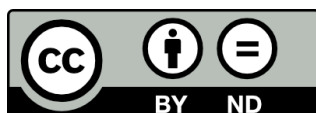




UNIVERSITAT DE
BARCELONA

La educación media superior: una oportunidad para el mejoramiento de las condiciones de vida en contextos rurales

Gabriela Gómez Zepeda



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència Reconeixement- SenseObraDerivada 4.0.
Espanya de Creative Commons.

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia Reconocimiento - SinObraDerivada 4.0.
España de Creative Commons.

This doctoral thesis is licensed under the Creative Commons Attribution-NoDerivatives 4.0.
Spain License.

**La educación media superior: una
oportunidad para
el mejoramiento de las condiciones de
vida en contextos rurales**

**Programa de doctorado
Educación y Sociedad**

Facultad de Educación

**Presentada por: Gabriela Gómez Zepeda
Director y tutor: Ignasi Puigdemívol Agudé**

*Un niño[a] un maestro, un libro y un lápiz
pueden cambiar el mundo*

Malala Yousafzai
Discurso ante la Asamblea
General de la ONU el 12 julio de 2013

...un(a) adolescente o un(a) joven, también

A las personas que día a día trabajan para construir mejores condiciones de vida para las personas que viven en situación de pobreza, especialmente extrema.

A los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con quienes he trabajado y quienes me han enseñado que otro mundo puede ser posible.

A todas las personas de mi familia que han padecido exclusión, marginación y pobreza.

En reconocimiento a

Rosa Herminia Guadalupe Govela Gutiérrez †, exdirectora del Bachillerato del CESDER, por su compromiso con la juventud rural y las comunidades rurales más empobrecidas y todo su apoyo para realizar esta investigación.

Ulises Marquéz Nava †, asesor y fundador del CESDER por su generosidad y claridad pedagógica para que la educación sea un factor que mejora la vida de las personas.

Gabriel Salom Flores †, por su valor para emprender proyectos educativos alternativos para el mundo rural y ayudar.

Agradecimientos

A Ignasi, quien ha dirigido esta tesis. Gracias sinceras por su acompañamiento humano, su paciencia durante este proceso largo y muchas veces complicado, por mostrarme que el rigor científico puede ir de la mano de un profundo humanismo y el compromiso por un mundo mejor.

A Lilian Allemany Rojas, por su tutoría y acompañamiento. Por su amistad durante tantos años, su dedicación y profesionalismo.

A mi mamá y a mi papá porque han forjado lo que soy, por su vida que fue testimonio del compromiso con los que menos tienen,

A la Universidad de Barcelona, por la formación recibida y por otorgarme la beca APIF que fue primordial para el periodo de sistematización de la información y la realización de parte del trabajo de campo.

Al CIESAS de la Ciudad de México, a la Universidad Pedagógica Nacional de México y al Instituto de la Universidad Politécnica de la Ciudad de Quito por recibirme y compartir espacios académicos.

A mis amigos y amigas que han estado al costado en este camino, en especial a Alex Vélez, ¡gracias! A Anita Soto a Lilia Castro por su disposición para ayudarme a terminar este proyecto y a todos aquellos que abrieron sus casas y compartieron sus mesas para discutir, para debatir y para compartir este sueño.

A todos las y los jóvenes del bachillerato del CESDER que han participado en este estudio, por compartirnos sus vidas y contribuir con su historia para aprender de sus trayectos, sus esfuerzos y sus logros.

A los asesores del CESDER por la ilusión con la que asumieron este proyecto de investigación y sus testimonios que nos han mostrado que otra educación es posible.

Finalmente, a Carles por el acompañamiento en este último tramo de la tesis, por su amor incondicional y su paciencia que han hecho posible cerrar este sueño.

Índice

Introducción	23
Justificación de la investigación	25
Delimitación de nivel educativo, la zona y el CESDER	27
Capítulo 1. Desigualdad y Pobreza en las Zonas Rurales de América Latina, el Caribe y México.....	35
1.1. Globalización, Pobreza y Desigualdad.	38
1.1.1. Zonas y personas más afectadas.	42
1.2. La Persistencia de la Desigualdad y su Relación con la Pobreza en América Latina y el Caribe.	44
1.2.1. Factores que intervienen en la desigualdad en ALC y su relación con la pobreza.....	46
1.3. Mundo Rural en ALC y México.....	49
1.3.1. Diversidad cultural, interculturalidad y zonas rurales	50
1.3.2. Referentes históricos del contexto rural y la pobreza.....	58
1.3.3. La pobreza rural en México.....	63
1.4. Factores y Condiciones para la Generación o Superación de la Desigualdad y la Pobreza Rural	69
1.4.1 Factores y condiciones que dificultan la superación de la pobreza y la desigualdad.	70
1.4.2. Factores que permiten mejorar las condiciones de vida	75
Capítulo 2. Juventud rural en América Latina y El Caribe y Aspectos que Contribuyen a Mejorar su vida	81
2.1. La juventud rural: su invisibilidad y su importancia	85

2.1.1. Los estudios sobre la juventud rural latinoamericana.....	86
2.1.2. Definición de la juventud rural e invisibilidad	89
2.1.3. La importancia de la moratoria social en el concepto y visualización de la juventud rural.....	92
2.1.4. El protagonismo de la juventud rural.....	96
2.2. Rasgos de la Juventud rural Latinoamericana y mexicana.....	102
2.2.1 Juventud rural latinoamericana.....	102
2.2.2. Juventud rural mexicana	109
2.3. Factores y Condicionantes en la Generación o Superación de la Desigualdad y la Pobreza de la Juventud en el Mundo Rural.....	115
2.3.1. Invisibilidad <i>versus</i> Romper Estereotipos y Reconocer a la Juventud como Agente de Desarrollo	115
2.3.2. La educación	117
2.3.3. La posesión de activos	118
2.3.4. El acceso a la información	118
2.3.5. La participación, organización y socialización juvenil.....	119
2.3.6. El mercado de trabajo laboral y la ocupación juvenil.....	120
2.3.7. La migración	121
2.3.8. La victimización y participación en actividades ilícitas	121
2.3.9. La discriminación por pertenencia a un pueblo indígena o zona rural	122
2.3.10. El género	123
Capítulo 3. Enfoque de Capacidades, una Alternativa para las Zonas Rurales de ALC.....	125
3.1. La Concepción multidimensional de la pobreza.....	128

3.1.1. La pobreza multidimensional.....	130
3.1.2. Exclusión, vulnerabilidad social y marginación.....	134
3.2. Enfoque de capacidades.....	137
3.2.1. Libertades y funcionalidades	138
3.2.2. Circunstancias y aprovechamiento de libertades	140
3.2.3. Disponibilidad de libertades, elección y justicia	141
3.3. La constitución de la agencia.....	145
3.3.1. Enfoque de Capacidades y evaluación de la agencia.....	146
3.3.2. Capacidades asociadas a la constitución de agencia.....	150
3.4. Desigualdad epistemológica y constitución de agencia.....	153
Capítulo 4. La Educación Media Superior como Alternativa para Superar la Pobreza en Contextos Rural.....	161
4.1. La educación como factor de superación de la pobreza	165
4.1.1. Planteamientos internacionales.....	165
4.1.2. Consideraciones teóricas y empíricas	170
4.1.3. Expansión de equidad y oportunidades educativas.....	175
4.2. Educación media superior y superación de la pobreza en contextos rurales.....	188
4.2.1. ¿Por qué la educación rural es determinante en la reducción de la pobreza?.....	188
4.3. Educación media superior, una oportunidad histórica para el campo latinoamericano	191
4.4. Educación media superior en México, reforma educativa y medio rural.	193
Capítulo 5. Diseño de la investigación.....	199

5.1. Breve reseña de experiencias de la investigadora que han marcado esta investigación.....	202
5.2. Preguntas de investigación y objetivos.....	205
5.3. Metodología.....	206
5.3.1 Fundamentación.....	207
5.3.2. Metodología narrativa.....	210
5.3.3. Relatos de vida.....	212
5.4. Fases de la investigación	213
5.4.1. Análisis de bibliografía y documentación.	215
5.4.2. Trabajo de campo.....	218
5.4.3. Análisis de la información y presentación de los resultados. ...	235
5.4.4. Difusión y devolución de los resultados	243
5.4.5. Criterios de rigor y estrategias de veracidad.....	244
5.5. Consideraciones éticas de la investigación.....	246
Capítulo 6. El Modelo Educativo del Bachillerato del CESDER.....	249
6.1. El contexto.....	253
6.1.1. El Estado de Puebla	253
6.1.2. Municipio de Zautla, Puebla.....	257
6.2. Antecedentes del modelo educativo del Bachillerato del CESDER.....	260
6.3. Segundo plan de estudios	268
6.3.1 Fundamentos del segundo plan de estudios.....	268
6.3.2. Finalidades y objetivos del segundo plan de estudios	273
6.3.3. Competencias educativas.....	274
6.3.4. Estrategias educativas.....	275

6.4. Cierre del Bachillerato del CESDER y evaluación de sus logros formativos.....	291
6.5. El Bachillerato del CESDER: la expansión de otras Experiencias Educativas	292
Capítulo 7. Resultados del trabajo de campo.....	297
7.1. Presentación de los egresados y egresadas.....	302
7.2. Su concepción de mejorar la vida o vivir bien.....	307
7.3. Impactos del Bachillerato desde el punto de vista de los y las jóvenes..	317
7.3.1. Ingresos económicos y en especie	321
7.3.2. Satisfactores básicos.....	337
7.3.3. Comunidades y región	347
7.3.4. Mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres y las relaciones de género.....	360
7.4. Prácticas educativas con alto impacto en el mejoramiento de las condiciones de vida	368
7.4.1. Capacidades desarrolladas que permiten generar oportunidades.....	369
7.4.2 Siete prácticas educativas de alto impacto.....	386
7.4.3. Ejes curriculares y aprendizajes relevantes.....	423
Capítulo 8. Conclusiones	427
8.1. Conclusiones generales del estudio	430
8.2. Qué significa mejorar las condiciones de vida para los egresados y egresadas y logros significativos que han permitido el mejoramiento en las condiciones de vida.....	431
8.3. Características de las prácticas educativas que contribuyen en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.....	435

8.4. Relación de las prácticas educativas de alto impacto y los cambios significativos en las vidas de las personas.	442
8.5. Propuestas generales.....	445
8.6. Alcances, limitaciones y perspectivas de la investigación	446
Bibliografía y fuentes documentales	449

Listado de Anexos¹

- Anexo 1. Resultados del cuestionario de valoración de los logros formativos del Bachillerato del CESDER en el 2002.
- Anexo 2. Cuadros de registro de técnicas, participantes, códigos y datos de aplicación de las técnicas.
- Anexo 3. Guía de conversación personas que han estudiado en el bachillerato del CESDER.
- Anexo 4. Guía de conversación para asesores y asesoras del CESDER.
- Anexo 5. Cuadros de registro del primer análisis de información.
- Anexo 6. Cuadros que sintetizan la información obtenida en el análisis de información.
- Anexo 7. Trayectorias de vida de los y las egresadas.

¹ Los anexos se incluyen en un CD adjunto.

Índice de figuras, tablas e imágenes

Índice de Figuras

Figura 1 Pérdida del Índice de Desarrollo Humano atribuible a la desigualdad por país.....	47
Figura 2 Componentes del rezago educativo por tipo de localidad 2012	111
Figura 3 América Latina (18 países) porcentajes de jóvenes de 20 a 24 años del quintil más rico (quintil V) y del quintil más pobre (quintil I) con secundaria y educación postsecundaria terminada.	178
Figura 4. Trayectoria educativa en México de las generaciones 1989-2000 y 1999–2010.....	179
Figura 5. Educación media superior dentro del Sistema educativo de México.	195

Índice de Tablas

Tabla 1. Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza según lugar de residencia, México, 2010 – 2012.	65
Tabla 2. Indicadores de factores objetivos que afectan a la realidad.....	110
Tabla 3. Asistencia escolar de la juventud mexicana que habita en zonas rurales	112
Tabla 4. Ocupación de la juventud mexicana que habita en zonas rurales	112
Tabla 5. Causas o factores que intervienen en la desigualdad en ALC	131
Tabla 6. Dos tipos de interpretación del enfoque de capacidades,.....	148
Tabla 7. Descriptores para bases de datos.....	216
Tabla 8. Opciones más comunes que siguen los egresados y egresadas al salir del Bachillerato del CESDER.....	221
Tabla 9. Técnicas utilizadas y fuentes de información	225
Tabla 10. Información básica de los egresados y egresadas	229
Tabla 11. Información básica de los asesores, asesoras del CESDER y personas de otras instituciones que fueron entrevistadas.....	231

Tabla 12. Información básica de la finalidad y las personas participantes en los grupos de discusión.	232
Tabla 13. Periodos y acciones del trabajo de campo	234
Tabla 14. Formato de Cuadro 3 Prácticas educativas significativas por ayudar en la mejora de la vida de los egresados(as) presentes en todos los ejes curriculares y en otras acciones que realizaban en el Bachillerato del CESDER.....	238
Tabla 15. Categorías y subcategorías para el segundo análisis de la información.....	242
Tabla 16. Principales cruces de subcategorías	242
Tabla 17. Esquema General del Plan de Estudios del Bachillerato del CESDER.....	280
Tabla 18. Microempresas iniciadas por egresados y egresadas	321
Tabla 19. Trabajos de los egresados y egresadas desde que salieron del Bachillerato.....	332
Tabla 20. Logros educativos al salir del Bachillerato	343
Tabla 21. Logros de las mujeres egresadas del Bachillerato	360
Tabla 22. Prácticas educativas de alto impacto y la frecuencia en que fueron relacionadas con los ejes curriculares y otras acciones educativas	387
Tabla 23. Participantes, rotación y duración en los equipos escolares	391
Tabla 24. Síntesis y ubicación en ejes curriculares de los aprendizajes que son altamente significativos en el momento de emprender acciones que ayudan a mejorar la vida de las personas.	424

Índice de Imágenes

Imagen 1 Trabajo de campo	238
Imagen 2. Localización del Estado de Puebla.....	253
Imagen 3. Negocio de los dulces que elabora uno de los hermanos de Jesús.....	324
Imagen 4. Hermano de Jesús, en uno de los puestos de artículos religiosos que elabora Jesús y su familia	324

Imagen 5. Lizeth y sus dos hijos en el espacio destinado en su casa para ser la oficina de sus negocios.	325
Imagen 6. Colmenas en el traspatio de la veterinaria de un egresado del CESDER.	328
Imagen 7. Cultivo de plantas en el traspatio de la veterinaria de un egresado del CESDER.	328
Imagen 8. Alicia, egresada del Bachillerato que en la actualidad es la coordinadora de zonas del CESDER.	335
Imagen 9. Casa egresada en la zona rural construida las remesas que envió al trabajar en Estados Unidos.....	340
Imagen 10. Nora Leticia, egresada, al ir por si hijo a la escuela.....	360
Imagen 11. Nora Leticia, desgranado maíz con su hijo.	362

Listado de abreviaturas y acrónimos

ALC	América Latina y el Caribe
AMER	Asociación Mexicana de Estudios Rurales A.C.
APIF	Ayuda de Personal Investigador Predoctoral en Formación
BICAP	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente
BM	Banco Mundial
CBTA	Bachillerato de educación tecnológica y agropecuaria
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CEFORCAL	Centro de Formación y Capacitación Alfarero
CEI	Centro de Educación Intercultural de la Universidad Pontificia Salesiana
CEPAL	Comisión Económica para América Latina
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CGEIB	Biblioteca de la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CIMIE	Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa
CINE	Clasificación Internacional Normalizada de la Educación
CLAES	Centro Latino Americano de Ecología Social
CONAFE	Consejo Nacional de Fomento Educativo
CONVAL	Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social
COPEEMS	Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior, A.C.
CREA	Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Pobreza
CREFAL	Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina
DSDP	División de Política Social y Desarrollo
EBAJ	Educación básica de adultos y jóvenes
EMS	Educación Media Superior
EMSAD	Educación Media Superior a Distancia

EOI	Organización de Estados Iberoamericanos
ERIC	Education Resources Information Centre
EPR	Educación para las Poblaciones Rurales
ERP	Education for Rural People
EXCALE	Examen de Calidad y el de Logros Educativos
FAO	Organización de Naciones Unidas para la alimentación y la Agricultura
FIDA	Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola
GATT	Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio
IAIE	International Association for Intercultural Education
IAP	Investigación Acción Participativa
IDH	Índice de Desarrollo Humano
IFP	Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford
IICA	Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas
IMO	Instituto Mixto de Oriente
IMSS	Instituto Mexicano del Seguro Social
INEA	Instituto Nacional para la Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
Latindex	Sistema Regional de Información para las Revistas Científicas de América Latina, el Caribe
OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos
ODID	The Oxford Department of International Development
ODM	Objetivos de desarrollo del Milenio
OIJ	Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica
OIT	Organización Internacional del Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
OPHI	Oxford Poverty & Human Development Initiative
PIB	Producto Interno Bruto
PMA	Programa Mundial de Alimentos
PNUD	Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo
PROCAMP	Programa Oportunidades y Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio

PRODES	Promoción y Desarrollo Social Asociación Civil
RIEMS	Reforma Integral de la Educación Media Superior
RIMISP	Latin American Center for Rural Development
SEDESOL	Secretaría de Desarrollo Social
SEP	Secretaría de Educación Pública
STPS/OIT	Secretaría del Trabajo y Previsión Social de la Organización Internacional del Trabajo
TLC	Tratado de Libre Comercio
Triple S	Sociedad de Solidaridad Social
TVC	Telesecundarias Vinculadas a la Comunidad
UAP	Universidad Autónoma de Puebla
UBAP	Universidad Benemérita Autónoma de Puebla
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UNFPA	Fondo de Población de las Naciones Unidas.
UNSDN	United Nations Social Development Network
IDH-PNI	Índice de Desarrollo Humano de la Población no Indígena
IDH-PI	Índice de Desarrollo Humano de la Población Indígena
SERAJ	Servicios a la Juventud A. C.
EDJA	Educación de Jóvenes y Adultos
BID	Banco Interamericano de Desarrollo
RELAJUR	Red Latinoamericana de Juventudes Rurales
PROCASUR	Programa Regional de Capacitación en Desarrollo Rural

Resumen

El objetivo central de esta investigación es identificar y analizar prácticas educativas significativas por contribuir en el mejoramiento de las condiciones de vida de personas que viven en situación de pobreza, en la América Latina (AL) rural. Es un estudio cualitativo, de enfoque narrativo, que recupera los relatos de vida de diez personas egresadas del Bachillerato del CESDER (Centro de estudios para el desarrollo rural), sito en una zona rural del Estado de Puebla, México. El CESDER ha generado modelos educativos que son referencia en México y un aporte al desarrollo rural y a la mejora de las condiciones de vida de las personas pobres. El enfoque de capacidades de Amartya Sen (2000) es relevante en este estudio, pues nos permite partir de la capacidad de agencia que tienen las personas egresadas, para evaluar las estrategias educativas que contribuyen a ello. Así, nuestro estudio se centra en el nivel educativo medio superior.

El marco teórico permite comprender aspectos que generan la persistencia o la superación de la desigualdad y la pobreza en AL, especialmente en los contextos rurales. Respecto de la juventud rural a) se analiza el concepto, b) se aborda el tema de su protagonismo y c) los factores que intervienen en el mejoramiento de sus condiciones de vida. Se explora también el papel que tiene la educación como medio para superar la pobreza, especialmente la educación media superior en la superación de la pobreza rural.

Los resultados muestran, que las personas participantes en este estudio, independientemente de su trayectoria de vida, logran una fuerte capacidad de alcanzar lo que consideran que es bueno para ellos(as), sus familias y comunidades. Las siete estrategias educativas identificadas como significativas para alcanzar estos logros son: trabajo en equipo, relación teoría práctica, expresión oral de sus ideas, comprensión de la realidad, planeación de actividades, relación igualitaria y elaboración y presentación de trabajos. La relevancia de estas radica en que están soportadas por un modelo educativo que tenía entre sus finalidades formar una juventud constituida por «sujetos sociales», capaces de crear proyectos colectivos que mejorasen la vida de las personas en situación de

pobreza de las zonas rurales. Las estrategias educativas marcan todo el trabajo escolar y comunitario del centro, así como el desarrollo curricular que incluía: capacitación empresarial, actividades para el bienestar familiar, desarrollo comunitario y contenidos del nivel; y es donde cobran sentido y logran contribuir para lograr fuertes impactos.

Abstract

The main objective of this research is to identify and analyze significant educational practices for contributing to improving the living conditions of people in poverty in rural Latin America (LA). It is a qualitative study, with a narrative approach, that concentrates on life stories of ten people who graduated from the Bachillerato del CESDER (Center for Rural Development Studies), located in a rural area of Puebla State, Mexico. CESDER has generated educational models that are a reference in Mexico and a contribution to rural development and the improvement of people in poverty. The capabilities approach of Amartya Sen (2000) is relevant in this study since it allows us to start from the «agency» capacity that graduates have, to evaluate the educational strategies that contribute to this. Then, our study focuses on the upper secondary educational level.

The theoretical framework allows us to understand aspects that generate the persistence or overcoming of inequality and poverty in LA, especially in rural contexts. Regarding rural youth a) the concept is analysed, b) the issue of their protagonism is addressed and c) the factors that intervene in the improvement of their living conditions are examined. We also explore the role of education as a means of overcoming poverty, especially upper secondary education, in overcoming rural poverty.

The results show that the people participating in this study and regardless of their life trajectory have a strong capacity to achieve what they consider to be good for them, their families and communities. The seven educational strategies identified as significant to accomplish these achievements are: teamwork, theory-practical relationship, oral expression of their ideas, understanding of reality,

planning of activities, equal relationship and preparation and presentation of schoolwork. The relevance lies in the fact that they are supported by an educational model that had among its purposes to train youth to become «social subjects» who are capable of creating collective projects that improve the lives of people in poverty in rural areas. The educational strategies mark whole school and community work of the Center, as well as the curricular development that included: business training, activities for family well-being, community development and content of the level; and it is where they make sense and manage to contribute to achieving substantial impact

NO TE DETENGAS

*No dejes que termine el día sin haber crecido un poco,
sin haber sido feliz, sin haber aumentado tus sueños.
No te dejes vencer por el desaliento.
No permitas que nadie te quite el derecho a expresarte,
que es casi un deber.
No abandones las ansias de hacer de tu vida algo extraordinario.
No dejes de creer que las palabras y las poesías
sí pueden cambiar el mundo...*

W. Whitman

Introducción

| **Introducción**

Esta investigación tiene la intención de contribuir al análisis de la relación entre la educación formal y la disminución de la pobreza. Se titula *La educación media superior: una oportunidad para el mejoramiento de las condiciones de vida en contextos rurales*. Este trabajo nace desde la convicción de que la educación formal puede ser un medio para la transformación social, así como para la superación de la pobreza y la desigualdad social.

Justificación de la investigación

La motivación principal para iniciar este proyecto de investigación se encuentra en mi experiencia personal. Me permito redactar en primera persona, ya que culminar esta investigación es parte de un proyecto mayor que está asociado con mi vocación. Desde los catorce años estoy vinculada a proyectos educativos destinados a trabajar con personas en situación de pobreza y tengo la suerte de encaminar mi trayectoria profesional mayoritariamente en este sentido. He sido testigo de que las personas en situación de pobreza, incluso extrema, son capaces de emprender proyectos que mejoran y transforman sus vidas, pero también he vivido las frustraciones cuando no es fácil lograr grandes avances. En 2004, en medio de un proceso intenso de acompañar y coordinar proyectos rurales

destinados a mejorar las condiciones de vida de las personas más pobres, decidí parar para reflexionar sobre los factores que hacen que persista la pobreza, así como los aspectos, especialmente, las estrategias educativas que contribuyen a superarla. Conocer el enfoque de capacidades del economista Amartya Sen, favoreció el despertar de esta inquietud y ahora, forma parte central de esta investigación.

Si bien, la afirmación de que la educación es un medio para superar la pobreza es recurrente, es necesario seguir indagando sobre el impacto de la educación y la identificación de las estrategias que realmente hacen posible que sea un factor que mejora la vida de las personas en situación de pobreza. La consideración de que la educación es un medio para disminuirla ha marcado las últimas décadas del siglo pasado (Larrañaga, 1997; Reimers, 2000b). Para muchas personas e instituciones, la globalización traería mejores condiciones de vida para todos y todas (Centro Latino Americano de Ecología Social [CLAES], 2007). Siendo la educación uno de los caminos para ello. Desde 1976, en la *Conferencia General de la UNESCO*, realizada en Nairobi, se sentaron las bases para impulsar iniciativas internacionales que buscan que la educación sea un medio para mejorar las condiciones de las poblaciones más vulnerables. De esta forma, *Los Objetivos de Desarrollo del Milenio* (ODM) a nivel global y las *Metas Educativas 2021* para Iberoamérica, se convirtieron en las apuestas más importantes en este sentido. Sin embargo, han pasado décadas y no se logra una disminución radical en la pobreza, especialmente, la extrema. Pese a esta realidad, existen escuelas que están logrando mejoras en las vidas de las personas. La intención de este estudio es enfocarnos en un centro educativo reconocido por ello, así como indagar qué prácticas educativas contribuyen en la disminución de la pobreza.

América Latina y el Caribe (ALC) continúa siendo la región con mayor desigualdad en el mundo. Paradójicamente, el aumento de oportunidades y los logros educacionales van acompañados del aumento de la desigualdad de ingresos y una aguda persistencia de la pobreza (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2019). En las zonas rurales, se concentra el mayor porcentaje

de población en situación de pobreza y pobreza extrema en esta región del planeta (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2019). Pese a la heterogeneidad de la juventud rural y el aumento de oportunidades educativas en estas zonas, esta población enfrenta importantes desventajas y niveles de pobreza superiores a las experimentadas por los adultos rurales y la juventud urbana (Guiskin, 2019). La juventud indígena es la población más vulnerable, considerándose incluso que padece una triple exclusión, cuádruple si son mujeres: exclusión étnica, por ser indígenas; exclusión de clase, por ser pobres; exclusión generacional, por ser jóvenes y; en su caso, exclusión de género, por ser mujeres lo que les coloca como uno de los grupos más empobrecidos, invisibles y excluidos. Así, nuestro estudio se centra en el contexto rural latinoamericano y en la educación media superior, que es la destinada para atender escolarmente a la juventud en México.

Delimitación de nivel educativo, la zona y el CESDER

El Bachillerato del CESDER ha sido considerado como una propuesta innovadora por la formación para el trabajo dentro de regiones rurales e indígenas. Fue una opción educativa para jóvenes de diversas zonas rurales e indígenas durante 16 años. Se fundó en 1986, pero por dificultades económicas y por la expansión que se dio a finales de la década de los años 90 de los bachilleratos públicos en las zonas rurales mexicanas, fue cerrado en 2000. Este Bachillerato ha sido una referencia en el contexto mexicano (Pieck, 2003) por innovar en la formación para el trabajo desde la educación media superior y por lograr un modelo educativo alternativo a los oficiales, desde donde se promovía el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas que viven en zonas rurales en situación de pobreza. Además, este modelo ha sido la referencia para abrir diversas experiencias educativas, entre los que se encuentran cuatro bachilleratos en zonas rurales de México. El CESDER ha recibido diversos reconocimientos por su labor y resultados en distintos aspectos del desarrollo rural (Hernández, 2018; Hernández, M. G., 2019). No se cuenta con investigaciones que evalúen el impacto del Bachillerato o que estudien su modelo educativo en su

conjunto. Las escasas investigaciones que se han realizado se centran en el desarrollo que hicieron para vincular la educación, la producción y el trabajo local (Díaz, 2001) y la estrategia educativa de Alternancia educación producción en las Telesecundarias Vinculadas con la Comunidad, que fueron la base para el desarrollo de este Bachillerato (Pieck, 2008).

De esta forma, nuestro estudio constituye un aporte tanto en términos del estudio del impacto que ha tenido esta escuela y las prácticas educativas que han contribuido en ello como de la recuperación del modelo educativo del Segundo Plan de estudios, el cual se encuentra sistematizado en un capítulo de esta tesis.

Objetivos y preguntas centrales de la investigación

La pregunta central de esta investigación es:

¿Qué prácticas educativas del Bachillerato del CESDER son significativas por contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los y las jóvenes egresados, de sus familias y sus comunidades?

Otras preguntas que orientaron esta investigación

- ¿Qué significa para los egresados y egresadas mejorar sus vidas?
- ¿Qué cambios significativos han experimentado las vidas de las personas desde que cursaron el Bachillerato?
- ¿Qué relaciones existen entre los logros que consideran valiosos porque les permiten vivir bien, con lo aprendido en el Bachillerato?
- ¿Existe relación entre las prácticas educativas de este Bachillerato y la mejora de las condiciones de vida de los y las jóvenes egresados del Bachillerato del CESDER, de sus familias y sus comunidades?

Objetivo general de la investigación

Reconocer y analizar las prácticas educativas del Bachillerato del CESDER que son significativas por contribuir a la mejora de las condiciones de vida de sus egresados y egresadas, así como de sus familias y comunidades.

El objetivo general se concretó en los siguientes objetivos específicos

1. Indagar lo que significa mejorar sus vidas para los egresados y egresadas del Bachillerato del CESDER y lo que consideran han logrado en este sentido.
2. Identificar los cambios significativos que han tenido las vidas de los egresados y egresadas, de sus familias y de sus comunidades a partir de que han cursado el Bachillerato del CESDER.
3. Describir las características centrales de las prácticas educativas que resulten significativas porque ayudan a generar oportunidades que llevan a la mejora de las condiciones de vida de las personas. Especialmente, las que son significativas a través del tiempo y en diferentes contextos.
4. Comprender y analizar las relaciones que existen entre las prácticas educativas del Bachillerato y los cambios significativos y los logros que consideran han alcanzado los egresados y egresadas, sus familias y comunidades.

Metodología

Es un estudio cualitativo con un enfoque interpretativo, que busca comprender la realidad a partir de la práctica o la vida cotidiana al acercarnos a la complejidad de un caso singular. Tiene la finalidad de recuperar, analizar y relacionar circunstancias concretas lo que permite comprender cómo se estructuran y se generan procesos. La metodología utilizada es la narrativa y el método, los relatos de vida. El enfoque de desarrollo de capacidades del economista Amartya Sen, examinado desde una visión crítica, es central para esta investigación, especialmente, por sus aportes para evaluar la agencia de los egresados y egresadas que participan en nuestro estudio.

Las personas que compartieron sus relatos de vida para esta investigación fueron seis exalumnos y cuatro exalumnas del Bachillerato del CESDER, con trayectorias de vida que ordinariamente transitan los y las jóvenes campesinas al terminar el bachillerato, tales como: migrar a las grandes ciudades del país o al extranjero, quedarse en la zona rural para trabajar como docente o en el sector terciario, emprender un negocio o ser ama de casa.

Capítulos de este informe

El informe de investigación se organiza en ocho capítulos. Los cuatro primeros capítulos tienen por finalidad presentar una fundamentación teórica en torno al problema de estudio y los aspectos más significativos que lo caracterizan. Estos textos permiten no sólo la comprensión de la complejidad en que se da el fenómeno estudiado, sino a la vez contribuyen a la identificación de factores clave para comprender qué influye en la persistencia o disminución de la pobreza rural, así como qué hace que la educación sea un factor para su disminución y la juventud, un agente para ello. El quinto capítulo expone los criterios metodológicos y diseño de la investigación. El sexto, el marco contextual del estudio. El séptimo, los resultados del trabajo de campo. Y el octavo, está dedicado a las conclusiones de la investigación.

En concreto, el contenido que forma parte de cada uno de los capítulos es el siguiente:

El primer capítulo, titulado *Desigualdad y Pobreza en las Zonas Rurales de América Latina, el Caribe y México*, abordamos, en primer lugar, el concepto de globalización y su relación con la pobreza y desigualdad, en especial, en América Latina y el Caribe (ALC). En segundo lugar, nos centramos en el estudio del problema de la persistencia de la desigualdad en esta región y los factores que intervienen en ella. Proseguimos con el análisis del mundo rural en México, su diversidad, algunas referentes históricos del este contexto y su relación con la constitución y la pobreza. Por último, analizamos los factores y condiciones que

generan o favorecen la persistencia de la pobreza rural y aquellos aspectos que ayudan a superarla.

El segundo capítulo, *Juventud Rural en América Latina y Aspectos que Contribuyen a Mejorar su Vida*, contiene una revisión de los principales estudios dedicados a la juventud rural. Analizamos cómo se ha construido el concepto de juventud y las repercusiones que han tenido su concepción para este grupo. Para luego, estudiar el protagonismo y los rasgos de la juventud rural en el contexto latinoamericano y mexicano. Por último, con base en los trabajos estudiados examinamos los factores y condicionantes que dificultan o permiten mejorar la vida de la juventud rural.

En el tercer capítulo, *El Enfoque de Capacidades, una Alternativa para las Zonas Rurales de ALC*, analizamos en primer lugar, desde el enfoque de capacidades la concepción de la pobreza y retomamos los conceptos de exclusión, vulnerabilidad y marginación. Después, a partir de este enfoque indagamos sobre las libertades y funcionalidad del modelo así como las circunstancias que permiten su mejor aprovechamiento. En tercer lugar, profundizamos en la constitución de agencia y en los aspectos más importantes para su puesta en práctica. En el cuarto punto, volvemos al contexto de nuestra investigación y hacemos una reflexión sobre las limitaciones del enfoque y los retos de su aplicación en contextos multiculturales y con alta desigualdad, centrándonos en la posibilidad de agencia y de lo que llamamos «igualdad epistemológica».

En el cuarto capítulo, *La Educación Media Superior como Alternativa para Superar la Pobreza en Contextos Rurales*, comenzamos con un análisis de la educación formal como camino para mejorar la vida de las personas en general y como activo indispensable en las zonas rurales e indígenas. Continuamos, con el estudio sobre la relevancia que tiene la educación media superior en el mejoramiento de las condiciones de vida del campo latinoamericano. Cerramos el capítulo con una explicación sobre cómo se organiza la educación media superior en México y contextualizamos la reciente reforma educativa en este nivel y su relación con el medio rural.

En el quinto capítulo, *Diseño de la investigación*, exponemos detalladamente en cinco puntos el diseño y desarrollo de la investigación. En primer lugar, exponemos algunas notas sobre las experiencias como investigadora que dieron origen y marcaron a este proyecto. En segundo lugar, presentamos las preguntas y objetivos de la investigación. En tercer lugar, explicamos la metodología utilizada que, en nuestro caso es la narrativa, y el método seleccionado, los relatos de vida. En cuarto lugar, describimos las fases en función de los procesos específicos de la revisión de la literatura, el trabajo de campo y el análisis de la información. Específicamente, en la fase de trabajo de campo, detallamos la selección de los sujetos de investigación, la forma en cómo se procedió al diseñar las técnicas de recogida de información y el proceso seguido durante el trabajo de campo. En la fase de análisis de la información, describimos los aspectos relativos a la difusión y devolución de los resultados, así como los criterios de rigor y las estrategias de veracidad. El capítulo finaliza con las consideraciones éticas de esta investigación.

El sexto capítulo, *El Modelo educativo del Bachillerato del CESDER*, está dedicado a describir el marco contextual de la investigación que, en nuestro caso, responde al Bachillerato del CESDER. Para tal fin, dividimos el capítulo en cinco sub-apartados. El primero está dirigido a presentar el contexto donde se localiza el Bachillerato. El segundo, dedicado a los antecedentes de su fundación. El tercero, centrado en la revisión del Plan de estudios, sus fundamentos, finalidades, objetivos, competencias y estrategias educativas, y su relación con la vida escolar y comunitaria. El cuarto, expone otras experiencias educativas y de desarrollo social relacionadas con el Bachillerato del CESDER. El quinto, aporta información sobre el cierre del Bachillerato del CESDER y de la evaluación de sus logros formativos.

El séptimo capítulo, *Los resultados*, recopila los principales resultados obtenidos en la investigación, los que se han organizado en cuatro apartados. El primero, es una breve presentación de las personas que han egresado de la institución, sus trayectorias de vida y su situación familiar. El segundo, muestra

los resultados obtenidos en torno a las concepciones de los participantes del estudio sobre lo que se considera «mejorar la vida» o «vivir bien». El tercero, aborda las percepciones sobre los logros alcanzados y aquellos relacionados con los estudios en el Bachillerato. Además, analiza el impacto de estos logros en el mejoramiento de las vidas de los egresados y las de sus familias y comunidades. En el cuarto apartado, identificamos las capacidades desarrolladas en el Bachillerato que permiten alcanzar aquello que se considera valioso, es decir, aquellas capacidades que generan agencia. También examinamos las prácticas educativas significativas por el alto impacto en el mejoramiento de la vida de los egresados.

Finalmente, en el octavo capítulo, titulado *Conclusiones*, exponemos las principales conclusiones de la investigación y damos respuesta a las preguntas y objetivos planteados al inicio del estudio. Describimos los alcances, limitaciones de este trabajo y planteamos propuestas para futuras investigaciones.

Capítulo 1. Desigualdad y Pobreza en las Zonas Rurales de América Latina, el Caribe y México

Capítulo 1.

Desigualdad y Pobreza en las Zonas Rurales de América Latina, el Caribe y México

[...] De los pobres sabemos todo: en qué no trabajan, qué no comen, cuánto no pesan, cuánto no miden, qué no tienen, qué no piensan, qué no votan, qué no creen.... Solo nos falta saber por qué los pobres son pobres... ¿Será porque su desnudez nos viste y su hambre nos da de comer? [...]

Los Hijos de los Días

(Eduardo Galeano en la Feria del Libro de Buenos Aires)

El fenómeno que esta investigación explora no puede desvincularse de las condiciones de vida de los y las jóvenes de las zonas rurales más empobrecidas de México. Desde esta perspectiva, su tratamiento requiere una delimitación contextual, con aspectos significativos de la situación que ellos y ellas viven.

Los temas abordados en este capítulo podrían requerir un análisis más amplio, pero nos hemos centrado en delimitar los aspectos más relevantes para la contextualización y la comprensión del fenómeno que abordamos. Así, también hemos incluido algunos planteamientos teóricos que ayudan en esta tarea.

En primer lugar, abordamos brevemente algunos planteamientos relativos a la globalización y describimos las zonas y personas más afectadas por la pobreza y la

desigualdad en América Latina y el Caribe (ALC). En segundo lugar, nos centramos en el problema de la persistencia de la desigualdad en esta región y los factores que intervienen en él. En tercer lugar, abordamos la cuestión del *mundo rural* y describimos aspectos relativos a la diversidad cultural, algunos sucesos históricos recientes que son relevantes para la situación de pobreza rural y su superación, así como una descripción de la pobreza rural en México. En la última sección, presentamos aquellos factores y condiciones concretas que generan o favorecen la persistencia de la pobreza rural, y aquellos que ayudan a superarla.

1.1. Globalización, Pobreza y Desigualdad.

Según diversos análisis, el proceso de globalización habría llevado a una mejor «gobernanza global» que por fin traería mejores condiciones de vida para todos y todas (Foster, Valdés y Davis, 2011; CLAES, 2007). Sin embargo, y a pesar de que ha habido algunos avances, hoy es posible afirmar que la globalización ha impactado negativamente en muchos de los países más pobres del planeta, llevando a un aumento de la desigualdad entre pobres y ricos y de la pobreza en la que ya estaban sumergidas muchas poblaciones, lo que ha afectado drásticamente sus vidas (Castells, 1996, 1997). Por poner un ejemplo, el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) contabilizó que, en 2010, 1.200 millones de personas en el mundo subsistían con menos de 1,25 dólares al día (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2014). A pesar que durante el periodo 2011-2013, unos 173 millones de personas sufrieron menos hambre crónica que entre 1990-1992 (PNUD, 2014). La situación de pobreza y desigualdad que se vive en algunas regiones del planeta sigue siendo alarmante.

En el caso de América Latina, casi un tercio de su población se encuentra en situación de pobreza o pobreza extrema (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2011). El 40% de esta población son indígenas cuya supervivencia se debe en gran parte a actividades de autoconsumo, programas sociales, de cooperación internacional o indigencia. Con relación a México, de 2010 a 2012 el número de personas en situación de pobreza aumentó de 52,8 millones a 53,3 millones, llegando

al 46,1% del total de su población. En contraste, en 2008 el multimillonario Carlos Slim disponía de una fortuna de 60.000 millones de dólares, y para noviembre de 2012 ésta había alcanzado los 69.000 millones. Slim es mexicano, vive en México y durante los últimos catorce años ha sido el hombre más rico de América Latina (Forbes, 2012, p. 12).

Los datos anteriores muestran no sólo que la pobreza sigue siendo un rasgo característico de ALC, sino que también lo es la desigualdad: su persistencia es un aspecto distintivo e histórico de ALC (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010a), siendo ambos unos de los grandes desafíos en esta región.

Si bien la desigualdad en este territorio tiene bases estructurales e históricas desde la Colonia, hay datos empíricos que muestran que desde mediados del siglo XX ALC ha sido la región más desigual del planeta (Deininger y Squire, 1996 citados en Torche, 2014), coincidiendo con el auge del proceso de globalización.

Se considera que la globalización no es algo nuevo. Como fenómeno de transacción internacional, ha sucedido a lo largo de la historia y entre diversas civilizaciones (CLAES, 2007). Es el caso de los procesos de colonización del siglo XV, que trajeron flujos de intercambios entre el continente europeo y los pueblos originarios de ALC que modificaron aspectos comerciales, culturales, tecnológicos, ideológicos y de conocimientos en ambas civilizaciones (Gruzinski, 2000), constituyeron las bases del territorio latinoamericano y marcaron procesos interculturales que han determinado su gran diversidad cultural y han configurado las estructuras sociales que caracterizan esta región.

Los hechos históricos que han dado pie a lo que hoy denominamos como globalización son claros² y han impactado el orden mundial y la realidad rural como

² Siguiendo las ideas de Castells (1996), los principales sucesos que permitieron el surgimiento de la llamada globalización fueron: la revolución tecnológica iniciada en la década de 1960 en los Estados

parte de éste (Bengoa, 2003; Kay, 2009). Pese a la diversidad y controversia en las diferentes visiones desde las cuales puede se puede abordar la globalización, hay un importante consenso entre los autores respecto a las desventajas que ha traído para ciertos sectores y/o regiones, especialmente en cuanto a los mecanismos asociados al capitalismo global y los riesgos y desventajas que ha conllevado para algunos pueblos y territorios (Beck, 2002; Castells, 1996, 1997, 1999; Chomsky, 1999; Chomsky, Domènech, García-Albea y Gómez Mompert, 2002)³. En este sentido, el impacto de la globalización sobre la pobreza puede variar de un contexto a otro, como lo muestran trece estudios de caso (Nissanke y Thorbecke, 2010b) realizados en Asia, África y América Latina aunque se enfatiza un mayor impacto negativo en ALC y África.

Bengoa (2003, 2009) y Kay (1995, 2007, 2009) desde la mitad del siglo pasado han indagado profundamente en los procesos rurales en ALC, destacando que la modernización y globalización han sido fuertemente excluyentes del sector rural. Como sustenta Kay (2007), los procesos globales a nivel de los países son cada vez

Unidos, que tuvo como centro las tecnologías de la información, logrado una modificación de la base material de la sociedad; la interdependencia a escala global, que introdujo una nueva forma de relación entre la economía, el Estado y la sociedad; y el fin de la Guerra fría (1989-1991) con el derrumbe del estatismo soviético y la casi total desaparición del movimiento comunista, que implicó cambios geopolíticos importantes a nivel global. Otros sucesos que precipitaron la globalización fueron la profunda reestructuración del capitalismo, a través del neoliberalismo, caracterizado por la descentralización del Estado y la interconexión de las empresas, así como la individualización y diversificación en las relaciones de trabajo. Esto incluye la emergencia de nuevas relaciones por el aumento de la incorporación de las mujeres al mundo laboral y el gran impacto que esto está teniendo. También han sido cruciales la transformación del capital, a través de la desregularización y liberación de los mercados de forma selectiva y la intensificación profunda de la competencia en la economía global (pp. 26-29).

³ Manuel Castells (1996, 1997, 1999), partiendo de los efectos del informacionismo, considera a esta era como La Era de la Información y en su obra evidencia la relación de la globalización y las economías avanzadas con formas de exclusión, desigualdad y pobreza, tanto en ALC como en otros territorios del mundo. Ulrich Beck, utilizando el concepto de Sociedad del Riesgo Global (2002), enfatiza cómo en la modernidad en que vivimos, a la que llama segunda modernidad, los peligros producidos por la sociedad industrial se hacen predominantes, en gran medida, porque las sociedades siguen sin una reflexión de fondo sobre la política industrial, siendo una de sus consecuencias el creciente empobrecimiento de quienes viven «fuera» de la sociedad industrial occidental (pp. 115-116). Chomsky, con una más postura radical, denuncia la globalización como una forma de continuidad del proceso colonial (1999), que en la actualidad tiene sus fundamentos en las nuevas tecnologías y en la hegemonía de la corriente neoliberal que perjudica principalmente a las personas más pobres (2002).

más determinantes en las iniciativas de los gobiernos. Mientras que a nivel general de la vida en ALC son generadores de oportunidades, para un amplio sector rural son sin embargo más un limitante o riesgo. Diversas investigaciones también muestran que se ha generado mayor desigualdad en las poblaciones rurales, sobre todo las más empobrecidas (Barbier, 2000; Levy, 2004; Loker, 2003; Nissanke y Thorbecke, 2010a; Reardon, Pingali y Stamoulis, 2006).

Junto a lo anterior, es importante destacar el impacto de tres factores sistémicos, relevantes en las dinámicas de los países, y que afectan a sus procesos rurales. En primer lugar, el debilitamiento del Estado Nación, de las estructuras estatales, de la autonomía y del poder de los Estados, como consecuencia de los fracasos de las políticas nacionales y del impulso y peso de las políticas neoliberales, que otorga una importancia central a los mercados internacionales (Beck, 2002, pp. 21-25). También influyen los movimientos sociales y ciudadanos que impactan globalmente (Pascual, 2006). El último factor es la constitución de una red global sobre la base de las tecnologías de la información y bajo la influencia de la economía (Castells, 1996, 1997; García Canclín, 2004). Esta red excluye a aquellas personas que aparentemente no están conectadas a ella o al sistema de los mercados globales. De esta forma, se genera un sistema que aparentemente vincula todos los territorios del planeta, lo que no significa que todas las personas y grupos se vinculen de la misma manera o se vean beneficiados al mismo nivel. Como es en el caso de muchas zonas rurales y el campesinado.

Las políticas neoliberales, implementadas con vigor reciente en América Latina resultaron en un retiro del respaldo del sector campesino. La liberalización de la tierra, la mano de obra y los mercados financieros aumentaron la competencia internacional, y la campaña de fomento a las exportaciones benefició a los que tienen acceso a recursos técnicos, informacionales y de capital, y a los mercados (Kay, 1995, p. 68).

Así como plantea Stiglitz (2003), los procesos asociados directamente a procesos globales han contribuido a la aceleración de la crisis económica y con ello

han hundido en la pobreza a un amplio sector de aquéllos que forman parte de los más pobres de entre los pobres. Stiglitz insisten que el desarrollo debería asegurar la transformación de las sociedades y a la vez el mejoramiento de las vidas de los pobres, permitiendo que todas las personas tengan la oportunidad de salir adelante.

1.1.1. Zonas y personas más afectadas.

Como hemos señalado, la situación de desigualdad y pobreza que afecta a ciertos territorios y personas en el caso de ALC es alarmante. La inequidad en esta región está por encima de la existente en regiones cuyos niveles de pobreza son más dramáticos, como en África y parte de Asia (PNUD, 2010a; RIMISP, 2012). Paradójicamente, en ALC el aumento de oportunidades y los logros educacionales van acompañados del aumento en la desigualdad de ingresos y una aguda persistencia de la pobreza (Reimers, 2002c, p. 23). Las mujeres, los jóvenes, los pueblos indígenas y las minorías étnicas son quienes más experimentan la desigualdad (Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA], 2011; PNUD, 2010a). De hecho, las personas indígenas son quienes tienen mayores niveles de mendicidad y marginación, tanto en zonas rurales como en zonas urbanas.

Las zonas más afectadas son las rurales. Algunas cifras de estudios recientes nos ayudan a dimensionar la magnitud de la situación:

Se considera que, en promedio para la región (ALC), una de cada dos personas que viven en zonas rurales es pobre (53%), en tanto que una de cada tres cae en la condición de pobre extremo (30%). (Faiguenbaum, 2013, p. 11)

La población total rural en ALC (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2013) para el año 2010 se estimó en 120 millones de personas, es decir, el 20% de la población total de esta región. Del total de población rural, el 53% es considerado como pobre, lo que corresponde a unos 63 millones de personas, de los cuales 36 millones (30%) son considerados como indigentes.

Por otro lado, la juventud rural es una de las poblaciones más vulnerables y que ha sufrido mayor invisibilidad (Comisión Económica para América Latina, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [CEPAL/UNICEF], 2010), situación que se agudiza en el caso de afrodescendientes e indígenas, que padecen una triple exclusión: de clase, por ser pobres; generacional, por ser jóvenes; étnica, por ser indígenas/afrodescendientes y si son mujeres, cuádruple al incluir la exclusión de género (Popolo, López y Acuña, 2009).

Es necesario agregar que la juventud afrodescendiente ha sido históricamente invisibilizada y que la situación de exclusión y discriminación étnico-racial que en la actualidad padece es muy alta (Popolo, López y Acuña, 2009, p. 21), a diferencia de la indígena, que en las últimas décadas ha sido visibilizada, generándose iniciativas para su beneficio, aunque aún sigan siendo de las poblaciones que menos oportunidades tienen. En el caso de los grupos afrodescendientes, se suman además procesos de esclavitud, lo que ha agudizado la privación de sus derechos humanos y su exclusión (Antón, Bello, Popolo, Paixão y Rangel, 2009, p. 9).

Por su parte, las mujeres rurales, no sólo de ALC sino de la mayoría de los países en vías de desarrollo tienen fuertes limitaciones en sus derechos y serias dificultades para mejorar sus vidas (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA] y Programa Mundial de Alimentos [PMA] s.f., p.1). Constituyen un promedio del 43% de la fuerza laboral agrícola de estos países, juegan un papel relevante en la superación de la pobreza, la seguridad alimentaria del planeta, así como en la seguridad nutricional, la subsistencia y el bienestar de familias y comunidades en los países en desarrollo. Pero para ello, sufren grandes limitaciones:

Las mujeres desempeñan una función clave de apoyo a sus hogares y comunidades para alcanzar la seguridad alimentaria y nutricional, generar ingresos y mejorar los medios de subsistencia y el bienestar general en el medio rural. Como tales, las mujeres desempeñan un papel activo en la consecución de los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM). Pese a todo, cada día alrededor del mundo, las mujeres y niñas rurales se enfrentan a continuas limitaciones

estructurales que les impiden disfrutar plenamente de sus derechos humanos y dificultan sus esfuerzos por mejorar sus vidas y las de aquellos a su alrededor (FAO *et al.*, s.f., p. 1).

A lo largo de este capítulo se abordarán algunos aspectos relacionados con estos grupos vulnerables, mientras que la cuestión de la juventud rural se abordará de forma específica en el capítulo dos. Por otro lado, el enfoque de género es un aspecto transversal en todo el trabajo.

1.2. La Persistencia de la Desigualdad y su Relación con la Pobreza en América Latina y el Caribe.

Como hemos comentado, ALC es la región con mayor desigualdad en el mundo. La relación que existe entre desigualdad y pobreza ha sido estudiada en las últimas décadas (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2014; Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010a; Sen, 1999b), mostrando que si se desea superar la pobreza es indispensable reducir la desigualdad.

Las visiones del economista Amartya Sen (1981, 2000) respecto de la pobreza han superado la visión utilitarista centrada sólo en la falta de ingresos y renta, para pasar a la conceptualización del fenómeno como privación de capacidades y libertades básicas (Sen, 2000, pp. 114-121). En su enfoque de capacidades, Sen (1999b) plantea la pregunta *igualdad ¿de qué?* y, sin rechazar la importancia que tienen las rentas o los ingresos, muestra la amplitud de aspectos que se deben considerar para promover la igualdad y la justicia⁴ con las que será posible salir de la pobreza.

⁴ Sen considera que las capacidades y libertades son un medio y fin para superar la pobreza y dentro de estas contempla principalmente las sociales, políticas y económicas. No rechaza la idea de que la falta de renta sea una de las principales causas de la pobreza, al contrario asume que ésta es una de las razones que privan a las personas de capacidades, pero no la única, ni muchas veces la más importante. Para profundizar más sobre el tema ver Sen (1981; 2000).

Si bien profundizaremos en el enfoque de capacidades de Sen y en algunos aportes claves para la comprensión de la pobreza en el capítulo tres, es importante comentar aquí que, a partir de este enfoque, desigualdad y pobreza son consideradas en la actualidad como fenómenos multidimensionales y con una fuerte relación entre sí (Sen, 1992). Los trabajos de Bourguignon y Chakravarty (2003) y Alkire y Foster (2009; 2011) han desarrollado ampliamente esta propuesta, la cual ha sido aplicada en América Latina en los últimos años. De esta forma, aunque la medición de la pobreza en ALC sigue centrada en el ingreso, hoy se realizan análisis desde la visión multidimensional.

Así, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL, 2000-2015) considera que una persona es pobre cuando el ingreso por habitante de su hogar es inferior al valor de la línea de pobreza o monto mínimo necesario que permitiría satisfacer sus necesidades esenciales. En relación a la indigencia, la línea utilizada refleja únicamente estar por debajo del costo que se requiere para satisfacer las necesidades de alimentación una persona.

Por su parte, para el aspecto multidimensional, destaca la propuesta del Índice de Desarrollo Humano (IDH) elaborado desde el PNUD (PNUD, 2010a) y que utiliza como dimensiones de análisis: la esperanza de vida, los ingresos y los logros educacionales. Destacan también las propuestas que se realizan a nivel regional en diversos países, como es el caso de México, por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2011) que incorpora un mayor número de dimensiones: rezago educativo, acceso a los servicios de salud, acceso a la seguridad social, calidad y espacios de la vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación, los cuales se combinan con el nivel de ingreso.

Desde los distintos avances en la conceptualización de la pobreza y la desigualdad y sus formas de medición, actualmente se sostiene que la desigualdad en

algunas capacidades y en ciertas circunstancias tiene un mayor impacto en la pobreza (Sen, 2000, p. 121)⁵. Desde el comienzo de la teoría del desarrollo, se ha utilizado el concepto de «trampas de la pobreza» principalmente para demostrar la paradoja presente en la economía, en la que mientras unos alcanzan un buen equilibrio y altos ingresos, otro lo hacen en negativo y sus ingresos son muy bajos, lo que hace que las desigualdades persistan. Esto explica la situación de subdesarrollo que sufren numerosos países (Santos, 2009), especialmente en ALC (CEPAL, 2014).

1.2.1. Factores que intervienen en la desigualdad en ALC y su relación con la pobreza.

A partir principalmente de las propuestas de Sen, *El Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe* (PNUD, 2010a)⁶ reconoce que la desigualdad está relacionada con restricciones que se pueden clasificar en tres factores de diversa índole que están interrelacionados entre sí: factores objetivos, factores sistémicos y factores subjetivos.

Los factores objetivos están asociados al acceso a ingresos, rentas o ciertos bienes y servicios. Los factores sistémicos están íntimamente ligados a las oportunidades de participación y representación política. Por último, los factores subjetivos están asociados a la capacidad de los individuos por decidir sobre sus propios planes de vida, es decir, se relacionan con las decisiones que toman las personas y en los hogares. Se ha probado que el IDH, al ser ajustado por desigualdad (IDH-D) en la distribución para los indicadores de salud, ingresos y educación sufre una caída significativa (PNUD, 2010a; Sen, 2000), mostrando con ello el peso negativo que tiene la desigualdad sobre estos tres indicadores y los logros que las

⁵ La desigualdad en los ámbitos de renta, salud o educación es muy diferente de la desigualdad en otros ámbitos, como el de la participación política. Por ejemplo, una persona puede tener una renta alta y no disponer de ninguna oportunidad de participación política, pero no por ello tiene restricciones a un nivel de vida adecuado (Sen, 2000, pp. 121-122).

⁶ La perspectiva de este informe está basada en el enfoque de capacidades, concepto creado por el economista Amartya Sen (1980 y 1985). A pesar de las limitaciones de este informe por ofrecer una visión clara del enfoque de capacidades, permite entender el fenómeno de la desigualdad en ALC desde una perspectiva de Desarrollo Humano. Ver más en PNUD (2010a).

personas pueden alcanzar. La figura 1 nos muestra este descenso en la medición de 18 países en ALC.

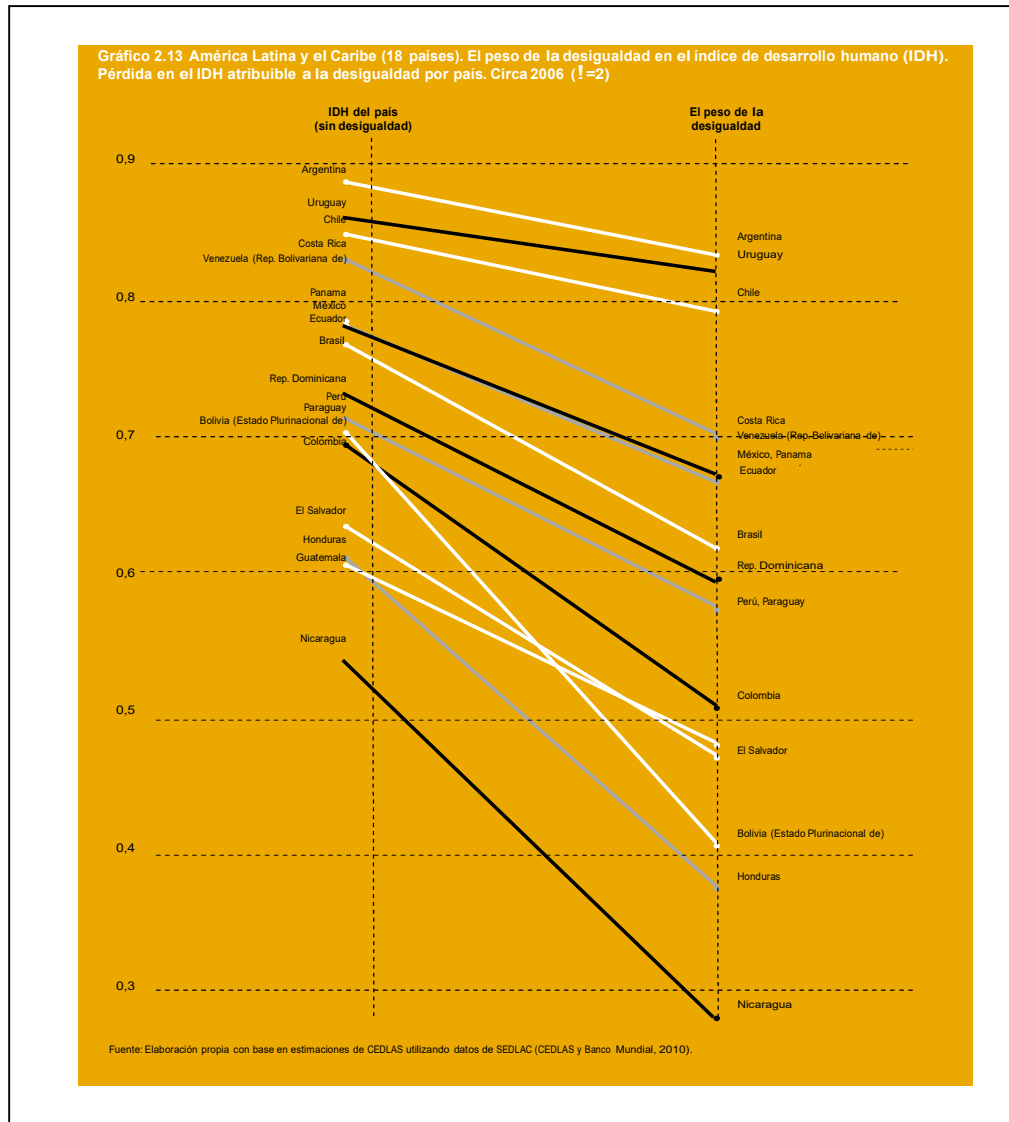


Figura 1 Pérdida del Índice de Desarrollo Humano atribuible a la desigualdad por país

Fuente: PNUD, 2010a.

Por más de 30 años, los británicos Wilkinson y Pickett (2009) han examinado las desigualdades en países con rentas altas, como Estados Unidos y Gran Bretaña. Sus estudios muestran que los problemas de salud física, salud mental, consumo de drogas, educación, población reclusa, obesidad, violencia, embarazos adolescentes,

confianza interpersonal y bienestar infantil, así como movilidad social, resultan significativamente más bajos en países que tienen menor desigualdad.

Por tanto, se puede afirmar que en los países en desarrollo la desigualdad reduce el impacto del crecimiento de la pobreza (Bourguignon, 2004). Pero también hay que matizar que en países en donde hay poca desigualdad, pero la pobreza es generalizada, las posibilidades de crecimiento también son bajas, como es el caso de Haití (PNUD, 2010a), el país más pobre de América.

Berdagué y Alexander (2008) muestran cómo, en la realidad latinoamericana y caribeña, las desigualdades en el acceso a los recursos y en la distribución del ingreso están asociadas a la desigualdad de oportunidades y de poder político, desigualdades que actúan como causa y efecto, y que también guardan una estrecha conexión con diversas formas de discriminación, como la racial y la de género.

Por otro lado, el *Informe Latinoamericano sobre Pobreza y Desigualdad* (Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural [RIMISP], 2012) identifica relaciones entre diversas restricciones, como la distribución en el consumo, el estado de salud y la representación política, así como la propiedad de la tierra y la distribución de la educación, tanto en cantidad como en calidad, y la pobreza. En este mismo sentido, diversos estudios realizados desde la década de 1990 en relación con la desigualdad de oportunidades y la baja movilidad social, asociada tanto con la movilidad intergeneracional (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2007), como con la movilidad intrageneracional (PNUD, 2010a; Torche, 2014), consideran que en ALC se tiene que lograr una movilidad ascendente en los grupos más vulnerables, tanto por lo que hace a los logros que han alcanzado sus mayores en la vida adulta, como a las personas de su generación que gozan de mejores logros.

Con base en los trabajos revisados, hay dos factores que tienen un peso importante en la persistencia de la desigualdad y la pobreza en este territorio y que son relevantes al abordar la problemática de la superación de la pobreza. El primero se refiere a componentes estructurales e históricos, que han contribuido y contribuyen en la creación de estructuras sociales, políticas y económicas desiguales,

así como en las formas de participación (Bartolomé, 2006; Bartra, 1987; Bengoa, 2003; Kay, 2007, p. 467). El segundo es la discriminación o la falta de oportunidades por motivos de género y o de origen «racial» y étnico, que es una de las causas que más impactan negativamente en una gran proporción de la población latinoamericana y caribeña (Peredo, 2003; PNUD, 2010a).

Por último, es importante destacar que dentro de los distintos informes e investigaciones revisados, pocos trabajos desarrollan el estudio de factores subjetivos⁷, es decir, que analicen las capacidades de las personas por decidir y llevar a cabo sus propios planes de vida. Uno de los esfuerzos de la tesis que presentamos es incluir el análisis de factores subjetivos que contribuyen en la toma de decisiones y capacidad de actuación de las personas jóvenes rurales (los egresados y egresadas del Centro de Estudios para el Desarrollo Rural, CESDER) en relación a sus propias metas y las acciones que mejoran sus vidas y las de sus familias y comunidades.

1.3. Mundo Rural en ALC y México

El término «rural» es un concepto que carece de una definición consensuada y que abarca una gama de situaciones diferentes. La heterogeneidad social y económica es una característica distintiva de las zonas rurales del planeta (BM, 2007). Del mismo modo, la pobreza rural no es una realidad uniforme (FIDA, 2011; Loker, 2003).

En el caso latinoamericano, la identificación de lo rural difiere de un país a otro (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2015a). Las definiciones dadas por los censos nacionales se basan usualmente en criterios que pueden incluir

⁷ Por ejemplo, el informe *El Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe*, (PNUD, 2010a), a pesar de que considera la importancia de los tres factores que influyen en las restricciones, se centra en la medición del IDH, considerando las dimensiones de salud, educación e ingresos y profundizando en los factores objetivos y sistémicos.

el tamaño de población en la localidad, la densidad de población, el tipo de actividad económica predominante, los límites administrativos o legales, el nivel de accesibilidad, así como el acceso a los servicios básicos. En México (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEGI], s/f), lo rural se define en el censo nacional respecto de aquellas poblaciones de menos de 2.500 habitantes, aunque son dos los criterios con mayor valor para considerar las zonas rurales en este país, el tamaño de la población y si se realizan actividades agrícolas. Sin embargo, ni todas las zonas rurales cumplen el criterio de tamaño de población, ni lo rural es exclusivamente agrícola (Zamudio, Corona y López, 2008).

En este apartado presentamos aspectos relevantes para comprender la ruralidad latinoamericana y la forma en que se desarrolla la pobreza rural en ALC y en México.

1.3.1. Diversidad cultural, interculturalidad y zonas rurales

La diversidad cultural continúa siendo una de las bases de las sociedades contemporáneas latinoamericanas. Producto de los procesos interculturales que se han desarrollado a lo largo de su historia, así como muestra de su riqueza cultural y un rasgo característico de este territorio (Bartolomé, 2006). Lo que caracteriza la diversidad cultural en esta región es la convivencia y relación que por siglos han tenido los pueblos indígenas y los pueblos afrodescendientes con blanco-mestizos, aspecto que sigue siendo relevante para el tema rural y la sociedad en su conjunto.

El mestizaje es un rasgo que diferencia la realidad histórica latinoamericana y caribeña, así como también la resistencia cultural⁸ y recientemente, la revitalización de las diferencias. En la actualidad, no sólo está en juego la convivencia y el respeto entre culturas diversas en ALC, sino además la participación social y política activa de los grupos culturales (Walsh, Viaña y Tapia, 2010).

⁸ Entendida la resistencia cultural como los procesos en los que han tenido que luchar grupos sociales, como los pueblos indígenas para conservar sus territorios, autonomía, usos o costumbres.

En relación a los pueblos indígenas de los países latinoamericanos y del Caribe, éstos han jugado un papel central en la forma como se constituyeron las zonas rurales y la identidad del campesinado en gran parte de este territorio (Bonfil, 2009, p. 331). De igual forma, estos pueblos han sido históricamente relevantes en las dinámicas sociales, los procesos interculturales y la constitución de las naciones latinoamericanas, a pesar de la invisibilización que en muchos momentos de la historia han tenido y su aparente pasividad en algunos periodos (Bartolomé, 2006; Popolo et al., 2009).

Actualmente se considera que el 10% de la población de ALC lo constituyen los pueblos indígenas. De acuerdo con datos de la CEPAL (2014) en 2004 se estimó que existían 826 pueblos indígenas, siendo México el cuarto país con mayor número de pueblos indígenas, en concreto 78. Brasil ocupaba el primer lugar con 305 pueblos indígenas. El censo del 2010 registró un total de población indígena cercana a los 45 millones de personas, teniendo México, Bolivia, Ecuador, y Guatemala los países con mayor población. México cuenta con casi 17 millones. Estas personas habitan mayoritariamente en zonas rurales, aunque en algunos países, como México, tienen una fuerte presencia en zonas semi-urbanas y urbanas.

En el caso de los pueblos afrodescendientes, a pesar de que su presencia data del siglo XVI, y de que en algunas naciones son parte central de su población, sólo a partir del año 2000 se reconoce el concepto de afrodescendiente y con ello a las personas descendientes de africanos en el mundo. Las personas afrodescendientes representan entre el 20% y 30% de la población de América Latina, aunque es difícil definir este número con exactitud. En este sentido, saber cuántas personas son afrodescendientes en ALC, incluyendo la juventud, es uno de los desafíos más básicos y urgentes en relación a esta población, pues solo recientemente algunos países los han incorporado a sus respectivos censos nacionales (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2013). A pesar de ello, y de la dificultad por dilucidar su influencia en las zonas rurales de ALC, hay un

reconocimiento de su influencia en la constitución cultural y en la vida de las zonas y naciones en donde se han establecido históricamente (Bello y Rangel, 2002, p. 52)

Existen amplios estudios sobre los procesos interculturales en los que han participado los pueblos indígenas de AL desde el periodo colonial hasta el contemporáneo⁹, entre los que destacan los trabajos de Bartolomé (2006), y en México los de Bonfil (2009) y Warman (2003). De igual manera, Bartra (1987) ha analizado los procesos rurales en México desde la colonia, y Bengoa (2003) y Kay (1995, 2009) han estudiado los procesos rurales en ALC durante los últimos 30 años por. Todos estos autores concuerdan en que las estructuras sociales, jurídicas y administrativas que se arrastran desde la colonia, así como sus imaginarios (Bonfil, 2009), llevaron a la legitimación de estructuras sociales y políticas que favorecen la desigualdad, así como de relaciones de imposición de poder y a una visión de inferioridad hacia los pueblos indígenas. Esta visión ha influido en la manera como se ven ciertos grupos de campesinos que siguen preservando modelos de vida tradicionales.

En los trabajos revisados encontramos un consenso en torno a la idea de que la aspiración hacia una sociedad monocultural que se dio en los periodos revolucionarios de constitución del Estado-Nación y del modernismo en ALC, propició procesos asimilacionistas e integracionistas que buscaron ocultar la diversidad, y con ello, la condición de indígena. Estos procesos buscaron la homogenización cultural, en aras de que todas las personas fueran iguales ante la ley. Erróneamente *se creyó, que suprimiendo las diferencias, se aboliría la desigualdad, cosa que por supuesto jamás ocurrió* como sustenta Bartolomé (2006, p. 119). Muy al contrario, el nivel de pobreza y desigualdad en la que se vieron sumergidos los pueblos indígenas fue muy alto y llega hasta nuestros días, y ha sido la principal

⁹ El conjunto de las sociedades indígenas de América Latina tiene manifestaciones y características diferentes de acuerdo a cada país o región, pero existen líneas recurrentes en sus procesos de conformación. Para profundizar sobre procesos interculturales en América Latina ver Bartolomé (2006).

causa de los movimientos de insurgencia indígena a finales del siglo pasado, los cuales buscaron evidenciar los altos niveles de pobreza y desigualdad rural en ALC.

Comunidad campesina e identidad.

Diversos estudios (Bartra, 1982; Bengoa, 2003; Bonfil, 2009) muestran la relación entre los pueblos indígenas y la vida rural del campesinado. Las vidas de los pueblos indígenas y del campesinado en ALC han estado entrelazadas, aunque hasta hace unas décadas se les visualizaba como dos mundos separados. Esto ha promovido tanto la inclusión como la exclusión y la visibilización como la invisibilización de unos o de otros, en distintos momentos de la historia, en los procesos sociales y políticos¹⁰.

Actualmente se considera que las comunidades campesinas pertenecen en mayor o menor grado a una matriz civilizatoria y cultural distinta a la occidental (Bonfil, 2009; Warman, 2003) y que la coexistencia de estas comunidades con las instituciones sociales y políticas derivadas del pensamiento occidental¹¹, ha permitido una fuerte coevolución, marcando en gran medida la diversidad cultural y la heterogeneidad que existe en el contexto rural de ALC, donde coexisten rasgos

¹⁰ Por ejemplo, a mediados del siglo pasado, en muchos países latinoamericanos se dio un cambio en la manera de ver la etnicidad y la identidad latinoamericana, dando mayor peso al concepto de campesinado sobre el de indígena, como es el caso del periodo de revolución y posrevolucionario de México. En la década de 1980 en muchos países latinoamericanos hay una fuerte invisibilización del campesinado, en medio de una crisis generalizada y del impulso del desarrollismo y la modernización, y es en la década de 1990, con los movimientos indígenas, que se visibiliza la población indígena, siendo campesinos(as) en su gran mayoría, pero agudizando la invisibilización del campesinado (Bengoa, 2003, 2009).

¹¹ Para la comprensión de la acepción de «occidental» nos ayuda la referencia de Eco (2008, p. 48) que indica que esta hace referencia los *fundamentos filosóficos de la herencia griega y judeocristiana, las ideas de libertad e igualdad nacidas de la revolución francesa, la herencia misma de la ciencia moderna nacida con Copérnico, Galileo, Kepler, Descartes o Francis Bacon, el modo de producción capitalista, la laicización del Estado, el derecho romano o la CommonLaw, la idea misma de justicia que se materializa a través de la lucha de clases (producto típicos del Occidente europeo, por no citar otros) ya no son patrimonio exclusivo de Europa, puesto que se han afirmado, difundido y desarrollado en América, Austria y, aunque no en todos, en muchos países de Asia y de África. Si tenemos esto en cuenta podemos hablar sin duda de civilización occidental (que tiene a identificarse con el modelo ampliamente expandido en el proceso de globalización) sin que este tipo de civilización sea una marca característica de Europa.*

identitarios de las naciones formadas con los de las culturas prehispánicas. Díaz, Ortiz y Núñez (2004), al referirse a los conocimientos y aspectos tecnoproductivos de algunas comunidades rurales en México, nos ayudan a entender esta coevolución:

En la comunidad campesina los rasgos identitarios de fuertes raíces indígenas coevolucionan con los rasgos identitarios de las naciones. Tal coevolución también se verifica en términos tecnoproductivos; resultando un modo de evolución particular de la producción y el cambio tecnológico, el de la comunidad campesina. De esta forma la comunidad campesina constituye una forma particular de la diversidad cultural tecnoproductiva. (Díaz et al., 2004, p. 23)

El proceso que describe la cita anterior nos acerca a comprender cómo se va generando, modificando y resignificando a lo largo del tiempo, «una cierta identidad campesina». Aunque como afirma Bengoa (2003, p. 378), no es apropiado hablar de manera genérica de «espacio rural» o de «campesinos en general», sino que es necesario considerar la particularidades de cada comunidad. Este autor refiere –y coincidimos con él– que hablar de identidad en el mundo rural hablar de una reconstrucción cultural de la comunidad campesina en la modernidad, en donde existen procesos complejos y grandes desplazamientos de la cuestión rural anterior, pero con un contenido tradicional.

En relación al tema de identidad, los aportes de Bartolomé (2006) al estudiar los procesos interculturales (p. 80-81), nos permiten comprender que la identidad grupal se va dinamizando al existir modificaciones ideológicas o cambios en los referentes culturales con los que se tiene contacto, o en los contextos sociales en que éstos se manifiestan. A la vez en esta dinamización/resignificación continúan utilizándose referentes identitarios tradicionales a veces mitificados, pero básicamente resignificados. De tal forma, como develan las investigaciones de García Canclini (1989), las prácticas y representaciones culturales han sido y siguen siendo profundamente modificadas, incorporando elementos de la modernidad y de otros grupos culturales, resignificandolos referentes tradicionales, lo que se ha denominado en la actualidad «hibridación cultural». Estos procesos permiten que las

personas sean capaces de interactuar con múltiples ofertas simbólicas desde posiciones propias.

Por tanto, como insiste Bartolomé (2006, p. 80), es importante considerar «lo cultural» no como una identidad o paquete de rasgos inamovibles que diferencian una sociedad de otra, sino como un sistema de relaciones de sentido y que es el vehículo o medio por el que la relación entre grupos se llevará a cabo. En ellos se da una reafirmación, reapropiación o reinvención de los rasgos que distinguen a estos grupos, como puede ser la lengua, la indumentaria, lo culinario, los rituales colectivos o las formas de organización y producción. Estos rasgos son referentes culturales utilizados como emblemas de una identidad propia, que en ocasiones se contraponen a la de *otros* sectores sociales, llegando incluso a representar sus luchas sociales. De tal manera que hay una necesidad de trascender los planteamientos *esencializantes* de la cultura o folclóricos de lo indígena o tradicional (García Canclini, 2004; Bartolomé, 2006; Dietz, 2005) para dar a pie visiones que permitan a la vez explicitar las relaciones de poder (Bartolomé, 2006) e incluir también la identificación de los referentes que han ayudado a relaciones más justas, equitativas y a mejores condiciones de vida.

Siguiendo la línea de argumentación anterior y retomando lo que Sen (2007) considera como «identidad plural», entendida ésta como una manera en que las personas nos identificamos o afiliamos con diversos grupos a la vez, coincidimos con Bartolomé, quien insiste en que las elecciones identitarias no son tan libres para ciertos grupos, sobre todo por la imposición del poder o el peso que tienen ciertas identidades para una «mejor» posición social. Este aspecto lo consideramos relevante: un gran número de personas ha renunciado -o ha tenido que renunciar- a su filiación indígena, campesina o afrodescendiente en aras de mejores oportunidades o aceptación, sufriendo racismo, discriminación o marginación social por causa de estas mismas filiaciones.

El aporte de Sen ayuda a reforzar la visión no esencialista de las culturas y de las identidades, así como a valorar las diferencias. Nos permite reconocer la

diversidad de filiaciones identitarias que puede tener una persona y los aspectos positivos que aporta el reconocimiento de esas filiaciones a los procesos sociales y a la disminución de la violencia en el mundo.

Desde nuestro punto de vista, esto debería llevar al reto de indagar cómo una identidad puede irse resignificando, y a la vez ayudar a que los sujetos tengan una participación activa, dentro de un marco social en el que pueden ejercer sus derechos y mejorar sus vidas. Más aún en un mundo donde, como comenta Castells (1996, p. 29), seguimos buscando agruparnos o pertenecer a identidades primarias como las étnicas, las nacionales o la pertenencia a un territorio.

La Importancia de la Interculturalidad

En el contexto latinoamericano, la noción de interculturalidad tiene un peso muy importante¹². Identificar algunos rasgos distintivos del multiculturalismo y delinterculturalismocobra interés para nuestra investigación, por el impacto educativo, social y político y las implicaciones de partir de una u otra noción.

El multiculturalismo se ha caracterizado en parte como un nuevo movimiento social vinculado a la reivindicación y respeto de la diferencia cultural en aras de alcanzar su reconocimiento social y político (Melucci, 1985), y también como un medio para defender la necesidad de garantizar un trato diferencial a las minorías que no logran tener los beneficios de lo considerado como bien común (Taylor, 2010). En diversos espacios académicos y políticos ha sido entendido como la búsqueda del derecho a la diferencia cultural y étnica y el ejercicio de la pluralidad de identidades (Dietz, 2012). Walsh (2005) además insiste en que el campo de la multiculturalidad típicamente se refiere a la multiplicidad de culturas o identidades diversas que

¹² La noción de Interculturalidad se desarrollado en gran medida a partir de los movimientos indígenas que se dieron a finales del siglo pasado, las luchas de reivindicación de derechos colectivos y la búsqueda a la respuesta de la diversidad cultural (González, 2009, p. 3) Con los aportes de los estudios étnicos y culturales, así como desde la pedagogía y la antropología se ha ido modificando el discurso multiculturalista desarrollado principalmente en los Estados Unidos y algunos países europeos para dar lugar al campo de la interculturalidad (Dietz, 2005).

existen dentro de un determinado espacio ya sea local, regional, nacional o internacional, pero no pone el énfasis en la parte relacional que existen entre ellas.

La noción multiculturalidad se ha desarrollado, según Walsh (2005), en un sistema político que legitima el que ciertos grupos deben subordinarse a una sociedad nacional y que, al mismo tiempo, supone que todos comparten el mismo derecho. En esta perspectiva, la tolerancia es uno de los factores que la sociedad nacional, de carácter monocultural, promueve para que funcione sin mayores conflictos, problemas o resistencias (Walsh, 2005, pp. 5-6).

Por el contrario, la interculturalidad, entendida como construcción de relaciones, negociaciones e intercambios culturales, *subraya enfáticamente las dimensiones relacional, dinámica e histórica de la relaciones interculturales, y plantea el problema de la asimetría del poder que las cualifican históricamente* (González, 2009, p. 3). El enfoque intercultural se diferencia del multicultural por abordar las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, a fin de posibilitar que el *otro* pueda ser sujeto con identidad y capacidad de actuar (Walsh, 2005). En este sentido coincidimos con Walsh et al. (2010) cuando afirman que:

La interculturalidad entendida críticamente [...] se entiende como una estrategia de acción y proceso permanente de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad. Pero aún más importante es su entendimiento, construcción y posicionamiento como proyecto político, social, ético y epistemológico –de saberes y conocimientos–, que afirman la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, interiorización, racionalización y discriminación (pp. 78-79).

De esta manera, como argumenta Rivera (1999; citado en Walsh, 2005, p.10), el foco de la interculturalidad no reside, o no debería residir, solamente en inclusión de la población indígena, sino en todos los sectores de la sociedad, incluidos blancos y mestizos. En el sentido de promover procesos que permitan que entre todos los grupos que constituyen estas sociedades existan relaciones que admitan la

construcción de una nación de manera conjunta –pero a la vez– mejores condiciones de vida, sobre todo para los grupos más empobrecidos o excluidos. Para ello, comenta Bartolomé que es indispensable garantizar condiciones que den un marco de respeto y de justicia:

La participación de los distintos grupos sociales dentro de la comunidad política de la que forman parte, requiere de la construcción de una relación igualitaria entre los sectores involucrados, que garanticen las condiciones sociales de diálogo, pero ello no es posible si se mantiene la asimetría cultural y la falta de respeto a las culturas minoritarias.(Bartolomé, 2006)

Así, el tema de la interculturalidad está instalado en la agenda académica y política de la actualidad. En el caso latinoamericano es un aspecto central en los procesos de construcción de las naciones, en el que está en juego la participación de los grupos más excluidos a lo largo de la historia.

1.3.2. Referentes históricos del contexto rural y la pobreza

En este apartado hacemos un acercamiento acotado hacia algunos elementos históricos recientes claves para entender la situación de las zonas rurales en ALC. Desde la mitad del siglo pasado han existido profundas modificaciones en las zonas rurales de la región. Lo acontecido en los periodos conocidos como desarrollista y de modernización, dio inicio a un cambio que ha conformado en gran medida lo que ahora son las zonas rurales de ALC. Previas a este periodo se dieron una serie de reformas agrarias en algunos países, como en México, que sentaron las bases de la estructura agraria contemporánea, permitiendo que muchas personas campesinas e indígenas contaran legalmente con tierras bajo la figura de tenencia comunal o ejidal (Bartra, 1987, pp. 130-131).

Bengoa (2003, 2009) y Kay (1995, 2007, 2009) exponen cómo las iniciativas supranacionales que se dieron durante los periodos desarrollista y de modernización, como la Revolución Verde (1940-1970) y la Alianza para el Progreso (1961-1970), favorecieron la explotación agrícola capitalista, asociada a complejos agroindustriales de corporaciones transnacionales, así como a importantes reformas

agrarias. Fueron abundantes los créditos que generaron un complejo mecanismo de industrialización y comercialización de productos agrícolas, ganaderos y forestales, lo que produjo una transformación en los productos para el consumo. De esta forma, parte de lo rural se fue transformando en una unidad económica con fuerte inversión y explotación como parte de un sistema de negocios. No todo el campo contó con estos apoyos, por lo que muchos campesinos quedaron al margen de estos procesos.

Las crisis generadas por la deuda de las naciones latinoamericanas, que se iniciaron en la década de 1970 y que alcanzaron su punto álgido en los primeros años de la década de 1980, trajeron consigo una gran reducción de la inversión estatal en el área agrícola y en los subsidios al campo. Como consecuencia, en la mayoría de los países de la región se dio un fuerte incremento, tanto de la pobreza rural como de la urbana. Los sistemas de hacienda, que abarcaron un largo periodo en ALC y que permitían trabajo asalariado y a la par el mantenimiento de muchas unidades productivas familiares, fueron sustituidas en gran medida por iniciativas agroindustriales (Bengoa, 2003, pp. 36-98).

Los cambios señalados propiciaron que muchas tierras quedaran abandonadas o su producción fue muy baja. La economía rural que era importante perdió fuerza en la economía mundial y nacional¹³, lo que incrementó la migración, y un amplio sector subsistió sobre todo por actividades de producción agrícola menor (actividades agrícolas familiares) y por las remesas (Kay, 1995). De esta manera, en medio de una crisis, la actividad campesina, sobre todo con unidades familiares, seguía vigente, aún con sus carencias.

¹³ Algunos ejemplos ilustran esta situación. Las exportaciones agrícolas, que en 1970 representaban el 44% del total de las exportaciones de América Latina, disminuyeron a 29% y 24% en 1980 y 1990 respectivamente (CEPAL 1993, p.81 citado en Kay, 1995). Hacia 1980, los cultivos de subsistencia comenzaron con un desempeño insatisfactorio a causa de políticas discriminatorias, competencia internacional desleal y cambios de patrones de consumo urbano hacia productos más asociados con la importación y la industrialización (Kay, 1995, p. 64).

Una repercusión de este periodo de crisis fue la gran tensión entre productores y gobierno. Además, esta situación de altos niveles de pobreza contribuyó al levantamiento de pueblos indígenas. Ello supuso integrar una dimensión étnica al tema rural, pero a la vez generó la invisibilización del campesinado no indígena, así como su exclusión de programas para la mitigación de la pobreza y apoyo a la producción, en medio de un intenso proceso de liberalización de los mercados agropecuarios (Kay, 2007, p. 467).

Los impactos se dieron en distintas modalidades y diversas intensidades en las zonas rurales. Como presentan diversos estudios (Kay, 2009; Taylor, Naude y Jesurun-Clements, 2010) y como bien lo expresa el informe de la Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) sobre *Pobreza rural y políticas en ALC* (2013):

El resultado [de las reformas de liberalización económica y comercial] ha sido una estructura productiva heterogénea, en ocasiones polarizada, con un sector de medianas y grandes empresas, intensivas en capital y tecnología, apoyados fuertemente por políticas de estímulo y fomento de sus respectivos gobiernos, que logró insertar exitosamente en los mercados agroalimentarios y agroindustriales globalizados, característicamente muy concentrados y transnacionalizados; y por otra parte amplio sectores socio-productivos de pequeña agricultura de base familiar y de población rural sin tierra, que no consiguieron participar en esa agro-economía dinámica, y en muchos casos fueron a engrosar la población en condición de pobreza y exclusión, perteneciendo a las zonas rurales, o migrando a áreas urbanas. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2013, p. 19)

Resumiendo, los principales cambios experimentados por el mundo rural de ALC en las últimas cinco décadas (Bengoa, 2003; Kay, 2009) son: i) un giro en la actividad rural fuera de la unidad productiva familiar; pero que a la vez permite su existencia ii) la flexibilización y feminización del trabajo rural y con ello la inclusión de la dimensión de género; iii) un aumento en la interacción entre el ámbito rural y el urbano; iv) el crecimiento e importancia de la migración internacional y de las

remesas económicas y v) la incorporación de la dimensión étnica y la visualización y consideración de los pueblos indígenas.

Estos cambios se dieron en medio de una progresiva desvalorización del mundo rural y de un paradójico aumento de la importancia de la actividad agrícola, sobre todo empujada por la reciente crisis alimentaria y en medio de un debate académico sobre la existencia del campesinado y de la pobreza rural.

Estudios rurales en ALC y su importancia

En la década de 1970 se inicia una fuerte discusión académica, que dará lugar a una abundante literatura, sobre la «cuestión rural» y el campesinado latinoamericano (Bengoa, 2003; Kay, 1995, p. 72-73, 2007). Los aportes de estos trabajos impactaron, y siguen teniendo un peso relevante, en la visión de lo rural y el impulso que proyecta hacia estas zonas.

A finales de la misma década comenzaron intensos debates entre los llamados «campesinistas», quienes defendían la existencia del cultivo campesino, y los «descampesinistas o proletaristas» que argumentaban que la forma campesina de producción no es económicamente viable y que, dado su carácter de productores menores, dentro de un contexto de modernización e industrialización han desaparecido o desaparecerían¹⁴. Este debate duró décadas, y en México se dio de manera especialmente intensa. Si bien se ha identificado que la pluriactividad aumentó, también se ha evidenciado que las unidades productivas familiares y las actividades agrícolas a pequeña escala siguieron vigentes (Bengoa, 2009).

Los aportes del campesinista ruso Chayanov (1974) fueron de gran relevancia para el análisis y la comprensión de cómo, a pesar de la modernización, el

¹⁴ El debate campesinista y descampesinista tiene sus bases en el pensamiento marxista, donde por un lado Chayanov y Shanin (uno de sus seguidores contemporáneos), rechazan que en el campo se esté extendiendo una relación salarial y que el campesino esté desapareciendo. Además, desde el enfoque descampesinista o proletarista, impulsado por Lenin y Kaustsky, se defiende que la mayoría del campesinado se ha convertido en asalariado o proletario. Este debate ha sido la antesala de lo que se denomina ahora la Nueva ruralidad. Para profundizar ver Kay (1995, pp. 72-73).

campesinado había preservado no sólo sus características económicas, sino también culturales. Y ello, fortaleciendo las posturas de que lo rural no puede ser considerado exclusivamente como una cuestión económica, sino que se debe considerar también la cuestión cultural.

Los estudios rurales de la década de 1990 pusieron especial atención en los empleos rurales y en las actividades no agropecuarias, como son las asalariadas y el autoempleo, lo que influyó notablemente en las políticas destinadas al campo y en los programas de intervención, así como en los enfoques sobre la ruralidad (FAO, 2013, p. 20; Kay, 2009). Se enfatizó en la dimensión étnica y de género, así como en la heterogeneidad de las zonas rurales, lo que hizo, como menciona Bengoa (2003, p. 40) *observar otro campo*.

A partir de estos cambios, uno de los enfoques más utilizados desde inicios de este siglo en el contexto latinoamericano es el de la *nueva ruralidad*, que se sustenta en gran medida en la consideración de que los cambios en los contextos rurales se deben a la pluriactividad¹⁵. Este debate ha sido cuestionado, pues se argumenta que la mayoría de las actividades que consideran el concepto de pluriactividad ya existían antes del giro neoliberal (Kay, 2007, p. 464). A nuestro entender, uno de los aportes de este enfoque es la visibilidad y reconocimiento de la diversidad de actividades que en las zonas rurales se utiliza y se ha utilizado, junto con las actividades agrícolas, para la subsistencia.

Otro enfoque relevante es el de *medios de vida rural*, que surgió a principios de 1990 y que como comenta Kay (2007, pp. 464-465), ayuda a superar las deficiencias de algunas teorías sobre el desarrollo social, predominantemente economicistas o demasiado deterministas y estructuralistas. Este enfoque es interdisciplinario y da importancia a la capacidad de agencia de los campesinos(as) y trabajadores rurales. Parte de mirar a la población rural como sujeto capaz de

¹⁵ En el medio rural, la pluriactividad hace referencia a toda situación que implique el desarrollo paralelo de al menos dos actividades en el interior de las familias rurales, y puede estar referida a la combinación de actividades agrícolas y no agrícolas (Schenider, 2009 citado en Martínez, 2010).

construir sus propias estrategias para lograr el sustento. Se basa en una visión multidimensional de la pobreza y trata de superar la visión que hace del capital social como el medio casi exclusivo de superar la pobreza. Pone el énfasis, a la par del capital social, en la importancia del hecho de que las personas posean ciertos activos o recursos.

En la actualidad, la literatura sobre desarrollo rural pone mucho énfasis en este enfoque que reconoce que los hogares rurales más pobres tienen la capacidad de utilizar una variedad de activos para generar actividades agrícolas y no agrícolas, que son vitales para su subsistencia (Foster, Valdés, Davis y Anriquez, 2011).

Esta tesis doctoral está en consonancia con el enfoque de medios rurales, en el sentido de reconocer la capacidad de agencia de los sujetos sociales, así como la importancia del capital social, pero también de otros activos o recursos, para la superación de la pobreza.

1.3.3. La pobreza rural en México

Es importante señalar que en las últimas décadas México ha dejado de ser considerado un país eminentemente rural. Sin embargo, aunque la mayor parte de la población se concentra en zonas urbanas, aún sigue contando con una población rural relevante. Según datos del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2012), en 2010 alrededor de 86 millones de personas habitaban en zonas urbanas y 26 en zonas rurales. Aunque la pobreza es generalizada, la incidencia de ésta y de carencias sociales sigue siendo más alta en las zonas rurales. Presentamos a continuación algunas cifras que nos permiten acercarnos a la situación de pobreza en estas zonas.

Según datos del CONEVAL¹⁶ (2012), en 2010 la población que vivía en situación de pobreza en las zonas rurales mexicana se presentaba el 65,1% del total de población rural, es decir, 17 millones de personas. En las zonas urbanas la incidencia de la pobreza es menor, del 40,6%, lo que implica que, aunque el mayor número de personas pobres se localiza en zonas urbanas, la densidad y posibilidad de estar en situación de pobreza es mucho más elevada para los habitantes de las zonas rurales. La incidencia de la pobreza extrema es del 26,6% en las zonas rurales, a comparación del 6,8% de las zonas urbanas. Las carencias, como la falta de recursos económicos, de acceso a la educación o servicios de salud, se duplican o quintuplican en las zonas rurales, relación con las zonas urbanas, a pesar de las mejoras que se han dado en algunos indicadores en los últimos años. Además, estas carencias se concentran en mayor medida en la zona sur del país, así como en los estados con mayor población indígena.

Las grandes brechas económicas y sociales que existen en México entre los sectores urbanos y rurales nos permiten dimensionar la pobreza rural. El CONEVAL (2012), en su *Informe de Pobreza en México 2010*, muestra que en las zonas rurales las tasas de analfabetismo, de rezago educativo y de mortalidad infantil son mayores, así como las carencias sociales como son los accesos a servicios básicos como salud seguridad social. Una misma situación se da respecto de las carencias en calidad y espacios de vivienda, servicios básicos en la vivienda y acceso a la alimentación. Los datos que se muestran en la Tabla 1 permiten identificar cómo residir en zonas rurales conlleva mayores carencias y niveles de pobreza.

¹⁶ Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social

	Rural				Urbano			
	Porcentaje		Millones de personas		Porcentaje		Millones de personas	
	2010	2012	2010	2012	2010	2012	2010	2012
Indicadores de carencia social								
Rezago educativo	33.9	32.4	9.0	8.8	16.7	15.3	14.7	13.7
Carencia por acceso de salud	31.4	20.6	8.3	5.8	28.6	21.8	25.1	19.7
Carencia de acceso a seguridad social	81.9	81.5	21.8	22.2	54.3	55.11	47.8	49.6
Carencia por calidad y espacio en la vivienda	29.1	23.4	7.7	6.4	11.0	10.3	9.7	9.5
Carencia por acceso a los servicios básicos en la vivienda	63.3	57.3	16.8	15.6	10.7	10.3	9.4	9.3
Carencia por acceso a la alimentación	33.6	30.9	8.9	8.4	22.2	21.0	19.5	18.5

Tabla 1. Porcentaje, número de personas y carencias promedio por indicador de pobreza según lugar de residencia, México, 2010 – 2012.

Fuente: Estimaciones del CONEVAL con base en el MCS-ENIGH 2010 y 2012 en Informe de Pobreza en México 2010: el país, los estados y los municipios. (CONEVAL, 2012)

En términos de cobertura educativa, indicador relevante para nuestro estudio, los datos muestran un rezago muy alto en las zonas rurales de México. El estudio de Ordaz (2009) acerca del *impacto de la educación sobre la pobreza rural* en México, especifica que los niveles de escolaridad en el medio rural son inferiores a los urbanos. Para el año 2005, el 72,2% de la población rural o no tenía instrucción o sólo alcanzaba la instrucción primaria, siendo además el desempeño un indicador muy bajo en todos los niveles, quedando muy por debajo de las zonas urbanas¹⁷. Los mayores niveles de pobreza en las zonas rurales los registran las personas con menores estudios. Además, en comparación con las zonas urbanas, se requiere de un mayor número de años de escolarización para asegurar una baja probabilidad de

¹⁷ Respecto del desempeño educativo en el sector rural, según los resultados del Examen de Calidad y del de Logros Educativos (EXCALE) en 2006, el 25,8% de los alumnos de sexto de las escuelas públicas rurales se ubica por debajo del logro de aprendizaje del idioma español, frente al 13,2% de los alumnos de las zonas urbanas. A nivel de secundaria (Telesecundarias) sólo el 1,2% del alumnado de tercero tienen un nivel avanzado de español y matemáticas (Ordaz, 2009, p. 13-14)

pobreza. Los estudios de Ordaz (2009) realizados desde la década de 1990 evidenciaron también que las mujeres de los hogares más pobres tienen una menor escolarización.

Pese a las condiciones de pobreza en las zonas rurales, las actividades que se generan en ellas son consideradas esenciales para la sustentabilidad y la potencialidad de desarrollo del país. Como muestra el estudio de Gómez (2013) sobre la pobreza rural y las políticas públicas en México, las actividades productivas de las zonas rurales no aportan un «aparente» aporte significativo a la economía nacional¹⁸. Son sin embargo muy importantes por razones distributivas, ya que un importante sector en situación de pobreza extrema está en las zonas rurales (Levy, 2004). Por ello, las actividades productivas resultan indispensables para la subsistencia de los hogares rurales mexicanos. La agricultura es un sector relativamente pequeño. Sin embargo, para el 2005 proporcionó empleo a alrededor del 13% de la fuerza de trabajo del total del país, esto es, unos 3,3 millones de personas dedicadas a la agricultura, y 4,6 millones de personas asalariadas y familiares no remunerados (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE], 2011, p. 4).

El estudio de Gómez (2013) permite conocer con más detalle las fuentes de ingreso y las diversas actividades que realizaban las personas en las comunidades rurales mexicanas en el periodo del 2000 al 2008, y que son fundamentales para asegurar su subsistencia. El estudio muestra la disminución de las actividades agrícolas por cuenta propia, que en el 2000 era apenas de un 15%, llegando en 2008 a un 10%. Las actividades fuera de la agricultura para el 2008 aportaron el 44% del ingreso familiar, incluyendo el trabajo por cuenta propia, el asalariado y el ingreso como empleador¹⁹. Finalmente, el estudio afirma que las remesas y las transferencias

¹⁸ El valor agregado de la actividad agrícola en el PIB nacional mexicano es tan sólo del 3,7%, y sumando la producción agroindustrial llega al 9% (Gómez, 2013, p. 228-229)

¹⁹ El empleador es una persona física o jurídica que utiliza los servicios de trabajadores subordinados y que recibe ingresos por el trabajo de estas personas. Pueden ser empleadores de grandes o pequeños

desde el extranjero representan una cuarta parte del ingreso de las familias rurales mexicanas.

Sin embargo, en relación con los ingresos de las familias rurales más pobres la evolución es menos favorable. A excepción de los salarios no agrícolas, todas las demás fuentes de ingreso han disminuido, incluyendo las remesas, que se han compensadas con transferencias públicas. En el período 2000-200, estas familias han reportado una caída del 65% al 35% en el ingreso autónomo. El 58% por cierto de estos hogares recurren a actividades diversificadas para generar ingresos, entre las cuales se incluyen las actividades por cuenta propia, entre ellas las agrícolas. En el 20% de los hogares la principal actividad es la asalariada y va relacionada con una mayor escolarización. Otro 20% son hogares que dependen en promedio en un 93% de las subvenciones públicas, y son escasos los ingresos por remesas. Este último grupo son los más pobres de entre los pobres, por lo general hogares en donde la mujer es la jefa de la familia. En el 2000, el 29% de los hogares de este grupo tenía jefatura femenina; en 2008 el porcentaje ascendía a 45%, cifras que refleja la desventaja en la que se encuentran las mujeres en estas zonas. Estos hogares son además los que tienen menor escolarización.

Como muestran las cifras anteriores, el gasto público rural en México ha significado un medio fundamental para la supervivencia en las zonas rurales (Gómez, 2013, p. 253-256) y una apuesta de la política de este país para superar la pobreza (Levy, 2004). En la actualidad, los programas de beneficio social que ayudan al campo mexicano son diversos y los más relevantes son los de transferencia económica, destacando el *Programa Oportunidades y Acuerdo General sobre Aranceles Aduaneros y Comercio (PROCAMPO*²⁰). Estos programas tienen mayor

grupos (tres o cinco personas) y muchas veces están relacionados con actividades agrícolas, incluidas las de pequeña escala (Levy, 2004, p. 56)

²⁰ Oportunidades es el programa a nivel nacional más importante de ayuda a las personas pobres. Prevé ayudas económicas a familias pobres que incluyen: apoyo alimentario, apoyo a adultos mayores, apoyo a familias con niños(as) pequeños(as), becas de estudio, etc. Es un programa de muy

peso que los programas de fomento productivo, los cuales tienen un impacto muy positivo a la horade cubrir necesidades relevantes, pero dificultan las posibilidad desde superación de la pobreza rural, como se comentará en el siguiente apartado.

Por otro lado, Gómez (2013) advierte que, en México, la disminución de la población cuya principal ocupación es la agricultura no significa el vaciamiento del campo mexicano, y no debería implicar el rechazo a los apoyos hacia la agricultura familiar. Y continúa señalando la existencia de dinámicas positivas entre la agricultura y otras actividades económicas que se realizan en el medio rural, como el comercio al menudeo, el trabajo asalariado, el turismo, las artesanías e incluso diversas actividades manufactureras. El autor reconoce además que el crecimiento agrícola ha sido un factor decisivo para reducir la pobreza rural a lo largo de la historia.

Otros aspectos a resaltar en relación con la pobreza rural mexicana son las condiciones laborales en las que se da el trabajo rural, que por lo general es precario, de alto riesgo y sin protección social, estando los trabajos asalariados casi siempre asociados a trabajos como peones o como jornaleros (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2009, p. 53-56). Por tanto, aunque se contabilizan muchos trabajos rurales como trabajo asalariado, las condiciones en que se desarrollan en general no cuentan con lo mínimo para considerarse como un trabajo digno y bien remunerado, imposibilitando la movilidad social y mejores condiciones de vida para este sector. A esto se suma el hecho de que en México el trabajo rural infantil y juvenil en condiciones de explotación es una realidad que vulnera los derechos humanos más elementales (Secretaría del Trabajo y Previsión Social [STPS], Organización Internacional del Trabajo [OIT], 2014), así como las condiciones en las

amplia cobertura y relevancia para ayudar en la superación de las desigualdades. Por otro lado, PROCAMPO es un programa de apoyo a la producción que tiene numerosos beneficios, pero una de sus debilidades es que otorga los beneficios por hectárea de tierra, con lo que la mayor inversión se dirige hacia aquéllos productores que tienen entre 2 y 5 hectáreas (Gómez, 2013, p. 253-252)

que trabajan muchas mujeres dedicadas al hogar y a la vez a actividades agrícolas o asalariadas.

Por último, es necesario señalar que el acceso a la tierra en México está concentrado en la población con mayor edad, los más jóvenes no tienen por lo general acceso a este activo y su acceso a los servicios financieros es muy limitado, lo que reduce las posibilidades de emprender actividades productivas (CEPAL, 2009). La tenencia de la tierra en las zonas rurales mexicanas sigue siendo un tema central y genera tensiones y conflictos por los distintos intereses comerciales, así como por la lucha de los pueblos indígenas y del campesinado por preservar sus tierras. La calidad de la tierra se sigue reduciendo, y con ello la producción y los beneficios que puede dar este activo (Levy, 2004, p. 418).

Las mujeres que viven en las zonas rurales de México representan el 22,8% de las mujeres del país (INEGI, s/f). En el 2014 (INEGI, s/f) seis de cada diez mujeres en esta zonas se consideraba que vivían en situación de pobreza. En relación con la actividad escolar, el 2,1% de las niñas de 5 a 12 años no asisten a la escuela, aumentando la proporción al 12,3% en las adolescentes de 13 a 15 años. El analfabetismo en las mujeres mayores de 15 años es del 85,6%. En general, las mujeres rurales enfrentan mayores problemas de salud, educación, migración y empleo, y un limitado acceso a la tenencia de la tierra, así como a mecanismos de financiamiento, que las mujeres de contextos no rurales.

En relación con la juventud rural mexicana, en el capítulo dos se hace un acercamiento a su realidad.

1.4. Factores y Condiciones para la Generación o Superación de la Desigualdad y la Pobreza Rural

En este último apartado presentamos factores *concretos* que intervienen en la generación o en la superación de la pobreza rural identificados por las

investigaciones y trabajos que hemos revisado, muchos de ellos asociados al impacto de la globalización en las zonas rurales. Estos factores tienen relevancia para este estudio, pues compartimos la visión de que la educación, sobre todo la destinada a la juventud, debe promover competencias que permitan el acceso de las personas a buenas oportunidades de empleo y capacidades para crear y gestionar proyectos, incluyendo los propios, a fin de que logren enfrentar de mejor manera las necesidades actuales (FIDA, 2011, p. 9).

1.4.1 Factores y condiciones que dificultan la superación de la pobreza y la desigualdad.

Las condiciones concretas que impiden que la población rural supere las desigualdades y la pobreza son cada vez más estudiadas, ya hemos comentado algunas a la largo de este capítulo. Analizaremos sobre todo cuatro que son mencionadas de forma recurrente por tener un fuerte impacto en los entornos rurales, y porque en ellas se encuentran inmersos factores objetivos, sistémicos y subjetivos.

La liberalización del mercado: Es considerada una de las condiciones que más ha repercutido negativamente en un amplio sector de personas pobres en el contexto rural (Levy, 2004; Nissanke y Thorbecke, 2010a, 2010b; Reardon et al., 2006). Evidencias empíricas muestran que las personas más pobres no sólo son excluidas de muchas de las acciones comerciales, sino que además se ven afectadas por éstas, al contribuir en el aumento de sus niveles de pobreza (Levy, 2004; Taylor y Bogdan, 1994). Además, se muestra cómo el comportamiento liberal del mercado y las políticas económicas y de consumo ha encarecido la vida de los hogares pobres, y han dificultado las posibilidades que tradicionalmente tenían para su subsistencia. El impacto que tienen sobre la propiedad de la tierra, los cultivos básicos y la modificación del mercado de trabajo es clave en ello. Como se muestra en el caso mexicano con el Tratado de Libre Comercio (TLC) y su relación con la liberación de

la Agroindustria (Levy, 2004, p. 456-457)²¹, el aumento de la migración desde las zonas rurales se ha asociado a la apertura comercial y las pocas oportunidades dignas, bien pagadas y seguras, que ésta genera para la población rural más pobre. Los efectos de la apertura comercial sobre los ingresos y la pobreza han sido analizados en los casos latinoamericano, asiático y africano, en donde se muestra un debilitamiento de los trabajadores por cuenta propia, con un cambio en los modos de producción que antes eran beneficiosos para los más pobres (Nissanke y Trobecke, 2010a, 2010b). Por consiguiente, el empleo asalariado y en pésimas condiciones es una alternativa para esta población (Riella y Mascheroni, 2015). Se identifica una dependencia casi absoluta hacia los empresarios, en la cual los trabajadores no tienen condiciones laborales adecuadas, se debilitan las redes de organización local y se da una fuerte fractura social, como muestra el caso de la tercera hidroeléctrica más grande del mundo en Brasilia (Brum, 2014).

La transformación de los mercados agroindustriales a nivel nacional e internacional: Éstas iniciativas han contribuido a una economía rural no agrícola que va generando empleos, respecto de los cuales la población más pobre es cada vez más excluida (Reardon, et al. 2006). También disminuyen las redes de producción local y tradicional, debilitando los medios que de forma más autónoma han permitido y permiten adquirir bienes o servicios en los contextos rurales.

La apertura de grandes proyectos estructurales: Los estudios de impacto de los macroproyectos ponen de manifiesto que los mismos propician una

²¹ La actividad agrícola es considerada como un obstáculo de gran peso para muchos de los Tratados de Libre Comercio (TLC) (Levy, 2004). En el caso mexicano, algunos efectos negativos identificados en México y que repercuten directamente en los hogares más pobres son: la disminución del valor de la tierra de temporal, (sobre todo por no tener riego), lo que afecta a las personas más pobres, que son quienes las poseen: el hecho de que los costos de producción agrícola son elevados, y que los subsidios no cubren en ocasiones esos costos. Ello afecta a los productos agrícolas fundamentales, como es el caso del maíz, que en términos de subsidios fiscales es ahora costoso y no llega a beneficiar a los productores. El 65% de los productores de maíz, que representa un amplio sector de la población mexicana más pobre, termina pagando más en impuestos que lo que recibe de subsidio como productor (Levy, 2004, p. 456-457).

aceleración de efectos negativos asociados a la degradación de los ecosistemas y al debilitamiento de los medios de vida. Por lo general, reducen la economía de subsistencia al propiciar la pérdida de tierras y los cambios culturales de estilo de vida que permitían la subsistencia de la población rural, como lo muestra el caso de las presas en Honduras (Loker, 2003). Los cambios tecnológicos y las modificaciones en la tenencia de la tierra son dos aspectos que los autores revisados asocian a las iniciativas que, en la actualidad, se están impulsando en las zonas rurales como parte de la globalización de los mercados y que repercuten negativamente en los hogares rurales más pobres. Además, hay un consenso en torno a la idea de que las personas con menos recursos son más vulnerables a los impactos negativos.

