proyecto institucional. Una segunda condición importante es el conocimiento de la zona, la idiosincrasia de las comunidades, sus intereses y aspiraciones, los procesos locales y regionales en general. Una tercera condición es la información y sensibilización a la población sobre los alcances de la presencia de Fe y Alegría en sus escuelas, tarea a cargo de los profesores de la localidad, autoridades locales y misioneros. Luego de la aceptación de las comunidades para formar parte de la red de Fe y Alegría, se procede a la gestión del convenio entre la sede descentralizada del MINEDU y Fe y Alegría, para oficializar la creación del Programa Rural”.</p>		<p>escolar, así como en el equipamiento de aulas, bibliotecas rurales y la habitación de los profesores. Componentes: 1) Capacitación: los equipos pedagógicos de las redes planifican anualmente la capacitación de los docentes de su red, tomando en cuenta su perfil y las necesidades de formación según el proyecto educativo. Las capacitaciones previas al inicio del año escolar son intensivas y allí se elaboran colectivamente los carteles de contenidos y la programación anual. Las que se efectúan durante el año se hacen bajo distintas formas, bimensualmente o en la temporada de vacaciones. 2) Círculos docentes: hay también reuniones de inter-aprendizaje o grupos de estudios, realizados de manera descentralizada o centralizada, pero con regularidad, donde se comparte experiencias, se refuerza algún aspecto crítico identificado en las visitas al aula o se apoyan en sus programaciones de corto plazo. 3) Seguimiento y asesoría en aula: a través de visitas periódicas que cada docente recibe del equipo pedagógico. Según el nivel alcanzado por el docente se establece un calendario de visitas, aunque se trata de visitar a todos por lo menos una vez al mes. 4) Evaluación docente: el equipo pedagógico realiza una evaluación minuciosa de los profesores de la red, llevando una carpeta de cada uno donde registran potencialidades, limitaciones y avances. Esta información es base de las asesorías y jornadas de inter-aprendizaje, también influye en la renovación de su contrato. 5) Educación técnica: los planes de estudios en primaria y secundaria enfatizan la educación para la producción, la mayoría de las escuelas de las redes rurales desarrollan actividades agropecuarias. 6) Materiales: hay producción de material educativo, que sirve de soporte a la acción pedagógica de cada programa, sea que se dirijan al profesor como material de apoyo, o al alumno. 7) Útiles escolares: se entregan paquetes escolares para los alumnos en cantidad limitada, priorizando los útiles más importantes para el inicio del año escolar. No busca reemplazar la responsabilidad de las familias en este ámbito. 8) Promoción comunal y formación ciudadana: se forma líderes comunales, varones y mujeres, que por sus habilidades estén en condiciones de impulsar y gestionar procesos de desarrollo en la comunidad, sea como dirigentes o como comuneros que participan en las faenas comunales.”</p> <p>”Una evaluación de IPSOS-APOYO efectuada el 2010 reveló que los colegios de Fe y Alegría son mejores que los colegios públicos en cuanto a tasa de asistencia con extraedad, tasa de conclusión, tasa de aprobados y el índice global de escolarización. Así mismo, se constató que muestran mejores promedios de rendimiento que los colegios públicos en las áreas de Comunicación Integral y Lógico Matemática. El reporte señala que las diferencias de rendimiento encontradas son significativas</p>
---	--	---	--	--	---

estadísticamente, y están más próximos a los promedios obtenidos por los colegios privados, siendo incluso mejores en algún caso”.

4. “LA EXPERIENCIA DE LAS REDES EDUCATIVAS RURALES DE FE Y ALEGRÍA – PERU”.

REFERENCIA

TIPO DE DOCUMENTO

Fe y Alegría. (2017). La experiencia de las Redes Educativas Rurales de Fe y Alegría. Recuperado de https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea95_23_IrmaMarino_DiegoTraverso.pdf

