

**INCIDENCIA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS DEL INSTITUTO TÉCNICO
PARA EL DESARROLLO RURAL INTEGRAL Y SOSTENIBLE (ITEDRIS) EN
CÓMBITA – BOYACÁ**

NUBIA ZORAIDA PLAZAS LEGUIZAMÓN



**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE ESTUDIOS AMBIENTALES Y RURALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL
BOGOTÁ D.C.**

2013

**INCIDENCIA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS DEL INSTITUTO TÉCNICO
PARA EL DESARROLLO RURAL INTEGRAL Y SOSTENIBLE (ITEDRIS) EN
CÓMBITA – BOYACÁ**

NUBIA ZORAIDA PLAZAS LEGUIZAMÓN

Trabajo de grado para optar al título de magíster en Desarrollo Rural

Directora

FLOR EDILMA OSORIO PÉREZ

PhD. en Estudios Latinoamericanos

Université Toulouse le Mirail, Toulouse, France.

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE ESTUDIOS AMBIENTALES Y RURALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL
BOGOTÁ D.C.**

2013

NOTA DE ACEPTACIÓN

Presidente Jurado

Jurado

Jurado

Bogotá, D.C, 2013

AGRADECIMIENTOS

Siempre, en los caminos de la vida encontramos apoyo, cariño y sobre todo mucha sabiduría, por esto de manera especial agradezco la confianza y gentileza de:

FLOR EDILMA Y ALBITA,

JUAN GUILLERMO Y GABRIEL JHON

JOSÉ FRANCISCO Y OSCAR,

VIVIANA Y EDUARDO,

MARTHA LIZZY, SARITA Y FAMILIA,

PADRE TIBERIO GALÁN Y SU EQUIPO DE TRABAJO EN ITEDRIS,

DOCENTES Y COMPAÑEROS DE MAESTRÍA,

LA FUNDACIÓN UNIVERSITARIA JUAN DE CASTELLANOS, DE MANERA ESPECIAL AL RECTOR PADRE LUIS ENRIQUE PÉREZ OJEDA, VICERRECTOR PADRE OSWALDO MARTÍNEZ MENDOZA, INVESTIGADOR PADRE FABIO GÓMEZ SIERRA, ASÍ COMO A LAS DIRECTIVAS Y A CADA UNO DE MIS COMPAÑEROS Y ESTUDIANTES DE LA FACULTAD DE CIENCIAS AGRARIAS.

DEDICATORIA

DE MANERA ESPECIAL A: GERMÁN, ANA MARÍA, MARÍA PAULA Y PABLO ANDRÉS; PORQUE SOMOS UNA FAMILIA ENTORNO AL AMOR.

A MI PAPÁ, HERMANAS Y SOBRINOS, PRESENTES SIEMPRE EN MI CORAZÓN.

A EL TÍO ENRIQUE, GRACIELA E HIJOS, POR SU APOYO FRATERNAL.

A BLANCA ELVIRA, LILIANA INÉS Y MELBA GORETY, AMIGAS INCONDICIONALES DESDE SIEMPRE.

DEDICATORIA

... somos el fruto de mujeres habidas de vivir la educación ...
ellas a través de sus hijos de manera laboriosa,
día a día buscaron la libertad de vivir,
desde la experiencia de sus vidas y orientadas por el amor ...
con el fin de aportar a la comunidad seres humanos ...

... los tropiezos las forjaron, de ahí tomaban fuerzas,
para avanzar y así no dejarse relegar ...
y lograron ser las mejores maestras ...
aunque a ellas no les hayan permitido ir a la escuela.

... ese ejemplo se mantiene vivo ...
en el afán de una educación abierta a las personas,
con sabiduría, valores y sin restricción ...

A FLOR MARÍA Y ANA CLEOTILDE (Q.E.P.D.)
Y A CADA UNA DE LAS ARTÍFICES INCANSABLES
EN LA EDUCACIÓN.