Por otro lado, los planes o los programas para mitigar los efectos negativos de la globalización (pérdida de tierras, daños al medio ambiente, expulsión de territorios, etc.) no solo no han sido eficaces (Brum, 2014; Loker, 2003), sino que, al contrario, se han implicado la extracción y explotación sistemática de los recursos naturales, un debilitamiento de los organismos que han defendido al campesinado y a los pueblos indígenas, un aumento de conflictos locales, del asistencialismo y del desamparo de los pobladores locales por no poder participar en las políticas del Estado. Todo ello, con la complicidad de algunos gobiernos y de las empresas transnacionales que gozan de su protección, complicidad que demuestra que es posible realizar estos proyectos al margen de la ley la ley y sin la consulta y el acuerdo de los habitantes locales (Brum, 2014).

En relación con los intereses comerciales y los pueblos y zonas indígenas se afirma que las sociedades indígenas se enfrentan a un esfuerzo más agresivo por parte de las corporaciones globales por acceder a los recursos y tierras que han protegido por milenios (Cimadamore, Eversole y McNeish, 2006). Desde los mercados hay un interés de estas zonas sobre todo por tener *bienes localizados en sus territorios* (petróleo, minerales, maderas y recursos genéticos, construcciones prehispánicas): por ser *espacios geopolíticos y económicos estratégicos* que facilitan el tránsito comercial y son claves en términos de seguridad y control militar, y por poseer *técnicas productivas y material genético de interés para el mercado global*,

como el maíz y el café, bases de la autonomía alimentaria de los pueblos indígenas y otros grupos de campesinos. Las acciones que giran en torno a estos intereses se dan con fuerte asimetría de información y capacidad de gestión.

La discriminación y exclusión de campesinos e indígenas: Son considerados factores que limitan la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones rurales, incluyendo las indígenas y afrodescendientes. Carvalho (2012) muestra que la discriminación social, el desprecio hacia el campesinado y la poca valoración de su tipo de actividad productiva, incluyendo la de los trabajadores manuales y artesanos, sigue vigente en la actualidad, y se acentúa frente a la modernidad y la primacía del «ideal» de la gran explotación capitalista sobre las explotaciones pequeñas o familiares. Esta desvalorización lleva a considerar a las zonas campesinas como espacios sin futuro, y a las personas que viven en ellas, como incapaces de enfrentar los retos actuales. Las formas de desvalorización y exclusión tienen efectos devastadores para muchas familias (Rubio, 2002), como son las pérdidas de los recursos que históricamente les han permitido vivir, al extremo del abandono de sus territorios o el alcance de niveles de indigencia muy altos. Estas situaciones generan grandes conflictos, pues la conciencia política presente en muchos grupos campesinos y pueblos originarios ha impulsado a movilizaciones para defender sus derechos (Carvalho, 2012; Rubio, 2003).

La discriminación hacia el campesinado y hacia los pueblos indígenas es un fenómeno que en muchos países prevalece en la vida cotidiana (Toranzo, 2006), más allá de los espacios rurales. Los sectores mestizos y las personas que viven en entornos urbanos siguen presentando conductas discriminatorias hacia estos sectores, lo que impide muchas veces que se den las condiciones mínimas que permitan superar los niveles de pobreza. La superación de los prejuicios y de la discriminación hacia el campesinado, así como el poder garantizar que no serán excluidos de los procesos políticos y sociales, son consideradas condiciones necesarias para una transformación productiva con equidad (Kay, 2007) y para el fortalecimiento de las naciones (Bartolomé, 2006)

Los ingresos en el medio rural asociados a procesos de ilegalidad y deshumanización: La participación en mafias y actividades ilegales son algunos de los medios para conseguir ingresos en algunas zonas rurales. Estas acciones las podemos incluir en lo que se denominan «las trampas de la pobreza» que incluyen actividades como el trabajo infantil, la criminalidad o la violencia (PNUD, s.f., p. 30). En el caso de México y Colombia, por ejemplo, los cultivos asociados a las drogas son medios relevantes de ingreso rural.

Estos medios, si bien permiten ingresos, no sólo se sitúan en la ilegalidad, sino que comportan graves fracturas sociales, incrementan las situaciones de violencia y vulneran los derechos humanos (Castells, 1997). Una de las manifestaciones más perversas de estas actividades es *la quiebra cultural del orden moral*, a tal grado que la gente prefiere una vida de riesgo y breve, a una vida larga y tranquila en condiciones de pobreza, a pesar de que para ello tengan que enfrentar las consecuencias de convertirse muchas veces en asesinos, extorsionadores o explotadores de otros mercados (Castells, 1997, p. 228-233). Estas acciones pueden llegar al extremo de la deshumanización y de un atentado a la dignidad humana.

Las duras condiciones en algunas zonas rurales del planeta llevan a extremos como el suicidio de los campesinos, como un medio para superar los problemas económicos. En India se registra una de las mayores olas de suicidios entre los agricultores debido a la sequía, las malas cosechas y el endeudamiento. La compensación del gobierno a las viudas sirve para el pago de las deudas (Aldama, 2013). Este es un ejemplo de cómo situaciones límites que se viven en algunas zonas rurales y de que las salidas que se toman llevan a condiciones extremas de deshumanización.

Es necesario subrayarlos niveles de violencia, desigualdad, inseguridad y división que se generan en el interior de las comunidades y regiones por estas actividades, así como la tremenda asimetría en la que se distribuyen sus beneficios económicos. Aun así, cabe mencionar que dichas actividades ilegales constituyen en muchos casos una fuente importante de ingresos económicos y de posibilidades de subsistencia para muchas familias rurales. Asegurar la superación de la pobreza en

las zonas rurales, o en cualquier otro contexto, debería evitar las acciones que promueven y permiten actividades como las mencionadas.

1.4.2. Factores que permiten mejorar las condiciones de vida

Dentro de los factores que han permitido enfrentar de mejor manera la pobreza y la desigualdad en las zonas rurales encontramos como relevantes los siguientes factores:

La posesión de activos²². La correlación entre la posesión de activos y la pobreza ha sido estudiada por Foster et al. (2011)²³ en dieciséis países del mundo. El estudio considera a la tierra, la infraestructura y la educación como los tres principales activos que ayudan a que los hogares rurales no caigan en situación de pobreza o puedan salir de ella.

El acceso a la tierra. Hay un consenso en los trabajos revisados respecto a la idea de que la tierra es uno de los bienes más importantes para la superación de la pobreza rural (Organización de Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2013; Foster et al. 2011; Loker, 2003; Sarris, 2002; Taylor et al. 2010). Su posesión genera recursos económicos a través de actividades agrícolas, créditos o por su arriendo, lo que reduce los costos de producción. También se ha confirmado que en los países en desarrollo, tanto para las mujeres como para los hombres rurales, la tierra es probablemente el activo doméstico más importante para la producción y para garantizar la seguridad alimentaria, nutricional, económica y un

²² El estudio *de la pobreza a partir de activos* de las personas u hogares pobres es un enfoque que se utiliza en la actualidad y que considera la existencia de distintos bienes que las personas poseen. Considera que los individuos son propietarios o poseen varias formas de capital (capital humano, capital social, capital productivo, capital natural y capital cultural). Este enfoque ha sido un referente clave para propuestas del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la propuesta de capital social. Para profundizar, ver Verdura, (2007).

²³ El estudio *The Constraints to Escaping Rural Poverty: An Analysis of the Complementarities of Assets in Developing Countries*, presenta características de la población rural pobre, sus actividades y la conexión entre los paquetes de activos y la posibilidad de ser pobres, abarcando 16 países dentro de África, Asia, Europa del Este y América Latina y el Caribe.

espacio de vivienda (FAO et al., s.f.). También cobra gran valor para muchas comunidades campesinas, sobre todo indígenas, como unidad inseparable de su cultura, siendo *un recurso productivo indispensable [...], y un territorio común que forma parte de la herencia cultural recibida* (Bonfil, 2009, p. 64) y de su cosmovisión. La conservación y defensa de la tierra es un tema histórico y controvertido en ALC, pues para muchos habitantes rurales es y ha sido el bien que han podido conservar a lo largo de siglos y les ha permitido su supervivencia.

La educación. La relación entre educación y superación de la pobreza se abordará a fondo en el capítulo cuatro, pero indicamos algunas aportaciones. Se considera que a medida que aumentan las tasas de educación, la pobreza rural disminuye (Kay, 2007; Levy, 2004; Loker, 2003; Sarris, 2002). Este impacto se da sobre todo en el desarrollo de actividades no agrícolas y en el aumento de ingresos. La educación, en los países estudiados por Foster (2011, p. 540), no se encuentra asociada con la mejora de actividades agrícolas, sino al contrario, se relaciona con su abandono. Se considera que, además de la educación, son necesarios otros activos para que ésta pueda tener un impacto positivo sobre la pobreza, como es la infraestructura, la posibilidad de participar en diversas actividades, etc. También se valora el hecho de que la educación en el contexto rural contribuye en el cumplimiento de los ODM (Acker y Gasperini, 2008, 2012), en la seguridad alimentaria, la paz duradera y el desarrollo sostenible, lo que impacta en la disminución de la pobreza (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], s/f). El **acceso a la información** es considerado como indispensable para enfrentar de mejor manera las dinámicas comerciales y sociales que se generan en la actualidad en las zonas rurales, así como garantizar una educación, no sólo a niños y niñas, sino a jóvenes y adultos, la cual permita enfrentar de la mejor manera la realidad actual (FIDA, 2011).

La infraestructura. Este activo tiende a relacionarse con la reducción de la pobreza rural, ya que ayuda en el mejoramiento de las comunidades y a que los hogares tengan mejores condiciones (servicios, accesos, recursos para mejor salud, etc.), aumenta las actividades no agrícolas, la rentabilidad del trabajo por cuenta

propia y las oportunidades de trabajo asalariado no agrícola (Foster et al., 2011, p. 540), así como a la diversificación de ingresos (Kay, 2007, p. 460).

Para el caso latinoamericano (Graziano Da Silva, Gómez y Castañeda, 2010) se han identificado tres factores vinculados a la superación de la pobreza rural: las remesas, las transferencias y el mercado de trabajo.

Remesas y sus efectos en la migración. Las remesas en ALC son consideradas la principal fuente de ingreso y de posibilidad de bienestar para muchos hogares pobres, sobre todo rurales, así como unas de las más importantes divisas para algunos países. México es el país que más remesas recibe en la región²⁴, y eso es lo que en general permite a las familias rurales adquirir lo básico para vivir. Entre las aristas negativas está el hecho de que las remesas han sustituido al ingreso por empleo y a los sistemas de protección social, que son responsabilidad de los gobiernos (Nissanke y Thorbecke, 2010b) y propician situaciones de precariedad en las zonas que los migrantes abandonan, sobre todo cuando las remesas no son utilizadas para proyectos que permitan generar otros ingresos. Los procesos migratorios, además, aumentan la vulnerabilidad de quien realiza la movilidad, sobre todo porque se suele dar en situación de explotación, desigualdad, ilegalidad, indigencia, inseguridad y violación a los derechos humanos. La migración infantil y juvenil es cada vez más alarmante en esta región, se lleva a cabo sin protección en los países de origen, tránsito y destino y en condiciones de alto riesgo y vulnerabilidad, y sin reportar en ocasiones ingresos a las zonas de expulsión (CEPAL/UNICEF, 2010). En la actualidad, el éxodo migratorio en ALC hacia los Estados Unidos de Norte América es muy alto, y está asociado a la búsqueda de mejores condiciones de vida.

²⁴ En el 2006 el total de las remesas enviadas a los países latinoamericanos fue de 60 billones (Solimano y Allendes citado en Graziano et al., 2010). El 54% de las remesas se concentraron en México y el Itsmo Centroamericano, y el 31% en América del Sur (CEPAL, 2008 citado en Granzino Da Silva et al., 2010).

Las transferencias. Se traducen en la entrega de recursos desde el Estado a grupos en situación de pobreza y representan una parte central del ingreso de los hogares más pobres (Graziano Da Silva, et al., 2010; Kay, 2007; Nissanke y Thorbecke, 2010b). Se considera que las transferencias amortiguan los efectos negativos de la liberalización del mercado, actúan con éxito en periodos de crisis y ayudan a redistribuir los ingresos a las personas en situación de pobreza.

Las remesas y las transferencias son los ingresos más importantes para la mayoría de los hogares pobres rurales sin embargo sus efectos no han sido los esperados, pues en los periodos en que se han implementado, no se han registrado mejoras sustanciales en la pobreza rural (FIDA, 2011; Kay, 2007; Levy, 2004)

El mercado de trabajo. En relación a los mercados de trabajo, se confirma que las actividades no agrícolas juegan un importante papel en el empleo rural y en los ingresos de los hogares. Al mismo tiempo, se identifica en ALC un amplio sector vinculado a actividades económicas como pequeños productores o dedicados a la agricultura de subsistencia, las cuales requieren de mayor apoyo para que tengan un mayor impacto positivo sobre la pobreza, como se evidencia en el informe de Graziano et al. (2010).

Hoy por hoy subsisten amplios grupos [campesinos(as)] que complementan sus ingresos con otras actividades, sean productivas, de servicios o en el mercado laboral. Lo real es que existe un grupo amplio de agricultura familiar en la región y su vigencia depende en gran medida de las políticas públicas que se puedan formular e implementar para apoyar este sector. (Graziano et al., 2010, p. 13)

En este sentido, se afirma que para la mitigación de la pobreza rural, la sostenibilidad de la agricultura campesina es importante (Kay, 2007). Este tipo de agricultura logra dinamizar el conjunto de las actividades económicas del medio rural y, acompañada de otras formas de ingreso, logra ser efectiva, considerándose un error no apoyarlas (Gómez, 2013), pero se admite que esto implica un serio cuestionamiento político, en relación a qué tipo de desarrollo se quiere y qué tipo de solución se desea dar a la pobreza rural (Kay, 2007).

La dotación de recursos y oportunidades para realizar actividades productivas que generen ingresos. Como parte de estos recursos y oportunidades se considera la información, la capacidad de organización y de crear medios de vida viables (Loker, 2003), así como desarrollar conocimientos y competencias para implementar nuevas estrategias y el dotar de activos para realizarlas (FIDA, 2011). También se identifican como recursos positivos el equipar y formar a empresas y familias para participar en la economía no agrícola, para que puedan responder a las necesidades del mercado, para acceder a préstamos de manera adecuada y a tecnología de la información (Reardon, et al., 2006).

La creación de cooperativas y microempresas (FIDA, 2011). La conformación de este tipo de estructuras, sobre todo de productos manufacturados, ha permitido aumentar los ingresos en las zonas rurales. Estas últimas han facilitado en zonas rurales pobres la conservación de las actividades productivas en las manos de las familias y comunidades, y que el flujo de capitales dinamice la economía local.

La capacidad para gestionar, así como la organización grupal o comunitaria. La organización de los sectores más pobres es un elemento que se considera relevante, no sólo porque ha sido un factor que ha permitido que históricamente las comunidades campesinas e indígenas hagan frente a sus necesidades (Bartra, 1982; Chayanov, 1974), sino porque es necesaria para los nuevos retos comerciales que enfrenta la ruralidad. Se ha demostrado que la organización ayuda a superar las desventajas comerciales frente a las nuevas normas o estándares internacionales que exigen un mercado más amplio. En ciertas condiciones, grupos de pequeños productores han podido integrarse en esos mercados, en donde la organización ha sido un aspecto clave (Unidas, 2003). La organización cooperativa ha permitido en diversos casos crear alternativas tanto para insertarse en los mercados y cumplir sus requerimientos (FIDA, 2011), como para organizar a pequeños productores que movilizan mercados locales y regionales.

La partición de las mujeres. La organización y participación activa de las mujeres en las organizaciones comunitarias ha sido importante para la eficacia de el manejo de los recursos naturales, así como para la resolución de conflictos (Banco Mundial [BM], 2007). Además, al contar con salarios logran un impacto positivo más alto que los hombres, en relación con las mejoras en los hogares pobres, la educación y la salud de sus hijos e hijas, así como el uso de los recursos (Kay, 2007). En general hay un consenso en torno a la idea de que el papel de las mujeres en los procesos de superación de la pobreza rural y en la posibilidad de asegurar la soberanía alimentaria es central (BM, 2007; FAO et al., s.f.; Kay, 2007).

La información que presentamos en este capítulo permite ubicar la realidad en la que se da la pobreza rural. Cobra relevancia esta información, no sólo como marco general de esta investigación, sino como una referencia de la realidad que enfrentan los y las jóvenes rurales en su cotidianidad. A nuestro entender, se trata de referentes indispensables para considerar los proyectos educativos dirigidos a la superación de la desigualdad y la pobreza rural. Mirar la realidad rural con ingenuidad, no aprovechar acciones que están siendo de utilidad para mejorar la vida de las personas, nos llevaría no sólo a perpetuar la pobreza, sino a destruir comunidades, valores culturales y ecosistemas de gran valor local y para la humanidad.

**Capítulo 2. Juventud rural en América Latina y
El Caribe y Aspectos que
Contribuyen a Mejorar su vida**

Capítulo 2

Juventud Rural en América Latina y Aspectos que Contribuyen a Mejorar su Vida

La mayor proporción de jóvenes vive actualmente en los países pobres, donde los obstáculos para su desarrollo y el de todo su potencial siguen siendo más eminentes. [...] Suceda cuando suceda, el cada vez más cercano cambio de tendencia en el aumento de la población joven pone de manifiesto una cuestión importante: todas las proyecciones prevén que, en los próximos años o decenios, seremos testigos del aumento y subsiguiente apogeo del mayor número de jóvenes en la historia. Si todos los países estuvieran a la altura del desafío de dar respuesta a las necesidades de los jóvenes durante este período, la situación sería probablemente más favorable en la segunda mitad del siglo. (FAO, s/f)

La realidad expresada en el párrafo con el que abrimos este capítulo representa un gran desafío: el de dar respuesta a las necesidades de la juventud, que en muchos momentos de la historia y lugares del planeta ha sido excluida de oportunidades y continúa siéndolo en la actualidad. De acuerdo con el Fondo de población de las Naciones Unidas, para el año 2014 se contabilizaron en el mundo más de 1,800 millones de adolescentes y jóvenes entre 10 y 24 años, lo que

representa más de la cuarta parte de la población mundial (Fondo de Población de las Naciones Unidas [UNFPA], 2014). De esta población de adolescentes y jóvenes, ocho de cada diez vive en países en vías de desarrollo y más de la mitad de las personas que viven en estos países son menores de 25 años y enfrentan mayores obstáculos que la juventud de otras naciones.

Los países en vías de desarrollo, incluyendo los de ALC, tienen una alta proporción de población que vive en zonas rurales. Sin embargo, la invisibilización que históricamente han tenido o continúan teniendo estas zonas en la mayoría de las regiones del planeta ha contribuido a la exclusión y falta de oportunidades para la juventud rural, así como a no ser considerada como agente de cambio social. Su invisibilización ha llegado al grado de negar su existencia.

Como hemos comentado en la introducción de esta tesis y en el capítulo anterior, el reconocimiento y la visibilización de la juventud rural a nivel mundial ha aumentado en los últimos años, aunque continúa siendo uno de los grupos más vulnerables. Como se describirá en este capítulo, paradójicamente la juventud rural ha jugado un papel relevante en muchos momentos de la historia.

Los estudios sobre juventud rural son un campo aún incipiente, y por ello es una necesidad imperiosa poder avanzar en este campo de investigación si lo que se desea es aportar a la mejora de sus condiciones de vida y la de sus comunidades y naciones. Buscando contribuir en la construcción de este campo, este capítulo se centra en la juventud rural, y especialmente en la realidad de los jóvenes de las zonas rurales de ALC y México.

Primeramente, presentamos las investigaciones sobre juventud rural, la forma como se ha construido el concepto «juventud» y las repercusiones que esta concepción ha tenido en la visibilidad y la generación de oportunidades para este grupo. En segundo lugar, abordamos el tema del protagonismo de la juventud rural, y en tercer lugar describimos los rasgos de la población juvenil de las zonas rurales que permiten acercarnos a su realidad, dentro del contexto latinoamericano y mexicano.

Por último, presentamos los factores y condicionantes que según los trabajos consultados dificultan o permiten mejorar la vida de la juventud rural.

2.1. La juventud rural: su invisibilidad y su importancia

Una de las principales dificultades para visibilizar a la juventud rural, promover programas y políticas públicas destinadas a ella o realizar investigaciones adecuadas sobre esta población, ha estado relacionada con aspectos teóricos y conceptuales en relación a lo que se considera «la juventud» y «lo rural», como han reconocido diversos estudios (Durston, 1998, 2001; González Cangas, 2003; Kessler, 2005, Guiskin, 2019). Los aspectos conceptuales son de gran peso, aunque como sostiene Kessler (2005), la invisibilidad de la juventud rural está asociada a una diversidad de factores:

Diversos factores se conjugaron para dicha invisibilización provenientes tanto de los estudios de juventud como de la sociología rural. En efecto, el sesgo urbanizante de los estudios de juventud, la creencia en que la modernización reduciría el espacio de lo rural llevaron a despertar escaso interés. Por el lado de las políticas, la debilidad de la juventud rural como actor social específico y, también, su escaso protagonismo como «problema social» problema social – diferente de lo que sucede con franjas de las juventud urbana- llevaron a la poca atención por parte de las políticas públicas. (Kessler, 2005, p. 3).

El trabajo de González Cangas (2003), sobre *Juventud rural y trayectorias teóricas y dilemas identitarios*, es uno de los primeros y pocos trabajos que profundiza en esta población y en el proceso de construcción del concepto de juventud rural como entidad objetiva y categoría analítica, así como el peso de ésta construcción en la visibilización, atención y participación de la juventud rural. El autor insiste en la importancia de estos dilemas y la necesidad de indagar sobre la especificidad de la juventud rural o las juventudes rurales, que en ocasiones se consideran difusas o inexistentes en relación con las urbanas. Es importante destacar

que en América Latina, las primeras investigaciones sobre juventud latinoamericana se inician en la década de 1970, y algunas de ellas cuestionan la existencia de la juventud rural (Gurrieri, et al. 1971 y Matterlart & Mattelart 1970, citados en González Cangas, 2003). Estos dilemas siguen siendo recurrentes o poco profundizados.

2.1.1. Los estudios sobre la juventud rural latinoamericana

El primer acercamiento al tema de juventud rural se dio en la década de 1930, con un estudio sobre *La joven generación de agricultores* en Varsovia²⁵. Justo cuando las ciencias sociales rurales comenzaban a tomar fuerza en las instituciones académicas. Durante tres décadas el acercamiento a esta realidad como estudio no tuvo continuidad a nivel internacional y tampoco encontró eco en América Latina (González Cangas, 2003, p. 5). En las dos últimas décadas se ha dado un incremento significativo de estudios sobre la juventud que vive en lugares rurales, pero en muchos casos no se ha dado un seguimiento continuo a la temática.

Concretamente, durante la década de 1970 en ALC se comenzó tímidamente a indagar sobre el tema de la juventud en general. Esto se dio en medio del debate académico de los estudios rurales que, como se comentó en el capítulo uno, estuvo dominado por teorías basadas en el desarrollismo y la modernización, las cuales defendían la reducción, cuando no desaparición, del espacio rural y que estaban muy influenciadas por la llamada «nueva ruralidad». Esta tendencia explica la casi total inexistencia de estudios que aborden el tema de la juventud rural, y cuando se le considera es asumiendo que su destino sería su desaparición (González Cangas, 2003) o sin hacer una reflexión sobre su especificidad.

²⁵ En 1938 Josef Chalasinski, presenta un trabajo titulado *Młode pokolenie chłopów* (La joven generación de agricultores), libro en lengua polaca y poco conocido fuera de este país. Recoge la autobiografía de 1544 jóvenes campesinos, a través de un concurso autobiográfico denominado *descripción de mi vida, actividades, reflexiones y esfuerzos* (Pujadas, 1992 citado en González Cangas, 2003, p. 5).

Las investigaciones sobre juventud rural de la década de 1970 se centraron sobre todo en la participación de la juventud en el desarrollo rural y económico, como lo muestran algunos trabajos localizados para esta tesis²⁶. Esto comienza a cambiar a mediados de la década de 1980, cuando aumentan los trabajos sobre juventud rural, conformando un campo de investigación que en la actualidad es aún incipiente, los trabajos de Kessler destacan por la recuperación de investigaciones sobre juventud rural en ALC (2005, 2006).

La mayoría de los estudios sobre juventud rural se han centrado en la juventud perteneciente a familias con pequeñas unidades campesinas. Son escasos los trabajos sobre otros grupos de la estructura social agraria, como trabajadores rurales sin tierra o jóvenes de familias propietarias grandes o medianas (Kessler, 2006). Ello ha impedido un acercamiento y un conocimiento de estos sectores y de la realidad de la juventud rural desde un espectro más vasto.

La apertura democrática de las naciones de ALC y las diversas iniciativas propuestas por Las Naciones Unidas, sobre todo a partir del Año Internacional de la Juventud en 1985, así como de algunos grupos de académicos, han contribuido en visibilizar la juventud rural en esta región, como lo indica Caputo (2006). El autor destaca el trabajo que el *Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA)*²⁷ y la CEPAL²⁸ ha realizado. También podemos sumar a estos esfuerzos los aportes del

²⁶ En la base de datos *Web of Science* los primeros trabajos registrados sobre juventud rural en América latina datan de 1973, siendo sólo seis los registrados para la década de 1970: Duffaure (1973), Martínez y Torregroza (1975), Ames (1975), Ramakrishana y Nunez Velásquez (1976), Gómez de Sousa y Ribeiro (1976), Junemann (1979). La mayoría de estos trabajos están relacionados con iniciativas productivas, sólo una parte de ellos se centra en la descripción de la juvenil rural y muy pocos en los procesos migratorios juveniles.

²⁷ En ALC el *Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas (IICA)* jugó un papel relevante en el inicio del trabajo con la juventud rural. En 1975 creó la Secretaría del Programa de Juventudes Rurales, proponiéndose fortalecer experiencias educativas «no formales» hacia la juventud rural para incrementar sobre todo la producción agrícola y la mejora de las condiciones de vida de las poblaciones rurales. Ver documentos de Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura [IICA] (1979) y Cusicanqui, y Arboleda-Sepúlveda (1980). En la actualidad, el IICA sigue dando apoyo al sector juvenil rural de ALC a través de sus programas.

²⁸ La CEPAL en la década de 1980 comienza a realizar estudios sobre la realidad juvenil latinoamericana y en la década de 1990 impulsa trabajos que ayudan para la visualización de la

Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola, el Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola (FIDA, International Fund for Agricultural Development, IFAD por sus siglas en inglés), que ha apoyado la visibilización de la juventud rural y la creación de la *Red Latinoamericana de Juventudes Rurales* (Red Latinoamericana de Juventudes Rurales [RELAJUR], s.f.), así como el Programa Regional de Capacitación en Desarrollo Rural (Plataforma Diversidad Biocultural y Territorios para el Desarrollo Sostenible e Inclusivo [Procisur], s.f.), que desde el 2008 promueve estrategias para la inclusión de la juventud rural.

En el caso de México, los trabajos de Pacheco (1999), son de los primeros que dan cuenta de la realidad de la juventud rural-indígena, así como algunos trabajos de Durston (1997).

Es a partir de la primera década de este siglo, y como fruto de los movimientos de insurgencia indigenista, cuando la juventud rural indígena y afrodescendiente comienza a ser visualizada e investigada. Desde *el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia* (UNICEF) se han promovido estudios en varias naciones para conocer la realidad de la adolescencia y la juventud indígenas. En México se cuenta con dos trabajos importantes: *Adolescentes indígenas en México: Derechos e identidades emergentes* (Berteley, Saraví y Abrantes, 2013) y *Voces de jóvenes indígenas, adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México* (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF] y Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social [CIESAS], 2011). Ambas investigaciones indagan sobre la realidad e identidad de la adolescencia y juventud indígenas. La población juvenil afrodescendiente cuenta con escasos estudios. A nivel regional destacamos el informe *Juventud Indígena y afrodescendiente en América Latina, inequidades sociodemográficas y desafíos de políticas* (Popolo et al., 2009) y el estudio *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe, del reconocimiento estadístico a la*

juventud rural de esta región. Siendo relevantes los trabajos realizados por Durston (1996, 1997, 1998).

realización de derechos (Antón *et al.*, 2009), el cual plasma la realidad de la juventud afrodescendiente en ALC. Por otro lado, se han recopilado estudios que se han desarrollado en países de América Latina sobre juventud (Kessler, 2005) siendo un gran aporte para visibilizarles y conocer su realidad, así como algunos estudios a nivel de la región de ALC (Guiskin, 2019).

De esta forma, Aunque asistimos a una progresiva visibilización de la juventud rural en el mundo académico, ésta sigue siendo insuficiente. Lo que pone de relieve la vigencia e importancia de abordar no sólo el aspecto contextual, sino también y sobre todo el problema teórico conceptual sobre la definición misma del concepto de juventud rural (González Cangas, 2003).

En este sentido, para esta nuestra investigación es relevante abundar en ciertos aspectos conceptuales y considerar si limitan o posibilitan el que la juventud rural sea visibilizada y se constituya como agencia, entendiendo la agencia en el sentido en que lo define Sen (2000, p. 34-35), es decir, como la capacidad de los individuos por constituirse como sujetos y establecer y modificar sus propios proyectos de vida, así como de influir en el mundo provocando cambios.

2.1.2. Definición de la juventud rural e invisibilidad

Para González Cangas (2003, pp. 3-5), el epicentro de la invisibilización teórica de la juventud rural en las ciencias sociales lo constituye el hecho de los conceptos de juventud y de rural parecieran en ocasiones contradictorios o irreconciliables. Durston (1998) ya en la década de 1990 se planteaba esta situación. Un punto central en esta tensión tiene está asociado con el surgimiento del concepto de juventud, tanto como constructor teórico y como una etapa de la vida asociada a la moratoria social.

Feixa (1993) y Reguillo (2000) reconocen que el concepto de lo juvenil se desarrolló a la par de la llegada del «mundo moderno». Reguillo (2000) sostiene que la juventud como constructo teórico y como sujeto nace a partir de la posguerra, en las sociedades llamadas del «primer mundo» La autora apunta que el «sentido de lo juvenil» iba más allá de los límites biológicos y que se vio fuertemente determinado

por los cambios tecnológicos, organizativos y jurídicos que ocurrieron, tales como la floreciente industria y la reivindicación de los niños y los jóvenes como sujetos de derecho, y especialmente en cuanto a los jóvenes, como sujetos de consumo, así como el discurso jurídico y escolar que se generó. Otros elementos que influyeron en la delimitación del periodo juvenil fueron el aumento de la esperanza de vida y los cambios en la productividad, los cuales llevaron a postergar la edad de acceso al mundo laboral, así como a alargar el periodo de escolarización.

De acuerdo con lo expresado por Feixa (1993, p. 12-15) dentro de la conceptualización científica moderna existen cinco las definiciones sobre lo juvenil que emergen más claramente: (a) la juventud como condición biológica; (b) la juventud como un estado psicológico (c) la juventud como un grupo de edad; (d) la juventud como un ciclo vital y (e) la juventud como una generación, mostrando con ello la complejidad y diversidad de aspectos incluidos en su conceptualización. A pesar de ello, la juventud sigue siendo considerada en gran medida como un espacio transitorio hacia las actividades y funciones que desarrollan las personas adultas.

González Canga (2003) sostiene que, al darse en el marco del capitalismo, la industrialización, la urbanización y la modernización, el surgimiento del concepto de juventud llevaba implícita una visión de superación de la sociedad comunal, tradicional y simple, y con ella la sociedad rural. Ello comportó que la expansión de lo juvenil, histórica y occidentalmente, se desarrollara desde una visión de modernidad urbana. El autor indica que las identidades juveniles son vistas desde el privilegio (élites, ilustradas o masculinas), omitiendo identidades que no encajan en esa visión (rural, indígena, urbano-popular).

Si bien el proceso de cambio que ocurre durante la juventud involucra variables biológicas, sociales y psicológicas, la definición de la juventud y la consideración sobre lo juvenil en un contexto específico está influido por la interacción entre estas variables y el contexto (Durston, 2001). Por otro lado, Feixa (1993, p. 44) subraya que, al abordar el tema de la juventud, no se deben ignorar los diferentes imaginarios culturales que existen sobre ella, ya que configuran parte de la identidad juvenil que se crea, siendo necesario desenmascarar los «estereotipos

culturales»²⁹ que determinan esa definición. En este sentido, la juventud en general es delimitada por estereotipos peyorativos o limitantes. Además, como indica Durston (2001), son muchos los estereotipos que aparecen implícitos en las reflexiones o propuestas relativas a la juventud rural, y que evidentemente no se corresponden con la realidad. Por ejemplo, uno de los estereotipos más recurrentes es el de *un muchacho campesino de 16 años analfabeto funcional, que ya se casó, ya tiene hijos y trabaja en la agricultura familiar de subsistencia* (Durston, 2001, p. 101). El partir de estereotipos puede tener un gran impacto en la vida de esta juventud, como señalaremos en las conclusiones de este capítulo.

Es necesario agregar que los estudios rurales —sobre todo en la sociología rural— por lo general pasan por alto la adscripción identitaria de la juventud rural, apoyándose sobre todo en criterios biológicos como la edad y la residencia, dando por un hecho además su existencia (González Cangas, 2003; Kessler, 2005). En este sentido, las concepciones de carácter biológico y demográficas —que consideran a la juventud como un grupo de edad específico— han dominado las investigaciones y políticas públicas destinadas a la juventud en general (González Cangas, 2003, p. 7), y a la rural en particular, considerándola como una etapa de la vida que empieza con la pubertad y termina con la asunción de responsabilidades y autoridad por parte de las personas adultas (Durston, 1998 citado en Kessler, 2005). De esta forma, La mayoría de los estudios siguen la definición de juventud de las Naciones Unidas, que indica como joven a la personas entre 15 y 24 años, definición que ha sido objeto de discusión, dado que en el contexto rural hay una fuerte variación en los límites de lo juvenil (Kessler, 2006) en relación con las funciones y estilos de vida de las personas en esas edades³⁰.

²⁹ Corchetes en el texto del autor citado.

³⁰ Por ejemplo, estudios sobre juventud rural consideran el límite inferior de edad para la juventud a los 8 años, y el superior puede alcanzar los 40 años de acuerdo con las funciones que realizan en los contextos a los que pertenecen (Becerra, 2002 citado en Kessler, 2006, p. 19).

Otro aspecto que ha influido en la invisibilización de la juventud rural es lo referente a la residencia. La mayoría de los trabajos se centran en la juventud que reside en el campo o en núcleos urbanizados con predominante actividad agrícola, siendo excepcionales los trabajos sobre juventud de origen rural que habitan zonas urbanas, y cuya subsistencia no se relaciona con el trabajo agrícola (Kessler, 2005). Es entonces importante señalar que la juventud rural tiene movilidad y que ésta movilidad, que puede ser temporal o permanente, es un rasgo que la ha definido desde hace décadas.

En resumen, los escasos trabajos que abordan la conceptualización de la juventud rural, así como los que parten de modelos conceptuales rígidos que surgen desde lo urbano o que son estereotipados y que no consideran la realidad rural, han contribuido a obscurecer la existencia de un mundo juvenil en el contexto rural. Coincidimos con Durston (1996) en que es preferible evitar discusiones estériles sobre la cuestión de fijar edades límites o fijas para la juventud rural, ya que lo que interesa es entender mejor los procesos que viven los y las jóvenes rurales, saber si se dan de manera sana y exitosa y si también, cómo otros jóvenes, su tránsito a la vida adulta no es la que se ha establecido como la que ordinariamente se ha difundido.

Desde esta perspectiva, tiene relevancia para la conceptualización de la juventud el profundizar en la noción de moratoria social, que mencionaremos a continuación, y el impacto que este concepto ha tenido en la visualización y vida de muchos jóvenes en situaciones desfavorables, entre ellos la juventud rural.

2.1.3. La importancia de la moratoria social en el concepto y visualización de la juventud rural

El término de moratoria social, acuñado por Erick Erikson (1971b, citado en González Cangas, 2003, pp. 7-10), considera a la juventud como un periodo intermedio en donde el individuo ensaya o experimenta el rol que tendrá como adulto en la sociedad, sin necesidad de asumir ninguna responsabilidad. Este término ha sido muy relevante para la consideración de lo juvenil. González Cangas (2003) insiste por su parte en el peso estigmatizante que tiene la mirada de la moratoria

social sobre todo para la juventud rural o agraria y la urbano-popular, ya que el periodo de moratoria es mínimo en esta población, que muchas veces experimenta incluso una moratoria negativa.

Las moratorias mínimas en el contexto rural han sido reconocidas por diversas investigaciones (Durston, 1996, 1997; Kessler, 2005), que muestran la temprana incorporación de la juventud rural al mundo de trabajo, así como la asunción de responsabilidades adultas, lo que hace que la moratoria en muchos casos sea muy breve o casi inexistente. Esto lleva a suponer que el periodo juvenil es mínimo o no existe:

Así, a contrapelo de este concepto [de moratoria social], se comenzó a levantar investigaciones sobre juventud urbano-popular, que igual que la «la juventud agraria», sus moratorias son mínimas –por la temprana incorporación al trabajo- o lo son obligadas, por la incapacidad del sistema para ofrecer oportunidades de acción y desarrollo (cesantía y tiempo disponible), por tanto se encuentran aparcados «aparcados» esperando un ensayo que no llega nunca. (González Cangas, 2003, p. 9-10)³¹

Cabe advertir que la moratoria mínima es muy frecuente en el caso de ALC, donde, por ejemplo, en el año 2000 la cuarta o quinta parte de la fuerza productiva correspondía a la población juvenil (Caputo, 2006) situación más recurrente en los sectores populares o poblaciones en situación de pobreza. El estudio de Yaraví (2009) en la zona metropolitana de la Ciudad de México muestra que un alto porcentaje de jóvenes de los sectores populares trabajan, haciendo una transición a la adultez en medio de grandes desigualdades y exclusión social. Durston (1996, 1997) sostiene que es frecuente que la juventud rural adquiera responsabilidades adultas siendo adolescente o muy joven y cuestiona que por ello se considere que no existe el periodo juvenil o se plantee que esta juventud no es válida.

³¹ Entrecorillado del autor.

Las moratorias negativas, son reconocidas en el sentido de que la juventud, en ese periodo de «espera», no recibe las oportunidades prometidas para las personas jóvenes, impidiendo con ello una preparación para el futuro y a la vez privándoles de una integración efectiva en la sociedad. Como se muestra en el caso de la juventud rural chilena, que se queda sin trabajo u oportunidades en el campo o la ciudad por un estado de moratoria forzado de lo que se considera que debe ser lo «juvenil», o por «vivir la juventud» (Amtmann y González 1986 citado en González Cangas, 2003). Krauskopf (2004), quien ha estudiado el concepto de moratoria, postula el impacto negativo que tiene el partir de la consideración de la juventud como incapaz o inmadura al grado de negar su reconocimiento como «sujetos sociales», y colocándolos en un espacio de negación de oportunidades —a cambio de recibir otras— o en espera de la edad para ejercer capacidades o acciones que ya podrían realizar desde la juventud.

El concepto [de moratoria social] parte de una comprensión de los jóvenes como sujetos carentes de madurez social e inexpertos y, en consecuencia, la fase que atraviesan debe ser un periodo preparatorio para el futuro. Enfatiza la adolescencia como un tiempo de transición entre la niñez y la adultez y es el único lapso del ciclo de la vida definido como tal. [...] Implícitamente esto les niega a los jóvenes el reconocimiento como sujetos sociales y se destaca su incompletud usando el término «inmadurez»³². (Krauskopf, 2004, p. 29)

En este sentido Krauskopf (2004) toca un tema central, que es el impacto negativo que tiene la privación de la oportunidad de ser «sujetos sociales» en la juventud, sobre todo por impedir el desarrollo de capacidades durante periodo juvenil.

Los procesos de moratoria para la juventud en general ya habían quedado en entredicho por Bourdieu (1990, citado en González Cangas, 2003, p. 9), quien, apoyado en investigaciones desde la segunda mitad del siglo XX, postula en 1978

³² Entrecorillado del autor.

que el periodo juvenil es una categoría social culturalmente definida. Insiste además en que ese espacio de «moratoria es un privilegio» que los jóvenes ensayen y encuentren su posición en la sociedad, indicando que no es gratuito, sino «impuestos» por el mundo adulto, en subordinación, exclusión y control impuesto por el poder. Bourdieu insiste en que la juventud no está dada, mostrando que la duración y características específicas de la juventud con moratoria están relacionadas con la sociedad en la que esta juventud se desenvuelve. En esta misma línea, Feixa (1999) afirma que las formas como las sociedades organizan la transición de la infancia a la vida adulta son muy variables e insiste en que no en todas las sociedades se establece una distinción nítida y diferenciada entre la dependencia infantil y la autonomía adulta.

Durston (1996, 1997) considera erróneo centrar el concepto de juventud en el paso de la niñez a la vida adulta, en donde la moratoria es lo central, pues desde esta visión la juventud rural terminaría en muchos casos casi en el momento de empezar, limitando con ello también el concepto de juventud a una categoría estática.

En este sentido coincidimos con Durston (1996) cuando afirma que la fase de juventud es una transición gradual hacia la asunción de roles adultos en todas las sociedades y que el partir desde un enfoque etario es de mayor utilidad para entender la juventud rural:

Se entenderá mejor a la juventud rural si en vez de esta definición tipificada [de moratoria social], nos acercamos a ella con lo que podría llamarse un «enfoque etario» que toma en cuenta las numerosas etapas del ciclo de vida de la persona combinando cambios fisiológicos con cambios en la relación del individuo con la sociedad y con su hogar. En primer lugar, tal enfoque etario deja en claro que la etapa vital de la juventud es mucho más que aquella moratoria de responsabilidades que disfrutan, principalmente, la juventud urbana de estratos medios y altos. La fase juvenil se caracteriza por una gradual transición hasta la asunción plena de los roles adultos en todas las sociedades, tanto rurales, como urbanas. (Durston, 1996, p. s/p)

La postura de Durston (1996, 1997) concuerda con las visiones que asumen a la juventud como un sujeto que desde los primeros años de la adolescencia empieza a

tomar decisiones sobre su vida. Este autor enfatiza que la juventud rural y urbana tiene roles que desempeñar y aportes que hacer a la sociedad en el presente, es decir en la etapa juvenil. Insiste en que los jóvenes rurales no son simplemente «pre-adultos» sino que viven una etapa de la vida extensa, en donde a los cambios psicológicos de la maduración se suma el asumir nuevas exigencias post-infantiles, el tomar decisiones que afectarán su futuro, así como el enfrentar sus problemas y situaciones actuales, a fin de dar sentido de utilidad a su vida en el presente. Esta situación también es reconocida en el *Estado Mundial de la Juventud*, publicado en el 2014:

Desde los primeros años de la adolescencia, los jóvenes empiezan a tomar decisiones sobre sus vidas, decisiones que tendrán un efecto profundo en su manera de gestionar la transición a la edad adulta y en qué se conviertan al alcanzarla. A medida que van creciendo, son más capaces de decidir y actuar de manera independiente. (UNFPA, 2014, pp. 34-35)

Desde nuestro punto de vista, es relevante indagar sobre los procesos en donde la juventud actúa como sujeto, buscando respuesta a sus necesidades o las de sus familias, sin que sus trayectorias desemboquen en moratorias negativas.

En esta investigación consideramos la fase juvenil como transición gradual hasta la asunción plena del rol de adulto, en donde entran en juego diversas responsabilidades y roles, que son asumidos o no, pero que dan sentido a la persona joven en su presente. Coincidimos con las posturas que consideran que la juventud rural no puede ser entendida desde la simple tipología tradicional de productores o campesinos, sino con la apertura necesaria para ver las diversas posibilidades que pueden existir de ser joven en el contexto rural. Retomamos también las perspectivas que reconocen el valor del protagonismo juvenil y su importante papel en el presente de toda sociedad.

2.1.4. El protagonismo de la juventud rural

La invisibilidad de la juventud rural ha dificultado el reconocimiento de su protagonismo, que es un hecho histórico poco explorado. En este apartado

presentamos evidencias que ayudan a documentar el papel activo que tiene la juventud rural y su relevancia en la sociedad.

El protagonismo que ha tenido la juventud rural a lo largo de la historia es reconocido en diversos estudios como experiencias de distintos países.

En el caso mexicano, diversos estudios sobre la educación para poblaciones indígenas (Bertely y Robles, 1997; Martínez, 2011) indican que desde 1910 y durante varias décadas la juventud rural jugó un papel relevante en la promoción cultural y como parte de los equipos de maestros de educación básica³³. En la actualidad, muchos docentes rurales son jóvenes a los que se reconoce como pieza clave en la educación básica rural, sobre todo por su participación en el programa Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), que desde 1971 hasta la fecha asegura el acceso a la educación básica de miles de personas en zonas rurales (Molina, 2012).

En Argentina, las organizaciones juveniles rurales que surgen en los años sesenta y setenta desde movimientos eclesiales se reconocen como la base para la constitución y el crecimiento de este tipo de organizaciones, teniendo una fuerte incidencia política y organizativa en la historia rural argentina (Vommaro, 2011). En Brasil, desde hace más de 50 años, la juventud rural ha tenido un fuerte protagonismo en el movimiento asociacionista (Spanevello, Lago y Vela, 2000 citado en Kessler, 2005). Los documentos del IICA (1979, 1982, s.f.), son una fuente importante de testimonios de la participación juvenil latinoamericana y caribeña en programas de desarrollo rural a partir de mediados del siglo pasado.

También hay testimonios de otras latitudes, como Filipinas, en donde hace más de medio siglo las mujeres indígenas han sido desde su adolescencia activistas en la defensa de sus etnias y territorios (Fowks, 2013, 1 de noviembre). En la

³³ La juventud rural mexicana fue profesionalizada como maestros y maestras rurales en las primeras décadas del siglo pasado, a través del *Proyecto de formación de promotores culturales*, las *Normales rurales* y/o la *Universidad Pedagógica Nacional*, ver Bertely y Robles (1997) y Martínez (2011).

actualidad, algunas de estas mujeres, como Victoria Tauli-Corpuz³⁴, juegan un papel relevante en las Conferencias Mundiales de los pueblos indígenas de la ONU y otras instancias globales, como también lo han hecho otras mujeres de ALC.

Kessler (2005) da cuenta de estudios relacionados con la participación de la juventud rural en ALC, en los que se pone de relieve su participación en actividades deportivas, culturales, agrícolas, de carácter comunitario y de «aprendizaje servicio», siendo consideradas espacios de socialización y protagonismo (Spanevello, Lago y Vela 2002; Caputo, 2002; Tapia, González y EliceGUI, 2004; Avalos Boitel y Pérez Rojas, 2002; Flores, 2002 citados en Kessler, 2005, p. 18-19). Por otro lado, está la participación en iniciativas políticas relacionadas con la lucha por la tierra y/o movimientos sociales y políticos (Camputo s.f.; Camey, 2002; Bergamasco, Junqueira, Oliveira y Mazzola, 2000 citados en Kessler, 2005, pp. 19-20).

Algunos artículos indexados recientemente abordan el tema de la participación juvenil en zonas rurales en distintos países. En Bangladesh se demuestra su participación y aporte en cuestiones políticas (Mamun-ur-Rashid y Qijie, 2012); en Nigeria en actividades de desarrollo rural (Ayinde y Torimiro, 2014; James, 2005); en Costa Rica, en iniciativas de emprenduría juvenil (Lopes, Mazzola y Russo, 2007) y en Ontario y Nigeria en grupos o asociaciones juveniles rurales (Cross y Lauzon, 2015; Iwuchukwu, Ogbonna y Agboti, 2015).

Dos informes destacan en el tema del protagonismo juvenil rural y su capacidad para gestionar proyectos. Uno es el de *Protagonismo juvenil y proyectos locales*, de la Comisión Económica para América Latina [CEPAL] (2001), que da

³⁴ La Sra. Victoria Tauli-Corpuz, activista indígena de Filipinas desde su adolescencia, trabajó en defensa de su pueblo. Es Fundadora y Directora Ejecutiva de la organización *Tebtebba* en Filipinas, trabajando con organizaciones de pueblos indígenas de todo el mundo. Ha ocupado importantes cargos en las negociaciones y la adopción de la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, es la ex Presidenta del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas (2005-2010) y actual Relatora Especial de la ONU sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. Ver más sobre Tauli-Corpuz en: http://www.iwgia.org/noticias/buscar-noticias?news_id=924

cuenta de proyectos rurales y urbanos³⁵ que muestran la capacidad de la juventud para generar oportunidades con un fuerte impacto en el ámbito social

[Los] proyectos presentados son a la vez prueba auténtica de las potencialidades y de la enorme energía de los jóvenes para desempeñar actividades sociales, culturales y políticas, y no en beneficio propio, sino con un alto grado de entrega y responsabilidad social. (CEPAL, 2001, p. 53-54)

El segundo es el informe *Los jóvenes y la agricultura: desafío, clave y soluciones concretas* del Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola [FIDA] (2014). Este trabajo muestra la capacidad de la juventud rural de diversos países para generar y realizar proyectos como respuesta a carencias relacionadas con la educación, la falta de tierra, de mercado y de servicios financieros, y la participación política. En este informe, y de manera general desde el Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FIDA] (s.f), se plantea la capacidad y liderazgo juvenil como indispensables para lograr la seguridad alimentaria del planeta y como catalizador para la sostenibilidad agrícola y la transformación social.

Uno de nuestros mayores desafíos globales —alimentar al mundo— es también nuestra mayor oportunidad. Con una previsión de aumento de la población mundial hasta llegar más de 9 mil millones en 2050 —teniendo que aumentarla producción de alimentos un 70 por ciento— la creación de oportunidades para jóvenes agricultores y trabajadores en zonas rurales es crucial. Les necesitamos para producir, procesar y comercializar el alimento que va a alimentar al mundo. También necesitamos que desempeñen su parte —como empresarios, proveedores de servicios y asalariados— en el desarrollo y el crecimiento económico de sus comunidades, ya que al menos el 70 por ciento de los pobres del mundo siguen viviendo en zonas rurales.

³⁵ El Informe *Protagonismo juvenil y proyectos locales* (CEPAL, 2001) da cuenta de los proyectos realizados en Argentina, Chile, Paraguay y Uruguay. Algunos proyectos que destaca este informe son, por un lado, el de jóvenes estudiantes de Argentina que gratuitamente participan en el proyecto de alfabetización *Nunca te rindas*, y por el otro el proyecto *Jugotecas infantiles* que jóvenes de Santiago de Chile realizan con niños y niñas de una población pobre. Otro es el de *Parlamentos juveniles* realizado en Paraguay y en diversos países latinoamericanos.

Y necesitamos que presten su fuerza y progreso social en todos los niveles³⁶. (Nwanze, 2011, p. 2)

El protagonismo juvenil en las zonas rurales también se asocia con los cargos públicos o comunitarios, sobre todo en comunidades indígenas en donde, por sus usos y costumbres, es común que los jóvenes (hombres en su mayoría) ocupen estos cargos (Feixa y González, 2005, pp. 42 citado en Castro Pozo, 2008; Quisbert, Callisaya y Velasco, 2006). Además, se reconoce que pese a los cambios que se dan en la actualidad en estas comunidades y en la vida juvenil, la juventud continúa aportando a las transformaciones de estas comunidades (Berteley et al., 2013, p. 9).

Recientemente está adquiriendo relevancia la creación de redes y eventos de participación juvenil a nivel regional (ALC) o en el interior de algunos países latinoamericanos para promover el protagonismo de la juventud rural, aunque las redes son pocas y se suelen agrupar en torno a la juventud rural o la juventud indígena. Destacamos las redes RELAJUR y Procasur que mencionamos antes destinadas a la juventud rural, las cuales tienen proyectos productivos en zonas rurales pobres de diversos países³⁷. En México y Perú se han desarrollado algunas redes juveniles de afromexicanos e indígenas³⁸. En cuanto a eventos, los destinados a

³⁶ Traducción propia. *One of our greatest global challenges – feeding the world – is also our greatest opportunity. With world population set to peak at over 9 billion in 2050 – and projections that food production will need to rise by 70 per cent – creating opportunities for young farmers and workers in rural areas is crucial. We need them to produce, process and market the food that will feed the world. We also need them to play their part – as entrepreneurs, service providers and wage earners – in the development and economic growth of their communities, because at least 70 per cent of the world’s poor people still live in rural areas. And we need them to lend their weight and social progress at all levels* (Nwanze, 2011, p. 2).

³⁷ La red RELAJUR difunde y apoya desde hace 15 años iniciativas de la juventud rural, así como a las redes que surgen del programa *Jóvenes Rurales Emprendedores*, destinado a la inclusión de personas y comunidades vulnerables en zonas rurales. *Procasur/FIDA* trabaja en territorios rurales pobres en Colombia, Guatemala, Perú, República Dominicana y Brasil, constituyendo en algunos casos una red nacional, que como en el caso de Colombia ha tenido un fuerte impacto en las políticas destinadas al campo y la participación juvenil. Mayor información en RELAJUR (RELAJUR, s.f.) y Procasur/FIDA (s.f.).

³⁸ La red *Juventudes Indígenas y Afromexicanas en Conexión* (JINACO) de México dedicada el tema de la salud reproductiva para la adolescencia y juventud rural. En Perú la *Red de Organizaciones de Jóvenes Indígenas del Perú* (REOJIP) y *La Organización Ñoqanchiq*, tienen una fuerte trayectoria en

indígenas a nivel regional³⁹ y los espacios de consulta de temas indígenas a nivel internacional son importantes, así como la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas y las reuniones previas a esta conferencia⁴⁰. Cabe destacar que en los espacios internacionales la participación de jóvenes indígenas es muy alta y se valora como una nueva generación de líderes dentro de las Conferencias Mundiales, especialmente de mujeres (Fowks, 2013, 1 de noviembre). Como comenta Victoria Tauli, quien ha vivido en primera persona este proceso:

Más de la mitad de las líderes indígenas en la reunión mundial en Lima eran jóvenes, vestidas con magníficos atavíos y muy activas a través de sus iPads y teléfonos inteligentes. « Son nuestra esperanza», comentó Victoria Tauli acerca de la nueva generación de líderes indígenas. (Fowks, 2013, 1 de noviembre)

Estas redes y reuniones de participación juvenil rural son un medio para compartir experiencias, generar conocimiento, así como para impactar en políticas públicas. Como lo indica la cita siguiente en relación con la juventud indígena.

La participación de la juventud indígena ha incidido en decisiones a nivel local, regional e internacional, sobre todo en relación con la defensa de sus derechos y la promoción de iniciativas que benefician a los grupos indígenas en su conjunto y en propuestas orientadas a la propia juventud. (CHIRAPAQ, 2013)

Compartimos la postura de Durston (1998) cuando advierte sobre la posibilidad de idealizar a la juventud rural, sobre todo a partir de un sesgo

el trabajo con la adolescencia y juventud rural e indígena. Mayor información en Juventudes Indígenas y Afroamericanas en Conexión [JINACO] (s.f.) y Centro de Culturas Indígenas del Perú [CHIRAPAQ] (2013).

³⁹ Los encuentros juveniles organizados por la iniciativa *Pueblos y Naciones Indígenas Originarias de Abya Yala Pachamapu - América* son un espacio importante de participación juvenil indígena. Mayor información en Aby Yala Internacional (s/f).

⁴⁰ Ejemplo de participación de la juventud indígena en reuniones internacionales es la reunión de jóvenes indígenas de Brasil, México, Perú, Venezuela y Guatemala en el Foro Indígena de *AbyaYala*, celebrada en Guatemala el 13 de abril de 2013, reunión que fue la antesala a la Conferencia Mundial sobre los Pueblos Indígenas del 2013. Más información en CHIRAPAQ (2013).

campesinista, y en ningún caso es la intención de este apartado caer en un sesgo de este tipo. Sin embargo, al igual que este autor, pensamos que no se debe olvidar que la juventud rural *tiene la madurez suficiente para hacer aportes importantes al desarrollo desde ya* (Durston, 1998, p. 37), como lo ha hecho históricamente.

Esta tesis doctoral está directamente vinculada a la cuestión del protagonismo juvenil, pues en parte pretende develar cómo la educación formal ayuda a que el protagonismo juvenil se potencie en favor del mejoramiento de las condiciones de vida de la juventud rural, de sus familias y sus comunidades. Todo ello de manera tal que los centros educativos no se conviertan en espacios de moratorias negativas.

2.2. Rasgos de la Juventud rural Latinoamericana y mexicana

A pesar de que el tema de la juventud rural es un campo de investigación aun incipiente, se pueden matizar rasgos de su realidad en ALC (Kessler, 2005, 2006). A continuación, presentamos algunos aspectos que nos ayudan en la comprensión de la realidad de la juventud rural en esta región.

2.2.1 Juventud rural latinoamericana

El número de jóvenes rurales en ALC sigue siendo muy elevada a pesar de los procesos migratorios. Para el 2013 en 30 millones, representando más de la cuarta parte del total de la población rural y el 25 por ciento del total de la juventud de todo el continente, la cual suma 120 millones de jóvenes (UNSDN/DSPD, 2013), aproximadamente para el 2017, 20 millones de personas habitaban esta zonas, lo que equivale al 20% de la población juvenil de ALC (Guiskin, 2019).

Se trata de una población relevante, tanto por el número de jóvenes como por el aporte que pueden dar a las naciones (Caputo, 2006). A pesar de la migración y la disminución de la natalidad en muchas zonas rurales, la población de juventud rural es alta y considerada como parte del bono demográfico de estas naciones, siendo parte del total de personas productivas, mayor que el de las personas dependientes. Esto representa una oportunidad histórica para las naciones y zonas rurales, como se explica en el capítulo cuarto.

La juventud rural es muy heterogénea, sobre todo por las grandes diferencias en las formas de vida entre países y entre localidades rurales, incluso en un mismo país (Durston, 1997). Esta heterogeneidad está dada además por aspectos como la etnicidad, el género, la generación y el ámbito de residencia y las oportunidades, entre ellas las educativas (Berteley et al., 2013, p. 98), como se constata en la población adolescente y joven indígena en México.

En relación con la pobreza hay que reconocer que no toda la juventud rural en ALC vive en situación de pobreza, pero sí un gran porcentaje de la juventud rural padece niveles de pobreza elevados, así como menos oportunidades que sus pares urbanos, llegando a niveles alarmantes en algunos países. Por ejemplo, se consideran en situación de pobreza al 80% de los jóvenes rurales de Bolivia, el 59,4% en Brasil, un 21% en República Dominicana y 11% en Chile (Moreno y Villalobos, 2010, p. 4). Aun así, y a pesar de la persistencia de la pobreza en muchas zonas rurales, gran parte de la juventud rural latinoamericana presenta cambios importantes respecto de sus progenitores, como son: mayores niveles de escolaridad, cambios en la estructura familiar (en el número de hijos(as), modificación de algunos roles, por ejemplo acceso a los medios de comunicación y el sentido de pertenencia a una sociedad más global (Pacheco, 1999). La presencia de jóvenes que no tienen oportunidades para estudiar o trabajar en las zonas rurales y están en situación de desocupación es elevada (De Hoyos, Halsey y Miguel, 2016), sobre todo en el ámbito las actividades agrícolas o el trabajo productivo familiar.

En cuanto a las oportunidades educativas y laborales, claves para superar la pobreza, se ha identificado que por lo general son menores en el medio rural (Irvin, Meece, Byun, Farne y Hutchins, 2011; Pieck, 2001a), lo que afecta directamente a la juventud y sus posibilidades para mejorar sus vidas.

El tema de la educación media superior en el contexto rural, se analizará detalladamente en el capítulo cuatro. No obstante, presentamos aquí información que permite contextualizarla realidad de la juventud rural y la educación formal. Es importante señalar que la expansión educativa se dio en las cuatro últimas décadas

del siglo pasado en ALC, lo que permitió aumentar el acceso a la educación rural y con ello duplicar los años de estudio de las personas en ese contexto, así como lograr mayores niveles de escolarización de la juventud rural en relación con sus progenitores (Durston, 2000 y Iwakami Beltrao et al. 2002 citados en Kessler, 2005; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013a). Pese a estos avances, la juventud rural en ALC continúa teniendo menor acceso a la educación formal que sus pares urbanos, en especial quienes se dedican a actividades agrícolas (Durston, 2000 y Iwakami Beltrao et al. 2002 citados en Kessler, 2005; UNESCO, 2013a) y la juventud indígena (Berteley et al., 2013). Los logros educativos son además muy dispares y afectan especialmente a la juventud rural de los hogares más pobres.

Los países de la región presentan una situación muy heterogénea en cuanto niveles de escolarización de los adolescentes y jóvenes: mientras algunos han alcanzado niveles importantes de masificación de la educación secundaria, en otros ésta continúa estando restringida a una minoría de la población. En todos los países, esta desventaja afecta desproporcionalmente a los jóvenes más pobres y a los que viven en zonas rurales, aunque varios de ellos fueron precisamente estos grupos los que más se beneficiaron de los progresos de la última década. (UNESCO, 2013a, p. 10)

No existen estadísticas a nivel regional sobre el abandono escolar en la juventud rural, pero se ha identificado que en las zonas rurales es más difícil el acceso a la educación secundaria, que el abandono y el ausentismo escolar es muy alto y que existen muy bajas posibilidades de inserción laboral para la juventud que termina sus estudios (Caputo, 2002 citado en Kessler, 2005, Guiskin, 2019). Sin embargo, en lo que se refiere al acceso educativo de las mujeres jóvenes a la educación media superior ha habido un aumentado desde la década de 1990 (Pacheco, 1999), así como del índice de mujeres jóvenes que logra terminar esta etapa de estudios. Desde el año 2000 el porcentaje de mujeres jóvenes rurales con secundaria completa superaba al de los hombres (Durston, 2001, Guiskin, 2019). Estos hechos han creado nuevas oportunidades para las jóvenes rurales.

En cuanto a lo ocupacional, de acuerdo con los documentos revisados podemos afirmar que el trabajo juvenil rural es una realidad, sobre todo para quienes viven en situación de pobreza. La juventud rural se vincula al mundo laboral y al trabajo antes que sus pares urbanos (Caputo, 2006). El tipo de trabajo que realiza incluye una alta tasa de empleo no remunerado, mucho de éste familiar, así como en situación de pluriactividad, la mayor parte de las veces informal, dándose diversas combinaciones posibles de trabajo precario (Kessler, 2005, p. 16; Moreno y Villalobos, 2010). Se puede destacar que en la década de 1990 una alta proporción de jóvenes rurales en ALC trabajaban en actividades no-agrícolas (Durston, 1997), y que en la actualidad, sin embargo, el trabajo agrícola asalariado es una fuente de trabajo importante (Riella y Mascheroni, 2015, p. 7).

La vinculación a actividades productivas en el entorno rural se da muchas veces desde la etapa infantil, través de la participación en las actividades familiares —situación muy común en muchos territorios rurales e indígenas—, en ocasiones bajo diferentes formas de explotación, ya sea dentro o fuera de la familia. Se trata sobre todo de actividades agrícolas, de caza, de pesca y silvicultura, o bien actividades domésticas (Organización Internacional del Trabajo [OIT], 1999). Los hombres jóvenes tienen un mayor acceso al trabajo remunerado, doblando el porcentaje respecto de las mujeres (Moreno y Villalobos, 2010, p. 4). La apertura comercial ha provocado que en las últimas décadas aumente el trabajo juvenil asalariado vinculado a agroindustrias o maquiladoras⁴¹ de empresas internacionales, donde por lo general se emplea a peones, jornaleros, temporeros, destajistas u obreros, en condiciones precarias, con muy bajos salarios y altos riesgos (Riella y Mascheroni, 2015, p. 7). La situación de precariedad y riesgo laboral para la juventud rural es reconocida por la FAO:

⁴¹ Maquiladora es un término ampliamente difundido en México, para designar una empresa que importa sus productos sin pagar aranceles y su producto se comercializa en el país de origen de la materia prima. En muchas ocasiones este término es también utilizado para designar empresas que producen a empresas mexicanas por encargo, la maquila recibe la materia prima y no está vinculada ni al diseño del producto o venta.

La mayor parte de los jóvenes rurales [del mundo] están empleados en la economía informal como trabajadores familiares no remunerados, agricultores de subsistencia, microempresarios del hogar o trabajadores no calificados. Por lo general, perciben salarios bajos, trabajan con modalidades temporales o estacionales y deben enfrentar condiciones laborales inseguras y a menudo de explotación que los obligan a migrar a zonas urbanas. (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2016)

La juventud rural que trabaja en entornos familiares depende de sus padres por periodos cada vez más largos, sobre todo por no lograr la sucesión de la propiedad de la tierra (Durston, 1997; Riella y Mascheroni, 2015) o por no contar con ella. En relación con la juventud rural con perfiles profesionales, existe poca información sobre su situación

La migración juvenil de las zonas rurales es también una realidad. Las causas principales de esta migración son las pésimas condiciones laborales, la escasez de empleo, de falta de posibilidades de tener tierra o de servicios —sobre todo médicos y educativos— así como la necesidad de ayudar a sus familias y la atracción hacia las zonas urbanas (Kessler, 2005, pp. 25-27). La migración para alejarse de la violencia o el peligro en las comunidades está presente, en países como México (Mercado-Salgado y Nava-Rogel, 2013). Asimismo, la peligrosidad y el riesgo están presente en un alto porcentaje entre las causas de la migración juvenil rural, ya sea en el interior de un país o por el paso entre ellos, riesgo que incluye también la muerte (Gómez, 2015). La juventud con mayores niveles educativos, sobre todo las mujeres, manifiestan una alta motivación para migrar (Gómez, 2015). La migración de la juventud rural también está asociada al deseo de movilidad y de conocer otros entornos, que es característico de estos tiempos (Gómez, 2007). La migración rural-rural es elevada en la juventud rural, principalmente la más pobre y/o de zonas indígenas, y se da en condiciones precarias, peligrosas y logrando muy bajos ingresos (Caputo, 2000 y Roman, 2003 citados en Kessler, 2005; Riella y Mascheroni, 2015).

La identidad de la juventud rural se considera íntimamente relacionada con los ámbitos de socialización de los jóvenes (Kessler, 2005, pp. 28-30). Caggiani (2002, citado en Kessler, 2005, p. 29) y con la idea de que la juventud rural tiene una identidad híbrida a cuyos rasgos de arraigo rural se incorporan prácticas y representaciones de la ciudad. Los principales ámbitos de socialización de la juventud rural son la familia, la escuela y la comunidad, y en menor medida el grupo de pares. Las ideas de la identidad híbrida y del peso que tienen los espacios de socialización para la construcción de la identidad, concuerdan con los análisis realizados de los estudios sobre identidad que citamos en el capítulo uno.

En relación con la juventud indígena el tema de identidad está unido a aspectos étnicos y comunitarios.

En relación con las poblaciones más vulnerables, resaltamos algunos aspectos de su realidad que consideramos relevantes para el tema que nos ocupa.

Las mujeres rurales jóvenes han tenido logros educativos, laborales y de autonomía importantes en las últimas décadas. Sin embargo continúan teniendo menores oportunidades que los jóvenes varones y sus pares de zonas urbanas (Hernández, 2012; Kessler, 2005). Hernández (2012)⁴² presenta un estudio en diversos países de América Latina en donde se identifican desventajas que se articulan generando desigualdades para las jóvenes rurales: i) las de género, que se dan por el hecho de ser mujeres; ii) de residencia, que marcan diferencias por vivir o pertenecer al contexto rural y no urbano; iii) de situación de pobreza, que se atribuye a pertenecer a hogares pobres y iv) generacional, que son las desventajas por ser jóvenes frente a ser adultas o «abuelas»⁴³. La generacional hace que agudice su vulnerabilidad en relación con el resto de mujeres rurales. El trabajo de Hernández

⁴² El programa *Nuevas Trenzas–Mujeres Rurales Jóvenes del Siglo XXI* es un trabajo de investigación y sistematización relevante sobre las mujeres jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Nicaragua y Perú. Su objetivo es profundizar en el conocimiento de las nuevas generaciones de mujeres jóvenes y aportar en el diseño de políticas y programas de desarrollo rural eficientes que permitan reducir la pobreza y lograr la inclusión social. Ver más en Hernández. 2012.

⁴³ Entrecorillado del autor.

tiene resonancia con el apartado de género de Kessler (2005, pp. 30-32) quién resume algunas de las principales situaciones que viven las mujeres jóvenes rurales:

Fuerte dominación y discriminación por persistencia de estructuras patriarcales, a pesar que para algunos autores hay una incipiente modernización. Sobre carga de trabajo doméstico, no valorado, pocas oportunidades laborales extra hogareñas, vida social controlada, no acceso a educación sexual y reproductiva, violencia familiar. Menor herencia de la tierra. Escasa o nula «moratoria social»⁴⁴: trabajo y maternidad temprana. Experiencias incipientes para fomentar liderazgo y autonomía femenina. (Kessler, 2005, p. 32)

Otros aspectos recurrentes que crean desventajas y exclusión para las jóvenes rurales son la sobre carga de actividades domésticas en relación con los varones y los altos porcentajes de maternidad adolescente, sobre todo en los hogares más pobres (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2015b; Kessler, 2005).

Acerca de los jóvenes indígenas y afrodescendientes el diagnóstico regional de la Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica (OIJ) (Popolo et al., 2009) evidencia las fuertes inequidades, marginalización y pobreza que viven estos grupos respecto del resto de la juventud, como ya lo puntualizamos en el capítulo uno. Es importante matizar que en comunidades con mejores condiciones de vida estas situaciones se reducen, como lo indica un estudio sobre adolescencia y juventud indígena en México (Berteley et al., 2013).

En cuanto a la adolescencia y la juventud indígena, se contabilizaron para el 2005 en ALC 10 millones de indígenas entre 10 y 14 años, quienes residían mayoritariamente en zonas rurales (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2005). Esta población comparte, un limitado acceso a la educación (Popolo et al., 2009, p. 23), la baja calidad educativa y ajena a su realidad social y cultural, la escasez de preparación para el mundo laboral y las bajas posibilidades de empleo luego de sus estudios. La discriminación, sobre todo étnica, la falta de acceso

⁴⁴ Entrecorillado del autor.

a la tierra y a la participación social en espacios de decisión, acentúan sus pocas oportunidades. La migración juvenil indígena y las modificaciones culturales en sus elementos culturales (vestimenta, fiestas, actividades agrícolas, lengua, etcétera), es lo que ha tenido mayor visibilidad en las últimas décadas, así como los cambios en sus formas de vida.

Si bien en este estudio no nos centramos en **la juventud afrodescendiente**, resaltamos que en muchos países (incluido México) ni siquiera es identificada en sus censos (Popolo, et al., 2009, p. 21). Se afirma que estos jóvenes viven por lo general en zonas urbanas, pero hay países en donde están presentes con gran fuerza en las zonas rurales, en muchos casos situadas en la costa, como sucede en México. Además de los factores que causan desigualdad para la juventud rural, en la juventud afrodescendiente se suma la discriminación por color de piel y rasgos culturales, causando privación de derechos humanos, de oportunidades y exclusión, lo que deriva en pobreza y/o violencia (Antón et al., 2009, p. 9).

2.2.2. Juventud rural mexicana

Según los datos del CENSO del 2010 del INEGI (Instituto Interamericano de la Juventud [IMJUVE], 2013) casi la cuarta parte de la juventud mexicana vive en zonas rurales. El 24% de la juventud (de 12 a 29 años) habitan en comunidades de menos de 2,500 habitantes, en relación con un 30% en áreas semiurbanas (más de 2.500 y menos de 100 mil habitantes) y un 46%, que vive en espacios urbanos. Puebla, el estado en donde realizamos nuestra investigación, es uno de los cuatro estados con mayor población juvenil.

De acuerdo con los documentos revisados, la juventud rural mexicana padece fuertes carencias y mayores desventajas que sus pares urbanos, ello a pesar de los avances que en las últimas décadas se han dado en aspectos como la educación, el acceso a servicios básicos el mayor apoyo a la población indígena en los sistemas de protección social. El Informe del 2013, *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México* (IMJUVE, 2013) ofrece información relevante a partir de indicadores sobre factores sistémicos como la salud, la educación, la vivienda y el acceso a servicios.

Este informe refleja avances sobre todo en el acceso a servicios de educación, salud e infraestructura, pero a la vez fuertes desigualdades y carencias en la juventud rural. La tabla 2 sintetiza la información presentada por el informe.

Aspectos	Indicadores
Educación	<ul style="list-style-type: none"> ● Mayor nivel educativo que sus progenitores. El nivel educativo se ha duplicado y se registra una mayor escolaridad entre las mujeres. ● Mayor rezago educativo en relación con la población urbana. ● Mayor inasistencia a la escuela en relación con la población urbana. ● Menores niveles escolares que sus pares urbanos.
Salud	<ul style="list-style-type: none"> ● Aumento de la cobertura de salud para la juventud rural. ● El 24% de la juventud rural carece de servicios de salud, en relación con ella 25,9% de la juventud urbana, que no cuenta con estos servicios. ● El 63% del servicio de salud rural pertenece al Seguro Popular, que es precario y altamente inequitativo⁴⁵.
Vivienda y servicios	<ul style="list-style-type: none"> ● Alto porcentaje de carencia en servicios y viviendas rurales. ● El 58,2% de las familias rurales tienen carencias en servicios básicos. ● 22,9% de las viviendas no tienen acceso a agua. ● 28,1% de las viviendas no tienen acceso a servicio de drenaje. ● 40% de las viviendas no tienen acceso a combustible.

Tabla 2. Indicadores de factores objetivos que afectan a la realidad

Fuente: Elaboración propia con datos del Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México (IMJUVE, 2013)

Respecto la situación educativa de la juventud que vive en zonas rurales, y de acuerdo con datos del mismo censo (IMJUVE, 2013), podemos destacar que un poco más de la mitad de la juventud rural logra terminar la secundaria o un estudio superior. Sin embargo, la cuarta parte de la juventud rural presenta rezago educativo, es decir, que teniendo 15 años o más de edad no ha alcanzado el nivel educativo básico, que en México es el nivel secundario. El porcentaje de jóvenes que ha

⁴⁵ El Seguro Popular de Salud (SPS) es un programa gubernamental que intenta garantizar la cobertura de salud en México, pero se considera inequitativo y con fuertes restricciones y limitaciones en sus servicios. Ver Tamez y Eibenschutz (2008).

terminado la primaria y no logran terminar la secundaria es alto, así como la inasistencia a la escuela. La figura 2 da cuenta de estos datos comparados de rezago educativo entre la población de jóvenes de 12 a 29 años que reside en localidades de menos de 2,500 habitantes, respecto de sus pares urbanos.

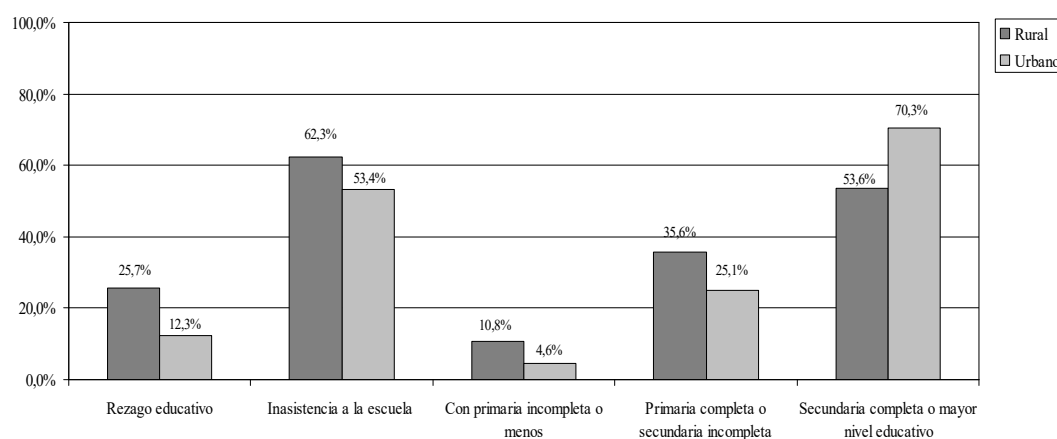


Figura 2 Componentes del rezago educativo por tipo de localidad 2012

Fuente: Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México (IMJUVE, 2013, p. 47)

La deserción escolar en la juventud rural es muy alta, especialmente en los hombres en el largo plazo. Un dato relevante para nuestro estudio es que entre los 15 y 19 años aumenta la deserción escolar, edad promedio en que deberían estudiar el nivel medio superior. La tabla 3 nos permite identificar las cifras de deserción escolar.

Edad (años)	Población de 10 a 29 años			Condición de asistencia escolar					
	Total	Hombres	Mujeres	Asisten			No asisten		
				Total	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres
12	133.902	68.761	65.141	121.785	62.646	59.139	11.957	6.030	5.927
13	127.588	64.723	62.865	105.714	54.152	51.562	21.708	10.477	11.231
14	133.090	68.190	64.900	98.864	50.806	48.058	33.988	17.267	16.721
15	135.267	69.115	66.152	85.565	43.699	41.866	49.384	25.258	24.126
16	126.730	64.848	61.882	57.110	29.208	27.902	69.231	35.447	33.784
17	130.080	66.894	63.186	45.587	22.807	22.780	83.990	43.837	40.153
18	129.800	66.458	63.342	32.200	16.085	16.115	96.955	50.037	46.918
19	101.812	50.265	51.547	15.666	7.771	7.895	85.546	42.206	43.340
20-24	462.043	224.533	237.510	33.451	15.839	17.612	425.465	207.276	218.189
25-29	377.221	181.430	195.791	8.560	3.755	4.805	365.940	176.471	189.469
	1.857.533	925.217	932.316	604.502	306.768	297.734	1.244.164	614.306	629.858

Tabla 3. Asistencia escolar de la juventud mexicana que habita en zonas rurales

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los datos del Censo de Población y vivienda 2010 (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2011).

La deserción escolar en esta población tiene también como una de sus principales causas la alta tasa de ocupación laboral. La tabla 4 muestra los datos de ocupación de la juventud rural y evidencia el aumento drástico que hay en los varones a partir de los 15 años, pasando del 15,43% de los 2 a los 14 años al 58,4% de los 15 a los 19 años.

Edad (años)	Ocupación		
	Total	Hombres	Mujeres
12- 14	9,22%	15,43%	13,04%
15-19	36,15%	58,4%	13,04%
20-24	53,29%	88,27%	20,21%
25-29	54,31%	93,11%	18,36%

Tabla 4. Ocupación de la juventud mexicana que habita en zonas rurales

Fuente: Elaboración propia de acuerdo con los datos del Censo de Población y vivienda 2010 (INEGI, 2011).

Los datos de las dos tablas anteriores nos permiten deducir que la juventud rural, sobre todo los hombres, se inserta en el mundo laboral con un nivel educativo

muy bajo. En el caso de las mujeres, aunque logran mayor nivel educativo, es poco probable que encuentren un empleo en las zonas rurales.

Otros aspectos relevantes. La juventud rural obtiene un empleo sobre todo en el sector primario, como es la agricultura, la ganadería, la silvicultura y la pesca, así como en el sector secundario, relativo sobre todo a actividades artesanales, industriales y manufactureras. Un menor porcentaje se dedica al sector terciario, ocupándose en los servicios de transporte, comercio y en el ámbito educativo.

Es importante considerar el impacto de los cambios ocurridos durante el periodo de modernización y liberalización económica y comercial⁴⁶ en la juventud rural. La disminución del cultivo de granos básicos ha hecho que se incremente el número de jóvenes que abandonan las zonas rurales, y con ello, su alejamiento de formas culturales y tradicionales de relación con la tierra (Pacheco, 2003). También ha propiciado el aumento del trabajo asalariado para esta juventud, sobre todo asociado con la agroindustria, dándose en pésimas condiciones laborales y generando una migración rural-rural juvenil alta (Lara y Sánchez, 2015). El impulso de las maquilas en el medio rural —sobre todo textiles— ha abierto nuevos entornos de explotación laboral muy enfocados hacia la juventud, especialmente mujeres (Carton de Grammont, 2015).

Otros aspectos que modelan la realidad juvenil rural son: la escasa posibilidad de tener tierras para cultivos y un entorno natural rico, la alta migración hacia los centros urbanos o hacia los Estados Unidos como ilegales —aunque la situación de inseguridad asociada al narcotráfico y la peligrosidad de la frontera norte del país ha comenzado a frenar la migración juvenil rural— y la opción obligada de un amplio número de jóvenes por trabajos precarios, peligrosos o en sistemas de explotación por lo general relacionados con la agroindustria (Carton de Grammont, 2015).

⁴⁶ Estos cambios a nivel de las zonas rurales se describieron en el apartado 1.3.2 *Referentes históricos del contexto rural y la pobreza, del capítulo uno.*

En relación con **la inseguridad**, no se puede omitir la victimización que sufre la juventud mexicana. Según el Banco Mundial (BM) (Citado en Instituto Mexicano de la Juventud [IMJUVE], 2014, p. 34) la tasa de homicidio juvenil en México ha ascendido a partir del 2008, con un importante incremento del uso de armas de fuego por parte de personas jóvenes. Entre 2007 y 2010, los homicidios de jóvenes por armas de fuego casi se triplicaron; uno de cada cuatro personas ejecutadas en el marco de la «guerra contra el narcotráfico» ha sido joven, siendo jóvenes los responsables de la mitad de los delitos en 2010. En muchas zonas rurales, las actividades ilícitas asociadas a la producción y al tráfico de estupefacientes son una vía para adquirir recursos económicos. Por otro lado, el contexto de inseguridad y violencia lleva también a que los jóvenes migren o tengan una vida insegura e incierta (Gómez, 2015). Existe además incorporación forzada de adolescentes o jóvenes rurales a filas del crimen organizado, así como de niños, niñas y adolescentes indígenas o migrantes (Rosas, 2013). La trata de mujeres jóvenes rurales con fines de explotación sexual ha sido registrada (Kamur, 2010), aunque continua siendo muy invisibilizada.

México es uno de los países que tiene mayor cantidad de **jóvenes** indígenas en ALC, junto con el Estado Plurinacional de Bolivia y el Estado Guatemala (Popolo et al., 2009, p. 53), La juventud indígena mexicana es muy diversa en cuanto a clase social, niveles de vulnerabilidad y grados de exclusión social (Berteley et al., 2013), sin embargo, está claro que gran parte de ella vive en zonas con mayor pobreza y menores oportunidades de salud, servicios y educación, pese a los avances que existen en cuanto al acceso, la cobertura y la expansión de servicios en las comunidades indígenas. Por ejemplo, el 49,6% de jóvenes indígenas de 15 a 17 años no asiste a la escuela, situación que se agrava para las personas de 18 a 22 años, pues únicamente un 16,1% lo hace (Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación [CONAPRED], 2011, p. 10).

Los estudios sobre la **juventud afrodescendiente** en México son escasos: no se la contabiliza de forma específica en los censos de población, a diferencia de la juventud indígena, quien además cuenta con mayores oportunidades, gracias al

Movimiento Zapatista (Quecha, 2011). Desde nuestra perspectiva es necesario que se realicen más investigaciones sobre la juventud afrodescendiente que se produzca más conocimiento sobre su realidad, para así poder ofrecerle mayores oportunidades y políticas públicas que atiendan a sus dificultades y disminuyan la discriminación que enfrenta.

En general, **las mujeres jóvenes** de las zonas rurales mexicanas, en especial las jóvenes campesinas, indígenas y migrantes, padecen mayores desventajas que sus pares varones, como lo muestra el trabajo de Bonfil (2000). Tienen menos oportunidades laborales, a pesar del aumento de su escolarización y su creciente participación en actividades económicas. La maternidad adolescente y juvenil, al igual que la dependencia familiar, son recurrentes en México, situación que se agrava en las jóvenes indígenas por la exclusión étnica.

2.3. Factores y Condicionantes en la Generación o Superación de la Desigualdad y la Pobreza de la Juventud en el Mundo Rural

A continuación, presentamos factores y condicionantes asociados a la generación o a la superación de la pobreza y la desigualdad en la juventud rural, especificando en cada caso a cuál de estos elementos se han asociado. Muchos factores y condicionantes coinciden con los aspectos que determinan la pobreza de las zonas rurales en ALC que analizamos en el capítulo uno.

2.3.1. Invisibilidad *versus* Romper Estereotipos y Reconocer a la Juventud como Agente de Desarrollo

Como ya hemos establecido en líneas anteriores, la falta de visibilidad de la juventud rural, la carencia de conocimientos teóricos sobre ella y su realidad, las conceptualizaciones de la juventud que no reconocen su especificidad, así como el desconocimiento de aspectos que influyen en el éxito o fracaso en su vida, impactan

directamente en la ya de por sí raquítica generación de oportunidades que tiene, así como en la pertinencia de éstas, en caso de existir (CEPAL, 2001; Durston, 1996; González Cangas, 2003).

La invisibilidad de la juventud rural en las políticas públicas o la inadecuación de las mismas, así como de los programas e investigaciones destinados a esta población son considerados un impedimento para su atención, y para que realmente puedan contribuir al desarrollo local o al de las naciones (Caputo, 2006; Juárez, *et al.*, 2011; Moreno y Villalobos, 2010; Pacheco, 2002).

[...] En la cuestión de la juventud rural convergen muchos temas: desarrollo económico, territorial, ruralidad, sustentabilidad, democracia, derechos humanos, entre otros. La cuestión de la Juventud Rural debe convertirse en un punto central de la agenda de las Políticas de juventud y de la agenda de las ciencias sociales en la región [de ALC]. (Caputo, 2006, pp. 6-7)

Por tanto, es necesario romper con los estereotipos y las ideas que impiden valorar el potencial de la juventud y las capacidades que tiene para hacer cambios y mejoras sociales (CEPAL, 2001; Durston, 1996). Entre estas preconcepciones está el subestimar la capacidad de la juventud rural como agente de desarrollo (Durston, 1996) y su aporte para revitalizar el campo (Moreno y Villalobos, 2010).

También, el considerar la juventud como «sector de atención» y no como agentes indispensables del cambio social (Pacheco, 2002) e identificar a las mujeres rurales como personas analfabetas y sin aspiraciones (Bonfil, 2000). Por consiguiente, es indispensable considerar a los y las jóvenes como «sujetos sociales», para que tomen sus propias decisiones y participen activamente en el mejoramiento de la sociedad (Krauskopf, 2004), así como reconocer sus capacidades y potenciarlas (Durston, 1996, 1998).

2.3.2. La educación

La educación es uno de los activos más importante para ayudar a superar la pobreza. Sintetizamos algunos de los factores que intervienen en este activo⁴⁷.

Dentro de la barreras para que la educación contribuya al mejoramiento de la vida de la juventud rural destacan la escasa cobertura educativa y la baja pertinencia de los programas educativos para la realidad rural (Bonfil, 2000). La baja escolaridad repercute en el mundo del empleo, asociándose al acceso de la juventud a trabajos precarios y de riesgo, una baja capacidad para emprender negocios y para comercializar (Mesén, 2013, p. 4; Riella y Mascheroni, 2015). De igual manera, se considera limitante la educación que no incluye las actividades agrícolas (Akpan, Patrick, James y Agom, 2015).

La educación media superior en los contextos rurales es valorada una oportunidad para la juventud cuando permite el acceso a niveles educativos superiores o a mejores puestos de trabajo, así como cuando ayuda a la generación de iniciativas autónomas o disminuye situaciones de riesgo (Mesén, 2013; Moreno y Villalobos, 2010). Un mayor nivel educativo permite también un mejor uso de la tecnología (CEPAL, 2001). En lo referente a la migración, a pesar de poseer un alto nivel educativo, la juventud rural entra en los grupos más vulnerables o excluidos (Moreno y Villalobos, 2010).

Para las mujeres jóvenes, poseer un mayor nivel educativo tiene un impacto positivo al aumentar sus expectativas de vida, sus oportunidades en general y en particular en el acceso al mundo laboral, así como por disminuir la incidencia de la violencia de género y de la dependencia familiar (Durstun, 1997; Hernández, 2012; Moreno y Villalobos, 2010). Desgraciadamente, los logros educativos de las mujeres

⁴⁷ Como ya se comentó, la relación entre educación media superior y mejoramiento de las condiciones de vida, así como la superación de la pobreza y la desigualdad se trabajan a profundidad en el capítulo cuatro.

no coinciden con grandes oportunidades laborales y de participación social, como se analizará más adelante, en el apartado sobre género.

De acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, los jóvenes indígenas continúan siendo de los sectores que menos logros educativos tienen, en comparación con el resto de la población (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013a) así como la juventud afrodescendiente (Popolo et al., 2009).

2.3.3. La posesión de activos

Al igual que para el resto de las personas en el mundo rural, el acceso a la tierra y a la infraestructura son factores relevantes para el mejoramiento de la vida de la gente joven. El no tener acceso a tierra, así como el deterioro del medio ambiente disminuyen notablemente las oportunidades productivas para la juventud rural y aumentan las posibilidades de que emigre (Camey, 2002 citado en Kessler, 2005). Si bien el acceso a la tierra aumenta las posibilidades de realización de actividades agrícolas, depende fuertemente de otros factores como el acceso a programas estatales y a créditos, contar con TIC, los ingresos generados en temporadas anteriores y su participación en organizaciones sociales (Akpan et al., 2015). También son importantes la comunicación e infraestructura de las comunidades.

2.3.4. El acceso a la información

El contar con información es un factor indispensable para superar la pobreza rural en general, y lo es también para que la juventud lo haga. El no tener información sobre programas y apoyos para mejorar su vida, así como la falta de información sobre los cambios fisiológicos, psicológicos y los peligros que pueden enfrentar en esa etapa de la vida disminuye la posibilidad de actuar adecuadamente y aumenta los riesgos (Durston, 1998, p. 36). La información ayuda a que la población rural joven enfrente los cambios sociales y los riesgos de manera adecuada (Moreno y Villalobos, 2010), así como para que logren implementar iniciativas productivas, y que éstas sean exitosas (FIDA, 2014).

2.3.5. La participación, organización y socialización juvenil

Centralizar las acciones comunitarias y los espacios de socialización en las personas adultas de las zonas rurales disminuye el desarrollo de capacidades de la juventud rural y la generación de mejoras en las comunidades (CEPAL, 2001).

La participación de la juventud rural en proyectos, organizaciones, redes juveniles o espacios de socialización (CEPAL, 2001, pp. 125-126) tiene un impacto positivo, pues permite aumentar el intercambio de experiencias y de conexiones entre organizaciones, redes y cadenas productivas, fortalece a las organizaciones comunitarias y del sector juvenil en general, impulsa espacios de formación e información, ayuda a la solución de problemas que afectan a la juventud y las comunidades, aumenta la autoestima de la juventud y su sensación de felicidad, además de provocar una mejor aceptación de la juventud por parte de la comunidad. La participación en espacios o redes juveniles posibilita tener impacto en políticas públicas, siendo clave para ello la promoción de liderazgos orientados hacia la propia juventud o sus comunidades (Centro de Culturas Indígenas del Perú [CHIRAPAQ], 2013, s.f.). Se reconoce el valor de la participación de la juventud rural en los movimientos populares y el impulso que puede dar a la equidad social, no sólo en el presente, sino en el futuro (Durston, 1998, pp. 35-36). El participar en movimientos populares facilita el desarrollo de capacidades como líderes, en tanto permite adquirir las capacidades, entre otras hablar en público, dirigir equipos y gestionar debates.

Diversas evidencias apuntan al valor que tiene para la juventud rural la socialización, las interacciones y la participación en grupos y acciones colectivas, como un medio preventivo y que favorece la disminución de riesgos.

En síntesis, a través de la participación el/la adolescente va mostrando su presente, labrando su propio futuro, y favoreciendo su propio desarrollo, aportando beneficios a los miembros e instituciones de la comunidad a la cual pertenece. Otro efecto de la participación que se puede destacar es la disminución de los comportamientos extremos y de alto riesgo para los/as adolescentes y la comunidad en general; la participación se constituye así en una especie de barrera defensiva frente a comportamientos que pueden representar peligro individual y social (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. [UNICEF], 2010, p. 28)

2.3.6. El mercado de trabajo laboral y la ocupación juvenil

El aumento del empleo juvenil en zonas rurales es un medio para aumentar los ingresos familiares, aunque estas oportunidades con frecuencia ayudan sólo momentáneamente a la supervivencia de las familias, ya que por lo general son empleos temporales, precarios, en situación de riesgo y sin posibilidad de mejora laboral (Riella y Mascheroni, 2015). Cabe destacar el aumento que tenido el empleo asalariado⁴⁸, el empleo emergente⁴⁹ y el empleo no rural⁵⁰, aunque es necesario garantizar que se den bajo la condición de empleo digno para que sean en realidad factores de superación de la pobreza. Garantizar una buena calidad de vida pasa por la eliminación de los trabajos peligrosos a los que se enfrenta gran parte de la infancia y juventud rural. Desde nuestra perspectiva no se dan estas condiciones, a la larga las ofertas ocupacionales son «trampas de la pobreza» o moratoria negativa para la juventud, pues no repercuten en mejoras sustanciales para su vida o las de sus familias en el largo plazo o incluso podrían ayudar a perpetuar la pobreza.

Por otro lado, los emprendimientos juveniles asociados a la producción agrícola y la creación de microempresas están demostrando ser una buena alternativa para generar ingresos económicos y contribuir a la producción agrícola (FIDA, 2014). Se destaca —en el caso de las microempresas familiares— que la apertura de las familias a incorporar a las personas jóvenes como sus socias y permitir que participen de una manera activa, así como que logren que la producción sea sostenible, tiene un buen impacto en su mejora y en el aprovechamiento de las

⁴⁸ El empleo asalariado genera muchas ofertas laborales para la población juvenil más pobre, es una fuente de ingreso importante y se da, por lo general, en pésimas condiciones, peligrosidad y bajo diferentes formas de explotación (Riella y Mascheroni, 2015).

⁴⁹ El empleo emergente, como ayuda puntual a un amplio sector juvenil, no favorece a largo plazo la superación de la pobreza, pues no ofrece garantías sociales y por lo general se da también en pésimas condiciones (Moreno y Villalobos, 2010).

⁵⁰ El empleo no rural, que tiende a ser una oportunidad para la juventud mejor cualificada, permite una integración laboral en mejores condiciones (Moreno y Villalobos, 2010, p. 5; Riella y Mascheroni, 2015), pero requiere de condiciones básicas de infraestructura física, social e inversión, de la cual carecen muchas de las zonas rurales.

capacidades propias de la juventud, como son la iniciativa, la innovación o la creatividad (Mesén, 2013).

2.3.7. La migración

Como ya se mencionó, la migración es un hecho que está marcando a la juventud rural (Kessler, 2005) impactando negativamente en las zonas rurales por la pérdida de fuerza de trabajo, capital social y por su poca participación en actividades que podrían contribuir a superar la pobreza. La migración juvenil rural coloca a esta población joven en una situación de desventaja, puesto que generalmente se da en condiciones de explotación, sin garantías y con un futuro incierto, convirtiéndole en un grupo vulnerable (Pacheco, 2002).

Los procesos migratorios de la juventud rural se dan en muchas ocasiones en presencia de peligros que les hacen víctimas de diferentes violaciones a los derechos humanos la desaparición de los y las jóvenes migrantes es un hecho que va en aumento, así como la exposición a los peligros con que se enfrentan sus familias — sobre todo sus madres, que suelen ser las primeras en ir a buscarlos—, lo que aumenta la vulnerabilidad, riesgo y pobreza de las familias y comunidades (Gómez, 2015).

Por otro lado, la migración juvenil rural no es necesariamente negativa cuando logra: que adolescentes y jóvenes tengan oportunidades para mejorar su educación y su trabajo (Berteley et al., 2013; Durston, 1998) y que logren mejoras económicas (Kessler, 2005); que puedan generar una fuente de ingreso personal o familiar, que en muchos casos resulta fundamental para la supervivencia de la familia (Durston, 1998). Sin embargo, las oportunidades en los contextos a los que migra la juventud rural e indígena son pocas (Berteley et al., 2013, p. 53).

2.3.8. La victimización y participación en actividades ilícitas

El aumento de actividades ilícitas es un hecho que afecta la vida de la juventud rural, ya sea al involucrarse en estas situaciones o al ser víctimas de ellas, y que impacta en su vida y a menudo también la de sus comunidades.

De acuerdo al Fondo de Población de las Naciones Unidas (UNFPA) la CEPAL la vinculación con acciones ilegales no suele facilitar el tránsito a una vida adulta segura y en buenas condiciones (Fondo de Población de las Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [UNFPA/CEPAL, 2011]). La participación juvenil en este tipo de actividades ocurre bajo la expectativa de conseguir mayores ingresos y una vida exitosa participando en el narcotráfico o las mafias. Puede ocurrir que la participación del o la joven genere uno de los ingresos más importantes para su familia, pero puede también suceder que esto no se dé y al contrario derive en una situación de mayor vulnerabilidad y riesgo para toda la familia. Homicidios, masacres, secuestros, guerrillas, presencia de fuerzas paramilitares e iniciativas violentas del propio gobierno van en aumento en muchas comunidades rurales (Salama, 2008). El resultado es que la juventud vive en tensión e inseguridad, propiciando migraciones en donde también puede ser víctima de robos, prostitución, drogas, trata de personas, discriminación, violaciones sexuales, mutilaciones, enfermedades y en el peor de los casos, la muerte (Gómez, I., 2015). Para evitar la violencia hacia la juventud se debe brindar acceso a la justicia, a la educación y a los servicios básicos, a la prevención de la drogadicción, así como fortalecer la participación política juvenil y dotar de infraestructura a las comunidades (UNFPA/CEPAL, 2011).

2.3.9. La discriminación por pertenencia a un pueblo indígena o zona rural

La pertenencia a un pueblo indígena o con rasgos culturales específicos, así como el factor de residencia crea —la mayor parte de las veces— exclusión y pobreza para la juventud rural. Por un lado, hay falta de oportunidades dentro de las comunidades rurales o mala calidad de las que existen, y por otro son pocas las oportunidades que ofrecen las zonas urbanas a esta juventud. La juventud rural enfrenta discriminación étnica y sistemática en la vida cotidiana, sobre todo asociada con los rasgos físicos y el color de la piel, situación que se agrava en la juventud afrodescendiente e indígena, quienes cuentan con menores oportunidades laborales y educativas (Popolo et al., 2009).

La juventud indígena enfrenta barreras culturales y lingüísticas de una forma más amplia (Zapata, 2003 citado en Berteley et al., 2013; Kessler, 2005, p. 29). Las oportunidades de recibir becas y apoyos para la adolescencia y juventud rural, y sobre todo la indígena, son una posibilidad de acceso a servicios educativos y diversos programas, lo que en muchos casos permite mejoras en su vida actual. Se espera que a largo plazo, estas mejoras se extiendan también a sus familias y comunidades.

2.3.10. El género

Como ya mencionamos anteriormente, el factor de género crea en el caso de las mujeres rurales mayores desventajas, lo que aplica también para el caso de la juventud rural. El hecho de que las mujeres rurales jóvenes no puedan acceder a oportunidades laborales, de profesionalización, de participación social, así como a activos, como tierra o herencia impide que tengan mayores logros (Hernández, 2012). El hecho de que trabajen el triple de horas semanales que los varones en actividades domésticas (CEPAL, 2015b) limita su participación en otras actividades, y con ello el que aprovechen las ventajas que trae la socialización y participación juvenil. El embarazo adolescente es también una fuerte limitante (CEPAL, 2015b, p. 78).

Por otro lado, los logros educativos de las mujeres jóvenes les permiten mejores oportunidades laborales, mayor participación comunitaria, así como emancipación social, aunque las mejoras y oportunidades que tienen en sus vidas son aun limitadas (Bonfil, 2000; Hernández, 2012; Kessler, 2005).

El acceso al trabajo remunerado por parte de las jóvenes rurales está ayudando a mejorar los ingresos familiares, aunque esta población sigue siendo valorada por el mercado laboral por ser una fuerza de trabajo barata, flexible y dócil. Además, el trabajo se realiza la mayor parte de las veces en pésimas condiciones y con escasas oportunidades de mejora o de posibilidad de ocupar mejores puestos. El estudiar, trabajar o migrar de forma segura permite a las jóvenes nuevos horizontes y una disminución de su dependencia familiar (Bonfil, 2000), aunque en ocasiones el

realizar estas acciones genera tensiones, malos tratos e incluso violencia. Las mujeres indígenas y afrodescendientes tienen menores logros que el resto de la juventud y se considera que el acceso a estudios y finalización de ellos, es un factor indispensable para que mejoren su situación (Popolo et al., 2009).

Finalmente, podemos afirmar que la situación de la juventud rural que hemos expuesto en las líneas anteriores constituye un gran reto para aprovechar y promover todo su potencial, así como reconocer sus capacidades para aportar a la sociedad, tanto en el presente como en el futuro. De tal manera, las propuestas educativas que busquen dar respuesta a las necesidades de la juventud no deberían ser indiferentes ante esta realidad juvenil.

Por nuestra parte, este capítulo nos ha permitido aproximarnos a esta realidad y contar con esta información, lo que es relevante si aspiramos a que la educación brinde oportunidades para la juventud rural y que ésta logre desplegar todo su potencial, constituyéndose en «sujetos sociales» capaces de aprovechar y generar oportunidades que contribuyan a mejorar sus vidas, así como las de sus familias, sus comunidades y sus naciones. Con ello, la juventud tendrá mayores oportunidades para desarrollar su capacidad de agencia y con ello ser protagonista del cambio social, tema que abordaremos en el siguiente capítulo.

Capítulo 3. Enfoque de Capacidades, una Alternativa para las Zonas Rurales de ALC

Capítulo 3. El Enfoque de Capacidades, una Alternativa para las Zonas Rurales de ALC

Si en lugar de centrar la atención sólo en la pobreza de renta, la centramos en la idea global de la carencia de capacidades podemos comprender mejor la pobreza de las vidas humanas y las libertades a partir de una base de información diferente [...]. El papel de la renta y de la riqueza –por importante que éste sea, junto con otras influencias- tiene que integrarse en un análisis más amplio y completo de éxito y de privaciones. (Sen, 2000, p. 37)

En este capítulo nos centramos en el enfoque de capacidades formulado por el premio Nobel de Economía Amartya Sen y uno de los aportes más relevantes en la conceptualización, medición y comprensión de la pobreza. Sen apuesta por la superación de las injusticias y no sólo por la comprensión de las formas como éstas se dan. Para esto crea una herramienta de análisis crítico de cuestiones sociales como son el bienestar, la pobreza o la desigualdad.

El enfoque de capacidades es un referente central de esta tesis, dado que aporta a la comprensión del fenómeno que se aborda y a la determinación de algunas de las categorías de análisis, así como para la orientación general del análisis de los resultados y las conclusiones. La comprensión de lo que son las libertades o las capacidades, así como los funcionamientos y la función de agencia, han sido

relevantes en esta investigación. Claves han sido los trabajos realizados por Iniciativa de Pobreza y Desarrollo Humano de la Universidad de Oxford (OPHI por sus siglas en inglés)⁵¹, tanto por retomar los trabajos de Sen, así como por las iniciativas que han realizando en América Latina y como por su apuesta por la transformación social.

El primer apartado de este capítulo versa sobre la concepción de la pobreza desde el enfoque de capacidades, retomando los conceptos de exclusión, vulnerabilidad y marginación. El segundo apartado aborda las libertades o capacidades, así como las funcionalidades y aspectos relevantes del enfoque de capacidades. El tercer apartado profundiza el concepto de agencia y algunas capacidades importantes para su ejecución. Finalmente, el cuarto vuelve al contexto de nuestra investigación y en él hacemos una reflexión sobre las limitaciones del enfoque y los retos de su aplicación en contextos multiculturales y con alta desigualdad, centrándonos en la posibilidad de agencia y de lo que llamamos «igualdad epistemológica».

3.1. La Concepción multidimensional de la pobreza

Uno de los aportes más relevantes del enfoque de capacidades (Sen, 1997, 2000; Sen, 2001, p. 27) es el giro que ha dado al concepto de pobreza. Como comentamos en el capítulo uno, la propuesta de Sen ofrece una alternativa a la concepción de pobreza del liberalismo utilitarista, que se centra en los ingresos y recursos monetarios. Sen (2000) considera la pobreza como la falta de libertades y capacidades básicas y muestra cómo esta falta se relaciona directamente con la pobreza económica, ya que priva a los individuos de satisfacciones básicas. De esta forma, nos invita a cambiar la mirada, centrada exclusivamente en lo económico.

⁵¹ *Oxford Poverty & Human Development Initiative* (OPHI), es un centro de investigación económica del Departamento Desarrollo Internacional de la Universidad de Oxford. Establecido en 2007, con el objetivo de construir y avanzar en un marco metodológico para la reducción y medición de la pobreza multidimensional. Está dirigido por Sabina Alkire, que es una de las referencias más importantes en el estudio y la aplicación del enfoque de capacidades. Ver OPHI (2007-2016).

Como indica la cita con que abrimos este capítulo, es necesario cambiar nuestro enfoque y nuestras herramientas de análisis, integrando indicadores importantes como el de la renta con las libertades y/o capacidades, así como las funcionalidades, mismas que han sido poco valoradas, pero determinantes para la generación o la superación de la pobreza.

No es una idea absurda, ya que la renta debidamente definida— influye mucho en lo que podemos o no podemos hacer [...] También existe, sin embargo, una buena razón para no *terminar* con un análisis de la renta exclusivamente. (Sen, 2000, p. 37)

Aporte central de Sen (1997, 2000, 2007) ha sido mostrar la relación entre carencias económicas y otros aspectos, así como el peso que tienen la diversas privaciones —no previamente consideradas— en la estructuración de la pobreza. En palabras de Sen:

A veces la falta de libertades fundamentales está relacionada directamente con la pobreza económica que priva a los individuos de la libertad necesaria para satisfacer el hambre, para conseguir un nivel de nutrición suficiente, para poner remedio a enfermedades tratables, para vestir dignamente o tener una vivienda aceptable o para disponer de agua limpia o de servicios de saneamiento. En otros casos, la privación de libertades está estrechamente relacionada con la falta de servicios y atención social públicos, como la ausencia de programas epidemiológicos o de sistemas organizados de asistencia sanitaria o de educación o de instituciones eficaces para el mantenimiento de la paz y el orden locales. En otros casos, la violación de la libertad se debe directamente a la negativa de los regímenes autoritarios a reconocer las libertades políticas y civiles y la imposición de restricciones a la libertad para participar en la vida social, política y económica de la comunidad. (Sen, 2000, p. 20)

Los factores que generan pobreza son diversos, como ha sido abundantemente descrito y discutido en los dos capítulos anteriores de esta tesis.

Otro aspecto importante en la propuesta de Sen es que coloca en el centro a las personas y a las libertades o capacidades que éstas tienen para lograr vivir mejor.

Estas ideas han contribuido al desarrollo de un concepto de pobreza multidimensional, al transformar los modelos con que se mide la pobreza, así como a la modificación del diseño de políticas y estrategias destinadas a la superación de la pobreza.

3.1.1. La pobreza multidimensional

A partir del enfoque de capacidades, los trabajos de Bourguignon y Chakravarty (2003) y de Alkire y Foster (2011; 2009, 2011) han desarrollado ampliamente la concepción de pobreza como un fenómeno multidimensional. El trabajo de la OPHI ha sido además una de las referencias más importantes a nivel mundial, en cuanto al desarrollo, medición y aplicación de este concepto.

Si bien en la actualidad hay consenso en la dimensión multidimensional de la pobreza, ésta se considera aún como un concepto en revisión (Alkire, 2007, 2008a; PNUD, 2010a), aunque su estudio como fenómeno multidimensional se inició hace más de veinte años.

El IDH es una de las herramientas más relevantes en la medición de este fenómeno ya que considera la salud, los ingresos y la educación como sus tres dimensiones centrales. Además, muchos son los trabajos que se han dedicado a correlacionar otros indicadores o dimensiones con las del IDH, o a hacer medición multidimensional. Recientemente, la OPHI ha avanzado en la delimitación y estudio de cinco dimensiones consideradas importantes: calidad en el empleo, empoderamiento, seguridad física, capacidad de vivir sin vergüenza y bienestar psicológico y subjetivo (Alkire, 2007; Iniciativa de Pobreza y Desarrollo Humano de la Universidad de Oxford [OPHI], 2007-2016a). Al considerar los factores que generan pobreza en zonas rurales de ALC y en la juventud rural, acabamos de mencionar, podemos afirmar que éstos tienen fuerte relación con algunas de esas cinco dimensiones, en aspectos como la privación de la participación social, la inseguridad, la discriminación y la falta de oportunidades de empleo digno.