Artículo

RESUMEN	PALABRAS CLAVES	OBJETIVO	METODOLOGÍA	CONCLUSIONES	PROBLEMÁTICAS IDENTIFICADAS EN CADA DOCUMENTO SISTEMATIZADO	PROPUESTA Y RESPUESTA A LAS PROBLEMÁTICAS SEGÚN EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA	BIBLIOGRAFIA DESTACADA
<p>“Este documento se publicó en el año 2017, en el que presentan las recomendaciones y lineamientos para el Ministerio de Educación de Perú, sobre el funcionamiento de las Redes Educativas Rurales. EL propósito de trabajar en RER es dar respuesta a las problemáticas de la educación rural por medio del dialogo con la comunidad de cada contexto, es decir, trabajar desde la base, desde la experiencia propia de lo local, en que puedan exponer sus necesidades y con esto puedan crear estrategias de cambio y propuestas innovadoras articuladas con políticas públicas. Fe y Alegría presentó los lineamientos al Ministerio de Educación, basada en su historia y el proceso llevado a cabo con las Redes Educativas y Rurales de Fe y Alegría. Historia, La experiencia Educativa RER de Fe y Alegría, inicio en el año de 1995 en la zona rural de Cusco, su objetivo dar respuesta a las problemáticas como, equidad de acceso a la educación y al bajo logro de aprendizaje, el alto índice de ausentismo, infraestructura insuficiente, bajo o nulo acceso a servicios básicos en las escuelas y formación docente. Respuesta, Esta experiencia en primera medida plantea la importancia de una reforma educativa. Y por consiguiente expone la propuesta de RER en implementar un modelo de atención educativa alternativa que permita por medio de los conocimientos propios y la diversidad de la comunidad la enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, para el logro de esto presentan cinco lineamientos basados en temas como, en el fortalecimiento de capacidades pedagógicas y acompañamiento en la institución educativa,</p>	<p>Educación rural, Redes Educativas, Escuelas Rurales e Interculturalidad</p>	<p>“Su objetivo es brindar una educación integral de calidad oportuna y pertinente a niños, niñas y adolescentes del ámbito rural, con enfoque de equidad de género, interculturalidad, bilingüe y conciencia ambiental, mediante la acción comprometida de docentes, directivos, padres y madres de familia y comunidad, desde los principios y</p>	<p>n/a</p>	<p>“Los mundos rurales del Perú plantean desafíos y oportunidades inmensas a nuestro caminar como nación, que son también estímulo y riqueza para toda reflexión sobre la educación en el Perú. Como hemos constatado, la escuela rural necesita una organización propia que responda a su contexto con un modelo pedagógico y de gestión distinto. En ese sentido, la organización en redes constituye una</p>	<p>“Difícil acceso, altos niveles de pobreza y escasa disposición de servicios básicos, etcétera” “...una realidad rural cada vez más dinámica y cambiante en la que la escuela rural puede quedar ajena a las rápidas transformaciones que suceden a su alrededor” “...una reforma del sistema que permitiera superar las dificultades en las escuelas rurales como la inequidad en el acceso a servicios educativos y los bajos logros de aprendizaje”. “los servicios educativos rurales se caracterizaban por un alto índice de ausentismo, infraestructura insuficiente, bajo o nulo acceso a servicios básicos en las escuelas y un preocupante grado de formación docente” “El modelo de gestión en red busca romper con el modelo hegemónico nacional de escuela urbana”.</p>	<p>“...estas propuestas innovadoras deben asumir las particularidades del mundo rural como una potencialidad que se ha de desarrollar para ser verdaderamente efectivas en esas realidades diversas, desafiantes y cambiantes” “...propuestas estén articuladas con políticas públicas dirigidas a atender intersectorialmente las demandas educativas del mundo rural postergadas durante décadas” “...propuesta debe construirse desde abajo, a partir del diálogo e intercambio de experiencias entre diversos actores del Estado y de la sociedad y, desde luego, desde las propias comunidades, para pensar en alternativas educativas pertinentes para el mundo rural”. “[...] una unidad de gestión conjunta de un grupo de escuelas circunscritas en un espacio natural, donde hombres y mujeres han configurado un tipo de relación social, económica y cultural. Estas escuelas tienen características, demandas y necesidades semejantes, permitiendo una visión compartida del desarrollo local y regional y de las capacidades requeridas para ser gestor del mismo”. (Santos, 2009, p. 59)” “Las redes educativas rurales de FyA son un modelo de atención educativa alternativa que articula un conjunto” “El modelo de gestión en red busca romper con el modelo hegemónico nacional de escuela urbana incorporando los saberes previos de los alumnos y su comunidad” “De veinte a cuarenta instituciones educativas públicas a través de un equipo central de trabajo”. “...actores que han desarrollado muchas destrezas ligadas al ámbito rural que responden a la diversidad de sus localidades y sus necesidades particulares”.</p>	<p>http://escal.e.minedu.gob.pe/documents/10156/5211525/Norma+y+crea+as+Redes+Educativas+Rurales https://www.entreculturas.org/files/documentos/estudios_e_informes/acta_seminario_lima_todos.pdf?download http://www.cne.gob.pe/uploads/imagenes/2015/presentaciones_redes_educativas</p>