CONTENIDO

| | Pág. |
|---|------|
| INTRODUCCIÓN | 10 |
| 1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA | 21 |
| 2. JUSTIFICACIÓN | 27 |
| 3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 31 |
| 4. ENFOQUE METODOLÓGICO | 33 |
| 5. REFERENTES MUNICIPALES | 39 |
| 5.1 INDICADORES | 40 |
| 6. MARCO CONCEPTUAL | 44 |
| 6.1 EDUCACIÓN RURAL | 44 |
| 6.2 DESARROLLO LOCAL | 47 |
| 6.3 POBREZA | 53 |
| 6.4 JUVENTUD RURAL | 56 |
| 7. ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS EN COLOMBIA | 59 |
| 7.1 REFERENTES HISTÓRICOS | 59 |
| 7.2 PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE EL PROYECTO DE EDUCACIÓN RURAL - PER | 63 |
| 7.3 EL PER EN BOYACÁ | 70 |
| 7.4 EL ITEDRIS FRENTE AL DESARROLLO LOCAL EN CÓMBITA DESDE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE DIFERENTES ACTORES | 84 |
| 8. CONCLUSIONES | 116 |
| 9. BIBLIOGRAFÍA | 123 |
| ANEXOS | 136 |

LISTA DE CUADROS

| | | Pág. |
|-------------------|--|-------------|
| Cuadro 1. | Legislación para educación rural en Colombia | 16 |
| Cuadro 2. | Tasa (%) de escolaridad en América Latina | 23 |
| Cuadro 3. | Tasa de analfabetismo (%) en población de 15 años y más en América Latina | 25 |
| Cuadro 4. | Información sobre educación | 25 |
| Cuadro 5. | Porcentaje del nivel educativo 2005 | 26 |
| Cuadro 6. | Porcentaje de estudiantes con dos años o más de atraso escolar en América Latina | 27 |
| Cuadro 7. | Niveles (%) de pobreza en América Latina | 28 |
| Cuadro 8. | Metodología del proceso de investigación | 39 |
| Cuadro 9. | Algunos referentes demográficos | 43 |
| Cuadro 10. | Comparación matrícula total y por jóvenes y adultos Escolaridad en Colombia | 45 |
| Cuadro 11. | Propuestas educativas por jóvenes y adultos en América Latina | 52 |
| Cuadro 12. | Cobertura propuestas educativas en Boyacá | 58 |
| Cuadro 13. | Escolaridad en Colombia | 63 |
| Cuadro 14. | Modelos educativos para jóvenes y adultos en Colombia | 66 |

| | | |
|-------------------|---|----|
| Cuadro 15. | Total horas en cada CLEI | 75 |
| Cuadro 16. | Generalidades propuestas educativas avaladas por la Secretaría de Boyacá | 82 |
| Cuadro 17. | Cobertura 2012 | 83 |
| Cuadro 18. | Cobertura propuestas educativas por jóvenes y adultos según matrícula oficial | 83 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | Pág. |
|---|------|
| Gráfico 1: Ubicación geográfica y veredas de Cómbita | 41 |

LISTA DE ANEXOS

| | Pág. |
|--|-------------|
| Anexo 1. Formato entrevista para diferentes actores | 136 |

SIGLAS USADAS EN EL DOCUMENTO

ACPO: Acción Cultural Popular

AED: Alianzas Estratégicas Departamentales

CAFAM: Caja de Compensación Familiar

CEC: Corporación para la Evolución Cultural

CEDEBOY: Centros Educativos para el Desarrollo de Boyacá

CLEI: Ciclo Lectivo Integral

CONPES: Consejo Nacional de Política Social y Económica

DANE: Departamento Nacional de Estadística

EOT: Esquema de Ordenamiento Territorial Municipal

ESAP: Escuela Administrativa Pública

FENACON: Federación Nacional de Consejos

FIDA: Fondo Internacional de Desarrollo Agrícola

FUNDAEC: Fundación para la Aplicación y Enseñanza de las Ciencias

ICFES: Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior

IDH: Índice de Desarrollo Humano

IICA: Instituto Interamericano de Cooperación para la agricultura

ITAEC-SAT: Instituto Técnico Agroindustrial de Educación campesina-Sistema de Aprendizaje Tutorial