Algunos países de ALC han dado pasos valiosos en la medición de la pobreza desde la visión multidimensional. Tal es el caso de México, en donde el CONEVAL,

como ya indicamos en el capítulo 1, considera principalmente los indicadores de: ingreso corriente per cápita, el rezago educativo promedio en el hogar, el acceso a los servicios de salud; la calidad y espacios de la vivienda, el acceso a servicios básicos en la vivienda, el acceso a la alimentación, así como la seguridad social y el grado de cohesión social (Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL], 2014, p. 45-47). Esta última se considera como un indicador valioso que integra: redes sociales, participación social, confianza y discriminación, siendo el nivel territorial o el hogar los más apropiados para realizar su medición o valoración (CEPAL, 2007a citado en CONEVAL, 2014).

Sin embargo, también hay clasificaciones, como la del PNUD, que agrupan las restricciones que causan la pobreza en factores objetivos, sistémicos y subjetivos (PNUD, 2010a), orientándolos a saber en dónde poner el énfasis en programas de atención o políticas públicas, sobre todo en contextos de extrema desigualdad y pobreza, como el de ALC. En la tabla 5 se presentan algunas de las restricciones que padecen las personas en el marco de cada uno de estos tres factores:

Factores	Restricciones
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Acceso limitado o inexistente a bienes y servicios: escuelas, hospitales, vivienda de calidad, etcétera. • Bajos niveles de escolaridad, condiciones laborales precarias.
Sistémicos	<ul style="list-style-type: none"> • Baja calidad de la representación política. • Acceso inequitativo a representación institucional. • Poca posibilidad de hacerse escuchar. • Corrupción estatal que genera fallas institucionales.
Subjetivos	<ul style="list-style-type: none"> • Limitación de la capacidad de decisiones de las personas o en los hogares. • Limitación en la capacidad de acción para alcanzar metas. • Limitaciones en el contexto y relaciones que permitan una autopercepción adecuada para alcanzar las metas.

Tabla 5. Causas o factores que intervienen en la desigualdad en ALC

Fuente: Elaboración propia con datos del Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe (PNUD, 2010a)

Aunque se cuenta con significativos avances en la medición y comprensión de la pobreza urbana desde un enfoque multidimensional, el contexto rural es un espacio que requiere de mayor exploración y aportes.

La aplicación del enfoque multidimensional tiene, sin embargo, algunas limitaciones. Una de ellas es que algunos modelos que miden la pobreza se centran en los accesos, por ejemplo a la educación, salud, empleo o participación política, sin identificar qué logros reales tienen las personas en sus vidas al acceder a ellos o bajo qué procesos se realiza este acceso (PNUD, 2010a). Además, faltan datos comparables a nivel internacional y local sobre muchos de los componentes de esta propuesta, aun reconociendo la importancia de las iniciativas que permiten la medición, estudio y comprensión de los componentes multidimensionales y la disminución de la pobreza (Alkire, 2007).

Desde nuestro punto de vista, un limitante más en la aplicación de la visión multidimensional es que no se han considerado con la importancia necesaria los aspectos culturales, sobre todo en ALC en donde la multiculturalidad es un rasgo distintivo e histórico, y en donde los saberes populares y los modos de vida propios han permitido la supervivencia de personas más vulnerables en diversos contextos (Saraví, 2006). Aunque hay esfuerzos por considerar el factor cultural, la mayor parte de las veces estos se quedan en la comparación de indicadores, sin realmente incluir la especificidad cultural. Así, el *Índice de Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas* (IDH-PI), que es la expresión internacional más importante para medir la pobreza de los pueblos indígenas a nivel global (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2010b), tiene los mismos indicadores que el IDH para las Poblaciones no Indígenas haciendo una comparativa entre ambas poblaciones sin contar con indicadores específicos de cultura o identidad indígena (PNUD, 2010b)⁵².

⁵² El IDH-PI permite saber el grado de «bienestar» de que gozan las personas, al promediar índices relacionados con la esperanza de vida al nacer, las tasas de alfabetización, de matrícula escolar, y la disposición de ingresos necesarios para mantener un nivel de vida digna (producto interno bruto –PIB)

Esta carencia dificulta la posibilidad de reconocer o cuantificar los recursos propios y las capacidades que los pueblos indígenas tienen y que les permiten generar recursos para vivir. Mucho menos se han considerado sus visiones en relación con lo que es el vivir bien o el Buen Vivir (Acosta, 2014). Probablemente, el caso más relevante a nivel internacional para mostrar las posibilidades de incluir aspectos culturales en la medición de la pobreza, es el de Bután. Este país basa su organización y estilo de vida en la tradición budista, siendo la agricultura central en su estilo de vida y en su actividad económica. En Bután se diseñó en 2008 el Índice de la Felicidad Nacional Bruta el cual incluye aspectos culturales relevantes para esta nación, junto con medidas clásicas de medición de la pobreza multidimensional. Así, se determinó que tan sólo el 12,7% de la población era pobre desde una definición multidimensional⁵³. ¿Cuál sería el porcentaje si se consideraran únicamente las medidas económicas clásicas? Seguramente mucho más elevado.

A nuestro entender, no considerar lo cultural es una limitación, en el sentido en que en muchas de las zonas rurales se siguen conservando sistemas de vida y organización que históricamente han permitido no sólo la supervivencia, sino que todavía siguen siendo centrales en el modo de vida.

En palabras del PNUD:

Es necesario insistir en que el Índice de desarrollo humano (IDH) y otros indicadores que propone la metodología del PNUD son solamente instrumentos limitados para conocer el grado de bienestar del que gozan las personas, pues un análisis más agudo de la

– per cápita ajustado por paridad al poder de compra) (PNUD, 2010a). Permitiendo una comparativa con población no indígena, pero siendo una herramienta limitada por no considerar aspectos culturales que contribuyen en su bienestar.

⁵³ Las dimensiones que se establecieron para medir el Índice de Felicidad Bruta en Bután son: (i) Bienestar psicológico; (ii) Relación con la comunidad; (iii) Diversidad cultural y adaptabilidad; (iv) Uso del tiempo; (v) Salud; (vi) Educación; (vii) Medio ambiente; (viii) Nivel de vida; (ix) Gobernabilidad. Algunos de los indicadores son: espiritualidad; percepción de seguridad; reciprocidad, niveles de confianza, cercanía de apoyo social; nivel de socialización; tasa de uso de dialectos; presencia de deportes tradicionales, número de festivales comunitarios, nivel de habilidad artesanal, trascendencia de valores, indicador de preceptos básicos; disponible para actividades no laborales y actividades no pagadas, entre otros. Ver más en (América Solidaria, s/f).

información que arrojan tendría que estudiar cómo éstos se traducen en capacidades efectivas e incorporar algún indicador que aproxime la libertad cultural a la que tienen acceso las personas, particularmente los indígenas. Esto incluye tomar en cuenta la complejidad de identidades y modos de vida que caracterizan al mundo moderno (PNUD, 2010b, p. 14).

Así pues, y como lo hemos expuesto anteriormente, es vital poner el énfasis en la multidimensionalidad de la pobreza, subrayar el valor de tener una visión amplia e identificar los factores objetivos, sistémicos y subjetivos, sin olvidar la consideración de los aspectos culturales e identitarios.

3.1.2. Exclusión, vulnerabilidad social y marginación

La definición y medición de las desigualdades sociales y la pobreza en ALC ha generado diversas conceptualizaciones que destacan aspectos como la exclusión social, la vulnerabilidad social y la marginación (Busso, 2001; Pizarro, 2001; Saraví, 2006). Estas conceptualizaciones, aparte de ayudar en la comprensión del fenómeno de la pobreza, han influido en las políticas públicas e iniciativas para su superación.

El concepto de exclusión social se asoció inicialmente a la negación de acceso a los derechos sociales, al mercado laboral y al ejercicio de la ciudadanía. En cambio, en los últimos años el centro de este concepto ha sido la dimensión relacional, directamente vinculada con la participación política, cultural y económica (Saraví, 2006, pp. 25-27).

El concepto de vulnerabilidad social se asocia principalmente a la inseguridad, la exposición a riesgos o el estrés, así como con la dificultad para hacer frente a estas situaciones (Chambers, 1989, 2006). Esta conceptualización considera dos dimensiones: una externa, que incluye los riesgos, los choques y la tensión a la que está sujeta una persona u hogar, y otra interna asociada a la indefensión o la falta de medios para hacer frente a estas situaciones (Pizarro, 2001).

Sin embargo, no todas las personas o colectivos que se consideran vulnerables están en condición de pobreza. En los últimos años, el aumento de

desastres naturales y conflictos de diverso tipo han ocasionado que muchas personas hayan perdido sus recursos y han llevado a un agotamiento de las reservas en territorios del planeta, lo que ha ocasionado un incremento de la población que es menos capaz de hacer frente a las necesidades que enfrenta (Chambers, 2006, pp. 33-34). La vulnerabilidad social es un rasgo dominante en América Latina: la exposición a riesgos y a situaciones de incertidumbre es constante y generalizada en esta región (Busso, 2001; Pizarro, 2001).

El concepto de marginalidad (Saraví, 2006, p. 40), relevante en la segunda mitad del siglo pasado, sigue no obstante estando vigente para explicar lo que sucede en ALC. La marginalidad se atribuye a una forma particular de integración en desventaja al capitalismo, siendo ésta su premisa central, al contrario de lo que sucede con la exclusión. Sin embargo, en la teoría de la modernización la noción de marginalidad ha sido entendida como resultado de la falta de integración de sectores específicos de la población e incluso en el contexto europeo se ha llegado a utilizar la marginalidad como sinónimo de exclusión social. El debate pone el acento en el rol y la funcionalidad que tienen los sectores más pobres dentro del sistema capitalista. Para Saraví (2006), los conceptos de exclusión y marginalidad son valiosos y complementarios, sobre todo en sociedades profundamente desiguales y empobrecidas como ALC:

Hay una clara diferencia de enfoque entre la marginalidad y la exclusión. Sin embargo, aunque parezca paradójico decirlo, no se trata de una diferencia por oposición, sino una diferencia que resulta complementaria. Los estudios sobre marginalidad, particularmente en su vertiente histórica estructural, nos ayudan a entender la forma (profundamente desigual, por cierto)⁵⁴ en que se da la integración social en las sociedades latinoamericanas, la génesis estructural de las condiciones de privación y pobreza prevalecientes (Saraví, 2006, pp. 40-41).

⁵⁴ Paréntesis del autor.

Sen sostiene que la desigualdad no es sólo terriblemente grande, sino que también se está volviendo marginalmente más grande (Sen, 2007), refiriéndose a una integración de las personas pobres en la que a pesar de su «participación» las ganancias o beneficios son mínimos o nulos.

Por último, en los enfoques de exclusión social y vulnerabilidad hay dos aportes relevantes para el tema que tratamos en este estudio.

Primero, ambos enfoques hacen énfasis en que las personas y familias en situación de pobreza poseen una diversidad de recursos para mejorar su bienestar y para enfrentar situaciones adversas, recursos que son utilizados permanentemente y que les ayudan en su supervivencia. Estos recursos pueden variar de acuerdo con los contextos o regiones, pero por lo general no son reconocidos en los estudios, todavía más tratándose de poblaciones rurales (Kaztman, 1993 pp 3, citado en Busso, 2001; Chambers, 2006), como se indica en la siguiente cita:

Las estrategias de supervivencia de los pobres y deprivados varían según la región, comunidad, grupo social, hogar, género, edad, estación y momento histórico. Como ilustran los casos estudiados, la mayoría de las personas pobres tienen estrategias que son complejas y diversas. [...] la mayoría de las personas pobres no eligen poner todos sus huevos en una canasta. Más bien, reducen el riesgo, aumentan la adaptabilidad, y buscan un grado de autonomía, mediante el desarrollo y el mantenimiento de las opciones más amplias, a través de la capacidad y la disposición de los diferentes miembros del hogar a hacer cosas diferentes, en diferentes lugares, en diferentes momentos. La gama de medios que la población rural pobre utiliza para su subsistencia, para mantener sus medios de vida, y para hacer frente a contingencias, es impresionante (Chambers, 2006, p. 35)⁵⁵.

⁵⁵ Traducción propia: *The coping strategies of those who are poor and deprived vary by region, community, social group, household, gender, age, season and time in history. As the case studies illustrate, most poor people have strategies which are complex and diverse. [...] most poor people do not choose to put all their eggs in one basket. Rather they reduce risk, increase adaptability, and seek a degree of autonomy, by developing and maintaining wider options, through the ability and willingness of different household members to do different things in different places at different times. The range of means which poor rural people use for subsistence, to maintain their livelihoods, and to cope with contingencies, is impressive* (Chambers, 2006, p. 35).

El segundo aporte se relaciona con la asociación analítica que realizan entre riesgos, desigualdades y desventajas y la consideración de que éstos se pueden decodificar a nivel de la experiencia biográfica individual y asociar con procesos políticos a nivel macro (Saraví, 2006, p. 31). Así, las trayectorias biográficas constituyen una unidad de análisis de gran valor, pues permiten identificar cómo se construyen eventos que llevan a una acumulación de desventajas, o al contrario, que generan oportunidades. En este sentido, autores contemporáneos enfatizan que el riesgo y la desigualdad son aspectos frecuentes y relevantes en la actualidad, así como el fuerte impacto que tienen en la biografía de las personas. En esta línea, Beck y Beck hablan de «biografías de riesgo», Fitourssi y Rosanvallon se refieren a las «desigualdad de trayectorias» y Esping Anderson previene sobre los «riesgos del curso de la vida» (Citados en Saraví, 2006, p. 35).

Destacamos estos dos aportes puesto que nos permiten identificar aquello que las personas pobres han utilizado y son capaces de generar para superar situaciones de pobreza. Además, nos ayudan a centrarnos en sus trayectorias de vida como medio para identificar los factores de la educación media superior que les han permitido mejorar sus vidas.

En los dos siguientes apartados profundizamos en el enfoque de capacidades dada su importancia en la redefinición de la pobreza como multidimensional, así como su relevancia para la presente tesis.

3.2. Enfoque de capacidades

Los conceptos de libertades y funcionalidades, así como de justicia social y de agencia son piezas fundamentales del enfoque de capacidades. En este apartado nos centramos en la definición de los dos primeros, así como algunos aspectos de la justicia social.

3.2.1. Libertades y funcionalidades

Las libertades son las oportunidades reales que tienen las personas, y las que efectivamente pueden llegar a elegir o gozar. Sen (2000, pp. 34-35) define la libertad como capacidad, considerando las **capacidades** como las oportunidades o libertades con las que una persona efectivamente cuenta (educación, acceso a salud, espacios de participación política, etcétera). La expansión de libertades o capacidades es lo que permite a las personas llevar el tipo de vida que consideren valioso. De ahí la afirmación de que la desigualdad y la pobreza son causadas por las restricciones a estas libertades.

Las funcionalidades son las distintas condiciones de vida que las personas pueden conseguir, es decir, son los logros, el estado alcanzado o la realización de las personas (Sen, 2001, p. 24). Las funcionalidades tienen un peso relevante en este enfoque, en donde no sólo importa lo que las personas poseen o lo que tienen acceso, sino que también son de gran importancia las condiciones de vida alcanzadas por ellas.

Sen (2000) pone especial atención al conjunto de libertades ya la relación entre ellas, así como el papel que éstas tienen para las personas en el proceso de alcanzar la vida que consideran valiosa. Así, un aporte central de Sen es que las diversas libertades están asociadas con la habilitación de competencias, que él considera como recursos necesarios para poder «hacer» lo que se desea, refiriéndose no sólo a los recursos materiales, sino también a la libertad de acción y de decisión.

La concepción de libertad que adoptamos aquí [en el enfoque de capacidades] entraña tanto los procesos que hacen posible la libertad de acción y de decisión como las oportunidades reales que tienen los individuos, dadas sus circunstancias personales y sociales. (Sen, 2000, p. 33)

Es decir, que los recursos u oportunidades (libertades) que se ofrecen a las personas deberían ser posibilidades reales que les permitan tomar decisiones y actuar sobre sus propias vidas, creando capacidades para ello, sean cuales sean las circunstancias que puedan tener (Foster, 2010; Sen, 2000).

De esta forma, el enfoque considera que lo que más importa es lo que cada persona puede realizar con lo que tiene. De ahí que el concepto de «libertades» esté directamente asociado con «la libertad» que realmente pueden tener las personas para tomar decisiones y actuar en sus vidas. El grado en que las personas tienen la posibilidad de tomar decisiones, de actuar o ser lo que desean, es uno de los aspectos fundamentales en este enfoque (Foster, 2010). La participación en las decisiones incluye la participación política y la representación de las personas pobres o excluidas en las decisiones de los Estados, mostrando con claridad que estos espacios no pueden pertenecer únicamente a quien tiene el poder. Para Sen (2000) el planteamiento anterior es parte de una correcta concepción del desarrollo, como lo indica la siguiente cita:

Un enfoque correcto del desarrollo no puede centrar tanto la atención, en realidad, únicamente en los que tienen el poder. Debe tener un alcance más amplio, y la necesidad de que participe el pueblo no es una mera basura mojigata. De hecho la idea de Sen, identifica entre las principales libertades: (i) las económicas, como los ingresos o las rentas; (ii) las políticas, en las que destaca la elección libre y la libertad de expresión; (iii) las sociales, como la educación y los servicios sanitarios; (iv) las de protección social, que incluye las redes de seguridad social en donde se pueden considerar las ayudas contra el hambre o los seguros de desempleo. (Sen, 2000, p. 20)

En pocas palabras, el desarrollo no puede disociarse de la participación de las personas (Sen, 2000, p. 299). En relación con esto es importante indicar que el ejercicio de las libertades se da en un sistema normativo determinado. Sen (2000, p. 345) argumenta que las capacidades que tiene una persona dependen en parte de la naturaleza de las instituciones sociales, las cuales pueden determinar las oportunidades con que ésta cuenta realmente. Insiste también en la idea de que el Estado y la sociedad no pueden eludir su responsabilidad de contribuir a que las oportunidades que se ofrecen o con que se cuenta realmente repercutan en el bienestar de las personas y de la sociedad en su conjunto. Aquí, en este trabajo,

consideramos que los sistemas educativos y los centros educativos sin duda tienen — o deberían tener y asumir— esta responsabilidad.

Sin embargo, cuando analizamos la realidad vemos que las propuestas de desarrollo parten de visiones asistencialistas, centradas sobre todo en los servicios básicos, sin lograr la promoción de procesos que posibiliten la libertad de acción y de decisión (PNUD, 2010a). Estas propuestas focalizan en los accesos y no consideran a las personas como capaces, por sí mismas, de mejorar lo que desean en sus vidas. Al respecto, Sen indica que *la libertad se refiere tanto a los procesos de toma de decisiones como a las oportunidades para lograr resultados valorados*⁵⁶ (Sen, 2000, p. 348), e insiste en que no sólo es importante la «participación», sino realmente cómo se dan los procesos de toma de decisiones, valorándolos como un aspecto crucial para la superación de la pobreza (Sen, 1999a, pp. 75-76).

3.2.2. Circunstancias y aprovechamiento de libertades

En el enfoque de capacidades y en relación con el acceso y aprovechamiento de las libertades, *las libertades fundamentales para ejercer nuestras responsabilidades dependen extraordinariamente de las circunstancias personales y sociales* (Sen, 2000, pp. 339-340). De tal forma que, si bien son importantes los bienes primarios, hay otra serie de circunstancias que tienen un gran peso⁵⁷, dado que influyen en el acceso a estos bienes o en lo que las personas son capaces de hacer con ellos:

El problema con los bienes primarios definidos por Rawls es que, aunque fueran perfectamente igualados eso no solucionaría los

⁵⁶ Cursivas del autor.

⁵⁷ Sen establece al menos cinco grupos de circunstancias que influyen en que las rentas y recursos puedan convertirse en calidad de vida: (i) heterogeneidad personal: discapacidad, enfermedad, edad, el sexo; (ii) medio ambiente: clima, los peligros por la ubicación geográfica, entre ellos enfermedades, contaminación; (iii) clima social y condiciones sociales: delincuencia, violencia, sistemas de enseñanza, servicios públicos, tipo de relaciones en el seno de una comunidad; (iv) perspectivas relacionales: pautas de conducta exigidas en los diferentes contextos, el tipo de relaciones dadas por pertenecer a un determinado grupo social; (v) distribución dentro de la familia: distribución y utilización de los bienes de una familia para satisfacer los intereses y objetivo de cada miembro. Ver Sen (2000, pp. 94-96).

problemas de desventaja, porque la diversidad social y humana crea amplias variaciones (por razones de clase, de género, de educación, de condiciones ecológicas o deficiencia física) en lo que la gente es capaz de hacer con sus bienes primarios, en «nuestra capacidad de convertir recursos en libertades reales» [...] Lo que se trata es de distribuir en modo equitativo no sólo son los ingresos y recursos sino «capacidades» (capabilities) para desarrollar funciones humanas fundamentales (human functionings), o sea capacidades para vivir una vida digna y sensata, más que oportunidades de acumular bienes.

(Saint-Upéry en Sen, 1999a, pp. 22-23)⁵⁸.

De este modo, las circunstancias personales y sociales son importantes hasta el punto que diversos grupos sociales, incluso en una misma comunidad o familia, pueden tener diferentes logros por el peso de alguna(as) de estas circunstancias. En el caso de las zonas rurales de ALC —como se desarrolló en los capítulos anteriores— se puede distinguir con claridad este peso al observar las implicaciones de vivir en una zona aislada, ser mujer, pertenecer a un pueblo indígena o ser joven.

A parte de las circunstancias en que se encuentre cada persona, el gran reto que visualiza Sen (2000) es la posibilidad de que los individuos incorporen libertades que les permitan generar cambios en medio de las circunstancias que enfrentan, o mejor dicho, superar la falta de habilitación que causan esas circunstancias.

3.2.3. Disponibilidad de libertades, elección y justicia

El contar con un conjunto amplio de oportunidades es importante, ya que posibilita las funcionalidades o logros, aparte de que ofrece a quien elige una posibilidad mayor para que su elección sea la más favorable. Al respecto, Foster (2010) indica que aparte de lo elegido, poco se ha tenido en cuenta la diversidad de opciones que las personas, tuvieron disponibles, así como los procesos de elección y las consecuencias de los mismos. Todo ello, implica considerar el proceso de valoración y decisión de las personas como algo importante, pues no toda decisión es

⁵⁸ Las cursivas, entrecomillados y paréntesis son del autor.

la más indicada para alcanzar lo que las personas consideran realmente como adecuado para mejorar sus vidas.

Dos ejemplos del entorno rural nos pueden servir para identificar el gran peso que tiene la falta de alternativas, su relación con el proceso de elección y la valoración positiva que se puede dar en términos económicos.

El primer ejemplo es en relación a la posibilidad de contar con un trabajo asalariado en las zonas rurales. Si evaluamos desde un punto de vista utilitarista y haciendo uso de indicadores económicos, puede ser de gran valor (para la estadística económica de una nación) que las personas en las zonas rurales tengan un trabajo asalariado, sin importar que éste sea de alto riesgo, con pésimas condiciones, con un salario muy bajo o sin prestaciones sociales. Sin embargo, si evaluamos desde las oportunidades y las funcionalidades que se logran, puede ser que este empleo fuera una de las escasas alternativas con que cuenta una persona, y que lo elija a pesar de que no brinde una alta funcionalidad o vaya contra su dignidad o seguridad. Pero el pago que recibe tal vez es la mejor alternativa, aunque no permita una buena condición de vida a su familia, afecte a su salud, el trato que reciba sea pésimo y a mediano o largo plazo no permita una mejora significativa para su vida y la de su familia. Sin embargo, era la mejor alternativa que tenía.

El segundo ejemplo es aún más extremo, pero también real y nos permite ilustrar la importancia de observar desde una visión que evalúa la diversidad de oportunidades, el proceso de decisiones y los resultados. Este es el doloroso ejemplo asociado al suicidio de jefes de familia en India, en donde tan extrema decisión es la única vía que muchas familias tienen para cubrir los adeudos que han contraído para cosechar algodón (Aldama, 2013). Lo más seguro es que el valor «económico» del pago de la deuda se asocie a que estas familias han sido capaces de pagar un adeudo, y a la vez, han contribuido en el cultivo del algodón, teniendo así un impacto positivo en el sistema económico, pero un impacto terrible en sus familias y comunidades.

Historias como las anteriores ilustran la importancia de considerar las diversas oportunidades, los procesos de decisión y las consecuencias en la vida de las personas Sen (2000, pp. 89-90).

Lo expuesto anteriormente está relacionado con la cuestión de la justicia, en el sentido que si nos acercamos a mirar las libertades sin mirar las consecuencias de las mismas, perdemos de vista el hecho de que las injusticias pueden existir, aún en un marco de derechos. En palabras de Sen (2000):

Las personas desfavorecidas, como los parados⁵⁹ o los pobres, pueden morir de hambre precisamente porque sus «derechos económicos» – por legítimos que éstos sean – no les dan suficientes alimentos. Este problema podría parecer un caso especial de «horror moral catastrófico»⁶⁰, pero puede demostrarse que los horrores de *cualquier* grado de gravedad – desde las grandes hambrunas hasta la desnutrición habitual y el hambre endémica pero no extrema – son compatibles con un sistema en el que no se violen los derechos libertarios de nadie. (Sen, 2000, p. 89)

En este sentido, puede ser que los derechos y libertades civiles queden sin contenido si no permiten una mejor calidad de vida (Sen, 1997, 1999a), mostrando con ello lo terriblemente injustas que pueden llegar a ser las sociedades o Estados.

Uno de los principales objetivos de Sen (2009) es esclarecer cómo plantear la mejora de la justicia y la superación de la injusticia, sin dar por hecho que la presencia activa de ciertas instituciones, derechos o reglas, llevaran a la justicia social, como lo hacen otras teorías clásicas⁶¹. Sen va más allá al considerar que, para

⁵⁹ «Parado» es el término que se usa en España para referirse a las personas desempleadas.

⁶⁰ Nozick, teórico de la justicia social, refiere que los derechos económicos que tienen los individuos no pueden quedar oscurecidos por sus resultados, por muy horribles que estos sean y hace una excepción a la que llama «horror moral catastrófico». Sen retoma este concepto para insistir que hay resultados bastante terribles como consecuencias reales de la aplicación de los derechos. Ver Sen (2000, p. 89).

⁶¹ Sen desarrolla una teoría de la justicia con la intención de ir más allá de las teorías convencionales sobre la justicia, centradas su naturaleza supuestamente perfecta. Las críticas que hace a John Rawls por no reconocer las capacidades de las personas para transformar los bienes primarios en

saber si una sociedad es realmente justa, deberá analizarse lo que surge de la presencia de sus instituciones, derechos o reglas, incluyendo como parte central la vida que logran llevar las personas.

En este contexto, la cuestión es si el análisis de la justicia debe reducirse a lograr instituciones básicas y reglas generalmente correctas. ¿No deberíamos también examinar lo que surge de la sociedad, incluidas las vidas que las personas viven realmente con las instituciones y reglas existentes, así como otras influencias, como el comportamiento real, que afectaría ineludiblemente a las vidas de las personas? (Sen, 2009, p. 42)

En esta concepción de justicia, la responsabilidad es importante, pues decidir implica responsabilidad sobre la decisión, ya que no toda decisión, aún cuando para las personas sea importante, implica que lleve a la justicia. La libertad de elegir nos da la oportunidad de decidir qué debemos hacer, pero con esta oportunidad tenemos la responsabilidad por lo que hacemos, esto como parte de realizar acciones elegidas. (Sen, 2009)

La responsabilidad, en esta propuesta, no queda reducida a las consecuencias de nuestras conductas, sino que atañe a *las miserias que observamos a nuestro alrededor y que está en nuestras manos remediar* (Sen, 2000, p. 340). En las decisiones entra en juego la consideración hacia otras personas, o la preocupación por aspectos de la vida humana. De tal forma que la capacidad para actuar supone no sólo la obligación de considerar si se realiza o no una acción, sino la valoración de sus consecuencias; siendo deseable que la decisión lleve a lograr algo que la persona considera bueno, así como algo positivo para la sociedad.

funcionamientos, y por considerar que la justicia guarda relación directa con el establecimiento de instituciones, han sido fundamentales para la propuesta de justicia de Sen. Ver Sen (2009).

3.3. La constitución de la agencia

En este apartado nos centramos en el concepto de agencia de Sen, que es parte central del enfoque de capacidades y su discusión. Desde esta perspectiva, la agencia se define como la capacidad de las personas para actuar y provocar cambios cuyos logros pueden juzgarse en función de sus propios valores y objetivos, es decir, en función de lo que es valioso para ellos, independientemente de lo que consideren otras personas o de criterios externos⁶². Se trata de una capacidad de los individuos que les permite constituirse como sujetos que logran establecer y realizar sus propios proyectos de vida e influir en el mundo provocando cambios (Sen, 2000, pp. 34-35). Sen sostiene que la agencia es intrínsecamente valiosa e instrumentalmente eficaz en la reducción de la pobreza, al grado de colocarla como el punto central del desarrollo (Sen, 2000, pp. 28-35, 233). Esta visión implica que tanto las personas pobres como las demás se consideran motores dinámicos de las transformaciones sociales, capaces de cambiar sus vidas y las de otras personas.

El planteamiento de Sen pareciera una idea obvia. Sin embargo su riqueza está en indicar con claridad que el desarrollo de capacidades permite que las personas realicen cambios en sus vidas, siendo el punto central del desarrollo y de la superación de la pobreza. Al referirse al papel de la agencia, el autor sostiene que *este reconocimiento elemental, aunque es bastante simple en principio, puede tener exigentes implicaciones, tanto para el análisis social como para la razón y la acción práctica* (Sen, 2000, p. 234).

Por tanto, partir desde este enfoque implica considerar y promover el papel de las personas como promotoras dinámicas de las transformaciones sociales, lo que las

⁶² El uso de la expresión agencia en el enfoque de capacidades difiere del que comúnmente se utiliza en la literatura sobre economía y teoría de juegos, que hace alusión a la persona que actúa en representación de otra, y cuyos logros deben evaluarse a la luz de los objetivos de alguna otra persona. En el enfoque de Sen, al contrario, se refiere a la capacidad de los individuos por actuar por su propio bien y en base a lo que valoran como importante. Ver Sen (2000, pp. 35-38).

hace responsables de lo que hacen o dejan de hacer. Desde esta perspectiva, para Sen:

Comprender el papel de agencia es, pues, fundamental para reconocer que las personas son personas responsables: no sólo estamos sanos o enfermos sino que, además, actuamos o nos negamos a actuar y podemos decidir actuar de una u otra forma. Y, por lo tanto, nosotros –mujeres y hombres- debemos asumir la responsabilidad de hacer las cosas o de no hacerlas. (Sen, 2000, p. 234)

En sus trabajos empíricos sobre las mujeres o las hambrunas, Sen (2000, pp. 233-275) ha mostrado el gran impacto del ejercicio de la agencia en la vida de las personas, en el que ha sido central el acceso a libertades, como la educación, la alfabetización, el aumento del empleo y del debate libre y abierto.

Trabajos más recientes de Drèze y Sen (2002) son un referente en el análisis de la agencia de las personas y su participación en el desarrollo de la India. Estas investigaciones muestran que la solución de los problemas sociales exige un gran conjunto de libertades que posibilitan la agencia de los individuos. Dado que los estudios sobre la agencia han ido aumentando en los últimos años —como se muestra en los trabajos consultados⁶³— retomaremos algunos de ellos en el siguiente apartado.

3.3.1. Enfoque de Capacidades y evaluación de la agencia

El enfoque de capacidades ha sido criticado por su supuesto individualismo, que se le atribuye por colocar la agencia individual como parte central de su planteamiento. Alkire (2008b) hace una valoración importante al respecto, al retomar diversos trabajos sobre la aplicación de este enfoque y sus críticas. Esta autora distingue dos grupos de interpretaciones que repercuten en la valoración de la agencia de las personas. La primera hace referencia a interpretaciones estrechas, que

⁶³ Algunos de los trabajos sobre agencia se pueden consultar en: Alkire (2008a), que trata la relación entre conceptos de agencia y su medición; Alkire (2005), sobre estudios cuantitativos de agencia y subjetividad; Ibrahim y Alkire (2007), Davis (2015), sobre agencia y empoderamiento y Evans (2002); HDCA (2013) que abordan la relación entre agencia y capacidades colectivas.

se centran en la identificación de las capacidades humanas que se han expandido. La segunda, apunta a interpretaciones más amplias que van más allá de identificar las capacidades expandidas, abordando aspectos causales y de procesos, que es la idea que defiende Sen.

El énfasis y las preguntas principales de las dos interpretaciones posibles se presentan en la tabla 6, para luego hacer algunas consideraciones de utilidad sobre el debate.

Tipos de interpretación ⁶⁴	Énfasis principal	Preguntas centrales
Visión estrecha (Evaluativa)	Identifica la diferencia entre dos estados de cosas, en este caso de expansión de capacidades y funcionamientos. La eficacia tradicional.	¿Qué capacidades se desarrollaron? ¿Cuánta gente las desarrolló?
Visión amplia (Prospectiva)	Centra la atención en los procesos y causalidad: acciones y procedimientos asociados a la expansión de capacidades y funcionamientos. Las capacidades y funcionamientos son la información primaria para ir a un análisis más amplio de: <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre capacidades. - Lo que causó la expansión de capacidades. - La equidad, sostenibilidad o responsabilidad, a parte de la eficiencia tradicional. - El establecer recomendaciones. 	¿Cómo y por qué se produce la expansión de capacidades? ¿Qué cambios sociales, en la cultura, en las instituciones, en la estructura política expanden capacidades de forma duradera, equitativa y sostenible?

⁶⁴ Alkire (2008b), atribuye a las primeras evaluaciones un énfasis en lo «evaluativo» y a las segundas en lo «prospectivo». Utiliza estas palabras, asociadas al legado de la economía y otras disciplinas. Lo «evaluativo» se centra en la comparación de dos estados de cosas, en relación a un periodo de tiempo o situación dada. Lo «prospectivo» se relaciona con la posibilidad de explicar la causalidad de eventos pasados y la finalidad de predecir el futuro, por lo general para realizar recomendaciones.

Tabla 6. Dos tipos de interpretación del enfoque de capacidades,

Fuente: Elaboración propia a partir de trabajos realizados por Alkire y publicados en Using the Capability Approach: Prospective and Evaluative Analyses (Alkire, 2008b)

La visión amplia o prospectiva recoge ideas que para Sen son importantes y permite una mejor comprensión de cómo se da la expansión de capacidades y funcionalidades, mostrando aspectos que son importantes para nuestro estudio.

Diversos críticos coinciden en la idea de que focalizarse exclusivamente en las capacidades que se han desarrollado puede ser engañoso (Alkire, 2008b). Una las críticas más fuertes a esta visión estrecha es que no identifica las causas de la expansión capacidades, lo que dificulta dar recomendaciones y aportar en las iniciativas que buscan desarrollar capacidades (Deneulin, 2002, 2006 citado en Alkire, 2008b). Al respecto, Sen (2000) considera que para obtener resultados amplios al estudiar las capacidades de las personas se deben incluir los procesos a través de los cuales se generaron esas capacidades, aportando a otros que estén intentando promover la expansión de capacidades.

Agencia individual como medio de análisis

Dentro de este debate hay autores que defienden como adecuado partir de los individuos, pues les consideran las unidades finales de preocupación moral (Robeyns, 2000, 2001, 2005; citado en Alkire, 2008b), para luego evaluar las instituciones, las estructuras sociales y sus resultados, haciendo énfasis en la necesidad de evaluar estas instituciones a partir de los logros que tienen los individuos. El partir de los logros individuales ayuda a no pasar por alto las desigualdades que padecen personas concretas al interior de la familia y la comunidad⁶⁵. El enfoque de capacidades toma el conjunto de capacidades como la

⁶⁵ Por ejemplo, en el análisis general de las familias se pueden identificar logros importantes a nivel familiar, ocultando las desigualdades que enfrentan algunos miembros, sobre todo mujeres, niños y niñas (Robeyns, citado en Alkire, 2008b).

base informática primaria (Sen, 2000) y unidades como la familia, el grupo social o la comunidad, pueden ser evaluadas a partir de expansiones individuales.

Capacidades individuales y capacidades colectivas

De acuerdo con el enfoque de capacidades, la agencia individual tiene conexión con la participación en grupos y colectivos, sobre todo por el peso que pueden tener la filiación, las identidades y la participación en el desarrollo de las capacidades de una persona y en sus logros (Stewart, 1996, 2005; Stewart y Deneulin, 2000 citados en Alkire, 2008b). Esta participación permite que los individuos logren cosas que por sí mismos no lograrían, en donde el beneficio puede ser para ellos y para las colectividades (Alkire, 2005).

Algunos autores las llaman «capacidades colectivas o grupales»⁶⁶, insistiendo en que la noción se refiere más que a la suma de capacidades individuales, siendo consideradas como el resultado del ejercicio de la acción colectiva que beneficia al individuo y la colectividad (Ibrahim, 2006 citado en Ibrahim, 2013, p. 4). Son capacidades que el individuo por sí solo ni tiene, ni será capaz de lograr.

Los grupos o colectividades tienen gran peso en los valores de los individuos y comunidades, así como en aquello que valoran como importante, y con ello en la función de agencia.

Las colectividades no sólo son constitutivas de los valores humanos, ya que tienen un impacto directo sobre lo que ‘uno valora y tiene razones para valorar’; desempeñan también un papel eficaz y transformador al ayudar a individuos y comunidades a alcanzar la vida a la que aspiran. (Ibrahim, 2013, p. 4)⁶⁷

⁶⁶ El concepto de capacidades colectivas (Evans, 2002; Kabeer, 2003; Ibrahim, 2006; et Ballet al., 2007); no es la única expresión utilizada para estas capacidades, también se les llama capacidades del grupo (Stewart, 2005); capacidades relacionales (Dubois et al, 2008); y capacidades externas (Foster y Handy, 2009). Ver Ibrahim (2013).

⁶⁷ Traducción propia. *Not only are collectivities constitutive to human values as they have a direct impact on what ‘one values and has reason to value’, they also play an effective and transformative role in helping individuals and communities to reach the lives they aspire to* (Ibrahim, 2013, p. 4).

La idea de considerar el concepto de «capacidades colectivas» en el enfoque de capacidades es un debate abierto⁶⁸. Sin embargo, los estudios sobre la noción de agencia reconocen su importancia en la participación en grupos y colectivos para constituir la agencia, así como en los cambios sociales (Alkire, 2005). Aquí, la interacción social es reconocida como algo relevante en el desarrollo de capacidades individuales y las llamadas «capacidades colectivas» (Davis, 2015, p. 19). Coincidimos con las posturas que consideran la importancia de las «capacidades colectivas» sin negar, como indica Sen (2000), que la participación en ciertos grupos puede originar la privación de libertades humanas.

Por tanto, en esta investigación retomaremos el concepto de «capacidades colectivas» para referirnos a las capacidades de los grupos o colectivos que permiten hacer cambios que consideren valiosos.

3.3.2. Capacidades asociadas a la constitución de agencia

Para cerrar este apartado, abordamos el tema de la identificación de capacidades en el momento de valoración de la agencia. Si bien no existe un listado único de capacidades de agencia, hay trabajos que analizan las capacidades que están resultando eficaces por hacer que las personas alcancen los cambios que valoran importantes.

Los estudios sobre agencia y empoderamiento (Ibrahim y Alkire, 2007) han identificado la participación, la movilización, la confianza en sí mismo/a y la autonomía como capacidades asociadas a la agencia humana. Además, como sostiene

⁶⁸Sen llamó «poder efectivo» de las personas a la capacidad o fuerza que tienen los grupos de personas para lograr sus objetivos (Sen, 1985). A pesar de que hace hincapié en la importancia de los procesos colectivos, tales como el razonamiento público y los procesos democráticos (Sen, 2002, p. 80), rechaza el concepto de «capacidades colectivas» y prefiere etiquetar esas capacidades que resultan de la interacción social como socialmente dependientes de las capacidades individuales. Más recientemente, Sen (2009) argumenta el rechazo al concepto de «capacidades colectivas», ya que la pertenencia a algunos grupos puede asociarse con la represión de las libertades humanas y renueva su énfasis en el individuo como la «unidad de análisis» principal, incluso de las colectividades y las estructuras sociales, sin negar los aportes que hacen los grupos.

Rowlands (Citado en Ibrahim y Alkire, 2007, p. 13), las personas necesitan de distintos tipos de «poder» para realizar y controlar cambios en sus vidas⁶⁹:

- el «poder sobre»: capacidad de resistir a la manipulación;
- el «poder para»: crear nuevas posibilidades;
- el «poder con»: actuar en grupo;
- el «poder desde dentro»: aumentar el respeto por uno mismo y la autoestima.

A partir de la categorización de Rowlands y de los estudios sobre empoderamiento se ha elaborado una «lista corta» de indicadores de agencia (Ibrahim y Alkire, 2007, p. 19). Estos indicadores son:

- Control sobre las propias decisiones;
- Dominio en la autonomía y toma de decisiones en el hogar;
- Capacidad para cambiar aspectos de la vida personal;
- Capacidad para cambiar aspectos de la vida de la comunidad;
- Grado en que las personas se sienten capaces de producir un cambio, tanto a nivel individual como comunitario.

Para las personas empobrecidas, el sentir malestar psicológico, sensación de infelicidad o poco bienestar juega un papel relevante y suele estar asociado a la generación de otras restricciones que impiden contar con lo básico para vivir (Narayan, Patel, Kai, Rademacher y Koch-Schulte, 2000).

Alkire y Sabine (2005), destacan los estudios de Bandura en relación a la medición subjetiva de la «autoeficacia» (self-efficacy)⁷⁰. Éste la define como la percepción de ser o sentirse capaz, la cual tiene un papel importante en la constitución de la agencia. Los juicios que las personas hacen de sí mismas y los que proceden del exterior—otras personas, medios de comunicación, entre otros —

⁶⁹ Rowlands considera que el «poder» se puede utilizar en beneficio social y no de una forma socialmente dañina y que las personas habilitadas pueden cooperar para alcanzar objetivos conjuntos. Ver Ibrahim y Alkire (Ibrahim y Alkire, 2007, p. 13).

⁷⁰ Los trabajos de Bandura tienen una fuerte relevancia en mediciones subjetivas, y aunque no han sido aplicados a poblaciones empobrecidas, son importantes sus aportes en relación con aspectos subjetivos en el logro de lo que las personas se proponen. Ver Alkire (2005).

marcan en gran medida su auto percepción, alterando conocimientos, habilidades, ideas y creencias, así como la percepción de la eficiencia. Este autor indica que la autoeficacia puede considerarse también una creencia compartida por un grupo, en donde lo relevante es la percepción de capacidades conjuntas.

Por otro lado, hay estudios sobre el peso que juega la idea de sentir bienestar y satisfacción con la vida y su vinculación con la agencia (Ryff, 1997 citado en Alkire, 2005). Por su parte, Schawartz habla de autodirección (1999 citado en Alkire, 2005) como una noción que pone el énfasis en las capacidades de actuar, elegir, crear o explorar.

Por último, es necesario resaltar que las personas que tienen altos niveles de agencia pueden realizar acciones más congruentes con sus valores, resistir en mayor medida a las manipulaciones y tener una actitud activa:

Las personas que disfrutan de altos niveles de agencia se dedican a acciones que son congruentes con sus valores. Cuando las personas no son capaces de ejercer la agencia, pueden ser alienadas de su comportamiento, obligadas a mantener una situación, sumisas y deseosas de complacer, o simplemente pasivas. (Ryan y Deci, 2004 citado en Alkire, 2008a, p. 3)⁷¹

La descripción de estas capacidades nos ayuda a identificar algunas de las competencias que se consideran importantes para que las personas realicen cambios valiosos en sus vidas.

⁷¹ Traducción propia: *People who enjoy high levels of agency are engaged in actions that are congruent with their values. When people are not able to exert agency, they may be alienated from their behavior, coerced into a situation, submissive and desirous to please, or simply passive.* (Ryan y Deci, 2004 citado en Alkire, 2008a, p. 3).

3.4. Desigualdad epistemológica y constitución de agencia

La agencia de las personas está constituida por sus propios conocimientos y valores, que pueden servir de catalizador para crear discusiones públicas acerca de cómo las personas valoran su propia agencia y la de los demás (Alkire, 2008a, p. 4). Esta afirmación es la antesala para el tema que tratamos en este apartado, donde volvemos a centrarnos en algunos temas de nuestro estudio.

Desde las últimas décadas del siglo pasado se ha dado una fuerte crítica en ALC al modelo de desarrollo y modernización, así como al pésimo resultado de este modelo, lo que ha fortalecido la búsqueda de alternativas que aspiran a un desarrollo más justo e inclusivo en la región. Existen iniciativas como el Buen Vivir o *Sumakkawasai/Suma qamaña*⁷² que, inspiradas en cosmologías indígenas andinas,⁷³ intentan ser una alternativa a las propuestas clásicas de desarrollo que se centran en lo económico y la acumulación de capital en algunas naciones latinoamericanas (Acosta, 2014; Gadyinas y Acosta, 2011). El buen vivir es un concepto de bienestar colectivo que promueve el reconocimiento de la diversidad cultural, ecológica y política.

Con la propuesta de Buen Vivir se desea contribuir a la deconstrucción de la matriz colonial, como civilización de la desigualdad, y romper con la lógica antropocéntrica del capitalismo dominante, así como repensar el discurso de diversos «socialismos» que realmente ofrecen pocas posibilidades a las personas y la naturaleza (Acosta, 2014, p. 38). Se trata de una iniciativa que da importancia no sólo al ser humano, sino a la vida misma, donde la naturaleza y su cuidado tienen un

⁷² No es intención de este apartado realizar un análisis de la propuesta del Buen vivir, pero es importante señalar que esta propuesta ha sido reconocida por su relación con los derechos y garantías sociales, económicas y ambientales, e incorporado como principio constitucional por los gobiernos de Ecuador y Bolivia. Ver más en Delgado (Delgado, 2014 p44).

⁷³ Las expresiones más conocidas del Buen Vivir se remiten a expresiones en lenguas indígenas utilizadas en las constituciones de Ecuador y de Bolivia. En Ecuador, Sumakkawsay (lengua kichwa); en Bolivia, Suma tamaña (lengua aymara). Existen otras expresiones similares en pueblos indígenas, como los mapuches en Chile, los guaraníes de Bolivia y Paraguay, los kuna en Panamá, los achuar en la Amazonia ecuatoriana y en los mayas en Guatemala y México, entre otros.

lugar privilegiado. Por tanto, el Buen Vivir no sustenta una ética de progreso ilimitado, entendido como la acumulación permanente de bienes que convoca a la competencia entre los seres humanos, con la devastación social y ambiental que esto supone. No acepta que unas personas vivan mejor a costa de que otras vivan peor (Acosta, 2014: 45). Se trata, sin embargo, de una apuesta civilizatoria que no niega los aportes de los avances tecnológicos o científicos a la humanidad. Las principales críticas de las que nace las resume Acosta (2014) en la siguiente cita:

La propuesta del Buen Vivir critica al Estado monocultural, al deterioro de la calidad de vida materializado en las crisis económicas y ambientales, a la economía capitalista de mercado, a la pérdida de la soberanía en todos los ámbitos, la marginalización, la discriminación, la pobreza, las deplorables condiciones de vida de la mayoría de la población, las inequidades. Igualmente, cuestiona aquellas visiones ideológicas que se nutren de las matrices coloniales del extractivismo y la misma evangelización impuesta a sangre y fuego. (Acosta, 2014, p. 44)

Incluimos en este trabajo la experiencia del Buen Vivir, puesto que muestra las posibilidades que se abren cuando las personas ejecutan la capacidad de agencia, logran imaginar la «vida buena» que desean y emprenden el viaje para lograrla. Si retomáramos la realidad rural de ALC que se bosquejó en el capítulo uno, no será extraño que propuestas alternativas como el Buen Vivir surjan en esta región.

También Sen (2000, pp. 290-299), al abordar el tema de la globalización, la economía y los derechos, reconoce la importancia de las diversas culturas en un mundo moderno y el valor que tienen tanto la igualdad de oportunidades económicas, como de oportunidades culturales en este mundo globalizado. A nuestro parecer, a pesar de que Sen (1999b) alude la necesidad de reconocer la diversidad humana, y alerta sobre las desigualdades que se generan al ignorar las diferencias entre las personas y negar un trato igualitario a quienes son menos afortunados, su postura sobre la diversidad de la cultura (Sen, 2000, pp. 290-299) es poco crítica, ya que se centra en justificar que los «viejos modelos de vida» —refiriéndose a aspectos culturales o culturas— pueden desaparecer cuando se produce un ajuste económico.

Reduciendo la interpretación a una «nostalgia por las tradiciones perdidas» o a una «angustia y una profunda sensación de pérdida» por la desaparición de «viejos modelos de vida», y por si fuera poco, la extrapola a la cuestión de la extinción de especies animales (a favor de otras «mejor dotadas») casi una teoría darwiniana del desarrollo. Sen reconoce que la pérdida de estos modos de vida es grave y plantea como alternativa que la sociedad es la que debe decidir qué «modelos de vida» conservar o no, considerando el balance costo-beneficio como el punto central de esta decisión:

... es la sociedad la que debe decidir qué quiere hacer, si quiere hacer algo para conservar las viejas formas de vida, quizá incurriendo en el elevado coste económico. Los modos de vida pueden conservarse si la sociedad lo decide, y se trata de sopesar los costes de esa conservación y el valor que concede la sociedad a los objetos y modos de vida conservados. (Sen, 2000, p. 292)

A parte de la visión bastante reducida de lo que puede ser la diversidad cultural, también es preocupante que la alternativa de valoración que ofrece Sen para «la decisión» de los modelos de vida que pueden «conservarse» sea el costo-beneficio. La pregunta aquí es: ¿costo para quién? y ¿beneficio para quién? A pesar de ello, su propuesta sostiene que en la decisión deben participar todos los sectores de la sociedad e incide en la importancia de la capacidad leer y escribir de los sectores más desfavorecidos, para que puedan participar de estas decisiones (Sen, 2000, pp. 292-294).

Planteamientos tan poco críticos son recurrentes en otras visiones que atañen decisiones que afectan el mundo rural, en donde la valoración económica tiene el peso central, al grado de eliminar pueblos o comunidades, como ya comentamos en el capítulo uno.

La primera pregunta que nos hacemos ante el planteamiento de Sen es: ¿desde qué visión del desarrollo se hacen estas consultas o se toman estas decisiones? En segundo lugar, ¿los costos para quién y los beneficios para quién? Si

Sen asume que el desarrollo sólo es posible con un proceso de expansión de las libertades desde lo que las personas valoran como importante o tienen razones para valorar (Sen, 1999), entonces, consideramos que deberían ser de gran valor las alternativas de desarrollo que surgen desde visiones distintas a las clásicas del desarrollo económico.

Ante lo expuesto, consideramos indispensable que el enfoque de capacidades considere lo que nosotros llamaríamos la «igualdad epistemológica», propuesta inspirada en los trabajos de Santos, que al proponer una *Epistemología desde el Sur* invita a la coexistencia de distintas prácticas, estrategias, discursos, racionalidades y epistemologías (De Sousa Santos, 2009). Propuestas como el Buen Vivir, y otras como la de Sociedad Bosquecina⁷⁴(Gasché y Vela, 2012), que proponen una alternativa al desarrollo clásico desde las zonas rurales amazónicas, son un buen ejemplo del esfuerzo de esta coexistencia. En la propuesta de la Sociedad Bosquecina, se hace un trabajo de comprensión desde los valores socio-culturales propios de las personas que habitan las zonas amazónica y a la vez estas personas hacen una interpretación y relación con conceptos que son representativos de la tradición más occidental, logrando un pensamiento que identifica con más claridad los conceptos que les son ajenos y los utilizan oportunamente para reivindicar sus derechos frente a la sociedad nacional o dominante, así como aportando sus conceptos y saberes a la sociedad en general (Gasché y Vela, 2012). En este sentido, y para el tema que nos ocupa, es importante saber qué es para las personas con las que vamos a realizar el trabajo empírico vivir mejor o mejorar sus vidas, o cómo es que ellas logran aplicar lo que saben y lo que han aprendido en las escuelas para mejorar sus vidas, qué capacidades y funcionalidades han sido significativas para que ellos mejoren sus vidas.

⁷⁴ El concepto de «Sociedad Bosquecina» ha sido acuñado para designar la realidad socio cultural de las comunidades rurales de los bosques de la Amazonía, en donde elementos socioculturales indígenas y de origen nacional y mestizos se entremezclan. Ver Gasché y Vela (2012)

Creemos que la coexistencia de diversas culturas y modos de vida no será posible en un marco de justicia social sin una igualdad epistemológica en donde se dé, como propone De Sousa Santos (2009), la convergencia dialógica de saberes y prácticas. Coincidimos con este sociólogo, que afirma que no habrá justicia social mientras no haya justicia cognitiva (De Sousa Santos, 2009, p. 114). Para ello es necesario que no sólo se reconozca que existen formas alternativas al llamado conocimiento científico, sino que exista también un diálogo entre ambos, dando lugar a las experiencias que normalmente se encuentran marginadas, acalladas u olvidadas, y que muchas veces el conocimiento hegemónico considera como indeseables, impensables, o las tacha como inviables.

A nuestro parecer, una propuesta que aspire a la justicia social deberá aceptar e incluso promover que son posibles modelos de vida dignos, que tal vez no tengan que ver con las ideas o modos de vida «aceptados» como correctos desde un punto de vista capitalista o desde la visión científica prevalente. Esto implica romper con visiones en donde haya una imposición unidireccional y una sobrevaloración de lo que desde un punto de vista se considera «culto», «productivo» o «válido». Coincidimos con De Sousa Santos (2009) cuando afirma que la experiencia social en todo el mundo es mucho más amplia y variada de lo que la tradición científica o filosófica occidental conoce y considera importante.

En este sentido, no nos referimos a que se deberían aceptar todas las acciones vinculadas a las tradiciones o modos de vida diferentes a los asociados a occidente. Reconocemos que deberán ser cuestionadas y rechazadas aquellas acciones que atenten contra la dignidad y la vida de las personas. No deberían ser justificadas acciones de este tipo, ni desde la tradición, ni desde la modernidad.

De Sousa Santos (2009) invita a que, en un marco de igualdad, sea posible el diálogo entre saberes científicos producidos en la modernidad occidental y otros saberes. De ahí su enfoque epistemológico. Como sostiene, es necesario lograr un reconocimiento recíproco de saberes y prácticas en el que se asuma la diversidad y desaparezca la imposición de la jerarquía, en donde sea posible la argumentación de

todos los saberes. Todo ello no quita, a nuestro entender, una visión crítica y humana a la vez.

Por tanto, no se trataría sólo de que las personas excluidas puedan «leer y escribir», sino aspirar a que puedan ingresar a la universidad, a que sean capaces de lograr sus sueños o contribuir a mejorar sus comunidades y naciones. Pero lo más importante es que entre los diversos sectores, tanto en el campo educativo como en otros campos, sea posible la comprensión de sus discursos, sus vidas y sus cosmovisiones y exista la posibilidad de su coexistencia y la creación de modos de vida dignos y justos desde ellos.

Sin duda ha habido avances importantes en cuanto a llevar la idea de bienestar más allá de los sistemas de asistencia social o del Estado benefactor, en los cuales se han integrado conceptos como el de Calidad de Vida (Nussbaum y Sen, 1993) que pone en el centro las maneras en que las personas son capaces de vivir, y no la renta o la disponibilidad de servicios sociales o la satisfacción de necesidades básicas. Sin embargo, si se desea generar agencia —que las personas más pobres sean capaces de generar sus propios cambios— se deberán considerar situaciones que han originado la pobreza y las crisis, mundiales y locales, y en ello destacamos las dificultades entre culturas, la forma de expansión capitalista que se impone ante propuestas diferentes o los problemas ambientales que dañan modos de vida y pueblos. De otra manera, no será posible intentar un desarrollo más justo y más humano.

Sin duda, es necesaria una revolución ética que, como indica Núñez (1998) nos lleve a no perder la capacidad de asombro, de indignación ante las injusticias, a despertar la capacidad de soñar, de luchar y seguir promoviendo vías para una sociedad más justa que transformen las asimetrías del poder.

Lo expuesto en este capítulo nos aproxima a la realidad que abordamos en nuestra investigación con una visión más amplia de pobreza y con mayor claridad de los aspectos que son relevantes para que una persona pueda lograr mejoras en su vida, en su familia o en la comunidad.

La visión de la agencia, así como la función que tienen las libertades o capacidades y la visión más amplia del enfoque de capacidades, son algunos de los aportes más relevantes para nuestro trabajo. Tanto porque nos ayudan a explorar — desde la visión de los y las jóvenes que han estudiado en el CESDER — lo que consideran que es vivir bien, cómo logran tener la capacidad para impulsar las mejoras y prepararse para los retos que implican hacer cambios sociales en las regiones rurales, como por darnos elementos para el trabajo empírico. La consideración de una visión más crítica de la manera de abordar los aspectos culturales y los saberes de las personas, es un punto que también valoramos como importante.

Capítulo 4. La Educación Media Superior como Alternativa para Superar la Pobreza en Contextos Rural

Capítulo 4. | La Educación Media Superior como Alternativa para Superar la Pobreza en Contextos Rural

La educación es el arma más poderosa que puedes usar para mejorar el mundo.

Nelson Mandela

Esta tesis nace desde el convencimiento de que la educación formal puede ser un medio para la transformación social, así como para la superación de la pobreza y la desigualdad social. Como se comentó en la introducción de esta tesis, la afirmación de que la educación es un medio para superar la pobreza es recurrente, pero es necesario avanzar en la investigación sobre el impacto de la educación y la identificación de las estrategias que realmente hacen posible que sea un factor de mejora en la vida para las personas que padecen situaciones de pobreza, en especial la pobreza extrema o persistente. En el siguiente capítulo desarrollamos un análisis en esa dirección, profundizamos en el papel que tiene la educación como medio para superar la pobreza en general y concretamente la educación media superior en las zonas rurales.

Para iniciar, es importante recordar que la Educación Media Superior (EMS) en México hace referencia, a lo que dentro de la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011* se denomina nivel CINE 3 o educación secundaria alta⁷⁵. En México se requiere haber cursado 9 años de escolarización para ingresar a la EMS y junto con la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) comprende la educación obligatoria. La edad típica para ingresar a la EMS es entre los 15 y 17 años en este país.

La concepción de educación rural, en un sentido amplio y considerando su historia en América Latina, no hace referencia sólo a la educación en el territorio geográfico rural, ni tampoco a políticas y pedagogías especialmente diseñadas para dichas áreas, pues incluye las iniciativas que se realizaron para educar a la población rural fuera de esas zonas y a las acciones escolares que están diseñadas como uniformes para las naciones y se aplican en las zonas rurales (Civera, Alfonseca, Escalante, 2011, p. 10). La concepción de educación rural en esta investigación, hace referencia a la educación formal que se realiza en las zonas rurales, sean éstas diseñadas para estas zonas o uniformes para las naciones.

En el primer apartado presentamos algunas iniciativas internacionales que han sido centrales para promover la educación como medio para superar la pobreza, así como contribuciones teóricas e investigaciones relacionadas con esta afirmación. En este primer apartado también se incluye información sobre la expansión de las propuestas educativas que han buscado la equidad en ALC y en concreto de la

⁷⁵ En la *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación CINE 2011*, se especifica que el nivel CINE 3 suele comenzar después de 8 a 11 años de educación a partir del inicio del nivel CINE 1 (nivel primaria en México). El nivel CINE 3 pueden recibir distintas denominaciones de acuerdo a cada país, por ejemplo: escuela secundaria (segunda etapa/grados superiores), senior secondary school o (senior) high school. Para comparación a nivel internacional, se usa el término «secundaria alta» para denominar al nivel CINE 3 (UNESCO, 2013a, pp. 40-45). La Educación Media Superior, también es denominada en algunos países latinoamericanos: preuniversitario o secundaria superior, bachillerato, preparatoria, estudios vocacionales.

educación media superior en México. El segundo apartado se centra en la educación media superior como un medio para mejorar la vida de las personas en las zonas rurales, primeramente presentamos los aportes que puede dar la educación para superar la pobreza en el contexto rural, así como la importancia de la educación media superior para mejorar la vida en América Latina, por último nos centramos en las contribuciones y limitaciones de la educación media superior en la superación de la pobreza y las desigualdades en el medio rural.

4.1. La educación como factor de superación de la pobreza

La educación ha sido ampliamente reconocida como uno de los factores más importantes para el desarrollo de las personas y las sociedades, así como para la superación de la pobreza.

Tres de los supuestos más relevantes que desde el siglo pasado han apoyado esta idea, son: (i) la educación es un determinante esencial del crecimiento económico; (ii) una sociedad más educada tiende a ser más desarrollada y (iii) el acceso educativo de calidad y equitativo influye en la reducción de las desigualdades y la pobreza (Larrañaga, 1997, p. 29; López, 2005). La educación, es factor indispensable para un buen desarrollo de los aspectos económicos, intelectuales, sociales y culturales. La concepción de que la educación supera la pobreza ha sido relacionada principalmente con la «escolarización» y con la alfabetización, sobre todo en el caso de las personas adultas y en las últimas décadas de los jóvenes.

4.1.1. Planteamientos internacionales

La educación es un derecho humano básico y como tal, está reconocido en la Declaración Universal de Derechos Humanos. Reimers (2000b, p. 11) refiere que la noción de la educación como derecho humano se basa en el reconocimiento de que la *falta de escolaridad, en sí misma, excluye, margina y empobrece*, siendo reflejo de la falta de justicia de una sociedad. Este autor enfatiza el valor que tiene la educación como un bien que permite capacitar para acceder a otras oportunidades.

[...] la escolaridad además de ser un bien en sí misma, es derecho humano fundamental, es instrumental para permitir el acceso a otras oportunidades sociales. (Reimers, 2000b, p. 11)

La educación como derecho, se considera que incluye otros derechos, a través de los cuales debe ser promovido y valorado, como son: derecho a la escolaridad, el derecho a aprender y el derecho a recibir un trato digno en condiciones de igualdad de oportunidades (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2015b).

Diversas iniciativas a nivel internacional promueven la educación como un medio para superar la pobreza, tres de las más relevantes son:

La *Conferencia General de la UNESCO* realizada en Nairobi, en 1976, en donde se estableció el término de Formación permanente con la finalidad de que la educación cubra todos los periodos y dimensiones de la vida de las personas, priorizando la atención a la juventud, las mujeres, las zonas rurales, los niños y niñas, al considerarlos como las cuatro poblaciones más vulnerables.

El movimiento de *Educación para Todos*, en su primera *Conferencia Mundial celebrada en Jomtien*, en 1990, acordó universalizar la educación primaria, así como reducir masivamente el analfabetismo. Dentro de sus aportes más importantes, en esta Conferencia se reconoció la educación como una acción capaz de satisfacer las denominadas «Necesidades Básicas de Aprendizaje», tanto en niños(as), jóvenes y adultos, refiriéndose a las herramientas y contenidos necesarios para que las personas puedan sobrevivir, trabajar y vivir con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar su calidad de vida, tomar decisiones y continuar aprendiendo. En su segunda conferencia en Dakar, en 2000, enfatizó que a través de la educación se deben proporcionar las competencias necesarias para mejorar la salud, los medios de vida, fomentar prácticas medioambientales seguras y la participación para el cambio social y económicos. Destaca que, en su tercer objetivo se considera a

la juventud, al proponer velar por satisfacer las necesidades de aprendizaje de todos los jóvenes y adultos, a través del acceso equitativo a un aprendizaje adecuado y a programas de preparación para la vida activa.

Los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), fijados en el año 2000 y que aspiran a erradicar la pobreza en el mundo, señalan como Objetivo 2 la universalización de la educación básica. Incluyen como indicador central para las personas entre los 15 y 24 el universalizar la alfabetización. La educación, dentro de los ODM, es una de las estrategias centrales para alcanzar todos los demás objetivos, lo que nos refleja la importancia de la educación ante el desarrollo.

A nivel de Iberoamérica destacamos:

En las *Metas Educativas 2021*, aprobadas en el 2008, se considera que la educación debe contribuir en el desarrollo económico equilibrado que asegure la reducción de la pobreza y de las desigualdades, así como el aumento de la cohesión social. Se proponen tres estrategias centrales: (i) partir de la realidad plurilingüe y multicultural de la región y revitalizar su legado histórico y sus experiencias acumuladas; (ii) implicar al conjunto de la sociedad y no sólo al sistema educativo en los procesos de cambio e (iii) impulsar el progreso científico y tecnológico, así como utilizar los conocimientos y las herramientas de la sociedad de la información para conseguir con más rapidez y eficiencia los objetivos propuestos. A nivel Iberoamericano, se han ido renovando en las últimas décadas el compromiso por la educación de la juventud, desde 1998 se apostó por una educación secundaria⁷⁶ accesible y en la *Convención Iberoamericana de Derechos de*

⁷⁶ Se refiere en todo momento al nivel educativo de secundaria en un sentido amplio, tanto nivel de secundaria bajo y alto.

los Jóvenes, en vigor desde abril de 2008, se promovió una educación integral, continua, pertinente y de calidad para la juventud⁷⁷.

Además, cuatro iniciativas internacionales cobran relevancia por relacionarse directamente con la educación rural.

Una es el *Convenio núm. 169* de la Organización Internacional del Trabajo [OIT], sobre los pueblos indígenas y tribales, que estipula que estos pueblos deben gozar de educación en todos los niveles educativos y en igualdad con el resto de la población de sus naciones, enfatiza que se debe responder a las necesidades de estos pueblos a través de la educación y enmarca la formación profesional como un medio para mejorar las condiciones laborales y de trabajo de los pueblos indígenas. Además, se reconocen las tradiciones como un medio para mantener su cultura, su autosuficiencia y desarrollo⁷⁸. La *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* establecida en el año 2007, considera el derecho que tienen estos pueblos para transmitir y mantener sus saberes, para establecer y controlar sus sistemas e instituciones educativas y sus métodos de enseñanza y aprendizaje, así como contar con todos los niveles

⁷⁷ En el Protocolo del San Salvador, de 1998 se apostó por una educación de nivel secundaria accesible para todos(as), en el Plan de Acción de la Segunda Cumbre de las Américas, se apostó por llegar a que el 75% de la juventud accediera a la educación secundaria y a que tuviera oportunidades educativas a lo largo de su vida, El Plan de Acción de la Cuarta Cumbre de las Américas (2005) se propuso adicionalmente plantear metas para la culminación y calidad de la educación secundaria antes de 2007. Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, en vigor desde abril de 2008, que promueve la educación integral, continua, pertinente y de calidad; el rechazo a la discriminación; la garantía de la universalización de la educación básica (considerando en ella la educación secundaria, obligatoria y gratuita para todos los jóvenes; el estímulo del acceso a la educación superior (EOI, 2010, pp. 24-26).

⁷⁸ El *Convenio núm. 169 de la OIT*, considera la educación y medios de comunicación en sus artículos 26 al 31 y la formación profesional y actividades económicas y tradicionales en sus artículos 21 al 23. Ver Organización Internacional del Trabajo (1996).

educativos⁷⁹. Estas dos iniciativas van dirigidas a los pueblos indígenas y tribales, pobladores de zonas rurales de muchas naciones.

En la *Cumbre Mundial sobre la Alimentación* de 1996, se considera la educación para las personas más pobres o vulnerables, entre ellas la de las zonas rurales como clave para erradicación de la pobreza, la seguridad alimentaria, la paz duradera y el desarrollo sostenible.

En el 2002, en la *Cumbre Mundial sobre el Desarrollo Sostenible* se creó la asociación *Educación para las Poblaciones Rurales*, ERP, por sus siglas en inglés (*Education for Rural People*)⁸⁰. ERP, tiene la finalidad de generar iniciativas para asegurar la educación y formación eficaces para toda la población rural mundial y con ello contribuir a la seguridad alimentaria, al manejo de los recursos naturales de forma sostenible y la reducción de la pobreza. Su creación tiene la finalidad de ayudar a alcanzar los ODM (Acker y Gasperini, 2008, 2012).

Estas iniciativas internacionales pretenden ser un marco global que asegure la educación para todas las personas, siendo un compromiso que deben cumplir las naciones.

Los informes internacionales de *Educación para Todos* (UNESCO, 2012, 2015a), indican para ALC importantes logros en la universalización del acceso a la educación de nivel primaria e importantes avances en el nivel pre-escolar (educación inicial) y en la permanencia del nivel primaria. Pero a la vez refieren como grandes

⁷⁹ La *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas* aborda directamente temas educativos en sus artículos 13, 14 y 15. Ver Organización de las Naciones Unidas [ONU] (2007).

⁸⁰ *Educación para las Poblaciones Rurales* (ERP), es una asociación de la *Comisión de las Naciones Unidas para el Desarrollo Sostenible* (CDS). Sus actividades se centran en investigación y promoción de programas y políticas para la educación rural. Ver Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] (s/f).

desafíos: el mejorar los niveles de aprendizaje, lograr una buena transición en las trayectorias educativas, laboral y hacia la vida adulta, así como garantizar que la educación sea de utilidad, sobre todo para las poblaciones en situación de pobreza. Destaca que otro reto que reconocen, es el garantizar el acceso y la permanencia de los, y las adolescentes y la juventud en los sistemas educativos, especialmente en las poblaciones con mayor pobreza. La exclusión y marginación de los adolescentes y jóvenes del sistema educativo es un desafío compartido a nivel global (UNESCO, 2015a, pp. 17-20).

A pesar del aumento del número de niños que se matriculan en la enseñanza secundaria a escala mundial, en 2010 la tasa bruta de escolarización en el primer ciclo de la enseñanza secundaria fue de sólo un 52% en los países de bajos ingresos, lo que aboca a millones de jóvenes a enfrentarse a la vida sin las competencias básicas que necesitan para ganarse su sustento dignamente. (UNESCO, 2012, p. 91)

4.1.2. Consideraciones teóricas y empíricas

La evaluación del impacto que tienen los programas educativos en la mejora de la vida de las personas se considera necesaria para lograr que realmente la educación ayude a superar la pobreza y para que las políticas educativas sean más eficaces. Reimers (2002c, p. 21) desde finales del siglo pasado, advierte de la necesidad de realizar evaluaciones minuciosas del impacto de los programas educativos, sobre todo los destinados a los hijos(as) de los pobres, con la intención de que esta información permita saber realmente qué cambia al participar en estos programas, a fin de seguir potenciando por lo que impacta positivamente y modificar aquello que no contribuye en este proceso.

Existen abundantes investigaciones sobre la relación entre educación y pobreza, que van desde nivel macro: impacto de la globalización, estructura social como las leyes, política; a nivel intermedio: contextos sociales más inmediatos, centros escolares, etcétera y a nivel micro: construcción de identidad, generación del aprendizaje, trayectorias de vida, entre otros (Raffo et al., 2007; Van der Ber, 2008).

La diversidad de perspectivas desde donde se puede abordar este tema, nos permiten comprender la complejidad y multidimensionalidad en que se da la relación entre la educación y la pobreza.

El estudio del impacto tiene sentido sobre todo ante las evidencias que existen de que la educación no muestra una relación causal simple con el crecimiento económico, como se suele pensarse (Pritchett, 1996; Temple, 2001; Krueger y Lindahl, 2001 citados en Van der Ber, 2008, p. 5), ni con el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas más pobres de algunos contextos, entre ellos en donde la desigualdad social y económica es muy alta (Van der Berg et al., 2011). El acceso a la escolarización, en muchos casos tampoco ha generado un aumento significativo en los niveles de aprendizaje en general y en especial de las personas con mayores niveles de pobreza, ni ha mostrado un impacto relevante en la disminución de la misma o las desigualdades en algunos casos, incluso, cuando las políticas educativas han tenido como objetivo contribuir en esta disminución (Coleman et al., 1996; Reimers, 2002c).

Existe un amplio volumen de investigaciones sobre cómo la pobreza impide el aprendizaje o éxito escolar de las personas pobres o cómo la educación genera rentabilidad en los países. Hay avances en la identificación de cómo la educación ayuda a mejorar la vida de los más pobres. Por ejemplo, se ha identificado que la educación logra contribuir a disminuir desigualdades y la pobreza (Van der Berg, S. et al., 2011) cuando –realmente- permite el acceso al mercado de trabajo de las personas más pobres o contribuye en el aumento de la productividad en otras áreas, así como, cuando ayuda a articular iniciativas que mejoran los entornos inmediatos y las necesidades de las personas o de la comunidad. El considerar otros servicios y asociarlos a la educación (alimentación, apoyo en la salud, tiempo libre) ayudan a mejorar aspectos asociados a la pobreza a la vez que facilitan la continuidad de las trayectorias educativas. La escolarización femenina tiene mayores beneficios en la mejora de las familias y de las comunidades. Se afirma que la educación puede contribuir a la movilidad social de las personas más pobres (Bazdresch, 2001).

Los estudios y debates sobre la educación como medio para superar la pobreza y las desigualdades dieron un importante giro en el periodo de 1960 a 1980. Principalmente por la superación de visiones deterministas asociadas a la educación (Althusser, 1974; Bourdieu y Passeron, 1977), por la expansión de investigaciones empíricas (Levin y Riffel, 2000) y por el surgimiento de las pedagogías críticas (Freire, 1995; Giroux, 1997). Así como por el cuestionamiento a teorías del desarrollo que consideraban la educación y el capital humano como aspecto central para el desarrollo de las naciones (Becker, 1964; Mincer, 1958; Scultz, 1961) y por el surgimiento de debates en torno a la justicia social (Rawls, 1979; Sen, 1999).

La superación de enfoques deterministas y de investigaciones que apoyan estas visiones⁸¹ ayudó a romper con ideas que atribuían el fracaso escolar a las condiciones económicas, culturales o personales de los niños(as) y adolescentes de estratos bajos, minorías étnicas o afrodescendiente (López, 2005, pp. 51-57). Los enfoques deterministas reconocen la escuela como una institución que no tiene relación o responsabilidad con las condiciones de desigualdad o pobreza, atribuyéndole un papel productor de las desigualdades sociales. La diversidad de estudios, que con evidencias empíricas confrontaron las posturas deterministas, dieron cuenta de posibilidades que pueden tener las escuelas y la pedagogía para ayudar a superar la pobreza y la discriminación, así como de carencias que se tienen que superar para que esto sea posible (Levin y Riffel, 2000). El trabajo de Levin y

⁸¹ El *Estudio Coleman* (Coleman et al., 1996), realizado en 1964, en los Estados Unidos, es un referente clásico en las investigaciones sobre educación y pobreza, por el giro que propició, al generar como respuesta un volumen muy importante de investigaciones y programas educativos, que ayudaron a superar posturas deterministas, así como a identificar alternativas ante las deficiencias que demostró este estudio. El *Estudio Coleman* mostró que la fuerte inversión realizada en los Estados Unidos, en la calidad educativa -como estrategia para disminuir las situaciones de pobreza y la discriminación en este país- tenía resultados casi nulos en las personas de estratos bajos, minorías étnicas o afrodescendientes, atribuyendo como causas las características económicas, culturales de estas personas, así como de sus barrios, mostrando con ello, que los centros educativos y sus métodos de enseñanza no están relacionados con su fracaso escolar y sus situaciones de pobreza.

Riffel (2000)⁸², recoge evidencias, sobre todo de estudios microsociales desarrollados hasta la década de los años 90, que dan cuenta de aspectos que son importantes para superar la discriminación y mejorar el aprendizaje de las personas más marginadas, en donde destaca: el trabajo en las aulas, la vida de los centros escolares, el trabajo con las familias y las comunidades, cuestiones pedagógicas concretas, las intervenciones directas que permiten que todos los alumnos, independientemente de sus condiciones, puedan aprender, así como el valor de la educación temprana y su impacto positivo a largo plazo.

La consideración de la educación es un medio para transformar la realidad y generar sociedades más justas, tiene como base y principales referentes las pedagogías críticas (Freire, 1995; Giroux, 1997). Estas pedagogías asumen a las personas como «sujetos activos» capaces de cambiar sus contextos y de construir sociedades más democráticas y justas. Para ello se considera que la educación debe desarrollar la capacidad dialógica, de reflexión y acción, así como la visión crítica en las personas. La educación popular (Freire, 1995), es una propuesta educativa ética, política y pedagógica que apuesta por transformar la sociedad y lograr que los excluidos se conviertan en sujetos de poder y actores de su vida y de un proyecto humanizador y transformador de sociedad. Freire (1995, 1997), ya apuntaba a la necesidad de transformar los «modelos educativos tradicionales» o educación bancaria, como él designaba a la educación que considera a los «educados» como sujetos pasivos e ignorantes, insistiendo en la idea de cambiar los procesos educativos que se centran en la mera transmisión de conocimientos. Si bien la obra de Freire se dedica en términos generales a la educación, es preciso destacar que su libro *pedagogía de la autonomía* (1997) se centra en la educación formal, donde enfatiza características que ésta debería tener si lo que pretende es enseñar para

⁸² El trabajo de Levin y Roffiel *Current and Potential School System Responses to Poverty*, recoge investigaciones sobre todo de Estados Unidos, Canadá, Australia y el Reino Unido. Ver Levin y Roffiel (2000).

transformar la realidad, siendo el rigor metodológico, la reflexión crítica y el considerar la identidad cultural, tres elementos que refiere como indispensables para una escuela que ayude a transformar la realidad. Giroux (1997, 2004), por su parte, apuesta por una educación crítica que impulse la ciudadanía, modificando los modos de ejercicio de autoridad para responder a las necesidades sociales reales y ser capaz, desde las aulas y las escuelas, de ejercer una democracia que permita ampliar las posibilidades de justicia. Estas dos pedagogías están reconocidas como pedagogías de las posibilidades. Ellas rechazan las visiones fatalistas y apuestan por el sueño y la utopía, al poner en el horizonte el futuro que se desea, como indica la obra de Freire.

En esta línea, Chomsky (2001) insiste desde hace unas décadas en cómo la enseñanza tiende a la «domesticación de los ciudadanos» y el compromiso que deben asumir los educadores para cambiar este sistema, por uno que permita el pensamiento libre para que las personas sean capaces de construir un mundo menos deshumanizado y discriminatorio, así como más justo y democrático. Chomsky critica el actual sistema de enseñanza por considerarlo un modelo «colonial»; en éste el «colonizado» se convierte en cómplice de la hipocresía inherente a las democracias contemporáneas, a la vez que es víctima del mismo sistema que lo oprime. Por ello, insiste en la importancia de que la educación permita que las personas sean realmente capaces de aprender por ellas mismas, en donde su propio esfuerzo y los resultados que tienen en el proceso educativo determinará lo que dominen, el cómo lo usarán y el hacia dónde les conducirá, así como su capacidad para crear cosas nuevas para los demás.

El propósito de la educación desde este punto de vista es simplemente ayudar a las personas a encontrar las formas de aprender por ellas mismas. Eres tú, el aprendiz, el que va a tener logros a lo largo de su educación, y depende en realidad de ti lo que llegarás a dominar, hacia dónde irás, cómo lo usarás, cómo le harás para producir algo nuevo y emocionante para ti y quizá para los demás. (Chomsky, 2019)

Más recientemente, haciendo énfasis en la capacidad de la interacción, del diálogo y las relaciones igualitarias como medios para construir conocimiento y transformación social, se ha desarrollado la propuesta de Aprendizaje Dialógico (Aubert et al., 2010), considerada como una vía para superar las desigualdades y pobreza en contextos de exclusión social (Girbés, Álvarez-Cifuentes y Macías-Aranda, 2015). En donde es vital la participación de las familias, otros miembros de la comunidad en las escuelas y especialmente, de las personas que padecen pobreza.

4.1.3. Expansión de equidad y oportunidades educativas

Concretamente, en el contexto latinoamericano, la apuesta por sistemas educativos más equitativos está asociada con los cambios de las últimas décadas del siglo XX en esta región. Las políticas educativas del periodo de 1960 a 1980, estuvieron asociadas a las políticas económicas que buscaban promover el progreso, la modernización y el desarrollo económico. Lo que hizo que los sistemas educativos, apostaran por la calidad educativa y el desarrollo del capital humano. Estas políticas formaron parte de un conjunto de políticas más amplio, reconocidas como causa del agudo aumento de las desigualdades sociales y la cronificación de la pobreza en ese territorio, lo que ayudó en parte a la expansión educativa a la par que crecieron las desigualdades educativas. Conforme avanzó la segunda mitad del siglo XIX, la educación rural, que ya era un sector secundario, fue quedando en el olvido en muchos países y con recursos mínimos (Civera, Alfonseca y Escalante, 2011). En este sentido, Reimers (2002c, p. 33) al retomar el impacto de los procesos de modernización en la educación, indica con claridad, el resultado negativo que en América Latina se dio en ese periodo al negar oportunidades educativas, por priorizar la «calidad», sobre el acceso y la equidad.

En este marco, la actual situación educativa de ALC tiene una relación importante con las reformas educativas de la década de 1990 (Caillods y Jacinto, 2006, pp. 21-22). La mayoría de los países asumieron en ese periodo, como principales desafíos educativos, el mejoramiento del acceso, de la calidad y de la

equidad educativa. Centrándose sobre todo en los niveles de preescolar, primaria y secundaria, promoviendo la universalización de la enseñanza primaria y la masificación del acceso al nivel secundaria en casi todos los países y paulatinamente se ha ido promoviendo la obligatoriedad de la educación secundaria. Las medidas compensatorias de discriminación positiva o acción afirmativa tuvieron –y tienen– gran relevancia en estas iniciativas.

Para el caso que nos ocupa, resalta que en México se logró la universalización del ingreso al nivel primaria en la década de 1980 y en esa misma década ya se contaba con propuestas que hacían énfasis en buscar la equidad. Cubriendo sobre todo los niveles de primaria y secundaria en las zonas rurales, en donde destaca la creación de subsistemas como el CONAFE y la *Telesecundaria*⁸³. Estas iniciativas, así como las ayudas compensatorias y la apuesta por la universalización del nivel secundaria en México, en 1993, han permitido un aumento del número de adolescentes que terminan la secundaria, beneficiando a un amplio sector en las zonas rurales mexicanas.

Con relación al nivel medio superior, en las dos primeras décadas del siglo XXI, se han comenzado reformas educativas en distintos países de AL, como Chile, Argentina, Uruguay, Brasil, Colombia, Ecuador y México. Estas reformas continúan en la misma línea de promover el acceso, la calidad y la equidad, siendo además una necesidad ante la realidad educativa y una oportunidad ante la situación social de ALC. Constituyen una oportunidad importante, pues en la mayoría de los países de la región este nivel no es obligatorio en la actualidad (Nieves Rico y Trucco, 2014).

⁸³ México, que contaba con subsistemas educativos destinados a la extensión de la cobertura en las zonas rurales como son la *Telesecundaria*, constituido desde 1968 y destinado a la educación secundaria en zonas rurales de difícil acceso y el *Consejo Nacional de Fomento Educativo* (CONAFE) fundado en 1971, cuyo objetivo es generar equidad educativa para sectores vulnerables y combatir el rezago educativo en educación inicial y básica; y Chile en la década de 1980, también se desarrollaron propuestas educativas compensatorias y de acción afirmativa importantes (Caillods y Jacinto, 2006).

Aunque todos los países se han comprometido con metas educativas similares, tienen posiciones muy diferentes en sus alcances (Nieves Rico y Trucco, 2014, p. 13). Resaltamos algunos de los resultados educativos de las últimas décadas en ALC (UNESCO, 2013b, pp. 43-86). Por un lado, está el aumento en la oferta educativa al nivel preescolar y se ha mantenido una alta cobertura a nivel primaria. Para 2010, a nivel preescolar el 66% de los niños(as), de 3 a 6 años asistían a la escuela y a nivel primaria se ha mantenido durante una década el promedio del 94% de acceso, a pesar que en algunos países sólo logran ingresar el 80% de la infancia en edad de ir a este nivel educativo. Sin embargo, el acceso al nivel de secundaria es diferente, el aumento ha sido muy heterogéneo en los distintos países, en algunos las tasas netas son superiores al 80%, mientras que en otros inferiores al 50%. Además, se estima que más de la mitad de los jóvenes de la región no culminan el nivel medio superior, lo que implica que no logren una cualificación mínima para la vida.

En cuanto los logros en el aprendizaje (UNESCO, 2013b, pp. 106-107), no existen datos generalizados y comparables que permiten el monitoreo de todos los países a nivel regional. Pero con los datos existentes de algunos países, se identifica que los logros educativos siguen siendo un reto y un tema preocupante a nivel regional. Por ejemplo, para el 2013, un tercio de los estudiantes de nivel primaria y casi la mitad en secundaria no parecen haber adquirido los aprendizajes mínimos satisfactorios en lectura y matemáticas, y en ciencias no se lograba alcanzar en muchos casos el nivel mínimo de desempeño⁸⁴.

⁸⁴ Se tienen algunas evidencias en el caso del nivel de secundaria que muestran un nivel educativo muy bajo en el nivel de secundaria, como lo muestra un estudio de la OECD, que aplicó la prueba PISA- 2009 a alumnos de 15 años en 9 países latinoamericanos: México, Perú, Uruguay, Chile, Argentina, Panamá, Colombia, Brasil, así como Trinidad y Tobago. En promedio el estudio mostró que no se alcanzaba el nivel II de desempeño que es considerado el piso mínimo de logro en cada asignatura evaluada, no lograron el nivel II un 58% del alumnado en matemáticas, un 45% en lectura y un 48% en ciencias (UNESCO, 2013b, pp. 106-107).

Otro reto en ALC sigue siendo la disminución de la desigualdad educativa. Los servicios educativos de menor calidad siguen concentrados en las zonas rurales, son los destinados a los sectores más vulnerables, entre ellos los indígenas. El rezago educativo es mayor en las zonas rurales en relación con las urbanas (UNESCO, 2013b, pp. 73-74) y la población en situación de indigencia, vulnerabilidad o pobreza continúan teniendo muy pocos años de escolarización, solamente un 7,1% logra 13 años y más de instrucción, es decir, que estos grupos, mínimamente terminan el nivel de secundaria o medio superior, el 36% logran de 6 a 9 años y el 32,7% están entre los 0 a 5 años de estudios (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2015, p. 41). En el informe *Panorama social de América Latina 2015* (CEPAL, 2015, p. 16), se cuenta de las desigualdades educacionales según estratos de la distribución del ingreso, mostrando las grandes desventajas que tienen las personas más pobres. Los datos que muestran una gran diferencia entre las personas que egresan de la educación secundaria (en referencia a la secundaria alta/o media superior) y postsecundaria, al comparar los porcentajes de jóvenes, de 20 a 24 años de edad, del quintil más ricos (quintil V) y del quintil más pobre (quintil I), de 18 países latinoamericanos. En la figura se muestra esta situación.

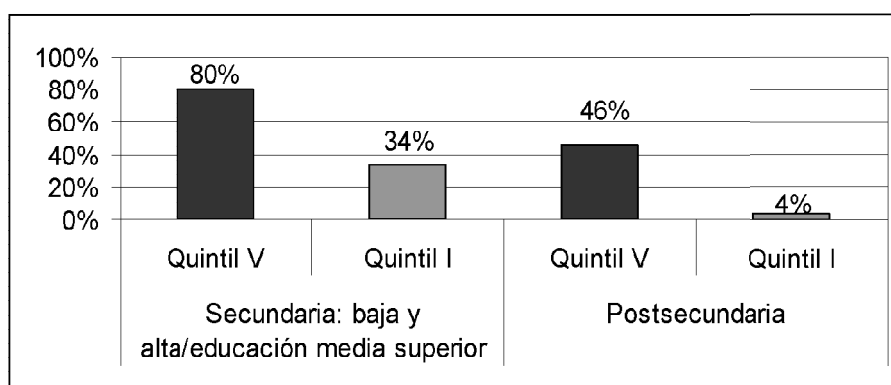


Figura 3 América Latina (18 países) porcentajes de jóvenes de 20 a 24 años del quintil más rico (quintil V) y del quintil más pobre (quintil I) con secundaria y educación postsecundaria terminada.

Fuente: Elaboración propia con datos del documento Panorama social de América Latina (CEPAL, 2015, p. 16)

En cuanto al género, en la mayoría de los países las mujeres jóvenes logran concluir el nivel de secundaria completo (12 o 13 años de estudios) en mayor porcentaje que los jóvenes y tienen una mayor inscripción en técnicos o universitarios, aunque en la inserción laboral posterior tienen muchas desventajas (CEPAL, 2015).

En el caso mexicano, un logro importante es la disminución de la deserción en todos los grados escolares, desde la educación primaria hasta la educación media superior en las últimas décadas. Con todo, sigue siendo necesario disminuir la deserción en todos los niveles, pero en especial en la secundaria y el bachillerato en donde la deserción es mayor. La comparación de las trayectorias educativas de la generación de 1989-2000, con la generación 1999-2010 nos muestra el avance en el acceso y egreso en una década, así como el reto de aumentar el porcentaje de personas que terminan la educación media superior, que fue tan sólo del 36% en la generación 1999-2010, como se refleja en la figura 4.

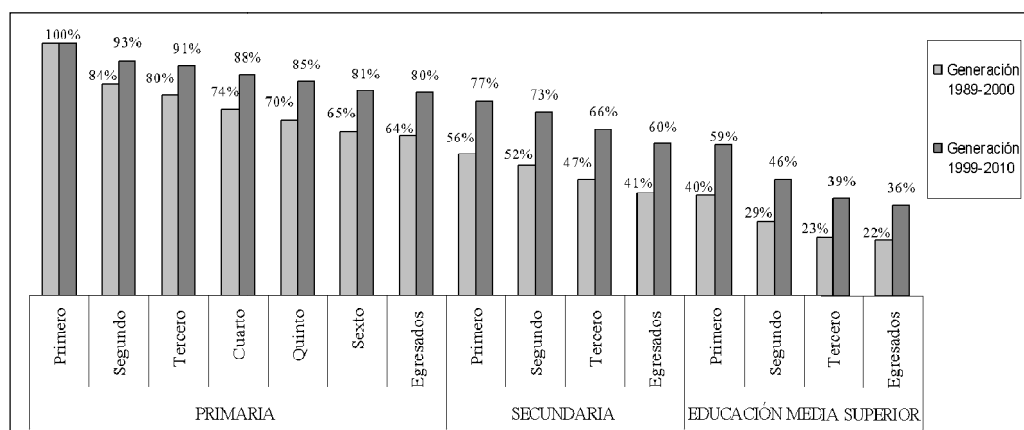


Figura 4. Trayectoria educativa en México de las generaciones 1989-2000 y 1999-2010

Fuente: Elaboración propia con gráficas del documento Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior (Secretaría de Educación Pública, Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior [SEP/COPEEMS], 2012, pp. 23-24)

Políticas compensatorias

La incorporación de la equidad en las leyes educativas de AL ha implicado instrumentar políticas compensatorias, así como cada vez más medidas de atención a la diversidad, (Caillods, y Jacinto, 2006) estas últimas cada vez más relevantes para asegurar el acceso y la permanencia escolar. Las medidas tomadas para la equidad educativa, para la expansión de iniciativas compensatorias y la discriminación positiva o acción afirmativa (Caillods, y Jacinto, 2006; Reimers, 2002c; Rivas, 2015), son fundamentales para ayudar a cubrir carencias, muchas de ellas básicas, que impiden el acceso y la permanencia en la educación. Siendo por lo general, acciones de focalización, de redistribución de recursos, así como de generación de servicios para poblaciones en situación de pobreza o que viven en zonas desfavorecidas. Muchos de estos combinan (FAO, 2013, p. 57) subsidios en ingresos monetarios y promoción del capital humano, particularmente relacionando educación, salud y nutrición, la promoción comunitaria y la participación de las familias. La mayoría de estas iniciativas son gubernamentales y en menor medida se cuenta con propuestas no gubernamentales (Rivas, 2005, pp. 111-116)⁸⁵. Siendo un volumen importante las destinadas al entorno rural y la población indígena, así como para la educación básica. Aunque como se comentó, hay países, como México, que la expansión de la educación secundaria ha implicado este tipo de apoyos desde las décadas 1960 y 1970.

⁸⁵ Entre las iniciativas gubernamentales destacan: el otorgar recursos materiales a escuelas y alumnado, como libros de texto y materiales gratuitos, programas de transferencias condicionadas, programas de becas, programas alimentarios vinculados a la escuela, estrategias de mejora de las trayectorias educativas de los alumnos, estrategias preventivas desde la más temprana infancia, acciones masivas contra las desigualdades (como son los programas nacionales para mejorar los centros educativos con desventajas y bajo rendimiento), estrategias destinadas a la educación rural, la extensión de programas de educación intercultural bilingüe y la educación intercultural. (Rivas, 2005, pp. 111-116).

Con relación a este tipo de iniciativas hay un debate intenso. En ALC, se ha criticado el efecto estigmatizante, la demarcación de la pobreza y la generación de mayor discriminación que pueden tener estas acciones (Tenti Fanfani, 2007 citado en Rivas, 2015), lo que al final se traduce en un trato desigual y un proceso de marginación. Otras críticas hacen énfasis en la generación de servicios de segunda categoría o de baja calidad, los altos costos que algunas pueden tener, así como posturas asistencialistas; pero, ante las deterioradas condiciones materiales en que viven muchas personas, al grado de requerir por ejemplo el trabajo infantil, está ampliamente probado que es necesaria la ayuda que compense estas condiciones (Caillods y Jacinto, 2006, pp. 32-35) o no obviar esta situación.

Otras críticas son relativas al uso de las diferencias «raciales», «étnicas» y «culturales», para obtener ayudas compensatorias, generando un trato diferencial para acceder al poder (Dietz, 2012, p. 41) o por atribuir un « déficit cultural» a ciertas poblaciones, como medio para justificar su acceso o permanencia en el ámbito educativo. Ante esto, se enfatiza que la compensación en educación no debe implicar señalar un déficit cultural o discriminación, sino redistribución de recursos (Caillods y Jacinto, 2006, p. 50).

Así, las escuelas deben articular cambios y encontrar formas institucionales y respuestas pedagógicas flexibles y diversificadas que permitan, por un lado, dar respuesta a la diversidad y asegurar no sólo la permanencia, sino también el aprendizaje para evitar consolidar los circuitos educativos de «segunda clase» (Caillods y Jacinto, 2006, p. 51). Pues, como indica Pieck (1995), al referirse a los procesos de expansión educativa, la justicia y la excelencia educativa no tienen por qué estar separadas.

La justicia como valor rector de las políticas instrumentales no tiene por qué estar reñida con la búsqueda de niveles educativos de excelencia. (Pieck y Aguado, 1995, p. 25)

En cuanto a la diversidad cultural, se resalta la importancia de desarrollar programas más integrales, que incorporen simultáneamente dos dimensiones: las de acciones redistributivas, así como de reconocimiento de la diversidad cultural.

Los programas más integrales son aquellos que combinan tanto las acciones redistributivas, para compensar la desigualdad social como acciones de reconocimiento de la diversidad cultural. Esta estrategia podría traducirse en la fórmula: no sólo de tratar de dar más sino también de dar diverso, según las necesidades concretas y simbólicas de los grupos atendidos. (Caillods y Jacinto, 2006, p. 51)

En este sentido, es preciso recordar que en ALC, como en muchos lugares del mundo, la desigualdad social y la diversidad cultural, no se encuentran mutuamente excluidas. Por tanto, los asuntos referentes a la diversidad cultural deberían ser un eje central en la educación de toda la población, a fin de apostar por sociedades en las que no se discrimine y sean más inclusivas y justas.

Otro aspecto de este debate es en relación con la universalización y la focalización de las iniciativas dedicadas a la equidad. La tendencia general de los programas educativos que aspiran a la equidad, ha sido la focalización, sobre todo por la creación o mejoramiento de un determinado tipo de escuelas o por la atención a una necesidad concreta (alimentación, educación, salud) y/o población. Aunque hay que puntualizar que la distribución masiva en ocasiones ha sido universal, por ejemplo, en Argentina con su programa de alimentos que cubrió a toda la población infantil.

El debate sobre este tema es amplio (Caillods y Jacinto, 2006). Destacamos que implementar medidas focalizadas no ha significado dejar de lado medidas universales. De nuestra parte, destacar que la expansión de centros escolares, ya sea por universalización o con programas focalizados, no debe dejar de lado la garantía de una educación de calidad, que ayude a dar respuesta a las necesidades de las comunidades y formar para que las personas logren mejores oportunidades. Debería de ser posible la existencia de propuestas educativas que están demostrando que son de utilidad para las personas más pobres. En este sentido, proyectos educativos,

como pueden ser los comunitarios, no gubernamentales o contruidos «desde abajo»⁸⁶ y que buscan dar respuestas a necesidades educativas y sociales de las poblaciones más pobres, muchos de ellos han tenido continuidad por décadas, entran en tensión por lograr un lugar en la oferta educativa.

Estos aspectos, son considerados en las *Metas del Milenio para el 2021* para la Educación Iberoamericana (Organización de Estados Iberoamericanos [EOI], 2010), en donde se apuesta no sólo por la extensión educativa, sino por una educación que dé respuesta a las problemáticas de los grupos más vulnerables y garantice la atención a la juventud, no sólo la niñez, así como la calidad, la multiculturalidad y la democracia:

En ese sentido, el que exista una oferta educativa extendida no garantiza el ejercicio del derecho a la educación. Dificultades como las distancias en las zonas rurales, la pobreza, la desnutrición y el trabajo infantil, entre otros, pueden impedir el real acceso de todos los niños al sistema educativo. Por lo tanto, los esfuerzos no deben descansar solamente en la ampliación de la cobertura en sí misma sino, además, en la creación de condiciones que garanticen el acceso de los niños y jóvenes a una educación de calidad, inclusiva, multicultural y que fomente la diversidad y la democracia. (EOI, 2010, p. 36)

Estos planteamientos son importantes, pues a pesar del gran esfuerzo que se ha realizado en ALC y sus logros, son persistentes las desigualdades educativas, sobre todo en las zonas rurales, con los pueblos indígenas, en especial con la juventud. Compartimos la visión de los autores que insisten que esto no será posible si no se avanza en la igualdad de oportunidades educativas, que van más allá del acceso o la permanencia.

⁸⁶ Los contruidos «desde abajo», refiriéndonos a aquellos que son creados por las comunidades, tengan o no un reconocimiento oficial.

Igualdad de ¿qué oportunidades educativas?

La igualdad de oportunidades educativas desde una visión equitativa no significa homogeneizar las propuestas educativas, ni garantizar sólo la oportunidad de que todas las personas accedan y permanezcan en el sistema escolar. La noción de equidad irrumpe en el campo de la educación de ALC cuando la base de sus sistemas educativos estaban orientados por la concepción de educación igualitarista, que promovían una educación homogénea como medio para promover la igualdad (López, 2005, p. 64).

La idea de equidad en educación lleva a abordar el tema de la justicia distributiva (Bolívar, 2005), lo que representa, que determinados bienes sean distribuidos de forma equitativa, cuidando que las desigualdades no condicionen el aprendizaje y el rendimiento escolar (Bolívar, 2005, p. 44), sino que a través de las intervenciones educativas o sociales éstas puedan disminuirse.

Pero, qué oportunidades educativas son las que deben promoverse para que un sistema educativo sea equitativo y genere una mejora en la vida de las personas, sobre todo las más pobres. El acceso, la permanencia y los resultados académicos se han identificado como tres de los componentes más importantes para asegurar la igualdad de oportunidades educativas (Latapí, 1993; Rivero, 1999; Muñoz Izquierdo, 2009; García Huidobro, 2005 citados en Silva-Laya, 2012). La literatura revisada muestra diversas propuestas que integran otros factores e indican ciertas características que deben tener las oportunidades educativas para que sean realmente equitativas (Bolívar, 2005; López, 2005; Reimers, 2000b).

Retomamos, principalmente las propuestas de Reimers (2000a)⁸⁷ y de Demeuse (Citado en López, 2005, p. 70-71), para indicar algunas de las

⁸⁷ Reimers considera las oportunidades educativas como cinco peldaños de una escalera. El primer escalón, es la oportunidad para inscribirse en el primer grado escolar. El segundo es la oportunidad de aprender lo suficiente en primer grado para lograr terminarlo con el dominio de habilidades preacadémicas que hagan posible continuar aprendiendo en la

oportunidades que se deben ofrecer a través de la educación para garantizar la igualdad, puntualizando en cada una de ellas observaciones que consideramos relevantes para el tema que tratamos.

Igualdad de acceso. Considera el ingreso oportuno a las instituciones educativas, enfatizando la importancia de ingresar desde el nivel más bajo del sistema educativo y poder garantizar los logros educativos y las condiciones que permitirán acceder a los siguientes niveles.

De nuestra parte, indicar que la garantía de acceso en los países por lo general se hace con base al nivel obligatorio, en el caso de ALC, se está generalizando la obligatoriedad de la enseñanza en el nivel secundario, dejando en una gran vulnerabilidad a la juventud.

Igualdad de resultados. Los logros educativos se tienen que dar, independientemente del origen social o cultural, garantizando la igualdad de acceso al conocimiento. También se especifica la importancia del dominio de habilidades preacadémicas que hagan posible continuar aprendiendo en la escuela, así como la relevancia de llegar al final de la educación básica logrando habilidades académicas importantes⁸⁸. Por otro lado, se considera importante asegurar como parte del éxito escolar la adquisición de las

escuela. El tercer nivel considera el completar la primera etapa escolar: saber leer y escribir, realizar operaciones aritméticas simples, establecer relaciones causa efecto, y tener información básica sobre historia, ciencias, ciencias sociales. El cuarto nivel de oportunidades es el hecho de que las personas que egresan de cada etapa escolar tengan habilidades y conocimiento que sean comparables con otros egresados de la misma etapa escolar. El último nivel es que todos los egresados de un mismo nivel educativo tengan las mismas opciones sociales y económicas que les permitan ampliar sus perspectivas de vida. Ver Reimers (2000a).

⁸⁸ Reimer define las habilidades académicas que las personas deben alcanzar al final de la educación básica en el «tercer escalón» de su propuesta de oportunidades educativas. Ver nota al pie anterior.

titulaciones y la posibilidad de poder continuar itinerarios que no sean de menor valor (Bolívar, 2005, p. 44).

Consideramos de gran relevancia el desarrollo del máximo de competencias académicas en cada curso o nivel, como un medio para frenar la acumulación de desventajas y garantizar una trayectoria, tanto para las personas que siguen estudiando como para aquellas que abandonan la escolarización. Por otro lado, indicar que será importante considerar las competencias que permiten vivir con dignidad, participar en el desarrollo, mejorar su calidad de vida.

Igualdad de condiciones y medios de aprendizaje. Pone énfasis en las estrategias pedagógicas, medios de aprendizaje y las propuestas institucionales desde las cuales se abordan las prácticas educativas.

Esta propuesta la presenta Demeuse, y la consideramos muy limitada, pues puede remitir a una visión de homogeneizar las propuestas educativas, pareciera no considerar la diversidad. Sin embargo, valoramos importante el tema de las condiciones, en donde la aspiración de unas instalaciones dignas y de buena calidad, acceso a la tecnología o materiales escolares, son importantes, por ejemplo, el diseñar pedagogías que respondan a su realidad y garanticen resultados (académicos y para vivir con dignidad).

Igualdad de opciones al salir de cada nivel. Se considera que todos los egresados de un mismo nivel educativo, puedan tener las mismas opciones sociales y económicas que les permitan ampliar sus perspectivas de vida.

Este punto, es uno de los más relevantes, pues como apunta Van der Ber (2008), contar con buenas oportunidades al salir de la escolarización a las personas pobres, sobre todo en sociedades con grandes desigualdades, ayudará a tener mejores resultados para disminuir la pobreza.

Igualdad de realización social. Considera la posibilidad de que la educación permite la realización social de las personas y que la educación tenga un impacto en los distintos escenarios sociales.

La idea de especificar la igualdad de realización social, tiene importancia vital para orientar una educación hacia la superación de las desigualdades, y para la formación de agencia, como quedó argumentado en el capítulo anterior, la capacidad de que las personas logren realizar lo que consideran bueno para ellos, es central para mejorar sus vidas. Siendo, desde nuestro entender uno de los aportes más importantes, de la propuesta de igualdad de oportunidades educativas, en términos de imaginar una educación que permita la superación de la pobreza y las desigualdades.

La perspectiva de igualdad de oportunidades nos ayuda a identificar con claridad aspectos que son importantes para la generación de propuestas educativas que puedan tener un mejor impacto en la vida de las personas más pobres. Las desigualdades en las trayectorias escolares se traducen en menores oportunidades a lo largo de la vida (Vera, 2009) en dificultades sociales que impiden una cohesión social y un desarrollo más equitativo. Como lo indica un estudio sobre la deserción escolar de la educación media superior en México.

Las brechas educativas se traducen en sociedades fragmentadas y yuxtapuestas, al mismo tiempo las brechas se amplían a partir de dicha fragmentación. (SEP/COPEEMS, 2012, p. 4)

Por tanto, para que la educación ayude a disminuir la pobreza y las desigualdades sociales, es indispensable no sólo ampliar la visión de lo que son las oportunidades educativas y tratar de ir más lejos que centrarse en el acceso, la permanencia y la igualdad de resultados académicos, sino además, considerar la utilidad de la educación y el desarrollo de capacidades que permiten a las personas mejorar sus vidas, es decir para que se constituyan como agencia, como lo nombraría Sen. Algunos de estos aspectos se están tomando en cuenta en las consideraciones de la educación rural que pretende disminuir la pobreza y las desigualdades, pero se deja fuera la igualdad de saberes, que es considerada también fundamental como un medio para lograr que las personas puedan ser sujetos de sus propios procesos (De Sousa Santos, 2009).

4.2. Educación media superior y superación de la pobreza en contextos rurales.

En este apartado contextualizamos brevemente por qué la educación rural se considera como un determinante para reducir la pobreza, así como el valor que tiene la educación media superior en ALC en este momento de la historia. Por último, nos centramos en los factores que hacen que este nivel educativo sea una oportunidad para el campo latinoamericano.

4.2.1. ¿Por qué la educación rural es determinante en la reducción de la pobreza?

La educación rural se considera como un determinante para reducir la pobreza en el mundo (FAO, s/f), sobre todo por el amplio impacto que puede tener ya que en las zonas rurales habitan el más alto porcentaje de las personas pobres del planeta y la magnitud de la pobreza en la que viven es muy alta. Se valora también la educación rural, por la contribución que puede hacer en el bienestar del resto de la humanidad, concretamente por su aporte en la erradicación de la pobreza, la seguridad alimentaria, la paz duradera y al desarrollo sostenible (Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura [FAO], s/f). Además, como ya se comentó al inicio de este capítulo, se considera indispensable para alcanzar los ODM (Acker y Gasperini, 2008, 2012), especialmente:

ODM 1: Erradicar la pobreza extrema y el hambre;

ODM 2: Lograr la enseñanza primaria universal;

ODM 3: Promover la equidad de género y la autonomía de la mujer; y

ODM 7: Garantizar la sostenibilidad del medio ambiente.

Parte de los argumentos que sostienen las afirmaciones anteriores se presentan a continuación. Desde la iniciativa *Educación para las Poblaciones Rurales* (EPR) de la FAO, se defiende que la educación rural puede ayudar al 75% del total de las personas en situación de pobreza que viven en zonas rurales y dependen en gran medida de la agricultura y los recursos naturales para obtener sus

ingresos y sobrevivir (Acker y Gasperini, 2012; Atchoarena y Gasperini, 2004). El resto de la humanidad también depende de los recursos naturales y de la agricultura para su supervivencia, por tanto, el desarrollo rural sigue siendo una dimensión central para garantizar el bienestar a nivel planetario y la reducción de la pobreza global y la educación rural un medio indispensable para lograrlo.

La relación entre la educación rural, la seguridad alimentaria y la disminución del hambre ha sido estudiada ampliamente (De Muro y Burchi, 2007). La educación rural se considera indispensable para disminuir la malnutrición en muchos países en desarrollo, que se ha proyectado que puede existir hasta el año 2030 (Atchoarena y Gasperini, 2004; Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2002). Se valora que la educación puede aportar información y capacitación a las personas pobres que ayuden a cambiar hábitos y a generar iniciativas productivas que disminuyan los índices de desnutrición y hambre. A través de la educación se puede mejorar la agricultura, permitiendo mejorar el autoconsumo y la producción que alimenta al resto del planeta, así como aportar a una producción sostenible y responsable (Atchoarena y Gasperini, 2004; FAO, 2002).

La educación rural se valora como vital para preservar y promover la agricultura familiar (Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2014, p. 259), que sigue siendo la base que sostiene a muchas familias que viven en el campo y se consideran necesarias para la reactivación de las economías rurales, para generar estabilidad y arraigo social y abrir nuevos horizontes de desarrollo, sobre todo para la juventud rural (FAO, 2014).