<p>reconocimiento de las prácticas pedagógicas innovadoras, fortalecimiento del vínculo escuela – comunidad, y procesos participativos en el derecho de una educación de calidad, esto con el fin de “brindar una educación integral a los niños, niñas y adolescentes, con enfoque de equidad de género, interculturalidad, bilingüe y conciencia ambiental. Este trabajo se realiza con la responsabilidad y compromiso de la comunidad educativa que lo integran docentes, directivos, padres y madres de familia”.</p> <p>Proceso, para la formación de la red, enfatiza que no se imponen o no se decretan, sino que nacen desde propio descubrimiento que la comunidad tiene con su experiencia, y por ende, la construyen y dan sentido en mantenerla activa. Por tal motivo, hacen referencia en que las personas son los principales actores para constituir la, y dentro de esta Red comparte valores, interactuaran, aprenden juntos, diálogo de saberes, resolución de conflictos. Y para logro de esto, es importante el fortalecimiento de vínculos entre los miembros que lo conforman para asimismo generar confianza, reconocimiento, cercanía, identidad y sentido de pertenencia.</p> <p>Modelo de gestión de las RER y FyA, está basado en tres características, primero, es Alternativo, el saber y aprendizaje es propio de la comunidad rural, está en relación con diversidad local y las necesidades particulares. Segundo, direccional, las instituciones educativas comparten una visión con objetivos comunes, la misión FyA y los lineamientos de la política educativa del Ministerio Educación, cada RER debe formular su propio proyecto Educativo Institucional. Tercero, es adaptable, es flexible en la organización de cada institución educativa, y libre en la conformación de diferentes grupos de trabajo de acuerdo a cada necesidad y particularidad del contexto.</p> <p>Propuesta al ministerio de educación, está basado en, primero, tener presente la heterogeneidad de la ruralidad, que las propuestas y organización de cada institución educativa estén enmarcadas con la diversidad de cada contexto. Segundo, mantener las comunidades de aprendizajes, donde los docentes intercambian saberes e interactúan para mejorar la enseñanza, y también en estos espacios la participación de los padres y madres de familia. Tercero, Recursos y conectividad de las redes, los docentes pueden dar a conocer su experiencia en el campo por medio de documentos que pueden ser útiles en la enseñanza y aprendizaje, en cuanto a la conectividad hace parte de facilitar la tecnología para realizar las diferentes actividades y procesos. Cuarto, la Centralidad de las Comunidades en el Trabajo en Redes, el trabajo comunitario es clave para el buen desarrollo del RER, puesto que son partícipes en la institución educativa frente a las diferentes situaciones que se presentan y hacen parte del proceso como, ausencia de</p>	<p>valores institucional es y en el marco de los objetivos del Proyecto Educativo Nacional, Regional y Local”.</p>		<p>alternativa pertinente para actuar en estos ámbitos. Por otro lado, aún se requiere remontar los bajos niveles de calidad desde un abordaje integral e intervenciones desde varios frentes y estrategias simultáneas: formación docente, propuestas pedagógicas, acompañamiento, materiales educativos, condiciones laborales, etcétera. Asimismo, las escuelas necesitan márgenes razonables de autonomía para tomar sus decisiones y responder a las características de sus contextos. Reconocemos los esfuerzos puestos en marcha en estos últimos años por el Minedu, así como la respuesta de diversos sectores de la sociedad civil para contribuir con la construcción de las políticas</p>		<p>“Esta característica responde a la diversidad y heterogeneidad del mundo rural, donde pueden ser necesarios otros criterios para la conformación de grupos de trabajo, comisiones, asambleas, etcétera que se formulen para alcanzar una calidad educativa óptima”.</p> <p>“Los procesos de enseñanza-aprendizaje toman en cuenta las necesidades e intereses de las y los estudiantes como del contexto, incorporando la cultura y el sistema productivo local en la programación curricular, unidades y sesiones de clase”.</p> <p>“...se elabora una programación curricular diversificada de Educación Básica, con enfoque de género, interculturalidad y cuidado del medio ambiente”.</p> <p>“...se acompaña a los docentes y directores para que incorporen en su práctica la equidad de género en el trabajo del aula, con especial atención a las niñas”.</p> <p>“...la conformación de comunidades de aprendizaje compuestas por docentes y directivos, quienes están dispuestos a participar con otros pares para crear espacios de reflexión donde revisan y refinan las propuestas pedagógicas que aplican durante sus sesiones de clase”</p> <p>“...es una prioridad la articulación de la presencia de padres y madres de familia como actores cercanos a la vida y dinámica de la escuela”.</p> <p>“Además, el compromiso social de las comunidades con la escuela en zonas rurales es decisivo para afirmar el derecho a una educación de calidad, intercultural, bilingüe, con equidad de género y responsable del medio ambiente, así como para asegurar una matrícula oportuna, disminuir la deserción escolar, garantizar el acceso a las niñas, combatir el ausentismo, acompañar a los docentes en su labor de por sí exigente”</p> <p>“En ellas se reconocen avances reales significativos, así como poderosas potencialidades para perfeccionar a futuro”.</p> <p>“...que el trabajo en red permite la construcción de interacciones positivas que satisfacen necesidades locales desatendidas y motivan la participación social organizada, comprometida con la democracia local y una educación rural de calidad”.</p> <p>“Además, hemos sido testigos de avances significativos en distintas dimensiones del desarrollo humano (aprendizajes, ampliación de libertades, capacidad de agencia) en docentes, estudiantes, padres y madres de familia”.</p>	<p>-rurales-fe-y-alegría-ayacucho.pdf</p> <p>https://tarea.org.pe/wp-content/uploads/2018/02/Tarea9_5_23_IrmaMarino_DiegoTraverso.pdf</p> <p>https://www.youtube.com/user/FeyAlegríaPeru/abou</p> <p>https://www.redalyc.org/pdf/270/27029106.pdf</p> <p>http://mapeal.cippec.org/wp-content/uploads/2014/05/Para-la-mejora-efectiva-de-la-educaci%C3%B3n-b%C3%A1sica-en-el-Per%C3%BA-revisi%C3%B3n-de-los-principales-programas-educativos.pdf</p>
---	--	--	---	--	--	---