ITEDRIS: Instituto Técnico para el Desarrollo Rural Integral y Sostenible

MEMA: Modelo de Educación Media Académica

MEN: Ministerio de Educación Nacional

NBI: Necesidades Básicas Insatisfechas

ODM: Objetivos del Milenio

ONG: Organización No Gubernamental

PEI: Proyecto Educativo Institucional

PER: Proyecto Educativo Rural

PISA: Programme for International Student Assessment

PNDE: Plan Decenal de Educación

PNUD: Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo

PREAL: Programa de Reformas Educativas para América Latina

SAT: Sistema de Aprendizaje Tutorial

SEB: Secretaría de Educación de Boyacá

SER: Servicio de Educación Rural

SERCE: Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo

SIMAT: Sistema Integral de Matrículas

SITEAL: Sistema de Información de tendencias educativas en América Latina

TIMMS: Trends in International Mathematics and Science Study

UNAD: Universidad Abierta y a Distancia

UNESCO: Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura

UOM: Unidades Operativas Municipales

INTRODUCCIÓN

En Colombia, se contempla la educación como “*un proceso de formación permanente, personal, cultural y social...*” (Ley 115/94) y en la actualidad, estos procesos dependen del Ministerio de Educación Nacional MEN como ente rector de las políticas y a nivel regional están las Secretarías de Educación departamentales, distritales, así como municipales para el manejo de recursos y de personal (MEN, 2009:7).

Las políticas, en general son definidas como: “*los mecanismos de regulación (Constitución política o de la Ley), de reglamentación (decretos y resoluciones) o la emisión de orientaciones (directivas, circulares y conceptos)*” (MEN, 2009:34). Así, según la Constitución de 1991, la educación es un derecho social, económico y cultural; sin embargo, se han generado discusiones acerca de si es un derecho fundamental o un servicio público.

La Corte Constitucional (1997), la ha señalado como derecho fundamental para la protección de menores de edad y cuando se vea afectado o en grave peligro un derecho fundamental, es decir, por su vinculación con otros derechos. No obstante, sigue latente la controversia, pues las instituciones implicadas no cumplen las disposiciones constitucionales, legales y administrativas, debido a la desarticulación de las políticas, los planes y las acciones de los programas educativos.

Las políticas sobre educación en Colombia, en general se orientan hacia la modernización, como modelo de desarrollo con el fin de lograr crecimiento económico desde la industrialización, urbanización, tecnificación de la agricultura y generalización de la educación (López 2009). En general este modelo de desarrollo se caracteriza por:

- *“La prevalencia de una visión dualista y etnocentrista que contraponen una sociedad pobre, subdesarrollada y atrasada frente a una rica, avanzada y desarrollada.*
- *La estrecha visión económica.*
- *El propósito de conservar el orden y equilibrio social, por su parte, se constituye en el objetivo fundamental de los sistemas sociales; razón por la que se requiere del mantenimiento de pautas culturales que así lo garanticen y el establecimiento de controles a aquellas pautas de comportamiento que se consideren conflictivas o riesgosas.*
- *La exigencia de la participación como garantía de democracia.*
- *El propósito de conservar y garantizar un orden social”* (López, 2009:109)

Este referente de desarrollo modernizador, condiciona la formación de los individuos y su proyección en las comunidades, ya que la educación es valorada como medio de *“calificación y promoción social”*, mientras que en condiciones de crisis los procesos académicos son vistos como oportunidad para *“adaptar y funcionalizar los comportamientos ... de los individuos que se encuentran en situación de dominados”* (Arocena, 1995:118); apreciación que permite visualizar la necesidad de una *“educación (que) promueva la generación de líderes de su vida, de su proyecto de vida, ...ya que de las propuestas rurales existen personas que sobresalen a nivel municipal a nivel de la junta de acción comunal, ... en los colegios los estudiantes de las propuestas son líderes en los procesos de formación de sus hijos, siendo ejemplo para otros”* (entrevista 1. 2011. Director de Núcleo).

Sin embargo, es mayor la visibilidad del potencial humano en las zonas urbanas, por ejemplo, las políticas educativas entre 1950 y 1980, ampliaron la cobertura en las zonas urbanas con fines sociales, mientras que en las rurales se enfatiza desde el desarrollo rural para el campesino adulto y productor agrícola, con el fin de pasar de una producción tradicional y de subsistencia a una comercial modernizada con alta productividad.

Las anteriores apreciaciones, establecen cómo la modernización en las zonas rurales han establecido transformaciones en el área de agroindustria, minería, comercio, transporte, ecoturismo y artesanías, entre otras labores que los campesinos asumen desde sus entornos o en las zonas a donde migran para asegurar ingresos económicos, con afectación de su identidad cultural y estilos de vida, ejemplos del desconocimiento sociocultural del modelo.