La generación y el sostenimiento del empleo rural no agrícola depende en gran medida de la educación que se ofrece en el entorno rural, especialmente por las agroindustrias o empresas de extracción que cada vez más requieren de personas con escolarización (Dirven, 2004). Se valora que la educación rural, puede ayudar a proteger a las personas de las amenazas de las multinacionales o apoyarles para aprovechar los beneficios que pueden dar. Entre ellas, las multinacionales de la

alimentación (Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura [FAO], 2016). También la educación rural ayuda a disminuir la vulnerabilidad y los riesgos, ya que está asociada a mejores niveles de salud y capacidad de las personas para enfrentar contingencias (Foster, Valdés y Davis, 2011, p. 540). Además, se reconoce que la educación rural puede contribuir a dar respuesta a las necesidades físicas, sociales y culturales de los pueblos indígenas o grupos más excluidos dentro de las zonas rurales (Pieck y Aguado, 1995, pp. 487-607).

Es importante destacar que estudios sobre educación rural (Acker y Gasperini, 2012, pp. 14-15) indican que para que la educación de resultados positivos en la reducción de la pobreza rural, debe garantizar: (i) *el acceso y permanencia* a las personas más pobres, entre ellos a los que tradicionalmente no asisten a la escuela, como pueden ser niños(as) y jóvenes trabajadores, migrantes, indígenas o refugiados; (ii) *la calidad*, que la asocian a el diseño de propuestas que permitan respuesta a problemas de la vida rural, en donde se considera relevante la vinculación de las habilidades académicas con las de la vida cotidiana rural, se considera aquí también el ambiente escolar que se formativo y seguro (iii) *la pertinencia*, se centra en responder a las necesidades de las personas (iv) *la utilidad*, para el medio rural. En consecuencia, no cualquier «educación» es una herramienta potente contra la pobreza rural. Las propuestas educativas deben tener ciertas características que permitan el *acceso*, la *permanencia*, la *calidad*, la *pertinencia* y la *utilidad* sobre todo para las personas más pobres.

Por último, remarcar la necesidad que se reconoce de seguir avanzando en la investigación sobre las experiencias educativas del medio rural y cómo estas ayudan a mejorar la vida de las personas, se considera necesario para potenciar la educación (Acker y Gasperini, 2008, 2012; Gajardo, 2014).

4.3. Educación media superior, una oportunidad histórica para el campo latinoamericano

La importancia de universalizar y garantizar oportunidades educativas, de nivel del medio superior en ALC, en general, y en particular en las zonas rurales, es urgente. Algunas razones importantes por la que hacemos esta afirmación son:

- El aumento de la juventud que requieren acceso al nivel medio superior para continuar su trayectoria educativa. La expansión del nivel secundaria, a pesar de los altos índices de deserción que tiene, está logrando que muchos adolescentes terminen este nivel y que requieran una oportunidad educativa para continuar sus estudios (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2013b, p. 87; Weiss, 2012).
- La relevancia que tiene el nivel medio superior para garantizar una trayectoria a la vida adulta y laboral, en general, y como una vía para garantizar un mejor impacto en la superación de la pobreza y las desigualdades (Nieves Rico y Trucco, 2014). La presencia de la juventud en la educación media superior se inscribe en procesos de cambio estructural y generacional, en donde el nivel educativo mayor debería significar una mejora en la vida. Desde hace más de 15 años, desde la UNESCO (Araujo y Oliveira, 2000) y desde la CEPAL (2002; Nieves Rico y Trucco, 2014), se insistía en la necesidad de superar el umbral de 12 años de enseñanza, para que las personas tengan una alta probabilidad de revertir la pobreza y para que logren un mejor bienestar. Así como para el desarrollo de destrezas básicas que son indispensables para enfrentar la realidad actual y para la vida.

Culminar este nivel [secundaria] es crucial para adquirir las destrezas básicas que exige un mundo globalizado y democrático y para que las personas puedan desenvolverse libremente y adquirir aprendizajes por el resto de sus vidas. Asimismo, es determinante para acceder a niveles mínimos de bienestar que rompan los mecanismos de reproducción de la desigualdad y a pobreza. (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL], 2002)

- El bono demográfico que tienen los países latinoamericanos, se debe aprovechar y brindar oportunidades educativas y laborales para que puedan aportar un crecimiento a largo plazo en las naciones y una mejora en la vida de las personas. Como comentamos en el capítulo dos, la cuarta parte de la población rural, tiene está entre los 15 y 24 años y es una población importante para el desarrollo de las naciones y de sus comunidades (Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible y The Division for Inclusive Social Development [UNSDN/DSPD], 2013). El poder aprovechar este bono demográfico en ALC, está asociado con las oportunidades educativas y empleo que se ofrezcan a la juventud.

Los países que tienen sistemas educativos que pueden proporcionar una educación de alta calidad a la creciente población joven, y que también cuentan con mercados laborales dinámicos, crecerán y reducirán la pobreza más rápidamente durante este periodo. Si en lugar de ello la región no es capaz de generar oportunidades de educación y empleo para sus jóvenes, se perderá esta oportunidad, causando un daño irreversible en la productividad y en el crecimiento a largo plazo. (De Hoyos, Halsey y Miguel, 2016, p. 8)

Estas razones cobran fuerza, frente a las cifras de jóvenes que no tienen oportunidades para estudiar o trabajar, en ALC. Para el 2013, se contabilizaron 20 millones de jóvenes sin oportunidades para estudiar o trabajar (De Hoyos, Halsey y Miguel, 2016, pp. 1-11). Es decir, uno de cada cinco jóvenes de 15 a 24 de los cuales, muchos de ellos no lograron terminar ni siquiera su secundaria. Siendo afectados sobre todo quienes pertenecen a hogares de menores ingresos, grupos étnicos y zonas rurales (UNESCO, 2013b, p. 87). Si sacamos cuentas, los jóvenes que están en este rango de edad, han estado, o deberían haber estado, escolarizados en el periodo que inició la apuesta por la equidad y la expansión de la educación básica. Esta desocupación, sobre todo para la juventud que terminó el periodo de educación media superior, marca una alarma sobre la moratoria prometida a la juventud, de un futuro mejor a partir de escolarizarse o capacitarse, futuro que en

muchos casos no está existiendo. Así como una llamada de atención, en los casos de la juventud que no logró terminar siquiera su educación primaria. A lo que se suma, la realidad, de que para muchos jóvenes el nivel medio superior, está siendo y será, la última oportunidad de escolarización que tenga y para otra minoría significó el pase a la educación superior (Nieves Rico y Trucco, 2014). Por lo que sigue siendo un gran reto, lograr las eficiencias terminales de la educación media superior, así como garantizar que esta será de utilidad para la vida, como es la apuesta de *Educación para todos* y no sólo, para acceder a un nivel educativo superior.

En resumen, las reformas del nivel medio superior en ALC y la obligatoriedad de este nivel que se comienza a promover en algunos países de ALC, puede ser una gran oportunidad para las naciones en términos de disminuir la pobreza y mejorar las condiciones de vida. Para ello es importante retomar los conocimientos existentes sobre equidad educativa, para que estas iniciativas permitan propuestas más justas y tengan mejores resultados en la adolescencia y juventud más empobrecida, como es el caso de la juventud rural.

4.4. Educación media superior en México, reforma educativa y medio rural.

A modo de contextualizar el Bachillerato del CESDER en el sistema educativo mexicano presentamos este apartado en donde damos un breve contexto de lo que es la Educación media superior en México. En este país, se inició en el 2008 la *Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS)*, aspirando con ella aportar en *el mejoramiento de la productividad, la movilidad social, la reducción de la pobreza, la construcción de la ciudadanía y la identidad y, en definitiva, con el fortalecimiento de la cohesión social* (INEE, 2011, p. 13 citado en SEP/COPEEMS, 2012, p. 4). En este marco se ha estado impulsando la expansión de este nivel educativo. Se otorgó la obligatoriedad de este nivel en 2011, al modificar el artículo 3º y 31º de la Constitución mexicana, aspirando con ello a alcanzar la cobertura

completa en este ciclo escolar 2021-2022. Una de sus estrategias claves de la RIEMS es la ampliación de la oferta educativa del medio superior en las zonas rurales (Mendoza, en prensa citado en Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2011, p. 74).

A la par de la RIEMS, han ido aumentando los estudios sobre la educación media superior en México, en donde destacan los trabajos realizados y dirigidos por Weiss al inicio de esta década (Weiss, 2012b, 2012a, 2014, 2015). La recuperación que hace Weiss (2012), sobre la creación y desarrollo de la educación media superior en México, nos permite identificar cómo desde su creación en 1867 y a lo largo de su desarrollo ha estado asociada, principalmente al acceso de la educación superior y a la formación técnica. En los últimos cuarenta años, la educación media superior creció de manera acelerada.

En la actualidad la educación media superior, en México se divide en Bachillerato General, Bachillerato Tecnológico, Profesional Técnico que dan acceso a la educación superior y los cursos de Capacitación para el trabajo. Las modalidades curriculares son muy numerosos y heterogéneas, suman alrededor de 200 sin considerar la Capacitación para el trabajo que oficialmente no constituye parte de la educación media superior, aunque depende de este nivel para su administración, pero no requiere certificación de educación básica y no da acceso a continuar la educación superior (Weiss, 2012). Como se muestra en el figura.5.

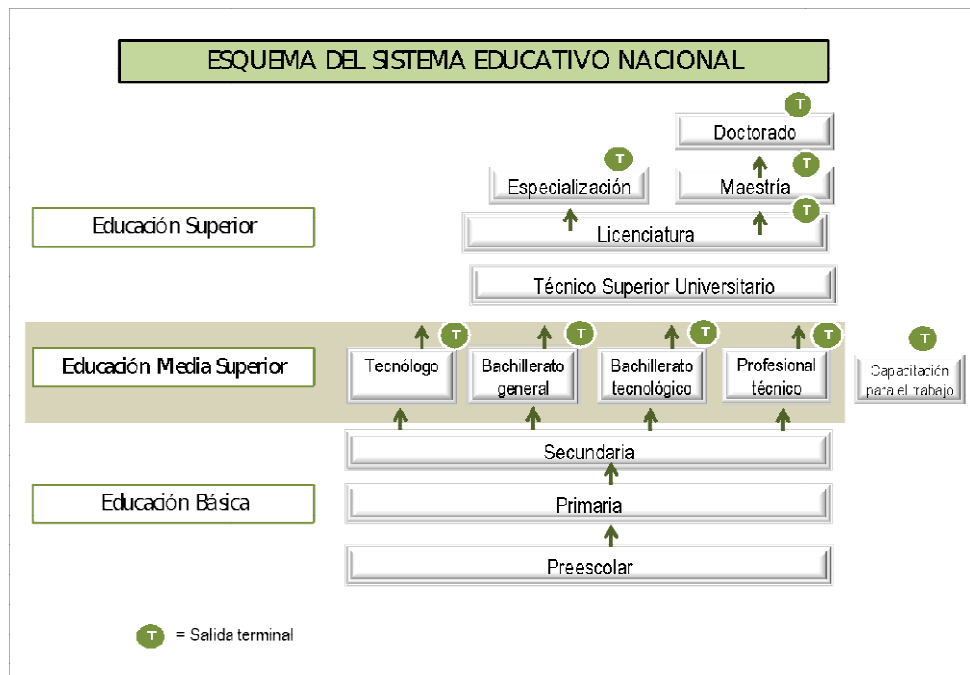


Figura 5. Educación media superior dentro del Sistema educativo de México.

Fuente: Adaptación propia de esquema de la Subsecretaría de Educación Media Superior de México (SEMS)

En Bachillerato del CESDER pertenece a la modalidad de Bachillerato general y como se explica en el capítulo seis, tuvo un Plan de estudios y diseño curricular propio, reconocido por una tabla equivalencias con el Plan Oficial del Bachillerato general vigente en ese momento. Así, el Bachillerato del CESDER habilitaba para que su alumnado pudiera tener acceso a la Educación superior.

En relación a la educación media superior para la juventud rural en México, destacamos que, en el periodo de modernización, se comenzó a favorecer en las zonas rurales *el educar para migrar* y para el trabajo asalariado, así como que se tengan dificultades para adaptar lo aprendido a las condiciones de las comunidades rurales, como lo ejemplifica el trabajo de Dietz, en el caso del estado de Michoacán en México (1999, pp. 53-54). Dietz nos indica que desde los años cuarenta del siglo pasado, en medio del proceso desarrollista, se promovió la formación de tipo técnico-industrial para la juventud rural e indígena, como una forma de proporcionar mano

de obra barata. Por lo general estos centros se han creado en las ciudades limítrofes de las regiones rurales y posteriormente, hacia la década de 1980, se comienza una expansión hacia las cabeceras municipales, lo que facilitó el acceso a niveles a personas de zonas rurales, entre ellos a personas indígenas.

Si bien, la oferta de Educación Media Superior es para todas las regiones mexicanas, nos encontramos con diferencias entre la población urbana y la rural, por motivos geográficos y por diferencias culturales. En las zonas rurales los servicios educativos suelen depender de las entidades federativas y a configurarse cada vez más por propuestas no escolarizadas o semiescolarizadas. Se cuenta sobre todo con ofertas de educación media superior de los siguientes tipos:

- Bachilleratos generales
- Técnicas
- Telebachilleratos
- Educación Media Superior a Distancia
- Bachilleratos Interculturales

Los Bachilleratos generales permiten el acceso al nivel medio superior y ofrecen una formación general. Los de tipo técnico, son sobre todo tecnológicos agropecuarios, donde se capacita para el uso de recursos como el suelo, agua, plantas, animales y clima y que dan fundamento a la producción agrícola; los usos del agua, de las máquinas e implementos agrícolas y de los instrumentos topográficos. Estos planes se caracterizan por estar situados fuera de las zonas urbanas, por atender a hijos de campesinos minifundistas o asalariados rurales que en su mayoría proceden de escuelas secundarias tecnológicas agropecuarias y telesecundarias (Sistemas Educativos Nacionales, 2012). Pero el crecimiento de la oferta escolar en los últimos años, para las localidades menores de 2500 habitantes ha estado dominado por las modalidades poco costosas y a distancia como los

Telebachilleratos⁸⁹ o Videobachilleratos y la EMSAD (Educación Media Superior a Distancia), que han sido las dos alternativas con mayor fuerza para promover desde la RIEMS la educación media superior en las zonas rurales.

Por otro lado, se cuenta con *Bachilleratos Comunitarios* y los *Bachilleratos Interculturales* para la educación media superior, pero representan una oferta educativa mínima. Los *Bachilleratos interculturales*⁹⁰ cuentan con tan sólo 7 planteles. Fueron impulsados en el 2005 por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la Secretaría de Educación Pública de México para reconocer la diversidad cultural y pertinencia lingüística, además de garantizar el aprendizaje de los contenidos propios del bachillerato general, incorpora con pertinencia y calidad el conocimiento y la valoración de la cultura propia y el respeto a otras culturas. Se reconoce el valor de esta propuesta por el enfoque intercultural en la Educación Media Superior y el aporte que puede dar para una tarea inquebrantable (Secretaría de Educación Pública).

La forma como se está dando la expansión en la educación media superior, sobre una posible desventaja para los jóvenes rurales, constituye una llamada de atención respecto de las rutas que se seguirán para dar acceso a estas poblaciones en el marco de la obligatoriedad del nivel (INEE, 2011). Pues ya se advierte desde el *Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación* (INEE), que las modalidades

⁸⁹ Los Telebachilleratos provienen del proyecto de Telesecundaria, siendo una continuidad de este modelo. Se realiza a través de transmisiones televisivas en las zonas rurales o de difícil acceso y para abatir el analfabetismo imperante en la década de los sesenta, que aún continúa aplicándose. Actualmente, es la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) la institución que ofrece este tipo de bachillerato.

⁹⁰ En esta modalidad se han integrado jóvenes habitantes de regiones indígenas como Chol, Tseltal, Chontal y Náhuatl en 7 planteles instalados 2 en Tabasco y 4 en Chiapas y, en el ciclo escolar 2008-2009 se abrió un plantel de Bachillerato Intercultural en el estado de Tlaxcala. El Bachillerato Intercultural tiene entre sus objetivos ofrecer una educación con calidad y pertinencia que promueva el acceso y la permanencia de estudiantes indígenas. La oferta es abierta y dirigida a los egresados de secundaria que desean continuar

a distancia y los telebachilleratos, tienden a presentar resultados educativos más bajos, lo que representa una dificultad para la equidad.

Ampliar la cobertura de esta forma, en términos de equidad, no necesariamente podría considerarse como un manejo eficiente de recursos si los resultados académicos de los estudiantes llegaran a mostrar brechas importantes respecto a los de sus compañeros atendidos mediante otras instituciones. (Instituto Nacional de Evaluación Educativa [INEE], 2015 p. 33)

Los indicadores que marca el INEE (2015) para valorar los logros educativos, si bien son un referente, no consideran las realidades rurales, de tal forma que aparte de los logros educativos pudiera considerar la pertinencia para la juventud rural.

Así, este tipo de evaluaciones oficiales, tampoco considera los establecimientos educativos que tienen una propuesta alternativa a los Planes educativos oficiales, como es el caso del Bachillerato del CESDER, dejando de lado la posibilidad de una evaluación oficial, que no se base únicamente en los contenidos oficiales.

Por tanto, la importancia de visibilizar las ofertas educativas que tienen un Plan alternativo al oficial, así como promover la evaluación de su impacto es un tema en el que es importante avanzar, esperamos que esta investigación sea un aporte en esa dirección.

Capítulo 5. Diseño de la investigación

Capítulo 5. | Diseño de la investigación

La experiencia precede a todo método.
Se podría decir que la experiencia es a priori
y el método a posteriori.
Más esto solamente resulta valedero como una indicación,
ya que la verdadera experiencia no puede darse sin
la intervención de una especie de método.
El método ha debido estar desde un principio en una cierta y
determinada experiencia, que por la virtud de aquel llega a
cobrar cuerpo y forma, figura. Mas ha sido indispensable
una cierta aventura y hasta una cierta pérdida en la
experiencia, un cierto andar perdido en el
sujeto en quien se va formando.
Un andar perdido que será luego libertad.
(Zambrano, 1989, p. 18)

Esta investigación nace a partir de la experiencia que la investigadora ha tenido al trabajar con poblaciones en situación de pobreza y del deseo de ayudar a que la educación sea un medio para superar la pobreza. Además, como se argumentó en el capítulo 4 existe la necesidad de realizar investigaciones que indaguen sobre centros educativos que han ayudado en el mejoramiento la mejora de las condiciones de vida de las personas más empobrecidas. A través de estas investigaciones se puede contribuir a que la educación ayude en la superación de la pobreza, en especial de la pobreza extrema, como es el caso de las zonas rurales de ALC. También se identificó la importancia de avanzar en las investigaciones sobre la educación media superior y la juventud, como medios para mejora de las condiciones de vida de estas regiones, ya que es un campo poco explorado.

Así pues -como comentamos en la introducción- esta investigación aborda las prácticas educativas del Bachillerato del CESDER, ubicado en la zona de Zautla, en el estado de Puebla, México. Por un lado, teníamos conocimiento del trabajo de este centro y que dentro de sus objetivos estaba el mejorar las condiciones de vida de las personas de la zona donde se localiza. Por otro lado, se seleccionó por ser referencia en la educación media superior destinada a la formación para el trabajo y por el reconocimiento que tiene en su aporte al desarrollo social en México.

El presente capítulo describe el diseño de esta investigación. Primeramente presentamos unas notas sobre las experiencias como investigadora que dieron origen y han marcado esta investigación. Luego exponemos los objetivos y las preguntas de investigación, la metodología utilizada, nos referimos a la narrativa, así como el método seleccionado, el de relatos de vida. Posteriormente se describen las tres fases de esta investigación. La primera en que se realiza el Análisis de bibliografía y documentos, la segunda que corresponde al Trabajo de campo y por último el Análisis de la información. En la fase de trabajo de campo, se detalla la selección de los sujetos de investigación, la forma como se procedió al diseño de las técnicas de recogida de información y damos cuenta del proceso de trabajo de campo. En la fase de análisis de la información, se incluyen aspectos relacionados con la difusión y la devolución de los resultados, así como los criterios de rigor y las estrategias de veracidad. Para finalizar se presenta un apartado con las consideraciones éticas de esta investigación.

5.1. Breve reseña de experiencias de la investigadora que han marcado esta investigación.

Como se expresa ampliamente en los aspectos introductorios de esta tesis, el principal referente que dio origen a esta investigación se encuentra entrelazado con la historia personal de la investigadora. A continuación y sin ánimos de

reproducir la información ya presentada se remarcan algunos elementos que son relevantes de las experiencias que dan sentido a han marcado esta investigación.

Para ello se hace la redacción en primera persona, para dar sentido a la experiencia personal de donde surge.

Este trabajo es una prolongación de mi vocación por trabajar a favor y con las personas de grupos vulnerables o en situación de pobreza, a través de la educación y en especial por los jóvenes. Esta vocación está asociada a la experiencia vivida en mi familia, en donde la solidaridad, el apoyo a los más necesitados y la valoración de la educación fueron transmitidos, también la participación desde mi adolescencia y juventud en movimientos de pastoral juvenil marcaron mi deseo de trabajar a favor de la adolescencia y juventud.

De igual manera, es relevante el que a lo largo de casi 30 años haya tenido la oportunidad de compartir la vida y proyectos con personas en situación de pobreza extrema ha sido uno de los aspectos fundantes de esta investigación. El participar en estos proyectos me ha permitido ser testigo de que las personas en situación de pobreza son capaces de emprender proyectos que mejoran y transforman la realidad.

En el año 2004, en medio de un proceso de intensa actividad de trabajo en zonas rurales y con juventud de distintos sectores (rural, urbano, estudiantes, campesinos) y acumulación de experiencias, emprendí la iniciativa de parar para reflexionar sobre los elementos que hacen que persista la pobreza, así como los aspectos -sobre todo asociados a la educación formal- que contribuyen a superar la pobreza. Las propuestas del economista Amartya Sen, contribuyeron a despertar mi inquietud. Así nació la idea de volver a escolarizarme para buscar respuesta a una pregunta central: ¿Qué estrategias educativas pueden hacer que una escuela contribuya a mejorar la vida de las personas más pobres?

Lo anterior me llevó a cursar el doctorado *Diversidad y Cambio en Educación: Políticas y Prácticas Educativas* en la Facultad de Pedagogía de la

Universidad de Barcelona, en el 2004, presentando como proyectos del 2010 al 2014 conté con la beca APIF⁹¹, de la Universidad de Barcelona gracias a ello me incorporé en el Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Pobreza CREA⁹², que como comenté ha sido una de las oportunidades y aportes más relevantes tanto para la elaboración de esta tesis, como para mi formación como investigadora. Las tres estancias que pude realizar en este periodo, dos en México y una en Ecuador, también han sido un gran aporte para las orientaciones que esta investigación tomó y para la consolidación de aprendizajes.

Las experiencias vividas en los últimos años han fortalecido convicciones desde las cuales inició este trabajo, entre las que destaco mi convicción de que:

- Todas las personas, incluyendo las más pobres o analfabetas, tienen la capacidad de generar conocimientos, de transformar su realidad, así como de aportar desde sus saberes, cosmovisiones y experiencias.
- Los procesos humanos, el diálogo, las relaciones y el «nosotros» son más importantes que el yo, que las conductas o los hechos aislados y esto se aplica también a la investigación.
- La investigación es una tarea que debe generar conocimiento a partir de métodos y acciones éticas y cuyo fin sea el impulso de una transformación social, sobre todo a favor de los grupos más pobres, excluidos, marginados o vulnerables.

⁹¹ Ayuda de Personal Investigador Predoctoral en Formación (APIF), es una beca para alumnado de Tercer Ciclo de la Universidad de Barcelona.

⁹² El Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de la Pobreza (CREA), es reconocido a nivel europeo por la realización de investigaciones de alto impacto. En donde destaca el El Proyecto Integrado *INCLUD-ED. Strategies for inclusion and social cohesion in Europe from education* (2006-2011), que ha sido la investigación de mayor financiación, alcance e importancia realizada hasta el momento sobre educación escolar por parte de los Programas Marco de la Comisión Europea. Para su realización se constituyó un consorcio formado por centros de investigación de 14 países europeos.

5.2. Preguntas de investigación y objetivos

Las preguntas y objetivos de esta investigación surgen a partir de los planteamientos que expusimos en la situación problemática inicial, la que se presentó en la introducción de esta tesis y de los aportes iniciales de la investigación bibliográfica, así como una vez decidido que se realizaría el trabajo de campo en el Bachillerato del CESDER.

Pregunta central de investigación
<p>¿Qué prácticas educativas del Bachillerato del CESDER son significativas por contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los y las jóvenes egresados, de sus familias y sus comunidades?</p>

Otras preguntas que orientaron esta investigación son:

- ¿Qué significa para los egresados y egresadas mejorar sus vidas?
- ¿Qué cambios significativos han experimentado las vidas de las personas desde que cursaron el Bachillerato?
- ¿Qué relaciones existen entre los logros que consideran valiosos porque les permiten vivir bien, con lo aprendido en el Bachillerato?
- ¿Existe relación entre las prácticas educativas de este Bachillerato y la mejora de las condiciones de vida de los y las jóvenes egresados del Bachillerato del CESDER, de sus familias y sus comunidades?

A partir de estas preguntas de investigación es que nos planteamos los siguientes objetivos:

Objetivo general de la investigación
<p>Reconocer y analizar las prácticas educativas del Bachillerato del CESDER que son significativas por contribuir a la mejora de las condiciones de vida de sus egresados y egresadas, así como de sus familias y comunidades.</p>

El objetivo general se concretó en los siguientes objetivos específicos

5. Indagar lo **que significa mejorar sus vidas** para los egresados y egresadas del Bachillerato del CESDER y **lo que consideran han logrado en este sentido.**
6. Identificar los **cambios significativos que han tenido las vidas de los egresados y egresadas, de sus familias y de sus comunidades** a partir de que han cursado el Bachillerato del CESDER.
7. Describir las **características centrales de las prácticas educativas** que resulten significativas porque ayudan a **generar oportunidades** que llevan a la mejora de las condiciones de vida de las personas. Especialmente las que son **significativa a través del tiempo y en diferentes contextos.**
8. Comprender y analizar las **relaciones que existen entre las prácticas educativas del Bachillerato y los cambios significativos y los logros** que consideran han alcanzado los egresados y egresadas, sus familias y comunidades.

5.3. Metodología

La investigación que presentamos es una investigación cualitativa, que a partir de la fenomenología nos permite la comprensión de los fenómenos sociales, desde la propia perspectiva de las personas (Taylor y Bogdan, 1994). En este sentido, esta investigación toma la voz y experiencia de egresados y egresadas como principal fuente de información. Esta investigación, como la metodología cualitativa se caracteriza por ser flexible, abierta, cíclica y emergente, así como por permitir comprender la complejidad de un caso singular, de su estructura, de los procesos, y de su actividad en circunstancias concretas (Bizquerra, 2004). En nuestro caso, se trata del Bachillerato del CESDER y la relación que tiene sus prácticas educativas en la mejora de la vida de las personas.

5.3.1 Fundamentación

La concepción ontológica de la que parte esta investigación considera que la realidad social es subjetiva, producto social de la reflexión y significación que los sujetos hacemos de las experiencias vividas, que constituyen una realidad compleja y en transformación constante.

Desde una posición interpretativa y partiendo desde los planteamientos de Carr y Kemmis podemos sustentar lo anterior, ya que postulan que *la realidad social no existe fuera ni por encima de la manera en que las personas se perciben a sí mismas y a las situaciones en las que se hallan* (1988, p. 117). Reconociendo, también estos autores, que la realidad social no se configura tan solo por los conceptos o ideas, sino que también por otras variables como las fuerzas históricas y las condiciones socioeconómicas y materiales. Si bien, influyen estos últimos aspectos, es importante remarcar que desde esta posición interpretativa, la realidad social es «construida» por los sujetos, a través de significados, incluso los que dan a los aspectos históricos y económicos.

También partimos desde la concepción de que la realidad es compleja (Morin, 1984) en el sentido que no reina la idea lineal de la causa y el efecto, sino que hay cabida al orden y al desorden, a la dualidad que se mantiene en el seno de la unidad, al conflicto e incertidumbre. Pero, a la vez, partimos de la idea de que la comprensión de la realidad es posible a través de los hechos observables y de las interpretaciones que los sujetos construyen a través del diálogo y en interacción con el entorno. Desde aquí, pretendemos acercarnos a una realidad que aunque compleja, es comprensible.

Por otro lado, el acercamiento a la realidad social desde la investigación cualitativa no se realiza con la pretensión de garantizar una verdad única o la generalización universal, sino del reconocimiento de cierto conocimiento que es validado en un contexto y con unos sujetos determinados. Por tanto, la validez prima sobre la búsqueda de la verdad.

La construcción de la realidad -como acto humano- se puede configurar a través de diferentes niveles, por medio de los cuales la metodología cualitativa nos permite acceder a ella; niveles que pueden ser, la visión que los sujetos articulan sobre cierta situación, las conversaciones y los discursos que dan lugar a fenómenos interactivos que también construyen realidad o las estructuras latentes de sentido que generamos a través de los textos (Flick, 2004).

En este sentido, en el aspecto epistemológico partimos de la base que la construcción del conocimiento es intersubjetiva y de una valoración de la capacidad de autorreflexión y reflexión de los sujetos (Giddens, 1997), de la capacidad de diálogo entre los sujetos mismos y con la vida misma (Freire, 1995) así como las interacciones y la comunicación que se da entre ellos con la intención de validar el conocimiento (Habermas, 2010). Esta investigación además hace suya la visión de que la ciencia, y en concreto la investigación, debe ser un camino que ayude a mejorar la vida de los grupos vulnerables o excluidos así como un medio para visibilizar sus conocimientos y las propias que tienen para generarlos (Santos, B. d. S., 2009).

Por otra parte, la orientación social de esta investigación deja atrás la racionalidad instrumental que considera al lenguaje como medio para conseguir determinados fines -como obtener simplemente información- por lo que retoma el lenguaje y el diálogo como camino para que *los sujetos investigados* participen en el análisis y el establecimiento de los hechos que darán forma a la comprensión de la realidad y las alternativas de solución a los problemas sociales identificados. Por tanto, hacer devoluciones de la información, sobre todo a los egresados(as) y asesores(as), es una tarea clave, para dar lugar no sólo a la validación de la información, sino a la reflexión y diálogo dirigido a la identificación de prácticas educativas que mejoren las condiciones de vida, así como a la promoción de las mismas. De esta forma, coincidiendo con Freire, consideramos que el conocimiento no se queda en lo sensible o en la mera curiosidad, sino que debe alcanzar la intención de actuar, de generar una transformación social:

Todo conocimiento parte de la sensibilidad, pero si se queda a nivel de la sensibilidad no se constituye en saber, porque sólo se

transforma en conocimiento en la medida en que, superando el nivel de la sensibilidad, alcanza la razón de actuar. (Freire citado en Núñez, 2004)

Por tanto, el papel del *sujeto investigador*, en esta investigación no está centrado en los procesos de recuperación de la información como tal, sino más bien en la labor de generar procesos que permitan el diálogo y la interacción como un camino para la construcción de conocimiento y la transformación social. Como sujeto investigador el diálogo es tarea permanente, entre la propia experiencia, con los supuestos teóricos, con la realidad a la que nos acercamos y con los sujetos investigados. Así como generara procesos o productos que permitan acciones de mejora. Esto hace que sea fundamental establecer caminos para la construcción conjunta de la realidad y la identificación de lo que la transforma.

Considerando los fundamentos anteriores y algunos lineamientos generales de la metodología cualitativa (Smith, 1980; Taylor y Bogdan, 1994), la investigación que presentamos, desde su diseño:

- *Ha sido flexible*, en cuanto a la manera de conducir el proceso de investigación. Comenzamos con interrogantes generales y un diseño inicial, que se fueron focalizando y concretando en el proceso partir de las indagaciones documentales y de la interacción con los sujetos investigados.
- *Ha buscado la validez*, más que una verdad única e universal. Para ello ha sido un trabajo que ha considerado el cumplimiento de criterios de rigor y estrategias de veracidad⁹³.
- *Ha promovido un proceso empírico*, al centrarse en ciertos significados, descripciones y situaciones, en un contexto específico y con sujetos concretos, para indagar desde ellos y con ellos los aspectos planteados en esta investigación.

⁹³ Los criterios de rigor y las estrategias de veracidad se describen al final de este capítulo.

- *Ha promovido un método humanista*, en el sentido que se ha esforzado por conocer el aspecto personal de los sujetos participantes, como parte de la comprensión de la realidad. Así, cobran relevante valor aspectos personales como expectativas, creencias, motivaciones, sueños, éxitos y cómo, estos van tejiendo sus vidas y se asocian a nuestro tema de investigación.
- *Ha partido desde una visión crítica*, que considera la promoción de la transformación social y de una sociedad más justa.
- *Ha aspirado a generar procesos y productos que contribuyen a la mejora de la realidad.*

Concretamente para esta investigación nos hemos centrado en la metodología narrativa y el método utilizado son los relatos de vida.

5.3.2. Metodología narrativa

La selección de la metodología narrativa es oportuna para indagar sobre qué prácticas educativas han sido significativas en un caso concreto y su contribución en la mejora de la vida de las personas a lo largo del tiempo. Esto implica poder identificar la manera como estas estrategias han ido *jugando* en el tiempo, cómo se han mezclado con otros elementos para dar forma a las oportunidades que las personas tienen y desarrollan y que logran mejorar sus vidas.

La narrativa nos permite la construcción de la realidad que se hace presente jugando en el tiempo, en diacronía, con una *sucesión temporal de acontecimientos, es decir, estableciendo su relación de antes/después; permitiendo el estudio de un fenómeno a lo largo de distintos momentos históricos* (Bertaux, 2005, p. 84). Por tanto, podemos indagar sobre las prácticas educativas y como éstas van jugando, significándose, tejiéndose, incorporándose y re-incorporándose en la vida de los exalumnos, exalumnas, sus familias y/o comunidades a través del tiempo. De esta forma, la narrativa se presenta como una posibilidad de hacer *dialéctica del pasado, del presente y del futuro, donde la discontinuidad irresoluble que existe entre el hecho de fijar la atención, el*

ejercicio de la memoria y la proyección de nuestras expectativas (Ricoeur, 1999, p. 16) mismos que se pueden hacer presentes en un mismo instante.

En el acto de significar la realidad, la narrativa nos ayuda a hacer el paso de la conciencia implícita, que no es reflexiva ni temática -y que implica estar en el mundo con una «simple presencia» en lo que «estoy haciendo» -a una conciencia reflexiva que alimentada de la dimensión no reflexiva de la vida, convierte en tema aquello que era «simple presencia» y que surge como lenguajes (Bengoa, 2003), que son símbolos. Ya que sólo a través de los símbolos es que logramos la unidad articulada del devenir, que tiene el carácter de lo que «he sido», y del «hacerse presente» (Gadamer, 2004).

Como nos permite reflexionar María Zambrano (2004)... ¿A dónde se va lo que no se hace presente y que vivimos?... A lo que llamamos olvido, pues en él se contienen lo que fue y no llegó a ser conciencia y tal vez será un día recuerdo, recuerdo que nos ayude a evocar la vida que hemos guardado en el alma, vida oculta que es realidad latente, vida que al hacerse presente dejará de ser olvido.

Todos los hechos, incluyendo a los que se encuentran en el olvido, necesitan ser simbolizados para existir, para tejerse y hacerse comprensibles. En la narrativa la simbolización de la realidad, se hace presente como anécdotas o relatos palabra, en donde realidad y ficción se unen, porque siempre narramos el pasado, algo que ya es «historia». Por lo tanto, el relato y la anécdota son ficción y realidad que se unen para enunciar la verdad (Gadamer, 2004; Ricoeur, 1999).

Además, la palabra sólo existe cuando se hace conversación. Ella no se da como palabra suelta, «en solitario», sino como parte de un proceso de habla y respuesta permanente con la realidad. El dialogo permanente consigo misma(o) - como si fuéramos otra(o)-, con los otros, con el mundo que acontece, incluyendo en él lo que se encuentra en el olvido y se hace recuerdo es lo que permite la conversación, en donde vamos creando y recreando nuestra propia «versión» de la realidad (Gadamer, 2004; Ricoeur, 1999); pero los significados que hacemos palabra, que narramos o relatamos pueden ser interpretados o leídos por las personas mismas o por otros:

Una acción puede desarrollar significados susceptibles de ser actualizados o satisfechos en situaciones distintas a aquellas en las que ocurrió. El significado de un acontecimiento importante excede, sobrepasa o trasciende las condiciones sociales de su producción y puede representarse nuevamente en otros contextos sociales. (Ricoeur, 1999, p. 23)

La hermenéutica nos ayuda a entender la realidad compleja que se hace símbolo, a encontrar sus relaciones, sus contradicciones, sus sentidos y significados. Permite interpretar y comprender los textos que surgen de la vida. Ayuda a dar sentidos y significados a las anécdotas y relatos que se nos hacen presentes en el acto de narrar la vida. Esta facultad, la tarea de comprender y dar sentido a los textos que narramos, se extiende al trato con las demás personas como una perspicacia sutil e intuitiva que nos permite entrar en relación, en diálogo con los y las otras, para ayudarles y ayudarnos a comprendernos y significarnos.

El arte de la comprensión no se requiere sólo en el tratamiento de los textos, sino igualmente en el trato con las personas... la hermenéutica designa sobre todo una capacidad natural del ser humano. (Gadamer, 2004, p. 292)

5.3.3. Relatos de vida.

El método de investigación que asumimos es el de relatos de vida. Este método nos permite narrar las experiencias vividas en un período concreto de la vida de las personas, en donde se contienen las experiencias, situaciones o instituciones particulares que interesan comprender y que se encuentran en un mundo social, del cual forma parte la persona que nos relata su vida (Bertaux, 2005).

Los relatos de vida, a pesar que se centran en un periodo concreto, nos ayudan a propiciar un ejercicio narrativo que implica un continuo ejercicio de introspección rememorativa. En éste las experiencias tejen relaciones tridimensionales entre lo particular y lo general, lo episódico con la totalidad, la parte con el todo. Ese viaje al pasado nos regresa al futuro, en un viaje prospectivo

que permite tejer, entre el tiempo y el espacio, lo que no tenía relación e incluso existencia y que posiblemente estaba en el olvido (Bengoa, 2003; Gadamer, 2004). De esta forma, los relatos de vida permiten una linealidad relacional, en que la vida se presenta en proceso que articula experiencias vividas en distintos tiempos y espacios, que están relacionadas por su significado latente con el tema de nuestra investigación. Así, por medio de la conversación logra la configuración de una sucesión de hechos comprensibles.

El arte de contar, por tanto, así como su contrapartida, el de seguir una historia, requiere que seamos capaces de obtener una configuración de una sucesión... es tan paradójico que todo relato puede concebirse como un enfrentamiento entre su dimensión episódica y su dimensión configurativa. (Ricoeur, 1999: 104)

Provocar la conversación y los diálogos, en este sentido, es la labor central del sujeto investigador. De tal manera que se puedan articular evidencias que se tejen en estas dimensiones temporales y espaciales, las que una vez articuladas configurarán un texto final que dé cuenta de lo que ha sucedido en el contexto concreto que investigamos. Este texto tiene la finalidad última de provocar la conversación o diálogo con otros, que a la vez emprenda nuevos diálogos con su realidad, re-creándola, e incluso buscando caminos de mejora de otros procesos educativos.

5.4. Fases de la investigación

En este apartado se exponen las diferentes fases de esta investigación. Antes es importante mencionar que el proceso de investigación ha trascendido por distintos caminos y en ocasiones ha roto con la lógica que inicialmente imaginamos. Propiciando situaciones que condujeron a algunos giros o acciones inesperadas en el proceso de indagación. En este sentido destacamos:

Por un lado, conforme se fue profundizando en la comprensión de la realidad -especialmente durante la estancia en el Centro de Investigaciones y

Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) en 2012- modificamos la focalización de la investigación desde el contexto indígena, al contexto campesino y rural. Aun cuando ya estaba muy avanzada la investigación bibliográfica y se había realizado parte de la redacción de algunos capítulos del marco referencial, este cambio se hizo necesario para tener una comprensión más certera de la realidad y el contexto en el que se desenvuelven los sujetos investigados. Generando una modificación importante del esquema inicial. La participación en el CREA propició un análisis más fundamentado y riguroso, enriqueciendo el análisis documental, la forma de argumentación, así como estructuración de los productos y la promoción de incluir en algunos grupos de discusión elementos teóricos.

Por otro lado, conforme avanzaron las entrevistas emergieron temas que se fueron sumando a los aspectos que tratamos en los entrevistados. Cabe destacar también que en la primera intervención del trabajo de campo, no fue posible acceder a egresados con cargos comunitarios, por incidentes como incendios forestales o reuniones comunales de último momento. Esto nos llevó a incorporar datos nuevos el impacto comunitario, al borrador inicial de resultados y retomar este tema en el último grupo de discusión.

Así, partiendo del diseño inicial, se fue se forjando el proceso de investigación, que no estuvo exento de cambios, giros y momentos de confusión.

El método debió estar desde el principio en una cierta y determinada experiencia, que por la virtud de aquél llega a cobrar cierta y determinada experiencia. Mas ha sido indispensable una cierta aventura y hasta cierta pérdida en la experiencia, un cierto andar perdido el sujeto en quien se va formando. Un andar perdido que será luego libertad. (Zambrano, 2004, p.56).

A continuación presentamos la forma como se realizó el trabajo de análisis bibliográfico y documental previo. En segundo lugar, se describe de qué forma se hizo el trabajo de campo, detallando la selección de participantes y quiénes son, así como el diseño y aplicación de las técnicas para la recolección de la información, además de los criterios de rigor y las estrategias de veracidad. En

tercer lugar, se describe el proceso de análisis de la información y por último, se presentan las acciones propuestas para la difusión y devolución de los resultados.

5.4.1. Análisis de bibliografía y documentación.

Durante todo el trabajo de investigación se ha realizado una fuerte labor de investigación documental, focalizada en los temas de pobreza, contextos rurales, educación media superior, juventud, mejoramientos de las condiciones de vida y ALC. La revisión y análisis documental se realizó siguiendo una visión multidisciplinar considerando campos como la educación, la antropología, la sociología, la historia y la economía. Para la recuperación de la documentación se realizaron principalmente: a) búsquedas en bases de datos electrónicas; b) búsquedas en Internet de informes y documentos y c) visitas a algunos centros de documentación relevantes para esta investigación.

El proceso de revisión documental incluyó las siguientes acciones:

Revisión de artículos científicos.

Para esta revisión se utilizaron buscadores de datos de la Universidad de Barcelona. Se priorizaron las bases de datos de ISI Web of Science⁹⁴ en su dominio de Ciencias Sociales, Education Resources Information Centre (ERIC) y Sistema Regional de Información para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal (Latindex). Las búsquedas se hicieron utilizando descriptores en español e inglés, según lo requería cada caso. Dentro de los descriptores utilizados destacan, los que aparecen en la tabla 7.

⁹⁴ Anteriormente identificada como ISI Web of Knowledge.

Descriptor	Keywords
● Pobreza rural.	● Rural poverty.
● Educación rural / juventud.	● Rural education / youth.
● Educación media superior rural /Latino América.	● UpperSecondary School Education /Latin America.
● Conocimiento campesino / conocimiento indígena / educación.	● Knowledge peasant / knowledge indigenous / education.
● Pobreza / ruralidad / juventud.	● Poverty / rurality / youth.
● Pobreza / ruralidad / Latino América.	● Poverty / rurality / Latin America.
● Zonas rurales / impacto / globalización / equidad / educación.	● Rural areas / impact / globalization / fairness / education.
● Agricultura / pobreza / educación formal; conocimiento.	● Agriculture / poverty / formal education; knowledge.

Tabla 7. Descriptores para bases de datos

Fuente: Elaboración propia

Realizadas las búsquedas, se dio preferencia a aquellos artículos asociados a investigaciones. La búsqueda se realizó en el periodo de noviembre 2011 a septiembre del 2014. Se priorizó que los artículos estuvieran publicados en los últimos 10 años, es decir de 2004 al 2014, aunque se retomaron trabajos del periodo de 1990 a 2000 por la relevancia de ese periodo en cuanto a estudios que dan cuenta de los grandes cambios que ha vivido la vida rural y la agricultura en ALC, en los 25 años anteriores y el impacto de éstos, así como el auge que tuvieron los estudios rurales en esos territorios.

Revisión de libros y artículos de autores(as) relevantes.

Se revisaron libros de autores(as) reconocidos a nivel internacional, de América Latina y México relevantes para el tema de esta investigación, así como artículos o trabajos que han realizado y no están en revistas indexadas. Para esto fue relevante la visita a centros y bibliotecas especializadas en México como la Biblioteca de la Coordinación General de la Educación Intercultural y Bilingüe

(CGEIB), la Secretaría de Educación Pública (SEP), las bibliotecas Ángel Palermo y Pacífico Sur, del CIESAS o la Biblioteca *ItaloGastaldi* de la Universidad Politécnica Nacional de Quito, Ecuador, en donde se encuentra el acervo de la editorial *AbyaYala*⁹⁵.

Revisión de informes y documentación de instituciones oficiales.

Se revisaron informes relacionados con la pobreza y la desigualdad, con la situación del campo y la agricultura, así como de la juventud rural y la educación, sobre todo sobre ALC y México, tanto de organismos multinacionales como la FAO, PNUD, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), OIJ, como nacionales INEGI y CONEVAL. También de centros o institutos de investigación como el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (RIMISP) o The Oxford Department of International Development (ODID), en especial su programa OPHI.

Revisión de documentos del CESDER.

Además, como parte del trabajo de campo, se revisaron documentos internos del CESDER, que fueron de utilidad para la recuperación de los antecedentes y fundamentos del Bachillerato, así como de su Segundo Plan de estudios y del diseño curricular, estrategias y principales acciones que se desarrollaron en este Plan. En el apartado siguiente, se describe en profundidad esta acción.

⁹⁵ La Editorial AbyaYala es una de las mayores productoras de Ciencias Sociales en Latinoamérica. Ha sido reconocida con el *Premio Internacional Bartolomé de Las Casas*, otorgado por el gobierno español (1992); el premio del Ministerio de Educación y Cultura del Ecuador a la *Mejor Editorial Ecuatoriana* (1998); y, la primera versión del *Premio Pío Jaramillo Alvarado a las Ciencias Sociales* otorgado por la FLACSO (1998). Su catálogo incluye libros, artículos y autores en los que se incluyen un gran número de indígenas. Su producción es muy amplia, es posible encontrar referencias sobre casi todos los pueblos indígenas del continente Latinoamericano y de sus respectivas lenguas y cultura, aportando también ampliamente a los temas rurales. Su historia empieza en 1975 y desde entonces ha creado un acervo que incluyen sus publicaciones y libros o materiales de valor, este acervo se localiza en la Biblioteca *ItaloGastaldi* de la Universidad Politécnica Nacional de Quito, Ecuador, en su campus Girón.

5.4.2. Trabajo de campo

El trabajo de campo se ha basado en la elaboración de los relatos de vida de diez personas que egresaron del Bachillerato del CESDER.

Como ya se ha dicho, el Bachillerato del CESDER fue seleccionado para este estudio, primeramente por el conocimiento que ya teníamos de su propuesta y de algunos impactos que estaba logrando en la mejora de la realidad rural, así como por ser un referente en la apertura de otros bachilleratos rurales que buscan el mejoramiento de las condiciones de vida y en la educación media superior destinada a la formación para el trabajo en zonas rurales. Así como por el reconocimiento que tiene por su aporte hacia la mejora de la vida de las personas de la zona rural de Zautla, Puebla, en México.

Desde su fundación el CESDER se propuso diseñar un modelo educativo que mejorara las condiciones de vida en las que se encontraban las personas de esta zona, caracterizada por un alto nivel de pobreza, en el capítulo 6 se describe esta situación. Estos dos aspectos

En esta investigación se incluyó, aparte del trabajo con los egresados y egresadas, el trabajo con asesores y asesoras del Bachillerato, con responsables de Educación del Municipio de Zautla, de responsables de proyectos gubernamentales relacionados con educación intercultural y media superior, así como personas expertas en temas que abordamos en esta investigación. Las técnicas de recolección de información utilizadas fueron: entrevistas en profundidad, grupos de discusión, así como la revisión documental.

A continuación se describe la forma como se conformó del equipo del CESDER que acompañó esta investigación, la selección de participantes, el diseño de las técnicas para recoger información, así como el proceso que siguió esta fase.

5.4.2.1. Establecimiento de equipo con personas del CESDER.

Promover la participación de personas que trabajan en el CESDER durante la fase de trabajo de campo y la del análisis de los resultados ha sido central en

esta investigación. Desde el primer contacto con el Centro para solicitar autorización para realizar el trabajo de campo en su Bachillerato, se pidió que personas que trabajaran en él y que hubieran sido asesores o alumnos(as) del Bachillerato, participaran activamente en el trabajo de campo y revisión de resultados.

Así, una de las exdirectoras del Bachillerato, en ese momento era la directora de la Licenciatura de Planeación del Desarrollo Rural del CESDER, asumió la tarea de contacto central y soporte para la coordinación con ocho ex asesores y ex asesoras del Bachillerato que brindaron apoyo en:

- La delimitación de las trayectorias de las personas egresadas, elemento clave para la determinación de los perfiles de los participantes.
- El proceso de selección, búsqueda y revisión de documentación del CESDER.
- Los momentos claves del análisis de los resultados: en el primer análisis de resultados, en la validación de la recuperación del modelo educativo referente al Segundo Plan de Estudios y el análisis de los resultados finales.

En este sentido, haber compartido la vida cotidiana durante el trabajo de campo con estos asesores y otras personas del CESDER fue un aspecto clave en la investigación. El alojamiento en sus instalaciones en los periodos en los que se realizó el trabajo de campo, permitió compartir los momentos de los alimentos, el trabajo de oficina, incluso momentos de tiempo libre, lo que facilitó la interacción y recuperación de información y la constatación de alguna información.

5.4.2.2. Selección sujetos investigados y otras personas relevantes

Para la selección de los sujetos de la investigación se siguió un muestreo intencionado de egresados y egresadas. Posteriormente, mediante el llamado proceso avalancha, se implementó una estrategia de muestreo deliberado, basándonos en las necesidades de información detectadas en los primeros resultados de las entrevistas del grupo de egresados(as), identificando así a asesores y asesoras para entrevistarles. Conforme se fue avanzando en el proceso

de investigación, se detectaron otras personas relevantes de entrevistar, aunque no estuvieran vinculadas al CESDER.

El proceso y criterios de selección de cada grupo de personas participantes se describen a continuación.

a) Egresados y egresadas.

Para la selección de los egresados y egresadas se establecieron en conjunto con el equipo del CESDER ciertos criterios. Se consideró que fueran personas que hubieran optado por las trayectorias más comunes que el alumnado ha seguido al salir de este Bachillerato, con la finalidad de explorar los cambios que han tenido sus vidas en los distintos contextos después del Bachillerato. Identificamos que las dos primeras opciones que hacen al salir del Bachillerato son permanecer o migrar de la región. A partir de estas dos opciones, identificamos las alternativas más comunes en cada una de ellas. La tabla 8 muestra estas alternativas.

Opción 1. Las personas que se quedan en la región

No.	Alternativas	Descripción de qué realizan concretamente
1.	Continúan estudiando en el CESDER	Estudian la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural que ofrece el CESDER.
2.	Comenzaron a trabajar en el CESDER.	Trabajan como promotores(as) comunitarios(as), en cuestiones administrativas, como coordinadores de programas o en la coordinación general del CESDER.
3.	Son profesores de educación básica	Trabajan como profesores(as) dentro del Estado de Puebla y trabajan en la región impartiendo clases en el sistema oficial. Se encuentran como profesores de los niveles de preescolar, primaria, secundaria o bachillerato. Otros se formaron en el CESDER.
4.	Se incorporaron a la prestación de servicios en la región.	Realizan servicios que están relacionados con el transporte (taxistas), la fabricación o cultivo de alimentos así como su distribución (panaderías, cultivo y venta de hortalizas) y manejo o cuidado de animales (vacunar, curar, o venta de productos alimenticios y medicamentos)
5.	Iniciaron proyectos	Como cooperativas, grupos para el trabajo

	relacionados con el desarrollo social o creación de microempresas de manera autónoma del CESDER.	comunitario de jóvenes o proyectos productivos.
6.	Ocuparon un cargo público en su comunidad	Con un cargo comunitario como jueces de paz, presidente auxiliar, entre otros.
7.	En el caso de las mujeres algunas se dedicaron básicamente a labores del hogar	Centrándose en el cuidado y crianza de los hijos e hijas, así como las actividades domésticas.

Opción 2. Las personas que no se quedan en la región

No.	Alternativa	Descripción de qué realizan concretamente
8.	Migraron al interior del país o a los Estados Unidos.	Migrar, principalmente a la capital del Estado Puebla o México D.F. la capital del país y a los Estados Unidos.
9.	Trabajan	Los emplean en la construcción (albañiles, manejando maquinaria, etcétera.), servicios de hostelería (meseros, personal de limpieza) o como profesores(as).
10.	Estudian para maestros(as) por lo general, y en casos puntuales estudian otro tipo de licenciatura.	Estudiar, generalmente, en escuelas Normales Estatales, en donde se preparan como docentes. Algunos han logrado ingresar a Universidades privadas del estado de Puebla.
11.	Diversidad en la movilidad	La movilidad puede tomar distintas trayectorias, como: Irse y no regresar a la región/ Irse y regresar esporádicamente y por temporadas cortas a la región, por lo general para visitar a su familia o participar en celebraciones / Irse y regresan a trabajar por temporadas largas a la región /Irse y regresan para establecerse de nuevo en la región en la zona.

Tabla 8. Opciones más comunes que siguen los egresados y egresadas al salir del Bachillerato del CESDER.

Fuente: Elaboración propia

Los criterios de selección del grupo de egresados fueron: a) que hubieran nacido en la región de la sierra Norte del Estado de Puebla o en algún poblado cercano; b) que hubieran cursado el Segundo Plan de Estudios del Bachillerato del CESDER; c) que su trayectoria de vida abarcara una o varias de las alternativas más recurrentes descritas en el cuadro anterior; d) que hubiera equilibrio en la participación de hombres y mujeres.

Fueron diez las personas egresadas que narraron sus trayectorias, seis hombres y cuatro mujeres. De las cuales, en el momento del trabajo de campo, siete vivían en la zona de Zautla y tres fuera de ella.

Se lograron cubrir todos los criterios predeterminados. En el caso de nacimiento, cinco personas nacieron en alguna comunidad del Municipio de Zautla, y cinco nacieron en alguna comunidad de algún municipio cercano. Estas comunidades estaban en los municipios de Ixtecamaxitlán, Zacapoaxtla Cuyaclo, Tlalahuiquitepec. Todas cursaron el Bachillerato en las generaciones comprendidas en el Segundo Plan de Estudios entre la generación 1993-1994 a 2001-20002. Las trayectorias de vida integraron las opciones más comunes que siguen los y las estudiantes al salir del Bachillerato:

1. Estudio en la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural CESDER. Dos egresados y una egresada estudiaron la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural. Uno más la estudió cuatro años después del Bachillerato cuando regreso de trabajar en los Estados Unidos. Adicionalmente, uno de ellos estudió la Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena.

2. Trabajo en el CESDER. Una egresada comenzó a trabajar en el CESDER inmediatamente después que salió del Bachillerato y dos egresados ingresaron años más tarde.

3. Profesores de educación básica en la región. Ninguna persona de las entrevistadas era profesor de educación básica dentro de la región, pero

tres habían optado por ser instructores del CONAFE⁹⁶ que presta servicios de educación inicial y básica comunitaria en zonas rurales.

4. Prestación de servicios en la región. Cinco personas iniciaron proyectos de desarrollo social de manera autónoma al CESDER. Seis personas han desarrollado microempresas y una persona fundó una Organización no Gubernamental (ONG).

7. Labores del hogar. Dos mujeres se dedican a labores del hogar como una de sus actividades principales.

8. Migración. Tres han migrado para trabajar por temporadas largas a los Estados Unidos. Uno de ellos formó ahí su familia. Tres han realizado migraciones en el interior de México para estudiar o trabajar.

9. Trabajo como motivo de migración. Se logró contactar a tres personas que al migrar se han dedicado a la construcción y a los servicios.

10. Estudios como motivos para migrar. Se entrevistó a tres personas que migraron para estudiar un grado superior: uno para estudiar pedagogía, otra para maestra y otro para arquitecto. Dos habían terminado y uno estaba aún estudiando.

11. Diversidad en la movilidad. Se contó con entrevistas a una persona que migró a Estados Unidos y a su regreso se ha establecido en la región, dos que han regresado por una temporada larga por cuestiones de trámites migratorios y una que se había establecido en el D.F. y aspiraba a volver a la región a largo plazo.

La información anterior muestra aspectos de los criterios de selección que consideramos. En la tabla 10 del apartado de egresados y egresadas de este

⁹⁶ El CONAFE permite trabajar un periodo de tiempo como maestro comunitario en zonas rurales y recibir una beca para continuar sus estudios.

capítulo se muestra su información básica, así como la ocupación que tenían el momento de trabajo de campo.

b) Asesores y asesoras del Bachillerato del CESDER.

Los criterios de selección para los asesores y asesoras del Bachillerato fueron: a) que estuvieran relacionados directamente con las prácticas educativas que reconocieron como relevantes los egresados y egresadas; b) que sus aportes ayudaran en la comprensión, confirmación y profundización de la información relevante dada por los y las egresadas o para los temas de la investigación, en especial para profundizar las prácticas educativas que son significativas; c) que hubieran participado durante el Segundo Plan de Estudios del Bachillerato del CESDER. Las personas entrevistadas fueron 11 asesores y asesoras. En el anexo 2 se encuentra un cuadro con las personas participantes.

c) Otras personas relevantes

Los criterios para seleccionar otras personas relevantes fueron: a) que sus aportes ayudaran en la comprensión, confirmación y profundización de la información relevante para esta investigación; b) que fueran reconocidos como referencia en los temas que relevantes en esta investigación, ya fueran investigadores o personas que trabajaran en programas gubernamentales. Se entrevistaron a siete investigadores(as), cuatro responsables de programas gubernamentales.

La descripción detallada de la información referente a las personas participantes se presenta en el Anexo 1.

5.3.2.3. *Diseño de las técnicas de recogida de información y proceso de recogida de información.*

Las técnicas utilizadas para la recogida de la información fueron: entrevistas en profundidad, grupos de discusión e investigación documental de diferentes fuentes de información. La tabla 9 muestra las técnicas y las distintas fuentes de información. En el anexo 2 describe con detalle los datos de las personas entrevistas, así como los documentos del CESDER revisados.

Técnica	Fuente de información	Número aplicaciones
Entrevista en profundidad I (para recuperar relatos de vida)	10 egresados y egresadas del Bachillerato.	16
Entrevista en profundidad II	11 asesores o asesoras del Bachillerato 6 investigadores especializados 5 responsables de programas gubernamentales.	22
Grupos de discusión	9 asesores y asesoras del Bachillerato, de los cuales cinco también habían egresado del Bachillerato.	3
Análisis de documentación	14 documentos referentes al Bachillerato del CESDER o del Centro de Desarrollo Rural.	---
Total aplicadas		41

Tabla 9. Técnicas utilizadas y fuentes de información

Fuente: Elaboración propia

Durante la entrevista en profundidad y el grupo de discusión se realizaron registros con una grabadora de voz, contando con autorización previa de las personas participantes. Después, y para su posterior análisis, se realizó la transcripción textual. A continuación, se describen las técnicas utilizadas.

a) Entrevistas en profundidad.

La técnica de entrevista en profundidad permite una conversación orientada a la comprensión de la perspectiva que tienen los y las informantes respecto de sus vidas, sus experiencias y situaciones vividas, tal como las expresarían con sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1986). Esta técnica se utilizó tanto para la recuperación de relatos de vida del grupo de egresados(as), como para la entrevista de asesores y asesoras y otras personas relevantes para esta investigación.

Entrevistas en profundidad para recuperar las trayectorias de vida.

La técnica de entrevista en profundidad fue utilizada con los egresados y egresadas participantes. En esta técnica retomamos aspectos de la propuesta de Van Manen (2003) sobre la entrevista conversacional. Las entrevistas de este tipo tienen como objetivo lograr una conversación que permita reunir anécdotas, relatos y recuerdos, a la vez que promover la reflexión, la que se logra mediante las relaciones que los y las mismas entrevistadas hacen con el material que van narrando.

Las entrevistas realizadas debían lograr relacionar aspectos del presente con el pasado y hacer una articulación que diera cuenta de las relaciones entre los cambios y mejoras de vida y las prácticas educativas del Bachillerato del CESDER que han contribuido a ello, así como las capacidades desarrolladas a través de estas prácticas y que son significativas por ayudar a mejorar la vida de las personas.

Así pues, el diseño de la entrevista lo hicimos con un impulso hermenéutico, es decir, orientándola para dar sentido y poder interpretar los contenidos y las relaciones entre ellos, de manera que fueran relacionándose y dando y permitiendo dar forma a la realidad que tratamos de explicar. En este sentido, esta entrevista tenía la cualidad de permitir el ir tejiendo conjuntamente-entre las personas con quien conversamos- una secuencia de significados entrelazados por preguntas o comentarios (Van Manen, 2003, p. 116) que iban surgiendo en torno a los temas centrales que eran del interés para esta investigación.

Por tanto, en estas entrevistas optamos por mantener la cuestión del significado del fenómeno investigado abierto, tanto para las personas entrevistadas, como para la entrevistadora. Esto permitía, por una parte, orientarnos hacia la «sustancia» de aquello que estamos tratando de comprender y que podía estar en lo inesperado y, por otra parte, dejar que el diálogo nos permitiera tejer los hilos conductores que ayudaran en la estructuración de relaciones y la comprensión de lo sucedido. Para potenciar la acción dialógica, que ayudan a conseguir esta apertura, establecimos previamente *preguntas*

generadoras que nos permitieran -como diría Freire- dialogar entre las personas y la realidad misma (Freire, 1985), ayudando desde el inicio de la conversación a *generar* diálogo y a la vez, narración.

Se elaboró una **Guía para la entrevista conversacional** (Ver anexo 3) con temas y preguntas generadoras surgidas de las preguntas y objetivos de la investigación, así como de algunos aspectos teóricos claves que nos había proporcionado la investigación bibliográfica, siendo en nuestro caso una referencia central el enfoque de capacidades de Amartya Sen (2000), sobre todo al considera como centro lo que las mismas personas relevante por permitir mejorar sus vidas. El carácter que se dio a estas entrevistas fue semiestructurado, evitando tanto la improvisación o la rigidez de un guión preestablecido e inflexible.

La Guía incluyó como temas centrales: datos generales del o la entrevistada, datos familiares, situación actual de vida (ocupación y familiar), trayectoria de vida en el periodo desde que salió del Bachillerato hasta el momento de la entrevista, información relacionada con las oportunidades que había tenido o generado en esta trayectoria, así como la relación que establecía entre aquellos logros y las prácticas educativas del Bachillerato del CESDER. También el significado que el o la entrevistada otorgaba al concepto de *vivir bien*.

Es importante mencionar, que para la elaboración de esta guía fue de gran utilidad el conocimiento que previamente tenía la investigadora del contexto rural y del modelo educativo del Bachillerato, conocimiento que también facilitó el inicio de las entrevistas con las personas egresadas, al no requerir un periodo de acercamiento al contexto.

Para la validación de la guía y para verificar la propuesta de entrevista, se elaboró una primera versión que fue utilizada para entrevistas a dos personas, que aparte de ser originarios de zonas rurales de México eran indígenas. Estas personas residían en Barcelona. La primera, un varón originario del estado de Oaxaca, docente y terminando el doctorado. La segunda, una mujer originaria del Estado de Chiapas, escritora y terminando un posgrado. Estas personas fueron contactadas a través del Programa Internacional de Becas de la Fundación Ford

(IFP). A partir de esta prueba piloto se realizaron cambios y mejoras a la Guía y propuesta de entrevista, estableciendo la versión final.

Se realizaron dos entrevistas a la mayoría de los egresados y egresadas.

La primera tuvo como objetivo recuperar sus datos generales y los de sus familias, sus trayectorias de vida, las mejoras en sus vidas, las de sus familias y comunidades, así como las prácticas educativas que ayudaron en ello y los elementos que permitieron su transferibilidad a través del tiempo a distintos contextos.

La segunda entrevista se centró en la profundización, complementación y verificación de esta información.

Con seis personas se tuvieron dos entrevistas y con cuatro sólo una. Con estas últimas cuatro personas se realizó una entrevista aún más larga, para profundizar y verificar la información, sabiendo de la imposibilidad de realizar una segunda entrevista debido a la dificultad de acceso, dada la gran distancia de los sitios en donde viven.

La tabla siguiente presenta los egresados y egresadas utilizando seudónimos e indicando la generación a la que pertenecen, el número de entrevistas realizadas a cada persona y su ocupación actual. Para más datos específicos sobre estas entrevistas y personas ver Anexo 2, apartado A.

Seudónimo	Generación	No entrevistas	Descripción información básica de su ocupación actual
Rafael	1996- 1999	2	Promotor del CESDER, trabaja de manera autónoma de electricista y en proyectos comunitarios. Licenciado en Planeación y Desarrollo Rural. Vive en la zona de Zautla.
Nora Leticia	1998- 2001	2	Ama de casa. No tiene estudios superiores. Vive en la zona
Jesús	1994- 1997	2	Tiene tres microempresas con su familia, colabora en la ONG Impulso Joven que fundó dentro de su comunidad. Licenciatura de Pedagogía. Vive en la zona de Zautla.

Manuel	1995- 1998	2	Comercializador de verduras y taxista, está en la zona, mientras arregla su situación migratoria pues desde que salió del Bachillerato emigró a USA.No estudios superiores. Vive en la zona de Zautla.
Alicia	1995- 1998	2	Responsable del Programa de Desarrollo Regional del CESDER. Licenciada en Planeación y Desarrollo Rural. Vive en la zona de Zautla.,
Enrique	1997- 2000	2	Estudiante de Arquitectura en la Universidad Iberoamericana de Puebla. Vive en la ciudad de Puebla.
Benito	1997- 2000	1	Ayudante cocina en un restaurante, tiene proyectos productivos con su familia en Zautla. No estudios superiores. Vive en la ciudad de México.
Esther	1999- 2002	1	Profesora de primaria y puesto administrativo en una escuela pública. Licenciada en educación primaria. Vive en la ciudad de México, D.F.
Lizeth	1999- 2002	1	Tienen dos microempresasde computación y es tambiénama de casa.No estudios superiores, Vive en la ciudad de Libres, Puebla
Marcos	1995- 1998	1	Responsable del Programa de Desarrollo Regional del CESDER.Licenciado en Planeación y Desarrollo Rural y maestríaMaestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena. Vive en al zona de Zautla.

Tabla 10. Información básica de los egresados y egresadas

Fuente: Elaboración propia

Entrevistas en profundidad para asesores(as) y otras personas relevantes para esta investigación.

La técnica de entrevista en profundidad también se utilizó con el resto de personas que fueron entrevistadas y que no eran del grupo de egresados y

egresadas. Como ya se comentó, el trabajo con estas personas estaba referido a la comprensión, confirmación y profundización de los hechos que eran significativos a los egresados y egresadas y/o profundizar en temas centrales de esta investigación. Se estableció un formato de **Guía de entrevistas en profundidad para asesores y asesoras del CESDER** (Ver anexo 3) en la que se fueron incluyendo diversos temas, de acuerdo a los aspectos claves a tratar con cada informante. Para las personas que no pertenecían al CESDER se elaboraron guías «ad hoc» para cada caso, en donde se consideraron los datos generales y el desarrollo de preguntas referentes a los temas concretos a indagar o profundizar con cada una. En la tabla 11 se muestra los perfiles generales de las personas entrevistadas⁹⁷.

Participantes	No. Entrevistas	Descripción de las personas participantes
Personal del CESDER (11 personas)	12	<p>3 fueron del equipo fundador del Bachillerato.</p> <p>1 había sido la directora en el periodo del Segundo Plan de Estudios.</p> <p>10 habían sido asesores/as del Bachillerato.</p> <p>4 eran exalumnos/a y una era exdirectora en el Segundo Plan de estudio.</p>
Investigadores especializados en temas de interés para esta investigación (6 personas)	6	<p>4 investigadores del CIESAS, en lo temas de Educación Intercultural, Etnicidad en la Escuela, Educación intercultural, Antropología e Historia de la Educación, así como Desigualdad y Exclusión Social y Juventud.</p> <p>1 investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), sobre los temas de Saberes Prácticos Interculturales y Educación, Didáctica de la Cosmovisión</p> <p>1 investigador de la Universidad Iberoamericana, en la línea de Educación, Trabajo, pobreza y juventud.</p>
Responsables programas gubernamentales (5 personas)	5	<p>2 personas, una como Coordinadora Académica de los Bachilleratos Interculturales y Bilingües de la Coordinación General de Educación Intercultural de la SEP y Bilingüe y otro como jefe de diseño de instrumentos de estadística de la SEP</p>

⁹⁷ Para detalles de estas entrevistas y personas, ver Anexo 3.

1 labora en la CNI, dentro de la Dirección General de Educación Indígena de la Coordinación Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
2 tenían un cargo público en el área de Educación en el Municipio de Zautla, Síndico y asesor.

Tabla 11. Información básica de los asesores, asesoras del CESDER y personas de otras instituciones que fueron entrevistadas.

Fuente: Elaboración propia

En cuanto el personal del CESDER, en el momento del trabajo de campo todas estas personas estaban vinculadas al CESDER, con responsabilidades relevantes, solo una no trabajaba directamente ahí.

Grupos de discusión

Los grupos de discusión se realizaron siguiendo los lineamientos de Patton (Patton citado por Flick, 2004; Krueger, 1991), haciendo un cuidadoso diseño que permitiera obtener información en temas de interés concreto, promoviendo un ambiente no directivo que ayudara a la participación y el diálogo entre las personas participantes.

Se realizaron cuatro grupos de discusión: tres con personas del CESDER que fueron docentes o directores del Bachillerato y uno en Ecuador con personas que son referentes para los temas de esta investigación. Para cada grupo de discusión se hizo una planificación específica y en algunos casos, las personas participantes revisaron con anticipación documentos de resultados preliminares de la investigación. La tabla 12 muestra los datos generales sobre los grupos de discusión⁹⁸.

⁹⁸ Para detalles de quienes participaron y datos generales de la realización de los grupos de discusión, ver Anexo 3.

Grupo de discusión	Participantes	Finalidad
1	6 personas del CESDER, la exdirectora del Bachillerato del CESDER. Cinco han sido asesores (docentes) en el Bachillerato y cuatro fueron también alumnos del mismo.	Reflexionar y aportar en el primer análisis de resultados del trabajo de campo.
2	6 personas del CESDER, una persona fundadora del Bachillerato, la exdirectora del Bachillerato. Los seis han sido asesores en el Bachillerato y tres fueron también alumnos del mismo.	Revisar la sistematización del modelo educativo del Bachillerato y de su Segundo Plan de Estudios.
3	3 personas del CESDER, la exdirectora del Bachillerato del CESDER y dos exalumnos y ex asesores del mismo.	Reflexionar y aportar en el final de resultados del trabajo de campo.
4	5 personas de Ecuador, dos responsables del Sector Educación de país de Ecuador y de la ciudad de Quito, un representante de la UNESCO, un miembro del Ministerio de Educación y una persona de la Organización de Estados Iberoamericanos(OEI) en ese país.	Reflexionar sobre los procesos educativos de nivel medio superior en las comunidades rurales y el aporte de la juventud en el mejoramiento de las condiciones de vida.

Tabla 12. Información básica de la finalidad y las personas participantes en los grupos de discusión.

Fuente: Elaboración propia

Análisis de documentación

La revisión de documentos internos del CESDER, ayudó en la comprensión del modelo educativo y su contexto. Dado que no existía un sólo documento con el modelo del Bachillerato, la revisión documental, junto con las entrevistas del grupo de asesores, trajo como resultado una descripción del Modelo del Bachillerato del CESDER, en donde describimos los antecedentes y fundamentos del modelo educativo del Bachillerato del CESDER, así como del Segundo Plan de Estudios, sus finalidades, objetivos, ejes curriculares, así como información de interés para esta investigación. Esta recuperación constituye el capítulo 6 de esta investigación y puede considerarse como un resultado de la misma.

Los documentos revisados se localizaron haciendo búsquedas en el Centro de documentación del Centro, así como en archivos físicos que resguardan la documentación del Bachillerato, y que se encuentran en sus oficinas. Como ya se indicó se revisaron en profundidad 14 documentos relevantes para esta investigación⁹⁹.

5.4.2.4. Proceso del trabajo de campo

El trabajo de campo se realizó en México en tres momentos dentro del periodo de enero de 2009 a diciembre del 2013.

Las entrevistas implicaron, entre otros, desplazamientos a comunidades de la zona rural de Zautla, Puebla y alrededores, también a las ciudades de Puebla, Oaxaca y México. Se tuvo la oportunidad de visitar las casas y sitios en donde viven la mayoría de los egresados y egresadas participantes. Para los casos de personas migrantes a Estados Unidos, se localizaron algunas personas que estuvieran en México en esos momentos, pero que su lugar de residencia fuera los Estados Unidos. Los contactos se hicieron gracias a los datos facilitados por asesores(as) del CESDER, así como también a través de las familias y amistades dentro de la zona, a fin de ir tejiendo redes hasta lograr el contacto directo.

Las dificultades de comunicación, como son la poca cobertura o accesos telefónicos, la poca frecuencia en algunos medios de transporte rural, las grandes distancias entre comunidades rurales o la dispersión geográfica de las personas entrevistadas, hizo que la movilidad, la constancia, la persistencia y la creatividad fueran fundamentales para realizar el trabajo de campo. La comunicación permanente con el asesor de esta tesis doctoral, a través del correo electrónico y llamadas vía Skype, fue otro factor clave para la toma de decisiones y la delimitación de la muestra e informantes. La comunicación y las reuniones

⁹⁹ La mayoría de estos 14 documentos dan cuenta de diversos aspectos relacionados con el Segundo Plan de Estudios, son de gran valor para la recuperación del Modelo Educativo del Bachillerato del CESDER, por lo que se los hemos escaneado en PDF, ya que la mayoría no existen en versión electrónica y serán entregados al CESDER, en un CD, a fin de que queden juntos y puedan ser utilizados para futuras consultas o investigaciones.

constantes, tanto con la persona delegada por el CESDER para dar seguimiento, como con diversos ex asesores/as fueron también relevantes. La tabla 13 presenta las fechas y acciones realizadas en los periodos de trabajo de campo en México.

Periodo	Acciones
Primero Enero a junio de 2009	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevistas conversacionales a egresados/as: 15 ● Entrevistas en profundidad a asesores/as: 10 ● Entrevistas en profundidad a expertos y otras personas: 6 ● Grupos de discusión: 1 ● Transcripciones y Primer análisis de información de los egresados/as. ● Visitas a centros documentales especializados: Biblioteca de la CGEIB de la SEP, las bibliotecas Ángel Palermo y Pacífico Sur, del CIESAS.
Segundo Diciembre 2012 a febrero de 2012	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevistas en profundidad a asesores/as: 1 ● Entrevistas en profundidad a expertos y otras personas: 4 ● Grupos de discusión: 2 ● Visitas a centros documentales especializados: Biblioteca de la CGEIB de la SEP, las bibliotecas Ángel Palermo del CIESAS.
Tercero Noviembre a diciembre de 2014	<ul style="list-style-type: none"> ● Entrevistas conversacionales a egresados/as: 1 ● Entrevistas en profundidad a asesores/as: 1 ● Entrevistas en profundidad a expertos y otras personas: 1 ● Grupos de discusión: 3 ● Visitas a centros documentales especializados: Bibliotecas Ángel Palermo del CIESAS.

Tabla 13. Periodos y acciones del trabajo de campo

Fuente: Elaboración propia

Es importante subrayar que la realización de estancias en el extranjero fue importante para esta investigación. Durante la estancia al Centro de Educación Intercultural (CEI) de la Universidad Pontificia Salesiana, en Quito Ecuador de marzo y abril del 2011, se realizó el grupo de discusión 4 y la consulta al acervo documental AbyaYala, que como ya se comentó, es uno de los acervos más

relevantes en América Latina en relación a los pueblos indígenas y la vida rural.¹⁰⁰ La segunda fase de trabajo de campo fue parte de las acciones realizadas en una estancia como Investigadora Huésped en el CIESAS, sede Distrito Federal, en México.

5.4.3. Análisis de la información y presentación de los resultados.

Esta investigación, considera la obtención y análisis de la información como procesos complementarios; cualidad de las propuestas cualitativas y fenomenológicas.

Si bien, el análisis de la información ha sido un continuo en todas las fases de esta investigación, para el análisis de los datos recuperados durante el trabajo de campo, los textos se transcribieron y segmentaron **en unidades de significados** que dieron lugar a categorías tentativas y flexibles (Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha, 2007).

Este tipo de análisis es coherente con la metodología narrativa de la cual partimos, en la medida que supone un ejercicio de reflexión **de tipo hermenéutico** que se centra en encontrar los significados y esencias de los «textos», (Flick, 2004; Van Manen, 2003) desde la visión de quienes nos narraron sus trayectorias de vida y de quienes ayudaron con información adicional. Así el análisis se centró en:

- **Buscar en los textos fragmentos o frases que tienen un significado esencial o temático**, por estar relacionados con las preguntas u objetivos de la investigación, para luego relacionarlos con otros fragmentos que consideramos que tienen el mismo significado o están relacionados íntimamente, formando con ellos una unidad de sentido o temática.

¹⁰⁰ Ver el apartado 5.4.1. de Análisis de bibliografía y documentación, el punto de Revisión de libros y artículos de autores relevantes.

- **Relacionar las unidades de sentido** para encontrar aquellas conexiones que tienen entre sí. Sobre todo ordenando diacrónicamente los acontecimientos significativos, estableciendo conexiones temporales entre presente, pasado y futuro y de acontecimientos significativos, tanto dentro como fuera del CESDER.
- **Encontrar las relaciones entre los distintos relatos**, haciendo un ejercicio comparativo que nos permitiera encontrar las recurrencias que hay entre las unidades de sentido, las situaciones y lógicas de acción similares y concepciones a fin de encontrar los paralelismos o diferencias que hay en ellas (Bertaux, 2005).

Bajo esta propuesta, el análisis de los datos recogidos se realizó en dos momentos por parte de la investigadora.

Primer análisis de resultados

Realizado durante el primer periodo de trabajo de campo. Aquí se establecieron unidades de sentido de una forma inductiva a partir de la selección y relación de fragmentos de las entrevistas realizadas a los primeros nueve egresados y egresadas. Para ello se efectuó:

- a) La identificación de los cambios que los y las entrevistadas consideran relevantes por permitirles mejorar sus vidas, las de sus familias y las de sus comunidades, durante los estudios en el Bachillerato o al salir del mismo.
- b) La relación de las prácticas educativas del Bachillerato y los aprendizajes que desarrollaron en él, y que los y las entrevistadas refirieron como significativas por su contribución a esos cambios o mejoras.
- c) La relación con aprendizajes o capacidades concretas que ellos y ellas refirieron habían adquirido en estas experiencias y que contribuían para dichos cambios o mejoras.

A partir de las unidades de sentido encontradas, se diseñaron cuatro cuadros de registro de información que permitieron el cruce de información y primera sistematización de resultados. Los dos primeros cuadros es un análisis

más complejo y los otros dos permiten una síntesis e identificación de prácticas educativas altamente significativas. A continuación se presentan el título de los cuadros y la información que se recuperó a través de cada uno, así como el cuadro 3. Los formatos de estos cuadros están en el anexo 4.

Cuadro 1. Relación entre actividades que han sido de utilidad para mejorar su vida a los egresados(as) y las competencias educativas que se propone el CESDER. En este cuadro se relacionaron competencias y actividades propuestas en el Segundo Plan de Estudios del Bachillerato, con aprendizajes que cada persona refiere que desarrolló en el Bachillerato y consideran ayudaron a realizar mejoras en sus condiciones de vida. De forma que cada registro de información da cuenta de una mejora concreta identificada y su vinculación con el trabajo realizado en el Bachillerato. En el anexo 4 se encuentran los formatos de estos cuatro cuadros.

Cuadro 2. Relación entre actividades que les han sido de utilidad para mejorar sus vidas a los egresados(as) y otros aspectos relevantes. Aquí se retoman actividades específicas que contemplaba el Segundo Plan de Estudios del CESDER y que los egresados refieren como les fueron de utilidad para realizar mejoras en sus condiciones de vida, la de sus familias o comunidades y que están asociados con algunos aspectos que son relevantes en el Bachillerato y son referidos por los entrevistados.

Cuadro 3. Prácticas educativas significativas por ayudar en la mejora de la vida de los egresados(as) presentes en TODOS los ejes curriculares y en otras acciones que realizaban en el Bachillerato del CESDER. Este cuadro, es un formato de tabla más sencillo, para vaciar únicamente las prácticas educativas que fueron recurrentes- en todos los ejes curriculares y algunas acciones del Bachillerato – y que consideraron que ayudaron a mejorar sus vidas. La tabla 14 muestra el formato elaborado para el cuadro 3.

	EJE 1. LA EMPRESA EDUCATIVA		EJE 2. EL TRABAJO PARA EL BIENESTAR FAMILIAR	EJE 3. EL TRABAJO COMUNITARIO	EJE 4. CONTENIDOS DEL NIVEL	OTRAS ACCIONES QUE FUERON DE ALTA IMPACTO	
	Microempresas	Comercializadora				Plenarias	Vida en comunidad
Prácticas educativas							

Tabla 14. Formato de Cuadro 3 Prácticas educativas significativas por ayudar en la mejora de la vida de los egresados(as) presentes en todos los ejes curriculares y en otras acciones que realizaban en el Bachillerato del CESDER.

Fuente: Elaboración propia

Cuadro 4. Prácticas educativas recurrentes en todos los ejes curriculares y otras acciones que realizaban en el Bachillerato del CESDER, que fueron significativas en la mejora de la vida de los egresados(as). En este cuadro se registraron las prácticas educativas que fueron significativas por ayudar a mejorar la vida de las personas aunque no fueron recurrentes en todos los ejes curriculares u otras actividades del Bachillerato.

La información de este primer análisis de resultados fue clave para seleccionar los asesores y asesoras a entrevistar, así como para definir temas a tratar en la segunda ronda de entrevistas a egresados(as) y de asesores(as) y para organizar el trabajo del primer grupo de discusión, que se basó en parte, en la revisión de estos cuadros de información.



Imagen 1 Trabajo de campo

Fuente: imagen propia

Segundo momento de análisis de resultados

Este momento continuó con la lógica de establecer unidades de sentido entre cambios y mejoras en las condiciones de vida, acciones educativas y

aprendizajes en el Bachillerato y además incorporó un ejercicio deductivo, ya que se consideraron elementos del enfoque de capacidades de Sen, para organizar y analizar la información.

Descripción de las categorías establecidas:

1) Vivir bien

En esta categoría se analiza qué es para los y las egresadas el vivir bien o mejorar la vida. En esta categoría se incluyen los aspectos que ellos y ellas consideran relevantes para tener una «buena vida» o mejorar sus condiciones de vida. Estas ideas son relevantes para poder juzgar los logros que han alcanzado, las acciones que han realizado y los sentidos que tienen y lo aprendido en el Bachillerato.

2) Cambios o mejoras personales

En esta categoría se consideran los logros personales, es decir los estados alcanzados o funcionalidades, como las llamaría Sen (2001, p. 24) que los egresados y egresadas asocian con haber estudiado el Bachillerato del CESDER. Dentro de estos logros se presta atención tanto a los logros relacionados con formas de «ser» y de «hacer» (Sen, 2000) y los recursos y como cambios que han promovido mejoras en las vidas de las personas.

3) Cambios o mejoras familiares

A través de esta categoría se analizan los logros asociados a las familias de los egresados y egresadas que nos narraron sus vidas. Es decir, de acuerdo a Sen, sus funcionalidades, o estados alcanzados que consideran valiosos y que asocian con haber estudiado el Bachillerato. Estos logros igual pueden estar asociados con formas de «ser» y «hacer» como la de formar una relación y organización familiar o aspectos materiales como la vivienda, los accesos a servicios de salud, etcétera.

4) Cambios o mejoras comunitarias

En esta categoría se identifican y analizan los logros asociados con la comunidad, es decir aquellos estados alcanzados (funcionalidades) en las comunidades o región de los egresados y egresadas y que están asociados con las prácticas educativas del Bachillerato del CESDER. Igual se consideraron formas de «ser» y de «hacer» o recursos materiales.

5) Recursos

Esta categoría considera las libertades o capacidades (Sen, 2000, 34-35), es decir, los recursos con los que cuentan las personas, para poder lograr lo que se desea. Hacemos referencia no sólo a los recursos materiales, sino también a las circunstancias personales y sociales que contribuyen para que las personas puedan «ser» y de «hacer» lo que consideran valioso. Se consideraron aquí los recursos que los y las entrevistadas tenían antes del bachillerato, durante el bachillerato y en el momento de ser entrevistados(as). La información de esta categoría complementa las categorías relacionadas con el impacto personal, familiar y grupal.

6) Actividades del Bachillerato relevantes

En esta categoría se registran aspectos relativos a las actividades del Bachillerato que son relevantes por su contribución en la mejora de la vida del grupo de egresados y egresadas, a nivel personal, familiar o comunitario.

7) Otras

Aquí se incluye información relevante, no considerada en las categorías anteriores y que está relacionada con el fenómeno estudiado. Conforme se fue categorizando fueron emergiendo nuevas categorías que permitían identificar y aglutinar información que es clave para el análisis y la comprensión en nuestro estudio. La dinámica inductiva que se fue

generando, así como algunos elementos del marco teórico referencial que cobraban sentido fueron claves para determinar «otras» categorías. Aquí destaca la inclusión de las subcategorías referentes a Impactos, que si bien puede referirse a logros, tiene la particularidad de hacer una referencia clara a la mejora de las condiciones de vida a partir de acciones realizadas en el Bachillerato, distinguiendo con ello de logros, que no siempre referían un impacto claro en la mejora de las condiciones de vida.

En algunas categorías se consideró el aspecto temporal: antes, durante o después del Bachillerato, creándose así, subcategorías y en la categoría de actividades, se especificaron las actividades concretas que se proponen en el Segundo Plan de estudios y se dejó la alternativa de poder integrar *Otras subcategorías* que emergieran como relevantes.

Se presentan las categorías y subcategorías en la tabla 15.

Categorías	Subcategoría
1) Vivir bien	No hay subcategorías
2) Cambios o mejoras personales	Cambios o mejoras personales DURANTE del Bachillerato Cambios o mejoras personales DESPUÉS del Bachillerato
3) Cambios o mejoras familiares	Cambios o mejoras familiares DURANTE del Bachillerato Cambios o mejoras familiares DESPUÉS del Bachillerato
4) Cambios o mejoras comunitarias	Cambios o mejoras comunitarias DURANTE del Bachillerato Cambios o mejoras comunitarias DESPUÉS del Bachillerato
5) Recursos	Recursos ANTES del Bachillerato Recursos DURANTE el Bachillerato Recursos DESPUÉS del Bachillerato
6) Actividades del Bachillerato	Actividades de Microempresa Actividades Académicas Actividades Agropecuarias, Actividades de Talleres, Actividades de Trabajo comunitario Actividades de Vida en comunidad Otras actividades
7) Otras categorías	Datos familiares Datos personales Género Identidad

Identificación/identidad campesina
Identificación o identidad indígena
Impacto personal
Impacto familia
Impacto comunidad
Sugerencias para mejorar el Bachillerato
Asesores

Tabla 15. Categorías y subcategorías para el segundo análisis de la información.

Fuente: Elaboración propia

La categorización de todas las entrevistas y los grupos de discusión, así como del análisis para establecer algunas unidades de sentido, se realizaron en el programa informático Atlas ti. Desde este programa, se hicieron cruces de información entre categorías, a fin de hacer el análisis hermenéutico y tridimensional, que permitió realizar conexiones entre distintas categorías, así como «nuclear» la información que nos permitía una indagación focalizada en los aspectos centrales de nuestro estudio. Las principales subcategorías referentes a las actividades del Bachillerato con las subcategorías referentes a los impactos personales, familiares y comunitarios, como se muestra en la tabla 16.

Subcategorías de actividades del Bachillerato	Subcategoría de impactos
Actividades de Microempresa	+ impacto personal / impacto familia / impacto comunidad
Actividades Académicas	+ impacto personal / impacto familia / impacto comunidad
Actividades Agropecuarias	+ impacto personal / impacto familia / impacto comunidad
Actividades de Talleres	+ impacto personal / impacto familia / impacto comunidad
Actividades de Trabajo comunitario	+ impacto personal / impacto familia / impacto comunidad
Actividades de Vida en comunidad	+ impacto personal / impacto familia / impacto comunidad

Tabla 16. Principales cruces de subcategorías

Fuente: Elaboración propia

Para el registro e identificación de los datos, se asignó un código a cada participante y técnica aplicada, utilizando un sistema a base de letras y números. La codificación de referencias se hizo utilizando letras mayúsculas. En los casos de técnicas: Entrevistas = E, Grupos de discusión = G y para las personas participantes: Egresados= E, Asesores(as) = A, personas de otras Instituciones o Investigador = I. Los números refieren a las personas que participaron en una misma técnica. Las letras minúsculas son para distinguir entrevistas que fueron aplicadas a una misma persona. Ejemplo, EE1a – EE1b. En el Anexo 3 se pueden ver estos códigos y la correspondencia en cada caso. Para designar párrafos de la entrevista en donde se encuentra la información se retoman los asignados por el Atlas ti.

5.4.4. Difusión y devolución de los resultados

Desde el inicio de esta investigación, se consideró importante la difusión de sus resultados, así como devolución de los mismos al CESDER.

La difusión considera la presentación de comunicados a congresos y la elaboración de artículos tanto en revistas científicas como de difusión, a fin de llegar a un buen grupo de educadores, incluyendo los que se encuentran en zonas alejadas, sobre todo de América Latina. Hasta el momento se ha publicado un artículo en la revista *Decisio, Saberes para la acción en educación de adultos (2011)*¹⁰¹ del Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en

¹⁰¹ Gómez, G. (2011). El Bachillerato del CESDER, una oportunidad para una economía solidaria. *Decisio*, 29 / Mayo - Agosto 2011 Educación para la economía solidaria, 44-49. Acceso en http://tumbi.crefal.edu.mx/decisio/index.php?option=com_content&view=article&id=689&Itemid=194

América Latina (CREFAL) y se han presentado cuatro Comunicados¹⁰², en Congresos Internacionales, uno de relevancia a nivel Latinoamericano.

La devolución al CESDER, aparte de ser un compromiso como investigadora, responde al acuerdo con el equipo del CESDER que se estableció desde el primer contacto, valorándose como una oportunidad para la reflexión y mejora de las prácticas que en la actualidad realizan. Para ello se organizará, en 2018 una Jornada de presentación de resultados.

5.4.5. Criterios de rigor y estrategias de veracidad.

La investigación para que sea confiable y válida científicamente necesita dar cuenta de la verdad, la aplicabilidad, la consistencia y la neutralidad como lo indican Guba y Lincoln (1985). En la investigación cualitativa, la verdad encuentra su referente en el criterio de *credibilidad*, la aplicabilidad en la *transferibilidad*, la consistencia en la *dependencia* y la neutralidad en la *confirmabilidad* (Guba y Lincoln, 1985). Retomando a estos autores y dada la naturaleza de la investigación narrativa, concretamos estos criterios y estrategias de la siguiente manera:

Credibilidad. Es la validación interna del estudio, que garantiza que se ha identificado el tema y se ha descrito de forma correcta (Ruiz, 2012). Para esto utilizamos la *triangulación* entre los datos obtenidos a través de distintas técnicas, incluyendo la documentación, así como de los distintos sujetos que han

¹⁰² Comunicados: (2007). *El Bachillerato del CESDER en México, una oportunidad para mejorar la vida de las personas de regiones empobrecidas desde la educación intercultural*. Migraciones y Ciudadanía. II Congreso Internacional de Etnografía y Educación. Barcelona, España. (2011). *La construcción del conocimiento desde el SUR, una alternativa para una historia y educación realmente transformadora*. Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa, CIMIE. Barcelona, España. (2012). *Estrategias educativas para el nivel medio superior, que contribuyen en el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos indígenas y de las personas que viven en zonas rurales empobrecidas*. Congreso Internacional de la International Association for Intercultural Education (IAIE): *Tapalewilis* para la Educación Intercultural: compartiendo experiencias, construyendo alternativas. Jalapa, México. (2014). *Desarrollo de una economía solidaria y mejoramiento de las condiciones de vida de las personas, a través de la educación media superior en zonas rurales*. CIMIE 2014. Segovia, España.

participado. Otras acciones realizadas, como *el análisis, reflexión y comprobación de los datos* por parte de los sujetos participantes a fin de verificar si lo narrado ha sido bien interpretado (Flick, 2004). *El desarrollo descriptivo minucioso* de los textos, para lograr la argumentación, así como el rigor en su articulación en las unidades de sentido del análisis y del texto de resultados. *La calidad en los registros* (transcripciones, codificaciones, interpretaciones) así como en la interpretación teórica y las relaciones que se tejen con el trabajo de campo.

Transferibilidad. Implica la aplicabilidad de los resultados. En este sentido, esta investigación se empeña en hacer un *desarrollo descriptivo minucioso* del modelo educativo, dando cuenta de las prácticas educativas y el cómo se realizaba, confrontándolo con/entre las distintas fuentes. También se *evidencia los beneficios* que estas prácticas han realizado, aportando consistencia a la capacidad de transferibilidad.

Dependencia. Se refiere a la consistencia de los datos. Aquí ha sido clave tener un *proyecto de investigación* e ir impulsando un *proceso flexible y coherente*, en ello la toma de *decisiones de forma reflexiva y fundamentada* ha sido importante. Cobran también relevancia *la triangulación*, la *verificación de la información* con los participantes y fuentes documentales y a la *actitud reflexiva permanente*, ya que permitieron no dejar para el final de la investigación el análisis de los datos, pues es considerado no sólo como parte del proceso de análisis, sino de rigurosidad.

Confirmabilidad. Pone en juego la neutralidad con que enfrentamos la investigación. Partir con claridad, desde una postura fenomenológica y epistemológica, que acepta la implicación personal del/la investigador(a) y de sus intereses al emprender la investigación, así como de la importancia de los asuntos éticos referentes al respeto de la información de los sujetos investigados hace que la construcción de lo que se presenta se asuma como fruto de la interacción, pero en donde se ha de *distinguir la información* de los sujetos y asegurar los medios para que ésta sea respetada y validada como tal, y sea también reconocido su conocimiento y experiencia.

Un ingrediente que ha contribuido para velar por el cumplimiento de los cuatro criterios anteriores es el *juicio crítico de compañeros(as)*, en donde la lectura de otras personas, que con carácter crítico, aportaron en el proceso y en leer lo que iba surgiendo a lo largo de la investigación ha ayudado para confrontar nuestras interpretaciones, argumentaciones, así como las relaciones que hacemos no sólo entre los datos, sino entre las propias visiones como investigadora y estos datos. El asesor de tesis y una antropóloga, con Maestría en Estudios Globales por la Universidad de Gotemburgo, Suecia y con amplia experiencia en trabajo educativo con poblaciones vulnerables en México, incluyendo zonas rurales, han acompañado todo el proceso de esta tesis. La participación de otros(as) investigadores(as) como sujetos investigados también ha sido relevante en esto.

Se ha cuidado en que la rigurosidad que pide el método, permita a la vez mostrar la parte humana, es decir, dar cuenta de la vida de las personas, de los detalles que les distinguen en su contexto, para que no se quede diluido en datos o afirmaciones, sino en un estudio que reconoce a los sujetos y está contextualizado.

La investigación en ciencias humanas es rigurosa cuando es «fuerte» o «dura» en un sentido moral y enérgico. Un texto en ciencias humanas fuerte y riguroso se distingue por su coraje y resolución para abogar por la unicidad e importancia de la noción de la cual se ha dedicado (...) también que una ciencia humana rigurosa está preparada para ser «suave», «sentimental», «sutil» y «sensible». (Van Manen, 2003: 34)

5.5. Consideraciones éticas de la investigación.

Algunas consideraciones éticas importantes:

Transparencia y confidencialidad. Todas las personas entrevistadas y que han participado en los grupos de discusión han dado su consentimiento para participar de forma voluntaria y consentida, así como para que se realizara grabación de audio de sus participaciones. Han sido informadas previamente de los objetivos y finalidades de la investigación. Teniendo la opción de declinar en cualquier momento del proceso su participación. Se ha garantizado que esta

información no será utilizada para otros fines que la investigación y la difusión de sus resultados. Se les garantizó la confidencialidad de los datos a los egresados(as), para lo cual usamos seudónimos y códigos en estos casos.

Utilización de los datos e imágenes. Los datos utilizados, en su totalidad tienen una referencia en alguna de las técnicas o documentos consultados. Los códigos y referencia son prueba de ello, cuidando, para el caso de los egresados y egresadas, el criterio de confidencialidad. Las imágenes utilizadas fueron concedidas por el encargado del Comunicación del CESDER con autorización de la persona delegada para dar seguimiento a esta investigación. Algunas fotografías fueron tomadas durante el trabajo de campo contando con autorización para ello. El uso de imágenes tiene la finalidad de mostrar características del contexto y las acciones realizadas en ellos y se han seleccionado cuidando el respeto hacia las comunidades y personas.

Respeto a las personas y la información otorgada. En todo momento se cuidó la relación de respeto, del trato como personas y sujetos con conocimientos. Evitando actitudes jerárquicas o excluyentes. Esto ha ayudado a establecer mecanismos de construcción colectiva y a garantizar el valor y la interpretación pertinente de la información que nos han otorgado.

Uso de los fondos públicos y de otros recursos. Un periodo de esta investigación (2011-2014) se realizó como parte de las actividades que incluía la beca predoctoral APIF, de la Universidad de Barcelona, que consideraba un porcentaje de tiempo para la realización de la tesis doctoral. La investigadora ha sido responsable con el uso de estos fondos públicos y de la utilidad que para la sociedad deben los resultados de la investigación. Se ha aprovechando además, al máximo, los recursos propios, así como los facilitados en el CESDER y por otras personas particulares como familiares y amigos, para lograr la realización de todas las etapas del trabajo de campo, apoyo que ha sido crucial para cuestiones básicas (alojamiento, alimentación y transporte) e indispensable para lograr una investigación de esta naturaleza, que requirió movilidad y espacios para trabajar

en diversos contexto, así como una inversión económica importante para movilidad y manutención durante el trabajo de campo.

Capítulo 6. El Modelo Educativo del Bachillerato del CESDER

Capítulo 6 | El Modelo Educativo del Bachillerato del CESDER

Para nosotros era muy importante que fuera una educación adecuada al medio rural, [...] no creo que sea fácil ponerle un nombre genérico a la preparatoria del CESDER [...], más bien surge de una educación dialógica, como diría Freire, pero también de una educación adecuada, una educación de alternancia, una educación para la transformación, diría Carlos Núñez, una educación para vivir mejor, para ser mejores personas.

(Rosa Govea, exdirectora del Bachillerato del CESDER, EA4, 33-1, 33-2)

El trabajo empírico de esta investigación versa sobre el modelo educativo de la Escuela Preparatoria Albergue Productivo de San Andrés Yahuitlalpan, del CESDER ubicado en la sierra norte del estado de Puebla, México. Como comentamos en la introducción, denominaremos a esta escuela *Bachillerato del CESDER*.

El CESDER es una organización de la sociedad civil actualmente registrada como Asociación Civil con la denominación de *Promoción para el*

Desarrollo (PRODES)¹⁰³. Cuenta con más de 30 años de experiencia en innovadores proyectos educativos y de promoción del desarrollo, relacionados también con la formación para el trabajo en zonas rurales e indígenas, de entre los cuales destaca la creación de este Bachillerato.

El Bachillerato del CESDER fue fundado en 1984 como Preparatoria con un sistema abierto y en 1986 se estableció como sistema escolarizado y albergue bajo el nombre de Escuela Preparatoria Albergue Productivo de San Andrés Yahuitlalpan, siendo registrado como un Bachillerato General de la SEP. Durante 16 años fue una importante opción educativa para jóvenes de diversas zonas rurales e indígenas de México y contribuyó además al desarrollo de otros cuatro bachilleratos en contextos indígenas y rurales¹⁰⁴. Hoy en día es todavía una referencia obligada para el estado del arte de la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en México, sobre todo en relación con «los modelos de alternancia educación producción», el «trabajo educativo en regiones de pobreza» la «reivindicación de los saberes locales» y el «interés por las microeconomías» (Pieck, 2003).

Este capítulo describe el modelo educativo del Bachillerato del CESDER y responde al esfuerzo de sistematizar la experiencia del mismo, para dejarla plasmada en un solo documento. Es parte del trabajo de campo de esta investigación. Para realizar la sistematización, se revisó documentación del centro, se entrevistó a personas que fundaron el Bachillerato o fueron asesoras y se realizó un grupo de discusión con ellas para validar la versión final. Se llama asesores o asesoras en el Bachillerato del CESDER al profesorado del mismo. Por lo tanto a lo largo de este trabajo llamaremos asesores a las personas que fungieron como docentes y asesores externos a las personas que puntualmente ayudaron en la capacitación o asesoría del proyecto.

¹⁰³ Para ampliar información véase <http://www.cesder-prodes.org/>

¹⁰⁴ Más información en el apartado 6.8 de este capítulo.

El primer apartado presenta el contexto en donde se localiza el Bachillerato del CESDER, y en el segundo se encuentran los antecedentes de su fundación. En el tercer apartado nos centramos en el segundo Plan de estudios y presentamos sus fundamentos, finalidades y objetivos, competencias y estrategias educativas, así como la relación entre el Plan de estudios y la vida escolar/comunitaria. El cuarto apartado refiere otras experiencias educativas y de desarrollo social relacionadas con el Bachillerato del CESDER y el quinto recoge información sobre su cierre final, agregando la evaluación de los logros formativos realizada por el mismo CESDER.

6.1. El contexto

6.1.1. El Estado de Puebla



Imagen 2. Localización del Estado de Puebla.

El Bachillerato del CESDER se localizó en el Municipio de Zautla, en la sierra Norte del estado de Puebla, región situada en el centro-sur de la República Mexicana.

En el estado de Puebla la mayoría de las localidades son consideradas como rurales¹⁰⁵ y cuentan con una importante población indígena, siendo uno de los estados con mayor rezago social de todo el país. Tiene una superficie de 34.251 kilómetros cuadrados, cuenta con 217 municipios y 6.348 localidades. En veinte años ha duplicado su población, que se estimó en el año 2015 en 6.168.883 y en la actualidad más de mitad de su población tiene veintiséis años o menos (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2016).

Los movimientos migratorios, así como la tasa de natalidad, 50% mayor que la media nacional, hace más de veinte años ya caracterizaban el aumento de la población de este estado (Borisovna, 1988, julio-diciembre, p. 67).

En el año 2005, que iniciamos nuestra investigación, un 95,82% de las localidades poblanas censadas eran rurales, es decir, con menos de 25,000 habitantes, y sólo 26 poblaciones (el 4,18%) eran urbanas (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2005). Al año 2010, el 78% de la población total vivía en localidades urbanas y el 22% en localidades rurales (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2011).

Los datos anteriores muestran cuan poco pobladas son las localidades rurales en Puebla (algunas, de menos de 400 habitantes), lo que se explica por un proceso de abandono de las zonas rurales que se ha dado de manera gradual: en 1940, la capital del estado concentraba el 10,7% de la población total y para 1980 la habitaban el 23,09%. En los últimos treinta años se han invertido el porcentaje de habitantes de estas zonas (Borisovna, 1988, julio-diciembre, p. 89). El Municipio de Zautla— donde se encontraba el CESDER — también se ha visto inmerso en esta dinámica demográfica.

¹⁰⁵ En México, de acuerdo con la definición adoptada por el INEGI (2005), se consideran localidades urbanas todas las cabeceras municipales, sin importar el número de habitantes con que cuenten, así como aquellas poblaciones que poseen más de 2500 habitantes.

Gran parte de Puebla se constituye por cañadas, sierra y montañas irregulares, o sea, zonas de difícil comunicación y acceso. La dispersión de los poblados es muy grande, por lo que muchos poblados se encuentran aislados y con dificultades para acceder a los servicios básicos, como es el caso de la zona en donde se localiza el CESDER.

El estado de Puebla ha sido habitado históricamente por indígenas Náhuatl, Totonacas, Otomíes y Mixtecos. En el 2010, se estimó que 617.504 de sus habitantes hablaban una lengua indígena, es decir, el 11,5% de su población total (INEGI, 2011, p. 12).

Puebla es desde hace décadas uno de los estados más pobres de México. Según datos del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social [CONEVAL] para 2005 (usando como base el Índice de rezago social, que mide la pobreza de manera multidimensional) fue considerado el tercer estado más pobre del país (2007, p. 21). Datos de ese mismo año muestran la gran desigualdad que también existe en esta región, en la que un 59% del total de la población vivía debajo de la línea de pobreza, en contraste con el 8,8%, que concentraba la mayor parte de la riqueza de este estado (Roche, 2009). Durante el 2008, las cifras de pobreza aumentaron a un 64% de habitantes en situación de pobreza y para el 2009 se habían incorporado 430 mil habitantes al grupo que se encontraba ya por bajo de la línea de pobreza, sumando un total de 3 millones 600 mil personas (AREGIONAL, 2009), una cantidad muy elevada.

Desde finales de la década de los 1970, Puebla se ubicó como uno de los estados con mayores niveles de marginación¹⁰⁶. La desigualdad y las carencias en esta región se pueden dimensionar con algunos datos. Por ejemplo, del total de viviendas del estado en 2005, tan sólo el 69% contaba con los servicios de agua conectada a la red pública, de drenaje y de energía eléctrica.

¹⁰⁶RA1, p6.

En materia de delincuencia y violencia Puebla, como la gran mayoría de los estados del país, ha registrado un incremento en las últimas décadas en cuanto a víctimas y averiguaciones por homicidios, extorsiones y delitos relacionados con el narcotráfico (Observatorio Nacional Ciudadano de Seguridad Justicia y Legalidad, 2016).

Desde 1930, aunque Puebla ha tenido una alta tendencia a perder población por migración, mantiene un ritmo de crecimiento demográfico similar a la media nacional, en gran medida porque recibe una gran cantidad de migrantes de otros estados. La migración temporal es una de sus características, ya que mucha de su población se ha desplazado históricamente a otros estados para participar en actividades agrícolas de temporada. De acuerdo con datos del INEGI, en el 2005 Puebla ocupó la sexta posición a nivel nacional en número de personas que salieron de su territorio para ir a radicar a otras partes del país y durante el periodo 2005-2010, la población poblana que emigró al extranjero fue de 73 mil personas, de las cuales 55 mil, en el momento de realizar el CENSO, permanecían en el extranjero y 18 mil habían regresado (INEGI, 2011). De acuerdo con el gobierno de Puebla, alrededor de un millón de poblanos viven en Estados Unidos, la mayoría en Nueva York. Esta presencia es muy importante para la economía de Puebla, ya que dos de las terceras partes de sus ingresos monetarios provienen de la remesas de los poblanos que viven ahí (Hernández, 2011).

El sector de actividad que más aporta al Producto Interno Bruto (PIB) del estado es la industria manufacturera, sobre todo la automotriz. Para el 2012 (INEGI), la actividad económica se concentraba en un 24,8% en el sector primario, en un 24,9% en el sector secundario y en un 50,1% en el terciario. El 14% de la población en edad de trabajar no recibe ingresos y se dedica exclusivamente a actividades agrícolas de auto subsistencia. Así, muchas de las personas que trabajan en este estado lo hacen sin contar con garantías sociales y en pésimas condiciones.

6.1.2. Municipio de Zautla, Puebla.

El municipio de Zautla tiene una superficie de 266,7 kilómetros cuadrados, ocupando el 0,3% del territorio estatal (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2009). Se encuentra en una zona de alta montaña que oscila entre 1760 y 2900 metros por encima nivel del mar, en una porción de la región de la Sierra Madre Oriente y cuenta con tan sólo dos accesos que le conectan con una carretera federal y una autopista (Puebla, 2009).

Los orígenes de este poblado se remontan a antes de la conquista. Su nombre, Zautla, data de 1774 y significa «tierra de hiladores», a razón del oficio de elaborar la lana que se había extendido diez años antes en esta zona. Los pueblos que habitaban esa zona era totonacas y otomíes, aunque en la actualidad es una zona predominantemente náhuatl (Puebla, 2009). Para el año 2010, el 50,36% de la población mayor de 3 años hablaba una lengua indígena (INEGI, 2011), aunque se trata de una zona donde muchos de los rasgos de vida indígena se han perdido.

De acuerdo con datos de los últimos censos de población y vivienda del INEGI, de 1980 al 2005 la población de este municipio disminuyó notablemente, yendo de 26.834 habitantes a 18.554. Sin embargo, existe un ligero aumento en 2010, que llega hasta los 19.438 habitantes. Este ascenso está vinculado a la alta tasa de natalidad, al descenso de la mortalidad, a las oscilaciones de la migración, entre otros.