<p>docentes y talleres en diferentes temas, además se considera que no son receptores de lo que se realiza sino son actores activos. Y quinto, se debe garantizar la formación, movilidad y remuneración al docente rural, en el que también sean reconocidos por su labor en la institución educativa”.</p>				<p>para la educación rural. Fe y Alegría reafirma su compromiso de aportar junto a otros y estar atentos a los avances en la materia”.</p>		
--	--	--	--	--	--	--

Fuente: Elaboración Propia.

2. MATRIZ 2: UNIDADES DE REGISTRO, CODIFICACIÓN Y CATEGORIZACIÓN

DIMENSIONES	UNIDADES DE REGISTRO				CODIFICACIÓN
	CONTEXTOS				
	BOLIVIA	BRASIL	MÉXICO	PERÚ	
EDUCATIVA	<p>“Por una parte permite reducir drásticamente las tasas de abandono y deserción escolar y por consiguiente un mayor porcentaje de niños y niñas en edad correspondiente logra culminar su formación primaria... Se evidencia también que esta modalidad favorece al grupo más vulnerable que la población que son las niñas de comunidades alejadas (equidad de género)” (CEPAL, 2009).</p>	<p>“...sus representaciones sobre la escuela convergen en un aspecto común: la valorización de la EPT como un espacio para la educación escolar que, valorando la realidad y la cultura del campo, tiene el papel de formar sujetos críticos y participativos y en el proceso buscar los cambios necesarios en el medio rural” (Umayahara y Rodríguez, 2004).</p>	<p>“La Formación especializada, a cargo de CESDER en licenciaturas y maestrías, con el propósito de, que los sujetos sociales fortalezcan su identidad, cultura y saberes campesinos para el cuidado del territorio y sustentabilidad del planeta” (CESDER, PRODES, 2019).</p>	<p>“El nuevo reto será encontrar un sistema que funcione en las escuelas rurales del país. Diseñar y llevar a la práctica sistemas educativos adecuados a la realidad pluricultural, a veces bilingüe y siempre marginada, de las zonas rurales de la sierra, selva y costa del Perú (...) La escuela rural necesita encontrar referentes que la contextualicen, referentes diferentes a los referentes sociales, económicos, culturales, geográficos y familiares de la escuela urbana” (Fe y Alegría, 2009).</p>	
	<p>“...la “Casa del Maestro”, que es un espacio equipado con una biblioteca y material audiovisual, donde los docentes pueden preparar y planificar su clase, garantizando una mejor calidad en la enseñanza” (CEPAL, 2009).</p>	<p>“El plan de estudios busca proporcionar capacitación que incluya aspectos profesionales, escolares, humanos, éticos, sociales, espirituales y ecológicos. Busca adaptarse a la realidad del entorno en el que viven los estudiantes. Busca conocer la realidad de la cultura rural, las peculiaridades regionales y locales de la vida rural” (Umayahara y Rodríguez, 2004).</p>	<p>“Los jóvenes campesinos que estudian la licenciatura, al mismo tiempo trabajan como promotores de desarrollo en alguna comunidad u organización, combinando la teoría con la práctica”. (Izquierdo, 2010)</p>	<p>“Los programas de gestión de redes rurales en Fe y Alegría utilizan como referente de la propuesta curricular, el diseño curricular básico del MED y lo contextualizan teniendo en cuenta las demandas, necesidades y problemas de la realidad rural” (Fe y Alegría, 2009)</p>	