Contrario a esto, el neoestructuralismo busca eficiencia agropecuaria desde líderes campesinos capacitados y una reforma agraria benéfica, en el marco de ideas innovadoras y empresariales (López, 2009:125) para la adaptación de nuevas técnicas locales que interactúen con aspectos socioculturales y medio ambientales. En este sentido se requiere de *“políticas de educación,... que proporcionen herramientas para la integración social de las nuevas generaciones a través de una preparación que facilite su vinculación laboral y movilidad social en la adultez”* (López, 2009:128).

Esta transición de lo tradicional a lo moderno con sentido sociocultural, ha servido de bandera para las propuestas educativas dirigidas a jóvenes y adultos; sin embargo priman las políticas excluyente, debido a *“la equivocada y generalizada idea de que el predominio de la modernización económica conduce, por sí misma, a la modernización social y a la modernización política, y que las políticas públicas se constituyen en instrumentos facilitadores de esta integral modernización de la sociedad”* aspecto que para los gobiernos está en *“moratoria social”* (López, 2009:200), debido a su cumplimiento inequitativo en aspectos como la calidad educativa para los diferentes contextos regionales.

Este proceso educativo va en contraposición a lo establecido en el artículo 67 de la Constitución Política, en donde se señala que la educación debe desarrollarse para:

- *El pleno desarrollo de la personalidad, sólo con las limitaciones de ley en forma integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y valorativa.*
- *La formación en el respeto, derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, tolerancia y la libertad.*
- *La formación para facilitar la participación.*
- *La formación en el respeto a la autoridad legítima, a la Ley, a la cultura nacional y valores patrios.*
- *La adquisición y generación de los conocimientos científicos, técnicos y avances*
- *La creación y fomento de una conciencia de la soberanía nacional y para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo*
- *El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico, con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de la vida de la población, a la participación de la búsqueda de alternativas de la solución a los problemas.*
- *La conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de la vida, del uso racional de los recursos.*
- *La formación en la práctica del trabajo, mediante las técnicas y habilidades y valoración*
- *La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la prevención integral de los problemas socialmente relevantes. La educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre.*
- *La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos del desarrollo del país.*

De otra parte, el Decreto 1860 de 1994 del MEN, reglamenta de manera parcial la Ley 115/94 que contempla la educación como *“un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”*.

Esta normatividad rige la prestación del servicio educativo formal en aspectos pedagógicos y organizativos generales del servicio de educación oficial, privado, comunitario, solidario, cooperativo o sin ánimo de lucro, para garantizar calidad, continuidad y universalidad a los educandos. Así, estipula el proyecto educativo institucional PEI, el gobierno escolar y la organización institucional, orientaciones curriculares, evaluación y promoción, calendario académico, así como disposiciones finales y vigencia.

Además, en la misma ley, el artículo 50 capítulo II especifica las pautas del proceso de educación para adultos, la que define como *“aquella que se ofrece a las personas en edad relativamente mayor a la aceptada regularmente en la educación por niveles y grados del servicio público educativo, que deseen suplir y completar su formación, o validar sus estudios”*, para lo cual se promueve la educación a distancia y semipresencial. Lo anterior, con el fin de:

- *“Adquirir y actualizar su formación básica y facilitar el acceso a los distintos niveles educativos;*
- *Erradicar el analfabetismo*
- *Actualizar los conocimientos, según el nivel de educación, y*
- *Desarrollar la capacidad de participación en la vida económica, política, social, cultural y comunitaria”* (artículo 51).

Estos aspectos, fundamentaron el Tercer Congreso Nacional de Educación Rural (2010:12), en donde se define que las localidades rurales deben tener *“la presencia de modelos educativos que se conectan con la necesidad, interés y problemática*

de la población y del territorio”. Esto con el fin de lograr su contextualización, satisfacer las necesidades de educación y establecer capacidades productivas en función de procesos culturales y medio ambientales, por lo cual se concluye en el evento que la cobertura, “es más que los incrementos en los índices de la matrícula rural”.

Dentro de las medidas gubernamentales, está el Plan Decenal de Educación PNDE 2006-2016 (artículo 72, Ley General de Educación de 1994), en donde se definen un conjunto de propuestas, acciones y metas planteadas por la sociedad para determinar *el sentido de la educación*, en el periodo señalado con el fin de comprometer al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía en general, para avanzar en el proceso educativo. Se trata además de articular los diferentes niveles y localidades, a partir de la coherencia y contextualización, para facilitar la formación integral.