La mayoría de las localidades de este municipio no están muy pobladas. En 2010, el total de su población estaba distribuida en 49 localidades, de las cuales 38 tenían de entre 1 a 499 habitantes, y en estas 38 comunidades se concentraba el 32,5% de la población total del municipio. Sólo la cabecera municipal rebasaba los 2.500 habitantes, concentrando el 21,7% de su población total (INEGI, 2011).

Aunque el municipio de Zautla no está considerado como uno de los municipios más pobres, los datos muestran un grado de pobreza significativo.

Para el 2005, los índices de rezago social y marginación ocupaban los lugares 25 y 49 respectivamente, dentro de los 217 municipios del estado de Puebla (Puebla, 2011).

La región de Zautla está caracterizada por lo que el CESDER denominó *la agricultura de la pobreza* (Berlanga, 2002, pp. 9-10), en la cual la racionalidad de la autosuficiencia – centrada en las unidades socioeconómicas campesinas – se ha visto afectada en épocas recientes por la industrialización y la recomposición de la identidad cultural campesina e indígena, que ha implicado una pérdida de la cultura propia en un contexto de gran desventaja y desigualdad. La influencia de la migración y de la televisión ha sido aquí un factor relevante para los cambios en esta región, que se suman a la dificultad de valoración de lo propio, otra característica de esta zona.

A lo largo del tiempo, el medioambiente de esta zona ha sido degradado, entre otras circunstancias, por la existencia de 6 minas de oro, una en Zautla y otras cinco en Tlamanca, así como de un yacimiento de extracción de piedra pómez (Aguilar, 2003, pp. 75-79) y una hacienda de producción de carbón, todas estas activas hasta finales del siglo XIX¹⁰⁷. El daño medioambiental y la consecuente limitación para producir se deben también al uso que se le ha dado al suelo, a la sobreexplotación de los recursos para satisfacer las necesidades de la población a partir de una base natural que no tiene capacidad para hacerlo, a los procesos tecnológicos precarios, en especial por la alfarería – que es una de las actividades económicas más importantes – y al manejo inadecuado del ganado menor (sobre todo de caprino), así como a la generación de desechos de difícil degradación y a la extracción continua de madera para construcción o leña (CESDER/PRODES, 2001). El uso del suelo potencial es forestal, pero históricamente se ha utilizado para fines agrícolas.

La actividad productiva de los campesinos se da en condiciones de una fuerte restricción de los recursos naturales, tecnológicos y económicos, y en

¹⁰⁷ G2, p31.

medio de un proceso histórico de pérdida de conocimientos ancestrales y de utilización de tecnologías no adecuadas para las condiciones locales (CESDER/PRODES, 2001, pp. 11-12). Así, el trabajo en la zona se da en una actividad agropecuaria deficitaria y subsidiada fuertemente por el gobierno. En la actualidad, los dos polos que principalmente dinamizan la economía son la venta de la fuerza de trabajo y la comercialización de productos de otras regiones.

La gravedad de la situación productiva se muestra en las estadísticas estatales, que en 2009 estimaron el valor de la producción agrícola de Zautla en cero, a pesar de que había cultivos de maíz, frijol, haba, cebada, trigo, chícharos y durazno. La producción pecuaria representó el 2,8% de la producción estatal, siendo el huevo, la leche y la lana los productos comercializados. La producción ganadera representó el 11,4% de lo producido a nivel estatal y se centró en la producción de porcino, ovino, caprino y aves, siendo la producción de traspatio la más frecuente en esta última (Puebla, 2011).

En Zautla, una gran cantidad de tierras productivas han sido abandonadas y son mínimos los procesos para transformar la escasa producción. Rara vez lo producido cubre los requerimientos familiares y la sobreexplotación de quienes logran tener un empleo es común, además de que generalmente los ingresos no permiten cubrir las necesidades básicas. El 39,7% de la población de este municipio no recibe ingreso y el 40,6% de los que tienen un ingreso se dedican al sector primario, el 31% al sector secundario y el 25,2% al terciario (Puebla, 2011).

En los últimos 25 años dos aspectos han frenado y retrasado la fuerte migración juvenil que se daba en esta zona: uno es el establecimiento de bachilleratos en la región y otro el otorgamiento de becas del Programa Oportunidades de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL).

En la década de los ochenta se fundó el bachillerato del CESDER y en los años noventa se abrieron los cinco primeros Bachilleratos Generales de la SEP. En la actualidad se cuenta con seis Bachilleratos Generales de la SEP dentro del Municipio. El otorgamiento de estas becas, que se inició en 2002, provocó un aumento notable en el acceso a los bachilleratos, ya que este ingreso es importante

para la manutención de las familias. Es común que, al terminar los estudios de nivel medio superior, los y las jóvenes no continúen estudiando, emigren para trabajar o se integren a actividades precarias de producción dentro de la zona¹⁰⁸.

En la actualidad, el número de escuelas y de la cobertura educativa en la región es alta en comparación con otras zonas rurales, ya que desde la década de los años 90 la educación preescolar y primaria está cubierta en la mayoría de los poblados. A finales de esa década se contaba con 31 preescolares y 34 escuelas primarias, con tan sólo 10 secundarias y tres bachilleratos (INEGI, 2000), y con una Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del CESDER. En el 2009, se contaba con seis preescolares más, con el mismo número de escuelas primarias, con cuatro nuevas secundarias, y tres bachilleratos nuevos (INEGI, 2009). La licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural continúa hasta la fecha y en el año 2009 se inició la Maestría en Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa, también impulsada desde el CESDER.

Además, es importante añadir dos rasgos sociales. Por un lado, la situación de subordinación en la que generalmente viven las mujeres y, por otro, el alcoholismo, problema grave e histórico que sigue haciéndose presente.

6.2. Antecedentes del modelo educativo del Bachillerato del CESDER

El modelo educativo del Bachillerato del CESDER tuvo su principal antecedente en la primera Telesecundaria Vinculada con la Comunidad (TVC), fundada en 1982 por Gabriel Salom, con una visión y fundamentos que todavía siguen siendo pilares de las propuestas educativas del CESDER.

La primera TVC se creó en el poblado de Yahuitlalpan– en la Sierra Norte del estado de Puebla – en 1981, bajo el modelo ordinario de Telesecundaria,

¹⁰⁸ *Ibidem.*, p.78-84.

desarrollado en México.¹⁰⁹ Al año siguiente Gabriel Salom, quien tenía experiencia como profesor de Telesecundaria y ya impulsaba actividades productivas desde su labor docente, inició la gestión de la Telesecundaria en Yahuitlalpan. Impactado por las pésimas condiciones en que vivían las personas en la zona, asumió el reto de dar respuestas desde esta escuela a las necesidades locales, así como de generar alternativas que permitieran mejorar la vida de la gente.

El modelo tradicional de Telesecundaria del Gobierno mexicano ya contemplaba la promoción del trabajo colaborativo, el desarrollo de habilidades de investigación y comunicación, así como la interacción de los alumnos(as) con su comunidad y de la comunidad con el alumnado, pero no contemplaba el trabajo comunitario, ni mucho menos una formación que ayudara a la incorporación al mundo productivo o a combatir las condiciones de pobreza.¹¹⁰ En la actualidad, las telesecundarias contemplan programas de vinculación a la comunidad.

Aunque la propuesta educativa de la TVC retomó gran parte del modelo de Telesecundaria, le adicionó otros aspectos educativos en los que «se integra una totalidad innovadora» de la práctica educativa y donde se da un cambio radical en el vínculo educativo: el saber se construye mediante talleres de investigación y proyectos pedagógicos, y se parte de la idea de que el conocimiento oficial no es la única verdad (Pieck y Messina, 2008, p. 307). La propuesta de llamar asesores al profesorado tiene la finalidad de promover una relación entre iguales¹¹¹ y apostar por un proceso de aprendizaje mutuo, manteniendo al mismo tiempo la responsabilidad de los y las profesores/as en este proceso educativo.

¹⁰⁹ El modelo educativo de Telesecundaria se creó en México 1968, con la finalidad de impartir educación media en zonas rurales donde la población no tenía acceso a secundarias tradicionales por razones geográficas o económicas, o al no contar con el alumnado necesario para justificar la apertura de una secundaria general o técnica. Sus planes de estudio eran los mismos que en la enseñanza secundaria directa (Martínez, 2010, p. 37) Desde 1996, se ha extendido países Centroamericanos y estados de los Estados Unidos (SEP, 2010).

¹¹⁰ EA2, p.2-9.

¹¹¹ EA3, p.86

Uno de los componentes centrales que hace innovadora y diferente la TVC¹¹² (al igual que el Bachillerato que luego se creó) es que pone en el centro de su propuesta la alternancia educación-producción, relacionando el área productiva con las materias que forman el currículo, y logrando con ello un ir y venir de la práctica a la teoría y de la teoría a la práctica¹¹³ (Pieck y Messina, p. 6). Otros aspectos también importantes fueron:

- *La generación de situaciones educativas* que permitieran crear conocimientos a partir de *Temas generadores*¹¹⁴.
- La incorporación de saberes comunitarios con saberes escolares.
- La promoción de una vida en comunidad.
- La realización de actividades productivas con el cultivo de hortalizas, una granja, una herrería y una carpintería, entre otras.¹¹⁵

En 1984, al salir la primera generación de la TVC de Yahuitlalpan, algunas personas consideraron que no era suficiente la formación que se impartía para que los y las adolescentes egresados se incorporaran al mundo laboral o emprendieran proyectos de manera autónoma. Por otra parte, dada la situación de pobreza extrema y los daños en el ecosistema de la región, además de que no se contaba con Bachilleratos en esa zona, se propuso crear la primera alternativa de educación media superior que permitiera el acceso a los estudios de este nivel a cualquier joven de aquella zona. Se tenía la firme intención de dar seguimiento a

¹¹² En la actualidad se cuenta con catorce TVC en los municipios de Zautla, Ixtacamaxtitlán y Cuyoaco, en el estado de Puebla, ^{que} forman parte del sistema de Telesecundarias de la Secretaría de Educación Pública (SEP) de México.

¹¹³ EA2, p.5.

¹¹⁴ De acuerdo a la metodología de la Educación Popular propuesta por Paulo Freire, los «Temas generadores» permiten que las personas comprendan la relación entre «hombre-mundo», a la vez que generan acciones que, vinculadas a la realidad, ayudan a identificar «situaciones límites», es decir, situaciones que les desafían y les permiten iniciar un proceso de «acción-reflexión» que ayuda en el desarrollo de una conciencia crítica y en la toma de una postura activa que busca un cambio. Las «situaciones límite» convertidas en temas son parte del «universo temático» de una propuesta educativa o plan de estudios en la educación popular, ayudando con ello a la comprensión de la realidad y su transformación. Ver capítulo tres de *Pedagogía del oprimido* en Freire (1995).

¹¹⁵ EA2, p.5.

las propuestas educativas innovadoras de la TVC con el nuevo bachillerato, tratando que los y las jóvenes que cursaban la TVC se formaran como promotores(as) rurales, a fin de que tuvieran elementos para lograr una vida digna, incluso en el caso de que emigraran.

Paralelamente, en 1984 se imparte en Yahuitlalpan un taller para docentes de Telesecundarias que marcó el rumbo de la preparatoria¹¹⁶. Por un lado, la reflexión de los planteamientos del pedagogo español Jesús Palacios (1978) y, por otro, la incorporación de algunas de las personas que impartieron el taller al equipo fundador del Bachillerato, que se trasladaron a vivir a la zona y sentaron las bases para este proyecto.

El equipo docente que impulsó la fundación del Bachillerato estuvo constituido por personas convencidas y comprometidas con la idea de hacer un cambio radical en la educación rural. Las personas fundadoras, con mayor o menor distancia y de manera ininterrumpida, siguen participando en el CESDER hasta la fecha¹¹⁷.

Inicialmente el Bachillerato funcionó como preparatoria abierta con un sistema semipresencial, y durante toda su historia fue certificado por otras instancias educativas dentro de la modalidad de Bachillerato General de la SEP¹¹⁸, teniendo que cumplir con las líneas de acción establecidas por la SEP para la educación media superior. Estas líneas marcaban un tronco común para todos los bachilleratos, así como su carácter esencialmente formativo e integral y no únicamente propedéutico, a fin de permitir la comprensión de la sociedad y del

¹¹⁶ EA11, p.47.

¹¹⁷ El sociólogo Benjamín Berlanga se integra como coordinador del Bachillerato del CESDER, y la licenciada en filosofía y letras Irma González forma parte sobre todo del equipo de la TVC y quien incorporó una visión de género. Florencio Osollo, *Lencho* había sido alumno del prof. Salom en la TVC de Tizinacapan. El profesor Ulises Márquez, también fue alumno del prof. Salom, en un bachillerato de la ciudad de Córdoba, así como profesor de la telesecundaria de Tizinacapan. El prof. Gabriel Salom falleció en agosto del 2011. EA2 p41, RA1 p1.

¹¹⁸ RA1, p.4; G2, p.8-9.

tiempo que se vivía, así como el acceso a la educación superior y la incorporación al trabajo productivo (Merino, 1996, p. 40).

En los dos primeros años, el Bachillerato del CESDER funcionó como una extensión del *Bachillerato no Escolarizado* del *Instituto México Oriente* (IMO) de los Jesuitas. El alumnado asistía sólo los sábados a Yahuitlalpan para asesorías y posteriormente a la ciudad de Puebla, al IMO, a presentar exámenes que eran reconocidos por la SEP. En el año escolar 1985-1986 se comenzaron a presentar los exámenes en Yahuitlalpan, lo que permitió cambios radicales en el trabajo educativo sin necesidad de reportarlos al IMO o la SEP. Para 1987 se había desarrollado un modelo educativo propio y gestionado el propio registro, a través de la Universidad Autónoma de Puebla (UAP). De este modo, las dos primeras generaciones fueron certificadas por el IMO y la SEP, y a partir de la tercera se hizo a través de la UAP, quien posteriormente cambió su nombre a Universidad Benemérita Autónoma de Puebla (UBAP).¹¹⁹

El Consejo Universitario de la UAP, al aprobar como pertinente el modelo educativo del Bachillerato, solicitó una tabla de equivalencias con el Plan de Estudios Oficial vigente, certificándose así bajo el Plan Oficial, aunque en la práctica operaba el modelo educativo propio¹²⁰.

Desde su fundación, el Bachillerato acogió estudiantes con orígenes diversos, en su mayoría náhuatl, no autoreconocidos como indígenas sino como campesinos. Luego, poco a poco fue creciendo el número de personas de otros estados y pueblos indígenas¹²¹. Desde su inicio se promovió el trabajo comunitario del estudiantado. Así, algunos hicieron de alfabetizadores/as del Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) – lo que les permitía una beca en efectivo, ingreso que ayudaba para cubrir los costos de sus estudios – y en 1986 ingresaron a otros proyectos de desarrollo comunitario en donde

¹¹⁹ G2, p.8-9.

¹²⁰ Ídem.

¹²¹ RA1, p.14.

destacaban las acciones de producción de alimentos y la organización de mujeres¹²².

El modelo del Bachillerato del CESDER retomó los fundamentos pedagógicos que dieron origen a la TVC¹²³, entre los que destacan: *La Educación Popular de Paulo Freire*, con el sentido y compromiso político de la acción educativa, y la propuesta de «temas generadores», que dio las bases para la estrategia de «generación de situaciones educativas»¹²⁴. *La propuesta de Makarenko*¹²⁵ fue clave para la estructura organizativa y la vida cotidiana de las TVC y del Bachillerato, sobre todo en lo referente a las brigadas como colectivos que dan identidad, así como en los consejos desde donde se tomaban decisiones sobre la vida cotidiana, el papel de los coordinadores y los jefes de guardia, influyendo en menor medida sus propuestas de formación para el trabajo¹²⁶. Finalmente, *La Escuela Rural Mexicana impulsada por Rafael Ramírez y las Misiones Culturales de Vasconcelos*¹²⁷ fueron fundamentales para el enfoque de capacitación productiva, para generar un modelo de autoasistencia como cocina y panadería, así como para dar fuerza a la utilidad de lo aprendido¹²⁸.

Para el modelo del Bachillerato se sumaron además los siguientes aportes¹²⁹:

¹²² *Ibidem*, p.3.

¹²³ EA2, p.3.

¹²⁴ En el CESDER se denominaron «situaciones educativas» a las experiencias que generan conocimientos partiendo de situaciones reales, vinculadas a la vida del alumnado, de su familia o comunidad, y a los contenidos del nivel, partiendo de la Educación Popular de Paulo Freire. La Generación de situaciones educativas fue la primera de las cuatro estrategias educativas del Bachillerato del CESDER, véase apartado 6.3.4. de este capítulo.

¹²⁵ EA11, p.3.

¹²⁶ EA2, p.34.

¹²⁷ La Escuela Rural Mexicana se caracterizó por la adopción de un modelo de acción, así como por la integración en el currículum de las actividades agrícolas, la apertura a la comunidad, y la utilidad de lo enseñado. Ver, en capítulo dos, apartado 4.1.2. de esta investigación.

¹²⁸ RA1, p.3

¹²⁹ EA11, p.47-51

- El trabajo de Jesús Palacios que promovió una visión más crítica sobre las limitantes del modelo educativo tradicional, lo que ayudó a valorar la necesidad de diseñar una propuesta educativa diferente.
- Las experiencias e investigaciones de la ONG chilena *El canelo de Nos*¹³⁰, que fueron claves en lo referente a saberes campesinos y tipificación del campesinado.
- Lo relativo a eco comunidades, relaciones con el ecosistema y la manera de acercarse a las comunidades campesinas. Aquí destacan los artículos y trabajos del biólogo mexicano Víctor Manuel Toledo¹³¹, especialmente los publicados en la década de los 80 en la Revista *Ciencia y Desarrollo*, así como los análisis realizados por el ruso A. V. Chayánov, siendo relevantes sus aportes sobre las unidades económicas y de producción campesinas, así como por sus investigaciones y reflexiones sobre la subsistencia familiar.

El desarrollo del modelo educativo fue resultado de una construcción colectiva en la que se retomaron las referencias señaladas en líneas previas, la reflexión comunitaria y diversas habilidades personales, tales como capacidades de sistematización, experiencias previas, conocimientos sobre pedagogía, educación y zonas rurales, sobre todo del equipo fundador¹³².

En 1987 la TVC y el Bachillerato sumaban más de cien alumnos y alumnas, coincidiendo con el ofrecimiento de la casa de campo *Capolihtic*, ubicada en la comunidad de Zautla y que tenía una gran extensión de terreno. Esta

¹³⁰ *El Canelo de nos* es una organización chilena que nació en la década de los años 80 como apoyo a «los campesinos de subsistencia», marginados por el modelo de desarrollo de libre mercado. En la actualidad, es una referencia para las propuestas rurales sustentables. Más información en <http://www.elcanelo.cl/index.html>.

¹³¹ Víctor Manuel Toledo, sus trabajos científicos versan sobre la relación entre las culturas indígenas y la biodiversidad, así como en el desarrollo sustentable y el manejo de recursos en México y Latinoamérica. Es investigador del Instituto de Ecología de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Más información en <http://www.iies.unam.mx/investigacion/perfiles-investigadores/victor-m-toledo/>

¹³² G2, p.22-23.

propiedad estaba cercana a *La Cañada*, terreno que se había adquirido en 1986 para hacer una unidad demostrativa. Por medio de donativos, sobre todo de particulares, el CESDER compró *Capolihtic*, estableciendo ahí el Bachillerato y su internado¹³³.

El año 1986, se crea el Centro de Estudios Superiores en Educación y Desarrollo Rurales (CESDER), con la finalidad de buscar recursos económicos para el Bachillerato¹³⁴ y para crear la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural (en 1989), así como el desarrollo de diversos proyectos comunitarios que contribuyeron en el proceso de consolidación del CESDER¹³⁵.

La idea de diseñar un segundo Plan de Estudios para este Bachillerato surge en el curso escolar 1993-1994, a partir de la reflexión que se hacía en el CESDER sobre el fracaso de los modelos educativos de la década de los años ochenta en América Latina y de las limitaciones de las prácticas educativas destinadas a la juventud que pretendían, sobre todo, hacer de la educación un factor de desarrollo (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y Asociación Pro Desarrollo y Gestión Global [CESDER/PRODES], 1994a, p. 3). También influyó la necesidad de buscar alternativas desde la educación a las duras políticas neoliberales que estaban afectando directamente la vida del campesinado¹³⁶. En este nuevo Plan educativo se incorporó la formación como empresarios/as y la creación de microempresas con capacitación más adecuada para una inserción favorable en el mercado, así como el impulso de una capacitación agropecuaria que se reflejara de inmediato en el mejoramiento de los niveles de producción, sobre todo a nivel familiar (CESDER/PRODES, 1994b, p. 1), así como una formación que permitiera una «vida buena», expresión utilizada en el CESDER

¹³³ EA2, p.10-13.

¹³⁴ RA1, p.5.

¹³⁵ En la actualidad, el CESDER está registrado como Asociación Civil bajo la denominación de Promoción para el Desarrollo (PRODES). Para cumplir con su propósito obtiene apoyo de particulares, empresarios, fundaciones nacionales y extranjeras, y de los gobiernos estatal y federal, además del apoyo y aportación de las comunidades campesinas y de los y las jóvenes que participan en los programas de la institución (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008, p. 40).

¹³⁶ EA11.31.

para hablar de una vida digna, una vida mejor. La reflexión sobre la autonomía, la dignidad y su relación con la construcción de sujetos, así como el modelo de economía social y popular, fueron importantes para la fundamentación de la nueva propuesta¹³⁷.

El Bachillerato del CESDER se cerró en el año 2002 por diversas razones, entre ellas, que la juventud que se atendía en ese momento era en su mayoría de otras regiones del país, muchas de sus familias no eran de las más pobres y el gobierno había abierto otros 5 Bachilleratos en la región¹³⁸.

6.3. Segundo plan de estudios

A continuación, presentamos el segundo plan de estudios del Bachillerato del CESDER.

6.3.1 Fundamentos del segundo plan de estudios

Las ideas y reflexiones que orientaron los fundamentos del segundo plan de estudios del Bachillerato surgieron de un proceso de análisis que se inició un año antes del curso escolar 1993-1994, que es cuando se aplicó el nuevo Plan.

El punto de partida central fue el reconocimiento de una profunda crisis en la educación rural como proyecto cultural de los países de América Latina, en donde los/las campesinos(as) eran más pobres que hacía treinta años (CESDER/PRODES, 1994a, pp. 3-4). Las evidentes limitaciones e insuficiencias de los discursos y prácticas educativas tradicionales para hacer de la educación un factor de desarrollo, como se había pretendido sobre todo en la década de los años ochenta, motivó a repensar la idea de *formar para el trabajo*. Desde el equipo del CESDER, se reconocía que el discurso que se había dado en América Latina en torno a la contribución de la educación al crecimiento económico y a la movilidad social estaba siendo completamente cuestionado, ya que el acceso a las

¹³⁷ EA6, p.6-7. Estos aspectos se profundizan en el apartado 5.3 de este capítulo.

¹³⁸ EA5, p.60-62; G2, p.25; RA1, p.5. Mayor información en el punto 6.4. de este capítulo.

oportunidades educativas no había contribuido – como se esperaba – a la mejora de las condiciones de vida, ni al aumento de los niveles de bienestar familiar y comunitario. Además, el modelo de desarrollo que cimentó todo el esfuerzo de la educación técnica y de preparación para el trabajo se consideraba obsoleto, ya que los nuevos modelos de desarrollo, modernización y globalización imponían nuevas necesidades que no requerían del tipo de calificación de recursos humanos que el modelo anterior consideraba imprescindibles.

La excesiva ideologización que caracterizó los proyectos alternativos en las décadas de los años sesenta y setenta fue otro aspecto considerado. Muchos de ellos, llenos de contenidos sociales y basados en la idea de que educar era ante todo concientizar. Eran poco eficientes y no lograban transmitir los aprendizajes que implicaban el dominio de habilidades, destrezas y acopio de información para resolver problemas inmediatos, individuales y grupales (CESDER/PRODES, p. 4)¹³⁹.

La identificación que hacían de la crisis que se presentaba en el área productiva en ese momento hacía necesario un fuerte cuestionamiento de la propuesta de desarrollo de los años ochenta (centrada en la industrialización). Ésta consideraba, había generado más pobreza y una desarticulación del paradigma del cambio social desde una visión revolucionaria (CESDER/PRODES, pp. 3-4), al poner la formación técnica como central y dejando de lado la labor de concientización y de lucha social.

También fue de gran influencia el reconocimiento de que el modelo neoliberal, impulsado desde mediados de los años 80 y plenamente establecido en los años 1990-1992, generaba una reducción de las posibilidades de empleo, así como la tercerización de la sociedad, con el predominio de los servicios en detrimento de la industria y la producción alimentaria¹⁴⁰. Además, los cambios de

¹³⁹ Para la reflexión referente a la «sobre-ideologización» influyeron los aportes del chileno Jorge Rivera, en su libro *Educación ética y modernización* editado en 1991.

¹⁴⁰ RA1, p.13.

la legislación agraria de 1994 (agua, minas, entre otros) afectaban directamente la vida y producción del campesinado, lo que llevó a buscar nuevas formas para una «mejor vida». El CESDER comienza entonces a utilizar concepto de «vida buena» como alternativa ante la situación que se vivía y que deterioraba la vida rural¹⁴¹.

De igual manera, las luchas sociales relacionadas con el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994 y la firma de Los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena, suscrito en 1996, se sumaron a la visión que se tenía en el CESDER, mucho antes del levantamiento¹⁴², sobre dignidad, identidad y autonomía¹⁴³. Los aportes de este movimiento social al CESDER fueron la toma de conciencia de la propia identidad como sujetos y como colectivo, así como la clarificación del valor que tiene la autonomía, tanto individual como de grupo¹⁴⁴. Como resultado, el CESDER resalta y defiende la complementariedad de ambas¹⁴⁵. No se puede tener una «vida buena» sin autonomía, y la autonomía sólo se da a partir de una identidad vivida con dignidad¹⁴⁶.

En los documentos del segundo plan de estudios del Bachillerato del CESDER, la noción de «vida buena» no está desarrollada, pero se comenzaba a definir y promover. En el libro *De la A a la Z, Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*, editado por el CESDER en 2008, se considera que la «vida buena» es una de las finalidades del desarrollo rural y, retomando ideas de Savater, en este libro se afirma que una apuesta ética del modo de «vida buena» puede darse a partir del ejercicio social de tres virtudes que constituyen la órbita de: la dignidad, la identidad y la autonomía (Huerta et al., p. 45).

Desde el inicio del Bachillerato del CESDER hubo una radicalización muy grande respecto a los conceptos de clase y de opresión. La identidad tenía un

¹⁴¹ EA11, p.31.

¹⁴² EA10, p.18.

¹⁴³ EA, p.6.

¹⁴⁴ Ídem.

¹⁴⁵ RA1, p.14.

¹⁴⁶ EA10, p.5.

papel muy importante para la comprensión de estos conceptos¹⁴⁷ y se asumía entonces en el sentido colectivo de pertenencia y arraigo, entendiendo este último como «compromiso con los míos».¹⁴⁸ Además, la identidad se asumía como un asunto cultural relacionado con *el reconocimiento y valoración de lo propio como punto de partida para la construcción de una identidad cultural actual* (CESDER/PRODES, 1994a, p. 7). «La dignidad» estaba íntimamente relacionada con valorar lo que se es: obrero, campesino, hombre, mujer, persona y ser humano¹⁴⁹ e identificar críticamente el quehacer cotidiano. «La autonomía» es considerada como fundamental para tomar las propias decisiones, en donde las competencias y habilidades que tienen las personas para valorar las potencialidades que tienen como seres humanos, son importantes.

Si bien en el segundo plan de estudios se asumen los planteamientos sobre identidad, dignidad y autonomía, no se promueve una educación centrada en lo indígena¹⁵⁰, sino en la ruralidad y la identidad campesina. Se concebía al campesino como alguien que no se podía entender sin su comunidad y al indígena sin su pueblo, pero las acciones de trabajo con las comunidades eran limitadas por la carga horaria que ocuparon otras acciones en este segundo plan de estudios¹⁵¹.

El *modelo educativo planteado valoró como necesaria la transformación de la educación rural, creando lo que denominaban un «un nuevo proyecto cultural de educación»* (CESDER/PRODES, pp. 6-7), que surgió a partir de considerar:

Una nueva concepción del desarrollo, basada en una visión local de colectividad que tuviera como referencia una «economía popular» y que promoviera formas de gestión adecuadas para los recursos naturales a nivel

¹⁴⁷ *Ibidem.* p.30.

¹⁴⁸ *Ídem.*

¹⁴⁹ *Ibidem.* p.5.

¹⁵⁰ *Ídem.*

¹⁵¹ *Ídem.*

familiar y comunitario, así como que fuera capaz de crear nuevos tipos de actividades productivas y de subsistencia.

Entender el acto educativo como acto político. Desarrollar en los sujetos la capacidad técnica y grupal de apropiación del futuro, mediante la consolidación como «sujetos sociales» capaces de lograr una vida buena, una vida digna en la comunidad campesina; la consolidación de formas múltiples de «sujetos colectivos locales y regionales» capaces de formular proyectos de bienestar y de mejoramiento de las condiciones de vida. Se trató de pensar lo político en la educación como la capacidad de los sujetos para organizarse en función de «proyectos colectivos de felicidad» que progresivamente fueran ampliándose, propiciando con ello un cambio estructural, una implicación social y un compromiso ético y político con el establecimiento de un orden social más justo.

Una visión de la identidad cultural como parte central de lo educativo. Una identidad que permitiera establecer puntos de articulación entre la lógica de los procesos educativos y de los procesos culturales del grupo social, con el propósito de generar aprendizajes significativos que, partiendo de lo propio, promuevan el reconocimiento y la construcción de la identidad cultural.

Considerando los tres puntos anteriores, el Bachillerato se constituyó como «un nuevo proyecto cultural» para crear una propuesta educativa viable que diera respuesta a la pregunta ¿Qué esperan de la educación las personas campesinas pobres? Para acercarse a la respuesta, el CESDER retomó las reflexiones sobre las características de la educación como bien público y privado/comunitario de Zúñiga y García Huidobro (CESDER/PRODES, p. 7). A partir de estos autores, se enfatizó *en el carácter de recurso* que debe tener la educación: como bien privado debe tener una función de utilidad y oportunidad para cada individuo y como bien público/comunitario debe tener externalidades positivas relacionadas con la socialización y el ejercicio de la ciudadanía.

Con este modelo se aspiraba a la práctica de una educación crítica y liberadora, encaminada a la transformación del «estado de cosas» que generan explotación, opresión e injusticia social, impulsando así una propuesta basada en un profundo cuestionamiento del sentido opresor y mediatizador de la educación tradicional (CESDER/PRODES, p. 9).

En el intento de hacer compatibles una educación que buscaba ser un bien privado y común, así como una práctica liberadora, se proponían con este nuevo Plan de estudios encontrar las vías para *a) elevar los niveles de eficiencia de la educación en relación con la utilidad y oportunidad para los educandos y b) promover un «equipamiento para la acción», que asegurara una elevación de los beneficios individuales de la educación y que hiciera más efectiva la repercusión en el nivel local de la educación* (CESDER/PRODES, p. 10).

6.3.2. Finalidades y objetivos del segundo plan de estudios

Podemos resumir que **el segundo plan de estudios del Bachillerato del CESDER (1994a, pp. 5-6) buscó hacer una educación rural que impulsara un proyecto de defensa del grupo social y permitiera la constitución de «sujetos sociales» que, dotándose de capacidades técnicas, fueran capaces de promover proyectos colectivos locales y regionales que ayudaran a vivir mejor. De manera que la educación fuera de utilidad inmediata para el mejoramiento de las condiciones de vida y el bienestar de los individuos, sus familias, y la comunidad.** En el segundo plan de estudios se integró la formación de los y las jóvenes campesinos e indígenas como empresarios(as) y la creación de microempresas para el bienestar familiar y comunitario, así como de contenidos del nivel medio superior.

Las finalidades del segundo plan de estudios son:

- Formar y capacitar para facilitar la inserción competitiva en el mundo productivo.

- Promover la relación de los y las jóvenes con su realidad como práctica educativa de transformación de las condiciones de subsistencia y de recuperación de condiciones mínimas de producción.
- Promover una conciencia social de identidad cultural, grupal y comunitaria a favor de la dignidad humana, y lograr un compromiso de lucha por transformar las condiciones de opresión y de injusticia en las que vive el grupo social.
- Ofrecer elementos formativos, conocimientos generales, habilidades, destrezas y capacidades metodológicas básicas que permitan su acceso a otros niveles educativos (CESDER/PRODES, p. 11).

6.3.3. Competencias educativas

Un aspecto importante de la propuesta fue su desarrollo en base a competencias que debían ser efectivas, entendidas como «disposición para...» y en las que entraban en juego un conjunto de saberes, habilidades, destrezas, recursos e información, pero sobre todo actitudes y valores¹⁵². Los aspectos anteriores *deberían ser aplicados a circunstancias y problemas reales, tratando de ir más lejos y llegar a posturas éticas y políticas que generaran cierto tipo de soluciones y no otras, así como la transformación del propio entorno*¹⁵³. La valoración de la efectividad de las competencias tiene como base lograr nuevas formas de ser y hacer.

Las competencias efectivas que buscaban eran cinco (CESDER/PRODES, p. 12):

1. Competencia para el autoempleo mediante el dominio básico de un oficio y/o proceso de producción.

¹⁵² RA1, p.16.

¹⁵³ Ídem.

2. Competencia para una «forma de ser y hacer» creativa, de trabajo en grupo, de innovación, de responsabilidad y de búsqueda de calidad en el quehacer productivo.
3. Competencia para el análisis de mercado, diseño y planeación de la producción, control y aseguramiento de calidad, técnica de venta.
4. Competencia para la administración y gestión en el autoempleo y en el trabajo cooperativo, en términos de administración, política de inversión, toma de decisiones, y control de procesos.
5. Competencia para el trabajo colectivo, cooperativo y para actitudes de respeto, diálogo, participación democrática, capacidad de comunicación, y trabajo en grupo.

En las competencias educativas se integraba la formación para acceder al siguiente nivel educativo, una formación que permitiera a la juventud campesina emprender iniciativas productivas y mejorar el desarrollo comunitario, con miras a la transformación social.

6.3.4. Estrategias educativas

Las estrategias educativas del Bachillerato orientaban cómo realizar el trabajo educativo para que, desde la cotidianidad, se lograran las finalidades y objetivos deseados. Las cuatro estrategias propuestas se articularon poniendo la producción en el centro y a partir de ella se organizó la vida escolar con la finalidad de desarrollar competencias y proyectos significativos en el marco del proyecto educativo.

Las cuatro estrategias educativas que se desarrollaron se presentan a continuación:

Estrategia Uno. Generación de Situaciones Educativas (CESDER/PRODES, 1997, p. 3). El trabajo educativo se basó fundamentalmente

en temas generadores, *situaciones seleccionadas a partir de la problemática local, estructurados y reelaborados para que sirvan como punto de partida de procesos de investigación-acción*¹⁵⁴ sobre la realidad y como nexo entre los contenidos de las asignaturas y la realidad misma. Son generadoras en tanto permiten crear conocimientos partiendo de situaciones reales vinculadas a la vida del alumnado, de su familia o comunidad; forjar interés en los y las jóvenes por entender el mundo a partir del contacto directo con él y de la curiosidad por aplicar los principios de las ciencias; crear conocimientos sistemáticos acerca de la realidad local, nacional y mundial, así como soluciones a problemáticas reales, fortaleciendo el compromiso e involucramiento de los y las jóvenes en la transformación consciente de la realidad. En las experiencias que se promueven se intenciona que sea un punto de encuentro de todas las materias del programa escolar y de los conocimientos que en ellas se transmiten. La utilidad y sentido que tienen las experiencias ayuda a mejorar la autoestima, al descubrirse capaces de producir conocimientos de manera sistemática, lo que les permite mejorar sus vidas y las de sus familias y comunidades. Esta estrategia dio sentido a todo el proceso de formación de los y las estudiantes y a las acciones educativas que se promovían.

Estrategia dos. Alternancia educación producción (CESDER/PRODES, 1994b, p. 10). Con esta estrategia se buscó generar situaciones reales de producción en las que el proceso productivo siguiera su curso y se aprovecharan momentos que permitieran alternar contenidos que son significativos tanto para el nivel medio superior como para las actividades productivas. Esto debía permitir al alumnado desarrollar competencias, adquirir contenidos y realizar acciones que llevaran a consolidar proyectos, relacionando la teoría y la práctica a través de

¹⁵⁴ En la «investigación-acción», ambos procesos son un binomio indisoluble, por lo que en el CESDER toda investigación debe desembocar en acciones transformadoras e, idealmente, el proceso de investigación debería ir transformando la realidad y/o la percepción de los/as investigadores sobre ella. Esta idea entronca fuertemente con la tradición sudamericana de la *Investigación-acción participativa* (IAP) RA1, p.17.

problemas reales y de una manera planificada, ordenada y lógica, para lograr el éxito productivo y el aprendizaje. En esta estrategia fue clave establecer una articulación entre momentos y espacios que tradicionalmente están «centrados en la educación», como son las clases del nivel, una sesión para aprender una técnica, entre otros; y momentos y espacios «centrados en la producción», como son los momentos del trabajo productivo. Es decir, se explicaba cómo se hace una microempresa, su gestión, técnicas productivas, entre otros, a través de hacer la microempresa. Por ejemplo, se explicaba cómo se vacunaba un borrego, su anatomía, tipo de vacunas, practicando la vacunación de borregos. La lógica de la educación en esta estrategia se basa principalmente en la producción y acción real *y dentro de un marco de economía solidaria y de una economía popular que prefigure nuevas formas de relaciones sociales, nuevos comportamientos económicos y nuevos tipos de desarrollo* (CESDER/PRODES, p. 5).

El impulso de procesos productivos reales plantea la necesidad de una articulación compleja y dinámica, en donde la aparición de situaciones no contempladas en los programas de estudio (aparición de plagas, retos tecnológicos específicos) exige respuestas y conocimientos nuevos o no previstos, así como la apertura paragenerarlos¹⁵⁵. Además, el proceso productivo no se entendía como un mero «campo de prácticas educativas», sino un proceso del que se esperaban rendimientos¹⁵⁶.

Estrategia tres. Apropiación de la palabra. Se trataba de fortalecer la capacidad de expresión y comunicación para romper la «cultura del silencio» que se manifiesta en los entornos rurales en el silencio frente a las autoridades, frente a la gente de la ciudad, respecto de los problemas, necesidades e injusticias, entre otros. La lectura de la realidad desde un punto de vista crítico fue unas de las finalidades de esta estrategia, a través del análisis y la reflexión sobre sucesos (pasados y presentes; personales, familiares, locales, regionales, nacionales y

¹⁵⁵ RA1, p.18.

¹⁵⁶ Ídem.

globales) que ayudaran a generar una conciencia crítica, un pensamiento reflexivo y una postura personal y de grupo. Se pretendía con ello fortalecer la participación democrática y la expresión de los pensamientos, sentimientos y conocimientos de cada persona y promover el diálogo y la discusión constante, impulsando la participación igualitaria y fomentando la capacidad de escuchar al otro(a) sin importar su edad, sexo o experiencia; así como mediante el dominio progresivo de lenguajes diversos: oral, escrito, plástico, corporal, escénico, numérico, entre otros. Se trataba de «poder decir lo que piensas, poder decir lo que sientes, poder expresarlo y defenderlo»¹⁵⁷ y de lograr «decir el mundo, decir mi mundo, decirme en el mundo: objetivar lo objetivable, expresar las subjetividades, proyectar y construir futuros deseados»¹⁵⁸.

Estrategia cuatro. Vida en comunidad educativa.¹⁵⁹ Se posibilitaron nuevas formas de relación mediante la generación de espacios para la construcción de valores de convivencia, comunidad, solidaridad, respeto, equidad, democracia. Las relaciones deberían fortalecer no sólo la socialización de los y las integrantes de la comunidad (alumnos/as, maestros/as e incluso las familias y las personas de los poblados), sino que ayudar a la construcción de un mundo mejor y al desarrollo de «formas de vida buena», dignas, donde cada uno/a tuviera un lugar y todos/as reconocieran, vivieran y ejercieran derechos y obligaciones que respondieran a las expectativas del grupo, en equilibrio con el resto de la sociedad. El aprendizaje de la participación, la escucha y el respeto eran vivencias permanentes y cotidianas, claves para la organización en equipo y el trabajo en grupo y para la participación igualitaria entre hombres y mujeres de todas las edades y de todos los cursos escolares, en la realización de reuniones, la resolución de conflictos y la búsqueda de alternativas comunitarias ante las dificultades.

¹⁵⁷ EA3, p.69.

¹⁵⁸ RA1, p.19.

¹⁵⁹ EA3, p.9.

Estas cuatro estrategias educativas orientaron todas las actividades del Bachillerato.

6.3.5. Plan de estudios y vida escolar/comunitaria.

El Plan de Estudios se concretó en cuatro ejes curriculares y en función de «centros de interés prácticos» desde donde se organizaron las principales acciones educativas, dando lugar a los siguientes ejes curriculares: i) La empresa educativa; ii) El trabajo para el bienestar laboral; iii) El trabajo comunitario; y iv) Contenidos del nivel. Los tres primeros ejes curriculares del Plan Educativo integraron situaciones educativas específicas que se diseñaron como asignaturas, estas fueron denominadas: Práctica Laboral Empresarial, Organización e Integración Empresarial, Producción para el Bienestar familiar, Paquetes de capacitación y Taller de investigación. El cuarto eje curricular, destinado a los contenidos del nivel, conservó su desarrollo de acuerdo con las áreas generales de conocimiento propias del nivel medio superior, siendo un complemento y apoyo para los otros tres ejes. En la tabla 17 se muestra el esquema general del Plan de Estudios.

Ejes curriculares	Primer grado	Segundo grado	Tercer grado
1. La empresa educativa	Práctica Laboral Empresarial 1 Organización e Integración Empresarial 1	Práctica Laboral Empresarial 2 Organización e Integración Empresarial 2	Práctica Laboral Empresarial 2 Organización e Integración Empresarial 3
2. El trabajo para el bienestar familiar	Producción para el Bienestar familiar 1 Paquetes de Capacitación 1 al 6	Producción para el Bienestar familiar 2 Paquetes de Capacitación 7 al 12	Producción para el Bienestar familiar 3 Paquetes de Capacitación 13 al 18
3. El trabajo comunitario	Taller de investigación 1, 2, 3.	Taller de investigación 4,5,6	Taller de formulación de proyectos.
4. Contenidos del nivel	Ciencias Sociales I Ciencias Naturales I Taller de Lectura y	Ciencias Sociales II Ciencias Naturales II Taller de Lectura y	Problemas Políticos y Sociales de México Ciencias Naturales III

redacción I	redacción II	Taller de Lectura y redacción III
Lenguajes matemáticos I	Lenguajes matemáticos II	Lenguajes matemáticos III
Actividades artísticas I	Actividades Artísticas II	Actividades Artísticas III
Computación I	Computación II	Computación III

Tabla 17. Esquema General del Plan de Estudios del Bachillerato del CESDER

Fuente: CESDER/PRODES (1996). Plan de Estudios del Nivel Preparatoria. CESDER. Puebla

La descripción de cada eje curricular y de sus principales acciones se presenta a continuación:

Primer eje curricular: La empresa educativa (CESDER/PRODES, 1994b). Desde este eje se promovió la preparación para la inserción al mundo del trabajo, la producción y el mercado, así como una racionalidad más allá de lo meramente productivo que tuviera como marco la economía solidaria y popular, insistiendo en el desarrollo de una economía no convencional y defendiendo el valor de uso como un valor que se comparte. Se buscaba además una propuesta alternativa al desarrollo, más «civilizatoria» y relacionada con el ideal de la vida buena¹⁶⁰.

La microempresa educativa fue el núcleo que articuló todas las acciones de este eje, siendo manejada y desarrollada por los y las jóvenes como una unidad de producción colectiva que tenía como finalidad promover el desarrollo y crecimiento de los integrantes, así como alcanzar niveles mínimos de rentabilidad. Estas microempresas fueron concebidas y creadas como «verdaderas»empresas, constituidas en la modalidad de «Triples S» (Sociedades de Solidaridad Social), un tipo de asociación

¹⁶⁰ G2, p.68-69.

posible dentro de la economía mexicana¹⁶¹. La Sociedad de Solidaridad Social (Triple S) era la figura legal de asociación más adecuada para el momento en que se realizó este Plan de estudios. Esta forma de asociación requiere de todas las formalidades legales para su desarrollo, mismas que eran gestionadas por el alumnado y era compatible con la visión del CESDER en cuanto una empresa colectiva que permite mejora la vida de las personas y de la colectividad¹⁶².

Cada microempresa estaba integrada por un mínimo de tres socios(as) y un máximo de quince. Se trabajaba a manera cooperativa, en igualdad de derechos y obligaciones, distribuyéndose de manera rotativa las funciones (control de procesos de producción, control de calidad, comercialización, administración, entre otros). Se contaba con una organización general para todas las microempresas, considerando los procesos de producción, en donde había comisiones por cada función. Por ejemplo, la Comisión de Control de Calidad, la Comisión de Compras. Estas comisiones eran espacios para la capacitación y formación específica de funciones.

La comisión de comercialización tuvo un papel muy importante, ya que se constituyó en lo que se denominó La comercializadora, donde se realizaba la gestión de la comercialización y la distribución de los productos de todas las microempresas. También se contó con un Consejo de Microempresas, en donde participaban quienes coordinaban cada microempresa y donde se trataban temas y se tomaban decisiones en torno al conjunto de microempresas.

¹⁶¹ De acuerdo con el artículo presentado por Rojas Herrera, referente al Sector Social de la Economía Mexicana (2006), las organizaciones conocidas como «TriplesS» se constituyen por socios, que son ratificados en una Asamblea General, y tienen su reconocimiento como una organización a través de una autoridad local o federal. Su organización y administración está a cargo de un Comité Ejecutivo, y «los principales valores que las sustentan son: la práctica de la solidaridad social, la afirmación de los valores cívicos nacionales, la defensa de la independencia política, cultural y económica del país, y el fomento de las medidas que tiendan a elevar el nivel de vida los miembros de la comunidad» (Rojas, 2006, pp. 113-153).

¹⁶² RA1, p.21.

Durante el primer semestre el alumnado se incorporaba a la microempresa que deseaba de una manera provisiona y a partir del segundo semestre los y las integrantes de la microempresa permanecían en ella durante los dos años y medio del Bachillerato. Cada microempresa estaba integrada por personas de los tres grados escolares¹⁶³.

Se delimitaron tres «situaciones educativas» o actividades diferenciadas que permitían trabajar este eje. Dos de ellas eran asignaturas del Plan educativo: la Práctica Laboral Empresarial y la Organización e Integración Empresarial; y la tercera no se cursaba como una asignatura, pero se evaluaba en función de la efectividad de los procesos de producción. Esta tercera situación educativa es lo que denominaron la Capacitación y Calificación en el Proceso de Producción.

La Práctica Laboral Empresarial: esta actividad se realizaba dentro del horario escolar, pero también en otras ocasiones, si existía una alta demanda de producción. Cada taller se organizaba de acuerdo con criterios generales establecidos para todos los talleres, pero tenían la libertad de autogestionarse o innovar para alcanzar las metas que se habían planteado. Este espacio tenía la cualidad de ser, a la vez, un momento para la capacitación técnica, la formación y la producción real.

La Organización e Integración Empresarial: se trabajaban temas que les ayudaban a constituir las empresas. Los temas tratados se relacionaban sobre todo con la organización, administración, producción, comercialización y eficiencia de todo el proceso y se abordaban de manera grupal, ya fuera dentro del espacio de los talleres o fuera, a través de comisiones.

¹⁶³ EA3, p.15-18; RA1, p.21.

La capacitación y cualificación en el proceso de producción: se promovían los aprendizajes necesarios para la producción y el dominio de habilidades y destrezas necesarias para la fabricación de los productos. Esta formación se daba tanto en el momento y espacio del taller como en otros espacios formativos específicos, complementando la Práctica Laboral Empresarial y la Organización e Integración Empresarial.

Para la asesoría y la capacitación se contaba principalmente con la cooperativa *Asesores para el Avance Social*, grupo apoyo de profesionales en el área empresarial que trabajan en distintas regiones del país y que hacían de asesores externos. También participaban como asesores o capacitadores de este eje curricular el profesorado y alumnado que dominaba los conocimientos y habilidades necesarias¹⁶⁴. Se daban capacitaciones en relación al funcionamiento general de las microempresas, así como capacitaciones especializadas de acuerdo con las funciones que se tenían establecidas (control de calidad, comercialización, etc.) o de acuerdo con las técnicas para la realización de productos (elaboración de embutidos, muebles, entre otros).

Algunas de las microempresas que se desarrollaron fueron: carpintería, panadería, embutidos, procesamiento y empaque de especias, elaboración de productos lácteos, elaboración de mermeladas y serigrafía.

El trabajo de las microempresas se realizaba de lunes a viernes de 10:00 a 14:00 horas y en los casos en que se requería mayor tiempo para lograr alguna meta de producción, se negociaba en la asamblea escolar los momentos en que se realizaría. Los encargados de las distintas comisiones de las microempresas se reunían periódicamente, y la comisión de coordinación y la comercializadora se reunían semanalmente.

¹⁶⁴ EA9, p.35-39.

Segundo eje curricular: El trabajo para el bienestar familiar.

En este eje curricular se buscó contribuir al mejoramiento de las condiciones de vida de las familias a partir de la búsqueda de la autosuficiencia y la recuperación de condiciones mínimas de producción. Desde este eje se impulsó la calificación de los y las jóvenes en el manejo técnico de diversos procesos de producción agropecuaria, para lo cual se realizaba la producción de alimentos mediante cultivos, crianza y aprovechamiento de animales; así como la confrontación de saberes tecnológicos, que buscan comparar las técnicas tradicionales y las técnicas modernas para realizar actividades productivas de la manera más adecuada, de acuerdo con las condiciones actuales y locales (CESDER/PRODES, 1997, pp. 5-6). También se trabajaban ecotecnias¹⁶⁵(que permiten el aprovechamiento de los recursos y el cuidado del medio ambiente), como el sistema de captación de agua de lluvia, letrinas secas, generación de biogas por excremento de animales, creación de celdas solares, entre otros.

En este eje se organizaban las actividades mediante espacios productivos que generalmente formaban parte de una granja escolar, en donde se trabajaba conjuntamente con el alumnado de los diversos grados escolares. La participación en estos espacios era rotativa, de manera que en un año cada alumno o alumna participaba en dos o tres espacios productivos, para que al cabo de los tres años se lograra tener conocimiento de la mayoría de las actividades productivas que se realizaban.

En cada actividad productiva se elegía un coordinador(a), que a la vez formaba parte del Consejo de Coordinadores de las actividades productivas. En este consejo se tomaban decisiones para lograr el buen funcionamiento y rendimiento productivo y en él participaba además un

¹⁶⁵ EA3, p.7.

asesor y un(a) coordinador(a) general electo en asamblea, quien fungía como representante general de los(as) alumnos para estas actividades.

Las principales situaciones educativas que se realizaban, y que además figuraban como parte del Plan de Estudios, eran:

La Producción para el Bienestar Familiar. En este momento educativo se realizaban las actividades productivas o el desarrollo de ecotecnias. Las actividades se organizaban de acuerdo con el plan de producción que el mismo equipo establecía y se organizaban en grupos.

El trabajo de Paquetes de Capacitación.¹⁶⁶ Se realizaba a través de fichas de trabajo que permitían al alumnado profundizar de manera autónoma en un tema relacionado con la producción agropecuaria o las ecotecnias, así como realizar prácticas o investigaciones sobre estos temas. Los Paquetes de capacitación contenían lecturas para la profundización teórica, así como actividades para poner en práctica la acción productiva a la que hacía referencia el paquete y una guía para realizar registros y trabajar los conocimientos básicos. Cada alumno(a) entregaba un reporte personal, que era parte de las actividades de evaluación de este Eje. Algunas de las actividades productivas que se realizaban eran: hortaliza, frutales, crianza de cerdos, gallinas, cabras o cultivos alternativos como nopales, amaranto o la elaboración de abonos orgánicos. Los paquetes de capacitación se relacionaban con temas como control de plagas, cultivo de hortalizas, elaboración de abonos orgánicos, crianza de cabras, creación de celdas solares, reciclaje de agua, entre otros.

Las actividades de producción, investigación y aprendizaje de este eje se realizaban en la granja o en las aulas, entre las 7:00hrs y las 8:30hrs

¹⁶⁶ EA10, p.42-51.

y también se destinaban momentos, en este horario o fuera de él, para hacer revisiones teóricas e indagar sobre temas relacionados con la producción. Los paquetes de capacitación se trabajaban personalmente fuera de este horario y se destinaba tiempo con un asesor para la profundización o evaluación de las acciones que se generaban a partir de los paquetes.

No siempre había la obligatoriedad de aplicar las actividades de este eje con las familias, ni era recurrente pedirlo, pero cuando se necesitaba realizarlas como una práctica fuera del Bachillerato, los alumnos y alumnas implementaban lo aprendido en sus casas o terrenos y los que eran originarios de regiones remotas buscaban familias de la localidad para hacerlo¹⁶⁷.

Tercer eje curricular: El trabajo comunitario. La situación educativa propuesta para este eje curricular era:

Los talleres de investigación. Los temas de estos talleres estaban vinculados a la realidad personal, social y cultural, partiendo siempre desde un nivel local¹⁶⁸, con el propósito de conocerla realidad, analizarla y realizar una propuesta de intervención. Se trabajaba un taller cada trimestre, conformado por grupos heterogéneos (alumnos(as) de los tres grados) para que trabajaran de manera articulada, pero enfatizando para los alumnos/as de primero el trabajo diagnóstico, para los/las de segundo el análisis del diagnóstico y para los/las de tercero la parte de propuestas de intervención¹⁶⁹.

Los talleres de investigación participativa iniciaban con una actividad «disparadora» que permitía acercarse a la realidad y

¹⁶⁷ RA1, p.23.

¹⁶⁸ EA3, p.59.

¹⁶⁹ Ídem.

obtener información, motivar la participación y despertar la curiosidad del alumnado. Estas actividades podían ser: recorridos por las comunidades, películas, juegos, escenificaciones, entre otras (CESDER/PRODES, s.f., pp. 2,3). Posteriormente se identificaban preguntas y temas centrales para hacer una investigación en la comunidad; se establecían los equipos de trabajo de acuerdo con los temas a trabajar, desde donde se diseñaba y realizaba la investigación, así como la concentración y análisis de resultados. Después, se elaboraba un reporte de la investigación y una presentación de los resultados y propuestas. Estas últimas eran la parte central de la devolución que se hacía a la comunidad (CESDER/PRODES, pp. 5-7).

La planificación de estos talleres se hacía al inicio del curso, a fin de coordinarlos con el resto de actividades y contenidos de los otros ejes curriculares, sobre todo los contenidos del nivel. El papel de las personas que eran asesoras era fundamental en estos talleres, tanto para acompañar como para vincular los contenidos del nivel con el tema a trabajar.

El taller de vinculación. Este era únicamente para los alumnos de tercer grado y en él se promovía y reforzaba el trabajo comunitario.

Las actividades de este eje curricular tenían que modificarse con frecuencia (horarios, calendarios, etcétera), debido a la prioridad que se dio a la formación como microempresarios¹⁷⁰ y a los compromisos (reuniones, control de de los procesos productivos, vida en comunidad) que generaba el ser una propuesta educativa que integraba áreas como la

¹⁷⁰ EA3, p.14.

empresarial y productiva, y por ser una propuesta en general compleja en donde se tenían que priorizar unas actividades sobre otras.¹⁷¹

Cuarto eje curricular: Los contenidos del nivel. En este eje se trabajaban los contenidos básicos del nivel medio superior de acuerdo con dos líneas: i) la «línea curricular complementaria» en donde se encontraban las asignaturas de ciencias sociales y naturales (los contenidos que aquí se abordan complementaban los contenidos de los tres primeros ejes curriculares y ii) la «línea curricular de apoyo», formada por asignaturas que ayudan en el desarrollo de lenguajes, pensamiento y manejo de tecnologías de la información necesarias como un soporte para la realización de todo lo demás que se realizaba en el Bachillerato¹⁷².

Se elaboró el Programa de Estudios por Materia (CESDER/PRODES, 1996) que servía de guía para que el personal docente fuera diseñando sus programas educativos para cada asignatura¹⁷³, considerando los temas y acciones que se iban generando en los otros ejes curriculares.

En este eje curricular se trabajaban los «conocimientos, destrezas, actividades y valores *conocimientos, destrezas, actividades y valores que tienen que ver con el manejo de saberes científicos, técnicos, humanísticos y sociales correspondientes al nivel bachillerato, que permitan el reconocimiento e interpretación de la realidad desde el individuo como persona y como sujeto social y que proporcionen bases conceptuales, metodológicas y actitudinales para la búsqueda de soluciones concretas a los problemas y para participar en la transformación de la realidad* (CESDER/PRODES, p. 2).

¹⁷¹ RA1, p.25.

¹⁷² RA1, p.20.

¹⁷³ El documento del CESDER (1996) *Programa de Estudios por Materia del Eje Curricular Cuatro, contenidos mínimos del nivel, delimitación de Propósitos y Descripción de Unidades de Trabajo por Materia* contiene la descripción de lo que se trabaja en cada materia.

Los propósitos generales por áreas del conocimiento eran:

Ciencias Sociales: *Generar en los jóvenes una ubicación socio histórica como sujetos sociales en la sociedad mexicana, mediante el aprendizaje y el uso de categorías de análisis que posibiliten una comprensión del sistema social, y mediante su aplicación en el reconocimiento de las épocas históricas que dan lugar a la configuración del México actual (CESDER/PRODES, p. 5).*

Ciencias Naturales: *Reconocer e interpretar los procesos y ciclos de la naturaleza en el organismo humano y en la naturaleza, mediante la adquisición de conocimientos de las ciencias de la naturaleza y mediante el dominio de nociones y procesos básicos del método científico experimental, impulsando en el trabajo de los contenidos educativos una actitud de cuidado y preservación de la salud personal y comunitaria y promoviendo una racionalidad sustentable de los recursos naturales (CESDER/PRODES, p. 11).*

Lenguaje matemático: *Dominio de estructuras, modelos y operaciones lógico-matemáticas que alimenten un pensamiento reflexivo, analítico y recreativo, que sean instrumento en el reconocimiento de la realidad, en la resolución de problemas cotidianos y del campo productivo, asegurando el manejo indispensable del lenguaje matemático para la continuidad en el nivel superior (CESDER/PRODES, p. 2).*

Taller de Lectura y Redacción: *Desarrollar y asegurar en el alumnado formas de expresión orales y escritas –mediante el dominio del español – que permitan una comunicación fluida con los demás, potenciando la capacidad de decir su mundo y decirse en el mundo con la identidad y alimentando una actitud comunicativa de reconocimiento y valoración de otros modos de decirse en el mundo (CESDER/PRODES, p. 8).*

Las asignaturas referentes a los contenidos del nivel se realizaban por la tarde, de las 16:00 a las 18:30 o 19:00 hrs.

La vida escolar, una comunidad educativa

La modalidad de este bachillerato contemplaba el internado. Los alumnos y alumnas llegaban desde el domingo en la tarde y se iban a sus comunidades el viernes después de mediodía.

Para organizar la vida cotidiana se realizaban actividades que se denominaron:

Actividades de autosubsistencia. Estas actividades se desarrollaban por medio de comisiones semanales: de preparación de los alimentos, de limpieza de la cocina o de los dormitorios, entre otras.¹⁷⁴ Se hacía una organización rotativa, de manera que las personas participaran una semana en cada comisión. Cada comisión se organizaba internamente y la comisión de cocina, además, debía establecer un menú económico, nutritivo y equilibrado, así como gestionar la compra de los insumos. Además, se procuraba siempre la articulación de las actividades de autosubsistencia y las actividades curriculares a fin de generar una dinámica que favoreciera la continuidad entre contenidos y desarrollo de capacidades.

Plenarias escolares. A través de estas plenarias se realizaba la organización de la vida escolar. Los viernes a medio día se reunía todo el alumnado y el equipo de asesores, para evaluar y organizar las actividades semanales. Se trataban temas de la vida cotidiana y escolar. Se estableció el cargo de Jefe de Guardia, que era el alumno o alumna que asumía la responsabilidad de que se cumplieran los horarios, las actividades y los acuerdos¹⁷⁵. Este cargo era semanal.

¹⁷⁴ EA3, p.5.

¹⁷⁵ *Ibidem.*, p.31.

Como parte de las actividades de vida en comunidad se promovía una **Salida Anual**, sobre todo para el tercer grado¹⁷⁶, donde se propiciaba la convivencia, el salir de la zona para conocer otros sitios, la formación humana¹⁷⁷, así como la visualización del futuro que tenía cada alumno o alumna¹⁷⁸.

Como se presentó en este apartado, la propuesta pedagógica del Bachillerato del CESDER está integrada por los fundamentos, finalidades, objetivos, competencias y estrategias educativas, a lo que se suma la vida en comunidad.

6.4. Cierre del Bachillerato del CESDER y evaluación de sus logros formativos

Como se mencionó anteriormente, el Bachillerato del CESDER fue cerrado en el año 2002, sobre todo porque la juventud que se atendía en ese momento era en su mayoría de otras regiones del país, impidiendo con ello un buen seguimiento en general y un buen impacto. Además, la mayoría de los/as alumnos/as ya no provenían de familias campesinas pobres¹⁷⁹, lo que restaba sentido a la misión original. De gran peso fue la apertura que el Gobierno hizo de cinco Bachilleratos en la región de Zautla, así como las dificultades económicas que suponían los costes del Bachillerato del CESDER¹⁸⁰. Al cerrar, se pensó en ofrecer a la juventud una formación complementaria a los bachilleratos establecidos, pero esta propuesta no se llegó a consolidar.

El proceso de reflexión y análisis para tomar la decisión del cierre de este Bachillerato duró más de un año e incluyó diversas reuniones de análisis de la realidad, así como un estudio para evaluar los logros formativos del mismo. Este

¹⁷⁶ RA1, p.27.

¹⁷⁷ EA3, p.55.

¹⁷⁸ RA1, p.27.

¹⁷⁹ EA5, p.4, p. 9-11; G2, p.25; RA1, p.5.

¹⁸⁰ EA5, p.61; G2, p.25.

estudio para la evaluación de los logros formativos de su preparatoria, enfatizaba especialmente la utilidad que habían tenido para los/as exalumnos/as las actividades realizadas durante los 16 años de existencia del Bachillerato. Los cuestionarios fueron contestados por 90 exalumnos/as que vivían principalmente en la región de Zautlá o dentro del estado de Puebla. Desgraciadamente, sólo se realizó una primera etapa de análisis de los datos cuantitativos de este cuestionario. Por la relevancia que tiene para nuestro estudio presentamos una síntesis de los resultados cuantitativos de este cuestionario en el anexo 1 y algunos de estos datos son retomados en el siguiente capítulo destinado a los resultados de nuestro estudio.

6.5. El Bachillerato del CESDER: la expansión de otras Experiencias Educativas

Como se mencionó en el apartado de antecedentes de este capítulo, este Bachillerato fue fundamental para la creación del CESDER. Muchas de las personas que estudiaron el Bachillerato se han integrado al trabajo del CESDER como docentes en sus ofertas formativas, incluyendo el mismo Bachillerato o como coordinadores y promotores, así como parte de los grupos que participan en las iniciativas del CESDER dentro de las comunidades.

El Bachillerato del CESDER, también ha sido una referencia para la creación de cuatro Bachilleratos que buscan un modelo alternativo. Tres de ellos están ubicados en zonas rurales e indígenas: el Bachillerato Santa María Ixtaltepec, extensión Quiegolani, y el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente BICAP-CBT no. 192, ubicados en el estado de Oaxaca; el Bachillerato Bartolomé de las Casas Bilingüe Intercultural, del Patronato pro Educación Mexicano, en una Comunidad Tseltal del Municipio de Chilón, en los Altos de Chiapas. El cuarto está ubicado en Valle de Bravo, en el Estado de México, el Bachillerato de Desarrollo Comunitario de Jóvenes por el cambio. Además, el modelo Bachillerato del CESDER es una referencia en la formación para el

trabajo desde la educación de nivel medio superior en México (Pieck, 2003, pp. 674-679).

Para el 2009¹⁸¹, en el CESDER se desarrollaban importantes proyectos educativos y de desarrollo social asociados con la transformación social de la región. Todas sus acciones se desarrollaban con base en dos programas, el de Innovación Educativa y Gestión del Conocimiento (Educación) y el de Desarrollo Regional. Para el trabajo de desarrollo comunitario a nivel local se había establecido un acompañamiento de promotores comunitarios en 5 zonas delimitadas para ello. En el mismo año, el CESDER contaba con un *Centro de Documentación*, con dos campos de experimentación, en *La Cañada* y en *Capolihitic*. También contaba con un *Centro de Formación y Capacitación Alfarero* (CEFORCAL) desde donde se impulsaba la innovación tecnológica de las unidades productivas alfareras, así como con tres experiencias de Banca solidaria o ética:

- *Tapaleuij*, que tiene un carácter de microfinanciera de segundo piso¹⁸² que administra un capital propiedad de PRODES.
- *Nuevo Amanecer*, una cooperativa regional de ahorro y crédito integrada por grupos comunitarios, con un capital propio¹⁸³ (CESDER/PRODES, 2011).
- *Cooperativa TosepanPankizaske*, que agrupa a pequeños empresarios que venden productos dentro y fuera de la región (CESDER/PRODES, 2009b, p. 6).

¹⁸¹ Año en que se realizó el trabajo de campo de esta investigación.

¹⁸² Las instituciones financieras de segundo piso son una fuente de financiamiento local para las personas menos favorecidas o instituciones microfinancieras locales. Las instituciones financieras de segundo piso son financiadas generalmente por fondos públicos de Gobierno nacionales, donantes de países desarrollados, instancias privadas y por recursos que ellos mismos recuperan de sus actividades. Son instituciones que predominan en América Latina y Asia. Ver Duflos y Mayada (Marzo de 2010). GABY FALTA EN BBGRAFIA

¹⁸³ EA5 p.61; G2 p.25

En el área de educación (CESDER/PRODES, 2011) son cuatro los proyectos centrales:

- *La Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural*, que se fundó a partir del Bachillerato del CESDER y que buscó ser una oportunidad para continuar los estudios superiores en la región. Su principal finalidad sigue siendo formar personas capaces de impulsar procesos de desarrollo en el medio rural.
- Dos maestrías, una la *Maestría Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa* y otra, la *Maestría en Prácticas Narrativas en la Educación y el Trabajo Comunitario*, destinadas a profesionales de la educación que trabajan en comunidades indígenas y campesinas de México¹⁸⁴.
- La *Estancia Infantil Auhtitloyan* gestionada por padres y madres de la región de Zautla, brinda a niños y niñas «cuidados, estimulación, educación y cariño en las horas que los sus padres y madres están trabajando».
- El proyecto *de Educación Comunitaria*, en donde se realizan diversas actividades como talleres, pláticas o encuentros, desde donde se ofrece formación y concientización sobre diversos temas que tienen que ver con el mejoramiento comunitario.
-

El CESDER también edita publicaciones relacionadas con el desarrollo y la educación en zonas rurales e indígenas.

¹⁸⁴ La Maestría *Pedagogía del Sujeto y Práctica Educativa* inició en 2009 con la intención de «fortalecer, desde la formación de posgrado, las capacidades y competencias necesarias para una educación de calidad, que genere una ampliación de posibilidades de vida digna de las personas y colectivos» (CESDER/PRODES, 2011). Ambas maestrías son gestionadas por la *Universidad Campesina e Indígena en Red* (UCI-Red).

En el siguiente capítulo destinado a los resultados, profundizaremos en las acciones educativas del Bachillerato que son relevantes por lograr un impacto en las vidas de los exalumnos/asa través del tiempo y en los diversos contextos por donde ellos y ellas han transitado, así como por la mejora la vida de sus familia y comunidades.

Capítulo 7. Resultados del trabajo de campo.

Capítulo 7. | Resultados del trabajo de campo

Las historias importan. Muchas historias importan. Muchas historias se han usado para despojar y calumniar, pero las historias también pueden dar poder y humanizar. Las historias pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden reparar esa dignidad rota (Adichie, 2009 17:44 - 17:26).

- *De la escuela, de ahí me venía camine y camine hasta la casa, en ocasiones en bicicleta Y de aquí para allá es fácil, pero de venida es subidita. De ida [al Bachillerato] me hacía como tres horas, pero de venida a casa me hacía como dos veces más. Llegaba como a las dos de la mañana o las tres de la mañana, la mayoría del cerro no venía sobre la bicicleta. Pero era bien bonito, porque cuando llegaba lo primero que veía era el sol desde la montaña, y ya estaba en mi casa [...].
Esta anécdota es bien bonita. Cuando yo iba en segundo semestre de la prepa, yo iba en mi bicicleta de mi casa al Bachillerato, y mi mamá siempre me ponía unos*

taquitos o algo para comer en el camino Y yo me paré y estaba descansando, cuando miré una bolsita de «aguinaldo»¹⁸⁵ y me le quedé mirando.

- **De esas bolsas para los dulces, que son de celofán**
- *¡Sí! Pero esta era de plástico blanco con un dibujo. El dibujo era de Santa Claus y del otro lado tenía un reno. Me quedé observando y observando. Me gustó tanto que le doblé cuidadosamente y lo metí en la bolsa de mi mochila. Y me la llevé, pues me llamaba la atención. No era lo bonito, sino la definición de colores, la definición de la impresión, y un día con un cúter le estuve escarbando y escarbando y me di cuenta de que tenía varias capas de colores o de tintas, y preguntando ahí con, no recuerdo con qué asesor... le pregunté que cómo se llamaba esto que tenía la bolsita, y no, no había Internet. Y comencé a investigar y me comentaron que había un señor, era un maestro de primaria y me comentaron que él sabía hacer eso. Y pues yo emocionado, no me dijeron ni dos veces, pedí permiso en la escuela para ir, y me fui. Había encontrado mi tesoro. Mi aliada era siempre mi bicicleta, era mi medio de transporte. Llegué y me dijo que sí, que él hacía camiseta con los nombres de los chavos y con dibujos. Y me dijo que sí. Pero hicimos una negociación, me dijo que me enseñaba, pero que yo le consiguiera una capacitación para hacer papel reciclado. Entonces llegué al CESDER y lo platiqué al Consejo de los alumnos, en este caso de la Triple S, que era el consejo de las microempresas que se tenían y lo aprobaron. Entonces llevé a unas compañeras para que le enseñaran lo del papel reciclado. Recuerdo que los positivos, que son unas cosas de impresiones como en papel albanene, no sé si tenga unos por aquí.... los hice a mano, con tinta china, algo así como traspasar una figura, y ya me enseñó a hablar de las cosas técnicas y los elementos químicos que llevaba, como una emulsión, un bicromato de amonio, las proporciones, la exposición al sol. Y llegué nuevamente a la prepa mucho más emocionado [...]. Luego le planteé al grupo de la Triple S y después al consejo del CESDER, del PRODES, y me aprobaron una capacitación casi, casi especial porque después pedí información de algunos lugares en donde sabían hacer playeras en el estado de Tlaxcala. En donde hacían playera, y ahí hacían playeras y muchas cosas, casi todo lo que yo estaba buscando. Y cuando regresé me asignaron un presupuesto, no recuerdo de cuánto, pero fue algo que me permitió moverme casi una semana. [...] Duré sólo 5 días, la escuela me apoyó con los viáticos, y fueron pocos días, pero si me pude dar cuenta de las preparaciones, de las tintas, de las emulsiones, etcétera y fue un gran descubrimiento [...]*
- **¿Compraste tus bastidores y los materiales?**
- *Sí. Lógico que en el CESDER una vez que tomé la capacitación PRODES pude comprar un pulpo¹⁸⁶, una plancha térmica, bastidores, emulsiones, todo lo necesario, pero cuando llegué aquí [refiriéndose a su casa], me enfrenté al dilema de la necesidad. Pero hay una verdad muy cierta, que se la digo a*

¹⁸⁵ «Aguinaldo» se llama en algunos países al regalo de dulces que se reparten en las fiestas de Navidad. En muchas ocasiones una bolsita que llevan impreso un dibujo alusivo a estas fiestas.

¹⁸⁶ «Pulpo» es la máquina que se utiliza en serigrafía para realizar un trabajo utilizando varias tintas.

cualquier persona, en la medida que tienes necesidad, te haces más profesional. Porque cuando no tienes la necesidad de algo, no sientes la necesidad de superarte en términos de tus capacidades, de tu profesionalismo. Y dije ¿qué hago? No tengo bastidores, no tengo tinta, no tengo emulsiones, no tengo nada. Y yo mismo armé mis bastidores, armé mi pulpo, recuerdo que una mesa sirvió para pulpo, una plancha doméstica sirvió para termo plancha y yo le calculaba el tiempo y le puse esto que se despega de las calcomanías y esto sirvió de telón. Recuerdo que le surtí a la secundaria dos tandas de uniformes deportivos y esto fue dando como sustento a los estudios, no sólo mío, sino de mis hermanos también.

Jesús, egresado del Bachillerato (EE3b 086:117)

La experiencia que narra Jesús muestra aspectos de su realidad social, de su vida y de su familia y cómo se han ido transformando a partir de acciones y aprendizajes vinculados a sus estudios en el Bachillerato del CESDER. Relatos como el de Jesús se analizaron para formular los resultados que presentamos a continuación. A las voces de los 10 egresados y egresadas participantes se suman las voces de las personas asesoras del Bachillerato, así como de autoridades municipales de Zautla.

En este capítulo, analizamos los resultados del trabajo de campo. La idea central es identificar: ¿Qué es para los y las egresadas el vivir bien? y ¿cuáles son los logros que consideran les permiten vivir bien y que están asociados con lo estudiado en el Bachillerato? También, buscamos profundizar en: ¿Qué prácticas educativas del Bachillerato han tenido un impacto positivo en el mejoramiento de sus vidas, las de sus familias y comunidades?

En el primer apartado, realizamos una breve presentación de las personas egresadas y algunos aspectos relevantes de sus trayectorias de vida, así como de su situación familiar.

En el segundo apartado, rescatamos las concepciones de estas personas sobre lo que es mejorar la vida o vivir bien. En el tercer apartado, describimos los logros que consideran haber alcanzado y que relacionan con lo estudiado en el Bachillerato, así como su impacto en el mejoramiento de sus vidas y las de sus familias y comunidades. En el cuarto apartado, nos centramos en identificar qué

capacidades desarrolladas en el Bachillerato permiten alcanzar lo que consideran valioso, es decir, capacidades que generan agencia y aquellas prácticas educativas significativas por el alto impacto en el mejoramiento de la vida de los egresados y egresadas. También, presentamos la figura del asesor(a), que fue valorada como clave para generar un proceso educativo que promueva la transformación social.

7.1. Presentación de los egresados y egresadas.

Se entrevistaron un total de diez personas, seis egresados y cuatro egresadas, cuyas trayectorias de vida y algunos datos familiares se detallan en el anexo 7 de este documento. Estas personas estudiaron en el Bachillerato del CESDER entre 1994 y 2002, su rango de edad oscila entre los 26 y 35 años y en el momento de la entrevista, hacía entre siete y doce años que habían terminado el Bachillerato. Cinco nacieron en alguna comunidad de la región de Zautla y cinco en algún municipio cercano.

Las opciones que tomaron en sus vidas al salir del Bachillerato del CESDER y las ocupaciones recientes cubren alternativas que son recurrentes para la mayoría de las personas que estudiaron en este centro educativo. Estas opciones incluían principalmente la posibilidad de migrar o la de quedarse en la región; el continuar sus estudios en el CESDER, que es la única alternativa de educación superior en la región, o bien, estudiar fuera de la región. En cuanto a la ocupación laboral, consideraron trabajar en el CESDER, ofrecer servicios, ser docente y contar con una microempresa. Otras opciones incluyeron la participación en proyectos comunitarios de manera autónoma al CESDER u ocupar un cargo público.

Al salir del Bachillerato, de las diez personas egresadas, seis migraron de la región para trabajar o estudiar, ya sea a los Estados Unidos o al interior del país, mientras que cuatro permanecieron en la región para trabajar, estudiar la licenciatura del CESDER o fungir como instructores del CONAFE. Cuando realizamos el trabajo de campo, seis personas vivían en la región, cuatro hombres

y dos mujeres, tres de los hombres habían migrado en alguna ocasión. No vivían en la región dos hombres y dos mujeres.

Hasta antes de estudiar el Bachillerato, ocho personas radicaban con su familia en comunidades pequeñas de montaña, de los municipios de Zautla, Ixtacamaxtitlan o Cuyalco¹⁸⁷. Dos personas y sus familias son originarias de las ciudades de Zacapoaxtla y Tlathlhuquitepec, que son cabeceras municipales¹⁸⁸.

En cuanto la situación familiar, las personas egresadas provienen de hogares compuestos por familias nucleares tradicionales, caracterizadas por la convivencia en un mismo hogar del padre, madre y hermanos(as), aunque a la vez muestran características de familia extensa, al compaginar la convivencia y el apoyo entre parientes, especialmente con abuelos(as) o tíos(as), aun cuando, por lo general, no viven en la misma casa. Sólo una egresada pertenece a una familia monoparental, en esta la madre asumió la crianza con apoyo de la abuela, tías y tíos de la joven. El padre murió en tres casos. En un caso, la madre y un padrastro asumieron la crianza. En los dos casos restantes, dado que la muerte se presentó cuando eran adolescentes, toda la prole asumió la responsabilidad económica, en especial los y las mayores. Dos egresadas y tres egresados han establecido su propia familia y tienen hijos e hijas.

Como es característico en las zonas rurales de ALC, la mayoría de las familias de las personas egresadas son numerosas. En nuestro estudio, seis de las familias de origen contaban con siete u ocho hijos(as), tres familias tenían entre tres o cinco hijos(as) y sólo una tenía una hija. En el caso de ocho familias, los hijos y las hijas participaban en actividades productivas desde la infancia o

¹⁸⁷ Seis familias viven en el municipio de Zautla en las comunidades de Xochiapulco, Oxpantla, Yahuitlalpan y Apacingo, una familia vive en el municipio de Ixtacamaxtitlan, en la comunidad de Texocuxpan y otra en el municipio de Cuyalco, en la comunidad de Temextla.

¹⁸⁸ Cabecera municipal es un término utilizado en México y algunos países de ALC para una localidad en donde se concentran las autoridades administrativas de una región o municipio. Por lo general los recursos públicos suelen beneficiar a estas localidades lo que propicia la marginación o pobreza en las demás comunidades del municipio, en especial las más alejadas.

adolescencia. En tres familias, ayudaban en las actividades agrícolas para autoconsumo, sobre todo sembrando maíz y frijol, siendo esta la base de su alimentación. En dos familias, fueron jornaleros y en una familia, se alternaba esta actividad con trabajo en la alfarería familiar.

Padres y madres realizan comúnmente diversas actividades para generar ingresos. En la mayoría de los casos, su actividad principal está asociada a los servicios o a las actividades productivas, estas últimas son actividades para autoconsumo o su contratación como jornaleros. Sólo la madre de una egresada contaba con estudios superiores, es maestra y pertenece a una familia en la que esta profesión es común. Cabe destacar que esta coincide con ser la familia monoparental.

El resto de las madres tienen una ocupación asociada a servicios o actividades productivas. Con excepción de la maestra, todas las madres se dedican principalmente al trabajo doméstico, siendo en tres casos la única actividad. En siete familias, las madres alternan el trabajo doméstico con actividades de índole económica; en un caso con la alfarería familiar, en tres con actividades productivas familiares como el cultivo del maíz y un caso la madre ha sido jornalera en el cultivo de la caña de azúcar, junto con su esposo y sus hijos(as). Tres madres se han dedicado a los servicios, una limpiando casas, otra atiende una pequeña tienda y una tercera, trabaja como maestra.

En el caso de los padres, la mayoría se ha dedicado a los servicios, tres han sido albañiles, otros han sido empleados de tiendas o empresas de transportes de materiales o personas. En cuanto a la producción, cuatro familias se cultivaban maíz para el autoconsumo en pequeñas parcelas propias para asegurar la alimentación familiar y en algunos casos, realizar pequeñas ventas de excedentes. En todos estos casos, es común alternar con otra ocupación que permita más ingresos. Sólo en un caso el padre se dedica a la alfarería.

En cuatro familias, el trabajo de jornalero, concretamente, como cortadores de caña de azúcar, fue recurrente. Tres padres fueron jornaleros, en uno de estos casos, la familia completa migraba y trabajaban todos sus miembros. En otra

familia, al morir el padre, los hijos se iniciaron como jornaleros para sostener a la familia, así dos de los egresados entrevistados desde temprana edad fueron cortadores de caña. Este trabajo agrícola es uno de los más inseguros, ya que se caracteriza por un alto nivel de explotación y desprotección social y está asociado a las familias más pobres y vulnerables del medio rural (CEPAL, 2009). Lo anterior, concuerda con la realidad de estas cuatro familias.

Las carencias económicas en la infancia y juventud de los egresados y egresadas pertenecientes a estas familias fueron las más altas de la muestra. El acceso a la alimentación, a productos básicos y a servicios médicos son algunos de los aspectos considerados, así como la calidad y los servicios en la vivienda¹⁸⁹. El que los hijos e hijas, desde la infancia o juventud participen como jornaleros(as), en especial, como cortadores de caña de azúcar, ilustra en parte, las condiciones de vulnerabilidad y pobreza en que han trascendido parte de las vidas de algunas de las personas egresadas y sus familias, ya que es uno de los trabajos infantiles que se dan en las peores condiciones de explotación (STPS, 2014).

También destaca la alta marginalidad en que han vivido algunas de las familias de las personas egresadas, entendida ésta como una forma de integración al sistema capitalista con fuertes desventajas (Saraví, 2006), que se ven reflejadas en parte, por el tipo de empleos asalariados, la necesidad de que desde muy temprana edad se vinculen a estos empleos, así como las condiciones en que se da la producción dentro de estas familias y los grandes esfuerzos que tienen que hacer para cubrir sus necesidades. Lo anterior podemos relacionarlo con la realidad de la zona rural a la que pertenecen, que como explicamos¹⁹⁰ está

¹⁸⁹ Se preguntó si contaban con los recursos básicos para vivir bien en su vivienda, aquí las personas participantes valoraron servicios como el agua potable, la luz, el uso de gas o/y leña, así como el espacio y calidad de la vivienda, coincidentemente son indicadores de la pobreza multidimensional (CONEVAL, 2014). Además, en la vivienda fue recurrente que hablaran del número de habitaciones y la pertinencia que consideraban tenía en relación al número de personas que habitaban, así como la funcionalidad de la misma y que fuera propia o contaran con los recursos para pagar el alquiler con facilidad.

¹⁹⁰ Ver en capítulo 6, apartado 6.2.1.

caracteriza por la *agricultura de la pobreza* (Berlanga, 2002), en donde las actividades productivas se realizan con fuertes restricciones y de forma deficitaria y subsidiada, así como en medio de un proceso de pérdida de la identidad cultural propia y con grandes desventajas, lo que refleja una alta vulnerabilidad de estas familias. Tal como refiere Chambers (2006), la vulnerabilidad se presenta cuando hay grandes dificultades para hacer frente a las necesidades que enfrentan las personas.

Presentamos a continuación a cada uno de los egresados y egresadas, su ocupación actual, estudios realizados al salir del Bachillerato y el año en que egresaron del mismo; agrupados por su lugar de residencia.

Viven en la zona de Zautla en el momento del estudio:

- Rafael.** *Promotor* del CESDER, trabaja autónomamente como electricista y en proyectos comunitarios. Licenciado del CESDER en Planeación y Desarrollo Rural. Vive con su esposa y una hija y un hijo. Migró a Estados Unidos al salir del Bachillerato. Fundó una microempresa familiar. Egresó del Bachillerato en 1999.
- Jesús** Tiene cinco *microempresas* con su familia, colabora en la ONG Impulso Joven que fundó dentro de su comunidad junto con otro egresado del CESDER. Licenciatura en Pedagogía, por la Universidad Pedagógica Nacional, en Teziutlán, Tlaxcala. Vive en casa de su padre y madre, no está casado. Egresó del Bachillerato en 1997.
- Manuel** Comercializador de verduras en una *microempresa* creada por él y un amigo y además es *taxista*. No tiene estudios superiores. Vive temporalmente en la zona de Zautla para arreglar su situación migratoria, pues radica en Estados Unidos, en donde está su esposa, su hijo de ocho años y dos niñas, una de tres y otra de dos años. Egresó del Bachillerato en 1998.
- Marcos** *Responsable del Programa de Desarrollo Regional* del CESDER. Licenciado en Planeación y Desarrollo Rural y Maestría en Desarrollo de la Práctica Educativa en el Medio Rural e Indígena, ambas por el CESDER. Egresó del Bachillerato en 1998.
- Nora**
Leticia *Ama de casa*. No tiene estudios superiores. Vive en casa de su suegra, tiene un hijo. Egresó del Bachillerato en 2001.
- Alicia** *Responsable del Programa de Desarrollo Regional del CESDER*. Licenciada en Planeación y Desarrollo Rural, por el CESDER. Egresó del Bachillerato en 1998.

Viven fuera de la zona de Zautla en el momento del estudio:

- Benito** *Ayudante de cocina* en un restaurante. Tiene proyectos productivos con su familia en Zautla. No tiene estudios superiores. Vive en la ciudad de México y está intentando arreglar su documentación para volver a Estados Unidos, donde vivió y trabajó al salir del Bachillerato. Egresó del Bachillerato en el 2000.
- Enrique** *Estudiante de Arquitectura* en la Universidad Iberoamericana de Puebla. Vive en la ciudad de Puebla. Egresó del Bachillerato en el 2000.
- Lizeth** Tiene dos *microempresas* de computación con su esposo y es también *ama de casa*. No tiene estudios superiores. Vive en la ciudad de Libres, Puebla. Egresó del Bachillerato en el 2002.
- Esther** *Profesora de primaria* en una escuela pública y tiene un puesto administrativo en la misma escuela. Licenciada en educación primaria, por la Escuela Normal Rural de Teteles de Ávila Castillo, Puebla. Vive en la ciudad de México. Egresó del Bachillerato en el 2002.

7.2. Su concepción de mejorar la vida o vivir bien.

A continuación, nos centraremos en describir qué es para los egresados y egresadas vivir bien o mejorar sus vidas. Esta es una de las preguntas principales de nuestra investigación y una referencia clave para la valoración de los logros de las personas egresadas, bajo el enfoque de capacidades de Sen (2000). Destacar que las personas egresadas en sus respuestas incorporan factores reconocidos dentro de los indicadores claves determinantes del aumento o la disminución de la pobreza y la desigualdad en ALC (PNUD, 2010a)¹⁹¹, así como algunas de las características y condiciones en las que consideran deben darse estos factores. Principalmente, refieren factores objetivos, así como factores subjetivos. Sin embargo, resulta curioso como los factores sistémicos carecen de fuerza en la concepción que tienen de lo que es vivir bien, pero sí son fuertemente referidos

¹⁹¹ Desde el PNUD (2010a) se ha realizado una clasificación que agrupa las restricciones que causan la pobreza en factores: objetivos (satisfactores básicos, escolaridad, situaciones laborales, etcétera), subjetivos (capacidad de decisión, capacidad de acción, etcétera) y sistémicos, que clasifica aquellos que sirven de orientación para saber en dónde poner la atención en el momento de trabajar con contextos de extrema desigualdad y pobreza. Ver apartado 3.1. del capítulo 3.

cuando contestan la pregunta de qué mejoras han tenido sus vidas, como se verá reflejado en el siguiente apartado, especialmente, en los logros comunitarios.

Hemos agrupado su concepción de vivir bien en siete apartados. Los dos primeros están más asociados a factores objetivos y el resto a factores subjetivos.

Satisfacción de necesidades básicas. Las personas egresadas consideran relevante para vivir bien una serie de **factores objetivos** (PNUD, 2010a) como el contar con una buena alimentación, con vivienda propia y digna y con salud, asociando esta última a tener especialmente una alimentación adecuada y servicios médicos. Es clara la importancia que estas personas le dan a la posesión y disfrute de estos bienes. Manuel nos comenta al respecto al preguntar qué es vivir bien para él.

- *Principalmente contar con satisfactores básicos para uno mismo y para la familia.*
- *¿Qué sería lo básico para vivir bien, para ti y para tu familia?*
- *Es el vestido, la alimentación. Porque ahorita ya es ventaja que no pagamos renta. Y más que nada alimentación y otras cosas de cuidado, ahorita yo siento que las niñas [sus hijas] ya están más grandes. Luego hay otras cosas, pero esto es indispensable.*

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4 7:44)

Las personas egresadas explican algunos de los aspectos por los que consideran importantes los factores objetivos. La salud la consideran como un condicionante para el aprovechamiento de los demás recursos, como enfatiza Nora Alicia sobre el vivir bien, [...] *tener mucha salud. Pues ahora sí de qué sirve tener mucho dinero o bienes, si estás enfermo y no los puedes aprovechar* (EE2a 3:214). La salud está asociada también con tener buenos hábitos relacionados con la alimentación: *tener salud es el comer bien, a la hora y cosas sanas* (EE6a 11:43).

En relación con la vivienda, consideran valioso para mejorar sus vidas contar con una propia. Un sitio para vivir del que no pagan renta a otras personas, que puedan modificar para hacerlo digno y cómodo y que permita la convivencia familiar. Además, es significativo que en la vivienda puedan realizar proyectos,

especialmente, de producción de alimentos, los que asocian con estar sanos(as) y con mejoras en la alimentación familiar. Tener una casa propia también la relacionan con autonomía y una mayor capacidad de decisión. Al preguntar sobre lo que consideran importante para vivir bien, algunas de las respuestas asociadas nos permiten identificar el valor que le dan a la vivienda.

Una vivienda, sí es indispensable. Porque tan solo en mi casa cuando estamos todos, no cabemos. Ya en el caso de mi hermano mayor, no tiene en donde meter a sus hijos. Tener un comedor, una salita para reunirse y platicar, y una sala puede ayudar para que la gente conviva. Y sus dormitorios para dormir cómodos, aunque sea con su colchón y camas. Porque ya cada vez menos se acostumbra a dormir en el suelo. Algo digno y cómodo.

Enrique, egresado del Bachillerato (EE6a 11:43)

[...] ya teniendo un espacio propio, una casa propia, ya uno decide. Uno decide qué se puede hacer, y estando así [sin una casa propia] hay que estar pidiendo permiso y si te lo dan es más fácil y si no, no puedes hacerlo. [...] esto de que no sea tu casa limita mucho para sembrar, para tener tus propias cosas o una granja. No puedes meter infraestructura o modificarla.

Nora Leticia, egresada del Bachillerato (EE2a. 3:21)

El estudiar es considerado como importante para el mejoramiento de sus vidas, así como que sus hijos(as) también puedan hacerlo. Nora Leticia incluye en su descripción de vivir bien: *que mis hijos estudien*, al igual que lo hacen todas las personas egresadas que tienen hijos e hijas.

- *¿Aparte de dar alimentación, vestido, casa y seguridad a tu familia, hay algo más?*
- *También la educación, sobre todo el niño.*
- *¿Por qué al niño?*
- *Porque es el mayor y es el que va a la escuela, pero igual las niñas cuando crezcan también hay que darles educación, para que puedan vivir bien.*

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4a 7:44)

Factores subjetivos. El primer factor que presentamos es *la autonomía personal y familiar*. Este es uno de los aspectos centrales evocados por las personas egresadas en relación con lo que consideran necesario para vivir bien. Los estudios de agencia y empoderamiento (Ibrahim y Alkire, 2007) destacan la

autonomía como una capacidad asociada a la agencia humana. Este factor lo relacionan las personas egresadas, en particular, con la capacidad para que ellos(as) y sus familias generen los recursos económicos o en especie necesarios para vivir. Le asignan una especial relevancia a conseguir recursos económicos como: ingresos, una vivienda, un terreno o una producción que pueden vender. Esto lo asocian con tener estabilidad, seguridad y tranquilidad a nivel personal y familiar. Consideran que los recursos económicos son ahora más importantes que en otros tiempos, ya que les permiten solventar necesidades que antes podían cubrir con recursos naturales de la región o por los sistemas de ayuda comunitarios que eran más recurrentes (como el trueque), así como pagar servicios a los que antes no tenían acceso, como transporte, médicos o educación.

[...] una estabilidad familiar, horita. Tener algo ya seguro, ya sea en lo económico, porque te da mucha tranquilidad, desgraciadamente es lo que ahora te da tranquilidad. Y ahorita, ahorita, tener una familia, que no nos pase nada a nadie y seamos estables para sostenernos nosotros mismos.

Lizeth, egresada del Bachillerato (EE9 15:25)

Dos aspectos relevantes vinculados con la autonomía son: contar con un negocio propio y la producción de sus alimentos. Reconocen que esto se puede hacer de forma individual, en familia o con un grupo de amigos(as) o comunidad, como nos comenta Rafael al preguntarle qué recursos o capacidades deben tener para vivir bien.

Pudieran ser individuales, como familiares, tal cual o grupales, como amigos o comunidad. Podría hablar de Yahuitlalpan, que es el sitio en donde más he estado, creo yo que podría ser el fortalecimiento de su traspatio y de su ganadería principalmente que es una fuente de recursos que se necesitan y de ingreso, es una posibilidad de ser autónomo y tener parte de lo que se necesita para vivir bien.

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1 2:43)

Llama la atención el vínculo entre los factores subjetivos, como la toma de decisiones o la capacidad de acción autónoma, con los factores objetivos, como el lograr mejoras en la vivienda o en bienes materiales como el calzado o la ropa. Muestran una ruptura con visiones clásicas que apuntaban en sentido contrario. Es

decir, las personas egresadas tienen claridad sobre como los primeros pueden ser fundamentales para la generación de los segundos o que se pueden ir dando a la par. Esta perspectiva contrasta con las nociones clásicas que parten de la necesidad de satisfacer antes lo objetivo o básico para lograr un bienestar subjetivo posteriormente. Por ejemplo, la autonomía en la producción de alimentos la relacionan no sólo con una buena alimentación y el ahorro, sino con la posibilidad de alcanzar otros satisfactores como: calzado, ropa o vivienda.

Producir sus propios alimentos, ir haciendo tú mismos o tu familia lo que necesitas y con esto puede ahorrar y mejorar su vivienda y tener las cosas que no pueden producir, porque si tú produces lo necesario estás bien alimentado, ya no gastas y puedes obtener mejor calzado, ropa, mejorar tu vivienda.

Máximo, egresado del Bachillerato (EE4b 8:16)

El autoempleo adquiere un valor especial, ya que posibilita la autonomía. El autoempleo cobra importancia para estas personas, tanto por la ausencia de patrón que les «presione» y «explote» como por la libertad de organizar su tiempo y la posibilidad de crear lo que quieren y lo que realmente pueden manejar, controlar. De esta manera, resalta nuevamente el valor de tomar sus propias decisiones. El binomio autonomía-autoempleo se relaciona fuertemente con *el mejoramiento de las condiciones de vida de sus padres y madres*, en el cual resalta la importancia de que estos tengan un ingreso propio y seguro, así como de que sean capaces de tomar sus propias decisiones. El relato de Rafael, en el que nos habla de momentos durante los que afirma ha vivido bien o con mejores condiciones, encontramos ideas asociadas al valor que tienen respecto a su autonomía y la de su papá y mamá.

Para mí el momento en que he vivido bien, es difícil de distinguir, pues creo que he vivido bien en muchos momentos, por circunstancias diferentes. Pero tal vez ahorita puedo decir que ha sido después de establecer la panadería, pues mi mamá y mi papá ya tenían algo seguro para vivir, ya son autónomos y esto permite que vivan mejor. Porque se rompen con paradigmas que tiene que ver con tener un trabajo como empleado o asalariado, como son los insultos del patrón, las humillaciones, los horarios. Han mejorado mis papás, pues ahora son autónomos, pueden estar en la casa, organizarse ellos mismos. Y mejoré yo también, pues ya no tengo que sustentarlos económicamente, yo puedo estar tranquilo porque ellos ahorita tienen con qué vivir y están mejor. Porque ahora

ellos son su patrón. Cuando uno es autónomo, uno decide si come, si no come, uno es el patrón, uno decide.

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1a 1:36)

Por su parte, las personas egresadas destacan la importancia que otorgan a la organización de las personas como algo necesario para mejorar la vida. Lo anterior denota un vínculo entre la autonomía y la comunidad. .

En el caso de la comunidad en donde trabajo, se necesita organización, es la base para que como grupo o comunidad podamos seguir mejorando.

Rafael, egresado del Bachillerato (EE5b 10:38)

El contar con una familia es un aspecto que asocian con vivir bien, ya que consideran valioso poder estar con ella y que ésta sea estable, se mantenga unida, logre solucionar las dificultades o problemas y que esté saludable. Además, destacan que la familia pueda organizarse y apoyarse al momento de emprender proyectos productivos. Jesús incluye en su respuesta: tener una buena estabilidad en la familia, sobre todo seguridad y comprensión (EE3b 16:22).

El promover proyectos comunitarios o con otros grupos que no son su familia es también valorado como importante para vivir bien, pues permite desarrollar acciones que benefician a la comunidad y mejoran la región, como se refleja en la siguiente cita:

En el caso de la comunidad en donde trabajo, se necesita organización, que la comunidad pueda realizar sus proyectos, gestionarlos, que estos les beneficien a los que participan y a la comunidad en general, esto es básico para mejorar la vida.

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1b 411:418)

Asimismo, vivir bien tiene que ver con la forma de ser de las personas: *ser responsables, saber responder a los problemas o necesidades y ser capaces de lograr las metas.* Esto lo reflejan los siguientes testimonios:

Hay que saber enfrentar las situaciones, saber cómo solucionar los problemas, cómo salir adelante y cosechar para tener una vida mejor.

Benito, egresado del Bachillerato (EE7 13:49)

- **¿Qué otras cosas se tendrían que cuidar para vivir bien?**
- *El responder a los problemas que va enfrentando la familia. A lo mejor no lo tengo bien claro, pero esto se me ocurre. Mi salud, el estar activo. Cumplir con todo, el ser responsable. Realizar lo que me propuse, es decir lograr lo que quiero hacer el día siguiente y siento que así estoy activo y no me quedo con pendientes. Básicamente esto es importante.*

Enrique, egresado del Bachillerato (EE6a 11:43)

Benito asocia la posibilidad de vivir mejor con el tener iniciativa o el buscar alternativas. Al referirse a su hermano que también estudió el Bachillerato del CESDER y que abrió una veterinaria en Zautla y cuenta con algunas iniciativas productivas, comenta: *nada más se trata de no estar sentado y lamentarse, hay que buscar de una forma y otra, hacer los proyectos que son importantes como [hizo] mi hermano.* (EE7 13:50)

Por último, el *tener una alta autoestima* lo consideran como necesario para vivir bien. Este factor, junto con la autonomía, constituyen capacidades asociadas al desarrollo de agencia humana (Ibrahim y Alkire, 2007). Los exalumnos(as) relacionan la autoestima con *la confianza que la persona tiene en sí misma y a la seguridad de que va a lograr lo que desea*. Lo anterior también forma parte de los indicadores de agencia contemplados en la actualidad. Jesús, quien ha logrado estudiar para ser maestro de primaria y ha emprendido negocios familiares, así como una ONG y varios proyectos en su pueblo, nos comenta al respecto:

- **¿Qué necesita la gente para vivir bien?**
- *Primero tener una autoestima elevada. Si trae un nivel de autoestima al suelo... pues no.*
- **¿Qué es la autoestima?**
- *Tener confianza en ti mismo, saber que lo que vas a hacer es seguro. Y estar seguro de lo que vas a hacer, porque la mejor tienes una idea buena, pero si vas estar «y si me equivoco» y «si me caigo»*

Jesús, egresado del Bachillerato (EE3b 16:23)

Por otro lado, identificamos correspondencia entre lo que las personas egresadas consideran como mejoramiento de sus vidas con lo que el Bachillerato del CESDER identifica como «vida buena», así como con ideas que los propios asesores(as) tienen sobre lo que es vivir bien o mejorar la vida.

De acuerdo con *los asesores(as)* el *concepto de «vida buena»* se comenzaba a definir y a utilizar en el momento de la aplicación del segundo plan y lo relacionaban con *la autonomía, la identidad y la dignidad* (EA10 39:1-9), siendo estas las «tres virtudes» que constituyen la «vida buena» (Huerta, Serrano y Comunidad, 2008).

Por su lado, las personas egresadas consideran central la autonomía para vivir bien e incorporan también la dignidad, entendida como mantener «*condiciones*» de vida digna. Sin embargo, la identidad no aparece directamente asociada al vivir bien, aunque como veremos más adelante, la identidad, particularmente, la campesina y el sentirse parte de su territorio o región, juega un papel importante en la comprensión de la realidad y en la creación de condiciones de vida consideradas más justas.

Por otro lado, los y las asesoras vinculan en sus entrevistas recurrentemente la dignidad con la «vida buena». Ponen el acento en que no basta tener algo material, sino que lo que se tenga, permita vivir con dignidad. Como lo enfatiza una asesora del Bachillerato, al referirse a la dignidad como fin último de las iniciativas que realizan las personas.

[...] tienes que buscar que todas sus luchas desemboquen en la dignidad. Que tengan una vivienda, pero que sea digna. Y en Chiapas la dignidad tiene que ver con lo que ellos llaman Lekilkuxlejalil, que quiere decir la vida buena, que en CESDER se usa desde hace mucho tiempo.

Daniela, asesora del Bachillerato y
actualmente asesora del CESDER (EA10 39:41)

Así pues, Rita directora del Bachillerato del CESDER acentúa que la idea de «vida buena» que se promovía en el Bachillerato no se centra en la acumulación, sino en la autonomía, la capacidad de lograr lo que desean las personas, énfasis que también hacen las personas egresadas. Ella subraya además,

la importancia de lo colectivo, de la familia como la primera comunidad y el ayudar a las demás personas.

Considero, que se contrarresta esta teoría, de que el que vive bien es el que más tiene. El buen vivir, el vivir bien implica esa capacidad de ser, de ser lo que queremos y de la autonomía. Y la otra cosa es que cuando hablamos de lo colectivo es rescatar todo ese sentido comunitario, y pues la primera comunidad a la que pertenecen es la familia. Y yo creo que la otra cosa que platicabas hace un rato, que la gente ayuda a los demás, es que no solamente es mi felicidad, sino que ahí tengo un compromiso más allá de la familia, ahí estamos aplicando lo colectivo. Cuando me preocupo y ayudo a generar cambios a nivel familiar y comunitario, no sólo personal.

Rita, directora del Bachillerato y actual directora de la Licenciatura del CESDER (G4 2013 43:20)

Lo anterior remite de nuevo a la importancia que dan a las capacidades asociadas a la constitución de agencia, como los son la autonomía, la toma de decisiones y la capacidad para producir cambios a nivel personal y comunitario (Ibrahim y Alkire, 2007).

Los asesores y asesoras relacionan también el vivir bien con producir y tener lo básico. A su vez, lo asocian con el autoconsumo y el ahorro, así como con la autonomía y la capacidad para hacer las cosas y alcanzar lo que se desea. Aunque la diversión o el entretenimiento son aspectos mencionados por algunos asesores y asesoras, es poco considerado por las personas egresadas.

Vivir bien, es tener lo básico en la casa, en tu propio hogar, lo básico para mí es tener lo que tú comes, lo que tú consumes, va desde hortalizas, hasta gallinas, lo que tú comes, tal vez no puedes tener todo, pero si tienes lo básico ahí te la vas «campechaneando»¹⁹², porque también a veces las extensiones [tierra que se hereda] no te toca, porque cuando se mueren los papás tal vez no te toca, entre los que somos ahora, pero por lo menos tener por decir, lo que uno va comer, y en ese sentido aprovechar lo que hay, para poder ser un poco más rentable, a nivel familia. Porque de ahí viene también lo de los ahorros, lo que tú produces y te da de comer.

¹⁹² Expresión mexicana para indicar que se puede salir adelante aprovechando lo que se tiene.

Martín, asesor del Bachillerato y actualmente es parte del equipo del Programa de innovación educativa y gestión del conocimiento y asesor de la Licenciatura (EA8 37:37)

Yo creo que el concepto de «vida buena» [...] abarca varias cuestiones. Lo primero es tener o ver satisfechas las necesidades más elementales de las personas, [...] en cuanto la realización de algunas otras cosas también tiene que ver [...] la diversión, el entretenimiento. Y también tiene un papel muy importante, que al final es muy, muy importante, es sentir que como personas [...] tenemos la capacidad de hacer algo en la vida.

Felipe, asesor del Bachillerato y actual Director del CESDER (EA1 30:10)

Otros tres aspectos destacados por los y las asesoras sobre la idea de vivir bien están relacionados con los satisfactores básicos mencionados también por las personas egresadas. Así, los asesores(as) valoran contar con una *vivienda digna - limpia y ordenada-, contar con una familia donde la convivencia familiar sea buena y gozar de salud, en donde incluyen la vida de un hogar saludable.*

[...] tener un mínimo de satisfactores, lo indispensable, pero también tener elementos para cuidar la salud física, la salud intelectual, moral de la familia, que la gente logre y alcance lo que quiere, que la gente pueda vencer los obstáculos para alcanzar lo que quiere. Otro factor muy importante para mí sería la vivienda con un mínimo de satisfactores de limpieza, de estructura, de orden.

Germán, fundador y asesor del Bachillerato (EA2 31:26)

[...] primer lugar la satisfacción de las necesidades básicas, la alimentación, el acceso a los alimentos sanos, también las cuestiones de un hogar saludable, pues no es lo mismo una casa llena de humo, que una casa en donde puede salir el humo, que tiene su piso y no es de tierra, el tener agua, un sitio adecuado en donde ir al baño, yo lo resumo como un hogar saludable. También hay que satisfacer las necesidades de vestimenta, diversión, sobre todo en el sentido de convivir con la familia, el desarrollar en paz su cultura; que pueda, sin problemas organizarse como lo hacen localmente.

Lalo egresado del Bachillerato, ex asesor de la prepa y actual miembro del equipo de sistema para la gestión de la información y la comunicación del CESDER (EA736:33)

Así, identificamos que los asesores(as) tienen ideas muy claras sobre la relación establecida entre los factores subjetivos y objetivos para mejorar la vida.

Finalmente, resaltamos que tanto las personas egresadas como los asesores(as) consideran relevante para vivir bien *que las personas alcancen lo que desean y lo que es importante para ellas*. Esta noción guarda correspondencia con lo que Sen (2000) denomina como agencia o, en palabras de Ibrahim y Alkire (2007), con la capacidad para cambiar aspectos de la vida personal y la vida comunitaria.

7.3. Impactos del Bachillerato desde el punto de vista de los y las jóvenes.

Presentamos a continuación, lo que las personas egresadas consideran como impactos positivos del haber estudiado en el Bachillerato del CESDER y que han contribuido al mejoramiento de sus vidas, las de sus familias o comunidades. Estas mejoras las relacionan principalmente con lo que el Bachillerato les ayudó a generar: estudios universitarios, microempresas, actividades productivas familiares, acceso a trabajos que consideran dignos, así como a promover o participar activa y constantemente en proyectos comunitarios. También se identificó una serie de capacidades desarrolladas y asociadas con el logro de mejoras. Estas se describen con detalle en el apartado 7.4.

Podemos afirmar que existe una relación fuerte entre los logros alcanzados por los egresados y egresadas y lo aprendido en el Bachillerato del CESDER. Lo anterior nos permite responder la pregunta de investigación planteada, pero además, extender la noción de aquellos elementos considerados valiosos para vivir mejor. Así, la gran mayoría de las personas egresadas que entrevistamos - independientemente de sus trayectorias de vida- logran alcanzar lo que consideran

valioso para sí mismas, sus familias y sus comunidades, y esto tiene un impacto positivo en sus vidas.

En el análisis realizado, identificamos actividades del Bachillerato del CESDER que las personas egresadas consideran claves para generar muchos de los cambios que han mejorado sus vidas, las de sus familias y sus comunidades. Aunque estas actividades y las mejoras no se presentan de forma homogénea en todos los egresados y egresadas, hay algunas constantes. Además, encontramos que es recurrente que se den mejoras desde el momento que se aplica el programa o proyecto, en este caso, desde el momento en que los y las jóvenes estudiaban en el Bachillerato. Así, muchas de las mejoras que tuvieron en sus vidas, las de sus familias o comunidades, desde el momento que estudiaban, han sido la base de nuevas iniciativas y efectos a lo largo del tiempo. Esto muestra que el impacto en este caso no ha sido un efecto final, es decir, hasta que terminan el Bachillerato. Lo anterior posibilita que la educación tenga una utilidad inmediata.