	<p>“Del trabajo con mujeres jóvenes del campo que pudieron obtener una formación técnica en los últimos años, nació el proyecto independiente “Promoción de la mujer” para mujeres migrantes en la “Casa del Futuro”. El proyecto se basa en los contactos y experiencias de nuestro programa extracurricular que tiene como objetivo de fortalecer las capacidades, los conocimientos y la autoestima de las mujeres jóvenes” (Fundación Pueblo, 2020).</p>	<p>"La Pedagogía de la Alternancia, presenta como una de sus características una concepción específica del educador y el proceso educativo que ocurre a través de la cooperación de una red de socios formativos, ya que la alternancia propone compartir el poder educativo y destaca el papel del `monitor` como quien debe coordinar a los diferentes socios para que, de hecho, "la capacitación continua e integral se lleve a cabo en la discontinuidad de actividades y espacios y tiempos diversificados..." (Begnami, 2003)</p>	<p>“El Centro de Estudios Alfareros CEA es el encargado de la capacitación y trabajo con las comunidades alfareras en temas de reconversión tecnológica de los hornos alfareros para ahorrar combustible, de capacitación para nuevos diseños, de sustitución de la greta por greta sin plomo, de estudios e investigación, entre otros proyectos y actividades” (CESDER, 2020).</p>	<p>“Los procesos de enseñanza-aprendizaje toman en cuenta las necesidades e intereses de las y los estudiantes como del contexto, incorporando la cultura y el sistema productivo local en la programación curricular, unidades y sesiones de clase” (Fe y Alegría, 2017).</p>	
		<p>“la participación y movilización de miembros de la comunidad y familias interesadas en una educación diferenciada para sus hijos. Esta inserción es posible gracias a los instrumentos pedagógicos de alternancia, principalmente a través de visitas a las familias realizadas por los monitores y la realización de la investigación del Plan de Estudio por parte de los estudiantes. Las escuelas se consideran una extensión de la comunidad” (Umayahara y Rodríguez, 2004).</p>	<p>“Y el Campo Experimental la cañada, es un espacio de investigación y capacitación para los estudiantes en temas relacionados con agropecuarias, y también para los campesinos y campesinas de Zautla” (CESDER, 2020).</p>	<p>“la escuela rural de Fe y Alegría que pretende romper con el modelo hegemónico nacional de escuela urbana” y “...romper los esquemas de una escuela uniforme en un país pluricultural y multilingüe, y con ello revertir las deficiencias en la educación rural” (Fe y Alegría, 2009)</p>	

			<p>“La propuesta pedagógica de CESDER se centra en la idea de organizar el aprendizaje en torno a situaciones educativas, es decir “situaciones que parten de la vida real, que permiten construir de manera sistemática conocimientos sobre esta realidad y que permiten aplicar estos conocimientos para transformar la situación estudiada” (FAO, 2004).</p>	<p>“Fe y Alegría se inserta en un espacio cultural y geográfico concreto que le permite diseñar una escuela rural que desarrolla un proceso de construcción conjunta de un proyecto educativo acorde al contexto rural donde participan todos los protagonistas: estudiantes, profesores, autoridades locales, padres de familia y comunidad en general” (Fe y Alegría, 2009)</p>
			<p>“Por lo tanto el concepto de aprendizaje en situación, no corresponde con el de aprendizaje teórico, se trata más bien de un aprendizaje significativo que considera el acto educativo como un proceso de producción de conocimiento y no como la transmisión de saberes preestablecidos” (FAO, 2004)</p>	<p>“Se trata de una escuela rural que parte de los saberes previos de los alumnos que han desarrollado muchas destrezas ligadas al ámbito rural en el que se encuentran y que responde a la diversidad de necesidades educativas buscando desarrollar las potencialidades personales de cada estudiante y con ello promoviendo experiencias educativas que le permiten un desarrollo integral” (Fe y Alegría, 2009)</p>
			<p>“Generación de situaciones educativas. Que trata de la organización del proceso educativo en torno a temas generadores tomados de la vida cotidiana e interés de los educandos (p.e. "yo, mi cuerpo, los demás", aquí puedes abordar el asunto de la identidad, del cuidado de sí, la amistad, la relación con los otros, temas que le preocupan e inquietan a los chicos; y abordarlo lo mismo desde las ciencias sociales y naturales que desde los lenguajes matemático, oral y escrito). Los temas generadores son bloques de contenidos que intentan la integralidad y articulación de los contenidos de todas las materias o asignaturas” (Izquierdo, 2010)</p>	<p>“los docentes están abandonando prácticas tradicionales de enseñanza vertical por un proceso de aprendizaje centrado en el estudiante, aplicando estrategias personalizadas, cooperativas y flexibles según las características del grupo de alumnos” (Fe y Alegría, 2009)</p>

			<p>“Las reflexiones dentro del aula, en los grupos de discusión, tienen implicaciones en su forma de ver las relaciones entre culturas; como a menudo ocurre en otros espacios que trabajan con la perspectiva intercultural, un primer paso es la revaloración de los elementos culturales propios”.</p>	
			<p>“Una de sus características centrales es que no puede haber educación sin una conexión con un proceso social que dé sentido y espacio para la reflexión y transformación. Resignificar sus prácticas educativas desde el enfoque de “creación de comunidades de aprendizaje-comunidades de vida”, que busca partir de las experiencias de los estudiantes situados en “sus mundos de vida” como base para la construcción de “proyectos de felicidad” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	
			<p>“En general, podemos argumentar que existe la “intencionalidad” para que el estudiante se reconozca como un actor fundamental en su propio proceso de aprendizaje y que, al mismo tiempo, desarrolle habilidades, conocimientos y actitudes a través de un mayor contacto con su realidad comunitaria y con otros contextos socioculturales” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	
			<p>“los y las docentes tenemos una intencionalidad de transformación social...” (Entrevista a Gerdi, docente del Cesder-Moxviquil)” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	