Este planteamiento, requiere “organizar, implementar y consolidar un sistema de seguimiento y evaluación del sector educativo que dé cuenta de logros y dificultades de los estudiantes, su acceso, cobertura y permanencia en el sistema y la eficiencia de los entes responsables de la prestación y la calidad del servicio” (PNDE 2006-2016:21).

CUADRO 1: LEGISLACIÓN PARA EDUCACIÓN RURAL EN COLOMBIA

| REFERENTE LEGAL | ASPECTOS BÁSICOS |
|-------------------------------|--|
| Constitución Política de 1991 | La educación como derecho fundamental. |
| Ley 115 de 1994 | Ley General de Educación |
| Decreto 1860 de 1994 | Reglamenta la implementación del sistema educativo |
| Decreto 3011 de 1997 | Estructura la educación de jóvenes y adultos |
| Decreto 230 de 2002 | Calidad educativa y procesos de evaluación en aula y sistema educativo |
| Ley 70 de 1993 | Lineamientos de educación para la etnia afrocolombiana. |
| Decreto 1290 del 2009 | Evaluación aprendizaje y promoción de estudiantes de educación básica y media. |

Fuente: Elaboración a partir de Rodríguez et al., 2007; Perfetti, 2003 y MEN, 2001

Sin embargo a pesar de las diferentes medidas educativas, el estudio sobre relevo generacional de Hernández (2006), evidencia la paradoja de los jóvenes, debido a que son motivados hacia la productividad al tiempo que son más excluidos al acceso laboral, debido a las políticas públicas.

Estos aspectos de desigualdad, han sido la razón de diferentes entidades y organizaciones al implementar programas de educación no formal, con el fin de: *“mejorar prácticas agropecuarias; capacitar la fuerza de trabajo; aumentar la productividad; mejorar la calidad de vida; introducir conocimientos y tecnología; crear oportunidades laborales, entre otros”* (Rojas, 2007:19). Sin embargo, en su mayoría éstos *“carecen de seguimiento o de un análisis de la efectividad de los objetivos propuestos y de acciones que aporten más que una cifra indicando el número de personas capacitadas, que proporcione un análisis de los efectos directos e indirectos producidos en los beneficiarios, en la comunidad y en el desarrollo rural”* (Rojas, 2007:15).

Sin embargo, se puede generar paternalismo, dependencia de agentes y recursos externos, poca autogestión de las comunidades rurales y predominio de intereses personales y/o de grupos. Estos referentes globalizadores, son descriptivos de la apertura económica, establecida para la *“modernización productiva”* del sector agropecuario; que por su estructuración la hace *“inadecuada para avanzar en el desarrollo humano, resolver la problemática rural y superar la crisis de crecimiento”*, debido a que promueve *“la inequidad en los beneficios de la modernidad, concentración de la propiedad y la generación de conflictos por la tierra y el control del territorio, la exclusión de sus habitantes del crecimiento y desarrollo sectorial; y la ausencia de condiciones políticas apropiadas que les permitan acceder de manera democrática a los procesos de toma de decisiones públicas...”* (PNUD, 2011:33).

Al no lograr “... *coherencia en la aplicación del modelo neoliberal en el país*” por falta de gerencia gubernamental a nivel central y regional, prevalece la hegemonía política que maneja los recursos económicos a título personal para mantener el poder, a través de la compra de votos a cambio del “... *nombramiento de maestros, la construcción de escuelas, la impresión de materiales escolares, y las becas*” (Serrano, 2007:153) y en consecuencia se mantiene la deuda social, así como la “desculturización” de los menos favorecidos, por su situación de desigualdad.

Dentro de las consideraciones recientes de organismos internacionales en el marco de lo rural y la educación, se relaciona el desarrollo de conceptos y lineamientos de política pública para la lucha contra la pobreza, la seguridad alimentaria y la adaptación al cambio climático. Es así como el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo en Colombia (PNUD, 2009), ha propiciado un espacio de diálogo alrededor de tales temáticas, definiendo en el mismo medidas potenciales de adaptación que se relacionan directamente con la educación rural, para lo cual requieren:

- Enfocar la atención en el desarrollo de la capacidad adaptativa y la resiliencia en la organización del Estado, para identificar la revalorización de los saberes locales y alentar el diálogo de saberes; así como el mantener y fortalecer las redes de protección social en las áreas rurales y también en las ciudades.
- Lograr un mayor equilibrio entre los procesos de urbanización y mejorar decididamente las condiciones de vida en los ámbitos rurales. En este sentido, con el fin de evitar la concentración de habitantes en las grandes ciudades, lo cual puede fortalecerse a través de medidas como garantizar condiciones de paz.
- fortalecer los ámbitos locales en sus capacidades de gobernabilidad y gestión, de igual manera establecer las alianzas necesarias para llegar a las poblaciones rurales con todos los servicios sociales de manera alternativa e

innovadora; finalmente considera también el reforzar la generación del empleo rural con enfoque generacional y de género.