Las actividades realizadas por las personas egresadas a partir de lo aprendido en el Bachillerato y que están asociadas a impactos positivos son:

- Establecer microempresas. Seis personas han impulsado la apertura de microempresas. De estas, cuatro personas crearon microempresas familiares, una con un amigo y otra con personas de la comunidad.
- Realizar actividades productivas familiares. Ocho personas han promovido actividades productivas familiares, ya sea con sus propias familias o las familias de las comunidades, actividades vinculadas sobre todo a huertos, hortalizas y la crianza de animales. Dos han logrado establecer unidades de producción familiar.
- Acceder a trabajos que consideran dignos. Ocho personas consideran que han logrado trabajos dignos, tanto fuera como dentro de la región, la mayoría refieren que estos trabajos han estado vinculados con sus aspiraciones y con lo que es valioso para ellas y que estos trabajos les ayudan a lograr lo que desean.
- Alcanzar estudios universitarios. Ocho personas emprendieron iniciativas para lograr estudiar la licenciatura, seis lo lograron y uno realizó además la maestría que ofrece el CESDER.
- Generar o participar activa y constantemente en proyectos comunitarios. Siete personas participan en proyectos comunitarios, de los cuales: una trabaja como promotor(a) del CESDER y dos como

encargadas de zonas. Tres promueven o gestionan proyectos comunitarios que no están asociados al CESDER. Cinco participan activamente en actividades comunitarias dentro de sus comunidades y una ha ocupado cargos comunitarios.

Desde el punto de vista de los propios jóvenes, los impactos más significativos son: i) incremento de sus ingresos económicos y en especie, que incluyen la creación de microempresas, las actividades productivas familiares, de cultivo y crianza de animales, el empleo y el envío de remesas; ii) mejoría en los satisfactores básicos, tales como la alimentación, la salud y la vivienda; iii) avances a nivel educativo destacándose el alcanzar estudios superiores y la utilidad de lo aprendido; iv) cambios a nivel de las comunidades y la región, que se evidencian en la dinamización de la región, la concientización de las personas, la disminución de la dependencia del gobierno y fortalecimiento de la identidad y el arraigo; v) mejoramiento en la vida de las mujeres y en las relaciones de género, asociado a los impactos anteriores y al aumento de su empoderamiento y su capacidad para tomar decisiones. La autonomía personal y familiar es un impacto relevante que se va gestando como resultado de los impactos antes mencionados y se identifica principalmente en la autonomía laboral, la capacidad la generar propios recursos, defender sus derechos y decidir sobre sus propias vidas.

En el primer análisis de las entrevistas, encontramos que los impactos en las comunidades eran menores en comparación con los impactos personales y familiares. Sin embargo, en la devolución que hicimos de los primeros resultados esta afirmación dio un giro, ya que egresados, egresadas y asesores(as) al participar en el análisis e interpretación de la formación, mencionaron mejoras que se han dado en sus comunidades con acciones personales y familiares realizadas a partir de estudiar en el Bachillerato del CESDER y que en las primeras entrevistas, no habían asociado con ello. También la visión que tiene el

CESDER sobre la utilidad social que la educación debe tener -para mejorar la vida de las personas de este tipo de regiones¹⁹³- fue otro elemento que nos ayudó a revalorar los impactos a nivel comunitario. Esta debilidad inicial para identificar los impactos a nivel comunitario, consideramos está relacionada por una parte, con que en el Bachillerato se reforzaba abierta y fuertemente que *un rasgo de la identidad campesina era: la preocupación por la familia y la búsqueda de acciones concretas que apoyaran en su bienestar* (Rita, directora del Bachillerato EA3 84:88), así se nota que las personas egresadas tienen interiorizado que el mejoramiento de las condiciones de vida en general, está asociado a el mejoramiento del bienestar familiar, poniendo un fuerte empeño en ello y siendo el mejoramiento familiar lo que inicialmente identificaron como logros a partir de estudiar el Bachillerato. Por otro lado, las pequeñas acciones a nivel personal o familiar que mejoran las comunidades no son reconocidas como parte del impacto comunitario y estas han sido relevantes para hacer mejoras a nivel comunitario y regional, como veremos en el apartado correspondiente. En tercer lugar, en el segundo plan de estudios se dio menos fuerza al eje curricular de *El trabajo comunitario*, realizando menos actividades que los ejes curriculares de *La empresa educativa* y de *El trabajo para el bienestar familiar*, que fueron priorizados. Por último, remarcar que la movilización de la defensa del territorio contra las extracciones de minerales, que forma parte de los impactos comunitarios del Bachillerato, tomaba mayor fuerza cuando el trabajo de campo estaba terminando.

Considerando lo anterior y tomando como hilo conductor los impactos más importantes referidos anteriormente, presentamos a continuación algunos componentes del Bachillerato que les han sido de utilidad para alcanzar los logros citados.

¹⁹³ Desde la fundación del Bachillerato del CESDER, se dio importancia a que lo aprendido fuera de utilidad para la vida de las personas campesinas y pobres, como se explica más ampliamente en el capítulo 6, al abordar los antecedentes del Bachillerato o los fundamentos del segundo plan de estudios.

7.3.1. Ingresos económicos y en especie

Los egresados y egresadas valoran especialmente la mejoría de los ingresos económicos y en especie, en tanto ha sido de vital importancia para tener mejores condiciones de vida, tanto personales, familiares o comunitarias. Consideran que para esto ha sido clave i) crear microempresas; ii) realizar actividades productivas familiares de cultivo y crianza de animales; iii) acceder a trabajos que consideran dignos; iv) acceder a empleo en el CESDER y en la región y v) el envío de remesas. En ocasiones, una misma persona o familia tiene las cinco formas de obtener ingresos.

Creación de microempresas.

En total contabilizamos diez de estas iniciativas, realizadas a partir de los conocimientos adquiridos en el Bachillerato. Además, una exalumna estaba planificando con su familia la apertura de una microempresa para ser trabajada por su papá y mamá. La tabla 18 presenta las diez microempresas que fueron abiertas, quienes las abrieron, lo que producen o los servicios que ofrecen.

Tipo de microempresa	Quién creó las microempresas	Número Microempresas	Microempresas
Microempresas familiares	Rafael y su familia	1	Panadería.
	Jesús y su familia.	5	Reparadora de calzado.
			Serigrafía.
			Elaboración y venta de artículos religiosos.
Lizeth y su familia.	1	Venta y reparación de artículos electrónicos	
	Benito y su familia.	1	Apicultura (producción de miel)
Microempresas con amigos	Manuel y dos amigos	1	Venta y distribución de verduras
Microempresa personal	Mateo	1	Carpintería

Tabla 18. Microempresas iniciadas por egresados y egresadas

Fuente: Elaboración propia

Los egresados y egresadas consideran que la creación de estas microempresas generó un cambio y mejora radical en sus vidas y las de sus familias. Las iniciativas empresariales desarrolladas son, por lo general, microempresas rurales¹⁹⁴ y en muchos casos familiares¹⁹⁵. Son fuente importante de recursos económicos y en algunos casos, de productos para autoconsumo o como un excedente económico. Estas iniciativas han contribuido especialmente a la manutención de las familias, al mejoramiento de las viviendas y la salud, la autonomía laboral, la posibilidad de terminar sus estudios y el de algunos hermanos(as), así como en la mejora de las relaciones familiares.

En cuanto la capacidad para sostenerse autónomamente, el ejemplo más relevante es el de la familia de Rafael que obtiene el 100% de los recursos económicos y casi la totalidad de recursos en especie que se requieren para sostener a las cuatro personas que viven en el hogar materno, gracias a iniciativas que ha emprendido a partir de los estudios realizados en el Bachillerato. Cuando estaba en segundo del Bachillerato, Rafael capacitó a su mamá y papá para abrir una panadería, la que desde entonces ha sido parte central de sus ingresos y que suma lo generado en la unidad productiva familiar, en menor medida los ingresos por la venta de productos básicos (pasta para sopa, productos enlatados, artículos

¹⁹⁴ En México, como en casi todo el mundo, las empresas están clasificadas en cuatro rubros según sus características: micro, pequeñas, medianas y grandes empresas. Considerando características centrales que le definen, podemos considerar como *microempresa* aquella que tiene entre 1 y 10 empleados. La denominación de empresa rural está asociada a aquella que se desarrolla en una población como rural, es decir en un poblado con menos de 2,500 habitantes. Son diversas las características que se han atribuido a las microempresas rurales, para los fines de nuestro estudio una caracterización general es suficiente, por tanto, una definición de *microempresa rural* sería, *una unidad permanente de producción de bienes o servicios en el sector rural, capaz de generar valor agregado* (Parra, 2000, citado en Polanco, Pereyra y Madero, 2000). Para consultas sobre Micro, pequeñas y medianas empresas en zonas rurales ver: Polanco, Pereyra y Madero (2013).

¹⁹⁵ *Microempresa familiar*, se puede tipificar, como aquella empresa cuya propiedad está en manos de uno o más miembros de un grupo familiar y en consecuencia, su dirección y sucesión estarán influenciadas por dicha familia (Navarrete, 2008, citado en Polanco, Pereyra y Madero, 2000), así una Microempresa Familiar Rural, se puede considerar como: *un empresa muy pequeña limitada de recursos, financiamientos y capital, con muy poca mano de obra que no excede los 10 trabajadores y está administrada por dos o más miembros de la familia, ubicadas en zonas marginadas que no rebasan más de 2500 habitantes de población* (Polanco, Pereyra y Madero, 2013 p. 7)

de limpieza, etcétera) y una pequeña iniciativa de salón de belleza que comenzó su hermana. Lo que Raúl ha aprendido en el CESDER, considera le ha ayudado a toda la familia en sus emprendimientos.

- **¿De los ingresos cuál es el mayor? ¿La panadería?**
- *Yo creo que la panadería da el 50%. Y todo lo demás por el traspatio y en menor medida la estética que puso mi hermana. Porque mínimo si no hay recurso para comprar carne o algo más, ahí está el pan y otras cosas que vendemos. Es como tener tu mercadito.*
- **¿El recurso es entre especie y económico?**
- *Sí.*
- **¿El otro 50% de la sostenibilidad de la familia, viven de ahí, del traspatio?**
- *Sí. Tanto en especie como económica. Por lo que se vende, como por ejemplo el cilantro de mi hermano.*
- **¿Por ejemplo de la estética de tu hermana salió de aquí, de la panadería y del traspatio?**
- *Podemos decir que sí, ella fue aprendiendo, familiarizándose con todo esto y luego puso su negocio aquí, junto con todo.*

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1b 2:70)

Además, destacamos los casos de las familias de Jesús y Lizbeth, en las que las microempresas aportan el 100% del recurso económico con el que se sostienen. Las otras familias que tienen microempresas suman otros ingresos económicos a los generados por las mismas. Estas familias son las de Manuel y Benito quienes vivían en Estados Unidos y están temporalmente en México. La microempresa de venta de verduras que Manuel abrió con dos amigos, le aporta a su manutención y contribuye a una mejor alimentación de su familia. Él considera como aportes del Bachillerato para abrir su microempresa: al trabajo en equipo, el coordinarse y aprender a trabajar juntos.

- **¿Desde cuándo tienen el negocio de verduras?**
- *Ya tiene como un año. Lo tenemos en Oxpantla.*
- *Es algo que inicié a mi regreso. Lo comencé con dos compañeros [del Bachillerato del CESDER], pues es muy pesado ir a comprar e ir a vender, como andamos vendiendo en las comunidades. Así ya nos organizamos y es más fácil. Uno que vaya a comprar o dos, otro que se quede a vender en el negocio, **Entonces, ¿tiene un negocio fijo?***
- *Si, en Oxpantla, y de este negocio lo distribuimos en los camiones y nos vamos rancheando en las comunidades.*
- **¿En qué te ayuda el negocio?**
- *Mira, de aquí sale parte de mis gastos para vivir aquí, pues tengo otra parte de unos ahorros, trabajo también con un taxi a ratos y mi familia que vive aquí y yo comemos mejor, pues llevo a casa verdura fresca y buena. [...]*

- *¿Hay algo de lo que estudiaste en el Bachillerato que te haya servido para la organización del negocio de verduras?*
- *Sí, por ejemplo, el trabajar en equipo. El coordinarse bien. El trabajar todos iguales, si todos trabajamos igual, todos estamos contentos.*

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4a 7:6 -54)

Benito, quien trabaja como mesero en la capital del país, compagina este trabajo con la microempresa de producción y empaque de miel que abrió su familia cuando él y sus hermanos egresaron del Bachillerato del CESDER. La comercialización la hace a través del CESDER que apoya en la comercialización de pequeños productores locales en la actualidad (EE7 13:39).

Las microempresas han permitido la autonomía laboral de algunas de las personas egresadas y de algunos familiares. Como es el caso de Jesús y Lizeth cuya única actividad laboral son las microempresas. En cuanto la autonomía laboral de algunos padres, madres y hermanos(as), encontramos significativos los casos de Jesús y el de Rafael, quienes logran emprendimientos microempresariales que les permiten ingresos estables y una autonomía económica, como se explicará más adelante. Las personas egresadas valoran no sólo la posibilidad de la autogestión, sino que evita realizar trabajos en contextos de explotación, abuso y riesgos.



Imagen 3. Negocio de los dulces que elabora uno de los hermanos de Jesús.

Fuente: imagen propia

Imagen 4. Hermano de Jesús, en uno de los puestos de artículos religiosos que elabora Jesús y su familia

Fuente: imagen propia

Además, la mayoría de las personas egresadas coinciden en que los ingresos generados por las microempresas que han abierto aplicando lo que aprendieron en el CESDER, han sido claves para contar con recursos económicos o prestación social de salud y con esto, sus familias mejoren la salud y la alimentación. Jesús nos comentó.

- *¿En qué han venido invirtiendo los recursos que van logrando?*
- *Aparte de la educación y estas cosas materiales [una camioneta para su negocio y una computadora para hacer sus diseños de serigrafía] en la vivienda, en la alimentación que han tenido un cambio muy importante.*
Jesús, egresado del Bachillerato (EE3b 16:14)

En los casos de Jesús, Mateo y Rafael, los ingresos de las microempresas han permitido que terminen sus estudios, así como que algunos de sus hermanos(as) también lo logaran.

Recuerdo que al inicio [cuando inicio el taller de serigrafía] le surtí a la secundaria dos tandas de uniformes deportivos y esto fue dando sustento a la capacidad de estudio, no sólo mía, sino de mis hermanos y hermana también.
Jesús, egresado del Bachillerato (EE3b 16:32)

Por último, es pertinente mencionar que algunos(as) consideran que las microempresas fortalecen las relaciones familiares, así como vinculan la vida laboral y familiar. Así, Lizeth, indica que el trabajo en equipo, la toma decisiones y la organización son de los aprendizajes de mayor utilidad para abrir la empresa y compaginar su vida laboral y familiar.

Cuenta mucho el saber tomar decisiones, por ejemplo, el decidir venir a vivir para acá [a la Unión]. Nunca nos imaginamos, en verdad nunca nos imaginamos que tendríamos esta respuesta y que íbamos a tener estas responsabilidades. Pensamos en tener un Internet y seguir con los mantenimientos, pero no, hemos crecido tanto y no ha sido fácil, porque hemos ido decidiendo... ahora hacemos esto, luego esto. Es muy, muy importante saber tomar las decisiones, y es tomándola juntos. En un momento cambia todo. Es ir evaluando y de platicarlo y consultarlo todo con mi esposo y evaluar qué

Imagen 5. Lizeth y sus dos hijos en el espacio destinado en su casa para ser la oficina de sus negocios.

Fuente: imagen propia

quiere uno y otro, y ver qué es lo mejor, pues esto lo hicimos en el CESDER, todo el tiempo nos la pasábamos haciendo evaluaciones. Evaluaciones con la microempresa, de la vida en comunidad, de lo académico. Todo el tiempo había una evaluación, y era mucho trabajo, pero aprendimos a organizarnos.

Lizeth, egresada del Bachillerato (EE9 15:21)

Destacamos, que el segundo plan de estudios de Bachillerato integrara el eje curricular de La empresa productiva, pues ha sido la base para los egresados y egresadas o sus familias inicien negocios y microempresas. Las actividades que integraban este eje eran las microempresas y la comercializadora.

Actividades productivas familiares de cultivo y de crianza de animales.

Ocho de las diez personas egresadas entrevistadas refieren que lo aprendido en el Bachillerato sobre cultivo o crianza de animales les ha ayudado para la mejora de sus condiciones de vida. Siete de estas personas han emprendido este tipo de actividades con su familia, seis de las cuales las iniciaron en el momento que estudiaban el Bachillerato. Para cuatro de estas, han sido relevantes para mejorar la vida de las personas con las que trabajan en la promoción comunitaria. La siguiente cita muestra cómo Jesús inició un invernadero al estudiar en el Bachillerato, la participación de su familia y algunos beneficios que obtuvieron:

La primera propuesta que yo avancé fue el hacer un invernaderito. Y mi familia me apoyó y le echábamos ganas y aunque yo estaba estudiando y no iba [a su casa paterna] ellos regaban y cuidaban [...] yo ni sabía y se producía jitomate o melón, de ahí comían y en ocasiones hasta lo vendían y yo ni sabía, cuando lo supe me dio emoción.

Jesús, egresado del Bachillerato (EE3a 6:27)

Los egresados y egresadas refieren como principales aportes de este tipo de actividades: i) la producción para el autoconsumo, mejorando con ello la calidad y variedad en la alimentación, así como la adquisición de hábitos saludables; ii) el ahorro al producir lo que se requiere; iii) el obtener ingresos por

la venta de lo producido o por la prestación de servicios asociados a estas actividades y iv) el acceder a productos para realizar intercambios en especie con lo producido. Las actividades de cultivo y crianza de animales tienen un alto impacto, en tanto generan recursos para las familias.

Identificamos que estas actividades tienen ciertas características que ayudan a este alto impacto al haber permitido, en parte, la transferibilidad de la escuela a las familias.

Son actividades que perduran a lo largo del tiempo, ya que se incorporan a las actividades que realizan las familias cotidianamente. Aquí destacamos, que cinco de las seis familias que iniciaron estas actividades cuando sus hijos(as) estudiaban, continuaban implementando la crianza de animales y/o cultivos asociados a lo aprendido por sus hijos(as) en el Bachillerato. Refieren que son actividades que han realizado, beneficiado y motivado a las familias, en algunos casos durante 14 años. Alicia nos explica parte del proceso y los beneficios de estas actividades en su familia:

- **¿Cómo comienza tu familia?**
- *Era una materia que tenía que hacer, pero tenían que supervisarlos. Cuando iba pues los obligaba, les decía ayúdenme a hacerlo, cuiden esto cuando yo no esté. Luego se acostumbraron, comían mejor y tenían sus cosas en casa.*
- **¿Qué los motivó, para que ellos siguieran con esta actividad?**
- *La producción principalmente, que daba para comer, y que incluso llegaron a vender. Calabacitas, acelgas, zanahoria, lechuga, el jitomate, lo que ellos les gusta, ejotes, rábanos. [...] llegamos a tener Cómo treinta conejos y los han ido matando y ahora sólo tenemos cinco. Así van, hay tiempos que tienen más y otros menos, así durante estos años.*

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EE5b 10:30-32)

Son actividades que pueden autogestionar las familias en las que la clave la diversificación de lo producido. Para el alumnado, estas características les permiten contar con recursos en especie para el autoconsumo de forma casi permanente y adaptar lo que requieren a los cultivos de temporada. A pesar de que la producción a pequeña escala es frecuente y, en ocasiones, no es permanente, el alumnado la consideró relevante por los aportes que dan a la familia.

- *Y ahora que has hecho una familia, hay cosas que aprendiste en la prepa y que te han servido.*
- *Lo de las hortalizas, ahorita no tengo, porque hay hielo. Pero tengo mis verduras y eso nos ayuda mucho. [...] nos ponemos muchas veces a vacunar nuestros pollos o nuestros animales, y esto ahí lo aprendimos.*
- *¿Quiénes vacunan los animales de las personas que no fueron al CESDER?*
- *Casi siempre ellos buscan quien se los vacune, nosotros lo hacemos y así no gastan y los controlamos.*
- *¿Y sus frutales les ayudan para su consumo?*
- *Sí, tenemos duraznos, ciruelas y otras frutas que en el año nos dan para comer fruta, aprendimos a podarlos y cuidarlos y así los llevamos mejor.*

Nora Leticia, egresada del Bachillerato (EE2 3:33)

Algunos exalumnos consideran que el ideal para tener diversificación, es lograr una Unidad productiva familiar, que relaciona integralmente los cultivos, la crianza de animales y las ecotecnias, donde la familia maneja la unidad productiva de manera autónoma y eficiente, obteniendo recursos para vivir y -si se puede- un excedente para la venta. Aunque no es un contenido del Bachillerato, tiene influencia en la mayoría de las personas egresadas, quienes identifican lo que es y la consideran como una alternativa a la que **aspiran (EE1b 2:68). Dos familias de exalumnos** entrevistados cuentan con unidades productivas familiares. La unidad productiva familiar en la casa materna de Rafael es la más desarrollada. Esta unidad inició hace 10 años y gracias a lo aprendido en el Bachillerato, se consolidó con los estudios de Rafael en la licenciatura del



Imagen 6. Colmenas en el traspatio de la veterinaria de un egresado del CESDER.

Fuente: foto de la autora



Imagen 7. Cultivo de plantas en el traspatio de la veterinaria de un egresado del CESDER.

Fuente: foto de la autora

CESDER¹⁹⁶. Se complementa con un terreno frente a la casa que sirve de parcela demostrativa y para cultivo de alimento de animales.

- *¿La gente de la región compra los conejos?*
- *Aquí, aquí en la comunidad no. Mi papá los saca en las comunidades que va a vender pan. La gente los compra, los engorda y se los come.*

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1b 2:8)

Son actividades que se pueden coordinar con negocios propios y para prestar servicios o para realizar intercambios. En algunos casos, las personas coordinan su propio negocio con actividades productivas. Este es el caso del hermano de Benito, quien también estudió en el CESDER, tiene una veterinaria y dedica parte de su tiempo al cultivo de platas para venta y unas colmenas. Prestar un servicio asociado a las actividades productivas o al intercambio de lo producido es considerado por el alumnado como un medio para mejorar el ingreso familiar y ayudar a las comunidades. Los servicios más recurrentes son vacunar o desparasitar animales, actividades que afirman aprendieron en el Bachillerato.

¿Estas actividades [vacunar pollos] en qué ayudan en tu familia?

Me ayuda en la economía, porque ahorita están cobrando tres pesos por pollo y ya por 10 pollos son 30 pesos, más lo que cuesta la vacuna y ya si lo vacuna uno sólo paga la jeringa y la vacuna y todo esto ayuda al ingreso familiar.

Norma, egresada del Bachillerato (EE2 3:33)

Las actividades de crianza y cultivos permiten motivar a otras personas para que las realicen. Algunas personas egresadas consideran que realizar actividades de crianza y cultivos impacta en la comunidad, pues suele motivar que otras personas las realicen. Al respecto, Rafael comenta sobre las plantas medicinales de la unidad productiva de su familia, en donde *lo que más han*

¹⁹⁶¹⁹⁶ El modelo de Unidad productiva familiar se trabaja como un contenido en la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural del CESDER.

solicitado es el romero, que lo utilizan las parteras, también el epazote, orégano, «vaporub»,¹⁹⁷ de manera que no sólo se beneficia la familia, sino la comunidad al tener lo que necesitan (Rafael EE1b 2:3). Las tres personas que han sido instructoras comunitarias del CONAFE, refieren que las actividades productivas de traspatio les han sido de utilidad para trabajar y generar estas actividades con el alumnado y familias de estas escuelas comunitarias. (EE1b 2:40)

El alumnado y el grupo de asesores coinciden en que una limitante para aplicar lo aprendido en el área para el Bienestar familiar es tener empleos que no permiten dedicar tiempo o que están lejos de los terrenos donde realizan las actividades productivas. Otra limitante es no tener un espacio para realizar estas actividades. Lo anterior concuerda con estudios que apuntan a que el trabajo asalariado en las zonas rurales puede impedir la realización de actividades productivas familiares (Kay, 2007). Algunas de las personas egresadas entrevistadas y que trabajan en el CESDER comentan lo difícil que les es combinar este trabajo asalariado con actividades productivas propias de cultivo o de crianza de animales, aun cuando desde el CESDER se dedican a promoverlas para generar mejoras en las familias de las comunidades (EE5b 10:5).

Las actividades del Bachillerato que más han contribuido a la realización de las actividades productivas y de crianza de animales son las del eje curricular del Trabajo para el bienestar familiar, así como las acciones en las que aprendieron a organizarse y a trabajar en equipo.

Mejoras en el empleo.

Ocho de los diez egresados y egresadas cuentan con trabajo estable y dos realizan trabajos esporádicos. Diez personas egresadas sostienen que lo aprendido en el Bachillerato ha sido de utilidad para tener trabajos que permitan un ingreso

¹⁹⁷*Vaporub* es una planta medicinal que tiene propiedades antiinflamatorias, antidiabéticas, descongestionante y antiansiedad.

económico. También les ha permitido acceder a trabajos dignos, aquellos que ayudan a un mejor ingreso, hacer actividades que les gustan, alcanzar lo que aspiran y en donde no se sientan explotados.

La tabla 19 presenta los trabajos que han tenido los egresados y egresadas desde el momento que terminaron el Bachillerato, tanto si han migrado, como si no. En ella, se puede observar que las trayectorias laborales incluyen trabajos diversos: empleos asalariados¹⁹⁸, servicios esporádicos, trabajo en las microempresas personales o familiares que han creado, así como cargos públicos. En la tabla 19 se ha diferenciado las diversas formas de trabajo con símbolos y se han marcado en gris los trabajos actuales.

Egresado (a)	Tipo de trabajo							
	Al migrar		Dentro de la zona					
	Servicios y empleado	Docencia	Servicios	Microempresas		Promoción comunitaria o desarrollo social	Coordinador de proyectos	Cargo Público
			Familiares	Personal				
Rafael	Restaurante * Construcción * (USA)		Vacunación y desparasitación de animales ~ Electricista ~			CESDER Promotor comunitario *		
Jesús				Elaboración y venta de artículos religiosos y serigrafía +				
Manuel	Agricultura * Restaurante * Construcción * (USA)		Taxista +		Venta de Verdura +			
Benito	Restaurante * Construcción * (USA)		Trabajo de mesero en el DF*	Producción de miel +				
Marco					Carpintería +	CESDER Promotor Comunitario * Programa de Gobierno Extensionista *	Instituto Federal Electoral * ~ Banco Compartamos, ONG	Presidente auxiliar de su comunidad □

¹⁹⁸ En el momento del estudio, de las cinco personas que tienen un empleo asalariado, tres trabajan en el CESDER, dos como promotores y una joven como coordinadora de zonas. Dos personas trabajan únicamente en las microempresas creadas por ellas y una es maestra y tiene un cargo administrativo en una escuela pública de la capital del país. Los dos egresados que están temporalmente en México y que desean volver a migrar, son lo que se dedican a los servicios, uno es taxista y el otro es mesero, ambos a la vez participan en las microempresas creadas con base en lo aprendido en el Bachillerato. Dos personas que realizan trabajos esporádicos son Enrique, que dedica la mayor parte del tiempo a sus estudios de arquitectura.

			que otorga créditos *
Alia			CESDER Coordinación de zonas *
Esther	Maestra de primaria SEP (DF) y auxiliar de dirección de la misma escuela *	Iniciando microempresas de fabricación y venta de helados +	
Lizeth		Venta y reparación de aparatos electrónicos +	
Enrique		Construcción Impermeabilizado, pintura. Hacer planos o diseños. ~	
Nora Leticia		Vacunación y desparasitación de animales ~	

Empleo asalariado (*) trabajo en microempresas personales o familiar (+) servicios esporádicos (~) y cargos públicos (□)

Tabla 19. Trabajos de los egresados y egresadas desde que salieron del Bachillerato

Fuente: Elaboración propia

Los impactos en el ámbito laboral que reconocen están asociados a aprendizajes del Bachillerato son:

Mejorar sus puestos de trabajo en poco tiempo. Los aprendizajes en trabajo en equipo y las capacidades asociadas con lo productivo o microempresas han sido importantes para mejorar sus empleos, al grado de compensar otros aspectos que no dominan, como el inglés. Marcos, quien migró y trabajó en Estados Unidos explica cómo pasó de empleado de construcción a auxiliar y luego, a coordinador, así como la utilidad de lo aprendido en el Bachillerato para estas mejoras laborales.

En esta segunda [empresa] yo no quise entrar de carpintero, por miedo a no entender el inglés. [...]. Se dio cuenta el superintendente «gringo», que yo sabía de todo, y que sabía más que los otros que estaban ahí, le expliqué que en el otro trabajo yo era encargado, pero que ahí dije que era auxiliar por miedo a no entender el inglés. De hecho, ellos me decían luego, oye córtame esta medida, y se dieron cuenta que, si sabía, y luego me decían, tú armas o tú cortas, y yo les decía cualquiera de las dos cosas. El patrón se dio cuenta y el mismo, una me

subió el sueldo y me puso al frente de ellos, y eso no lo aceptaban, porque decían cómo iba ser que un mexicano los mandara. No era que le cayera bien al patrón. Pero mi jefe así lo decidió, porque yo no le estaba preguntando a cada rato «oye qué más se va a hacer, o qué sigue», pero ellos cada ratito iban a la oficina, cada ratito y le preguntaban. Un día si les dijo el patrón, si alguien sabe más que él que se ponga al frente del grupo. Para mí era sencillo todo esto de producir y organizarnos, de estar atentos a lo que es un proceso productivo y dominarlo, lo habíamos hecho durante tres años en la prepa.

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4a 235:275)

También coinciden los asesores(as) en que muchas de las personas egresadas comentan que lo aprendido en el Bachillerato les ha ayudado para mejorar sus puestos.

Acceder y buscar trabajos en donde no sufren malos tratos. La conciencia de que merecen respeto y buenos tratos, así como el ejercicio de sus derechos, son otros aspectos de lo aprendido en el Bachillerato que los egresados(as) valoran les ayuda para aspirar y buscar trabajos dignos.

- *¿Qué características diferentes podrían tener las personas que han migrado en relación a las que estudiaron aquí?*
- *Ser consciente y sabedora de derechos y como tal todas las personas te los tienen que respetar y si en un momento tú sabes que te están maltratando o no cumplen tus derechos, o si tú necesitas tu trabajo, pero a cambio de malos tratos o malas condiciones pues tal vez no. [...] tú puedes hacerte escuchar o al menos hacerte sentir de que no estás de acuerdo, o al menos saliéndote de ahí y buscando otro.*

Felipe, exalumno, asesor del Bachillerato y director del CESDER (EA 112:118)

Acceder a ofertas de trabajo en donde buscan estudiantes del CESDER. Tal es el caso de algunos programas de gobierno u organizaciones gubernamentales que han buscado egresados y egresadas del CESDER para trabajar en sus proyectos, como comentaron varios egresados:

No sé por qué, si fue suerte o qué, pero en el 2002, justo cuando yo terminaba la licenciatura, vinieron concretamente aquí, pues querían promotores que fueran formados por el CESDER, obviamente, no nos dijeron quién quería... y yo me enteré, me dijo una compañera que vinieron y así es que fui y comencé a trabajar

en el Gobierno durante el 2012 y el 2013, estaba de extensionista¹⁹⁹. Les interesaba gente con el perfil del CESDER.

Marco egresado del Bachillerato (EE10 15:17)

Empleo en el CESDER. Algunos egresados y egresadas consideran que estudiar en el CESDER les ha abierto la oportunidad de trabajar en el mismo o en otras instituciones vinculadas. Desde el CESDER se contempla la posibilidad de que exalumnos(as) del Bachillerato y de la Licenciatura puedan incorporarse a trabajar en la institución. El equipo de asesores comenta que esto se hace para fortalecer el trabajo de estas instituciones, ya que comparten la visión de educación y algunos objetivos y estrategias, como la alternancia educación producción.

Por ejemplo, los [egresados y egresadas] que están trabajando en la secundaria [TVC] siguen trabajando mucho el tema de la producción de hortalizas, abonos orgánicos y una serie de cosas que aquí se hacían en la prepa o el Bachillerato.

Jorge, Exasesor del área Agropecuaria del Bachillerato.
Coordinador del Campo experimental del CESDER y asesor de la Licenciatura en Planeación del Desarrollo Rural (GI, 42:17)

En este sentido, es importante comentar el impacto positivo del CESDER²⁰⁰ en la generación de empleo dentro de la zona, al emplear a exalumnos del Bachillerato y de su Licenciatura, así como a otras personas de la región, que no han estudiado en esta institución. La generación de empleo que ha promovido el CESDER, así como las actividades productivas y microempresas que han abierto las personas egresadas, son valoradas como relevantes porque permiten la ocupación y una vida sin posibles adicciones. A continuación, el

¹⁹⁹ Extensionista es un promotor y gestor del desarrollo rural. Un agente que favorece la realización de procesos de desarrollo rural.

²⁰⁰ Del total de 73 personas que trabajaban en el CESDER en 2009, 45 (61%) habían estudiado en el mismo, de las cuales cinco habían estudiado el Bachillerato; 21 habían hecho tanto el Bachillerato como la Licenciatura, y 19 habían estudiado únicamente la Licenciatura. El resto de las personas empleadas no han estudiado en el CESDER, pero constituyen un alto porcentaje originarias de esta región. Datos obtenidos durante el primer periodo del trabajo de campo a partir del documento Agenda 2009 del /de la Promotor/a Rural (CESDER/PRODES, 2009), apartado El equipo de trabajo del CESDER y con la ayuda del Asesor Martín.

Director de Educación del Municipio nos explica y hace una comparación con las personas egresadas de los Bachilleratos que el gobierno ha abierto en la región.

- ***¿Qué hacen las personas que se quedan aquí al terminar de estudiar en los Bachilleratos generales que abrió el gobierno en esta región?***
- *Pues si están aquí es gente desocupada, pues aquí no hay oferta de trabajo, es gente que muchas veces agarra el alcoholismo, aquí no hay droga, pero desgraciadamente comienza a haber brotes, y usted sabe que la ociosidad es la madre de todos los vicios. Hay jóvenes que se quedan al salir de la prepa y pocas oportunidades tienen. Los jóvenes que hicieron la prepa en el CESDER se podían quedar a trabajar ahí o los ves que ponen sus negocios, vemos que muchos han seguido estudiando ahí y como tienen trabajo de lo que aprendieron, pues es más fácil. Pero los que salen ahora de otras prepas y se quedan es más difícil...*

Maurilio Félix Llamas, Director de Educación del Municipio de Zautla, Pue. (EO11 57:58)

Las tres personas que trabajan en el CESDER consideran que los aprendizajes en el Bachillerato que más les han servido para trabajar ahí son: el trabajo en equipo y el seguimiento a proyectos, el conocimiento de la zona y de la realidad en general, así como lo aprendido sobre producción, crianza de animales y la visión de desarrollo. Desde que salió del Bachillerato, Alicia trabajó como promotora del CESDER a la par que estudiaba la licenciatura y ahora coordina un equipo de promotores.



Imagen 8. Alicia, egresada del Bachillerato que en la actualidad es la coordinadora de zonas del CESDER.

Fuente: foto de la autora

- ***¿Qué hacías como promotora al salir del Bachillerato?***
- *Acompañaba a los comités, para poder dar seguimiento a los proyectos de los grupos, acompañaba muy de cerca la ejecución de los proyectos. Daba seguimiento en la ejecución de los proyectos, participaba en las actividades de los niños, visitas a las familias, reuniones de zonas, y también como estar al pendiente de la información de lo que pasa en el grupo y en el CESDER, y hacer una interrelación.*

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EE5b 10:19)

Para cerrar el apartado 7.3.1 referente a los ingresos económicos y en especie, es importante comentar algunos aspectos sobre las remesas y la migración. Si bien el envío de remesas no es un logro atribuible a estudiar en el Bachillerato del CESDER, hay relaciones entre las remesas, la posibilidad de lograr lo que desean y sus estudios en esta escuela. Primeramente, destacamos que las remesas son consideradas por las personas egresadas, en especial, quienes migraron, como un aporte importante para alcanzar lo que desean. Sin embargo, las consideran como una posibilidad para acelerar esta obtención, ya que sostienen que si no hubieran migrado, el logro de lo que desean solo les habría tomado mayor tiempo. Las tres personas que migraron a Estados Unidos comentan que cuidaron que las remesas no se gastaran mayoritariamente en manutención, sino para lograr las metas propuestas²⁰¹. Las personas egresadas atribuyen al Bachillerato el aprendizaje de la constancia y la firmeza para lograr lo que quieren en el momento de migrar, así como la capacidad para mantenerse en los empleos al estar bien preparados, la claridad de lo que quieren, así como la capacidad de administrarse para ahorrar.

Quería ir para ganar dinero como todos, pero me puse unas metas, trabajar para comprar un terreno y lo logré, yo quería una casa propia y lo logré y un automóvil y lo logré. Mis objetivos fueron poder tener una fuente de ingreso al regresar o meter un negocio y poder solventar mis estudios. Realmente no tuve un negocio, pero pude hacer mi casa y ayudar a mi familia y comenzar mis estudios. Mucho de lo aprendido en prepa me ayuda, como ponerme metas, ser constante y firme en lo que deseo.

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1 1:17)

En relación a la migración, los asesores(as) valoran que a pesar de que sigue siendo una zona con un alto índice de migración, el Bachillerato ha ayudado a que algunas personas no migren al terminar sus estudios. Por un lado, sostienen que es un logro que al terminar la secundaria existiera un Bachillerato, lo que

²⁰¹ No todas las personas que han migrado han tenido el mismo nivel de logros. De los jóvenes que emigraron a Estados Unidos, uno logró comprar su terreno, construir en él su casa, así como ayudar a mejorar la vivienda de su mamá y papá y hacer un pequeño ahorro para iniciar sus estudios de licenciatura al volver. Otro egresado compró casa en Estados Unidos y con sus ahorros iniciar un negocio al volver a México. Otro más logró comprar un terreno.

impidió la migración de adolescentes para estudiar o trabajar, brindándoles así la oportunidad de continuar su trayectoria educativa. Además, valoran como logro el que las personas egresadas puedan elegir si quedarse en la región o migrar, ya que la formación del Bachillerato del CESDER permitía la apertura de alternativas en la región e incorporarse a algunas existentes, evitando así que su única alternativa fuera migrar. Otro aporte importante en relación con la migración, lo refieren a las capacidades o habilidades que desarrollaron los y las estudiantes y que permiten una migración en mejores condiciones y con mayores oportunidades dada su trayectoria estudiantil o laboral.

Yo creo que la disminución de la migración no es a lo que más ha aportado la preparatoria del CESDER, pero sí creo que, en las capacidades o habilidades, que pudieron adquirir o generar los estudiantes en la prepa, lo que pudieron hacer la diferencia de algunos que decidieron migrar y se ubicaron en algún trabajo.

Felipe, egresado y actual Director general del CESDER (EA1, 112:118)

Para las personas egresadas, el incremento de los ingresos económicos y en especie son asociadas con la mejora de los satisfactores básicos, especialmente, de la alimentación, la salud y la vivienda.

7.3.2. Satisfactores básicos.

Los egresados y egresadas nos exponen su mejora en satisfactores básicos, como la alimentación, la salud y la vivienda, y su repercusión en la mejora de las condiciones de vida de sus familias y comunidades. Estudiar en el Bachillerato les ha permitido generar más y mejores recursos económicos y en especie, lo que ha implicado en un mejor acceso a los satisfactores, en un cambio de hábitos y de las expectativas del estilo de vida. Aunque agregan que el impacto de los estudios se magnifica gracias a mejoras de la infraestructura de la región tales como: caminos o transporte que permiten acceso a más productos o servicios, aumento de clínicas o centros de salud en la región y el acceso al Seguro Popular. Esta suma de efectos

externos (Cohen y Franco, 1992) no es directamente un resultado de haber estudiado, pero magnifican el impacto.

Alimentación.

La mayoría de los egresados y egresadas consideran que haber estudiado en el Bachillerato del CESDER ha ayudado a mejorar su alimentación y la de su familia. Consideran su alimentación es más balanceada, saludable y equilibrada. También ayudó que la alimentación del albergue del Bachillerato era buena y variada. Se comía tres veces al día y se incluían alimentos que los y las estudiantes producían, lo que permitió una mejora de la alimentación desde el momento de estudiar en el Bachillerato. A lo anterior se agregan los conocimientos adquiridos para la producción de alimentos (hortalizas, animales, pan, mermeladas, especias, etcétera), elaboración de menús, cómo cocinar y lo relativo a organizar el trabajo de la cocina y del comedor escolar.

- *¿En la prepa mejoraste la alimentación?*
- *Sí bastante, era comida más balanceada y yo comía mucho y era mejor. Lograba comer de forma completa tres veces al día, cuando estaba en casa en ese tiempo era más limitado, no teníamos muchos recursos y no producíamos nada.*
- *¿Cada cuándo comías carne en la prepa?*
- *Como tres veces a la semana, antes en ocasiones ni una vez a la semana. Las verduras que cocinaban salían de las hortalizas de la escuela, así comenzamos pronto en mi familia a cultivar e ir comiendo un poco mejor.*

Enrique, egresado del Bachillerato (EE6a 11:37)

El alumnado y los asesores y asesoras coinciden en señalar que lo aprendido sobre la producción de alimentos ayudó a producir sus propios alimentos, adquirir seguridad de que lo que comen es sano y limpio y a valorar una alimentación sana en su vida cotidiana y no sólo en el entorno escolar.

Salud

Varios aspectos que el alumnado asocia con la mejora en su salud y la de sus familias también están vinculados a lo aprendido en el Bachillerato. Algunos ejemplos son: la mejora de la alimentación, contemplando los aspectos del punto anterior; el que estudiar les ayudó generar recursos económicos y en algunos

casos, tener trabajos asalariados, prestaciones sociales, así como a generar ingresos económicos para acceder a los servicios de salud, que suelen ser de difícil acceso en muchas zonas rurales.

- **¿La salud y la alimentación?**
- *También han mejorado mucho. Mi papá se atiende seguido al doctor, va cada dos meses a consulta, con un doctor particular, ya pueden ir seguido al doctor. Y además ellos tienen el ISSSTE, porque yo soy maestra y ellos tienen atención médica. Ya que entré como maestra automáticamente tienen atención médica. Y ahora tienen los dos, porque mi hermano tiene seguro y por parte de él tienen seguro. Contar con un trabajo con servicios médicos ayuda mucho.*

Esther, egresada del Bachillerato (EE8 428:465)

Además, los asesores(as) valoran que la educación para la salud promovida en el Bachillerato y en el CESDER dirigida hacia el alumnado y las comunidades ha contribuido en el cuidado de la salud. Para ellos, el trabajo que se hizo en el Bachillerato para impulsar la participación y un cambio de rol de las mujeres, el trabajo comunitario, la concientización del cuidado de la salud (EA4 33:10) ha sido crítico.

Vivienda.

Dentro de los logros en las viviendas que los egresados y egresadas reconocen están asociados con haber cursado el Bachillerato encontramos *la mejora de la vivienda de su padre* y *el haber adquirido una vivienda o terreno propio*.

Siete de los egresados y egresadas han contribuido a mejorar las viviendas paternas o maternas, ya sea aportando en efectivo o con ideas y diseños para que la vivienda sea más digna. En algunos casos, al modificar las viviendas buscan conservar formas de vida tradicional que les gustan, como es común en muchas zonas rurales mexicanas, pero indican que cuidan mejorarlas utilizando ecotecnias. Enrique, cuya familia está superando un nivel de pobreza muy alto, comenta la mejora de la vivienda de su familia y su importancia.

- **¿Tú casa ha cambiado en estos últimos años?**
- *No ha cambiado mucho. Bueno, para nosotros es una mejora importante. Antes era de cantera o piedra, la parte del dormitorio era de piedra. La cocina era de madera y con techo de cartón. Era un cuarto y la cocina, sólo*

eso. Pero últimamente está sólo mi mamá y mi hermano. Y ahora ya construimos dos cuartos más.

- ***¿Hace cuánto tiempo construyeron los dos cuartos más?***
- *Hace poco, como un mes. Es reciente. Yo hice el pequeño diseño y el dinero lo juntamos entre los hermanos.*
- ***Entonces, ahora tienen tres cuartos.***
- *Este es el objetivo, que tengamos tres cuartos y tener ahora una cocina y su estufa de gas. Ya tengo el diseño, para tener una estufa de leña y su estufa de gas. La idea es que vivan bien, cómodos, más amplios, sobre todo mi mamá.*
- ***¿Tú mamá cocina con leña?***
- *Sí. Ella tiene su estufa de gas, pero no la utiliza, está acostumbrada a la leña. El objetivo de los dos cuartitos y la cocina es para mi mamá. Lo mejor es hacerle su casita para que ella pueda estar. [...]*
- *Y nosotros hacer nuestro espacio. Pero ella con un espacio amplio y cómodo, una vivienda donde pueda vivir bien y estar a gusto y podemos ir nosotros.*

Enrique, egresado del Bachillerato (EE6a 11:34)

Ellos y ellas reconocen que los contenidos sobre ecotecnias son relevantes para lograr viviendas sostenibles y la importancia de incluir en el Bachillerato más contenidos relacionadas con ellas. Rafael, quien también estudió la licenciatura, comenta los cambios que hizo en la vivienda de su madre y padre.

De aquí empieza más el traspatio, esta es la estufita para ahorrar leña, porque como te darás cuenta la gente aquí todavía usa leña, pero para evitar el consumo excesivo, pues aquí esta está ecológica, es una de las cosas que hay que cuidar que lo que apliquemos sea una propuesta que no dañe el medio, como estas propuestas o las letrinas ecológicas, las vamos integrando con los cultivos, con lo aprendido en la prepa y licenciatura.

Rafael, egresado del Bachillerato
(EE1b 81:86)



Imagen 9. Casa egresada en la zona rural construida las remesas que envió al trabajar en Estados Unidos.

Fuente: foto de la autora

El que las casas tengan espacios para actividades productivas y de microempresas, les ha aportado a la sostenibilidad, autoempleo y autonomía familiar. Cuatro egresados, además de contribuir a mejorar la infraestructura de la

casa paterna, sumaron espacios destinados para la microempresa familiar y para las actividades productivas de cultivos o crianza de animales.

El ingreso por microempresas aporta en varios casos recursos importantes para la mejora de la vivienda. Jesús realizó mejoras y ampliación de la vivienda paterna cubriendo el 100% de estos gastos con los ingresos de la microempresas. Lizbeth y su marido ya cuentan con un terreno propio gracias a la microempresa que crearon. En la familia de Rafael, el ingreso de la panadería ha sido el principal aporte económico para la mejora de su vivienda. Como ya comentamos, las tres personas que emigraron a Estados Unidos tienen logros relevantes en este sentido.

Por último, los hábitos como tener el espacio ordenado, limpio y acomodado les han permitido mejorar la comodidad y la convivencia. Estos hábitos se le atribuyen, en parte, a lo aprendido en el Bachillerato, en especial, durante la vida cotidiana en el internado, el trabajo en microempresas y de actividades productivas. Consideran que ha influido fuertemente en el momento de mejorar las viviendas familiares y que los lugares en donde viven sean más dignos. En este conjunto, se incluyen las personas que migraron, quienes consideran que estos hábitos y el cuidado de un espacio digno, han sido aspectos que cuidaron al migrar y que les han permitido vivir en espacios limpios, ordenados, coordinarse con quienes viven para ello y para alimentarse bien y tener una buena convivencia. En suma, estas personas consideran que estos hábitos les ayudaron a vivir en condiciones dignas.

El que los egresados y egresadas cuenten con vivienda propia, mejoren la vivienda de su padre o madre y que estas viviendas sean dignas es mencionado recurrentemente por los asesores o asesoras del Bachillerato como un impacto observado en las viviendas de los egresados y egresadas de la región.

- *Yo noto cambios, como cuando voy a Yahuitlalpan, y de cuando fui por primera vez y ahora vas, si se notan cambios, si hay más construcciones por las personas que han mandado lana o se ha quedado más gente, muchos no están fuera, pero muchos han hecho sus casas ahí. Han ido regresando algunos y han hecho sus casas de manera más cómoda, más digna.*

Germán, fundador y asesor del Bachillerato (EA2 31:26)

Educación

Los sujetos de la investigación reconocen que estudiar el Bachillerato y terminarlo ya es un logro educativo relevante. De igual forma, lo son el alcanzar estudios superiores, tener un trabajo relacionado con lo que han estudiado a nivel superior y que lo estudiado les sea de utilidad en la vida.

Estudiar el Bachillerato del CESDER. Lo consideran importante porque les permitió alcanzar el nivel medio superior. Este es un logro mayúsculo al considerar cuan alto es el nivel de deserción escolar entre la juventud de las zonas rurales mexicanas. Además de estar titulados a nivel medio superior, les ayudó a adquirir conocimientos que ahora pueden aplicar y, como ya comentamos evitó en la mayoría de los casos que migraran al terminar la secundaria. Los principales motivos para estudiar Bachillerato en el CESDER referidos son: el que estuviera en la región, que contara con un internado, que era una educación relacionada con el medio rural, y que fuera accesible económicamente tanto para las personas que vivían cerca, como para quienes vivían en comunidades lejanas.

- *¿Por qué escogieron la preparatoria del CESDER?*
- *Era la escuela más cercana y era poco lo que se pedía de inscripción. Y la ventaja es que yo era interno, y era muy poco lo que se pagaba, sino hubiera tenido que irme a trabajar fuera.*
- *¿Había otras preparatorias?*
- *No. Había una en Libres, Zaragoza. Estaban retiradas. Y había que tener para pagar pasajes y hospedaje, o tener con quien vivir. Y a veces uno pierde la oportunidad de estudiar por las distancias y el costo, en el CESDER si era posible para las personas de esta zona aparte de que lo que enseñaban ahí era útil para la realidad de la zona, esto también era importante, ya se veía que quien estudiaba ahí tenía sus hortalizas en casa o luego podía estudiar para ser maestros. Y aunque era un sacrificio grande se lograba terminar el Bachillerato con el sistema que tenían.*

Benito, egresado del Bachillerato (EE7 98:105)

Que el Bachillerato del CESDER considerara la realidad económica y las carencias de la juventud rural y sus familias para sostener sus estudios y que a su vez, ideara un sistema que facilitara la conclusión de sus estudios, lo valoramos

como fundamental para conseguir el ingreso, evitar la deserción y asegurar la culminación de sus estudios medios superiores.

Estudios superiores. Un logro más es que les permitió alcanzar estudios superiores y/o tener trabajo relacionados con lo que aprendieron. De las diez personas que entrevistamos y que tenían perspectivas de continuar con estudios superiores, seis lograron iniciarlos, cinco se han titulado y uno cursaba el último año de arquitectura. Además, una persona estudió la Maestría en el CESDER y cinco tienen trabajos asociados a lo que estudiaron. La tabla 20 muestra los estudios que realizaron, quiénes lo hicieron en el CESDER, así como las personas que trabajan en algo relacionado con sus estudios superiores.

Egresado (a)	Deseo de realizar estudios superiores	Realizaron estudios superiores			Trabajan de lo que estudiaron	No realizaron estudios superiores
		Licenciatura		Maestría		
		Dentro de la región	Fuera de la Región			
Rafael	*	Licenciatura de Planeación rural. CESDER			*	
Alicia	*	Licenciatura de Planeación rural. CESDER			*	
Marco	*	Licenciatura de Planeación rural CESDER		Maestría de Pedagogía del Sujeto UCI-Red CESDER	*	
Esther	*		Maestra educación primaria. Escuela normal, Tetela, Puebla.		*	
Jesús	*		Pedagogía. Escuela de Teziutlán, Tlaxcala		----	
Enrique	*		Arquitectura, Universidad Iberoamericana, Puebla.		*	
Lizeth	*					*
Nora Leticia	*					*
Benito	*					*
Máximo	*					*

Tabla 20. Logros educativos al salir del Bachillerato

Fuente: Elaboración propia

También es importante mencionar que un alto porcentaje de las personas que salió del Bachillerato continuó con su trayectoria educativa, como lo muestra el Cuestionario de valoración de logros formativos con el que confrontamos algunos de nuestros datos²⁰².

En cuanto las posibilidades de contar con un empleo asociado con la formación recibida y el éxito escolar, destacamos, que la generación de empleos promovida desde el CESDER les permitió a muchas personas poder sostenerse para sus estudios superiores. Además, en muchos casos, les ayudó a iniciar una trayectoria profesional, ya que en la actualidad muchas personas siguen trabajando para el CESDER. Por ejemplo, encontramos a Esther, quien es maestra de nivel primaria y a Enrique, quien realizaba trabajos en torno al diseño y construcción en el ámbito comunitario y cursaba el último año de la carrera de arquitectura.

Como se presentó en el primer apartado, las causas que impidieron que algunas personas lograran estudios superiores fueron, en el caso de las mujeres, la maternidad sin contar con el apoyo familiar para continuar sus estudios. Por esta razón, se dedicaron a la atención de los hijos(as) y las labores del hogar, aunque cabe mencionar que una de ellas abrió una microempresa familiar. En el caso de los hombres, la razón fue la migración a Estados Unidos a trabajar para reunir dinero. Aunque uno quería volver a México a estudiar la licenciatura del CESDER y otro a estudiar música o establecer un negocio, ahora los dos desean volver a Estados Unidos para seguir trabajando.

²⁰² De acuerdo con el Cuestionario de valoración de logros formativos (ver anexo 1) que realizó el CESDER en el 2002, de las 90 personas que contestaron el cuestionario el 78,89% habían continuado estudiando. 55 personas (61,11%) estudiaron la Licenciatura del CESDER y 13 personas estudiaron otra licenciatura. Estas cifras muestran a la vez la relevancia que ha tenido la licenciatura del CESDER, al facilitar la continuación de la trayectoria educativa a quienes estudiaron en el Bachillerato del propio CESDER y con ello han contribuido a la permanencia en la región de muchas de las personas oriundas de la región y egresadas del Bachillerato.

- ***Cuando terminaste la prepa ¿qué opciones tenías?***
- *Yo no busqué más, tenía claro que quería estudiar la licenciatura del CESDER y no busqué más.*
- ***¿Entraste a la licenciatura?***
- *Sólo fui al curso propedéutico que se hace, y ya no regresé, tenía pensado seguir. Pero como me embaracé y los papás se molestaron. Y ahí es que también mi esposo deja la licenciatura y con lo que sabíamos de la preparatoria continuamos y pusimos nuestro negocio, con esto salimos adelante.*

Lizeth, egresada del Bachillerato (EE9 103:106)

Becas y apoyos

Tres personas de las egresadas tuvieron que acceder a becas del CONAFE, en donde ejercieron como instructores comunitarios rurales de educación básica a cambio de un apoyo económico para su manutención y para seguir estudiando. Indican que lo aprendido en el Bachillerato del CESDER les ayudó para ejercer la labor de instructores comunitarios, complementando con la formación inicial que les dieron en el CONAFE. De lo aprendido en el Bachillerato, lo que más les ayudó fue aprender a trabajar con niños y niñas, con familias y comunidades, así como las actividades productivas (hortalizas, cría de animales, actividades productivas asociadas a las microempresas), el trabajo comunitario y el saber planear actividades.

A pesar de estar becados, fue necesario sumar otras fuentes de ingreso, como utilizar lo aprendido en el Bachillerato para llevar a cabo algunos trabajos y el apoyo de asesoras(es). Tal es el caso de las dos personas que lograron concluir el periodo de instructores comunitarios del CONAFE. Marco completaba la beca del CONAFE con las actividades de carpintería, así como con el trabajo de promotor y docente del CESDER. Esto le permitió terminar el Bachillerato y la licenciatura en el CESDER.

Tanto los asesores(as) como algunas de las personas egresadas comentaron que para seguir estudiando es necesario, en ocasiones, contar con apoyos adicionales a los de las familias o los del CONAFE. Estos pueden ser una beca o ayudas que de forma personal dan los asesores(as). En el caso de Enrique, consiguió otras dos becas por sus propios méritos y gracias a la ayuda de una

asesora del CESDER y su esposo, quien es arquitecto y se convirtió en su padrino del Bachillerato. El apoyo de los asesores(as) para que siguieran estudiando al salir del Bachillerato fue recurrente, orientándolos para conseguir becas, realizar trámites o poderse quedar a trabajar y estudiar en el CESDER y en ocasiones, con alguna ayuda económica. Sin embargo, la ayuda principal era motivarlos y animarlos en los momentos difíciles. Los asesores(as) comentaron que la motivación para seguir estudiando o pensar muy bien lo que harían al salir del Bachillerato se hacía para todo el alumnado. Lo anterior se realizaba a manera de reflexión durante los tres años del bachillerato y en el tercer año, dentro de las asambleas. El acompañamiento durante la vida cotidiana era otro momento para motivarles. Mantener comunicación con exalumnos(as) y asesores(as) suele ser común, no sólo con los que se quedan a trabajar o estudiar en el CESDER, sino también con exalumnos(as) que van al CESDER a pedir asesoría para sus proyectos, con quienes participan en algún programa del CESDER o con quienes les visitan por la relación de amistad que conservan. Los asesores(as) comentan que apoyaban de forma especial a las personas que no contaban con apoyos familiares, sobre todo a las personas más pobres. Según nuestro entender, este último refiere un tipo de «acción afirmativa» que no era institucional en muchos casos. Cuando el apoyo pasaba por la aceptación o promoción institucional, generalmente, se trataba de quienes quedaban a trabajar en el CESDER. También se identifica que el apoyo brindado por el CESDER a su alumnado o ex alumnado era mediante transferencias en especie (venta de colmenas, de mobiliario para microempresas, traspaso de alguna microempresa). La ayuda a modo de «apadrinamiento» informal es una forma común en muchas zonas rurales empobrecidas y ha sido clave para que muchas personas alcancen mejores oportunidades. En este sentido, consideramos relevante que estas se den fuera de un marco de explotación (como es el caso de las trabajadoras domésticas, trabajos donde tienen un compromiso de permanencia y/o en condiciones de riesgo a cambio de la ayuda). La necesidad de ayuda moral y económica para que la juventud rural continúe con los estudios es una necesidad que evidencia nuestro estudio. El relato de Enrique nos habla de estas situaciones:

- ***Para cubrir todos tus gastos la beca del CONAFE es muy poquito dinero ¿no?***
 - *Sí. Pero la beca de aquí [de la Universidad Iberoamericana], es al 100% de la colegiatura.*
 - ***Te dieron al final una beca aquí***
 - *Sí. Y la beca se llama Pedro Agrupe, que son becas que dan a gente indígena, son becas al 100%. Ayudó la recomendación de Daniela, pero aun así lo que cuenta es tu desempeño, tu esfuerzo y aquí estoy dando lo mejor. Y con lo del CONAFE también me voy ayudando.*
 - ***¿Tienes algún otro apoyo aparte de esta Becas?***
 - *Hay un apoyo que nos dan cada mes por parte de DANESQUE. Que es donde trabaja Daniela [asesora del CESDER], y hay fondos para becas, recibimos las personas becadas un apoyo mensual de 800 pesos, y esto nos ayuda para pagar renta y más gastos. Es muy caro sostenerse y la carrera de arquitectura, pero con un gran esfuerzo puedo dar lo mejor y cumplir. Los trabajos que voy haciendo poco a poco también me ayudan. [...]*
 - ***Tú crees que si no te hubieran apoyado Octavio y Daniela y su esposo estarías aquí ahora.***
 - *No, definitivamente no. Si yo no los hubiera conocido no.*
 - ***¿En qué circunstancias ellos se hacen presentes?***
 - *En todo. Yo en quinto semestre me atoré y eran muchas cosas para mi cerebro y yo ya quería tirar la libreta. Yo no quería nada más y ellos llegaron y me ayudaron. Me dijeron que no me desespere.*
- Enrique, egresado del Bachillerato (EE6a 113: 132)

7.3.3. Comunidades y región

Los egresados, egresadas y asesores(as) asignan un valor especial a las acciones personales y familiares para asegurar un impacto comunitario ya que consideran que, en su conjunto, muchas de estas logran cambios importantes en lo cotidiano y que posibilitan una vida diferente para las familias y comunidades. Lo que tienen en común estas acciones es que permiten dinamizar la región, fortalecer la organización local, así como disminuir el grado de dependencia de los programas del gobierno, a empleos en empresas y a las remesas.

Los asesores(as) comentan que, por lo general, las acciones personales y familiares no suelen considerarse como un aporte al mejoramiento comunitario o regional, aunque sean de gran valor. Agregan que no siempre son los «grandes proyectos» o los proyectos «etiquetados» como comunitarios, los que generan impactos a ese nivel, pues iniciativas pequeñas personales o familiares, son una alternativa al comercio de grandes empresas, porque constituyen un ingreso fijo y

seguro para las familias, un medio para la estabilidad económica y permiten el acceso local a productos sanos y de calidad. En este apartado, indicaremos la relación entre estas actividades y su impacto comunitario.

Los principales impactos a nivel comunitario que identificamos son:

Dinamización de la economía local.

En los relatos de los egresados y egresadas encontramos asociada la dinamización de la economía local y el mejoramiento comunitario con las actividades de producción de plantas y animales, así como a las microempresas que realizaban a partir de lo aprendido en el Bachillerato. Consideran que ofrecer servicios o productos a nivel local, así como el intercambio en especie ayuda a cubrir necesidades existentes en la región, así como a generar autoempleos y recursos económicos o en especie que contribuyen al bienestar de las personas. Algunos de los beneficios comunitarios han quedado plasmados en apartados anteriores, aun así, en las siguientes citas se describen algunos de ellos.

Mi papá los saca a las comunidades que va a vender pan [refiriéndose a los conejos que crían]. La gente los compra, los engorda y se los come.

Rafael, egresado del Bachillerato del CESDER (EE1 95:137)

- **¿Esto cuándo lo hiciste?** [Fabricar marcos de madera que luego las mujeres de la comunidad les pegaban chaquiras para decorarlos]
- *Cuando estaba en la prepa y en el CONAFE*
- **¿Qué hacías con el dinero que ganabas?**
- *Para el gasto de la familia. No lograba cubrir el total del gasto de la familia y un poco para mis gastos, como alimentación o comprarme mi ropa. Era poco, como 1,600 pesos al mes. Pero era importante para nosotros, para todas las señoras.* Enrique, exalumno del Bachillerato (EE6a 254:261)

Antes de iniciar el negocio, como todo negocio, vimos qué servicios había en el pueblo para decidir qué podíamos hacer, qué necesitaba la gente de aquí y de otras comunidades más lejanas. Ayudamos, por ejemplo, a escuelas que están lejos y vamos y les damos ahí el servicio, nadie quiere hacer esto, nosotros sí queremos hacerlo.

Lizeth exalumna del Bachillerato (EE9 120:122)

A nivel de proyectos comunitarios, los exalumnos y las exalumnas suelen participar en iniciativas para el mejoramiento de la producción, la generación de empleos, la facilitación del acceso a recursos económicos y a la creación de

productos para las personas de las comunidades. Por ejemplo, Marcos participó en un proyecto comunitario de cabras lecheras y producción de quesos.

- *En este proceso electoral nos unimos cuarenta personas y logramos que uno de los candidatos nos diera apoyo para un proyecto de cabras lecheras, y ahora somos como cuarenta socios que estamos con este proyecto.*
- ***Y cómo trabajan.***
- *Todo tiene comisiones, como en la prepa. Sólo hay una persona responsable para hacer el cuidado y limpieza de las instalaciones y una persona que elabora el producto [...] bueno hay cuatro, pero las otras tres están de reserva por si esta persona no puede seguir.*
- ***¿Y venden?***
- *Si se vende mucho y no nos alcanza para lo que es la demanda.*
- ***¿Y tienen ganancias?***
- *Sí, por lo menos sale para pagarle a la señora que hace los quesos, la señora que hace la limpieza, les da de comer y para su alimentación. Eso si sale, y queda un poquito, doscientos o quinientos pesos a la semana. Ahí va el proyecto, pero no sólo es lo que ganamos, sino el beneficio de unos empleos y que las personas tengan un buen producto, un buen queso.*

Marcos, exalumno del Bachillerato (EE10 132:137)

Este tipo de proyectos productivos²⁰³, en los que la ganancia puede ser poca, requiere de una investigación más minuciosa para identificar los impactos reales en el mejoramiento de la vida del total de socios(as). No obstante, el egresado indica que esta iniciativa ayudó a generar dos empleos y aportó recursos necesarios para vivir. Consideramos que lo anterior denota aportes importantes, sobre todo por el alto nivel de pobreza de la región y la larga duración de los proyectos. Estos aspectos escapan a la indagación que realizamos en nuestra investigación. Sin embargo, los egresados y egresadas participantes consideran que los proyectos productivos que acompañan o generan en la región han sido de ayuda para la capacidad de organización y la dotación de información a las personas. Estas capacidades luego les son de utilidad para iniciar sus propios procesos o para su vida cotidiana (Rafael, EE1b 508:509).

Concientización de las personas de la región.

Parte de las personas egresadas comentaron que estudiar el Bachillerato les ha ayudado a generar conocimiento de lo que pasa en las comunidades y en la región, así como a identificar causas y posibles soluciones a los problemas. Les ha permitido tomar conciencia y emprender procesos reflexivos con sus familias y personas de las comunidades, así como evitar el conformismo, involucrarse en iniciativas corruptas o que abusan de la ciudadanía. Así, la mayoría de las personas entrevistadas consideran la adquisición de una visión crítica y la toma de conciencia como algo importante para el mejoramiento de las condiciones de vida. Una parte del alumnado entrevistado asocia la toma de conciencia generada con un cambio a nivel político, especialmente, con la capacidad que ahora muchas personas de la región tienen para exigir a las autoridades, para actuar de forma ética, para sentirse libres y responsables al tomar decisiones. También, se menciona la responsabilidad al ocupar un cargo público, la alternancia política que se va generando, la defensa del territorio y del medio ambiente. En este sentido, Felipe, actual director del CESDER y exalumno, nos comenta:

Yo creo que a partir de la toma de conciencia sobre la libertad de decidir qué pues se ha logrado llegar a tener alternancia en el ayuntamiento, de los distintos partidos que existen en el municipio, no es algo que es directo, pero es una conciencia que la han creado y la han adquirido las personas de la comunidad, y yo digo que la han traído algunos efectos relacionados con el CESDER y todo el trabajo que hemos realizado con ellas, la gente cada vez se van dando cuenta más y más que las cosas pueden y tienen que cambiar y lo exigen.

Felipe, exalumno, asesor del Bachillerato y
director del CESDER (EA1 140:141)

Por otro lado, destacamos que las personas egresadas emprenden acciones que permiten concientizar a la comunidad. Por ejemplo, un terreno experimental que la gente puede ver para motivarse y concientizarse de no utilizar abono. Valoran como importante el tener sus propios proyectos, ya que permiten ver reducir la dependencia del gobierno o muestran que es factible formular proyectos a largo plazo.

Disminuir la dependencia del gobierno.

Las personas egresadas comentan que un logro importante ha sido disminuir el asistencialismo desde el gobierno, los partidos políticos y las

empresas. Enumeran como acciones que han ayudado a esto: el promover y participar en proyectos o iniciativas que no son gubernamentales y el tratar de que los recursos gubernamentales sean para proyectos a largo plazo o que realmente permitan que las personas los gestionen y mejoren sus vidas.

Pero además bajamos unos proyectos [refiriéndose a realizar las gestiones para acceder a financiamientos para sus propios proyectos], pues había algunas gentes que sabían sobre producir, tejidos y esas cosas y elaboración de mermeladas, moles y diversas actividades, pero eso fue aparte del Municipio, fueron otras actividades y otros tipos de apoyos, en donde también ayudé.

Marcos, exalumno del Bachillerato (EE10 116:121)

Concretamente encontramos que exalumnos y exalumnas han iniciado: i) organizaciones no gubernamentales (ONG); ii) proyectos de crédito y ahorro en las comunidades; iii) cooperativas; iv) creación de microempresas y v) participado o impulsado iniciativas para la defensa de su territorio y patrimonio.

Asumir cargos públicos para «hacer las cosas diferentes». El impacto en relación con los cargos públicos lo asocian especialmente a la idea de promover mejoras en las comunidades y cumplir de manera honesta. Hacen referencia también a las acciones que benefician a quien más lo necesita, y a que los recursos lleguen a las comunidades, evitando beneficiar únicamente a las cabeceras municipales. Otro aspecto destacado es promover la participación de las personas de la comunidad en la toma de decisiones para que sean conscientes y críticos ante lo que pasa. Marcos, ex alumno que en el Bachillerato generó proyectos con su comunidad y luego fue Presidente Auxiliar, nos comenta cómo decidió tomar este cargo público.

- *Digamos que yo consideré que era pertinente hacer una especie de trabajo distinto, que considerara trabajar con la comunidad, trabajar con relación a todos los recursos que se pudieran canalizar del Municipio, y darle a quién realmente lo necesita y no a alguien que ya es «cliente». También pensé que ya se tenía que hacer no sólo a nivel de infraestructura, sino además a nivel de considerar los recursos naturales y considerar el que los cultivos ya no se hagan con tecnologías o [...] muchos agroquímicos, insecticidas. Y pensé, no, ya no puede seguir así. Así fue que dije, pues sí, sí que participo.*

Marcos, egresado del Bachillerato (EE10 183:185)

De las personas entrevistadas sólo Marcos ha ocupado un cargo público. Sin embargo, el Cuestionario de valoración de los logros formativos del

Bachillerato del CESDER en el 2002, muestra que 8 de las 90 personas que contestaron el mismo habían ocupado un cargo público.

Los asesores(as) comentan que los cargos que han ocupado las personas egresadas son a nivel municipal y local, siendo en particular presidentes(as) auxiliares, jueces(zas) de paz y regidores(as). Opinan que la preparación que los y las estudiantes reciben en el Bachillerato y la Licenciatura del CESDER les ayuda a desarrollar un compromiso político y a realizar el trabajo que implica un cargo público. Consideran que tener cargos públicos comunitarios es una forma por la que las personas egresadas muestran las capacidades desarrolladas e insisten que ser alumno o alumna del CESDER influye para que les elijan como autoridades comunitarias. Así lo expresa un asesor, cuando nos hablaba de los impactos comunitarios:

Estoy sorprendido con el creciente número de exalumnos que son nombrados autoridad, como jueces de paz y estos cargos, que no son los puestos como de presidencia municipal, en donde están en juego muchos recursos económicos, sí que tienen manejo de recursos, pero son más en el servicio comunitario. Esto habla de un reconocimiento, y de una capacidad de lo que han desarrollado y sería mentir, el que no influyó el que sean alumnos del CESDER... sí influyó.

Oriol, asesor del Bachillerato y actual asesor del
CESDER (EA11, 61:62)

Es un impacto importante el que exalumnas ocupen cargos públicos. Incluso algunas exalumnas son las primeras mujeres de la comunidad en tenerlo, sobre todo por las dificultades que tienen las mujeres para participar a nivel comunitario y político y porque estos cargos normalmente son ocupados por hombres.

[...] compañeros y compañeras que han sido jueces, está Gabino y una compañera que se llama Lucia, que es de la Unión, ella ya fue juez de paz, creo que fue la primera jueza de paz de ahí de la Unión. [...] Mira por ejemplo gente que estuvo en el CESDER, está recién una compañera de la comunidad de Chilapa, ella estudió licenciatura, ella fue presidente auxiliar, igual me puedo equivocar, pero ella fue las primeras presidentas auxiliar de su comunidad. Y luego de los que ya te mencioné, y otros han estado en el gobierno municipal.

Alberto, Egresado del Bachillerato, asesor del área de microempresas y comercialización, miembro del Consejo Directivo del CESDER y Área de impulso de actividades económicas (EA12 46:47, 50:51)

Los asesores(as) mencionan que un problema que se presenta en los cargos públicos es el caciquismo²⁰⁴, que es una práctica muy arraigada en las zonas rurales, aunque gran parte de sus exalumnos(as) que han ocupado cargos públicos o generan iniciativas comunitarias, se caracterizan por realizarlas de forma honesta, transparente y en búsqueda del bien común, aun cuando reconocen que se han dado algunos casos de caciquismo.

Exigir al gobierno del cumplimiento de sus compromisos.

Otro impacto importante es que las personas de las comunidades exijan el cumplimiento de las funciones y responsabilidades del gobierno y que los proyectos que emprendan realmente beneficien a las comunidades, así como que los gobiernos protejan el territorio o el patrimonio de la región. Dentro de los logros mencionados en este sentido son: i) canalizar recursos a la comunidad; ii) beneficiar con programas o proyectos a quien más lo necesitan; iii) el lograr servicios públicos deseados por la comunidad; iv) defender el territorio y el patrimonio al lograr que las autoridades no aprueben iniciativas que la comunidad no desean y/o que dañan el medio ambiente. Los egresados y egresadas consideran que las personas de la comunidad van desarrollando la capacidad para exigir al gobierno, dado que el mejoramiento de sus vidas cambia también su postura frente al gobierno. Un ejemplo de esto nos lo explica Jesús, cuando nos comenta lo que ha pasado en *Ixtacamaxtitlán*, su comunidad:

Yo creo que el primer cambio es la mejora de la calidad de vida de las familias. Pues en la medida que se comienza a hacer autonomía en las familias, se cambia la postura ante el gobierno. Cuando se logran estos procesos, desde la apuesta de la identidad, desde la integralidad. Podemos lograr generar políticas públicas. No sé en otros municipios, pero en Ixtacamaxtitlán, ya se comienzan a dar cambios. Cuando comenzamos a exigir participación diferente de parte del gobierno, ya no sólo son logros en carretera, alcantarillado, drenaje, etcétera. Es proyectos de ganado, de vivienda, de espacios productivos, de una tortillería, una productora de hongos, también el gobierno le entra a la parte de la exigibilidad, pero el gobierno sólo va a cumplir cuando la gente lo demanda.

²⁰⁴ Expresión que se utiliza para aludir a quienes utilizan el poder para dominar o hacen uso del poder, autoridad o influencia para beneficio propio.

Mira, son como dos ejes rectores, son como dos ejes que van como juntos y que tienen que ir, dando un vaivén, el uno con el otro. Cuando estamos logrando las capacidades humanas, también la gente se va dando cuenta de las responsabilidades del gobierno. Y cuando lo vamos logrando la gente va a exigir. Lo vamos a exigir, porque si vamos en procesos productivos, y si esto va a mayor escala, no sé doméstica, y si podemos involucrar al gobierno y le exigimos. Cambiamos la mentalidad, la gente se hace crítica cuando trabajamos con ella, cuando reflexiona, cuando es capaz de hacer sus cosas.

Jesús, egresado del Bachillerato (EE3a 240:247)

En consecuencia, los exalumnos o exalumnas consideran que ocupar cargos públicos ha ayudado a que las personas de las comunidades exijan al gobierno para que éste cumpla con sus responsabilidades.

Defensa del territorio y de su patrimonio.

De los impactos más importantes a nivel comunitario se encuentra la defensa del territorio y de su patrimonio. Una gran dificultad que enfrentan las comunidades de la región de la sierra norte de Puebla son las concesiones mineras, los proyectos hidroeléctricos y la autorización para hacer pozos para extraer gas y petróleo²⁰⁵. Desde el 2011 exalumnos y exalumnas del Bachillerato del CESDER han participado en iniciativas que buscan informar en la región, así como detener los proyectos y proteger el derecho a la tierra, al agua, al viento y a las formas de organización y de decisiones comunitarias. Dentro de las acciones en las que los exalumnos y exalumnas del Bachillerato han participado, encontramos: el mapeo de megaproyectos que se quieren implementar en la región, la participación en la creación del Consejo Tiyat Tlali²⁰⁶ (en defensa de nuestro territorio), la celebración de asambleas comunitarias y manifestaciones, la organización y asistencia al Encuentro de Pueblos en Resistencia Contra el

²⁰⁵ También denominados Fracking, término en inglés utilizado para nombrar la técnica de estimulación hidráulica que posibilita o facilita la extracción del subsuelo especialmente de gas o petróleo.

²⁰⁶ Para ver la información sobre este Consejo Tiyat Tlali (en defensa de nuestro territorio) ver su página web (Consejo Tiyat Tlali, s/f).

Modelo Extractivo realizado en Zautla y la provisión de información a la comunidad.

Al respecto Alberto, asesor del CESDER y ex alumno que desde el inicio de este movimiento lo ha apoyado y que en 2017 representó a su comunidad y la región en Canadá ante la Minera Almaden Minerals y el gobierno canadiense, junto con otra exalumna (Arrellano, 2017; Olvera, 2017), comentó

Ahorita en la sierra norte hay un problema muy grande por la explotación minera, y en Ixtacamatlán hay muchas hectáreas, en Tetela tenemos como 120 mil hectáreas concesionadas. Hay una empresa que ha hecho ya barrenaciones, bueno en total, no es el tema. Lo que es el tema, es que ahora estamos pudiendo hacer un movimiento en contra de esto, por la red de compañeros CESDERIANOS que tenemos localizados en las comunidades, en al menos algunas de las comunidades de Ixtacamatlán, algunos son ellos los contactos con los cuales estamos difundiendo la información, organizándonos. Por ejemplo, está Floriberto, están otros, allá por Tepoxultla, están los compañeros que están agrupados en la cooperativa que se llama Ayus, está Justino y otros, y digamos que algunas otras comunidades en donde, por ejemplo, el mismo Raúl y su compañera están ayudando a difundir información.

Alberto, Egresado del Bachillerato, asesor del área de microempresas y comercialización, miembro del Consejo Directivo del CESDER y Área de impulso de actividades económicas (EA12 46:47)

Iris, exalumna del Bachillerato que ha participado activamente en estas iniciativas, comenta en una cita extraída de un diario, parte del proceso que han seguido y en el que ha participado.

Al principio de esta lucha nos alarmamos mucho porque no nos dimos cuenta a qué hora entraron y llevaban más de 10 años trabajando. «Estábamos muy preocupados», contó Iris. «Nos robaba el sueño. Decíamos: somos poquitos, qué vamos a hacer ante este monstruo». Pero algo que nos ayudó mucho es empezar a dar información en todas las comunidades. Mucha gente no sabía a lo que nos estábamos enfrentando. Se convocó a varias comunidades para que nos dijeran cuáles eran nuestros derechos porque tampoco sabíamos cuáles se iban a vulnerar si se llevaba a cabo la minera. Estuvimos de acuerdo que serían el derecho a la vida, al agua, al medio ambiente y a la salud. Iris, ex alumna del Bachillerato y originaria de Ixtacamaxtitlán

(Arrellano, 2017)

Algunos de los logros alcanzados son: la expulsión de una minera, el detener diversos proyectos hidroeléctricos y mineros, la declaración de tres comunidades de la región como «puntos de riqueza ambiental», donde sus

habitantes deciden sobre sus bienes naturales y la concientización y consenso de una gran parte de la región²⁰⁷. Como comenta una consultora y analista en políticas públicas ambientales: *por increíble que parezca, la profunda movilización de estas comunidades sí ha dado resultados* (Bizberg, 2017). No se puede atribuir totalmente estos resultados a los exalumnos y exalumnas del CESDER, pero hay un reconocimiento de que su participación activa en la organización de la defensa y la cantidad de exalumnos y exalumnas participantes en organizar las movilizaciones es muy fuerte. El CESDER como institución ha sido clave para motivar que participen, pero a la vez comenta el asesor Alberto, que si no tuvieran un conciencia social fuerte y capacidades para la organización, sería más difícil (EA12 65:7047).

Fortalecimiento de la identidad. La participación en los movimientos de resistencia, las acciones que las personas participantes realizan y el sentido que dan, podemos relacionarlas con la *identidad*, la *dignidad* y la *autonomía*, que se promovía en el Bachillerato del CESDER.

La *identidad* -entendida como «sentido colectivo de pertenencia», «reconocimiento y valoración de lo propio» y como «arraigo», concebido como «compromiso con los míos». La *dignidad*, como una «valoración de lo que se es (campesino, mujer, ser humano, un ser capaz de decirse en el mundo) y lo que se

²⁰⁷ En 2012 se sacó de la comunidad de Tlamanca a la minera china JDC Minerals, gracias a un acuerdo unánime en una asamblea (de 32 comunidades y cerca de 7000 personas) en donde se determinó que el presidente municipal de Zautla debería negar el permiso. En 2013, detener los proyectos de Grupo México de construir una presa hidroeléctrica y posteriormente minas. Se detuvieron también proyectos de Wal Mart, Grupo México, Almaden Minerals, Suburbia para entubar ríos y privatizar el agua. Otros logros son, que la Secretaria de Sustentabilidad Ambiental y Ordenamiento Territorial (SSAOT), declaró tres comunidades (Zautla, Ixtacamaxtitlán y Tetela de Ocampo) como puntos de riqueza ambiental donde los propios pobladores de la región son los responsables de su preservación y que la Secretaría de Economía en el 2018 obligó a la empresa Almaden Minerals a hacer público su estudio de impacto ambiental. La concientización, así como la unidad y consenso de una gran parte de las personas de la región para defender su territorio y patrimonio y exigir a las autoridades locales, nacionales, canadienses y empresas el respeto de sus derechos, en especial el de autonomía, consulta previa y acceso a la información clara y confiable, son logros relevantes y la base para las negociaciones y defensa que realizan las personas de las regiones (Bizberg, 2017; Olvera, 2017; Zamalín, 2018).

tiene» y la *autonomía*, como la capacidad de tomar decisiones valorando las propias potencialidades. Estas son las tres *virtudes* que en el Bachillerato se consideraban como fundamentales y complementarias para la «vida buena», que comienza a promoverse en el Bachillerato como una alternativa ante la situación de deterioro de la vida rural.

Yo siempre digo que no se puede tener autonomía, si no es a partir de una identidad vivida con dignidad, es algo que se entrelaza, no puedes decir, autonomía, identidad y dignidad. Sino que primero es saber quién eres, construirte como ese quién eres, construirte con esa identidad, con esa identidad de obrero, campesino, sea la que sea, y como hombre, más bien como persona, como humano y darle un valor a eso, eso es la dignidad, y a partir de ahí ser capaz de tomar tus propias decisiones, que eso es la autonomía.

Daniela asesora del Bachillerato del CESDER (EA10 27:27)

La participación de los egresados y egresadas del Bachillerato en el movimiento social muestra, a nuestro entender, una resignificación de su identidad como sujetos y como grupo social perteneciente a un territorio y una región. Encontramos en las narrativas del alumnado una fuerte conciencia de pertenecer al «mundo» campesino y pobre, y de la influencia que esto tiene en las formas en que se desarrollan sus vidas, mostrando en todos los casos una fuerte filiación hacia la defensa de los derechos como campesinos y como pobres, así como un consenso de que la situación en la que viven puede cambiar y mejorar. Esta conciencia es algo que atribuyen a lo aprendido en el Bachillerato.

Yo siento que algo que le debo a la prepa es el poder llevarme en el va y ven de la «praxis» sociocultural. El hacerte pensar y sentir que estás en una dimensión real y existente que se llama condición campesina [...] en el imaginario de muchas personas, la primera impresión de campesino es el que tiene sus tierras, su tractor, su ganado, su rancho etcétera. Pero aquí estamos dentro de la cola de los campesinos. Yo tal vez no le daría la palabra de campesino, pero esta es la categoría de definir campesino. Porque ni tienen tierra, ni gran ganado, ni infraestructura, ni peones. Pero por el simple hecho de vivir en el medio, en el campo, y de subsistir, aún en las peores condiciones, lo hace ser campesino. Y es en estas condiciones en las que vive mi familia [...] Mi familia tiene tierras sólo para la subsistencia... Ayer fui a la levantar mazorca [...] yo tengo una formación universitaria y no me avergüenzo de ser hijo de campesino.

Jesús, egresado del Bachillerato (169:179)

También manifiestan el pertenecer a un pueblo indígena en siete casos, pero más por la filiación a la lengua que habla o que hablan sus padres, madres, abuelo o abuela. Sólo en un caso lo atribuyó a las raíces que tiene su familia al vivir en una región Náhuatl. Muchos de los egresados y egresadas pertenecen a familias o comunidades indígenas o a regiones donde mantienen vivos aspectos culturales del campesinado y de los pueblos indígenas. En este sentido, los asesores(as) indican que el Bachillerato les ha ayudado a valorar lo que son y de dónde vienen, insistiendo que la cultura es algo vivo y en ella se conservan y mezclan elementos de diversas identidades: campesina, indígena, de clase social, incluso familiar. Rita, la directora del Bachillerato nos lo explica poniendo como ejemplo la preocupación por la familia:

[...] si es un rasgo muy campesino el trabajo familiar, la preocupación por la familia, y la escuela al reforzar la identidad campesina fortalece este rasgo. Pero no es algo que la escuela les dé [...] es algo que traen, que ya lo vivieron, así está la costumbre, ahí está la cultura y así lo vivieron, pero no la pierden, no se debilita, se intenciona con mucha claridad en la escuela. Por ejemplo, muchos hicieron algo por sus familias [...] Las tienen muy presentes [...] Es una evidencia, de lo viva que está la cultura.

Rita, directora del Bachillerato del CESDER y actual directora de la Licenciatura (G4 84:88)

También es importante señalar que los asesores(as) la atribuyen a que, en México, Latinoamérica y globalmente se tiene mayor reconocimiento y valoración a los pueblos indígenas y por sus luchas, el hecho de que algunos jóvenes o exalumnos(as) tengan mayor conciencia de pertenencia a una cultura indígena diez o doce años después de salir del Bachillerato. En el momento que estudiaron el Bachillerato, socialmente era más valorado el ser campesino que ser indígena (G1 131:133).

De esta manera, trabajar los aspectos identitarios en el Bachillerato ayudó a los y las jóvenes a tener una postura más justa y a participar en acciones que permitieran mejorar sus vidas. Comenta Jesús:

- ***De las actividades que realizaban en el Bachillerato, qué es lo que más te ayudó para tener esta postura más de justicia***
- *Es lo relacionado con mis raíces, el sentirme que pertenecía a la banda de los de abajo. A la banda de los jodidos. Y que estamos así, no porque Dios lo quiso, sino porque existen circunstancias que lo ocasionan y que no deberían*

de estar así. Entonces nos ponemos a organizarnos, a hacer algo para cambiar.

Jesús, egresado del Bachillerato (EE3a 169:179)

Arraigo. A nivel comunitario otro logro que tanto las personas egresadas como las asesoras, valoran importante, es que muchos exalumnos y exalumnas tienen un fuerte «arraigo» entendido como «compromiso con los míos» (EA10). Los asesores(as) comentan que este arraigo se ve reflejado en el compromiso que los exalumnos(as) tienen por ayudar a mejorar las condiciones de sus comunidades, de su región, así como de su familia. Esta situación se identifica tanto en los egresados y egresadas que viven en la región y que participan en proyectos comunitarios, en iniciativas de defensa de su territorio o como promotores, así como aquellos(as) que viven fuera y buscan la forma de ayudar no sólo a sus familias, sino a sus comunidades. Enrique, aunque vive fuera de la región, busca como ayudar a «su gente» y lo atribuye a lo aprendido en el Bachillerato o el CESDER.

Ahora yo no he perdido la mentalidad del CESDER, yo sigo pensando que en un momento puedo regresar y trabajar con ellos. Ahora como arquitecto veo las cosas de otra forma. Veo las fallas del diseño arquitectónico. De hecho, mi tesis lo voy a enfocar a un parque, porque en mi pueblo, en San Andrés no lo tiene. Lo importante es socializarse con la gente, yo cuando voy a mi pueblo platico con la gente, así como me ven me buscan. La gente me busca, siempre he tenido la mentalidad de apoyar. Mucha gente de mi pueblo sólo necesita una orientación, porque la gente trabaja, no se queda atrás. Yo aprendí a ver por mi gente, no importa lo que yo sea o donde yo viva.

Enrique, exalumno del Bachillerato (EE6a 377:386)

Por último, cabe destacar que los egresados y egresadas consideran que, de lo aprendido en el Bachillerato, el trabajo en equipo durante las actividades cotidianas, las asambleas y plenarias escolares, la planeación de actividades, la relación igualitaria que se promovía y la elaboración de proyectos les han sido relevantes para el trabajo comunitario. En este sentido, sostienen que han sido relevantes el servicio social, el trabajo asociado al eje comunitario y la participación en los grupos comunitarios que se tenían en el CESDER.

7.3.4. Mejoramiento de las condiciones de vida de las mujeres y las relaciones de género.

Considerando la alta vulnerabilidad y exclusión que sufren las jóvenes rurales, veremos en este apartado los logros importantes que han tenido en sus vidas y las limitaciones a las que se enfrentan. El siguiente cuadro recupera algunos de los logros de estas exalumnas, en relación con los estudios, el trabajo y la vivienda, así como la valoración que hacen de la utilidad de lo aprendido en el Bachillerato en relación con el mejoramiento de sus vidas en general.

Egresada	Vive en la región	Realizó estudios superiores	Trabaja	Cuenta con vivienda propia	Participa en proyectos comunitarios	Realización actividades productivas de crianza o cultivos	Tiene micro-empresa	Lo aprendido es de utilidad significativa para mejorar su vida
Alicia	Si	Licenciatura d Planeación rural. CESDER	Coordinadora de zonas del CESDER	No	Si	Si en su casa paterna	No	Si
Esther	No	Maestra educación primaria. Escuela normal, Tetela, Puebla	Maestra de Educación primaria en el sector público y cargo administrativo en la escuela primaria	No	No	Si En su casa paterna	Creando una con su familia para su papá y mamá	Si
Lizeth	Si	No	Microempresa creada con su marido de venta y reparación de aparatos electrónicos	Tienen un terreno	No	No	Si con su esposo	Si
Nora Leticia	Si	No	No	No, Vive en casa de su suegra	Si	Mínimamente	No	Si

Tabla 21. Logros de las mujeres egresadas del Bachillerato

Fuente: Elaboración propia

De las cuatro mujeres sólo una migró, lo hizo para estudiar y en la actualidad no vive en la región. Ella y una más terminaron una carrera universitaria y tienen trabajos relacionados con lo que han estudiado. Otra más, aunque no continuó estudiando, tiene un trabajo estable y un salario fijo gracias a la microempresa familiar que abrió con su esposo. En relación con



Imagen 10. Nora Leticia, egresada, al ir por su hijo a la escuela.

Fuente: imagen propia

proyectos comunitarios, dos participan en estas iniciativas. En cuanto a las actividades productivas, dos han logrado que en la casa paterna realicen actividades productivas y una más, junto con su familia, está comenzando una microempresa para su padre y madre. Ninguna tiene vivienda propia y sólo una, cuenta con un terreno junto con su esposo.

Independientemente del carácter de sus logros, las cuatro opinan que estudiar el Bachillerato ha sido importante para mejorar sus vidas. Sin embargo, vale resaltar que los hombres alcanzan más cosas de las que dicen aspirar en comparación con los logros que «desean» las egresadas. Por ejemplo, identificamos que los hombres, a pesar de la movilidad y la ausencia en la zona por un tiempo, tienen una mayor capacidad para iniciar proyectos productivos o comunitarios con sus familias, amigos o comunidad, así como para lograr mejoras en las viviendas de sus padres y madres y para adquirir las suyas. Las egresadas mencionan como principales dificultades para alcanzar lo que desean: el vivir lejos de su familia, la falta de apoyo familiar o de otras personas, la falta de una casa propia o un terreno, el no tomar decisiones de manera autónoma, un embarazo no planeado, así como el no tener tiempo para proyectos propios, sobre todo cuando se tiene un empleo remunerado o las labores del hogar y el cuidado de los hijos(as) no lo permiten. Estas barreras se traducen en situaciones de desventaja para las mujeres y generan una discontinuidad de las trayectorias de vida que las propias mujeres desean, como puede ser continuar los estudios, tener una profesión, realizar sus propias actividades productivas o impulsar sus microempresas. El diálogo con Norma Alicia, quien es la que tiene los menores logros de las diez personas, nos permiten identificar algunas de estas dificultades

- *Si me gustaba mucho [El CONAFE], pero igual metí la pata y cuando mis papás se enteraron que estaba embarazada, ya después ya no quisieron apoyarme. Ya después me dieron de baja, avisé que me dieran de baja, pues ya no podía seguir. Y ya después me vine para acá [a la casa de su suegra].*



- [...]
- **Tú han podido implementar o iniciar una unidad productiva en tu casa.**
- *Yo no, mi suegra tiene, porque mi esposo estudió la prepa en el CESDER y lo puso mi esposo aquí en la casa de mi suegra. De hecho, se iba a poner un invernadero, y pusieron ya una parte. Pero se casó su hermano y lo quitaron porque ahí pasó el carro. Y quién sabe qué tantas cosas hicieron para hacer una fiesta en grande y luego ya no hicieron el invernadero.*
- **La casa en donde tú vives entonces es la casa de tu suegra.**
- *Si, aquí es la casa de mi suegra, y yo no puedo disponer de las cosas. Ya cuando es lo propio es diferente, porque uno no puede disponer de lo que es de ellos.*
- **Tú crees que si fuera tu casa podrías hacer más cosas.**
- *Si porque ahí ya teniendo un espacio propio ya uno decide. Uno decide qué se puede hacer, y estando así hay que estar pidiendo permiso y si te lo dan es más fácil y si no puedes hacerlo.*
- **Tú has intentado poner una unidad productiva en esta casa.**
- *No, porque todavía no estoy segura si voy a vivir ahí o no.*

Imagen 11. Nora Leticia, desgranado maíz con su hijo.

Nora Leticia Egresada del Bachillerato (EE2 38:39 /115:144)

Las cuatro mujeres entrevistadas consideran que estudiar el Bachillerato les ha sido de utilidad para mejorar sus vidas y la de sus familias. Incluso, la mujer con menos logros y que enfrenta mayores barreras para realizar lo que para ella es importante para vivir mejor, considera que el Bachillerato le ayudó a mejorar la situación de pobreza que tenía su familia y alcanzar mejores roles, en comparación con los que asume su madre u otras mujeres que no han estudiado. Este es el caso de Nora Alicia, cuya familia de origen es una de las familias con mayor nivel de pobreza de nuestra muestra y que a pesar de las limitantes que implica el vivir con su suegra, el no poder decidir sobre el espacio en el que viven, no contar con un empleo o microempresa y haber tenido que dar un giro a sus proyectos a causa de un embarazo; ella considera relevante poder educar a su hijo con los valores que considera importantes, el ser autónoma para participar en proyectos productivos en la comunidad y ser capaz de ayudar a diseñarlos, así como generar ingresos económicos que, aunque sean pocos, le son significativos. Esto lo atribuye significativamente a lo aprendido en el Bachillerato.

En cuanto a los logros asociados a la mejora de las condiciones de vida de las mujeres y las relaciones de género podemos destacar que el Bachillerato ha ayudado a:

El mejoramiento de las relaciones entre hombres y mujeres.

Uno de los cambios significativo que mencionan tanto egresados, egresadas como asesores(as) es una mayor equidad en cuanto a las relaciones de género. Resaltan que el Bachillerato les ayudó a desmontar prejuicios o creencias que impiden una buena relación entre hombres y mujeres y a aumentar las relaciones de respeto y de sana convivencia. También destacan que como mujeres logran mayor capacidad de autocuidado y se sienten más seguras. En la siguiente cita Alicia nos habla de esto.

Traes como las costumbres de tu familia. Por ejemplo, en mi casa era como pecado relacionarte con los hombres, y mi papá estaba convencido, pero no le gustaba que iban a estar hombres y mujeres y me decía «¿qué tal si sales con tu domingo siete?» y aprendes que lo que a veces te imaginas no va pasar, que si tienes tus compañeros y puedes convivir y trabajar con ellos y no pasa nada.

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EEb 226:253)

Respecto a las actividades del hogar y del cuidado de los hijos(as) mencionan que, por lo general, los hombres que estudiaron en el Bachillerato aumentan su participación en las responsabilidades del hogar y del cuidado de los hijos(as) y las mujeres exigen esta participación. El paso por el Bachillerato les ayudó a romper con la idea de que las tareas del hogar son exclusivas de las mujeres. Egresadas y egresados comentan que aprendieron a realizar estas tareas de forma coordinada. Los hombres participantes mencionan que lo aprendido en el Bachillerato les ha ayudado para asumir labores del hogar y para vivir en un espacio limpio, ordenado y digno. En algunos casos, la participación de estos hombres en las labores del hogar no es equitativa, ya que sigue siendo mayor para las mujeres, incluso cuando sus parejas también estudiaron en el Bachillerato del CESDER. Tanto los hombres, como las mujeres valoran que es un logro relevante en el que se debe seguir avanzando, por el alto nivel machismo en la región y la costumbre arraigada de que estas labores son responsabilidad de las mujeres.

Si, pues ahí nos enseñaron a vivir en comunidad y muchas cosas de la igualdad entre nosotros. Y esto nos ayuda, pues según la costumbre de nosotros, si un hombre lava un plato está mal. Si un hombre ayuda en la casa o a las mujeres está mal. Y ahí todos ayudábamos por igual. Todos lavábamos platos. Yo le digo baña a los niños y si los baña. Yo veo que su papá no es así. Y cuando quiere lava, pero por lo general lava. Yo me pongo a lavar la ropa y él los trastes. Yo veo que su papá tiene algo de machismo. Una vez cuando su papá llegó de Zautla vio a Pedro lavando los platos y dicen que se sorprendió y todo esto los adultos tienen esta costumbre que un hombre no puede lavar un plato o ayudar a la mujer. Y esto nos lo enseñaron ahí en la prepa.

Nora Leticia, egresada del Bachillerato (EE2a 173:180)

Estos cambios los asocian en parte a que en el Bachillerato se aprende a valorar las actividades de la vida cotidiana que se realizan en una casa, lo que ayuda a tener una mentalidad más abierta y equitativa. En la siguiente cita Alicia nos habla al respecto y también remarca las diferencias que ve entre hombres que estudiaron en el Bachillerato del CESDER y quiénes no.

Pero cambian su forma de pensar, de hacer, y esto es bueno, porque desde como tú convives aquí. Porque por ejemplo los hombres desde la prepa ellos van aprendiendo a cocinar y hacer de todo, y esto les ayuda, van valorando como las actividades de la casa y lo que hacen las mujeres. Por ejemplo, mi hermano que estudio en el CESDER dio el cambio, él a su mujer la apoya mucho, y sin embargo los dos que no estudiaron aquí, ¡ay! Son muy rebeldes, sólo quieren que los atiendan y son diferentes ellos iban y estudiaban y regresaban a la casa.

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EE5b 415:425)

Otro cambio que se valora relevante es la mejora en la comunicación entre hombres y mujeres y en las posibilidades de llegar al consenso. Este diálogo con Manuel nos permite identificar parte de los cambios anteriores y cómo se dan en su familia.

- ***Sobre la vida de la familiar ¿En qué te ayudó el bachillerato?***
- *Más que nada el comportamiento y las cosas como te digo de atender a una niña. Yo no digo «este es un trabajo de mujeres» y en la alimentación pues más que nada en la forma de vida, ahora si como familia, es lo que uno aprende y no se me hacer raro que yo hoy yo cocine.*
- ***Tú participas en las labores de casa***
- *Sí. Yo cuido a los niños, y es más que nada una ayuda mutua. Ella trabaja ahora pero antes no, y yo de todas formas ayudaba.*
- ***¿En la casa en qué ayudabas?***
- *Por ejemplo, yo ayudaba a preparar la leche de los niños, los bañaba, los cambiaba.*
- ***¿En algo más te sirvió la prepa en la relación con tu esposa e hijos?***

- *Sí. Yo no me sentí, ni me siento superior a mi esposa. Que yo diga te voy a mandar y tienes que hacer lo que yo digo, como pasa mucho en estas zonas [rurales]*
- ***¿Cómo haces para negociar u organizarte con tu pareja?***
- *Tomando en cuenta las opiniones de las parejas. Y así desde un principio no voy a mandar yo, ni tú tampoco, nos organizamos para trabajar juntos, para atender la familia y la casa. Así, como en la prepa, yo lo hago igual en mi familia, vemos cómo organizarnos.*

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4b 147:166)

La mejora en la búsqueda de consensos y acuerdos no se da sólo en el interior de las familias, sino que es un rasgo frecuente en otros ámbitos, como el laboral o comunitario. Estas situaciones no están libres de tensiones y dificultades.

Alicia, quien es la coordinadora de zonas del CESDER nos comenta:

Por ejemplo, el trabajo que estoy haciendo ahora, trato de que se escuche a los compañeros y de no imponer las cosas. Como lo hacen en otras instituciones, que quieren esto y esto, y tienen que ser las cosas cuadradas, siento que es lo que tienen el CESDER, lo interpretamos y vemos qué de las cosas se dan y no qué esto se hace así porque yo lo digo o porque eres mujer no te hacen caso, aunque seas quien coordinas. Hay momentos en que hay tensiones, en algunos espacios por ser mujer y joven, pero hay grandes cambios.

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EE5b 226:253)

Logros educativos y laborales.

Como ya comentamos en los logros educativos, terminar el Bachillerato es un logro educativo relevante en sí mismo y las mujeres concretamente lo consideran altamente significativo. Lo anterior se debe a que a algunas les ha permitido el acceso a estudios superiores y a mejores puestos de trabajo, sobre todo, dignos y seguros tal como lo comentan las dos mujeres que han logrado estudios universitarios y trabajo de lo que han estudiado. Hay que destacar que estudiar y/o tener un empleo ha ayudado a las mujeres a su emancipación. Ellas mencionan que estudiar les ha permitido salir de la casa paterna y que lo aprendido en el Bachillerato ha contribuido a su autosuficiencia, su autonomía, a generar sus propios recursos y a tomar sus propias decisiones.

Las dos mujeres que terminaron el Bachillerato y no continuaron estudiando, valoran que estudiarlo les ha ayudado a generar oportunidades

importantes. Lizbeth creó una microempresa familiar lo que le ha ayudado a vincular la vida laboral y familiar de una forma más equitativa. Nora Leticia valora que su vida representa un cambio importante comparado con la de las mujeres que no estudiaron. Ella destaca que, a diferencia de esas mujeres, ella participa en otras actividades como el trabajo del campo, actividades productivas de crianza y cultivo (aunque no sea de forma permanente), está comenzando con otras mujeres un proyecto ovino a través de un programa del Gobierno y considera que tiene capacidades para ayudar a su hijo con sus deberes escolares:

- *¿Si no hubieras estudiado la prepa tu vida sería diferente?*
- *Pues sería como la gente que no estudia. Por ejemplo, veo mujeres que sólo se dedican a la casa y el hombre trabaja. Y yo me integro al campo, sigo sembrando y hago mis cosas de la casa, participo en un grupo que estamos iniciando. Si no, mi vida sería igual que como la demás gente.*
[...]
- *Después mis hijos van a querer aprender algo y qué les voy a enseñar, cómo les voy ayudar en lo de la escuela, si no sé nada. Yo aprendí muchas cosas ahí y eso me ayuda ahora.*

Nora Leticia, egresada del Bachillerato (EE2a 88:198)

Las cuatro mujeres tienen ingresos económicos y ellas lo asocian a lo que se generó en el Bachillerato. Tener un empleo gracias a sus estudios permite que Alicia, Esther y Lizbeth ayuden a sus familias. Cabe destacar aquí que Esther y Alicia, asalariadas con horario completo, no pueden hacer otras cosas que desearían, como actividades productivas, participar en otros proyectos o incluso el realizar actividades de ocio. Nora Alicia logra mínimos ingresos económicos con el cuidado de animales, ingresos que considera muy importantes para su autonomía y para ayudar a su comunidad.

Mayor participación en proyectos comunitarios y cargos públicos.

Otro logro importante abordado en el apartado de impacto comunitario es el que las egresadas del Bachillerato estén ocupando cargos públicos y que participen o coordinen proyectos comunitarios, incluso algunas de ellas han abierto ONG. Lo anterior ejemplifica un cambio radical en la participación de las mujeres en la región y el liderazgo que están desarrollando. Su participación en cargos públicos, en la defensa del territorio y dinamización de la economía local, son prueba de ello. Por ejemplo, Lucía, ex alumna y quien trabaja activamente en

el CESDER, proyectos comunitarios y de defensa del territorio fue la delegada del CESDER para recibir el premio al Mérito ecológico (Hernández, 2018). Esta es una evidencia importante tanto del impacto que se está teniendo al liderar estos movimientos, como del observado en el ámbito de género y participación social.

Empoderamiento y participación de las mujeres en la toma de decisiones.

Los logros de las mujeres que estudiaron el Bachillerato nos muestran su empoderamiento y una mayor capacidad en la toma de decisiones. Las ex estudiantes asocian estos logros y cambios con la idea aprendida de que hombres y mujeres pueden hacer las mismas cosas, que se pueden complementar. De igual forma, se relaciona con el reconocimiento de que tienen la capacidad para realizar lo que desean y lograr un buen desempeño en sus trabajos o acciones que emprenden, así como que pueden decir lo que piensan y realizar sus sueños. Para lograr esto, fue clave la participación activa y el liderazgo que se promovía en las actividades del Bachillerato, en donde todas las personas, sin importar el género o capacidades, tenían que participar y enfrentar los retos o dificultades que se presentaran. Alicia nos ejemplifica con una experiencia de trabajo comunitario que realizó en el Bachillerato.

Primero los nervios me mataban. Y pensaba ahora qué les voy a decir, con lo poco que había leído. Y casi había ochenta gentes y seguro que al principio se me notaban los nervios, ya cuando estuve enfrente de ellos mis manitas me sudaban y todo el mundo me miraba y comencé a explicar y explicar, y al final hasta se me olvidó que estaba hablando con tanta gente. Y dije, ¡ha! ¡Mira! si puedo y no depende de alguien. Y logré este algo, que realmente me sentí como algo así; bien contenta, bien contenta, lo hice bien. Antes teníamos como metas y veíamos cuántos se incorporaban y logré animar a muchas familias y ahí voy. Y así es como fui empezando a trabajar y la gente también se sentía feliz.

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EE5b 255:268)

El alumnado participante comenta que, en general, se promovían relaciones de igualdad y respeto en el Bachillerato, pero destacan que había actividades que particularmente contribuyeron a mejorar las relaciones de género y la vida de las mujeres por la promoción del trato y participación igualitaria. Estas actividades se presentan en el apartado 7.4.2. dentro de la práctica educativa de Relaciones igualitarias

La siguiente cita, de la directora del Bachillerato, es una de las que hacen referencia a cómo se promovía la equidad entre hombres y mujeres.

Para empezar a todos nos toca hacer todo, no hay de que este es un trabajo de mujeres y este es un trabajo de hombres, lo mismo nos toca calentar tortillas nos toca atender a los animales, no lo logramos, pero nos hubiera gustado que hubiera más mujeres en la carpintería, has de cuenta que una vez hubo albañilería y tuvimos mujeres. También, había reuniones por género, reuniones de mujeres y de hombres, también se daban cosas como que les daban la ropa para que se las lavaran, porque antes aquí también se lavaban la ropa, después cuando fueron muchos alumnos, no alcanzaba el agua y se prohibió lavar aquí la ropa, y las chavas les lavaban la ropa a los chavos, entonces estaba prohibido, estaba súper penado que una chava le lavara la ropa a los chavos, cada quién se llevaba su ropa.

Rita, directora del Bachillerato del CESDER (169:170)

7.4. Prácticas educativas con alto impacto en el mejoramiento de las condiciones de vida

En este trabajo, partimos desde una «visión amplia» del estudio de agencia (Alkire, Sabina, 2008), por lo que nos interesa no sólo identificar qué capacidades han sido útiles para mejorar las vidas, sino a la vez, el cómo y por qué se produce la expansión de estas. Así, presentamos como un primer subapartado las competencias desarrolladas en el Bachillerato y que les han sido de utilidad a las personas egresadas para generar impactos a nivel personal, familiar o comunitario. Como segundo subapartado se abordan las principales prácticas educativas que han contribuido en la generación de estas capacidades y de los impactos presentados.

7.4.1. Capacidades desarrolladas que permiten generar oportunidades.

Retomamos el concepto de capacidades utilizado en los estudios de agencia y empoderamiento (Alkire, Sabine, 2005; Ibrahim y Alkire, 2007), que refieren como capacidad a las aptitudes o competencias que hacen a las personas eficaces para emprender acciones dirigidas a alcanzar los cambios que valoran importantes. En este subapartado, presentamos las capacidades relevantes para que los egresados y las egresadas logren hacer cambios valiosos en sus vidas y en las de otras personas, es decir, se constituyan como agentes.

Desde la fundación de este Bachillerato se tuvo la intención de que lo aprendido fuera puesto en práctica por los y las estudiantes y que también les fuera de utilidad para la vida. Así, no sólo la teoría se consideró valiosa, sino también las habilidades, los componentes valorativos para tomar decisiones y resolver problemas y la posibilidad de que generen conocimiento. Esto perseguía la finalidad de formar sujetos capaces de transformar la realidad.