			<p>“...del papel que desempeñan los maestros en el análisis de la realidad del contexto y de otros contextos En la discusión grupal, los estudiantes señalaron que “el profesor siempre parte de la experiencia que nosotros traemos de nuestra comunidad y siempre hay un espacio de reflexión y análisis de los temas que vemos aquí en clases” (reflexión grupal con estudiantes del Cesder-Moxviquil)” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	
			<p>“Los docentes argumentan que la evaluación no está en función de los resultados, sino de cómo se construyen como sujetos; es decir, se asume la formación como un proceso vinculado no solo a lo académico, sino también a su persona, su participación en su comunidad, con su familia y su organización” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	
			<p>“Los estudiantes muestran interés por revalorar sus orígenes y, al mismo tiempo, reconocen que hay situaciones de dominación/sumisión de una cultura sobre otra, lo que genera pérdida de elementos culturales propios. No obstante, se enfrentan al reto de iniciar procesos de concienciación en sus comunidades, situación que se ve limitada cuando existe apatía y resistencia entre la población” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	
			<p>“Los jóvenes que participan en esta experiencia no solo aspiran a continuar formándose en una licenciatura, sino que, además, hacen explícito su interés por participar o acompañar a una comunidad, organización o grupo para que sus aprendizajes tengan una trascendencia social” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	

			<p>“Con el paso del tiempo, los estudiantes desarrollan más habilidades para el bilingüismo y su forma de expresión oral y escrita como una decisión de su reivindicación identitaria y no como requisito o imposición normativa” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	
SOCIO CULTURAL			<p>“La apropiación de la palabra. Se parte del reconocimiento que las regiones campesinas e indígenas históricamente se les negó su palabra y se le obligó al silencio; para muchos de ellos el español (castellano) es una lengua impuesta que entrelazan con su lengua materna o con los vestigios que de ella les queda. Con esta estrategia se busca fortalecer la capacidad del educando para narrarse y narrar el mundo, decir su palabra y pensamiento por todas las formas y medios posibles: escrito, oral, gráfico, icónico, simbólico, corporal, etc.” (Izquierdo, 2010).</p>	<p>“...estas propuestas innovadoras deben asumir las particularidades del mundo rural como una potencialidad que se ha de desarrollar para ser verdaderamente efectivas en esas realidades diversas, desafiantes y cambiantes” (Fe y Alegría, 2017)</p>
			<p>“Alternancia educación-producción. Se trata de vincular el taller, la parcela, la huerta escolar o el área de práctica y producción como un espacio de aprendizaje; a partir de los problemas de producción ("sembramos las acelgas, pero no se dieron") establecer un proceso de indagación ¿por qué no germino la semilla? ¿A causa del suelo?, ¿de la semilla?, ¿de la humedad?, ¿de la forma de siembra?, ¿del manejo?, etc. Generar conocimientos y asumir actitudes de corresponsabilidad y compromiso por hacer las cosas bien” (Izquierdo, 2010).</p>	