Estos referentes de contextualización, se ajustan a la diversidad de entornos rurales latinoamericanos, en donde la educación se ha propuesto como estrategia en los procesos de apropiación y dinamización del desarrollo local; con procesos sin exclusión y a partir de currículos adaptados, para generar en las comunidades oportunidades de desempeño político, sociocultural, medio ambiental y económico. Desde este enfoque, el Ministerio de Educación de Colombia, ha establecido el Proyecto de Educación Rural (PER) en donde se consolidan varias propuestas educativas rurales para jóvenes y adultos.

Sin embargo, el acceso a la educación rural presenta dificultades por la dispersión y pobreza de las comunidades (Cuesta, 2008), aspectos que han generado desigualdad social y dificultad al afrontar los cambios culturales, así como crisis entre lo que se enseña frente a los contextos y por ende desarraigo cultural, individualismo y falta de autonomía social. Estos factores son determinantes al momento de explicar los índices de analfabetismo, la exclusión, deserción y repetición de grados, por situaciones económicas y culturales.

Desde esta perspectiva y con el fin de aportar a la educación en el departamento de Boyacá, se han establecido propuestas para el sector rural a través del Sistema de Tutorías, Telesecundaria, la Escuela Nueva y el Servicio de Educación Rural (SER).

En esta última modalidad, se cimenta el Instituto Técnico para el Desarrollo Rural Integral y Sostenible (ITEDRIS), caracterizado como un modelo académico con trayectoria a partir del año 2000 bajo principios como el desarrollo humano integral, la pertinencia de los contenidos temáticos y la flexibilidad en sus horarios y sitios de trabajo, en donde se integran procesos académicos, humanísticos, de investigación

y formación empresarial desde los entornos locales. Su principal objetivo ha sido la vinculación de pobladores rurales mayores de 13 años, que no han tenido la oportunidad de ingresar o permanecer en la educación formal para obtener el título en educación básica media (Arquidiócesis de Tunja 2011:55).

Estas directrices del ITEDRIS, generaron el interés de hacer un estudio de caso con el propósito de analizar su influencia en el desarrollo local del municipio de Cómbita – Boyacá, a partir de la caracterización de la propuesta educativa, así como la identificación y análisis de las percepciones y experiencias de estudiantes, egresados, de igual manera de algunos involucrados en el proceso académico, con el fin de aportar a las propuestas educativas rurales.

Es así que, como resultado del proceso de investigación, se consolida este informe final, en donde en el primer capítulo se presenta la educación frente al desarrollo local, como tema central del planteamiento del problema. Para lo cual en segunda instancia se organiza la justificación y los objetivos en la tercera parte.

En el cuarto capítulo, se explica en la metodología el manejo del estudio de caso, con la especificación de las técnicas e instrumentos metodológicos empleados en las actividades realizadas. Además, se incluye como quinto aparte, referentes municipales, en donde se caracteriza a Cómbita como unidad de estudio, desde referentes históricos, geográficos, sociales, culturales y económicos.

El marco conceptual, se organiza en el sexto capítulo, con el fin de soportar el proceso de investigación, desde cuatro categorías, que facilitan la delimitación del análisis, frente a lo planteado en el problema, objetivos y metodología.

El séptimo capítulo se organiza, algunos antecedentes de la educación rural en Colombia, con el fin de contextualizar la temática, desde referentes históricos, caracterización del PER y de manera específica, se lleva a cabo la sistematización

de la percepciones y experiencias de diferentes actores vinculados a la propuesta educativa del ITEDRIS en C3mbita. As3, con la consolidaci3n de cada uno de los cap3tulos, se establecen las conclusiones en el cap3tulo octavo.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La humanidad vive muchos desajustes a nivel de desnutrición, analfabetismo y pobreza, básicamente por las desventajas socioculturales y económicas (Atchoarena y Gasperini, 2004:27). A nivel mundial, para los 3100 millones de habitantes que viven en zonas rurales (55%) de los países en desarrollo, 1400 millones de personas viven con menos de 1,25 dólares al día y además cerca de 1000 millones de personas padecen hambre; cifras que permiten concluir que al menos el 70% de la población muy pobre del mundo es rural (FIDA, 2011:16). Estas duras realidades y los diversos análisis e informes al respecto, sirven de soporte para tomar la educación y la seguridad alimentaria como ejes de discusión para el desarrollo local, por ser consecuentes con problemáticas como la pobreza.