En el segundo plan de estudios se incluyó el desarrollo de competencias²⁰⁸. Estas tenían como finalidad el formar a las personas para acceder al siguiente nivel educativo, pero principalmente para que emprendieran iniciativas productivas para el autoempleo, fueran competitivos(as) productivamente y transformaran las condiciones de subsistencia. En paralelo, se promovían y

²⁰⁸ Las competencias que desde el CESDER se promovían eran: 1. Competencia para el autoempleo mediante el dominio básico de un oficio y/o proceso de producción; 2. Competencia para una «forma de ser y hacer» creativa, de trabajo en grupo, de innovación, de responsabilidad y de búsqueda de calidad en el quehacer productivo; 3. Competencia para el análisis de mercado, diseño y planeación de la producción, control y aseguramiento de calidad, técnica de venta; 4. Competencia para la administración y gestión en el autoempleo y en el trabajo cooperativo, en términos de administración, política de inversión, toma de decisiones, y control de procesos; 5. Competencia para el trabajo colectivo, cooperativo, y para actitudes de respeto, diálogo, participación democrática, capacidad de comunicación, y trabajo en grupo (CESDER/PRODES, p. 12), Ver más en apartado 6.3.3. del capítulo seis de esta tesis.

reducían las condiciones de injusticia del grupo social al que pertenecen, todo esto con miras a una transformación social (RA1: 16). Como evidenciamos en el apartado anterior, hay logros importantes sobre estas finalidades.

Pero, desde la voz y experiencia vivida de las personas egresadas ¿qué capacidades consideran les han permitido hacer mejoras en sus vidas, las de sus familias y comunidades? ¿Cuáles de estas capacidades las asocian con lo aprendido en el Bachillerato del CESDER? Presentaremos a continuación estas capacidades. Las hemos clasificado, utilizando sus propias expresiones como aquellas que les permiten: «sentirse capaces» y «ser capaces», así como «capacidades humanas» y «capacidades técnicas».

Sentirse capaces y ser capaces

El «sentirse» capaces. Encontramos que, para los y las jóvenes participantes, el *sentirse capaces* es un componente importante para que puedan mejorar sus vidas y lograr lo que desean. Lo anterior tiene coherencia con los estudios de medición subjetiva de agencia que nos indican que la percepción de sentirse capaces o «autoeficacia» (Bandura, citado en Alkire, Sabine, 2005) es clave en la constitución de agencia de las personas.

El alumnado participante asocia la percepción de ser capaces con algunas capacidades que indican desarrollaron en el Bachillerato del CESDER. Consideran que para sentirse capaces entran en juego la claridad y la convicción de querer hacer realmente las cosas y el tener un sentido positivo que les permita creer que las cosas son posibles. De igual forma, evitar pensamientos negativos que, *a priori*, indiquen que no se puede, sino al contrario, creen que hay que buscar posibilidades ante lo que se desea, saber establecer metas y realizarlas, así como sentirse seguros(as) que lo lograrán. También resulta importante el esfuerzo constante hasta alcanzar las metas. Una de las personas que nos habló sobre ello es Manuel:

- *Hay aprendizajes del Bachillerato que te ayudaron para solucionar problemas, empeñarte en lograr las cosas, como comentas que has hecho.*
- *Muchas veces son las ganas y la concentración que uno tenga. Porque hay muchas distracciones, porque mis amigos me dicen vamos a ir a tal lado. Pero, primero lo primero y decía: primero voy a sacar mi licencia y luego*

vamos a pasear y festejar, así lo voy a lograr [...]. Así en la prepa, nos teníamos que centrar en lo que había que hacer y lograrlo, había un ambiente de esfuerzo y trabajo que ayudaba. Aparte de que aprendimos a poner metas y ver cómo alcanzarlas.

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4b 30:45)

Además, valoran que para sentirse capaces ha sido importante *el contar con conocimientos prácticos y técnicos* que adquirieron en el Bachillerato, así como las *experiencias vividas* en esta escuela, especialmente en las que lograban lo que se proponían.

- ***¿Consideras que si no hubieras estudiado la licenciatura podrías realizar el trabajo como coordinadora con lo aprendido en el Bachillerato?***
- *Sí, yo creo que sí. Con un poco más de dificultades, pero si lo sabría. Por ejemplo, distribuir tareas y hacer muchas cosas. En la prepa aprendimos muchas cosas prácticas, cosas técnicas y eso nos ayuda, la experiencia que tuvimos ahí nos ayuda, pues lográbamos hacer lo que nos proponíamos, yo estoy segura que lo podría hacer.*

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EE5b 10:28)

Sobre los conocimientos técnicos profundizaremos más adelante, pero destacamos que los egresados y egresadas valoran como relevante para sentirse capaces el que los *conocimientos aprendidos sean «sólidos»*, entendiendo esto como algo que se domina, se comprende o se conoce a profundidad, así como el aprender *estrategias para el autoaprendizaje*. Alberto, ex alumno del Bachillerato, quien ha impulsado los programas de microcréditos del CESDER y la defensa del territorio ante las industrias mineras, nos habla al respecto:

En mi caso, yo no he estudiado administración de empresas, sin embargo, me considero con conocimientos sólidos, para emprender una empresa. Lo que sé lo sé y lo que no, lo voy a investigar. Por ejemplo, cuando yo terminé [el Bachillerato] me cambié a la promotora, y el CESDER echó a andar una línea de formación de gestión de microempresas, y yo estaba coordinando esa especialidad, y lo que realmente estaba ejerciendo ahí, era lo que había aprendido en el Bachillerato. Digo, también había tomado otros cursos en otros lados, pero lo que aprendí ahí [en el Bachillerato] fue mucho, en algunos casos es la base para seguir aprendiendo, pero muchas veces eso que aprendimos, es lo que aplicamos.

Alberto, Egresado del Bachillerato, asesor del área de microempresas y comercialización, miembro del Consejo Directivo del CESDER y del Área de impulso de actividades económicas (EA9 263:264)

El sentirse capaz también es considerado por los asesores(as) como un elemento primordial para que el alumnado transforme su realidad. En este sentido, comentan que el trabajo educativo debe repercutir en *el concepto que las personas se van formando de sí mismas y en el mejoramiento de su autoestima*. Además, asumen que mejorar la concepción que las personas tienen de sí mismas es indispensable para su autonomía y constituye una vía para romper con las estructuras históricas que impiden que indígenas y campesinos(as) se sientan y sean capaces. Lo anterior se debe a que es común que interioricen una figura de sí mismos(as) que les hace sentir como inferiores o poco capaces. En consecuencia, en el Bachillerato se contempló como una de sus finalidades que los y las alumnas se constituyan como «sujetos» que se «sientan» competentes para emprender iniciativas que transformen la realidad.

Otro aspecto que los asesores y asesoras consideran que influye notablemente para que el alumnado se perciba como capaz son *los juicios que se hacen sobre sus capacidades*, en especial, por parte de los maestros(as). Valoran que esto afecta directamente en el *sentirse seguros de sí mismos(as)* y en el reconocimiento de las capacidades que tienen. Esta idea concuerda con los estudios de «autoeficacia» que consideran que los juicios que reciben las personas del exterior marcan la percepción que se tiene del «ser» y el «sentirse» capaces, al grado de alterar no solo las auto creencias, sino también las habilidades o conocimientos que tienen (Bandura, citado en Alkire, Sabine, 2005). Al respecto, compartimos una cita de la asesora Daniela, en donde nos hablaba del rendimiento escolar:

Pero la constante entre los que tenían problemas severos de rendimiento escolar y los que no los tenían, era la idea que se les transmite «de que pueden»...«Porque ya me dijo mi mamá que no puedo», «porque ya me dijo mi maestra que no puede ». Aquí tienen un papel importante los maestros y maestras. El construir sujetos regresa la seguridad, pues son capaces, pero ellos deben de creerlo.

Daniela, asesora del Bachillerato y actualmente
asesora del CESDER (EA10 38:40)

Por último, podemos afirmar que la *conciencia que los egresados y egresadas desarrollan sobre sí mismos(as) y del grupo social al que pertenecen*

influye con fuerza en la autopercepción de sentirse capaces. Encontramos que parte de los egresados y egresadas, particularmente quienes han tenido mayores logros, refieren que en el Bachillerato generaron conciencia de su pertenencia un grupo social oprimido, en este caso, el campesinado. Adquirieron conocimiento del proceso histórico que han vivido y que ha impedido el mejoramiento de sus vidas, buscando soluciones ante estas situaciones. En este sentido, los y las asesores resaltan la importancia de la mirada crítica e histórica que ayuda a reconocer lo que es de ellos(as), en especial sus riquezas y sus fortalezas como individuos y como colectivo, lo que además asocian con la *dignidad y la libertad para actuar en el mundo* (EA10 134:135).

El «ser» capaces. Que los egresados y egresadas sean capaces de realizar lo que valoran importante, lo relacionan a la vez con componentes que les han ayudado en su autopercepción de ser capaces, especialmente con: el acervo de conocimientos prácticos y técnicos, así como que estos sean aprendidos de manera sólida, la capacidad de esforzarse por lograr lo que desean, el saber ponerse metas y cumplirlas, así como la identificación de oportunidades.

Además, de lo aprendido en el Bachillerato les ha ayudado para «ser capaces»: la experiencia adquirida, llevar a la acción los sueños o utopías, encontrar sentido a lo que hacen, la capacidad para adaptar lo aprendido y la autonomía.

Capitalizar la experiencia. Encontramos que en diversos relatos de las acciones que permiten mejorar la vida, los egresados y egresadas opinan que la experiencia adquirida durante el Bachillerato les ha dado seguridad en el momento de implementar acciones, ya que saben cómo realizarlas, gracias a que ya las habían realizado en el Bachillerato o porque les ha sido útil la experiencia para implementar nuevas iniciativas. Nuevamente, aparece la idea que en la escuela no basta con explicar las cosas, hay que hacerlas, gestionarlas y vivirlas para que se hagan experiencia y sean útiles para la vida. Asesores y asesoras, así como las personas egresadas, comentan recurrentemente que las generaciones de alumnado que abrieron las microempresas en el Bachillerato tienen en la actualidad, una alta

convicción y capacidad para emprender iniciativas empresariales, de microcréditos regionales y para gestionar iniciativas en general. Justifican esto, en parte, por la experiencia real de crear y operar las microempresas y la comercializadora de esta escuela. Una de las citas que nos habla de lo anterior, es la siguiente:

Por ejemplo, en las primeras generaciones que iniciaron las microempresas, salió gente como una fuerte convicción, de ahí viene Alberto, Jorge. Es decir, una cantidad de gente que vivió la experiencia de hacernos empresarios, organizarnos, gestionar los procesos y de hacer las cooperativas con un impacto muy fuerte.

Oriol, asesor del Bachillerato y actual asesor del
CESDER (EA11, 61:62)

Apropiación de su palabra. Los egresados y egresadas resaltan la importancia de aprender a identificar lo que piensan, lo que quieren y el ser capaces de expresarlo, así como no tener miedo a decir «su palabra». También dan valor al tener capacidad para dialogar, escuchar o lograr la participación igualitaria, en la que ellos(as) y las demás personas -sin importar la situación económica, edad o sexo- pueden expresarse y ser escuchados. Saber expresar lo que piensan o lo que quieren comunicar de forma oral y escrita, también lo consideran como algo fundamental para emprender acciones para mejorar la vida. Estas habilidades están asociadas con lo que desde el CESDER dimensionaban como el ser capaces de «apropiarse de su palabra» o «decirse en el mundo» (RA1: 19). Sobre como aprendían esto lo abordaremos en el apartado 7.4.2. en la práctica educativa de Expresar oralmente sus ideas, que es una de las prácticas de alto impacto.

Capacidad de saber establecer metas e identificar oportunidades. Aquí resaltan como importante que, *cuando surge una idea, hay que identificar qué se tiene que hacer y cómo organizarse para llevarla a cabo* (Enrique EE6b 117:121). Identificamos que algo que les ayudó notablemente para desarrollar esta

capacidad es que en el Bachillerato, era recurrente iniciar nuevos proyectos o acciones, que en muchos casos eran iniciativas del propio alumnado y en las que participaban activamente. Por ejemplo: la elaboración de nuevos productos en las microempresas, una nueva actividad de producción de animales o cultivos o una nueva ecotecnia, microempresa u organización en el albergue. Esta competencia estaba asociada a las actividades de planeación que frecuentemente realizaban, como lo veremos en el siguiente apartado. El relato de Jesús, con el que abrimos este capítulo, ejemplifica muy bien lo anterior.

Llevar a la acción los «sueños» o «utopías». La posibilidad de imaginar cosas nuevas, que incluso parecen imposibles, es algo que se propiciaba en el Bachillerato y que valoran -tanto el alumnado como los y las asesoras participantes- como algo importante para emprender iniciativas dentro y fuera del Bachillerato. En el centro educativo, retomaban la idea de «soñar» o «utopías», para referirse a una ideal que desean lograr, que es bueno y que, aunque pareciera difícil de alcanzar, vale la pena realizar. El «soñar» o *imaginar utopías*, así como *emprender acciones* para realizarlas, indican que era algo recurrente y permitía que el alumnado se habilitara para hacer cosas nuevas y diferentes a lo que estaba acostumbrado. Esto se promovía no sólo en el ámbito escolar, sino también en el contexto familiar y comunitario, siendo muchas veces una actividad colectiva, entre docentes y alumnado o alumnado con sus familias o sus comunidades. Soledad, una asesora nos refiere que soñar o imaginar ayuda a que el alumnado sea capaz, pues indica que antes de hacer las cosas, es importante soñarlas e imaginarlas.

Yo creo que daba «chance», de experimentar otra manera de relacionarse entre ellos y entre todos [refiriéndose a la relación entre alumnado y asesores del Bachillerato y el alumnado], de aprender e imaginar juntos cosas nuevas que luego podían aplicar en sus comunidades, como cosas productivas, en las microempresas. Aquí siempre se ha utilizado el soñar, las utopías, se motivaba a ello. Luego con ellos veías que imaginaban cosas que podían ser posibles, cosas para cambiar y para verse ellos mismos haciendo cosas para sus comunidades y para su familia, cosas que tal vez parecen imposibles.

Soledad, exdirectora del Bachillerato y actualmente es asesora del CESDER (EA5 52:53)

Encontrar sentido a lo que se hace o desean. Los egresados y egresadas consideran este como otro aspecto importante de lo aprendido en el Bachillerato, ya que les ha ayudado a motivarse, a asumir las iniciativas como significativas y valiosas para ellos(as), sus familias o sus comunidades. El identificar la intención final de las acciones o proyectos que emprenden, así como imaginar lo que desean alcanzar o tener un «sueño» o anhelo, contribuye a encontrarle sentido a lo que hacen y como impulso para la creatividad, el entusiasmo y para que aquello que emprenden sea exitoso.

- ***¿Qué otros factores de lo aprendido en el Bachillerato hacen que sea posible y exitoso lo que emprenden?***
- *Encontrarle sentido, pues si se impulsa la unidad productiva, es porque se tiene la idea de lo bonito que es y las cosas favorables que nos pueden dejar. Va a ir motivando a que la gente lo tenga, por ejemplo, en el caso del invernadero, si se produce chile y se vende, es lo que nos da sustento, lo hacemos desde la propia tierra y en el cilantro igual, que mi hermano no lo quiere soltar, le pone ganas, es importante para él, para la familia y una forma de ayudar en la comunidad.*

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1b 242:243)

Capacidad para adaptar lo aprendido. Es recurrente que los egresados y egresadas comenten que aprender a adaptar lo aprendido a las circunstancias particulares en donde lo aplican ha sido importante para emprender acciones y que estas respondan a las necesidades para que realmente mejoren las condiciones en cada contexto. Refieren que esto lo realizaban desde el Bachillerato, al tener que hacer cambios a las actividades de acuerdo con las circunstancias que iban enfrentando, el reflexionar sobre lo que se necesita, qué se tiene que hacer y cómo adaptar lo que saben, así como buscar nuevas alternativas para sumarlas. Esta competencia es clave para que el alumnado logre transferir lo aprendido a través del tiempo y de diversos contextos.

Autonomía. Los egresados y egresadas consideran esta capacidad como la posibilidad de lograr responder ellos(as) mismos(as) o como grupo a las necesidades que tienen. En ella, incluyen saber pedir ayuda para sacar adelante lo que emprenden individual o colectivamente. En el apartado de impactos, se puede identificar que realizar actividades por «ellos mismos» es un factor recurrente e

importante tanto a nivel personal, familiar y comunitario. En los testimonios, esta capacidad aparece asociada con no esperar que les solucionen los problemas y como un medio para no crear dependencia de las ayudas que reciben, especialmente del gobierno. Destacamos que el impulso de la autonomía es algo que desde el inicio del Bachillerato se promovió y que está asociado a la dignidad y la identidad. Por tanto, no es sólo no depender de las otras personas o instancias, sino una forma clave para empoderarse como sujetos sociales capaces de transformar su realidad.

Por último, se debe mencionar que los egresados y egresadas opinan que para ser capaces de emprender acciones, es necesario poner en práctica las capacidades o conocimientos aprendidos. Reconocen que gran parte de lo aprendido es útil para vivir mejor, pero a la vez consideran indispensable lograr ponerlo en práctica, especialmente en sus propias vidas o en sus familias.

Todos tenemos la misma preparación, el mismo conocimiento, pero cuántos hacemos lo que promovemos [...]. Yo creo que el impacto sería mejor si nosotros pusiéramos en práctica todo lo que aprendimos. Por ejemplo, en el caso de la vivienda, cuántos «Cesderianos» tienen vivienda propia, muchos rentan y promovemos que las familias vivan bien, que tenga su vivienda. También promovemos que tengan sus granjas de cerdos, de pollos, cuando algunos no tienen su propia granja.

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1b 504-506).

Capacidades humanas y capacidades técnicas

En el análisis de las capacidades que los egresados y egresadas refieren como útiles para hacer cambios que mejoran sus vidas, encontramos unas asociadas con las formas de «ser» de las personas y otras relacionadas con las formas de «hacer». Ambas son necesarias para realizar mejoras en las vidas de las personas y que es importante no sólo enseñarlas en la escuela, sino también promoverlas con las personas con las que realizan las iniciativas. En palabras de un egresado, las primeras capacidades las nombraremos como capacidades humanas y las segundas como técnicas.

[...] para generar cambios tienes que generar dos capacidades muy fuertes, en los alumnos, en los grupos, en las personas que sean. Primero, generar

capacidades humanas y esto se refiere a capacidades como la capacidad de integración a un grupo, que tengan capacidad de grupo, de identificarse con una identidad, de organización, capacidad de discurso, para que podamos pasar a la otra capacidad que es la capacidad técnica, como saber dirigir una reunión, saber redactar una propuesta o realizar los procesos de producción.

Jesús egresado del Bachillerato (EE3a 236:238)

Capacidades humanas o asociadas a la forma de «ser». Con estas capacidades nos referimos a aquellas relacionadas con factores individuales que determinan las *actitudes* de las personas, es decir, que están asociados a la forma de comportamiento habitual, así como a aspectos orientativos de sus maneras de responder frente a determinadas situaciones. Dentro de las capacidades humanas que el alumnado relaciona con lo aprendido en el Bachillerato y que les han sido útiles para mejorar sus vidas, reconocen tres principalmente: la conciencia crítica, la responsabilidad y la capacidad para solucionar problemas.

Conciencia crítica. La mayoría de los egresados y egresadas participantes expresan que el Bachillerato les permitió hacerse conscientes, entendiendo esto desde sus palabras, como «darse cuenta», «tomar conciencia» de la realidad o «entender qué pasa y hacer algo» (EE6b:100:107). La generación de conciencia cobra relevancia al estar fuertemente asociada en los testimonios cuando logran mejoras, tanto a nivel personal, familiar y comunitario. En relación con lo aprendido y vivido en el Bachillerato, el alumnado refiere que les han ayudado para una toma de conciencia:

- Generar conocimiento de lo que pasa e identificar causas y buscar soluciones a problemas en su región, sus comunidades, el mundo campesino y rural, sus familias o ellos(as) mismos(as).
- Sentirse responsables y valorar el cuidado de los recursos naturales y materiales con los que cuentan ellos(as) mismos(as), sus familias o sus comunidades, así como el emprender o participar en acciones para cuidarlos.
- Formarse una concepción positiva de sí mismo(a), reconocer sus capacidades y su pertenencia al sector campesino o a una zona rural, así como el ser conscientes de los derechos que tienen y que merecen respeto y buenos tratos.
- Emprender procesos reflexivos con sus compañeros y profesorado, sus familias y personas de las comunidades sobre situaciones de abusos, injusticias, así como no implicarse en hechos de corrupción.

Con base en los testimonios de los y las estudiantes podemos asociar esta consciencia con la conciencia crítica. Esta se entiende como la generación de conocimiento que permite comprender la realidad a través de un proceso reflexivo que lleva a la acción, con la clara intención de modificar su entorno (Freire, 1995).

Resaltamos que crear conciencia crítica en el alumnado era también una de las finalidades del Bachillerato del CESDER y se promovía desde la estrategia educativa: La Apropiación de la palabra. Dentro de las acciones con que relacionan el desarrollo de conciencia están tres de las prácticas educativas que identificamos tienen mayor impacto: la relación teoría práctica, la expresión oral de sus y de ideas y la comprensión de la realidad.

Responsabilidad. Los sujetos de estudio mencionan que estudiar en este Bachillerato les ayudó a ser más *responsables*. Concretamente relacionan la responsabilidad con haber aprendido a *hacer las cosas bien o lo mejor posible, con el ser puntuales, cumplir con las tareas que tienen que realizar, cumplir los plazos establecidos y cuidar la calidad en lo que hacen*. Reconocen que ser responsables es algo que van adquiriendo desde el momento que ingresan al Bachillerato y asumen cargos en las comisiones y los grupos de trabajo, cargos a los que se integraban, tanto del trabajo escolar, como en la vida comunitaria.

Yo estuve en el taller de carpintería los tres años, y era una responsabilidad, pues teníamos que sacar pedidos y había que sacarlos con calidad para que pudieran venderse.

Enrique, egresado del Bachillerato (EE6a 416:420)

Los asesores y asesoras coinciden en que estar en el Bachillerato implicaba asumir responsabilidades y aprender a ser responsables.

El estar en la prepa era cargar muchas responsabilidades, todos los que estaban de coordinadores, porque todos tenían que alcanzar sus metas de producción además de capacitar. Eran metas de producción, algunos de venta, la producción de verduras era para autoconsumo y los animales para vender y de vez en cuando, cuando nos portábamos bien, pues para la casa [refiriéndose para el internado escolar]

Martín, asesor del Bachillerato (EA8 79:79)

En los relatos de las personas egresadas encontramos que la responsabilidad no se limita al plano personal, sino que se amplía a lo social, es decir, a la preocupación por «las otras personas». Los asesores y asesoras explicaron como en el Bachillerato, como parte de la conciencia social, debían preocuparse por sí mismos, sus familias y también por la comunidad (G4 191:191). Esta se promovía y vivía con fuerza en el Bachillerato con la intención de que el alumnado se sintiera parte de una comunidad o colectividad, así como que fueran solidarios con los que menos tienen. Esta responsabilidad también es reconocida por el alumnado participante, quienes manifiestan el deseo de implementar acciones o proyectos que ayuden a concientizar o solucionar problemas sociales. En los testimonios de los apartados de impacto familiar y comunitario esto se ve continuamente reflejado, así como el usar lo aprendido en el Bachillerato para ello.

En relación con el trabajo de equipo, el trabajar por cargos, la autogestión de las comisiones y equipos y, por último, la promoción de su protagonismo y la planificación, son acciones que fueron claves para desarrollar la responsabilidad, como se mostrará en el apartado 7.2.2.

Solucionar problemas. El saber solucionar problemas, como puede ser el enfrentar un conflicto entre personas o la resolución de una situación que dificulta la consecución de algún fin, aparecen en las narrativas de los egresados y las egresadas como algo aprendido en el Bachillerato y que les ha ayudado a mejorar las condiciones de vida. Las personas egresadas refieren que de lo aprendido en el Bachillerato que les ayuda a solucionar conflictos, se encuentra: el analizar las situaciones, el diálogo que incluye la escucha, la participación de todas las personas involucradas y la explicación de lo ocurrido, la búsqueda de soluciones, la construcción de acuerdos, la solución inmediata de conflictos o problemas y la disposición para la búsqueda de alternativas de solución de problemas. La ex alumna Esther, quien es maestra de primaria de una escuela de la capital del país,

nos comenta al respecto algunas de las experiencias en el Bachillerato y de cómo le han servido en su trabajo:

- *[...] en el CESDER cuando trabajamos con niños, cualquier problema que hubiera le dábamos una solución e igual en nuestras asambleas, analizábamos un problema que estuviera pasando y entre todos teníamos que buscar una solución. Teníamos nuestros coordinadores de cada área y ellos se organizaban para que en las plenarias dieran sus informes y solucionáramos los problemas. [...].*
- **¿Te ha servido esto?**
- *Sí, muchísimo. Con los niños y con algunos compañeros. Con los niños hay muchos problemas de conducta, de aprendizajes. El platicar con los papás es muy difícil, [...] el grupo que tengo ahorita, el año anterior tuvo muchos problemas. [...]. Al principio me costó mucho, mucho controlarlos. Fue mucho de platicar, platicar y que entiendan que si yo les respeto me tienen que respetar, tuve que hablar con los papás que ellos también entiendan que tienen que respetar sus hijos. Y cualquier cosa que pasa pues rápido la resuelvo, no lo dejo pasar, y rápido veo con los papás que tenemos que hacer.*

Esther, egresada del Bachillerato (EE8 372:379)

En el apartado 7.4.2. se verá como el trabajo en equipo, las relaciones igualitarias y la planificación, así como que las actividades fueran reales, fueron clave para aprender a solucionar problemas o conflictos.

Capacidades técnicas o asociadas a la forma de «hacer». Estas capacidades se refieren a las competencias técnicas o prácticas, es decir, al desarrollo de habilidades o la realización de procedimientos. Dentro de los testimonios encontramos, por una parte, un grupo de competencias más generales que son aplicables tanto en procesos productivos, como en la gestión de proyectos o de grupos. Por otra parte, tenemos un grupo de habilidades o técnicas muy específicas asociadas más a lo productivo, las microempresas y el autoaprendizaje o autoestudio.

Entre las competencias prácticas o técnicas asociadas a aspectos generales encontramos lo siguiente:

Habilidades para la planeación y la gestión. El alumnado participante refiere que le ha sido de utilidad las habilidades que aprendieron asociadas a la planificación y gestión de procesos y de proyectos. Destacan el *saber identificar el objetivo o finalidad que tienen, así como los pasos que se tienen que dar para*

alcanzar lo deseado, el saber organizar el proceso y el saber gestionar las cuestiones económicas. De una manera especial, subrayan el poder determinar bajo qué condiciones se pueden dar las cosas, por ejemplo, la elaboración de un producto, un cultivo o la crianza de animales. Dentro de las cuestiones ha sido clave el aprender a calcular cuánto se tiene que invertir, cómo se va a gastar y recuperar, qué otros recursos no económicos se requieren, cómo se van conseguir los recursos, así como gestionarlos. Comentan que para aprender todo lo anterior les ayudó la planificación y gestión que realizaban en casi todas las actividades del Bachillerato. En la siguiente cita, Alicia comenta aprendizajes en la microempresa de reciclado de papel del Bachillerato, que le han servido en la gestión de proyectos como coordinadora de las zonas del CESDER.

[...] llevar un registro cuando ayudamos en proyectos, cuando nos llegan materiales; para hacer un control y ver si este material llegó, cómo se distribuye, para ver cuánto se va a recuperar. Porque en la microempresa [del Bachillerato] se ven las entradas, las salidas, cuánto se va a recuperar. Y ahora, si se maneja una microempresa nos ayuda lo que veíamos de los proyectos específicamente. Y aunque no hacemos papel reciclado después, lo que aprendimos en esa microempresa nos sirvió, sobre todo cosas de control y seguimiento, esto también fue muy fuerte en las actividades productivas.

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EE5b 281:282)

La planeación es una de las siete prácticas educativas que en este estudio resultaron más significativas.

Trabajo en equipo y gestión de procesos grupales. Trabajar en equipo es una de las competencias que los egresados y egresadas consideran que más les han servido para emprender acciones con miras a mejorar las condiciones de vida. Cuando hablan de trabajar con equipos, refieren al trabajo que hacen con diversas personas tales como: su familia, con otra persona con quien hacen una iniciativa, un grupo de personas, grupos comunitarios, acciones a nivel regional o con grandes redes. Los testimonios muestran que lo aprendido va más allá de sólo participar en el trabajo grupal, sino que han aprendido a ejercer liderazgo, gestionar equipos o procesos grupales. Las habilidades destacadas son saber organizar el trabajo, con la identificación de las tareas a realizar, su distribución y el seguimiento de los equipos. Además, consideran aquí competencias como las

siguientes: el cómo expresarse, cómo comunicar ideas, dialogar y escuchar.

Enrique nos comentó algo al respecto:

- ***El trabajo comunitario, en dónde lo aprendiste.***
- *Yo creo que ahí, el CESDER me enseñó cómo. En la prepa siempre estábamos trabajando con grupos comunitarios, en donde hay señores, señoras, en donde hay que atender diferentes opiniones. [...] Nos informaban de los proyectos y de lo que se estaba haciendo, nos daban los avances, como un informe y antes de irnos hacíamos grupos de dos personas, porque eran como treinta comunidades. Y nos tocaban como dos comunidades. Esto es una parte, [...] ahí era de cómo resolver problemas en un equipo, cómo dar la palabra, como promover un grupo.*

Enrique egresado del Bachillerato (EE6a 308:318)

El Trabajo en equipo constituye una de las prácticas de alto impacto y en el siguiente apartado se verá cómo se utilizó.

Saber identificar bajo qué condiciones se puede producir o generar recursos en un contexto concreto. Esta competencia es reconocida como fundamental tanto por el alumnado participante como por los asesores y las asesora, ya que ha permitido a los exalumnos y exalumnas identificar qué condiciones hay en un sitio, qué tipo de producción se puede realizar, así como el desarrollar las condiciones necesarias para realizar una actividad productiva o microempresarial. De esta forma, constituye una competencia de gran valor que tiene que aprovecharse en el momento de realizar una acción.

[...] como el CESDER, muchas veces se orientaba a que se hiciera una mejor producción, con animales mejorados, fuimos haciendo experimentos, y realmente vimos que no es lo mejor para esta zona, viene un productor y se entusiasma si ve la producción, [...] por aquí la zona es de baja producción, aquí lo que se requiere es la capacitación como lo que se tiene, la ganadería de traspatio, lo cual te ofrece la capacidad de alimentación y de venta, hay clima variante, entonces los cambios son muy bruscos, y una ave mejorada no los va resistir, en cambio un ave de traspatio los va resistir.

Martín, asesor del Bachillerato y actualmente es parte del equipo del Programa de innovación educativa y gestión del conocimiento y asesor de la Licenciatura (EA8 123:124)

Identificamos que esta competencia no se queda a nivel productivo o como parte de un momento de la planificación, que es donde se intencionaban con mayor fuerza. Se consolidó como un ejercicio constante, en el cual se imagina lo

que desean lograr y las condiciones bajo las cuales se puede realizar. (EE3a 275:297)

Aplicar saberes técnicos o prácticos asociados a cultivos y crianza de animales. Estos saberes son reconocidos como muy útiles, en particular, por quienes han logrado utilizarlos para producir alimentos a nivel familiar, por quienes logran ingresos por venta de excedentes o por la prestación de servicios asociados a esta producción o por el intercambio en especie. Las competencias destacadas son: i) *el saber cultivar hortalizas*, específicamente, *el saber cómo cuidar y rotar los cultivos, cómo clasificar y manejar las semillas, así como conocer los calendarios de siembra*; ii) *la crianza de animales*, aquí destacan *la crianza de pollos y el desparasitado y vacunado de animales*, y iii) *la elaboración de abonos y su aplicación*. En el apartado de impacto familiar y comunitario, podemos encontrar diversos testimonios en los cuales Rafael, Esther, Benito, Nora Leticia, Alicia, hablan sobre la utilidad de estas competencias en las acciones que mejoran la vida.

Los *aprendizajes asociados a las técnicas de producción de las microempresas* tienen una fuerte valoración entre los egresados y egresadas que han utilizado para abrir una microempresa. En el apartado anterior, al presentar los impactos familiares, podemos encontrar diversos testimonios sobre ello, pero destacamos la utilidad de aprender técnicas, que aun cuando las personas participantes no las han utilizado para abrir una microempresa, reconocen que son de utilidad para cubrir las necesidades cotidianas, como, por ejemplo, la carpintería, la conservación de alimentos, como es la elaboración de mermeladas o la elaboración de especies.

[...] para satisfacer las necesidades básicas creo que adquirí varios conocimientos, siendo que hoy en día la vida no me da para aplicarlos al 100% por el tiempo [...] como tener las hortalizas, el poder hacer las mermeladas cuando es la temporada, son cosas que te permiten cubrir las cuestiones de alimentación, y haciendo algunas de estas cosas puedes incluso cubrir otras necesidades.

Felipe, asesor del Bachillerato y actual
Director del CESDER (EA1 92:93)

Es importante mencionar que la generación de habilidades o el aprender a «hacer», incluye el incorporar conocimientos o saberes tanto locales o propios, así como académicos y contiene la apertura del alumnado para buscar nuevos saberes (RA1 p18). Esta integración la abordaremos en el apartado de prácticas educativas.

Autoaprendizaje o autoestudio. Los egresados y egresadas apuntan que la capacidad de autoaprendizaje ha sido importante en las acciones que les ayudan a mejorar las condiciones de vida, ya que les permiten adquirir información que requieren para ejecutar un proyecto o acciones, así como desarrollar competencias o para continuar formándose. También le atribuyen valor a la *autorregulación*, Lalo, exalumno del Bachillerato y actual miembro del equipo de sistema para la gestión de la información y la comunicación del CESDER, nos habla del desarrollo de esta competencia y cómo le ayudaron los paquetes de capacitación.

- ***¿No fuiste a estudiar a una academia computación?***
- *Ni una hora. [...] fue algo que de pronto me puse, me hicieron el responsable y tengo que responder, tengo que empezar a aprender, a documentarme, empecé a aprender.*
- ***¿En dónde aprendiste el autoestudio?***
- *Yo creo que en la prepa. Nos daban los paquetes de capacitación, como por ejemplo el de huerto, y había que apurarse a estudiar, porque muchas veces eran prestados [...]. Llegaban los asesores y te preguntaban a ver ¿qué aprendieron de la lectura tal? ¿Qué entendieron de la lectura? Y por ejemplo ¿Qué recuerdan de la lectura cuatro?, de control de plagas, que si de hortaliza. Pero cada uno se autorregulaba, para leer para ir al día y poder aprender.*

Lalo egresado del Bachillerato, ex asesor de la prepa y actual miembro del equipo de sistema para la gestión de la información y la comunicación del CESDER. (EA7 87:97)

En el Bachillerato, lo que ayudó a fortalecer el auto estudio se presenta en el apartado 7.4.2., en la práctica de Elaboración y presentación de trabajos escolares.

Los siguientes dos apartados se centran en las prácticas educativas que han sido más significativas por contribuir a la formación y generación de iniciativas que ayudan a mejorar la vida.

7.4.2 Siete prácticas educativas de alto impacto

A partir del análisis de los resultados identificamos siete prácticas educativas que han sido altamente significativas, tanto por la recurrencia e importancia de su aparición en las iniciativas que han mejorado la vida de las personas, como por su transversalidad en las actividades de **todos los ejes curriculares, en las plenarias y la vida en comunidad** de este centro. A estas siete prácticas educativas las hemos denominado «prácticas educativas de alto impacto» y son las siguientes:

- Trabajo en equipo
- Relación teoría-práctica
- Análisis, reflexión y comprensión de la realidad
- Expresión oral de ideas
- Planeación
- Relaciones igualitarias
- Elaboración y presentación de trabajos

Con base en las frecuencias de estas prácticas en los testimonios sobre sus impactos en las vidas de las personas, encontramos que el trabajo en equipo es el más referenciado. Posteriormente, se ubican la relación teoría-práctica como la expresión oral de ideas, la comprensión de la realidad, la planeación de actividades, las relaciones igualitarias, la elaboración y presentación de trabajos. Además, identificamos diferentes niveles de impacto si se consideran las recurrentes menciones de la relación entre las siete prácticas y los aprendizajes realizados en las actividades escolares como se muestra en la tabla 22.

Prácticas educativas	Eje 1. La empresa educativa		Eje 2. El trabajo para el bienestar familiar	Eje 3. El trabajo comunitario	Eje 4. Contenidos del nivel	Otras acciones que fueron de alta impacto	
	Microempresas	Comercializadora				Plenarias	Vida en comunidad
Trabajo en equipo	4	4	6	4	4	12	14
Relación teoría-práctica	2	2	5	2	5	2	2
Análisis, reflexión y comprensión de la realidad	2	2	2	2	2	2	2
Expresión oral de sus ideas	2	2	4	2	4	2	4
Planeación	2	2	2	2	2	2	2
Elaboración y presentación de trabajos	2	2	2	2	2	2	2
Relaciones igualitarias	2	2	2	2	2	2	2

Tabla 22. Prácticas educativas de alto impacto y la frecuencia en que fueron relacionadas con los ejes curriculares y otras acciones educativas

Fuente: Elaboración propia

Trabajo en equipo.

Desde la experiencia de los y las jóvenes participantes, el trabajo en equipo es la base de la organización y dinamización de la vida escolar y comunitaria de este Bachillerato, así como un elemento clave de los procesos de organización que facilitaba el logro de tareas. Destaca que en todas las narrativas sobre actividades de los ejes curriculares y sobre la organización de la vida escolar e internado, esta práctica educativa aparece como el medio a partir del cual se organizaban y realizaban sus actividades. El alumnado comenta que el trabajo en equipo era muy frecuente en el Bachillerato. Mientras que en la voz de los y las

asesores, este también es reconocido como una práctica central y significativa para el desarrollo de capacidades que ayudan a mejorar la vida. Desde esta perspectiva, el fundador del Bachillerato resalta que lo importante era el trabajo organizado y no que existiera únicamente organización.

Yo creo que otra capacidad que ha sido básica es el trabajo en equipo, que les hace responsabilizarse, ejercer los liderazgos, la responsabilidad, la solidaridad. En realidad, es el trabajo organizado, no la organización por sí misma.

Germán, fundador y asesor del Bachillerato (EA2 78:78)

Acorde con lo que expresaron los egresados, las egresadas y las personas asesoras identificamos que las actividades escolares, del internado y la organización general del centro, eran gestionadas y realizadas a través de equipos a partir de los cuales el propio alumnado generaba un proceso organizativo. En este sentido, el alumnado lo describió como un sistema de rotación por grupos o áreas que tenía la finalidad de que aprendieran de cada una de ellas. La siguiente cita refleja parte del trabajo en equipo, así como su vinculación con la organización y aprendizajes, esta versa sobre las actividades del eje curricular del trabajo para el bienestar familiar y cómo estas se articulaban con la organización escolar.

[...] había un grupo de hortalizas, un equipo de cabras, un equipo de conejos, bueno, todos eran rotativos, se tenían que ir rotando, durante los tres años teníamos que pasar todas las áreas productivas, teníamos que tener experiencia de todo, si yo sabía de cabras, tenía que saber de conejos, si yo sabía de cultivos alternativos, tenía que saber de hortalizas y así sucesivamente. Y de cada equipo había un coordinador y luego había un grupo de estos coordinadores, y luego teníamos la plenaria en donde se hacía el informe.

Martín, asesor del Bachillerato y actualmente es parte del equipo del Programa de innovación educativa y gestión del conocimiento y asesor de la Licenciatura (EA8 75:76)

En los relatos del grupo de ex estudiantes y personas asesoras, encontramos características del trabajo en equipo de esta escuela y que a la vez son considerados importantes por generar aprendizajes, estos son: la forma como se constituían los equipos, la duración en cada equipo, la rotación entre equipos y funciones, así como la delimitación de tareas de cada función.

La constitución de equipos consistía en la inclusión de alumnos de primero, segundo y tercer grado en cada equipo, con excepción de aquellos grupos en que recibían los contenidos del nivel correspondiente por grados; o, bien, los talleres de formulación de proyectos dirigidos a los de tercer grado. Estar casi siempre en grupos heterogéneos, facilitaba la compartición de conocimiento y experiencia. Además, permitía que las actividades escolares siguieran un proceso durante el transcurso de los años.

... en los equipos [se promovía] que hubiera de primero, de segundo y de tercero, porque imagínate, si se van los de tercero, se te van todos y la experiencia que van teniendo.

Rita, exdirectora del Bachillerato (EA3 38:38)

El trabajo en equipo y la organización de los grupos de esta manera tenía la intención de promover un aprendizaje conjunto a través de interacciones, en donde los que quienes sabían más apoyaban a los que sabían menos o «van detrás». Desde el Plan de estudios, concretamente en la estrategia educativa de Vida en comunidad, se consideraba la promoción de estas interacciones y esta forma de generar aprendizaje (EA3 p.9). En ninguno de los relatos de los exalumnos, exalumnas y personas que asesoran se asume el aprendizaje como algo de carácter personal, singular o individual, sino como algo colectivo, en equipo y que se da en interacción. Otro aspecto importante del trabajo en equipo es que se identifica como uno de los principales medios para compartir saberes.

La rotación y la duración en los equipos, de acuerdo con las narrativas de los asesores(as) seguían una lógica de organización escolar y de aprendizaje. Esto sucedía de tal forma que la rotación y la duración en los equipos, intentaban facilitar el aprendizaje esperado en cada eje curricular, consolidar competencias, así como alcanzar las finalidades que tenían como escuela. En la tabla 23 se muestra cómo se organizaban los equipos para participar en los ejes curriculares y

otras de las actividades importantes²⁰⁹, se indica la duración, rotación e intenciones identificadas de esta lógica de organización, así como quiénes participaban.

²⁰⁹ En el capítulo seis damos cuenta detallada de cómo se organizaba el trabajo en cada eje curricular y en la vida escolar y del internado, ver subapartado 6.3.5. Plan de estudios y vida escolar/comunitaria.

Ejes curriculares y otras actividades	Participantes en equipos	Duración y rotación en los equipos	Intensión al organizarse así los equipos
Eje curricular 1. La empresa educativa	De los tres grados escolares	El primer semestre entran provisionalmente a la microempresa en que deseaban participar. Dos años y medio siguientes permanecían en la microempresa seleccionada.	Conocer a fondo como funciona y maneja una microempresa y que cada persona aprenda de las diversas funciones que hay en una microempresa. Que el alumnado se «apropie de su microempresa», que las «sientan suya».
Eje curricular 2. El trabajo para el bienestar familiar	De los tres grados escolares	Tres o cuatro meses en un equipo. Rotando cada año por dos o tres espacios productivos de la granja escolar.	Al final del Bachillerato tener conocimiento de la mayoría de actividades productivas de la granja escolar.
Eje curricular 3. El trabajo comunitario	De los tres grados escolares en los Talleres investigación.	Lo que durara la aplicación de todo el taller,	Primer grado: aprender a realizar diagnósticos. Segundo grado: análisis diagnóstico. Tercer grado: propuestas de intervención.
	De tercer grado en los Talleres de formulación de proyectos	Lo que durara la aplicación de todo el taller.	Aprender a formular proyectos y participar en su aplicación.
Eje curricular 4. Contenidos del nivel	Un grupo por cada grado escolar.	Los tres años del Bachillerato	Trabajar los contenidos básicos del nivel medio superior vinculándolos con los contenidos de los otros ejes curriculares. El desarrollo del lenguaje y el pensamiento, así como el manejo de tecnología de la información.
Actividades autosuficiencia	De los tres grados escolares	Semanales. Rotaban, cada persona participaba una semana sí y una no.	Realizar la preparación de alimentos, la limpieza de dormitorios, de la cocina, etc. Realizar estas tareas, sin que interfieran con la realización de las actividades curriculares.
Cuartos de dormitorios	De los tres grados escolares	Un año del Bachillerato	Compartir la vida cotidiana.
Plenarias escolares	Todo el alumnado de la escuela.	Reuniones todos los viernes, durante los tres años,	Evaluar y organizar las actividades semanales. Gestionar la vida escolar y comunitaria.

Tabla 23. Participantes, rotación y duración en los equipos escolares
Fuente: Elaboración propia

Delimitación de funciones y rotación entre ellas. Como parte del trabajo de un equipo reconocen la distribución de tareas y el que cada persona fuese encargada de algo al asumir una función. Las funciones, por lo general, ya estaban establecidas y correspondían a actividades necesarias frente a situaciones reales (tenían una granja real, tenían microempresas reales, entre otras). Toda función o cargo implicaba asumir tareas y responsabilidades, cumplirlas y formarse para ello. De esta forma, resulta interesante cómo en diversas narrativas, asumir una función se expresa como la posibilidad de aprender saberes específicos. La exdirectora Rita nos explicó cómo la delimitación de funciones en un equipo y la rotación entre ellas, permite el aprendizaje de conocimientos específicos de la función que emprenden.

Por ejemplo, mientras que están en microempresas trabajan el área de ventas, de comercialización, el área de coordinación, control de calidad, todo esto era rotativo en los alumnos, todos ellos tenían a alguien de producción, de control de calidad, cada quien diseñaba y hacían en equipo sus formatos para todos, tenían que aprender a planear, ha hacer controles de seguimiento o evaluación, lo que le tocaba hacer en esa función.

Rita, exdirectora del Bachillerato (EA7 52:53)

Constantemente, a los exalumnos y las exalumnas les parece relevante la *función de coordinar*, debido a que les ha permitido generar aprendizajes sumamente útiles para las acciones que han mejorado sus vidas y las de otras personas. Estos(as) jóvenes reconocen que la tarea de coordinar en esta escuela era parte de hacer equipo. Coordinar implica ser capaz de dirigir procesos, plenarias, grupos, permitir la opinión (la apropiación de la palabra), sancionar si es necesario, solucionar problemas y evitar la repetición de errores. Desde esa perspectiva reconocen que la experiencia de coordinación involucra aprender a actuar sin depender del control externo, a la par que se asume un sentido de responsabilidad.

- *Igual cuando fui coordinador de coordinadores, yo dirigía la plenaria de cada semana, era cada viernes, entonces ahí uno aprende a solucionar cosas, a sancionar, a hacer muchas cosas, a no depender de los asesores, a hacer las cosas.*
- *¿Qué te tocaba hacer?*

- *Dirigir la plenaria, cada equipo daba su informe, y se comentaban las actividades que se hicieron. Si se hizo algo mal pues ver las sanciones. Y dirigir el grupo, y la gente decía yo opino esto o lo otro y si había que sancionar al alguien pues se hacía. Lo importante era solucionar las cosas, que las cosas funcionen, que no se repitieron los problemas.*

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4 315:337)

Cabe destacar que, como parte del impacto de esta función, en todos los casos las personas jóvenes indican haber asumido la coordinación de equipos durante el Bachillerato. Respecto a este hecho, encontramos significativo que, en esta escuela *tenían que aprender a coordinar y hacerlo en algún momento, todos los equipos escogían quién los iba a coordinar. Se daban talleres de coordinación a toda la escuela*, como sostiene Rita, una de las exdirectoras (EA3 63:66). En este sentido, la organización escolar permitía tener muchos espacios desde donde se gestionaba la escuela, los cuales requerían de coordinación.

El consejo de coordinadores era cuando hacíamos reunión de los coordinadores de todos los equipos, entonces era cuando se reunían para ver cosas desde las microempresas, granjas, clases, y claro que nos acostábamos hasta las tres de la mañana, y luego fue que separamos, un consejo de microempresas que sesionaba los jueves a la hora de las microempresas y un consejo de la escuela, que era como siempre habíamos funcionado [...] Entonces se hacía un consejo de coordinadores [...] participábamos la directora o un representante de los asesores, todos los coordinadores y el que era elegido, en esa semana de jefe de guardia. El jefe de guardia era el responsable de que se cumplieran todas las actividades y los horarios como estaban marcados. Este jefe de guardia se escogía en la plenaria cada semana, y le tocaba ser el primero en levantarse, el último en acostarse, ver que todo se estuviera cumpliendo.

Rita, exdirectora del Bachillerato (EA3 63:66)

El trabajo en equipo significó para los y las jóvenes aprender a organizarse. Respecto a esto expresan que lo hacían a través de reuniones en las que analizaban lo que hay que hacer, esto lo asocian con aprender a *planificar y dar seguimiento colectivamente*. Los asesores y asesoras comentan que el tratarse de adolescentes o personas muy jóvenes, puede ser difícil aprender a trabajar con otras personas organizadamente, ya sea por sus propios miedos o porque tal vez les ven muy jóvenes, pero reconocen que es posible. Por último, resaltamos que

trabajar en equipo significó para los exalumnos y exalumnas *aprender a convivir*, como se muestra en la práctica de relaciones igualitarias.

Relación teoría-práctica

El alumnado al hablarnos de la relación que se hacía entre lo teórico y lo práctico, enfatiza que se promovía que lo aprendido fuera de utilidad, y que estuviera relacionado con la realidad, especialmente la de sus comunidades o de su región. Esta práctica y estas características son consideradas por algunos(as) egresados y egresadas como rasgos definitorios de esta escuela que permitían diferenciarla de otras y que le otorgaban valor como una buena escuela.

Para mí era muy buena [se refiere a la preparatoria del CESDER], porque para mí estaba todo muy relacionado con la vida de la comunidad, veías cosas prácticas y teóricas. Y yo creo que era lo que la diferenciaba de las demás [escuelas]. [...] es importante lo teórico, pero es muy importante que las cosas estén relacionadas con la práctica e ir pasando de una cosa a otra.

Benito, ex alumno del Bachillerato del CESDER (EE7 586:593)

Además, el alumnado enfatiza que en este proceso teórico práctico se aprendía «haciendo», «a través de la experiencia», «haciendo cosas reales», «buscando que estas fueran viables» e «incluyendo en el proceso de aprendizaje saberes locales y propios». Por ejemplo, en la siguiente cita, Rafael reconoce que la vinculación entre la teoría y la práctica, así como la realización de actividades reales era algo que se promovía en las diversas áreas de este Bachillerato y que facilitaba el aprendizaje:

[...] es que ciertamente en otro lado pudieran haberte enseñado a castrar, vacunar, lo que sea, pero pudo haber sido teórico y todo lo que se vio en el CESDER fue teórico práctico, creo yo que es lo que pudo haber favorecido tanto en la vida en comunidad, tanto el aprendizaje en espacios agrícolas, pecuarios, vida familiar, microempresas, granjas. Todo era real no estábamos haciendo simulaciones. Así ha sido más fácil hacer las cosas luego, ya lo sabíamos, ya lo habíamos hecho.

Rafael, egresados del Bachillerato del CESDER (EE1b 491:496)

En cuanto a la relación existente entre la teoría y la práctica, así como las características mencionadas, los asesores y asesoras coinciden en señalar que esto

se promovió con fuerza a partir de de la propuesta del Bachillerato y que se impulsó principalmente a través de dos estrategias educativas: la Generación de situaciones educativas y la Alternancia educación producción. Estas fueron claves para dar forma al diseño curricular de esta escuela. También encontramos que la manera en que trabajaban los contenidos del nivel, la confrontación de saberes y la capacitación, fueron fundamentales para que esta práctica ayudara en los impactos presentados.

La generación de «situaciones educativas» es considerada por los asesores y asesoras, como la estrategia central utilizada para entrar en contacto con la realidad y a la vez articular los contenidos del nivel. De esta manera, la estructura curricular y las actividades que proponían en ella eran el puente para lograr esta articulación. Oriol, asesor que estuvo involucrado desde el inicio del Bachillerato en el diseño de esta propuesta, lo explicaba así:

[...] yo diría que es la estrategia central. Yo lo graficaba, colocando la generación de situaciones educativas como el centro, porque es lo que te da el contacto con la realidad y luego hay la estructura curricular complementaria que era todo el corpus de la ciencia, y la estructura curricular de apoyo, esta como puente entre ambas.

Oriol, asesor del Bachillerato y actual asesor del CESDER (EA11 43:44)

Los asesores y las asesoras refieren que el diseño de la estructura curricular y las asignaturas como «Situaciones educativas» permitió al alumnado: vivir de forma cotidiana situaciones reales dentro del contexto escolar, gestionarlas, trabajar contenidos del nivel y saberes locales o propios a través de ellas, así como generar y sistematizar conocimiento. Para ello, consideran que fue clave que en los tres primeros ejes curriculares del plan de estudios se contemplaran situaciones educativas como asignaturas²¹⁰. En estas ya se

²¹⁰ Como se muestra en el capítulo 6, en el apartado 6.3.5. de Plan educativo y vida escolar/comunitaria, en el primer eje curricular de La empresa educativa se incluyeron las asignaturas de: Prácticas laborales empresariales y la de Organización e integración empresarial, aquí estaban las microempresas en las que estaba por tres años. En el segundo eje de El trabajo para el bienestar familiar, se incluyeron las asignaturas de: Producción para el bienestar familiar y

encontraban previstas grandes situaciones con delimitados aspectos a resolver, por ejemplo: realizar estudios de viabilidad, presupuestar, administrar, buscar mercado, vacunar, castrar animales, preparar la tierra para cultivar, entre otras.

A este tipo de aspectos se integraban situaciones imprevistas o bien nuevas que surgían, incorporándose de la misma manera como una situación educativa a resolver. Un ejemplo muy claro de ello sería: un problema en la calidad de un producto, una nueva plaga o enfermedad en la granja, integrar una nueva técnica de producción que les interesaba, un problema que encuentran en la comunidad, entre otras. Todas estas situaciones educativas contaban con el complemento del cuarto eje curricular titulado «Contenidos del nivel». Este diseño es considerado clave por las personas que asesoraron para articular la práctica, la teoría, contenidos del nivel, otros saberes (locales, campesinos, etcétera) y la realidad. La exdirectora Rita ejemplificó esto a partir de los Talleres de investigación del eje de trabajo comunitario.

[...] toda la parte de los contenidos, se supone que ciencias sociales, matemáticas, ciencias naturales, todas se organizan en función de lo que están viendo en el taller de investigación. Si estamos viendo la historia local, entonces ciencias sociales tienen que aportar para esto, si estamos viendo el medio, las matemáticas nos tenían que dar para sacar algo de ángulos, porque teníamos que sacar los ángulos de los terrenos. Así estaba diseñado, no funcionó siempre así, por ejemplo, yo tenía que ver álgebra y no estaba en el taller [refiriéndose a que le habían solicitado participar], pues veía álgebra, y si el taller y me lo pedía, pues yo les daban los instrumentos que me pedían. La idea era que justo tuviera un sentido sacar áreas, no es aquí te enseño y algún día lo utilizarás, o verás para qué sirve, no, lo estaban usando y veían para qué sirve. De hecho, las empresas eran una situación educativa, estar en la empresa es intencionar que esas en una empresa y la empresa también gestionaba los contenidos que se necesitaban, igualmente el área agropecuaria eran una situación educativa.

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la
Licenciatura del CESDER (EA3 105:111)

Paquetes productivos aquí iban rotando por las actividades productivas y a lo largo del Bachillerato realizaban cada persona 18 paquetes. El tercer eje curricular El trabajo comunitario las asignaturas eran: Talleres de investigación, con 6 talleres a realizar en primero y segundo y la de Taller de formulación de proyectos que se realizaba en tercer año.

La importancia que dan los egresados y las egresadas a la realización de actividades que se vinculaban con la realidad, con contenidos del nivel y otros saberes, es reconocida en este capítulo. Destacamos el valor que otorgan a el establecimiento de metas reales y la generación de un ambiente que ayudara a cumplirlas. Esto se debe a que lo asocian al aumento de motivación, a la asunción de las actividades como desafíos que les llevan a buscar alternativas, a la vez que desarrollaban tanto capacidades como aprendizajes para determinar y cumplir metas (EA9 150:156).

La Alternancia educación producción se promovió especialmente a través de los ejes curriculares de La empresa educativa y El trabajo para el bienestar familiar. Si bien «La alternancia educación producción» en el plan de estudios considera la relación de la teoría y la práctica de una manera planificada, ordenada y lógica para alcanzar el éxito productivo y el aprendizaje²¹¹; los asesores y las asesoras refieren que hay fuertes tensiones cuando se incorpora la producción al contexto escolar. Esto sucede especialmente porque hacer un proceso productivo real requiere mucho tiempo y dedicación (organización, coordinación, generar un buen proceso productivo, enfrentar imprevistos, etcétera). Acorde con su explicación se presentaban dificultades para dedicar tiempo a la vinculación de los contenidos del nivel y de otros saberes (locales, campesinos, familiares, etcétera), pues al ser microempresas reales, priorizaban alcanzar las metas de producción y garantizar los niveles de calidad. Cuando hablamos de la recuperación de saberes locales, el asesor Oriol nos explicó alguna de estas dificultades en las microempresas y la fuerte dedicación horaria que daban:

Aquí hay un cambio muy fuerte [refiriéndose a las actividades microempresariales], si pensábamos que tenía que ser un producto de calidad, orgánico en lo que fuera posible, artesanal pero acabado con calidad, definitivamente buscábamos niveles de calidad, niveles de eficiencia [...]. Pero

²¹¹ Ver Estrategia dos: La alternancia educación producción, en capítulo 6, apartado 6.3.4. Estrategias educativas.

aquí, rompe el esquema, el de las microempresas es totalmente otro, también para nosotros fue una ruptura nada sencilla, que te digo, probablemente es lo que anula la posibilidad de desarrollar esa confrontación de saberes. [...] se da una carga, incluso horaria muy fuerte, el tiempo de trabajo empresarial era muy fuerte, unas cuatro o cinco horas diarias, era una carga brutal dentro de la carga total de actividades.

Oriol, asesor del Bachillerato y actual asesor del CESDER (EA11 77:84)

Sin embargo, identificamos en los relatos de egresadas, egresados, así como de personas que asesoran que dentro de las actividades para bienestar familiar del segundo eje curricular, son reconocidas como aquellas en las que trabajan más sistemáticamente los contenidos del nivel y otros saberes. Indican que para ello ayudaron: i) los paquetes productivos, que contenían lecturas, actividades prácticas y facilitaban la confrontación de saberes del nivel con saberes propios, campesinos o locales; ii) la dinámica que tenían en este eje curricular, en donde solían investigar, documentarse sobre las actividades productivas que estaban realizando y las situaciones que enfrentaban y iii) contar con una dinámica de trabajo en estas actividades, en donde los asesores y asesoras responsables articulaban los paquetes productivos, la supervisión de actividades prácticas y el alumnado realizara la crianza de animales, el cuidado de los cultivos y ecotecnias. Además, el alumnado participante reconoce que trabajar contenidos específicos sobre aspectos productivos en las microempresas y en las actividades para el bienestar familiar²¹², fue importante debido a que les permitió ser capaces de emprender acciones productivas y microempresariales fuera del contexto escolar y en algunos casos el acompañarlas. Estos conocimientos se aprendían al realizar las actividades y con capacitaciones específicas, siempre que se asociaban los conocimientos a las acciones que estaban realizando y concretando su

²¹² Ver cuadro en el apartado 7.2.3. Ejes curriculares y aprendizajes relevantes,

aplicación real. La exdirectora Rita lo explicaba mediante un ejemplo de las microempresas:

No vas a dar clases de administración o teoría de la administración para que un día pongan su microempresa, sino vez la administración en las microempresas.

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la Licenciatura del CESDER (EA328:29)

Sobre estas estrategias, tanto las personas asesoras como las egresadas reconocen que articular la educación y la producción, así como llevar a cabo actividades reales requiere de un esfuerzo y dedicación grande por parte del alumnado, incluso fuera del horario escolar. Por lo general, ambos lo valoraron positivamente debido al buen impacto que tuvo, como lo abordamos en el apartado de competencias. En los testimonios de los egresados y egresadas es evidente que el hecho de contar con un internado fue clave para trabajar hasta tarde, para una comunicación continua entre el alumnado y con los docentes, así como para tener mayor tiempo que el que tendrían si vivieran fuera y tuvieran responsabilidades como, por ejemplo, trabajar o cuidar familiares. En la cita siguiente, Rafael revela esta dedicación y la utilidad que tuvo dicho esfuerzo:

Trabajábamos hasta tarde, muchas veces como a las 11 o 12 de la noche, a veces más tarde, pues hacíamos reuniones con los coordinadores de otras microempresas, ya luego nos íbamos a dormir [...] Pero ahí aprendí muchas cosas para poder organizar la panadería y poder ayudar a mi papá y mi mamá para que ellos pudieran tener su panadería.

Rafael, egresado del Bachillerato

En la concreción del manejo de la teoría y la práctica en este centro encontramos relevante el manejo de los contenidos del nivel y las capacitaciones:

Contenidos del nivel. Los asesores y las asesoras resaltaron el compromiso que se debe asumir para formar en los contenidos del nivel, aunque sea una escuela alternativa a las tradicionales. En sus narrativas encontramos algunos aspectos que consideran que les ayudaban a trabajar los contenidos de nivel a la vez que los otros tres ejes curriculares, los cuales son: i) que tenían claro

que lo académico no sólo se aprende en las asignaturas del nivel; ii) que tenían dentro de sus finalidades el dar conocimientos básicos que permitieran el acceso al siguiente nivel educativo²¹³, por ello se centraban en dar los «contenidos básicos» del nivel medio superior; iii) que todos los docentes tenían claridad de cuáles eran los conocimientos básicos para cada grado y para cada asignaturas de los cuatro ejes curriculares, para ello elaboraron la guía: Programa de Estudios por Materia²¹⁴; iv) que cuidaban de forma especial el dominio de contenidos básicos de matemáticas y de lectura y redacción que era útil para todos los ejes y para la vida; v) que trabajaban con las estrategias educativas de la Generación de situaciones educativas y la Alternancia educación producción desde donde contemplaron trabajar los saberes académicos juntos con otros saberes y aspectos; vi) que tenían la obligación como docentes de preparar sus asignaturas y el acompañamiento que recibían de docentes (con mayor experiencia y conocimiento de las propuesta educativa) que les asesoraban y estaba al tanto de lo que se trabajaba; vii) que promovían en el alumnado el aprendizaje autónomo y en equipo a de fin de investigue y participe activamente. Uno de los testimonios que integra parte de estos elementos es el siguiente:

Teníamos una guía [El Programa de Estudios por Materia], que nos daba la prepa, en donde venían los contenidos mínimos para primero, para segundo y para tercero, [...] y uno como asesor tenía que documentarse, leer y estudiar, para poder impartir la clase, como éramos equipo aquí yo tenía la obligación de decir a Beto o Oriol [asesores que ayudaron en el diseño de las estrategias educativas y del diseño curricular], yo quiero dar esta clase y la quiero dar as. Tú organizas tus contenidos a lo largo del año y aquí lo que rige es, por ejemplo, cuántas horas de clases y cuántas horas de tareas, tú les decías: haber muchachos vamos a ver este tema y ustedes van a investigar esta parte, los mandaba mucho a la biblioteca.

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la
Licenciatura del CESDER (EA7 100:100)

²¹³ Dentro de las finalidades y objetivos de este Bachillerato se encontraba el Ofrecer elementos formativos, conocimientos generales, habilidades, destrezas y capacidades metodológicas básicas que permitan su acceso a otros niveles educativos, ver capítulo 6, **apartado** 6.3.2. Finalidades y objetivos del segundo plan de estudios.

²¹⁴ Para ver sobre El Programa de Estudios por Materia el apartado del Cuarto eje curricular, que se encuentra en el apartado 6.3.5 Plan de estudios y vida escolar/comunitaria, del capítulo 6.

En lo expresado por la exdirectora Rita observamos la clara intención que tenían de que los contenidos del nivel fueran útiles, antes que intentar darlos todos, la carga horaria reducida para trabajar asignaturas del nivel y el malestar que en ocasiones esto causaba a algunos alumnos o alumnas.

[...] de repente había chavos que se desesperaban, porque decían, no, aquí no nos están enseñando, y bueno lo que es cierto es que los contenidos del nivel, no eran los contenidos esperados o marcados [en el Plan de estudios oficial vigente]²¹⁵[...], pero de qué les va servir, si no van a saber en qué aplicar ciertas cosas, y además con tres horas o cuatro que nos daban para las clases y lo que teníamos como intención es que aprendieran, que lo aplicaran, y no tanto que yo te ponga un ejercicio de cálculo que lo vas a poder resolver, y no lo vas a poder resolver en un examen de admisión en donde te van a poner un problema que necesitas saber qué usar o lo aprendido no te sirve en la vida.

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la Licenciatura del CESDER (EA3 123:127)

Capacitaciones. Un factor clave que destacan los egresados y las egresadas para aprender cosas teóricas y prácticas que les han sido de utilidad, son las capacitaciones que recibían sobre temas específicos. Las personas asesoras coinciden con la importancia de estas y valoran que fueron fundamentales para garantizar el dominio de habilidades, destrezas y técnicas de producción, así como para capacitar al alumnado para las funciones que asumían, especialmente en los procesos de producción agropecuaria y de las microempresas (control de calidad, comercialización, entre otras). Algunos egresados y egresadas resaltaron que en las capacitaciones se incluía el análisis y reflexión, lo que les ayudaba a ser críticos ante la realidad y para lo cual se estaban formando, como lo muestra una de las citas del próximo apartado.

Por otro lado, los asesores y el alumnado participante reconocieron que la capacitación que recibieron en el eje curricular de La empresa educativa fue muy

²¹⁵ La certificación de estudios del Bachillerato del CESDER se hacía con equivalencias de las asignaturas de su modelo educativo al Plan de Estudios oficial que estuviera vigente, como se explica con más detalle en el capítulo 6, apartado 6.2. Antecedentes.

buena, ya que les permitió el dominio de conocimientos que pudieron aplicar posteriormente fuera del contexto escolar. Tuvo en ello un papel muy importante lo que denominaron como Capacitación y cualificación en el proceso de producción²¹⁶ desde donde gestionaban la formación y capacitación para la producción y dominio tanto de habilidades como de destrezas para la fabricación de los productos, la formación en términos de cómo gestionar las microempresas y la comercialización. En los otros ejes curriculares también solían impartirse capacitaciones (cursos sobre frutales, sesiones explicativas respecto a cómo estructurar un proyecto, presentaciones puntuales de alguna técnica, entre otras), así como algunas generales a nivel de centro (como la de coordinación de equipos). La presencia de personas asesoras externas es clave de acuerdo con lo expresado por los asesores y asesoras participantes, especialmente para el diseño y capacitaciones del eje curricular de «Empresa Educativa»²¹⁷. En este sentido, cabe mencionar que era común que el alumnado o docente formador replicara las capacitaciones que daban los externos(as) cuando se necesitaba. La siguiente cita permite apreciar la manera en que se articulaban las capacitaciones en este eje y la flexibilidad requerida en la organización escolar para poder llevarlas a cabo.

En las microempresas era... esta semana toca capacitación y nos vamos todos a capacitación. Hicimos varias modalidades, desde donde los administradores tenían capacitación y ellos se iban a capacitar y nosotros seguíamos con la producción. Hubo varios diseños. Aquí es lo que te comentaba María, Asesores para el Avance Social estuvieron viniendo un tiempo, y venían y daban la asesoría y ya, luego hubo un tiempo que las dábamos nosotros, dependía un poco del dinero Entonces había semanas en que dejábamos de producir, que tocaba capacitación. Cada micro empresa tenía un administrador, el tesorero, que eran el que llevaba la lana, el de comercialización, el de control de calidad, la idea es que fueran cambiando y que fueran recibiendo capacitación de cara área, y que pudieran capacitarse en todas las áreas.

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la
Licenciatura del CESDER (EA3 30:36)

216

217 La cooperativa Asesores para el Avance Social que ofrece apoyo de profesionales en el área empresarial, como asesores externos, son quienes acompañaron el diseño del Eje curricular 1. La empresa educativa y participaban frecuentemente como capacitadores en este Bachillerato.

Análisis, reflexión y comprensión de la realidad.

Desde los testimonios de los egresados y egresadas, tanto el análisis como la reflexión que se hacía sobre la realidad en este Bachillerato, tienen un valor crucial pues consideran que les ha ayudado a: «comprender la realidad», «ser conscientes de su identidad como sujetos y grupo social», «comprender la vida en las zonas rurales y la vida campesina», así como para «generar una visión de justicia, que les lleva a buscar el hacer algo por mejorar la realidad». Por otra parte, el grupo de asesores comentan que el proceso de análisis, reflexión y comprensión de la realidad es clave para trabajar la identidad, la dignidad y la autonomía. En el apartado referente a los impactos es posible identificar cómo estos factores son reconocidos y han sido fundamentales para tomar conciencia y movilizar acciones que ayudan a vivir mejor y a desarrollar la conciencia crítica.

En relación con la manera en que se trabajaba el análisis, la reflexión y la comprensión de la realidad en el Bachillerato, encontramos los siguientes rasgos característicos:

El análisis y reflexión como práctica permanente. Acorde con lo expresado por el alumnado y las personas asesoras analizar y reflexionar la realidad social eran algo permanentemente en esta escuela. Si bien estas acciones suelen aparecer en los relatos de distantes maneras, es frecuente que aparezca: la vinculación que hacían de los sucesos analizados y reflexionados con el contexto del alumnado y el grupo social al que pertenecen, lo cual en el caso en particular era el contexto rural y el campesinado; que el alumnado identifique qué genera las situaciones e identifique tanto las diferentes posturas ante lo analizado como las posibles acciones a realizar, así como sus consecuencias. En este proceso también se suma a los espacios propios de vida escolar comunitaria (comisiones semanales para organización de la vida cotidiana, plenarias escolares, etc.). Un asesor lo expresaba de esta manera [...] *siempre hacer un análisis de la realidad, qué está sucediendo hoy, yo qué estoy aportando, en qué estoy contribuyendo para que haya lo que hay* (EA7 117:119). En la cita que se presenta a continuación se muestra la manera en que se realizaba el análisis y reflexión correspondiente:

[...] pues además discutíamos en qué marco queríamos echar a andar nuestras microempresas, si en un marco solidario o en un marco capitalista, entonces discutíamos qué es una economía solidaria, cuál es el modelo de economía de mercado o capitalista con la asesoría de esta gente [de la Cooperativa Asesores para el Avance Social], que nos armaron una dinámica para debatir. Y dijeron haber, unos digan porque defenderían el modelo de economía solidaria y luego otros porque defenderían el modelo de economía capitalista y qué consecuencias puede tener cada. Y ahí debatiendo y discutiendo.

Alberto, Egresado del Bachillerato, asesor del área de microempresas y comercialización, miembro del Consejo Directivo del CESDER y Área de impulso de actividades económicas (EA9 83:90)

La identificación como grupo y sujeto social. Los relatos del alumnado, de los asesores y las asesoras coinciden en que el aterrizar los análisis y reflexiones en la realidad del contexto y grupo social al que pertenece, no sólo les ayuda a identificar cómo están las cosas en su región, el porqué están así, sino que además les permite darse cuenta de sus propias carencias como individuos, como familias, como comunidades, como campesinos. Un egresado lo expresaba *como el hacerte pensar y sentir que estás en una dimensión real y existente, que se llama condición campesina, pero es una condición campesina que está hasta atrás de la fila de los campesinos* (EE3a169:179). Respecto a este tema, los asesores y asesoras indican que dicho reconocimiento ayuda a que el alumnado construya su identidad, pues se trata de no quedarse meramente en la identificación de la problemática en la que vive como grupo social, sino trascender a la valoración de lo que tienen para que les permita «verse a sí mismos, en relación con el mundo», que puedan verse como «sujetos sociales» capaces de actuar por sí mismos, con base en su comprensión sobre la realidad. Adicionalmente, refieren que contribuye para que el alumnado se sienta capaz. Lalo, quien fue uno de los asesores que impartió la asignatura de Ciencias sociales y Problemas políticos y sociales de México, nos explicó parte de este proceso de reconocimiento del siguiente modo:

- *¿Qué efecto tiene esto en la visión que tiene de su propia realidad? ¿Cómo cambia a lo largo de estos tres años?*
- *Pues muchas veces un gran reconocimiento de su comunidad, el cómo ellos pueden verse en el mundo. Porque ellos llegan con la idea de que todo lo de*

la historia ya pasó y todo lo que estoy haciendo es para que yo luego, en un futuro pueda vivir mejor, yéndome a la ciudad, pero el análisis de la realidad los conduce a ellos mismos a crear valores, por ejemplo de identidad propia, como quién soy como persona, como humano y qué puedo hacer por mi comunidad, porque siempre, siempre hay que ubicar al alumno que él es de esta comunidad, y que tiene que respetar costumbres, tradiciones, la importancia de la familia, la importancia de la comunidad, y cómo aprovechar todo lo que hay, pero para mejorar aquí dentro, no ahí fuera, muchas veces para su familia y en consecuencia mejorar la comunidad, muchas, veces es para verse él mismo, cómo está y qué puede hacer.

Lalo, asesor del Bachillerato (EA7 114:115)

La generación de una visión de justicia social. Al momento de analizar la realidad y comprender las condiciones en las que viven como grupo social, es común que algunos egresados y egresadas indiquen que hicieron conciencia de las desigualdades sociales, que identificaron que éstas no están bien y que es necesario hacer algo. De igual manera, algunos asesores nos describen este proceso como la creación de una visión de justicia social.

- *el hallar tu identidad en el CESDER el saber que eres pobres, que vienes de familia campesina que lo que produce no le alcanza para la subsistencia, y que en eventualidades tienen que salir por un mes o seis meses a trabajar, pues te ponen a pensar que la condición de tu familia no está tan bien, o tan bien cómo a ti te gustaría que estuviera. Y entonces en la medida de esto fui madurando cosas en el qué hacer, en el qué se puede hacer, y buscar situaciones de cambio. Y sí así se fue dando.*

Jesús, egresado del Bachillerato (EE3b 45:49)

- *Pues muchas, veces un gran reconocimiento de su comunidad, el cómo ellos pueden verse en el mundo.*
- ***¿Qué cambios viste en tus alumnos a partir de esto?***
- *Yo creo que hay muchos, la prepa les movió «el tapete», ellos se sienten más seguros de sí mismos, de lo que son [...] Se den cuenta que son personas, con otra visión sobre la justicia.*

Lalo, asesor del Bachillerato del CESDER (EA7 117:119)

Sobresale que asocian fuertemente el análisis, reflexión y comprensión de la realidad con el desarrollo de una conciencia crítica, pues en diversas narrativas

se menciona que a través de estas prácticas lograban tomar conciencia, entendían lo que pasaba y veían qué se podía hacer ante estos hechos. En el apartado de competencias se aborda con más detalle lo referente a la conciencia crítica. Para ejemplificar la manera en que se trabajaban, retomamos las actividades escolares que los egresados y egresadas consideran que más les contribuyeron:

Asignaturas de Ciencias Sociales y de Problemas Políticos y Sociales de México. Estas corresponden al eje curricular de los contenidos del nivel y son reconocidas por el alumnado y el equipo asesor, como los espacios en los cuales se trabajaba con gran fuerza y directamente el análisis, reflexión y comprensión de la realidad. Con base en ciertos testimonios de docentes, egresadas y egresados, algunas características de la forma en que se ocupaban en dichas asignaturas son: i) trabajar los contenidos básicos y mínimos del nivel siempre relacionándoles con la vida del alumnado, el contexto rural y campesino y con hechos actuales; ii) promover un análisis profundo y coyuntural sobre los temas tratados, identificando especialmente las circunstancias que posibilitan los sucesos históricos y los hechos tratados; iii) incorporar lecturas de noticias del periódico, como material para analizar la realidad actual; iv) enfocar los análisis para que tomen posturas, creen valores, miren críticamente la realidad en general, su contexto y sus orígenes. En la cita del asesor Lalo que se presenta a continuación, se explica el modo en que trabajaban la historia en estas asignaturas:

No la historia como lo que ya pasó, sino la historia como la historia, para mejorar en el pueblo, para mirar, esto siempre ha sido como un análisis de la realidad, como un análisis coyuntural, siempre ha sido como mucha reflexión... ¿qué te parece esta lectura, ¿qué nos dice de nuestras comunidades?, ¿cómo podemos mejorar nuestras comunidades?

Lalo, asesor del Bachillerato (EA7 114:115)

Talleres de investigación y de formulación de proyectos. Estas actividades²¹⁸ pertenecen al eje curricular del trabajo comunitario, las cuales

²¹⁸ Ver descripción detallada de cómo se trabajaba en capítulo 6, apartado 6.3.5. Plan de estudios y vida escolar/comunitaria.

siempre se vinculan con la realidad personal, social y cultural, a partir de la realidad local, con la clara intención de conocerla, analizarla y hacer una propuesta de intervención con base en ello. Cabe mencionar que en el caso del alumno de tercer grado se reforzaba adicionalmente el trabajo comunitario. Desde esta perspectiva, estas actividades representaban un espacio clave para el alumnado, no sólo porque permiten valorar lo propio (saberes, medios de producción, costumbres, etcétera), sino porque a partir de ello tienen una visión de los problemas y las posibles soluciones. El egresado Manuel nos relató parte del trabajo de los talleres:

Íbamos para hacer talleres. Por ejemplo, un equipo iba de este lado donde hacen alfarería, y otro equipo iba del otro lado, en donde hacen canastos y otras cosas, y hacíamos el taller [organizar y trabajar la información] y todo, y luego entre todos exponíamos con fotos, con dibujos, con preguntas y respuesta, y todos aprendíamos de todos. Veíamos qué información se había recopilado de la agricultura de la alfarería, de las artesanías y de todo. Ahora sí que mirábamos las necesidades, y veíamos la manera de apoyar.

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4a 466:470)

Las microempresas. El alumnado que tiene microempresas o que trabaja como promotores comunitarios remite la importancia de analizar, reflexionar, comprender a fondo los modelos de economía (en este caso, el capitalista y la economía solidaria) y concretar con base en qué modelo se va a trabajar, pues reconocen que esto ha sido fundamental para diseñar en sus propias empresas o bien para laborar con los productores locales desde una visión más responsable, solidaria, familiar o comunitaria. Por otro lado, los asesores y asesoras reconocen que se sentaron las bases para promover una economía solidaria, pese a que reconocen que hay mucho que mejorar en cuanto a los productos y el mercado que tenían, para ubicarse en la línea de esta economía, indicando de nuevo las grandes tensiones que requieren resolverse al alternar producción y educación, especialmente si son empresas reales. El asesor Oriol nos comenta:

No era hacer, por hacer microempresas, era sentar las bases de una economía solidaria desde la empresa y era importante que entendieran los alumnos qué era esto.

Oriol, asesor del Bachillerato y actual asesor del CESDER (EA11, 55:55)

Expresión oral de sus ideas.

Desde la voz del alumnado, la expresión oral de sus ideas fue una práctica frecuente en este Bachillerato que influyó notablemente para que se «sintieran capaces» al momento de emprender acciones para mejorar la vida. De esta manera, algunas personas indicaron que expresarse oralmente les ayudó a perder el miedo, a «decir su palabra», a «decir lo que piensan», así como para «participar en distintos espacios», para establecer relaciones más «igualitaria», para generar una comunicación en donde se «escucha» y «se puede hablar».

La expresión oral de ideas aparece en el segundo plan de estudios de esta escuela, como la base para desarrollar la capacidad de «apropiarse de su palabra», la cual se promueve como parte de la estrategia educativa La Apropiación de la palabra.²¹⁹ A partir de esta, la expresión oral va más allá de la mera expresión pues implica posicionarse en el mundo y ser capaz de decir su palabra, implica decir lo que piensan, lo que sienten en relación con sus vidas y lo que pasa en el mundo, ayudando de este modo a «romper la estructura de silencio» a la que suelen estar sometidos los grupos más vulnerables. La exdirectora Rita lo expresaba así, *con la apropiación de la palabra, pierdes el miedo a hablar en un grupo, en una comunidad, tienes la palabra, la usas y sin temor a ser reprimido o reprimida* (G1 111:115).

De esta manera, podemos decir que esta práctica educativa está ligada con el análisis, reflexión y comprensión de la realidad, no sólo porque en los testimonios de los participantes se reconoce que los espacios de debate y análisis

²¹⁹ Ver Estrategia educativa de la apropiación de la palabra, en apartado 6.3.4. Estrategias educativas del capítulo 6.

son reconocidos como aquellos en los cuales se apropiaban de su palabra. Desde esta perspectiva, cabe mencionar que en diversos testimonios se identificamos que expresarse oralmente implicaba ser «capaces de debatir con argumentos», «comprender las situaciones» para poder «opinar o dar ideas fundamentadas».

La Apropiación de la palabra. En esta estrategia educativa que el alumnado hiciera una lectura de la realidad desde un punto de vista crítico, en donde la generación del pensamiento reflexivo, el desarrollo de una postura personal y de grupo eran parte central de la labor educativa para lograr el desarrollo de esta conciencia

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la Licenciatura del CESDER (EA3, 69:70).

Las acciones útiles para el análisis, la reflexión y la comprensión de la realidad (debates, espacios de discusión, el trabajar frente a grupos comunitarios), sirven no sólo para expresarse, sino para tener una postura y visión ante la realidad, así como para contar con argumentos y aprender a expresarlos. Uno de los egresados lo enunciaba de una forma sencilla, al unir la necesidad de comprender para poder expresarse.

Y otras de las cosas es la pregunta, porque yo como voy a contestar algo que no estoy entendiendo. Esto lo aprendí en la prepa, porque igual no voy a contestar si no entiendo.

Manuel, egresado del Bachillerato del CESDER (EE4b 72:75)

Por otro lado, algunos de los alumnos y alumnas comentan sobre la importancia de aprender a defenderse cuando hay una injusticia, aprender a ser valientes para defenderse por sí mismos(as) incluso ante una figura de autoridad o una situación desagradable. Respecto a esto comentan que fue importante que en el Bachillerato se tuviera *apertura para arreglar los problemas* y se contara con espacios para ello, como las plenarias escolares, los espacios de coordinación o comisiones y en la vida cotidiana la disposición al diálogo, incluyendo en ello a los asesores y asesoras. Rafael nos compartió lo siguiente:

[...] cuando nos llamaban la atención, o había un problema no era fácil, pues uno tenía que demostrar voluntad para estar ahí. Cuando había una llamada de atención o un problema uno tenía que mostrar que uno puede hacer las cosas. Si hay un error, uno podía debatir. Para mí era difícil contradecir a un asesor, pues daba pie para arreglar las cosas, para platicar y encontrar soluciones. Pero se necesita valor para hacerlo, pues según que asesor varía mucho, había algunos que eran déspotas o agresivos, otros eran amables, había quien tomaba las cosas con calma. Pero uno aprende a debatir y a mostrar que uno puede salir adelante y argumentar lo que un piensa.

Rafael, egresado del Bachillerato (EE1a 112:112)

Tanto las personas que asesoraron como el alumnado participante coinciden que expresarse oralmente y apropiarse de su palabra, era algo que se promovía abiertamente en todos los espacios. De igual modo, reconocen algunos espacios que particularmente ayudaron para la expresión oral de las ideas como lo son:

La vida escolar/comunitaria. Los asesores y asesoras consideran a la vida escolar/comunitaria, como un espacio privilegiado para promover la Apropriación de la palabra, valoran que la organización con base en equipos que funcionaban con bastante autonomía (plenaria, los equipos para la autosubsistencia, de coordinadores y asamblea escolar) es fundamental para esto. Cabe destacar que tanto el alumnado como los docentes reconocen que trabajar en equipo les permitió aprender a comunicarse entre sí, a expresar sus ideas para tomar decisiones, a aprender a dar y pedir cuentas, así como a dar informes, dar la palabra, escuchar y promover que otras personas también se expresen. Aquí resaltan de nuevo los cargos de coordinación, jefes de guardia y encargado(a) de las plenarios. Alicia nos comenta lo que le tocaba hacer a quien coordinaba las plenarios:

Dirige la plenaria, cada equipo daba su informe, y se comentaban las actividades que se hicieron. Si se hizo algo mal pues ver las sanciones. Y dirigir el grupo, y la gente decía yo opino esto o lo otro.

Máximo, egresado del Bachillerato del CESDER (EE4a 325:337)

Los trabajos escolares y las asignaturas del nivel. Los egresados y egresadas reconocen que les resultaron útiles especialmente aquellos trabajos que

requerían exponer, ser relator, sistematizar, organizar ideas, así como comunicarlas fueron de utilidad para aprender a ordenar ideas y comunicarse. Las exposiciones de trabajos en las asignaturas del nivel también son reconocidas como un medio que les ayudó a esclarecer lo que quieren comunicar y lograr comunicarlo. Esto también sucedía con los trabajos escritos. El siguiente testimonio de Alicia nos revela algunas de estas actividades, así como la manera en que el alumnado perdía el miedo a expresarse conforme aumentaba su participación.

- *En la prepa ¿qué te ayudó para presentarte ante un grupo?*
- *Presentamos los trabajos de los equipos que armábamos y los teníamos que exponer. Y recuerdo que la prepa y en la licenciatura preferíamos ser relatores y no el que comparte. Para esto nos peleábamos por ser relatores, porque decíamos y si no le entendí bien.... Pero desde ahí fuimos aprendiendo y luego ya vas presentando.*

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual coordinadora de zonas del CESDER (EEb5 270:276)

Talleres de investigación y de formulación de proyectos. En este rubro cobra relevancia el contacto entre el alumnado y las personas de las comunidades, ya sea recuperando información y presentando sus trabajos o propuesta. Cabe señalar que estos procesos son reconocidos por el alumnado como experiencias de interacción que les posibilitaron romper el miedo y ayudar a que otras personas también lo hagan.

La asignatura de español. Los asesores y asesoras reconocen la importancia de esta asignatura de nivel que le ha permitido al alumnado expresarse. Ello se debe especialmente a que les ayuda a organizar sus ideas, a saber cómo redactar y comunicar un mensaje, así como expresar lo que piensan.

Planeación

Identificamos que la planeación de actividades que realizaban en el Bachillerato, ha sido importante para los egresados y egresadas en diversas acciones que les han permitido mejorar las condiciones de vida. Concretamente expresan que les han ayudado a «organizar y gestionar acciones», «a ver que lo

que quieren emprender sea viable», «a distribuir tareas», «a dar seguimiento», «administrar los tiempos» «administrar los recursos», «administrar los recursos», así como «gestionar procesos» y para «ser y sentirse capaces». Dentro del apartado de impactos se pueden identificar acciones como la creación de microempresas, los empleos asalariados, actividades con las comunidades y las familias, como tareas en las que están presentes de una forma especial estos aprendizajes

Tanto asesores, asesoras y el alumnado, coinciden que en este Bachillerato la organización planificada era algo cotidiano en todas las actividades, pues se necesitaba para que la escuela y la vida de la comunidad funcionaran, así como los Talleres de investigación y de formulación de proyectos. Además, coinciden en la importancia de las actividades del eje curricular de La empresa educativa, por los aprendizajes que se dieron en cuanto a la planeación.

A continuación, destacamos algunos aspectos relevantes para la planeación de actividades:

Planeación como parte del trabajo cotidiano. En los relatos del alumnado aparece la planeación como una actividad explícita en el día a día de la escuela y que la utilizaban a nivel personal, en la organización de la escuela (plenarias, comisiones, actividades de subsistencia, entre otras) o en actividades curriculares. La suelen asociar directamente con «organizar el trabajo», «organizar equipos y tareas», «organizarse ellos(as) mismos», «solucionar problemas».

En todos los espacios era aprendizaje sobre planeación del tiempo. Siempre estábamos planeando, uno lo hacía de manera automática, había veces que tenías ciertos parámetros de tiempo, uno sabía cómo hacer, tenías que organizarte, porque tenías tu tiempo personal, pero en la noche estaba la cena, dejar todo limpio, entonces del CESDER era una vida comunitaria.

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la
Licenciatura del CESDER (EA7 62:62)

También en los momentos de los aseos, de la cocina, ahí nos teníamos que organizar

Alicia, egresada del Bachillerato del CESDER, actual
coordinadora de zonas del CESDE (EEb 225: 253)

La planeación es referida por algunos alumnos o alumnas como la acción en la que tenían que concretar: qué se haría, cómo se haría, quién lo haría, para qué lo harían, cuándo lo haría, con qué se haría. En una de las citas de una de las egresadas se menciona esto y la utilidad que ha tenido en el negocio que abrirá su padre:

- *¿Hay algo que te está ayudando en este momento para el negocio de tu padre?*
- *Una planeación, estamos planeando qué se necesita para el negocio, estamos planeando el negocio, ver lo de la maquinaria y luego ver qué se necesita de materia prima. Ahora ya estamos arreglando lo del local, los permisos en Puebla. Todo esto lo hicimos en el CESDER, en las microempresas.*
- *¿Qué hacían en las microempresas?*
- *Cada semana planeábamos, qué íbamos hacer, cuánto producto íbamos a sacar, quién eran nuestros clientes, y a lo mejor si nuestro producto no se vendía bien, veíamos qué era lo que no le gustaba a nuestro cliente y lo mejorábamos.*

Esther, egresada del Bachillerato (EE8 129:142)

Otros factores importantes en cuanto a la planeación y que les ha sido útil es la *concentración en los objetivos y no perder de vista las finalidades* que se desean. Adicionalmente, *la evaluación constante y la toma de decisiones*, en la que destacan la importancia de realizarlas en equipo considerando siempre las opiniones de los demás. Lizeth, al hablarnos de la microempresa que tiene con su marido, resaltaba estos dos aspectos:

Cuenta mucho el saber tomar decisiones [...], hemos crecido tanto, pero no ha sido fácil, porque hemos ido decidiendo, ahora hacemos esto, luego esto, es muy, muy importante saber tomar las decisiones, y es tomándolas juntos, en un momento cambio todo [...]. Pues esto lo hacíamos en el CESDER, todo el tiempo nos la pasábamos haciendo evaluaciones. Evaluaciones para las microempresas, en la vida en comunidad, de lo académico.

Lizeth, egresada del Bachillerato (EE9 185:198)

Otros elementos que destacan son *el trabajo en equipo y la función de coordinación*, tanto en las actividades de organización escolar, como en las de

subsistencia, ya que alumnado y el grupo de asesores coinciden en que permitía vivir de forma real lo que implicaba la planeación de actividades y ser responsables de ello. El diálogo con Manuel permite identificar cómo la coordinación de actividades incluía dentro de sus funciones la repartición de tareas, estar al tanto de las situaciones emergentes y la solución de los problemas:

- *¿En qué momento de la prepa aprendiste estas cosas [las que le fueron de utilidad para ser el coordinador de un taller en los Estados Unidos]?*
- *En la organización de las ventas, de la comercializadora [...] ahí tenía que organizarme para ver las tareas de cada uno. Yo les daba una lista a cada microempresa con las cosas que necesitaban, y para qué día, yo necesitaba tantas piezas de pan alemán para tal día [...] esto yo lo tenía que estar viendo. Además del control de calidad, ver que estén bien colocadas las etiquetas, ver también el transporte, sacar la autorización de una camioneta y si no hay, pues teníamos que conseguir otra.*

Manuel, egresado del Bachillerato (EEa 318:325)

Los Talleres de investigación y especialmente el de formulación de proyectos son referidos como importantes por todos los egresados o egresadas para aprender sobre la planeación de actividades, pese a la poca dedicación a nivel curricular durante tres años. Valoran el conocimiento impartido para elaborar y aplicar proyectos con las comunidades, en especial detectar necesidades comunitarias, organizar propuestas de intervención o acciones y trabajarlo con las personas. Al respecto, uno de los egresados cuyo nombre es Enrique, nos explicó:

- *El trabajo comunitario en dónde aprendiste*
- *Yo creo que ahí el CESDER me enseñó cómo. En la prepa siempre estábamos trabajando con grupos comunitarios, en donde hay señores, señoras, en donde hay que atender diferentes opiniones. Yo hice mi servicio en mi pueblo y en otro pueblo que se llama Mirador. [...] Había varios proyectos, pero yo ayudé sobre todo en un proyecto para poner techos. Y en mi pueblo ayudé en el proyecto de hortalizas. Entonces nosotros teníamos que ver el grupo, que funcionara bien, que el proyecto fuera bien.*

Enrique, egresado del Bachillerato del CESDER (EE6b 75:80)

Las actividades del eje curricular. La empresa educativa. La planificación de actividades eran aprendizajes que estaban contemplados como parte del eje curricular. Coinciden las personas egresadas y los asesores y asesoras en la

importancia que tuvieron las actividades de este eje curricular para aprender aspectos asociados a la planificación. Lo anterior permitía comprenderla como un proceso básico para realizar acciones, como uno complejo aplicado a las microempresas y que ayudaba también para las actividades escolares como aquellas para el Bienestar familiar o en los Talleres. Además, ambos destacan la importancia de las capacitaciones que recibían en este eje curricular, como un medio para formarse en temas asociados a la planeación de actividades, donde destacan la coordinación, administración de recursos, la viabilidad económica (qué se va a producir, cómo se va a producir, cuánto va a costar, dónde se va a vender, quién lo va a comprar), y el seguimiento o control.

No sólo aprendimos a producir o vender, sino a administrar el asunto del trabajo y del dinero, que es complicado.

Jesús, egresado del Bachillerato (207:229)

En relación con el impacto que tiene el aprendizaje de planificación, es importante el aporte que hace el asesor Alberto (EA12 36:37) respecto a que la planeación, en muchas ocasiones, es un *plus* que ayuda al alumnado, sus familias o las comunidades a que mejoren lo que ya hacen, pues se suma la experiencia que ya tienen (alfarerías, tiendas, colmenas) o su diversidad de saberes (saben producir, criar sus animales, tienen sus propias formas de organización, entre otros). Lo que en ocasiones se aporta, son elementos de planificación como, por ejemplo, la toma de decisiones con base en una evaluación, la reorganización del equipo o la incorporación de un nuevo material.

Relaciones igualitarias

Las relaciones igualitarias son reconocidas como práctica educativa desde las expresiones de los exalumnos y exalumnas como «convivir y vivir con otras personas», «tratar a las personas con respeto», «igualdad en los roles», «aprender a trabajar y convivir entre hombres y mujeres», «saber relacionarse con superiores», «relacionarse con otras personas». La promoción de relaciones

igualitarias se asocia con impactos identificados en este estudio, como el mejoramiento de las relaciones entre hombres y mujeres, el empoderamiento de las mujeres y la generación de mejores oportunidades para ellas, así como los cambios en los hombres para asumir nuevos roles, nuevas formas de relación y de participación. También se relaciona con acciones que buscan el respeto de sus derechos y los de sus comunidades, así como en el establecimiento de relaciones democráticas, de respeto y colaboración.

Los relatos de las personas egresadas muestran que la promoción de las relaciones igualitarias era algo transversal en la vida escolar de este Bachillerato. Al respecto, los asesores y asesoras refieren que esto era intencional, pues se tenía la aspiración de generar «nuevas formas de relación» que repercutieran no sólo al interior de la escuela, sino que ayudaran en la construcción de un mundo mejor. Esto era parte fundamental de la estrategia educativa de la Vida en comunidad educativa²²⁰, que consideraba la generación de espacios que permitieran mejores relaciones y el desarrollo de «formas de vida buenas» y dignas. De esta forma, las relaciones establecidas son un medio de aprendizaje valioso y formativo. En la siguiente cita, el asesor Germán reconoce el valor educativo de las relaciones y la convivencia cotidiana en el Bachillerato:

[...] hay una relación muy familiar, yo creo que esto les educa más que otras cosas. Yo creo que los chicos que están en la prepa yo creo que se están formando más para la vida aquí. Resolviendo problemas de matemáticas y otras cosas, que, si es importante, les da una estructura mental. Yo creo que hay una relación bastante especial con los muchachos y muchachas, con los maestros y maestras, como algo cotidiano, esa vida familiar, como de confianza, pues compartes con ellos muchas cosas, viajes, diversiones, la vida diaria

Germán, fundador del Bachillerato del CESDER (EA2 90:90)

²²⁰ Ver estrategia educativa Vida en comunidad en el capítulo 6, apartado d 6.3.4.de Estrategias educativas.

A continuación, destacamos las acciones importantes para trabajar las relaciones igualitarias dentro de esta escuela:

Al interior de los espacios de vida cotidiana. La ayuda mutua y el compañerismo aparecen como características relevantes para la convivencia en esta escuela. Los egresados y egresadas explicaron que era algo que surgía cuando pasaban tanto tiempo juntos, al tener que hacer cosas juntos y porque lo promovían constantemente los asesores y asesoras como una actitud o valor que tenían que tener en la escuela y en la vida cotidiana. Los asesores y asesoras señalaron que a pesar de que había algunas dificultades de convivencia, el ambiente escolar era bueno, pues aprendían a convivir.

También veía que se divertían, aunque se levantaban a las cinco o seis de la mañana, los veías contentos, cantando, bromeando entre ellos.

Soledad, asesora y exdirectora del Bachillerato (EA5 50:55)

[...] cada uno tenía su tarea, además, si la situación lo ameritaba le entrábamos todos. Todos los maestros que teníamos siempre nos inculcaban que nos ayudáramos mutuamente, y no con la esperanza de que luego tú me vas ayudar. Sino desde la parte de que te nace, porque te preocupas por tu compañero o compañera, no siempre era así, pues en esa etapa éramos rebeldes, pero siempre en las dificultades y conflictos siempre procurábamos solucionar las cosas juntos y buscando alternativas juntos. Y esto lo platicamos siempre los que pasamos por la prepa, que fue una etapa muy padre.

Marcos, egresado del Bachillerato (EE10 162:165)

Contar con el internado y compartir actividades de la vida cotidiana permitía poner en práctica valores y actitudes en situaciones parecidas a las que acontecen fuera de la escuela, por lo tanto, los formaban para afrontarlas. Así lo expresó uno de los exdirectores del Bachillerato:

[...] la vivencia, ahora si en el CESDER, era totalmente distinta, pues se tenían todos los espacios de convivencia, de práctica de valores y actitudes que le iban permitiendo enfrentar y vivir lo que más adelante es la vida real, es decir enfrentar problemas, porque es algo de lo que mi estancia aquí había problemas que uno mismo trataba de resolver, el tener que decidir sobre sanciones o fallas era algo que uno le llevaba de cierta manera a ejercer algunos conocimientos y prácticas que ya en el futuro nos tocó a uno vivir y no es la primera vez, ya va entendiendo cosas que estando en el sistema convencional [escuela

tradicional/sin internado]al ir y regresar a la casa no las tienes, pues la convivencia la tienes únicamente en el horario de clases.

Felipe, egresado y exdirecto del Bachillerato, actualmente es director del CESDER (EA1 82:82)

Encontramos en los relatos del alumnado muchas de las acciones de esta escuela son asumidas desde la convivencia, en especial las de autosubsistencia y el trabajo en equipo. Ello se expresa desde el apoyo mutuo, la solidaridad, la búsqueda del bienestar colectivo y la capacidad de llegar a acuerdos, sin control externo.

[...] en el dormitorio de hombres, si había mucho ruido, pues cada dormitorio tiene su música... «Si hay mucho ruido, y ya no me concentro... pues ¿cómo le vamos hacer? Pues vamos hacer una reunión» y con las opiniones de todos se solucionan los problemas y ya no necesitábamos que el profesor estuviera aquí, nosotros lo podíamos hacer.

Enrique, egresado del Bachillerato (EE6b 79:92)

El respeto aparece como un fuerte promotor en todas las acciones. Además, destacamos la importancia asignada a saber actuar ante las *fallas*, así como saber *reconocer los errores, saber actuar cuando hay una injusticia* hacia su persona y saber *corregir o sancionar*. Respecto a esto, consideran que fue importante contar con espacios para ello (las reuniones de equipo, consejos y plenaria), así como que los asesores y las asesoras lo promuevan y estén disponibles para escucharles o solucionar las dificultades.

La igualdad de oportunidades. El que en esta escuela todos y todas pudieran participar en todas las actividades, compartir acciones entre los diferentes grados, es algo valioso pues les permitió aprender a convivir y trabajar con diferentes personas, no sólo con sus compañeros de grado, compartiendo actividades curriculares y de autosuficiencia. Algunos egresados o egresadas consideran que esto ayuda mucho cuando llegan a la escuela, porque tienen que aprender a convivir rápido y es la primera vez que pueden relacionarse con tantas personas.

En el CESDER yo comencé a tratar a la gente, ahí aprendí a tratarla [...], yo no había [vivir fuera de casa...] salido de casa, ahí fue la primera vez.

Esther, egresada del Bachillerato (EE8 402:409)

Las relaciones igualitarias entre hombres y mujeres. Dentro de la promoción de igualdad de oportunidades, destaca la igualdad que se promovía entre hombres y mujeres, así como el respeto entre ellos. Esto es reconocido como una característica de esta escuela por todos los egresados y egresadas. Por su parte, los asesores y asesoras reconocen que era algo intencionado y que se cuidaba de una forma particular. En todas las actividades de autosuficiencia todos los equipos eran mixtos al igual que en el resto de actividades, con excepción de los talleres de sexualidad, que corresponden al eje curricular de trabajo comunitario y las reuniones que realizan separados por sexo. Se reconoce que, *como una forma de acción afirmativa para las mujeres, en ocasiones se priorizaba su participación en los puestos de coordinación* (EA3 170:170). Aquí destaca nuevamente el respeto en las relaciones personales entre todo el alumnado y entre ambos sexos. Tratándose de las relaciones de pareja, el ambiente de confianza alentaba la publicidad de dichas relaciones. Se reconoce que la escuela era un espacio en donde se podían relacionar de una forma más abierta que en sus comunidades.

Yo lo que veía era como un ambiente de confianza de los chavos, como una forma diferente de noviazgos, eran cariñosos entre ellos, cuando ibas a comunidad te dabas cuenta que esto no común, la cuestión afectiva física no se veía, por ejemplo, esto de abrazarte, aquí lo veías, pero no en su comunidad. Por ejemplo, era común que se abrazaran, hombre con hombre, mujer con mujer, amigo con amiga, sin ser novios.

Soledad, asesora y exdirectora del Bachillerato (EA5 50:55)

Por último, resaltar, que contar con *reglas claras*, así como aprender a establecerlas colectivamente y fomentar su cumplimiento, son elementos distintivos de esta escuela. Cada espacio educativo (la microempresa, las actividades para el bienestar familiar, entre otras) contaba con sus normas y además había «Reglas de la escuela» que orientaban la convivencia y la gestión de

la vida escolar y cotidiana²²¹, incluso de las relaciones personales. Manuel nos explicó cómo le fue útil saber establecer normas para compartir vivienda en Estados Unidos:

- *¿La lista sobre qué era?*
- *Era que se tenía que hacer aseo, se establecían las reglas, como no hacer escándalo pues los vecinos se podían quejar, o no maltratar las cosas, los mismos servicios que tiene la casa y las cosas que hay. Pero falta alguien que le dé seguimiento, que diga, oigan hace falta lavar el baño, aquí ya está muy «mugroso». Falta alguien que asuma ese liderazgo, como en la escuela.*
- *Y alguna vez te tocó a ti*
- *Pues sí, yo lo inicié. Igual si se pasan le decimos «oye sabes qué»... ahora sí busca tu vivienda, si para ti es difícil cumplir las pocas normas que tenemos por ti no vamos a batallar tanto.*

Manuel, egresado del Bachillerato (EE4b 56:72)

Elaboración y presentación de trabajos escolares.

Encontramos que la elaboración y presentación de trabajos escolares tienen un reconocimiento especial por el alumnado, pues asocian que a través de estos han logrado desarrollar algunas capacidades útiles para mejorar las condiciones de vida o para incorporar aspectos aprendidos en las actividades emprendidas. Algunos de los impactos asociados a este tema, ya fueron mencionados a lo largo de este capítulo, que están relacionados con la forma como se trabajaba en la elaboración y presentación de trabajos.

Destacamos las acciones o materiales que dentro de la elaboración o presentación de materiales son reconocidos constantemente por su utilidad.

El autoestudio. En esta escuela, al ser internado, se destinaba un tiempo por la tarde y noche para el autoestudio. Según el alumnado esto les ayudó a ser

²²¹ El documento de *Reglas de la escuela*, data de 1995, es un reglamento que cumplían en ese año como parte del Segundo plan de estudios. Incluía 25 puntos, que se centraban en: normas para promover relaciones de respeto entre el alumnado, así como entre este y los asesores y asesoras; horarios y pautas para la dinámica de la escuela y la vida cotidiana; reglas para cuidar las instalaciones; prohibiciones, excepciones de las mismas, situaciones en las que se debería pedir permisos.

disciplinados para trabajar autónomamente, así como para aprender a gestionar sus tiempos. *La investigación en la biblioteca* es algo que hacían recurrentemente y que también es valorado, pues les ha servido en sus estudios superiores y para saber buscar información en general. *Preguntar y pedir ayuda*, tanto el alumnado como las asesoras y asesores reconocen que se le insistía a los estudiantes que pidieran ayuda siempre que lo requirieran, tanto entre sus compañeros(as) o con los asesores.

Pues tenían tiempos para todo, para estudiar, y de verdad que se les daba orientación para sus trabajos, y el trabajo de investigación ciertamente requería autoestudio, efectivamente había método, que lo cumpliéramos mejor o peor, no sé, pero había un método.

Rita, exdirectora del Bachillerato y actual directora de la
Licenciatura del CESDER (GI 159:164)

La exposición de trabajos. Las exposiciones de trabajos en las asignaturas y las exposiciones de los Talleres de investigación y el Taller de formulación de proyectos son mencionadas por los y las jóvenes participantes como actividades que les ayudaron a desarrollar habilidades tanto comunicativas, de mejora de su autoestima, así como para gestionar grupos. Tienen un reconocimiento especial, la exposición en las asignaturas del nivel y los Talleres del eje de trabajo comunitario. Estos últimos, sobre todo al tener que articular información compleja y presentar sus exposiciones en algunos casos en las comunidades. Sobre las exposiciones de trabajo hemos hablado en la práctica de Expresión oral de sus ideas.

Las guías. El alumnado destaca las guías de auto estudio, sobre todo los Paquetes de capacitación del eje curricular del Trabajo para el bienestar familiar, en el cual el alumnado elaboraba un reporte personal²²² a partir de estas guías. Estas últimas ayudaron especialmente fortalecer el trabajo autónomo a nivel

personal y grupal. Asimismo, les auxiliaron para saber interpretar documentos o manuales, así como para integrar contenidos. Cabe mencionar que las guías eran elaboradas por los asesores y asesoras.

El uso de registros. En el eje curricular de la empresa educativa, el uso de registros es recurrente y ha sido útil, especialmente para las personas que tienen microempresas y para sus familias. Estos registros se convierten en referentes sobre la manera de controlar una microempresa. Algunos ejemplos son los registros para la contabilidad, el control de material y de ventas. Es importante destacar que en el Bachillerato se tenían este tipo de registros, por lo tanto, se les formaba para su uso y adaptación.

Por último, es necesario agregar que cuidar la *calidad de lo que hacía en sus trabajos escolares* lo reconocen como de gran utilidad, así como *la exigencia de los asesores y asesoras*, ambas cosas les ayudaron a desarrollar capacidades especialmente asociadas con la responsabilidad y el dominio de procesos y técnicas.

7.4.3. Ejes curriculares y aprendizajes relevantes.

Como parte del apartado de actividades escolares de alto impacto, presentamos la tabla 24 que sintetiza y ubica por ejes curriculares gran parte de los aprendizajes que son altamente significativos por la utilidad que tienen en el momento de emprender acciones que ayudan a mejorar la vida de las personas. Rescatamos aquellas que aparecen con mayor recurrencia en los testimonios del alumnado.

Eje 1. La empresa educativa		Eje 2. El trabajo para el bienestar familiar	Eje 3. El trabajo comunitario	Eje 4. Contenidos del nivel	Otras acciones que fueron de alta impacto	
Microempresas	Comercializadora				Plenarias	Vida en comunidad
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del valor del autoempleo • Conocimiento de la economía social • Administración • Contabilidad • Gestión • Lógica empresarial • Crear nuevos comportamientos para el ingreso familiar • Seguimiento de procesos 	<ul style="list-style-type: none"> • Comercialización • Distribución de mercancías • Lógica de producción eficiente • Elección de materias primas • Seguimiento • Distribución de tareas • Organización del trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • Lógica de unidad productiva • Conocimientos técnicos agropecuarios • Desparasitar y vacunar animales. • Mejora especies de animales • Procesos de análisis • Aprovechamiento de los recursos • Toma decisiones 	<ul style="list-style-type: none"> • Conciencia de la desigualdad social • Conciencia de la pobreza rural y de la vida campesina • Conciencia de su situación personal y familiar • Diagnóstico de necesidades • Vinculación de producción y autosuficiencia • Idea de identidad grupal y colectiva 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicar las matemáticas para en su empleo • Lectura y redacción para autoestudio y comprensión de manuales en sus empleos • Lectura y redacción para análisis de la realidad • Expresión oral • Uso de la biblioteca • Autoestudio • Análisis de la realidad social • Valoración de lo local 	<ul style="list-style-type: none"> • Solución de conflictos • Organización • Toma de decisiones • Vivir en comunidad • Responsabilidad • Organizar reuniones • Organización equipos • Respeto • Actitud de ayuda 	<ul style="list-style-type: none"> • Autonomía y cuidados personales • Ayuda mutua • Respetar • Relaciones igualitarias • Reconocimiento necesidades de otros • Relaciones igualitarias entre hombres y mujeres • Valoración

<ul style="list-style-type: none"> • Procesos y análisis para decisiones • Elección de materias primas • Aprovechamiento de los recursos • Hacer sistemas sencillos y eficientes • Adaptación de lo aprendido al contexto familiar • Uso y diseño de registros • Creatividad para emprender • Actitud de lucha • Confianza en uno mismo. 	<p>para mejorar ganancias y rendimiento en la producción familiar.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Uso de guías • Valor de la producción a nivel familiar 	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar con niños • Trabajar con personas diferentes • Deseo de ayudar a otros • Relaciones igualitarias • Promover la participación de otra personas • Trabajo comunitario 	<ul style="list-style-type: none"> • Valoración del «sujetos social» • Valor de la justicia social • Aprender a enseñar 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercer liderazgos • Relaciones igualitarias entre hombres y mujeres 	<p>trabajo grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organización • Aprender a realizar las actividades de auto suficiencia (especialmente los hombres)
---	--	---	--	---	--

Tabla 24. Síntesis y ubicación en ejes curriculares de los aprendizajes que son altamente significativos en el momento de emprender acciones que ayudan a mejorar la vida de las personas.