			<p>“Defensa del territorio: Por la industria extractiva como la minera, el franking y la hidroeléctricas, CESDER promueve el reconocimientos, apropiación y autogestión desde la perspectiva de los derechos humanos, con apoyo actores locales, nacionales e internacionales” (CESDER-PRODES, 2019).</p>	
			<p>“Se organizó una exposición de tecnologías campesinas con participación de los productores de la región. Se han establecido 32 Unidades Biointensivas para la producción alimentaria con igual número de familias del municipio de Zautla. Se llevó a cabo un programa de reforestación durante tres años. Se ha continuado la construcción de obras de retención y recuperación de suelos. Actualmente (mayo de 2010) se está efectuando una campaña de recolección de fondos para adquirir una zona boscosa y proteger el manantial del que se surte la cede del CESDER” (Izquierdo, 2010).</p>	
ECONÓMICA	<p>“El segundo grupo objetivo son las familias anfitrionas, en general mujeres de distintas edades, que pueden ser solteras, mayores e incluso con hijos en edad escolar. Así se desarrolló una conexión entre la meta educativa – proveer todas las niñas y niños con acceso a la primaria completa – y las metas del desarrollo rural porque el hospedaje brinda trabajo remunerado a mujeres del mismo municipio” (CEPAL, 2010).</p>	<p>“La Pedagogía de Alternancia, entre CFR y EFA, ha estado promoviendo desarrollo de la educación rural cada vez más calificada y enfocado en las comunidades donde se insertan los estudiantes, Brindar oportunidades y posibilidades a los jóvenes rurales y sus familias para una mejor calidad de vida en el campo. Así, generando ingresos y desarrollo del campo de la manera más eficiente posible, valorando el conocimiento de las familias, fortaleciendo la agricultura y relaciones comunitarias a través de la solidaridad” (Costa y Etges, 2016).</p>	<p>“La promoción del desarrollo se realiza con los sujetos del desarrollo, colectivos de mujeres, de productor@s, de niñ@s, de jóvenes, etc. Tratando de construir y fortalecer a los propios sujetos colectivos (su organización), al mismo tiempo que se construyen los proyectos donde se materializan los sueños y aspiraciones por mejorar su nivel de vida” (Izquierdo, 2010).</p>	<p>“Además, el compromiso social de las comunidades con la escuela en zonas rurales es decisivo para afirmar el derecho a una educación de calidad, intercultural, bilingüe, con equidad de género y responsable del medio ambiente, así como para asegurar una matrícula oportuna, disminuir la deserción escolar, garantizar el acceso a las niñas, combatir el ausentismo, acompañar a los docentes en su labor de por sí exigente” (Fe y Alegría, 2017).</p>

	<p>“Las familias anfitrionas recibieron un pago por cada becado y día escolar, evitando así el trabajo infantil y generando un ingreso adicional, en general para la mujer” (CEPAL, 2010)</p>		<p>“...apoyo a iniciativas a la comunidad en relación con bienes naturales en la conservación del agua y del suelo, la producción de hortalizas y de árboles frutales” (CESDER-PRODES, 2019).</p>	<p>“...definen y formulan las habilidades que permiten al educando incorporarse y desenvolverse en su sistema socio-productivo local a la vez que ejerce su ciudadanía en plenitud” (Fe y Alegría, 2009).</p>
	<p>“Para las madres anfitrionas el Hospedaje Estudiantil en Familia presenta una nueva fuente de ingresos y una forma de empleo apreciado en el pueblo que conviene a sus capacidades y aficiones” y “las metas del desarrollo rural porque el hospedaje brinda trabajo reenumerado a mujeres del mismo municipio” (Fundación Pueblo, 2020)</p>		<p>“Se organizó una exposición de tecnologías campesinas con participación de los productores de la región. Se han establecido 32 Unidades Biointensivas para la producción alimentaria con igual número de familias del municipio” (Izquierdo, 2010)</p>	<p>“Los programas de educación rural de Fe y Alegría se definen como redes de instituciones educativas que comparten y desarrollan una propuesta educativa que se articula a los procesos de desarrollo sostenible del ámbito y de la región donde opera” (Fe y Alegría, 2009).</p>
	<p>“dinamiza el movimiento económico de la comunidad pues crea fuentes de trabajo para las familias anfitrionas, principalmente para mujeres. Esto contribuye a reducir los niveles de pobreza extrema y moderada de ingresos” (CEPAL, 2010).</p>		<p>“Avance en el establecimiento del sistema de finanzas rurales con los fondos resolventes para mejoramiento de vivienda, grupos de ahorro y crédito, la cooperativa de ahorro y crédito” (Izquierdo, 2010).</p>	
	<p>“Gracias a los acuerdos que los gobiernos municipales y la Fundación Pueblo han firmado, se garantizan fondos anuales para este proyecto asegurando, así, un soporte financiero y su sostenibilidad” (FAO, 2012)</p>		<p>“La educación que busca el CESDER es una educación como factor de desarrollo, exige asignar un nuevo papel a la escuela como institución: en lugar de aislarse de la vida concreta de su entorno, la escuela puede y debe contribuir a mejorar las condiciones de vida” (FAO, 2004).</p>	