Fuente: Elaboración propia

La información de la tabla anterior nos muestra en parte el valor que tuvo cada eje curricular en cuanto posibilitar aprendizajes de utilidad. Esta información nos será de utilidad para matizar algunas consideraciones que presentaremos en las conclusiones. A manera de cierre realizamos algunas consideraciones finales en relación a los ejes curriculares.

Es importante matizar, cómo en su conjunto los cuatro ejes curriculares y las actividades asociadas a la gestión del centro y la autosuficiencia del alumnado, logran una habilitación muy fuerte. Es decir, el desarrollo de capacidades que les son útiles para lograr lo que consideran que es importante.

Por otro lado, remarcar la importancia que tuvo el eje curricular de La empresa educativa y el eje de Las actividades para el bienestar familiar, por dotar de capacidades que permiten realizar actividades productivas y crear microempresas. Mostrando con ello la importancia de incluir estos aspectos en el currículo escolar y dar una formación sólida en este sentido.

En relación al eje curricular de Trabajo comunitario, es importante matizar, que a pesar de que no se dedicó mucho tiempo al desarrollo de actividades en eje, en comparación con los otros ejes curriculares, es reconocido por el aporte que dio en el desarrollo de capacidades para trabajar comunitariamente o con otras personas, así como por el conocimiento de la realidad. Siendo los Talleres de investigación la metodología clave. Por tanto, resulta importante remarcar el valor que tienen el trabajo directo con las comunidades, a pesar de que en ocasiones sea complicado compaginarlo con el resto de actividades.

En cuanto el eje curricular de Contenidos de nivel, comentar que es el eje curricular en donde el alumnado más insiste que debe haber mejoras, como se comentó a lo largo de los resultados. Especialmente refieren la necesidad de abarcar más contenidos del nivel e incluir el aprendizaje del inglés. Sin embargo, el mismo alumnado reconoce que les fue de gran utilidad lo aprendido, que fue sólido y que se compensa con otras capacidades adquiridas, como ya se explicó en el apartado anterior.

La organización escolar, en donde se incluye la plenaria y lo que son las actividades de la vida comunitaria, son espacios claves para formar capacidades y generar aprendizajes que ayudan para que los y las jóvenes se habiliten. Así, el que se considere la vida escolar, como una situación educativa en sí, es de gran valor, como da cuenta este capítulo.

Por último, reconocer la importancia que tuvo los figura de los asesores. Pues a pesar de que excede a nuestra investigación el profundizar sobre este tema, es un punto que matizaremos en las conclusiones de este estudio.

Capítulo 8. Conclusiones

Capítulo 8. | Conclusiones

En este apartado presentamos las conclusiones de esta investigación. Los resultados obtenidos en este proyecto son un aporte para las líneas de investigación que buscan establecer la relación entre la educación formal y la superación de la pobreza, en especial, la educación media superior en el contexto rural.

La recuperación del modelo educativo del Bachillerato del CESDER, el trabajo de campo, el marco teórico y especialmente la propuesta del enfoque de capacidades (Sen, 2000), nos permiten dar respuesta a las preguntas de investigación planteadas: ¿qué significa para los egresados y egresadas mejorar sus vidas?, ¿qué cambios significativos han experimentado las vidas de las personas desde que cursaron el Bachillerato?, ¿qué relaciones existen entre los logros que consideran valiosos porque les permiten vivir bien respecto a lo aprendido en el Bachillerato?, ¿existe relación entre las prácticas educativas de este Bachillerato y la mejora de las condiciones de vida de los y las jóvenes egresados del Bachillerato del CESDER, de sus familias y de sus comunidades?

Para responder estas preguntas, las conclusiones las organizamos en seis apartados. Para ello presentamos en primer lugar, los rasgos generales de los resultados obtenidos en la investigación. Posteriormente, abordamos las consideraciones sobre lo que significa mejorar las condiciones de vida para los egresados y egresadas así como su relación con los cambios más significativos de las vidas del alumnado, sus familias y sus comunidades, a partir del Bachillerato. En tercer lugar, nos centramos en los hallazgos referentes a las características de las

prácticas educativas que han contribuido en estos cambios con la finalidad de exponer subsecuentemente, las relaciones entre estas prácticas educativas y los logros alcanzados por las personas.

En el quinto apartado, incluimos sugerencias y propuestas generales, aún cuando a lo largo del capítulo se ofrecen algunas que encontramos relevantes en relación con algunas conclusiones. Para finalizar presentamos los alcances, limitaciones y prospectivas de esta investigación.

8.1. Conclusiones generales del estudio

Al considerar las preguntas, el objetivo central y los hallazgos de este estudio, se puede *concluir que las siete prácticas educativas identificadas como de alto impacto, dentro la experiencia de los egresados y egresadas del Bachillerato del CESDER, tienen validez para generar capacidades que contribuyen en el mejoramiento de la vida de las personas.* La gran mayoría de las personas egresadas que entrevistamos -independientemente de su trayectoria de vida- tiene una fuerte capacidad de agencia (Sen, 2000). Es decir, que son capaces de generar oportunidades que permiten alcanzar lo que ellos y ellas mismas consideran importante para mejorar sus condiciones de vidas, las de su familia y las de sus comunidades.

Las prácticas que denominamos de alto impacto son significativas principalmente por sus recurrentes apariciones asociadas con situaciones que mejoran las condiciones de vida del alumnado, de sus familias y de sus comunidades, así como por la presencia transversal en las actividades de todos los ejes curriculares y la vida escolar del Bachillerato del CESDER.

Uno de los hallazgos importantes es que identificamos que parte del éxito de estas prácticas se debe a que detrás de ellas existe un modelo educativo coherente con su finalidad que consiste en hacer de la educación rural un medio para mejorar las condiciones de vida de los individuos, de sus familias y de sus comunidades. En este sentido, parte de su fin versa en torno a la constitución de la juventud como «sujetos sociales», capaces de promover proyectos colectivos locales y regionales para ello. De esta manera, las estrategias y el diseño curricular están totalmente diseñados para cubrir este propósito final. Debido a esta situación, las siete prácticas

que identificamos como de alto impacto están íntimamente relacionadas con el modelo educativo del Bachillerato y el diseño de su segundo plan de estudios.

A continuación, presentamos los principales hallazgos de esta tesis que nos ayudan a sustentar las afirmaciones anteriores, así como aquellos puntos de tensión que son importantes de considerar.

8.2. Qué significa mejorar las condiciones de vida para los egresados y egresadas y logros significativos que han permitido el mejoramiento en las condiciones de vida.

La relación entre lo que las personas consideran que es vivir bien, con los logros alcanzados respecto a lo que consideran valioso, nos permite identificar qué tan habilitadas están para mejorar sus vidas (Sen, 2000). Este estudio revela que la habilitación es alta, aún cuando hay variantes que hacen que los logros de algunas personas egresadas no sean muy altos, principalmente en el caso de algunas mujeres.

Sobre la concepción de lo que ayuda a mejorar sus vidas, destacamos que los factores que los y las jóvenes participantes en este estudio consideran relevantes para vivir bien, incorporan indicadores claves que determinan el aumento o disminución de la desigualdad y pobreza en ALC de acuerdo con el PNUD (2012). Si bien las personas egresadas incluyen en sus visiones de lo que es vivir bien factores objetivos tales como el acceso a servicios básicos de salud, educación y salud; también valoran factores subjetivos como, por ejemplo, la capacidad de tomar decisiones, establecer lograr relaciones de ayuda mutua, tener una alta autoestima y confianza. Estos factores los atribuyen parcialmente a lo aprendido en el Bachillerato. Esta valoración rompe con visiones clásicas y limitantes que consideran que se tienen que satisfacer antes factores objetivos o básicos para alcanzar un bienestar subjetivo (PNUD, 2012). Por tanto, este cambio de visión es importante pues se asocia con mayor posibilidad para que las personas en situación de pobreza realicen mejoras en sus vidas.

Por otro lado, encontramos que los factores sistémicos (PNUD, 2012) asociados a la representación política, como la posibilidad de hacerse escuchar, no tienen fuerza en la concepción que las personas egresadas tienen de lo que es vivir bien. Sobresale que aunque luchan por conseguir representación política, disminuir la

corrupción y defender su territorio, ello no lo relacionan con su percepción personal de lo que es vivir bien. En cambio, eso sí sucede cuando nos hablan de los logros a nivel comunitario, en donde tienen logros significativos en cuanto a la participación política y la dinamización comunitaria. Lo anterior, también lo podemos vincular con el resultado de la alta capacidad de conciencia social y crítica del alumnado participante, y su asociación como una competencia desarrollada en gran parte durante el Bachillerato. Consideramos que es importante que en los procesos educativos se relacione más adecuadamente el análisis estructural con el bienestar personal y de sus familias.

Asimismo, constatamos que las personas egresadas alcanzan logros importantes en el nivel personal, familiar y comunitario; los cuales asocian a lo que ellas mismas consideran valioso para vivir bien, así como con lo que han aprendido en el Bachillerato del CESDER. Esto muestra su capacidad de agencia y que lo aprendido en el Bachillerato ha sido de utilidad.

Destacamos que las modificaciones no se presentan de una manera homogénea en todos los egresados y egresadas. No obstante, sí muestran que los cambios generados permiten una mejora sustancial en las condiciones de vida de todas las personas egresadas y sus familias, incluyendo la gran mayoría que tenía una alta marginalidad (Saravi, 2006) y por tanto, se encontraban en las situaciones de pobreza más extrema de la muestra.

En este sentido, uno de los aspectos más relevantes es el aumento de los ingresos económicos y en especie que tienen gran parte de los egresados y egresadas, en conjunto con sus familias. La clave es la creación de microempresas y las actividades de producción para la autosuficiencia que aprendieron en el Bachillerato y que les han permitido emprender iniciativas. La importancia de este resultado no sólo radica en que es uno de los aspectos más significativos para vivir bien, sino que está asociado con su deseo de lograr autonomía. Esto último está relacionado con la estabilidad, seguridad y tranquilidad, que son otros aspectos que valoran como valiosos en su percepción de vivir bien.

Evidenciamos que tener un negocio propio y/o actividades productivas familiares no sólo contribuye en la generación de recursos de los egresados,

egresadas y sus familias. Ello se debe a que dichas actividades se convierten en el eje desde donde se movilizan otros factores al interior de las familias y comunidades que permiten mejorar las condiciones de vida tales como: la ayuda mutua, el aumento de autonomía, la venta o intercambio de productos y servicios, la disminución de la dependencia a las ayudas gubernamentales, la erradicación de la participación en empleos peligrosos y en situación de explotación, en especial, para sus padres o madres. Nuestro estudio muestra que los logros e iniciativas familiares de pequeños grupos asociados a la producción o la creación de empresas, así como a otras necesidades de la localidad, impactan significativamente a nivel comunitario y regional. De esta forma, se hace evidente no sólo la importancia de la vinculación con el mundo del trabajo, la producción y el emprendimiento de acciones colectivas, sino que esto se realice dentro de un marco de la economía solidaria y popular, tal como lo hacía este Bachillerato. Esto permite generar nuevas relaciones sociales, comportamientos económicos y tipos de desarrollo que posibilitan vivir mejor como individuos y colectividad.

Respecto a los satisfactores básicos, la relevancia asignada por el alumnado no sólo está relacionada con poseer estos bienes para el consumo, sino con la atribución que les da como medios para una vida sana, con bienestar y autonomía. El concepto de «vida buena» y las virtudes de dignidad, autonomía e identidad que se promovían desde este Bachillerato, tienen relación con esta visión manifestada por el alumnado, ya que en ella se enfatiza que no basta con poseer los recursos, sino que estos permitan una vida digna. Esta idea se ve reflejada en los relatos del alumnado en los que se relacionan estos satisfactores con sus logros.

Nuestro estudio también evidencia que la educación es un gran aporte para que las mujeres jóvenes en el contexto rural generen agencia. Aunque a la vez muestra que las restricciones relacionadas con el género se hacen presentes y originan barreras que les impiden alcanzar lo que consideran valioso para sus vidas. A pesar de que hay grandes avances en las vidas de las mujeres, el conjunto de logros que suelen alcanzar son menores que los de los hombres, pese a que su esfuerzo para conseguirlos es mayor. Esto se traduce en situaciones de desventaja o en el cambio de la trayectoria de vida deseado por las propias mujeres. Sin embargo, para las

participantes en este estudio resultan altamente significativos los logros alcanzados debido a que representan un cambio respecto a lo conseguido por sus propias madres u otras mujeres de su edad dentro de su contexto. De este modo, es crucial garantizar su educación y seguir avanzando en la igualdad de oportunidades entre ambos sexos. Esto es importante a nivel social y escolar, en especial, en relación con los embarazos, ya que modifican las trayectorias educativas y ocasionalmente, las ocupacionales.

En cuanto a los logros educativos, terminar este Bachillerato ya es un logro de gran relevancia, pues no sólo les permite avanzar en su deseo de estudiar y la oportunidad para acceder al nivel superior, sino que en la mayoría de los casos también ha implicado un cambio radical en sus vidas y las de sus familias. Ello se debe a que ha modificado sus formas de vida y las ha habilitado para generar oportunidades productivas y microempresariales.

Otro logro es que un alto porcentaje de personas que estudiaron en este Bachillerato ha podido acceder a estudios universitarios. Aunque cabe destacar la relevancia de que el CESDER ofreciera estudios universitarios y brindara oportunidades que aprovechaban sus exalumnos(as) para continuar sus estudios superiores. Sobresale que la propuesta de estudios superiores del CESDER contempla al desarrollo rural como eje central y salida laboral. Por tanto, es relevante que la juventud cuente con alternativas de educación superior dentro de su mismo contexto y que estas consideren la habilitación para la promoción del desarrollo rural y el mejoramiento de las condiciones de vida.

En relación con los logros educativos, subrayamos la relevancia de las ayudas que requiere la juventud rural para terminar sus estudios medios y superiores. Contar con un internado para vivir mientras estudian, becas, acceso a trabajos compatibles con sus estudios superiores, así como el apoyo económico y/o moral de algunos asesores del Bachillerato, han sido indispensables para ello.

Otro aspecto importante que constatamos en este estudio son las trayectorias de vida de las personas egresadas de este Bachillerato. Estas no son lineales ya que si bien cubren las alternativas recurrentes de la mayoría de las personas al salir de un bachillerato rural, muestran gran movilidad geográfica y diversificación laboral. De

esta forma, los procesos educativos deben orientarse hacia la preparación para la movilidad y diversificación, pese a que su objetivo sea brindar opciones para el contexto local.

La investigación muestra que la migración sigue siendo una opción para las personas que estudian el nivel medio superior, aún cuando la formación se centre en el desarrollo rural. El deseo de movilidad, el que la migración represente una oportunidad para generar recursos económicos en menos tiempo y la posibilidad de estudiar carreras distintas de las disponibles en su región o con salidas profesionales diferentes, son las principales razones para migrar que tienen los y las participantes.

En este sentido, encontramos relevante que si el Bachillerato posibilita opciones valiosas para que los y las jóvenes se queden en la región, puede aumentar la «libertad» (Sen, 2000) de estas personas. Esto se debe a que pueden decidir sobre sus vidas al existir opciones locales que pueden elegir y que valoran como buenas. Por otro lado, lo aprendido en este Bachillerato se asocia con una migración más digna, entendiendo esta como aquella con acceso a puestos de trabajo seguro y mejor pagado; así como aquella que impacta su vida cotidiana como migrantes (hábitos, cuidado de la vivienda, uso del tiempo, relaciones personales) y como aquella que facilita la generación de recursos económicos para mejorar sus vidas y las de sus familias. Esto nos demuestra que la educación puede aumentar las escasas oportunidades que la juventud rural tiene al migrar y limitar sus posibles efectos negativos.

8.3. Características de las prácticas educativas que contribuyen en el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.

Denominamos como «prácticas educativas» de alto impacto a aquellas «acciones o situaciones recurrentes» ocurridas dentro del contexto escolar; y que el alumnado refiere que les han ayudado en el desarrollo de aprendizajes y competencias útiles para emprender acciones que mejoran las condiciones de vida. Las prácticas educativas de alto impacto identificadas son: el trabajo en equipo, la relación teoría-práctica, la expresión oral de sus ideas, la comprensión de la realidad,

la planeación de actividades, las relaciones igualitarias, así como la elaboración y presentación de trabajo.

Detrás de las prácticas educativas de alto impacto identificadas existe un claro modelo educativo que es consistente con la finalidad del Bachillerato del CESDER: ser de utilidad inmediata para el mejoramiento de las condiciones de vida de los individuos, las familias y las comunidades dentro del contexto rural caracterizado por la agricultura de pobreza. La visión de ruralidad y de identidad campesina fue central para el planteamiento del modelo educativo, así como la intención de formar para el mundo productivo. Además, dentro de ese modelo se establecen estrategias educativas que orientan toda la vida escolar y que guían el trabajo para constituir al alumnado como «sujetos sociales» capaces de promover proyectos colectivos locales y regionales que ayuden a vivir bien. El plan de estudios incluyó como ejes curriculares la creación de microempresas educativas, el trabajo para el bienestar familiar y el trabajo comunitario además de los contenidos correspondientes al nivel. Este planteamiento rompe con los modelos educativos tradicionales. De esta manera, resulta relevante contextualizar estas prácticas dentro de este modelo educativo y comprender a profundidad el sentido que tuvieron. En consecuencia, consideramos que partir del sentido que tiene el modelo educativo estudiado y comprender la forma cómo se realizaban las prácticas de alto impacto para lograr este sentido, ayudará para que al aplicar estas prácticas, realmente contribuyan en el desarrollo de capacidades que permiten el mejoramiento de las condiciones de vida de las personas.

Identificamos el valor de las estrategias educativas de esta escuela por permitir desarrollar, desde la cotidianidad de la vida escolar, capacidades que han resultado relevantes para que el alumnado se constituya como «agente». Destacamos las estrategias de la Generación de situaciones educativas, por ayudar a que el conocimiento se genere desde situaciones reales y la estrategia de la Alternancia educación producción, por colocar la producción en el centro de la escuela. Estas dos estrategias fueron claves para el diseño curricular de este centro. Así, los ejes curriculares se componen como grandes situaciones educativas asociadas con áreas clave para la superación de la pobreza (la creación de microempresas, el trabajo para

el bienestar familiar y trabajo comunitario) y las asignaturas fueron diseñadas como situaciones educativas reales a realizar. La escuela misma era una gran situación educativa en la que el alumnado gestionaba la vida escolar y las actividades de autoasistencia. En este sentido, podemos concluir que se habilitaba al alumnado haciendo cosas reales en esta escuela.

La estrategia de la Apropiación de la palabra resulta significativa en nuestro estudio porque promueve que el alumnado, en el contexto escolar, pueda participar, expresarse, desarrollar una conciencia crítica, decir lo que siente y piensa, haciendo que pueda «apropiarse de su palabra» y «decirse en el mundo», así como expresar su subjetividad y construir futuros deseados. Por último, sobre la estrategia de la Vida en comunidad destacamos la importancia que se le dio a lo colectivo y al concepto de «vida digna» que resulta relevante, tanto en términos conceptuales como vivenciales.

De esta manera, nuestros resultados dejan ver con claridad cómo las prácticas educativas de alto impacto identificadas integran muchos de los componentes promovidos desde las estrategias educativas, al darse como parte del trabajo cotidiano de esta escuela. Ahí radica su valor en gran medida.

Por otro lado, destacamos la relevancia que tiene el que las prácticas educativas de alto impacto aparezcan de forma transversal en todos los ejes curriculares y en las actividades de autosuficiencia así como en las plenarias escolares. Esto permitió que el alumnado estuviera continuamente inmerso en estas prácticas y solucionara situaciones reales a la vez que desarrollaba competencias y adquiría conocimientos. Lo anterior, ayuda para que los conocimientos adquiridos a través de estas prácticas sean sólidos y puedan transferirse a otros contextos, ya que los interiorizan como acciones o competencias que realizan frecuentemente y en la cotidianidad de la vida escolar.

Prácticas educativas de alto impacto

Encontramos aspectos relevantes para comprender el sentido que se les daba al realizarlas y que a la vez, permiten identificar aspectos críticos para su ejecución. Lo anterior puede servir como base para orientar su aplicación.

La escuela utiliza el *trabajo en equipo* como la clave para organizar y dinamizar la vida escolar, el desarrollo de las actividades curriculares, entre ellas, las actividades productivas y el trabajo comunitario. La constitución de una asamblea escolar, comisiones de trabajo y la participación activa de todo el alumnado es fundamental para la gestión de todo el centro y la formación como sujetos sociales, siendo la base para la promoción del protagonismo del alumnado. La constitución, la rotación y la duración de los equipos es esencial para garantizar el desarrollo de competencias específicas, consolidar el dominio de aprendizajes, permitir la interacción y el trabajo entre todo el alumnado de la escuela, así como articular el trabajo escolar y lograr que las acciones productivas y de las microempresas sean gestionadas y alcancen niveles deseados de producción. El trabajo en equipo posibilita la convivencia, la solución de conflictos y problemas de forma colectiva, la creación de proyectos conjuntos así como el ejercicio del liderazgo. Coordinar es una acción por la que todo el alumnado debe pasar.

El aprendizaje en este centro se lograba, en gran medida, a través del ensayo de la *relación teoría-práctica*. Las situaciones reales en las que el alumnado participa integran sus saberes propios y locales (campesinos, artesanales, etcétera) con los saberes académicos. Este último tipo de saberes son un complemento para las actividades de los otros ejes curriculares, ya que es una prioridad abordar los contenidos básicos del nivel medio superior. Lo anterior, es un ejercicio que resulta interesante para promover lo que denominamos como igualdad epistemológica. La estrategia de Alternancia educación-producción y la Generación de situaciones educativas orientan cómo realizar la vinculación entre la teoría y la práctica en los ejes curriculares. Esto es un proceso que no está libre de tensiones y dificultades, como se comenta al final de este apartado. Las capacitaciones, en forma de cursos o talleres de temas concretos, son fundamentales para formar competencias específicas. El hecho de que la microempresa escolar sea real, así como las acciones para el bienestar familiar y el trabajo comunitario, facilita también el desarrollo de competencias específicas y con ello, promueve un alto impacto. Los aprendizajes técnicos y específicos asociados a la producción de cultivos y crianza de animales, así como la creación, producción y gestión de microempresas, fueron fundamentales para la consecución de impacto.

El *análisis, reflexión y comprensión de la realidad* fue una práctica que realizaban permanentemente en esta escuela, y en la que se hacía un ejercicio recurrente para vincular la realidad local, con la vida rural, la vida campesina y con la estructuración de las desigualdades sociales. En ello, buscar causas y soluciones ante los problemas que encontraban, así como ante los hechos que analizaban, fue fundamental. Los análisis estructurales, ante los temas sociales, son de los más utilizados, así como las reflexiones que incluían la dignidad, la igualdad, la autonomía, la justicia social y el partir de la realidad rural y campesina. Esta práctica está muy vinculada con la generación de la conciencia crítica en el alumnado.

La práctica de la *expresión oral de las ideas* es parte central de la estrategia de la Apropiación de la palabra. Esta práctica va más allá que sólo expresarse oralmente, ya que implica que las personas, se apropien de su palabra, sean capaces de vencer el miedo a expresarse, aprendan a defenderse y a defender a los demás. El expresar lo que piensan y lo que quieren comunicar, no sólo desarrolla habilidades comunicativas y para el diálogo, sino que a la vez, permite mejorar la autopercepción del alumnado, el que se «sientan» capaces, el que «sean» más capaces, el mejorar su autonomía, el fortalecer su identidad y el que encuentren sentido a lo que desean.

La *planeación*, al igual que la práctica de trabajo en equipo, ayuda en la organización escolar y en el establecimiento de metas, tareas o proyectos, así se aprende en el trabajo cotidiano de la escuela y la vida en comunidad. El hacer un diagnóstico inicial y el organizar acciones usando las partes centrales de una planificación básica (el para qué, el qué, el cómo, el quién lo realizará y el cuándo), son acciones cotidianas que realizaba el alumnado y resultan relevantes para lograr planificar fuera del contexto escolar. Además, destaca la formación especializada que recibía todo el alumnado como parte del eje curricular de las microempresas, por ayudar a iniciar, gestionar procesos y actividades, siendo uno de los aspectos más significativos que ayudan en la realización de acciones que mejoran la vida de las personas.

La práctica de *Las relaciones igualitarias* se promovía en todo momento, cuidando que existiera respeto hacia todas las personas, incluyendo las figuras de autoridad, que podían ser el propio alumnado. Se promovían las relaciones

igualitarias de género y en muchos momentos, la acción afirmativa hacia las mujeres. Esta práctica es una estrategia de la Vida en comunidad.

La práctica de *La elaboración y presentación de trabajos* promueve que el alumnado trabaje de forma autónoma, ya sea personal o grupalmente. La participación se lleva a cabo mediante la impartición de clases, la realización de investigaciones, en las cuales aprenden buscar información y pedir ayuda. El uso de guías para los trabajos grupales y personales, de registros en las microempresas y las actividades productivas también es de gran utilidad para el trabajo autónomo.

Podemos afirmar que parte del impacto que tiene cada una de las prácticas en sí es porque aporta al desarrollo de algunas de las capacidades que identificamos. Ayuda a desarrollar al alumnado y les ayuda en la generación de oportunidades. Pero, en realidad, la suma de capacidades que se producen al realizar estas siete prácticas en su conjunto, son un elemento a destacar, pues es lo que permite que se dé una fuerte habilitación como «agente» en el alumnado.

Como parte de las conclusiones resaltamos también el papel de los asesores y asesoras, así como algunas tensiones que son importantes de considerar dentro de modelos educativos que hacen propuestas alternativas a las tradicionales para contribuir en la superación de la pobreza, en especial, si consideran la alternancia de la educación y la producción dentro de su propuesta.

Asesores y asesoras

Encontramos que la figura de los asesores y las asesoras en el Bachillerato del CESDER es importante para realizar un modelo educativo innovador, así como para la implementación de las prácticas de alto impacto. Nuestro estudio no profundizó sobre esta figura, pero los datos empíricos nos ayudan a identificar su importancia. Por un lado, el nombre de asesor o asesora, y no de profesor o profesora nos permite ver el énfasis en una relación entre iguales, en donde todos aprenden, sin perder la responsabilidad del proceso que le corresponde a cada persona. Los asesores y las asesoras juegan un papel de acompañante en el proceso escolar, en el cual se promueve el protagonismo del alumnado dentro de su propio proceso educativo.

Cabe destacar la dedicación y el esfuerzo que requiere un proyecto de esta naturaleza, ya que el compromiso necesario es muy alto. Incluso, algunos asesores o asesoras viven dentro de las instalaciones y comparten gran parte de la vida cotidiana con el alumnado. El dominio y el conocimiento del modelo educativo son muy buenos por parte de los docentes, porque la mayoría han sido estudiantes del CESDER. Ambos factores facilitan la ejecución del proyecto, la coordinación y el compromiso asumidos.

Contar con asesores externos que colaboran para las capacitaciones más especializadas es fundamental en este tipo de proyectos en los que el desarrollo de competencias especializadas y el acompañamiento en partes de los procesos resultan fundamentales.

Tensiones

Un modelo educativo innovador que busca contribuir en la superación de la pobreza, tiene que resolver tensiones como garantizar la satisfacción de los requerimientos educativos básicos del nivel, al mismo tiempo que incorpora el desarrollo de las competencias que habilitan a sus estudiantes en la superación de la pobreza. Particularmente, si se desea que la educación sea de utilidad inmediata para mejorar sus vidas.

Modelos tan ambiciosos como el del Bachillerato, que fue posible por la dedicación cotidiana del alumnado, deben resolver también la tensión existente entre las posibilidades de dedicación del estudiantado y su esfuerzo paralelo para cumplir con las obligaciones de trabajo en el campo, trabajo asalariado o el trabajo doméstico. Máxime si la escuela no cuenta con un internado o residencia estudiantil como parte integrada a su proyecto.

Aunque el Bachillerato se planteaba una formación de empresas campesinas en el marco de la economía social solidaria, la práctica enfatizó el que las empresas fueran rentables. Esto originó que varias de las microempresas se centraran en la producción para satisfacer mercados externos a la zona pero que a la larga no eran sostenibles. Al pugnar por la conservación de aspectos empresariales solidarios,

sobre todo, en lo tocante a la gestión interna y la organización, lograban rentabilidad. Bajo esta perspectiva, es importante que quienes se planteen modelos educativos innovadores relacionados con la formación para el trabajo reflexionen sobre las posibilidades de proyectos económicos solidarios y las posibilidades de estos según el contexto del mercado.

Por otro lado, de acuerdo con nuestro estudio podemos afirmar que utilizar la estrategia de alternancia educación-producción mediante iniciativas empresariales reales -en el marco de la educación formal- puede contribuir a desarrollar competencias que ayudan en el mejoramiento de las condiciones de vida. No obstante, requiere la resolución de la tensión entre la garantía de rentabilidad y los niveles de producción con el logro de los objetivos educativos en su conjunto. Son factores críticos a considerar los siguientes: la gestión del tiempo, la carga horaria, el énfasis puesto a cada uno de los ejes curriculares, el diseño curricular, la gestión de la vida escolar, así como la elección de contenidos. Sobre este último factor pueden suscitarse tensiones entre los contenidos que pueden ser relevantes para un conjunto de alumnado, como es el caso del inglés o la profundización en ciertos contenidos útiles para estudios superiores, y los aprendizajes que les habilitarán para la superación de la pobreza.

8.4. Relación de las prácticas educativas de alto impacto y los cambios significativos en las vidas de las personas.

Los datos de nuestro estudio permiten identificar qué capacidades generadas en el Bachillerato fueron de utilidad para que las personas egresadas mejoren sus vidas, así como las actividades educativas y las prácticas de alto impacto que ayudaron para ello. En este sentido, el concepto de capacidad utilizado fue importante (Alkire y Sabine, 5; Ibrahim y Alkire, 2007), ya que refiere como capacidad las actitudes o competencias que hacen a las personas eficaces para realizar acciones que les permiten alcanzar lo que consideren importante para sus vidas.

En los resultados empíricos indicamos detalladamente aquellas capacidades desarrolladas por las personas egresadas, las cuales les han resultado útiles para alcanzar lo que consideran valioso para vivir bien. En este sentido, podemos concluir que las prácticas educativas de alto impacto identificadas ayudan a que el alumnado desarrolle capacidades que les permiten mejorar sus vidas, contribuir en el favorecimiento de las condiciones de vida de sus familias y de sus comunidades.

Uno de los hallazgos más importantes de nuestra investigación es el listado de capacidades que el alumnado reporta que han desarrollado en esta escuela y que les han servido para mejorar sus condiciones de vida. Estas las hemos clasificado en capacidades que les permiten «sentirse capaces», «ser capaces», así como en «capacidades humanas» y «capacidades técnicas». Este paquete de capacidades ayuda a que el alumnado, no sólo desarrolle habilidades y conocimientos técnicos, sino que genere cambios en su autopercepción y actitudes que facilitan un posicionamiento ante la vida que favorece que logren lo que desean.

Este estudio también permite asociar las siete prácticas educativas de alto impacto con capacidades vinculadas a «sentirse capaces» y «ser capaces», así como con «capacidades humanas» y «capacidades técnicas». En este sentido, identificamos como una de ellas en el marco de este modelo educativo, la generación de una diversidad de capacidades importantes para que el alumnado mejore sus condiciones de vida. Al respecto, en el capítulo de resultados se presentan las asociaciones que hay entre las capacidades identificadas y cada una de las prácticas educativas de alto impacto. De esta manera, mostramos que la mayoría de estas requieren diversas capacidades para ser implementadas, lo cual permite que las desarrollen a la par.

A manera de conclusión, identificamos aquellos aspectos que facilitaron que las prácticas educativas de alto impacto le sirvieran al alumnado para el desarrollo de capacidades que contribuyen al mejoramiento de sus condiciones de vida.

En primera instancia, es importante destacar la valoración de los egresados y egresadas respecto al vínculo entre las prácticas de alto impacto y las actividades reales. Ello se debe a que permite que se genere un amplio conjunto de capacidades, a la vez que se adquiere experiencia. Esto ayuda a que dichos jóvenes puedan replicar lo aprendido de forma autónoma.

A dicha cuestión se añade la importancia de lograr conocimientos sólidos, los cuales hay que identificar como aquellos aprendizajes que domina y se siente seguro de aplicar el alumnado. De esta manera, la experiencia adquirida y los conocimientos sólidos son dos aspectos relevantes al momento de iniciar actividades de forma autónoma o fuera del Bachillerato. De igual manera, lo que les ayuda al momento de emprender acciones que perdurarán a través del tiempo es la viabilidad de las actividades y que aprendan procesos de planificación.

En este sentido, resaltamos que a pesar de que el Bachillerato estuvo operativo cuando el uso de las tecnologías no era tan fuerte, es relevante conservar el sentido de aprenderles en relación a la aplicación real, como es el resto de contenidos e integrando la búsqueda de información, sin eliminar el uso de manuales o documentos, fichas para trámites o registros, pues ha sido altamente significativo para habilitar a la personas.

En relación con lo anterior, confirmamos que el hecho de que las actividades realizadas pudieran ser manejadas por el alumnado del Bachillerato con un nivel de autonomía alto y que este le enseñara a familiares o miembros de su comunidad cómo realizarlas, permite una fuerte transferibilidad y perdurabilidad de las iniciativas, así como su implementación en distintos contextos. Adicionalmente, esto posibilita una expansión de capacidades y la habilitación a otras personas. En esto destacamos la fuerte transferibilidad que hay hacia las familias y cómo las acciones a nivel familiar impactan en el ámbito comunitario. De este modo es importante reconocer que las mejoras a nivel familiar pueden ser factores relevantes que no deben descuidarse como parte del impacto en las comunidades o regiones.

Asimismo, hallamos que la generación de conciencia social y crítica durante el Bachillerato, puede movilizar a la acción. A esto se añade el hecho de que la comprensión de la realidad promovida ayudaba a hacer conciencia de las situaciones de injusticia y sus causas, así como de sus manifestaciones en el contexto rural, en especial en las comunidades o familias del alumnado. Este factor en conjunto con las capacidades asociadas al trabajo en grupo, la generación de proyectos y la planificación, favorecen la movilización de la juventud para mejorar las situaciones

que consideran que están mal y que les afectan en el ámbito familiar, comunitario y/o regional.

Cabe resaltar la relevancia de la promoción de igualdad de oportunidades dentro de este Bachillerato. Ello se evidencia en la participación activa de todas las personas, sin importar sus capacidades, edad o género.

Por otro lado, encontramos que los valores de autonomía, dignidad e identidad que se promueven en el CESDER, no sólo aparecen como un discurso o una idea teórica, sino que los jóvenes participantes las concretan en acciones que mejoran sus vidas o las de otras personas. Esto permite que se encuentre una diversidad de acciones asociadas con los valores referidos tanto a nivel personal, familiar o comunitario. Por tanto, es fundamental que una escuela tenga claros los principios o valores de los que parte y que se esfuercen por que la experiencia educativa permita vivirlos y comprenderlos.

Finalmente, es necesario enfatizar el protagonismo que se promueve en esta escuela, en la que la juventud, con el acompañamiento de los asesores y asesoras, movilizan las escuelas y generan oportunidades desde el momento en que comienzan a estudiar. El hecho de que desde el «presente» se inicien las acciones para mejorar la vida y la expansión de capacidades, es algo muy relevante, tanto para la generación y expansión de capacidades como para la utilidad inmediata de la educación.

8.5. Propuestas generales

A partir de esta investigación, podemos resaltar que en los modelos educativos de las escuelas orientadas a superar la pobreza es importante que se tenga claridad sobre el tipo de sociedad y desarrollo que se desean impulsar, así como de la visión de ruralidad del que parten, en el caso de estar destinados a este contexto. Además, encontramos relevante que sus estrategias educativas y el desarrollo curricular permiten la generación de competencias que habiliten al alumnado a mejorar sus condiciones de vida.

Las evidencias sugieren que las cuatro estrategias educativas del CESDER pueden ser una buena alternativa para implementar en otras escuelas, así como la idea de estructurar el diseño curricular partiendo de situaciones que resultan cruciales

para superar la pobreza, como son la creación de microempresas, el trabajo para el bienestar familiar, el trabajo comunitario y los contenidos del nivel. La vida escolar constituye un elemento clave que debe integrarse como un medio vital para la formación y el desarrollo competencial, para que la educación sea de utilidad inmediata y para que se facilite la transferibilidad fuera del contexto escolar y a través del tiempo.

Resulta trascendental modificar cómo se visualiza a la juventud rural y se apoya, desde los programas educativos, para que sean protagonistas del cambio social. Es crucial que los modelos educativos estén orientados para ello y que la labor del equipo docente sea un catalizador que lo propicie.

Es importante seguir trabajando en las cuestiones de género y la promoción de la igualdad de oportunidades, a fin de favorecer que los impactos en hombres y mujeres sean más equitativos.

8.6. Alcances, limitaciones y prospectivas de la investigación

Finalmente, presentamos algunos alcances, limitaciones y prospectiva de esta investigación

Alcances

Este estudio es un aporte en materia de educación media superior en el contexto rural como un medio para superar la pobreza. Las investigaciones en esta línea son escasas, siendo así un aporte importante.

Por otro lado, aporta a la comprensión de la vida de la juventud rural campesina e indígena, permitiendo conocer elementos sobre sus trayectorias de vida, así como las contribuciones que pueden dar para mejorar las condiciones de vida. Abarcar las trayectorias de vida más recurrentes de la juventud rural en México al salir del Bachillerato constituye un aporte interesante, ya que permite la comprensión de la vida de este grupo poblacional.

Los hallazgos de este estudio también pueden ser de utilidad para otros contextos en los que la juventud padece marginación, exclusión o vulnerabilidad,

como es el caso de los afrodescendientes, la juventud indígena o la juventud en situación de pobreza con movilidad entre diversos contextos o países.

Este estudio recupera el modelo educativo del Bachillerato del CESDER que es un referente en la educación media superior en contextos rurales en México. Este es un aporte importante, ya que no se tenía sistematizado en un documento que diera cuenta de la experiencia de su segundo plan de estudios de una forma global.

Limitaciones

La muestra del estudio incluía varias autoridades de los pueblos de la Sierra Norte de Puebla para contrastar información, pero no fue posible entrevistarles debido a dificultades de sus agendas. Sólo se pudo entrevistar a dos personas.

Tampoco fue posible entrevistar a muchos familiares, ya que la dispersión geográfica complicaba llegar a sus comunidades mientras que otros vivían fuera de la zona.

La amplitud del estudio no permitió profundizar en aspectos importantes que emergieron tales como: el rol de los asesores y asesoras, el papel del CESDER como un centro de desarrollo desde donde se insertan proyectos educativos que contribuyen en la mejora de las condiciones de vida.

Prospectivas de la investigación

Considerando algunas de las limitantes, un tema sobre el que es necesario ahondar, es cómo se da la transferencia de los conocimientos adquiridos en los Bachilleratos que permiten mejorar las condiciones de vida profundizando con especial énfasis en los procesos educativos y sus impactos.

El papel del asesor es otro de los temas relevantes que valen la pena seguir analizando.

Sería provechoso indagar sobre las experiencias educativas que han surgido y, en su caso, retomado componentes educativos del Bachillerato del CESDER, especialmente, para conocer cómo lo han adaptado y cuáles son sus impactos.

También,, es relevante investigar cómo se vinculan los contenidos del nivel en los modelos de alternancia educación producción, ya que es uno de los puntos de mayor tensión en estos proyectos. Este es un tema crucial en este tipo de modelos.

Por último, sería importante analizar los mecanismos que pueden hacer que las escuelas innovadores, como el Bachillerato del CESDER, logren sobrevivir y ser reconocidas, así como apoyadas por el sistema oficial, logren su permanencia y el transferir su saber a este sistema.

Bibliografía y fuentes documentales

Bibliografía y fuentes documentales

- Abdulahi, B. A. (2008). Education and rural development. *Pakistan Journal of Social Sciences*, 5(7), 655-662. Recuperado de <http://docsdrive.com/pdfs/medwelljournals/pjssci/2008/655-662.pdf>
- Aby Yala Internacional. (s/f). *Eventos de pueblos y naciones indígenas originarias de Abya Yala Pachamapu-América*. Recuperado de <https://abyayalainternacional.wordpress.com/2015/05/15/ekuator-segundo-encuentro-plurinacional-de-jovenes-del-chinchaysuyu/>
- Acker, D. y Gasperini, L. (2008). Education for rural people: what have we learned?. *Journal of International Agricultural and Extension Education*, 15(1), 25-34. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/253400057_Education_for_Rural_People_What_have_we_learned
- Acker, D. y Gasperini, L. (2012). *Educación para la población rural, el papel de la educación, la formación y el desarrollo de la capacidad para la reducción de la pobreza y la seguridad alimentaria*. Roma, Italia: FAO.
- Acosta, A. (2014). El Buen Vivir, más allá del desarrollo. En G. C. Delgado (eds.), *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad* (pp. 21-60). Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Adichie, C. N. (7 de octubre de 2009). *The danger of a single story* [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=D9Ihs241zeg>
- Akpan, S. B., Patrick, I. V., James, S. U. y Agom, D. I. (2015). Determinants of decision and participation of rural youth in agricultural production: a case study of youth in Southern region of Nigeria. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 7(43), 35-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/287157431_DETERMINANTS_OF_DECISION_AND_PARTICIPATION_OF_RURAL_YOUTH_IN_AGRICULTURAL_P

RODUCTION_A_CASE_STUDY_OF_YOUTH_IN_SOUTHERN_REGION_OF_NIGERIA

- Aldama, Z. (22 de diciembre de 2013). El campo mata. *El País*, p. 8.
- Alkire, S. (2005). Subjective Quantitative Studies of Human Agency. *Social Indicators Research*, 74(1), 217-260. doi: 10.1007/s11205-005-6525-0
- Alkire, S. (2007). The Missing Dimensions of Poverty Data. *OPHI Working Paper*, (00), pp.1-13. Oxford, Inglaterra: Oxford Poverty & Human Development Initiative. Recuperado de <https://ophi.org.uk/working-paper-number-0/>
- Alkire, S. (2008a). Concepts and measures of agency. *OPHI Working Paper*, (9), pp. 1-23. Oxford, Inglaterra: Oxford Poverty and Human Development Initiative, University of Oxford. Recuperado de <https://ophi.org.uk/working-paper-number-09/>
- Alkire, S. (2008b). Using the Capability Approach: Prospective and Evaluative Analyses. En F. Comim, M. Qizilbash & S. Alkire (eds.), *The Capability Approach: Concepts, Measures and Application* (pp. 26-50). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press. doi: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511492587.002>
- Alkire, S. (2011). Multidimensional Poverty and its Discontents. *OPHI Working Paper*, (46), pp. 1-28. Oxford, Inglaterra: Oxford Poverty & Human Development Initiative. Recuperado de <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-WP-46-May-12.pdf>
- Alkire, S. y Foster, J. (2009). Counting and multidimensional poverty measurement. *OPHI Working Paper*, (32). Oxford, Inglaterra: Oxford Poverty & Human Development Initiative. Recuperado de <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp32.pdf>
- Alkire, S. y Foster, J. (2011). Counting and multidimensional poverty measurement. *Journal of Public Economics*, (95), 476-487. Recuperado de <https://doi.org/10.1016/j.jpubeco.2010.11.006>
- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- América Solidaria. (s/f). *Reflexión y diálogo, medición de la pobreza en el continente: paradigmas y desafíos. Tertulias por una América Consciente*. Recuperado de <http://www.americasolidaria.org/informate/realizamos-nuestra-cuarta-tertulia-por-una-america-consciente/>
- Ames, G. (1975). Involving rural youth in economic development. *Agricultural administration*, 2(1), 63-68. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/0309586X75900175>
- Ánimas, L. (12 de febrero de 2014). Se reunirán en Zautla opositores a proyectos mineros de todo el país. *Municipios*. Recuperado de <https://municipiospuebla.mx/nota/2014-02-12/huauchinango/se-reunir%C3%A1n-en-zautla-opositores-proyectos-mineros-de-todo-el-pa%C3%ADs>
- Antón, J., Bello, Á., Popolo, F. D., Paixão, M. y Rangel, M. (2009). *Afrodescendientes en América Latina y el Caribe, del reconocimiento estadístico a la realización de derechos*. CEPAL Serie población y desarrollo. Santiago, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/36926/lcl3045-P.pdf>

- Araujo e Oliveira, J. B. (Agosto de 2000). *Educación Media en América Latina: diversificación y equidad. Artículo preparado para la reunión de UNESCO/OREAL, Santiago, Chile.* Recuperado de http://www.schwartzman.org.br/simon/delphi/pdf/jbao_esp.pdf
- Aref, A. (2011). Perceived Impact of Education on Poverty Reduction in Rural Areas of Iran. *Life Science Journal*, 8(2), 498-501. Recuperado en http://www.lifesciencesite.com/ljs/life0802/66_4805life0802_498_501.pdf
- Arrellano, M. (24 de julio de 2017). Resistencias: mujeres contra la mina. *Lado B.* Recuperado de <http://ladobe.com.mx/2017/07/resistencias-mujeres-contra-la-mina/>
- Atchoarena, D. y Gasperini, L. (eds.). (2004). *Educación para el desarrollo rural: hacia nuevas respuestas de política.* Madrid, España: FAO/UNESCO.
- Aubert, A., Flecha, A., García, C., Flecha, R. y Racionero, S. (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información.* Barcelona, España: Hipatia.
- Ayinde, J. O. y Torimiro, D. O. (2014). Factors influencing community based youth organisations' involvement in rural development activities in Osun State, Nigeria. *Journal of Agricultural Extension and Rural Development*, 6(1), 28-34. Recuperado de <https://docplayer.net/85032962-Factors-influencing-community-based-youth-organisations-involvement-in-rural-development-activities-in-osun-state-nigeria.html>
- Banco Mundial. (2007). *Informe sobre el desarrollo mundial 2008, Agricultura para el desarrollo.* Washington, D.C., USA: Autor. Recuperado de <http://siteresources.worldbank.org/INTIDM2008INSPA/Resources/INFORME-SOBRE-EL-DESARROLLO-MUNDIAL-2008.pdf>
- Barbier, E. B. (2000). Links between economic liberalization and rural resource degradation in the developing regions. *Agricultural Economics*, 23(3), 299-310. doi: 10.1016/S0169-5150(00)00091-8
- Bartolomé, M. A. (2006). *Procesos Interculturales, Antropología Política del Pluralismo Cultural en América Latina*, (1). Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bartra, R. (1982). *Campesinado y poder político en México.* Ciudad de México, México: Era.
- Bartra, R. (1987). *Estructura agraria y clases sociales en México.* Ciudad de México, México: Era.
- Beck, U. (2002). *La sociedad del riesgo.* Madrid, España: Siglo XXI.
- Becker, G. S. (1964). *Human Capital.* Nueva York, Estados Unidos: Columbia University Press.
- Bello, Á. y Rangel, M. (2002). La equidad y la exclusión de los pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina y el Caribe. *Revista de la CEPAL*, (76), 39-54. Recuperado de http://www.cepal.org/publicaciones/xml/2/19332/lcg2175e_Bello.pdf
- Bengoa, J. (2003). 25 años de estudios rurales. *Sociologías*, 5(10), 36-98. Recuperado de <https://www.scielo.br/pdf/soc/n10/18716.pdf>

- Bengoa, J. (2009). ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuadernos de Antropología Social*, (29), 7-22. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913914001.pdf>
- Berdagué, J. A. y Alexander, S. (2008). *La desigualdad y la pobreza como desafío para el desarrollo territorial rural. Documento de trabajo N° 1. Programa Dinámicas Territoriales Rurales*. Santiago de Chile, Chile: Rimisp. Recuperado de https://rimisp.org/wp-content/files_mf/13663833232007berdegue_schejtman_pobreza_desigualdad_dtr.pdf
- Berlanga, B. (2002). *Administración y gestión de Procesos de desarrollo en la agricultura de la pobreza*. Manuscrito no publicado, Zautla, Pue.
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida, perspectiva etnosociológica*. Barcelona, España: Ediciones Bellaterra. doi: <https://doi.org/10.5944/empiria.11.2006.1115>
- Bertely, M. y Robles, A (coords.) (1997). *Indígenas en la escuela*. Ciudad de México, México: COMIE.
- Berteley, M., Saravi, G. y Abrantes, P. (2013). *Adolescentes indígenas en México: derechos e identidades emergentes*. Ciudad de México: México: UNICEF-CIESAS. Recuperado de <http://www.unicef.org/mexico/spanish/AdolescentesindigenasDoctecnicoOK2.pdf>
- Bizberg, A. (21 de agosto de 2017). Los «Proyectos de muerte» Proyectos de Muerte. *Puebla*. Recuperado en <https://www.animalpolitico.com/semillero-de-ciencia/los-proyectos-de-muerte-en-comunidades-indigenas/>
- Bizquera, A. R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid, España: La Muralla.
- Banco Mundial. (2007). *Informe sobre el desarrollo mundial 2008, Agricultura para el desarrollo*. Recuperado https://www.researchgate.net/publication/40947156_Informe_sobre_el_desarrollo_mundial_2008_Agricultura_para_el_desarrollo
- Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(2), 42-69. Recuperado en <https://revistas.uam.es/reice/article/view/5555>
- Bonfil, P. (2000). ¿Estudiar para qué? Mercados de trabajo y opciones de bienestar para los jóvenes del medio rural. La educación como desventaja acumulada. En E. Pieck (eds.), *Los jóvenes y el trabajo* (pp. 527-550). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Bonfil, G. (2009). *México Profundo, Una civilización negada*. Ciudad de México, México: Debolsillo.
- Borisovna, L. (1988, julio-diciembre). La situación Demográfica del Estado de Puebla en el Contexto de la Región Centro-Este de la República Mexicana. *Gaceta Mexicana de Administración Pública y Privada*, (31-32), 63-70. Recuperado de <https://revistas-colaboracion.juridicas.unam.mx/index.php/gaceta-mexicana/article/view/24731/22181>
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. Londres, Inglaterra: Sage.

- Bourguignon, F. (2004). The poverty-growth-inequality triangle. En: Agence Française de Développement/EU Development Network. *Pobreza, Desigualdad y Crecimiento*. Conferencia llevada a cabo en París, Francia. Recuperado de http://siteresources.worldbank.org/INTPGI/Resources/342674-1206111890151/15185_ICRIER_paper-final.pdf.
- Bourguignon, F. y Chakravarty, S. (2003). The measurement of multidimensional poverty. *Journal of Economic Inequality*, (1), 25-48. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/5149957_The_Measurement_of_Multidimensional_Poverty
- Brum, E. (03 de diciembre de 2014). Belo Monte: la anatomía de un etnocidio. La fiscal de la República cuenta cómo la tercera hidroeléctrica del mundo se construye en régimen de suspensión de la ley. *El País*. Recuperado de http://internacional.elpais.com/internacional/2014/12/03/actualidad/1417630644_275569.html
- Busso, G. (Junio de 2001). Vulnerabilidad social: naciones e implicaciones de políticas para Latinoamérica a inicios del siglo XXI. En CEPAL, *Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe*. Seminario Internacional llevado a cabo en Santiago, Chile. Recuperado de <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/3/8283/gbusso.pdf>.
- Caillods, F. y Jacinto, C. (coords.). (2006). *Mejorar la equidad en la educación básica lecciones de programas recientes en América Latina*. París, Francia: UNESCO.
- Caputo, L. (Febrero de 2006). Estudios sobre juventud rural en América Latina, limitaciones y desafíos para una agenda de investigación sobre juventud rural. FLACSO Argentina - UNESCO, *Investigación sobre Juventud y Políticas Públicas de Juventud*. Seminario Internacional realizado en Buenos Aires, Argentina. Recuperado de <http://goo.gl/dbSnqv>.
- Castellano, L. y Peagui, L. (14 de noviembre de 2018). Morir defendiendo tu territorio: indígenas asesinados por proteger su legado. [Archivo de vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=2Eh6oSVJ-Xk>.
- Cárdenas, O. y García Angulo, S. (1997). *Nuestro propio camino: autogestión indígena en el Valle del Mezquital*. Ciudad de México, México: Editorial Servicios Educativos (SEDAC)
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carton de Grammont, H. (2015). El empleo rural no agrícola en México: el caso de la industria de la confección. En A. Riella y P. Mascheroni (eds.), *Asalariados rurales en América Latina* (pp. 313-340). Montevideo, Uruguay: CLACSO.
- Carvalho, H. M. (2012). *El campesinado contemporáneo como modo de reproducción y como clase social*. Curitiba, Brasil: América Latina en Movimiento.
- Castells, M. (1996). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura (Volumen 1. La sociedad red)*. Madrid, España: Alianza Editores.

- Castells, M. (1997). *La era de la información (Volumen 1. Fin del milenio)*. Madrid, España: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1999). Globalización, identidad y estado en América Latina. PNUD. Santiago - Ministerio Secretaría General de la Presidencia de Chile. *Temas de Desarrollo Sustentable*. Ponencia llevada a cabo en Santiago, Chile. Recuperado de https://www.flacsoandes.edu.ec/sites/default/files/agora/files/1266426228.globalizacion_castells.pdf
- Castro Pozo, M. U. (2008). Jóvenes e indios en el México contemporáneo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Vol. 6, Núm. 2, julio-diciembre*, 667-708. Recuperado de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=77360207#>
- Centro de Culturas Indígenas del Perú. (2013). *Jóvenes indígenas suman sus voces rumbo a conferencia mundial*. Recuperado de <http://www.chirapaq.org.pe/noticias/jovenes-indigenas-suman-sus-voces-rumbo-a-conferencia-mundial#>
- Centro de Culturas Indígenas del Perú. (s.f.). *Red de Organizaciones de Jóvenes Indígenas del Perú (REOJIP)*. Recuperado de <http://www.chirapaq.org.pe/noticias/nace-red-para-dar-voz-a-la-juventud-indigena>
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y Asociación Pro Desarrollo y Gestión Global (1994a). *Las escuelas rurales de formación para el trabajo: Una opción educativa para la agricultura de la pobreza. Modelo educativo y plan de estudios, planteamiento general*. Zautla, México: Manuscrito no publicado.
- Centro de Estudios para el Desarrollo Rural y Asociación Pro Desarrollo y Gestión Global (2009). *Agenda 2009 del/de la promotor/a rural*. Zautla, México: CESDER/PRODES.
- Centro Latinoamericano de Ecología Social. (2007). *Globalización y América Latina: cambios y recambios. Documento de estudio 4*. Recuperado de www.globalizacion.org/taller2007
- Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural. (2012). *Pobreza y desigualdad. Informe Latinoamericano 2011*. Santiago de Chile, Chile: RIMISP. Recuperado de <https://rimisp.org/informelatinoamericano/index.php/2012/05/21/claudia-serrano-en-foro-ocde-mexico-el-informe-latinoamericano-fue-pionero-en-relevar-la-importancia-de-tener-datos-desagregados-en-indicadores-de-bienestar-2/>
- Cimadamore, A. D., Eversole, R. y McNeish, J. A. (2006). *Pueblos indígenas y pobreza*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/gsd/collect/clacso/index/assoc/D1162.dir/pueblos2.pdf>
- Civera, A., Alfonseca, J. y Escalante, C. (coords.). (2011). *Campesinos y escolares, la construcción de la escuela del campo latinoamericano, siglos XIX y XX*. Ciudad de México, México: Miguel Ángel Porrúa.
- Cohen, E. y Franco, R. (1992). *Evaluación de proyectos sociales*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Coleman, J., Campbell, E., Hobson, C., McPartland, J., Mood, A., Weinfeld, F. y York, R. (1996). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, D. C, Estados Unidos: Departamento de Educación de los Estados Unidos.
- Comisión Económica para América Latina. (2000). *CEPALSTAT / Bases de datos y publicaciones estadísticas*. Recuperado de

http://estadisticas.cepal.org/cepalstat/WEB_CEPALSTAT/estadisticasIndicadores.asp?idioma=e

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2009). *El mercado laboral rural en México: caracterización y agenda de investigación*. Ciudad de México, México: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/25870-mercado-laboral-rural-mexico-caracterizacion-agenda-investigacion>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2015). *Panorama social de América Latina 2015*. Santiago de Chile: Publicación de las Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/39965-panorama-social-america-latina-2015>
- Comisión Económica para América Latina. (2001). *Protagonismo juvenil en proyectos locales: lecciones del cono sur*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL/UNESCO. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2263/S2001610_es.pdf?sequence=1
- Comisión Económica para América Latina. (2005). *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: Información sociodemográfica para políticas y programas*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/4010-pueblos-indigenas-afrodescendientes-america-latina-caribe-informacion>
- Comisión Económica para América Latina. (2007). *Estratificación y movilidad social en América Latina, transformaciones estructurales de un cuarto de siglo*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1961-estratificacion-movilidad-social-america-latina-transformaciones-estructurales-un>
- Comisión Económica Para América Latina. (2009). *El mercado laboral rural en México: caracterización y agenda de investigación*. Ciudad de México, México: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/25870-mercado-laboral-rural-mexico-caracterizacion-agenda-investigacion>
- Comisión Económica para América Latina. (2011). *Panorama Social de América Latina 2011*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/1241-panorama-social-america-latina-2011>
- Comisión Económica para América Latina. (2014). *Panorama social de América Latina, 2014*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/S1420729_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina. (2015a). Estadísticas e indicadores *CEPALSTAT Bases de Datos Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://interwp.cepal.org/sisgen/SisGen_MuestraFicha.asp?indicador=33&id_estudio=1
- Comisión Económica para América Latina. (2015b). Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad. En *Juventud: realidades y retos para un desarrollo con igualdad*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/38978/4/S1500718_es.pdf

- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2019). *Panorama Social de América Latina, 2018*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44395/11/S1900051_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina. (2015c). *Panorama social de América Latina 2015*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de https://www.cepal.org/sites/default/files/presentation/files/220321_ps_2015_ppt.pdf
- Comisión Económica para América Latina, Organismo Internacional de Juventud para Iberoamérica. (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado de http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/doc1255080249.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). Infancia y migración internacional en América Latina y el Caribe. *Desafíos, Boletín de la infancia y adolescencia sobre el avance de los Objetivos de Desarrollo del Milenio*, (11), 2-12. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/35988-infancia-la-migracion-internacional-america-latina-caribe>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura, Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2003). *La pobreza rural en América Latina: lecciones para una orientación de políticas*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.cepal.org/mujer/noticias/noticias/5/27905/lc11941e.pdf>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, Organismo Internacional de Juventud (2008). *Juventud y cohesión social en Iberoamérica. Un modelo para armar*. Santiago de Chile, Chile: Naciones Unidas. Recuperado de: http://www.oij.org/file_upload/publicationsItems/document/doc1255080249.pdf
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2011). *Informe sobre medición de la pobreza 2010 de los Estados Unidos Mexicanos*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de <http://web.coneval.gob.mx/Paginas/principal.aspx>
- Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social. (2012). *Informe de Pobreza en México 2010: el país, los estados y los municipios*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de https://www.coneval.org.mx/Informes/Pobreza/Informe%20de%20Pobreza%20en%20Mexico%202012/Informe%20de%20pobreza%20en%20M%C3%A9xico%202012_131025.pdf
- Consejo Nacional para Prevenir la Discriminación. (Marzo de 2011). Documento informativo sobre discriminación racial en México. Recuperado de http://www.conapred.org.mx/index.php?contenido=documento&id=106&id_opcion=106&op=106
- Consejo Tiyat Tlali (s/f). Consejo Tiyat Tlali, por la defensa de nuestra vida y nuestro territorio [Mensaje de un blog]. Recuperado de <https://consejotiyatlali.blogspot.com/2019/10/el-pueblo-totonaco-reafirma-su-rechazo.html?spref=tw>
- Cross, H. y Lauzon, A. (2015). Fostering rural youth wellbeing through afterschool programs: the case of fusion youth and technology centre, Ingersoll, Ontario. *Journal*

- of Rural and Community Development*, 10(1), 128-153. Recuperado de <https://pdfs.semanticscholar.org/4540/d9886efbbdeb80bdaf4253e90e24015c83e7.pdf>
- Cusicanqui, J. y Arboleda-Sepúlveda, O. (Agosto de 1980). El servicio de información y documentación sobre juventud rural un instrumento para el desarrollo. De Piña García. *5º Congreso Mundial de Sociología Rural*. Congreso llevado a cabo en Ciudad de México, México.
- Chambers, R. (2006) Vulnerability, Coping and Policy (Editorial Introduction). *IDS Bulletin* 37(4): 33-40. doi: 10.1111/j.1759-5436.2006.tb00284.x
- Chomsky, N. (1999). *América Latina, de la colonización a la globalización. Noam Chomsky en conversación con Heinz Dieterich*. Madrid, España: Catadra.
- Chomsky, N., Domènech, A., García-Albea, J. y Gómez Mompert, J. L. (2002). *Los límites de la Globalización*. Barcelona, España: Ariel.
- Chayanov, A. V. (1974). *La organización de la unidad económica campesina*. Buenos Aires, Argentina: Nueva visión.
- Davis, B. J. (2015). Agency and the process aspect of capability development: Individual capabilities, collective capabilities, and collective intentions. *Filosofía de la Economía*, (4), 5-24.
- De Hoyos, R., Halsey, R. y Székely, S. (2016). *Ninis en América Latina: 20 millones de jóvenes en busca de oportunidades*. Washington, D.C, Estados Unidos: Grupo Banco Mundial
- De Muro, P. y Burchi, F. (2007). *Education for rural people and food security. Across country analysis*. Roma, Italia: FAO / Universidad Roma Tre.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología desde el sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Buenos Aires Argentina/ Siglo XXI/CLASO.
- Delgado (eds.) (2014). *Buena vida, buen vivir: imaginarios alternativos para el bien común de la humanidad*. Ciudad de México, México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Díaz Tepepa, M.G. (2009). *Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional. Disponible en: http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber15.pdf
- Díaz, M. G., Ortíz, P. y Núñez, I. (2004). *Interculturalidad, saberes campesinos y educación*. Tlaxcala, México: Colegio de Tlaxcala.
- Díaz Tepepa, M.G. (2009). *Hacia una propuesta de educación intercultural en la escuela agropecuaria*. Ciudad de México, México: Universidad Pedagógica Nacional. Recuperado de http://www.crefal.edu.mx/decisio/images/pdf/decisio_24/decisio24_saber15.pdf
- Dietz, G. (1999). Indigenismo y educación diferencial en México: balance de medio siglo de políticas educativas en la región purhépecha. *Revista interamericana de Educación de Adultos*, 21(1), 35-60. Recuperado https://www.researchgate.net/publication/237101975_Indigenismo_y_educacion_difer

encial_en_Mexico_balance_de_medio_siglo_de_politicas_educativas_en_la_region_p
urhepecha

- Dietz, G. (2005). Del multiculturalismo a la interculturalidad: evolución y perspectivas. *Cuadernos IAPH*, (17), 27-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/330485140_Del_multiculturalismo_a_la_interculturalidad_evolucion_y_perspectivas
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalidad, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/237076752_Multiculturalismo_interculturalidad_y_educacion_una_aproximacion_antropologica
- Dirven, M. (2004). El empleo rural no agrícola y la diversidad rural en América Latina. *Revista CEPAL*, (83), 49-64. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/10963-empleo-rural-agricola-la-diversidad-rural-america-latina>
- Drèze, J. y Sen, A. (2002). *India: Development and Participation*. New Delhi, India, New York, USA: Oxford University Press. Recuperado de doi:10.1093/acprof:oso/9780199257492.001.0001
- Duffaure, A. (1973). *Les manisons familiares rurales, un engagement facteur de developpement. Options Méditerranéennes*, (20), 62-67.
- Durston, J. (Agosto-Septiembre de 1997). Juventud rural en Brasil y México: Reduciendo la invisibilidad. CEPAL, XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. Congreso llevado a cabo en Sao Paulo, Brasil. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/x5633s/x5633s01.htm>
- Durston, J. (1997). *Juventud rural en Brasil y México: Reduciendo la invisibilidad*. XX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, agosto-septiembre, Sao Paulo, Brasil.
- Durston, J. (1998). *Juventud y desarrollo rural: marco conceptual y contextual. Serie Políticas Sociales (28)*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11362/6257>
- Durston, J. (2001). Juventud rural y desarrollo en América Latina, estereotipos y realidades. En S. D. Burak (eds.), *Adolescencia y juventud en América Latina Solum Donas 2001* (pp. 99-116). San José, Costa Rica. Recuperado de <https://www.binasss.sa.cr/adolescencia/Adolescenciayjuventud.pdf>
- Eco, U. (2008). *A paso de cangrejo*. Barcelona, España: De Bolsillo.
- Evans, P. (2002). Collective Capabilities, Culture and Amartya Sen's Development as Freedom. *Studies in Comparative International Development*, 37(2), 54-60. Recuperado de doi: 10.1007/BF02686261
- Faiguenbaum, S. (2013). Características y evolución de la pobreza, la desigualdad y las políticas públicas en zonas rurales de América Latina. En FAO (eds.), *Pobreza rural y políticas públicas en América Latina y el Caribe. Tomo I*. Santiago de Chile, Chile: FAO. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i3069s.pdf>
- Feixa, C. (1993). *La joventut com a metàfora*. Barcelona, España: Generalitat de Catalunya.

- Feixa, C. (1999). *De Jóvenes, Bandas y Tribus*. Barcelona, España: Ariel. Recuperado de <http://www.lazoblanco.org/wp-content/uploads/2013/08manual/adolescentes/0012.pdf>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata. Recuperado de <http://revistes.ub.edu/index.php/Anuario-psicologia/article/view/8615/10699>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2010). *Desarrollo adolescente y derechos humanos*. Caracas, Venezuela: Ignaka.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. (2011). *Voces de jóvenes indígenas, adolescencias, etnicidades y ciudadanías en México*. Ciudad de México, México: UNICEF. Recuperado de http://www.unicef.org/mexico/spanish/mx_Voces_de_los_jovenes_indigenas.pdf
- Fondo de Población de las Naciones Unidas y Comisión Económica para América Latina y el Caribe (2011). *Informe regional de población en América Latina y el Caribe 2011, Invertir en juventud*. Santiago, Chile: CEPAL-UNFPA. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/3130-informe-regional-poblacion-america-latina-caribe-2011-invertir-juventud>
- Fondo de Población de las Naciones Unidas. (2014). *Estado de la población mundial 2014. El poder de 1,800 millones, los adolescentes, los jóvenes y la transformación del futuro*. New York, USA: UNFPA. Recuperado de <https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/SWOP2014%20Report%20Web%20Spanish.pdf>
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. (2011). *Informe sobre la pobreza rural 2011, nuevas realidades, nuevos desafíos, nuevas oportunidades para la generación del mañana*. Roma, Italia: Autor. Recuperado de https://www.ifad.org/documents/38714170/39150184/Rural+Poverty+Report+2011_s.pdf/38d738ed-a005-42b8-ba40-5964a4009533
- Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. (2014). *Los jóvenes y la agricultura: desafíos clave y soluciones concretas*. Santiago, Chile: Autor Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i3947s.pdf>
- Forbes. (2018). The world's billionaires. *Forbes*. Recuperado de http://www.forbes.com/lists/2008/10/billionaires08_Carlos-Slim-Helu-family_WYDJ.html
- Foster, J. (2010). Freedom, opportunity and wellbeing. *OPHI Working Paper*, (35), pp.1-35. Oxford, Inglaterra: Oxford Poverty & Human Development Initiative. Recuperado de https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI_WP35.pdf
- Foster, W., Valdés, A., Davis, B. y Anriquez, G. (2011). The Constraints to Escaping Rural Poverty: An Analysis of the Complementarities of Assets in Developing Countries. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 33(4), 528-565. doi:10.1093/aapp/ppr031
- Fowks, J. (1 de noviembre de 2013). La violencia contra las mujeres es igual en países ricos y pobres. *El País*. Recuperado de

http://internacional.elpais.com/internacional/2013/11/01/actualidad/1383342311_505715.html

- Freire, P. (1985). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1995). *Pedagogía del oprimido*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. G. (2004). *Verdad y Método II*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadynas, E. y Acosta, A. (2011). El buen vivir o la disolución de la idea de progreso. En M. Rojas (eds.), *La medición del progreso y del bienestar, propuesta desde América Latina* (pp. 103-110). Ciudad de México, México: FCCyT.
- Gallart, M. (2001). Los desafíos de la integración social de los jóvenes pobres: la respuesta de los programas de formación en América Latina. En E. Pieck (eds.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 59-94). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- García Canclín, N. (1989). *Culturas híbridas; estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Ciudad de México, México: CNCA y Grijalbo.
- García Canclín, N. (2004). *Diferentes, desiguales y desconectados, mapas de la interculturalidad*. Barcelona, España: Gedisa.
- Gasché, J. y Vela, N. (2012). *Sociedad Bosquesina. Tomo I. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo*. Lima, Perú: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana. Recuperado de <https://centroderecursos.cultura.pe/sites/default/files/rb/pdf/Sociedad%20Bosquesina%20Tomo%201.pdf>
- Giddens, A. (1997). *Las nuevas reglas del método sociológico*. Buenos aires, Argentina: Amorrortu. Recuperado de <https://sociologiaycultura.files.wordpress.com/2014/02/giddens-anthony-las-nuevas-reglas-del-metodo-sociologico.pdf>
- Girbés, S., Álvarez-Cifuentes, P. y Macias-Aranda, F. (2015). De la escuela gueto a una Comunidad de Aprendizaje: Un estudio de caso sobre la superación de la pobreza a través de una educación de éxito. *Internacional and Multidisciplinary Journal of Social RIMCIS*, 4(1), 88-116.
- Giroux, H. A. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza, una antología crítica*. Buenos Aires, Argentina, Madrid, España: Amorrortu.
- Giroux, H. A. (2004). Critical pedagogy and the Postmodern/Modern divide: Towards a pedagogy of democratization. *Teacher Education Quarterly*, 31(1), 31-47.
- Gobierno del Estado de Yucatán. (2014). *Informe sobre el avance y la gestión y el desempeño*. Recuperado de http://www.yucatan.gob.mx/docs/transparencia/general/Informe_Trimestral/2014/INFORME_AVANCE_GESTION_Y_DESEMPEO_SRIA_TEC.pdf
- Gomez de Sousa, L. A. y Riberio, L. (1976). *Youth participation in the development process: a case study in Panama*. Paris, Francia: The Unesco Press.

- Gómez, G. (2007). *El Bachillerato del CESDER en México, una oportunidad para mejorar la vida de las personas de regiones empobrecidas desde la educación intercultural*. Comunicación presentada en II Congreso Internacional Etnografía y Educación, Barcelona, España. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/emigrarp/emigrarp_a2007n74/emigrarp_a2007n74p1.pdf
- Gómez, I. (2015). *Pisa y corre*. San Salvador, El Salvador: UFG/COFAMIDE. Recuperado de <http://ri.ufg.edu.sv/jspui/bitstream/11592/8802/1/304.82-G633p>
- Gómez, J., Latorre A., Sánchez, M. y Flecha, R. (2006): *Metodología comunicativa crítica*. Barcelona, España: El Roure..
- González Cangas, Y. (2003). Juventud rural, trayectorias teóricas y dilemas identitarios. *Revista Nueva Antropología*, 19(63), 153-175. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-06362003000200008
- González Apodaca, E. (2009). Acerca del multiculturalismo, la educación intercultural y los derechos indígenas en las Américas. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (9), 1-14. Recuperado de http://www.uv.mx/cpue/num9/inves/gonzalez_multiculturalismo.html
- Graziano Da Silva, J., Gómez, J. y Castañeda, R. (2010). Boom agrícola y persistencia de la pobreza rural en América Latina. Algunas reflexiones. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (18), 5-20. Recuperado de <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n18/art01.pdf>
- Gruzinski, S. (2000). *El pensamiento mestizo*. Barcelona, España: Paidós. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/267/26701718.pdf>
- Guba, G. y Lincoln, S. (1985). *Effective evaluation*. San Francisco, USA: Jossey-Bass. Recuperado de <https://www.gwern.net/docs/sociology/1981-guba-effectiveevaluation.pdf>
- Guiskin, M. (2019). *Situación de las juventudes rurales en América Latina y el Caribe. Serie Estudios y Perspectivas-Sede subregional de la CEPAL en México* (181). Ciudad de México: CEPAL. Recuperado de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45048-situacion-juventudes-rurales-america-latina-caribe>
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la acción comunicativa (Vol. Jürgen)*. Madrid, España: Trotta.
- Hernández Asensio, R. (2012). *Nuevas (y viejas) historias sobre las mujeres rurales jóvenes de América Latina. Resultados preliminares del Programa Nuevas Trenzas. IEP/Nuevas Trenzas*. Lima, Perú: IEP Instituto de Estudios Peruanos. Recuperado de <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/wp-content/uploads/2013/08/Nuevas-y-viejas-historias-sobre-las-mujeres-rurales-jo%CC%81venes-de-Ame%CC%81rica-Latina-1.pdf>
- Hernández, M. G. (26 de julio de 2018). Mérito ecológico para el CESDER, devastación y muerte para la sierra norte de Puebla. *La Jornada de Oriente*. Recuperado de <http://www.lajornadadeoriente.com.mx/puebla/merito-ecologico-para-el-cesder-devastacion-y-muerte-para-la-sierra-norte-de-puebla/>

- Hernández, M. G. (2019) Cesder, 35 años impulsando el desarrollo comunitario. *La jornada*. Recuperado de <https://www.jornada.com.mx/2019/10/19/cam-cesder.html>
- Huerta, M. G.; Serrano, I. y Comunidad, M. A. (2008). *De la A a la Z, Un ejemplo de autogestión del desarrollo social*. Puebla, México: CESDER/PRODES.
- Human Development and Capability Association. (2013). Collectivity in the Capability Approach: Special issue of Maitreyee. *The e-bulletin of the HDCA*, (22). Massachusetts, USA: HDCA. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/28903686.pdf>
- Ibrahim, S. (2013). Collective Capabilities: What are they and why are they Important? . En L. M. Ortrud y J. M. Roche (eds.), *Collectivity in the Capability Approach: E-Bulletin of the Human Development & Capability Association*, (22), 4-8. Massachusetts, USA: HDCA. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Ortrud_Lessmann/publication/283343236_Editorial_Collectivity_in_the_Capability_Approach/links/5634971508ae7588411369a4/Editorial_Collectivity-in-the-Capability-Approach.pdf?origin=publication_detail
- Ibrahim, S. y Alkire, S. (2007). Agency & Empowerment: A proposal for internationally comparable indicators. *OPHI Working Paper*, (04), 1-59. Oxford, England: Oxford Poverty & Human Development Initiative. Recuperado de <https://ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp04.pdf>
- Iniciativa de Pobreza y Desarrollo Humano de la Universidad de Oxford. (2007a). *Missing Dimensions of Poverty (2007-2016)*. Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/research/missing-dimensions/>
- Iniciativa de Pobreza y Desarrollo Humano de la Universidad de Oxford. (2007b). *OPHI, Oxford Poverty & Human Development Initiative (2007-2016)*. Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/>
- Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura. (1979). *Seminario Latinoamericano sobre promoción de la empresa juvenil de autogestión*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Ciencias Agrícolas.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2013). *Diagnóstico de la situación de los jóvenes en México*. Ciudad de México, México: SEDESOL.
- Instituto Mexicano de la Juventud. (2014). *Programa Nacional de Juventud 2014-2015*. Ciudad de México, México: INDESOL.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2011). *XIII Censo de Población y Vivienda 2010*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2010/Default.aspx>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2016). *Panorama sociodemográfico de Puebla 2015. Encuesta intercensal*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/biblioteca/ficha.html?upc=702825082314>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (s/f). *Encuesta Nacional de Empleo 2014, ENOE*. Recuperado de <http://www.inegi.org.mx/est/contenidos/Proyectos/encuestas/hogares/regulares/enoe/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2011). *La Educación Media Superior en México. Informe 2010-2011*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de <http://idbdocs.iadb.org/wsdocs/getdocument.aspx?docnum=38043190>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2015). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional. 2014 Educación básica y media superior*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B113.pdf>
- Irvin, M.J., Meece, J.L., Byun S.Y, Farmer, T.W., Hutchins, B.C. (2011). Relationship of school context to rural youth's educational achievement and aspirations. *Journal of Youth and Adolescence*, 40(9), p. 1225-1242. doi: 10.1007/s10964-011-9628-8.
- Iwuchukwu, J.C., Ogbonna, O. I. y Agboti, I. O. (2015). Roles of youths groups in rural community development in Ebonyi state, Nigeria. *Journal of Agricultural Extension and Rural Development*, 7(2) 41-47. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/284764762_Roles_of_youths_groups_in_rural_community_development_in_Ebonyi_State_Nigeria
- Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. In Bruniard, R. (Ed.), *Educación, desarrollo rural y juventud* (pp. 19-61). Buenos Aires: IPE-UNESCO. Recuperado de <http://biblioteca.municipios.unq.edu.ar/modules/mislibros/archivos/bruniard.pdf>
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, 51n, 16-39. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf>
- James, O. (2005). Youth Involvement in Rural Development Activities In Ogba District Of Rivers State, Nigeria. *Journal of Agriculture and Social Research*, 5(1), 48-53. doi: 10.4314/jasr.v5i1.2828
- Junemann, L. (1979). *Expectativas migratorias de la juventud campesina*. Documento de trabajo del Programa regional del empleo para América Latina y el Caribe. Santiago: PREALC/OIT.
- Juventudes Indígenas y Afroamericanas en Conexión. (s.f.). *Juventudes indígenas y afroamericanas en conexión* [Mensaje en un blog]. Recuperado de <http://www.jinaco.org/blog/>
- Kamur, A. (2010). Feminization of Migration and Trafficking of women in Mexico. *Revista de cercetare si interventie sociala*, (30), 19-38. Recuperado de https://www.rcis.ro/images/documente/rcis30_02.pdf
- Kay, C. (1995). El desarrollo excluyente y desigual en la América Latina rural. *Nueva Sociedad*, (137), 60-81. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4003301>
- Kay, C. (2007). Rural Poverty and Development Strategies in Latin America. *Journal of Agrarian Change*, 6(4), 455-508. doi 10.1111/j.1471-0366.2006.00132.x
- Kay, C. (2009). Estudios rurales en América Latina en el periodo de globalización neoliberal: ¿una nueva ruralidad?. *Revista Mexicana de Sociología*, 71(4), 607-645. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032009000400001&script=sci_arttext

- Kessler, G. (2005). Estado del arte de la investigación sobre juventud rural en América Latina. En R. Bruniard (eds.), *Educación, desarrollo rural y juventud* (pp. 19-61). Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- Kessler, G. (2006). La investigación social sobre juventud rural en América Latina. Estado de la cuestión de un campo en conformación. *Revista Colombiana de Educación*, (51), 16-39. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/4136/413635245002.pdf>
- Krauskopf, D. (2004). Comprensión de la juventud. El ocaso del concepto de moratoria psicosocial. *JOVENes, Revista de Estudios sobre Juventud*, 8(21), 26-39. Recuperado de <http://catedra-laicidad.unam.mx/sites/default/files/248.pdf>
- Krueger, R. (1991). *El grupo de discusión, guía práctica para la investigación aplicada*. Madrid, España: Piramide.
- Lara, S. M. y Sánchez, K. (2015). En búsqueda del control: enganche e industria de la migración en una zona productora de uva de mesa en México. En A. Riella y P. Mascheroni (eds.), *Asalariados rurales en América Latina* (pp. 73-94). Montevideo, Uruguay: CLACSO.
- Larrañaga, O. (1997). *Educación y superación de la pobreza en América Latina*. Quito, Ecuador: PNUD.
- Levin, B. y Riffel, J. A. (2000). Current and Potential, School System Responses to Poverty. *Canadian Public Policy/Analyse de Politiques*, 26(2), 183-196. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/3552555?seq=1>
- Levy, S. (comp.). (2004). *Ensayos sobre el desarrollo económico y social de México*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Loker, W. M. (2003). Dam impacts in a time of globalization: Using multiple methods to document social and environmental change in rural Honduras. *Current Anthropology*, 44(Supplement), S112-S121. doi:10.1086/379271
- Lopes, S., Mazzola, J. C. y Russo, R. O. (2007). Fortalecimiento del emprendedurismo juvenil en zonas rurales de Costa Rica. *Tierra Tropical*, 7(2), 165-174. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/259333798_Fortalecimiento_del_Emprendedurismo_Juvenil_en_Zonas_Rurales_de_Costa_Rica
- López, N. (2005). *Equidad educativa y desigualdad en América Latina. Desafíos de la educación en el nuevo escenario latinoamericano*. Buenos Aires, Argentina: IPE-UNESCO.
- Mamun-ur-Rashid, M. y Qijie, G. (2012). Determinants of Rural Youth's Attitude and Involvement in Bangladesh Politics. *International Journal of Humanities & Social Science*, 2(23), 183-193. Recuperado de https://pdfs.semanticscholar.org/d464/372a6e00f5ce2f92e747242c421b48eec85f.pdf?_ga=2.118392841.1420239075.1568128972-1793356354.1568128972
- Martínez, M. J. (2010). Nueva ruralidad, la «remake» del término pluriactividad. *Nómadas, Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, 26(2), 213-228. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18118916014>

- Martínez Casas, R. (2011). La formación de los profesionales bilingües indígenas en el México contemporáneo. *Perfiles Educativos*, 33(0185-2698), 250-261. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v33nspe/v33nspea21.pdf>
- Martínez, R. y Torregroza, C. (1975). La participación de los jóvenes en los programas de desarrollo rural. *Revista Instituto Colombiano Agropecuario*, 10(1), 55-62. Recuperado en <https://biblat.unam.mx/es/revista/revista-ica>
- Mead, G. H. (1982). *Espíritu Persona y Sociedad: Desde el punto de vista del conductismo social*. Barcelona, España: Paidós.
- Melucci, A. (1985). The Symbolic Challenge of Contemporary Movements. *Social Research*, 52(4), 789-816. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/40970398?seq=1>
- Mercado-Salgado, P. y Nava-Rogel, R. M. (2013). Calidad de vida y expectativas de migración en jóvenes de zonas rurales del Estado de México. *Población y Salud en Mesoamérica, Revista electrónica semestral* 10(2), 1-18. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/psm/article/view/8513/8038>
- Mesén, R. (2013). Jóvenes y proyectos de vida en Tierra Blanca. *Diálogos*, (109), 1-4. Recuperado de http://www.academia.edu/4666379/JOVENES_RURALES_Y_PROYECTOS_DE_VIDA
- Mincer, J. (1958). Investment in Human Capital and Personal Income Distribution. *Journal of Political Economy*, (66), 281-302. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1827422?seq=1>
- Molina, A. (2012). Social service community education as an area of training and participation for social development. En N. Popov, Ch. Wolhuter, B. Leutwyler, G. Hilton, J. Ogunleye y P. Albergaria (eds.), *International Perspectives on education*, p. 182-186. Sofia, Bulgaria: BCES. Recuperado de <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED567040.pdf>
- Moreno, J. y Villalobos, A. (2010). *Algunos datos sobre juventud rural en América Latina y Colombia*. Santiago de Chile, Chile: PROCASUR/FIDA.
- Morin, E. (1984). *Ciencia con conciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Narayan, D., Patel, R., Kai, S., Rademacher, A. y Koch-Schulte, S. (2000). *La voz de los pobres ¿Hay alguien que nos escuche?*. Madrid, España: Mundi-Prensa para el Bando Mundial.
- Nieves Rico, M. y Trucco, D. (2014). *Adolescentes. Derechos a la educación y al bienestar futuro. Serie Políticas Sociales N° 190*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL/UNICEF.
- Nissanke, M. y Thorbecke, E. (2010a). Globalization, poverty, and inequality in Latin America: Findings from Case Studies. *World Development*, (38), 797-802. Recuperado de <https://www.rieb.kobe-u.ac.jp/academic/ra/dp/English/DP2018-16.pdf>
- Nissanke, M. y Thorbecke, E. (2010b). Comparative Analysis of the Globalization–Poverty Nexus in Africa, Asia and Latin America. En M. Nissanke y E. Thorbecke (eds.), *The poor under globalization in Asia, Latin, América and Africa*. Oxford, 1-30. Oxford,

Reino Unido: Oxford Scholarship Online. Recuperado de doi:10.1093/acprof:oso/9780199584758.003.0001.

Núñez, C. (1998). *La revolución ética*. Guadalajara, Mexico: Imdec.

Núñez, C. (23 abril de 2004). Apuntes para el debate latinoamericano sobre la vigencia y proyección de la Educación Popular. *La Piragua. Debate latinoamericano sobre Educación Popular II. Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina*, 13-20. Recuperado de <http://www.gloobal.net/iepala/gloobal/fichas/ficha.php?entidad=Textos&id=8144&opcion=documento>

Nussbaum, M. y Sen, A. (1993). *La calidad de vida*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.

Nwanze, K. F. (2011). Putting young people first. *Creating opportunities in rural areas for young women and men*. Rome, Italy: IFAD. Viewpoint 2. Recuperado, de <http://www.ifad.org/pub/viewpoint/youngpeople.pdf>

Olvera (07 de diciembre de 2017). Desesperados porque aquí no los oyen, poblanos piden cerrar mina ante parlamento de Canadá. *Evernote*. Recuperado de <https://www.evernote.com/shard/s291/client/snv?noteGuid=30bdf05b-78c2-4d57-837e-3113b3341503¬eKey=cf12409066cce530&sn=https%3A%2F%2Fwww.evernote.com%2Fshard%2Fs291%2Fsh%2F30bdf05b-78c2-4d57-837e-3113b3341503%2Fcf12409066cce530&title=Desesperados%2Bporque%2Bbaqu%25C3%25AD%2Bno%2Blos%2Bboyen%252C%2Bpoblanos%2Bpiden%2Bcerrar%2Bmina%2Bante%2Bparlamentarios%2Bde%2BCanad%25C3%25A1>

Ordaz, J. L. (2009). *México: impacto de la educación en la pobreza rural*. Ciudad de México, México: CEPAL/NACIONES UNIDAS. Recuperado de <http://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=2ahUKEwip9t68ysbkAhVOQUEAHRduDHwQFjAAegQIABAC&url=http%3A%2F%2Fbiblioteca.ues.edu.sv%2Fvistas%2F10800105.pdf&usg=AOvVaw1IvAFGht8-IA-dr3KyzBhM>

Organización de Estados Iberoamericanos. (2010). *2012 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Documento final*. Madrid, España: Autor. Recuperado de <https://oei.int/oficinas/secretaria-general>

Organización de Estados Iberoamericanos. (2012). *Sistemas educativos Nacionales. Capítulo 9: Educación Media Superior*. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/mexico/mex09.pdf>

Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Sydney, Australia: ACNUDH-ACNUDH. Recuperado de https://www.ohchr.org/Documents/Publications/UNDRIPManualForNHRIs_SP.pdf

Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura. (2002). *Agricultura hacia los años 2015/2030. Informe resumido*. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/004/y3557s/y3557s02.htm#b>

Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura. (2013). *Pobreza rural y políticas públicas en ALC, Tomo I*. Santiago de Chile, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i3069s.pdf>

- Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura. (2014a). *Agricultura familiar en América Latina y el Caribe. Recomendaciones de políticas*. Santiago de Chile, Chile: Autor. Recuperado de <http://www.fao.org/policy-support/tools-and-publications/resources-details/es/c/897110/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2014b). *Los jóvenes y la agricultura, desafíos clava y soluciones concretas*. Autor. Recuperado de <http://www.fao.org/3/a-i3947s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura. (2016). *Empleo rural decente*. Recuperado de <http://www.fao.org/rural-employment/work-areas/youth-employment/es/>
- Organización de las Naciones Unidas de la Alimentación y la Agricultura. (s/f). *Education for Rural People (ERP)*. Recuperado de <http://www.fao.org/erp/erp-home/en/>
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura/Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola y Programa Mundial de Alimentos. (s.f.). *La mujer rural y los Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Recuperado de <http://www.fao.org/docrep/015/an479s/an479s.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2012). *Los jóvenes y las competencias: Trabajar con la educación*. París, Francia: Autor. Recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhh-juventud/Empleo_Juventud_UNESCO.pdf
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013a). *Clasificación internacional Normalizada de Educación, CINE 2011*. Montreal, Canadá: UNESCO/UIS. Recuperado de <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/isced-2011-sp.pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2013b). *Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/the_state_of_education_in_latin_america_and_the_caribbean_t
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015a). *Educación para todos, 2000-2015: logros y desafíos*. París, Francia: Autor. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232435>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2015b). *Situación Educativa de América Latina y del Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile, Chile: OREALC/UNESCO. Recuperado de http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/the_state_of_education_in_latin_america_and_the_caribbean_t
- Organización Internacional del Trabajo. (1999). *Datos y cifras sobre el trabajo infantil*. Recuperado de <http://www.ilo.org/public/spanish/comp/child/download/pdf/datos.pdf>
- Organización Internacional del Trabajo. (1996). *Pueblos indígenas y tribales: Guía para la aplicación del Convenio núm. 169 de la OIT*. Turín, Italia: Autor.

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2011). *Análisis de extensionismo agrícola en México*. París, Francia: Autor. Recuperado de <http://www.sagarpa.gob.mx/desarrolloRural/Documents/EXTENSIONISMO/ESTUDIO%20OCDE%20EXTENSIONISMO.pdf>
- Oxford Poverty & Human Development Initiative. (2007). *OPHI, Oxford Poverty & Human Development Initiative*. Oxford: University of Oxford. Recuperado de <http://www.ophi.org.uk/>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010a). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar para el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José, C.R.: Editorama. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/rhdr-2010-rblac.pdf>
- Pacheco, L. (Octubre de 2003). La juventud que permanece. Conferencia realiza en el Seminario Internacional Virtual «Juventud rural en Centroamérica y México. El Estado de las investigaciones y el desafío futuro». Guatemala: FLACSO. Recuperado de <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Juventud%20Rural%20que%20permanece%20-%20Lourdes%20C.%20Pacheco%20Ladr%C3%B3n%20de%20Guevara.pdf>
- Pacheco, L. C. (1999). Nueva ruralidad y empleo. El reto de la educación de los jóvenes rurales en América Latina. *Cuadernos de Desarrollo rural*, (43), 33-57. Recuperado de <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/desarrollorural/article/view/2325>
- Pacheco, L. C. (2002). Juventudes rurales de México. En IMJUVE (eds.), *Jóvenes Mexicanos del Siglo XXI. Encuesta Nacional de Juventud 2000*. Ciudad de México, México: Instituto mexicano de la juventud. Recuperado de <http://polux.cmq.edu.mx/liblaicas/images/articulos/10/02/03/100203051.pdf>
- Pascual, M. (2006). *En qué mundo vivimos, conversaciones con Manuel Castells*. Madrid, España: Alianza.
- Peredo, E. (2003). *Una aproximación a la problemática de género y etnicidad en América Latina*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Pieck, E. (2001a). *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social*. Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Pieck, E. (2001b). La capacitación para jóvenes en situación de pobreza. El caso de México. En E. Pieck (eds.), *Los jóvenes y el trabajo: la educación frente a la exclusión social* (pp. 95-154). Ciudad de México, México: Universidad Iberoamericana.
- Pieck, E. (2003). Educación de jóvenes y adultos vinculada con el trabajo. En M. Bertely (eds.), *Educación, derechos sociales y equidad* (pp. 647-681). Ciudad de México, México: Ideograma.
- Pieck, E. y Aguado, E. (1995). *Educación y pobreza. De la desigualdad social a la equidad*. Estado de México, México: UNICEF- El Colegio Mexiquense.
- Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: una mirada desde América Latina. Serie de Estudios Estadísticos y Prospectiva*, (6). Santiago de Chile, Chile: CEPAL.

- Plataforma Diversidad Biocultural y Territorios para el Desarrollo Sostenible e Inclusivo (s.f.). *Estrategias para la inclusión de la juventud rural*. Procasur. Recuperado de <http://www.procasur.org/que-hacemos/estrategias-para-la-inclusion-de-la-juventud-rural#>
- Plataforma Diversidad Biocultural y Territorios para el Desarrollo Sostenible e Inclusivo, Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola. (s.f.). *Programa regional, juventud rural emprendedora*. Recuperado de <http://juventudruralemprendedora.procasur.org/taller/directorio-de-emprendedores/>
- Polanco, D. V., Pereyra, A. M. y Madero, J. E. (2013). *Situación actual de las microempresas familiares rurales de las comisarías de la zona metropolitana noreste de Mérida Yucatán*. Comunicación presentada en XVIII Congreso Internacional de Contaduría Administración e Informática, Ciudad de México, México. Recuperado de <http://congreso.investiga.fca.unam.mx/docs/xviii/docs/1.31.pdf>
- Popolo, F. D., López, M. y Acuña, M. (2009). *Juventud indígena y afrodescendiente en América Latina: inequidades sociodemográficas y desafíos políticos*. Madrid, España: OIJ. Recuperado de https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/ddhhjuventud/Juventud_indigena_afrodescendiente_AL.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010a). *Informe Regional sobre Desarrollo Humano para América Latina y el Caribe 2010. Actuar para el futuro: romper la transmisión intergeneracional de la desigualdad*. San José, Costa Rica: Editorama. Recuperado de <http://hdr.undp.org/sites/default/files/rhdr-2010-rblac.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2010b). *Informe sobre Desarrollo Humano de los Pueblos Indígenas en México. El reto de la desigualdad de oportunidades*. Ciudad de México, México. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/mexico_nhdr_2010.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2014). *Objetivos del Desarrollo del Milenio, Informe 2014*. New York, USA: Naciones Unidas. Recuperado de <https://www.undp.org/content/undp/es/home/librarypage/mdg/the-millennium-development-goals-report-2014.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (2019). *Global Multidimensional Poverty Index 2019. Illuminating Inequalities*. Oxford, EUA: OPHI. Recuperado de http://hdr.undp.org/sites/default/files/mpi_2019_publication.pdf
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s.f.). *¿Cómo romper las trampas de la pobreza en Buenaventura? Propuestas desde la comunidad y las instituciones*. Cuadernos PNUD. Recuperado de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/Publicaciones/2007/5270.pdf>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. (s/f). *Población afrodescendiente en América Latina II*. Recuperado de <https://erc.undp.org/evaluation/documents/download/7620>
- Quecha, C. (2011). La niñez y juventud afrodescendiente en el México de hoy: Experiencias a partir de la migración México-Estados Unidos. *Cuiculco*, 18(51), 63-81. Recuperado de <https://www.revistas.inah.gob.mx/index.php/cuiculco/article/view/3862>

- Quisbert, M.; Callisaya, F.; Velasco, P. (2006). *Líderes indígenas: jóvenes aymaras en cargos de responsabilidad comunitaria*. La Paz: PIEB.
- Raffo, C., Dyson, A., Gunter, H., Hall, D., Jones L. y Kalambouka, A. (2007). *Education and Poverty: A Critical Review of Theory, Policy and Practice*. Nueva York, USA: Joseph Rowntree Foundation.
- Ramakrishna, B. y Nunez Velasquez, H. J. (1976). Investigación social sobre la problemática de la juventud rural venezolana. En Fundación para el desarrollo de la región centro occidental de Venezuela (eds.), *Serie de Investigación Social y Educativa 1* (pp. 1-29). Barquisimeto, Venezuela: Fundación para el desarrollo de la región centro occidental de Venezuela.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Madrid, España: Fondo de cultura económica.
- Reardon, T., Pingali, P. y Stamoulis, K. (enero de 2006). *Impacts of Agrifood Market Transformation during Globalization on the Poor's Rural Nonfarm Employment: Lessons for Rural Business Development Programs*. Plenario llevado a cabo en International Association of Agricultural Economists, Queensland, Australia. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/23513339_Impacts_of_Agrifood_Market_Transformation_during_Globalization_on_the_Poor's_Rural_Nonfarm_Employment_Lessons_for_Rural_Business_Development_Programs
- Red Latinoamericana de Juventudes Rurales. (s.f.). *Red latinoamericana de juventudes rurales*. Recuperado de <http://www.relajur.org/>
- Red de Soluciones para el Desarrollo Sostenible y The Division for Inclusive Social Development. (2013). Rural Youth, Priority for the Development of Latin America and the Caribbean. Recuperado de <http://unsdn.org/tag/international-workshop-on-economic-integration-and-social-participation-of-rural-youth-in-latin-america-and-the-caribbean/>
- Reguillo, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles, estrategias del desencanto*. Buenos Aires, Argentina: Norma. Recuperado de https://www.iberopuebla.mx/sites/default/files/bp/documents/emergencia_de_culturas_juveniles_estrategias_del_desencanto_0.pdf
- Reimers, F. (2000a). Oportunidades y políticas educacionales en Latinoamérica. En F. Reimers, (eds.), *Distintas escuelas diferentes oportunidades, los retos para la igualdad de oportunidades en latinoamerica* (pp. 117-190). Madrid, España: La Muralla.
- Reimers, F. (2000b). ¿Pueden aprender los hijos de los pobres en las escuelas de América Latina? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 5, 11-69. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/visualizador.php?articulo=ART00276&criterio=http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v05/n009/pdf/rmie05n09scC00n01es.pdf>
- Reimers, F. C. (2002c). *Distintas escuela, diferentes oportunidades. Los retos para la igualdad de oportunidades en Latinoamérica*. Madrid: La Muralla.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.

- Riella, A. y Mascheroni, P. (coord.). (2015). *Asalariados rurales en América Latina*. Montevideo, Uruguay: CLACSO. Recuperado de <https://cedla.org/publicaciones/asalariados-rurales-en-america-latina/>
- Rivas, A. (2015). *América Latina después del PISA. Lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Buenos Aires, Argentina: Fundación CIPPEC.
- Rosas, T. (2013). Cada vez más jóvenes en las filas del crimen organizado. *El economista*. Recuperado de <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/02/13/forzados-o-voluntad-cada-vez-mas-jovenes-las-filas-crimen>
- Rubio, B. (2002). La exclusión de los campesinos y las nuevas corrientes teóricas de interpretación. *Nueva Sociedad*, (182). Recuperado de http://www.nuso.org/upload/articulos/3085_1.pdf
- Rubio, B. (2003). *Explotados y excluidos: los campesinos latinoamericanos en la fase agroexportadora neoliberal*. Ciudad de México, México: Plaza y Valdés. Recuperado de http://ru.iis.sociales.unam.mx/jspui/bitstream/IIS/2888/1/Explotados_y_excluidos_3ra_edicion.pdf
- Ruiz, J. I. (2012). *Metodología de la Investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto. Recuperado de <https://books.google.es/books?id=WdaAt6ogAykC&printsec=copyright&hl=es#v=onepage&q&f=false>
- Salama, P. (2008). Report on violence in Latin America. *Revista de Economía Institucional*, 10(8), 81-102. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0124-59962008000100004
- Santos, M. E. (2009). Human capital and the quality of education in a poverty trap model. *OPHI Working Paper*, (30), 1-24. Recuperado de <https://www.ophi.org.uk/wp-content/uploads/OPHI-wp30.pdf>
- Saraví, G. A. (2006). Nuevas realidades y nuevos enfoques: exclusión social en América Latina. En G. A. Saraví (ed.), *De la pobreza a la exclusión, continuidades y rupturas de la cuestión social en América Latina*. (pp. 19-52). Ciudad de México, México, Buenos Aires, Argentina: CIESAS.
- Saraví, G. (2009). *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México*. Ciudad de México, México: CIESAS.
- Saraví, G. (2009). Movilidad social o consolidación de desigualdades de la escuela al mercado de trabajo. En G. Saraví (eds.), *Transiciones vulnerables. Juventud, desigualdad y exclusión en México* (pp.169-205). Ciudad de México, México: CIESAS.
- Sarris, A. (2002). El impacto de la globalización en la pobreza rural. *Información comercial Española, ICE: Revista de economía*, (803), 9-22. Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=292778>
- Scultz, T. W. (1961). Investment in Human Capital. *American Economic Review*, (51), 1-17. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/1818907?seq=1>

- Secretaría de Educación Pública, Consejo para la Evaluación de la Educación del Tipo Medio Superior (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Ciudad de México, México: SEP. Recuperado de <https://docplayer.es/135933-Reporte-de-la-encuesta-nacional-de-desercion-en-la-educacion-media-superior.html>
- Secretaría de Educación Pública, Consejo para la Evaluación de la Educación del tipo Medio Superior. (2012). *Reporte de la Encuesta Nacional de Deserción en la Educación Media Superior*. Ciudad de México, México: SEP. Recuperado de <https://docplayer.es/135933-Reporte-de-la-encuesta-nacional-de-desercion-en-la-educacion-media-superior.html>
- Secretaría del Trabajo y Previsión Social, Organización Internacional del Trabajo. (2014). *El trabajo infantil en México, Avances y Desafíos México*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de http://www.stps.gob.mx/bp/gob_mx/librotrabajoinfantil.pdf
- Sen, A. (1981). *Poverty and Famines: an assay on entitlement and deprivation*. Oxford, Inglaterra: Clarendon Press. Recuperado de <https://www.prismaweb.org/nl/wp-content/uploads/2017/06/Poverty-and-famines%E2%94%82Amartya-Sen%E2%94%821981.pdf>
- Sen, A. (1985). Well-being, agency and freedom: the Dewey lectures 1984. *The Journal of Philosophy*, 82(4), 169-22. Recuperado de <https://www.philosophy.rutgers.edu/joomlatools-files/docman-files/11AmartyaSen.pdf>
- Sen, A. (1997). *Bienestar, justicia y mercado*. Barcelona, España: Paidós- ICE/UAB.
- Sen, A. (1999a). *La libertad individual como compromiso social*. Quito, Ecuador: Abya-Yala. Recuperado de <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/51345.pdf>
- Sen, A. (1999b). *Nuevo examen de la desigualdad*. Madrid, España: Alianza.
- Sen, A. (2000). *Desarrollo y Libertad*. Barcelona, España: Planeta.
- Sen, A. (2001). *El nivel de vida*. Madrid, España: Editoria Complutense.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia, la ilusión del destino*. Madrid, España: Katz.
- Sen, A. (2009). *La idea de la justicia*. Madrid, España: Santillana. Recuperado de <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/115-Sen%20Amartya%2019%20copias.pdf>
- Silva-Laya, M. (2012). Equidad en la educación superior en México: la necesidad de un nuevo concepto y políticas. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 20 (4), 1-20. Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/viewFile/965/951>
- Smith, M. L. (1980). Publishing Qualitative Research. *American Educational Research Journal*, 24(2), 173-183. doi: 10.3102/00028312024002173
- Stiglitz, J. (2003). *El malestar en la globalización*. Madrid, España: Suma de Letras. Recuperado de <https://periferias1.files.wordpress.com/2014/06/el-malestar-de-la-globalizacion-stiglitz.pdf>
- Subsecretaría de Educación Media Superior. (2014). *Manual de Organización*. Ciudad de México, México: Autor. Recuperado de http://www.sems.gob.mx/es_mx/sems/manual_organizacion_oficina_sems

- Tamez, S. y Eibenschutz, C. (2008). El seguro popular de salud en México: piezas claves de la inequidad en salud. *Revista de salud pública*, 10(1), 133-145. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rsap/v10s1/v10s1a12.pdf>
- Taylor, C. (2010). *Multiculturalismo y la política del reconocimiento*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://seminariosocioantropologia.files.wordpress.com/2014/03/elmulticulturalismoylapoliticadelreconocimientocharlestaylor.pdf>
- Taylor, J. E., Naude, A. Y. y Jesurun-Clements, N. (2010). Does Agricultural Trade Liberalization Reduce Rural Welfare in Less Developed Countries? The Case of CAFTA. *Applied Economic Perspectives and Policy*, 32(1), 95-116. Recuperado de doi:10.1093/aep/ppp007
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1994). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Toranzo, C. (2006). *Rostros de la democracia: una mirada mestiza*. La Paz, Bolivia: Plural.
- Torche, F. (2014). Intergenerational Mobility and Inequality: The Latin American Case. *Annual Review of Sociology*, (40), 619-642. doi: <http://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev-soc-062215-092006>
- Totten, L., Dodson, D. y Thomasson, J. (2000). *Creating economic opportunities for every young person: Lessons from The Hitachi Foundation's Partnerships in Education and Economic Opportunity Initiative*. Washington, EUA: National Institute of Education. Recuperado de: <http://www.mdcinc.org/sites/default/files/resources/Creating%20Economic%20Opportunities%20for%20Every%20Young%20Person.pdf>
- United Nations Social Development Network. (2013). *Rural Youth, Priority for the Development of Latin America and the Caribbean*. Autor. Recuperado de <http://unsdn.org/tag/international-workshop-on-economic-integration-and-social-participation-of-rural-youth-in-latin-america-and-the-caribbean/>
- Van der Berg, S. (2008). *Poverty and education. Education policy series, 10*. París, Francia: UNESCO. Recuperado de <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.464.9607&rep=rep1&type=pdf>
- Van Der Berg, S., Burger, C., Burger, R., De Vos, M., Du Rand, G., Gustafsson, M., Moses, E.... Von Fintel, D. (2001). *Low quality education as a poverty trap*. Stellenbosch: University of Stellenbosch. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/318003620_Low_Quality_Education_as_a_Poverty_Trap
- Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida*. Barcelona, España: Idea books.
- Vera, A. (2009). *Los jóvenes y la formación para el trabajo en América Latina*. Buenos Aires, Argentina: CIPPEC. Recuperado de: http://www.oei.es/pdf2/jovenes_formacion_trabajo_america_latina_vera.pdf

- Verdera, F. (2007). Enfoques sobre la pobreza. En V. Francisco (eds.), *La pobreza en el Perú, una análisis de sus causas y de las políticas para enfrentarla* (pp. 21-78). Lima, Perú: Fondo Editorial. Recuperado de <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100818092947/verdera.pdf>
- Vommaro, P. (2011). Movilizaciones sociales desde el protagonismo juvenil: experiencias de dos organizaciones argentinas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales*, 1(9), 191-213. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3661335>
- Vygotsky, L. S. (1995). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona, España: Paidós.
- Vygotsky, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.
- Walsh, C. (2005). *La interculturalidad en la educación*. Lima, Perú: Ministerio de Educación.
- Walsh, C., Viaña, J. y Tapia, L. (2010). *Construyendo Interculturalidad Crítica*. La Paz, Bolivia: III-CAB.
- Warman, A. (2003). *Los indios mexicanos en el umbral del milenio*. Ciudad de México, México: Fondo de cultura económica. Recuperado de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/antropologia/article/view/16758>
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona, España: Paidós Ibérica.
- Weiss, E. (2012). La educación media superior en México ante el reto de la universalización. *Archivos de ciencias de la educación*, 6(6). Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5927/pr.5927.pdf
- Wilkinson, R. y Pickett, K. (2009). *The Spirit Level: Why Greater Equality Makes Societies Stronger*. New Cork, EUA: Bloomsbury Publishing USA
- Zamalín, R. (2018). El pueblo que corrió al monstruo minero. *Lado b*. Recuperado de <https://ladobe.com.mx/2014/03/el-pueblo-que-corrio-al-monstruo-minero/>
- Zambrano, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid, España: Mondadori.
- Zambrano, M. (2004). *La razón en la sombra, antología crítica*. Madrid, España: Siruela.
- Zamudio, F. J., Corona, A. y López, I. D. (2008). Un índice de ruralidad para México. *Espiral, Estudios sobre Estado y Sociedad*, 14(42), 179-214. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/138/13804207.pdf>
- Zuluaga, B. (2010). Different Impact Channels of Education on Poverty. *Estudios Gerenciales*, 26(114), 13-37. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/eg/v26n114/v26n114a02.pdf>