	<p>“Para ampliar la cobertura es indispensable que las autoridades gubernamentales, por lo menos en el nivel local, destinen recursos al pago de las familias anfitrionas y que exista una entidad, bien sea pública o privada, que coordine y supervise el correcto funcionamiento del programa” (CEPAL, 2011)</p>		<p>“La idea es que los conocimientos adquiridos a través de actividades de estudio práctica, se transformen en acciones para mejorar la situación de vida de la región” (FAO, 2004)</p>	
			<p>“Para lograrlo tenemos lo que ya hemos hecho durante casi veintiocho años; sabemos, cada vez con más claridad, cómo impulsar y consolidar procesos de desarrollo local; contamos con la aceptación de las comunidades; hemos logrado el apoyo de los gobiernos Estatal y Federal, así como de fundaciones nacionales y extranjeras y de empresarios mexicanos, quienes confían en las posibilidades y repercusiones del trabajo que estamos realizando” (Izquierdo, 2010)</p>	
<p>POLÍTICA</p>	<p>“La mayoría de las madres anfitrionas son mujeres indígenas del campo y tienen un origen parecido a los becados estudiantes, así que no hay dificultades culturales” (Fundación Pueblo, 2020).</p>		<p>“La misión, impulsar procesos de desarrollo sostenidos a partir de acciones colectivas, fomentadas y promovidas en organizaciones locales comunitarias por recursos humanos de las mismas comunidades, y con la permanente gestión para activar la canalización de recursos que potencien el esfuerzo comunitario” (CESDER-PRODES, 2019)</p>	<p>“...propuesta que debe construirse desde abajo, a partir del diálogo e intercambio de experiencias entre diversos actores del Estado y de la sociedad y, desde luego, desde las propias comunidades, para pensar en alternativas educativas pertinentes para el mundo rural” (Fe y Alegría, 2017).</p>

			<p>“En el CESDER existe la convicción de que la historia futura se construye con las acciones del presente, pero para que estas acciones tengan la fuerza de cambiar las tendencias –de empobrecimiento continuo- deberán ser acciones colectivas, consientes, organizadas entorno a los —proyectos colectivos de vida buena con los que se apuesta a construir un futuro diferente” (Izquierdo, 2010).</p>	<p>“recuperar la dignidad del hombre y la mujer del campo, su idioma, su cultura, su cosmovisión y sus saberes; es decir, su vida misma” (Fe y Alegría, 2009)</p>
			<p>“Desde lo cotidiano se construye al sujeto, se apuesta por tomar conciencia de esa cotidianidad, que permite empezar a entender su mundo de vida para constituirse como sujetos con conciencia histórica y social, y reconocer que sus conocimientos adquiridos a través de la experiencia también son válidos” (Navarro y Saldívar, 2018).</p>	
			<p>“En ambos casos la educación y el desarrollo se refuerzan mutuamente. En cada proyecto, en cada reunión se fomenta la reflexión colectiva, la participación organizada, la convivencia solidaria, la alegría de hacer lo que se hace, de ser lo que se es y lo que se puede ser” (Izquierdo, 2010).</p>	

Fuente: Elaboración Propia.

CATEGORIZACIÓN

RESULTADOS DEL PROGRAMA N-VIVO 12					AGRUPACIÓN DE PALABRAS	CATEGORIAS
TOTAL DE UNIDADES DE REGISTRO POR DIMENSIÓN	FRECUENCIA DE PALABRAS					
	PALABRAS	LONGITUD	CONTEO	PORCENTAJE %		
DIMENSIÓN EDUCATIVA 30 UNIDADES DE REGISTRO	Rural	5	18	1	Rural	TIPOS DE EDUCACIONES RURALES
	Escuela	7	17	1	Escuela	
	Educación	9	14	1	Educación	
	Realidad	8	13	1	Realidad	
	Capacitación	12	11	1	Capacitación	
	Comunidad	9	11	1	Comunidad	
	Estudiantes	11	11	1	Estudiantes	
	Formación	9	11	1	Formación	ELIMINADA POR REPETICIÓN DE SINONIMO
	Proceso	7	11	1	Proceso	ELIMINADA POR REPETICIÓN DE SINONIMO
	Campo	5	10	1	Campo	ELIMINADA POR REPETICIÓN DE SINONIMO
DIMENSIÓN SOCIO CULTURAL 5 UNIDADES DE REGISTRO	Rural	5	5	1	Rural	TERRITORIO
	Acciones	8	3	1	Acciones	
	Escuela	8	3	1	Escuela	
	Estudiantes	11	3	1	Estudiantes	
	Locales	7	3	1	Locales	
DIMENSIÓN ECONÓMICA 17 UNIDADES DE REGISTRO	Desarrollo	10	13	3	Desarrollo	DESARROLLO LOCAL
	Vida	4	7	1	Vida	
	Familias	8	6	1	Familias	
	Trabajo	7	6	1	Trabajo	
	Comunidad	9	5	1	Comunidad	
	Educación	9	5	1	Educación	MUJERES RURALES
	Local	5	5	1	Local	
	Mujeres	7	5	1	Mujeres	
	Región	6	5	1	Región	
	Necesidades	11	4	1	Necesidades	
POLÍTICA	7 unidades de análisis (se encuentran en el anexo de la matriz 2)	Rural	5	4	Rural	COMUNIDAD
		Educación	9	3	Educación	
		Programa	8	3	Programa	
		Calidad	7	2	Calidad	
		Modelo	6	2	Modelo	
		Propuesta	9	2	Propuesta	
		Trabajo	7	2	Trabajo	
		Actores	7	1	Actores	
		Alternativas	12	1	Alternativas	
		Asambleas	9	1	Asambleas	

Fuente: Elaboración Propia.