La Oficina de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) argumenta la declaración del Decenio de la Educación para el Desarrollo Sostenible desde el 2005 al 2014, con el fin de impulsar a los gobiernos en el mundo a organizar convenios y pautas de trabajo desde la biodiversidad, el cambio climático, el agua, el suelo y la educación solidaria, en beneficio de un desarrollo sociocultural local (Gutiérrez *et al.*, 2006). Para ello se requiere superar la pobreza a través de proyectos de vida encaminados al desarrollo humano los cuales deben tener contenidos temáticos y metodología pertinentes a las localidades rurales (Freire, 2007), con el fin de no limitar la proyección de los individuos y la de su comunidad ante la globalización.

Sin embargo, la baja cobertura de la educación rural, referenciada por el Sistema de información de Tendencias Educativas de América Latina SITEAL, pone de manifiesto que, a pesar de los programas de desarrollo socioeconómico, la población de las zonas rurales sigue afectada por la inadecuada planificación intersectorial frente a su ubicación dispersa, así como por sus entornos socioculturales, económicos y medio ambientales. Según el cuadro 2, para el caso

de Colombia, en el 2010 reporta 8.99% de diferencia entre la tasa de escolaridad de las zonas rurales y urbanas, siendo la más alta a nivel de Latinoamérica frente a Uruguay (3.97%) y Costa Rica (4.08%) que presentan las menores diferencias. De esta manera, se evidencia la constante de una menor tasa de escolaridad en las zonas rurales.

CUADRO 2: Tasa (%) de escolaridad en América Latina

| PAÍS | ZONA | 2010 |
|------------|------------|-------|
| COSTA RICA | Urbana | 75.35 |
| | Rural | 71.27 |
| | Diferencia | 4.08 |
| COLOMBIA | Urbana | 72.97 |
| | Rural | 63.98 |
| | Diferencia | 8.99 |
| MÉXICO | Urbana | 71.44 |
| | Rural | 65.32 |
| | Diferencia | 6.12 |
| URUGÜAY | Urbana | 75.57 |
| | Rural | 71.60 |
| | Diferencia | 3.97 |
| PARAGÜAY | Urbana | 73.95 |
| | Rural | 68.36 |
| | Diferencia | 5.59 |
| PANAMÁ | Urbana | 76.68 |
| | Rural | 70.63 |
| | Diferencia | 6.05 |
| GUATEMALA | Urbana | 62.51 |
| | Rural | 54.07 |
| | Diferencia | 8.44 |

Fuente: SITEAL, consultada en agosto 2012

Estas cifras de escolaridad evidencian entre las comunidades rurales y urbanas la inequidad social, conceptualizada por Atkinson y Bourguignon (Serrano, 2001), como la insuficiencia de medios para adquirir recursos, dando como resultado brechas entre niveles de vida. En el mismo sentido el Banco Mundial, la define como la pérdida del bienestar de las personas o grupos por falta de bienes físicos como vivienda y tierra entre otros aspectos, que establecen relaciones bidireccionales reflejadas en las altas tasas de mortalidad, desnutrición y analfabetismo de las zonas más pobres.

En cuanto a la tasa de analfabetismo para la población mayor de 15 años, en las zonas rurales se mantienen las mayores tasas, según lo referenciado para 2007 y 2009 (cuadro 3), a nivel de algunos países de Latinoamérica. Se destaca Bolivia con un mayor descenso (2.81%) de la población analfabeta entre los dos años, contrario a lo sucedido en Brasil (0.32%) y Perú (0.06%), con mínimos avances en este aspecto. Colombia presenta un descenso de 2.04%, entre los años 2005 (10.49%) y 2010 (8.45%). Sin embargo, se resalta en los países referenciados, la constante en la diferencia abismal del analfabetismo de las zonas rurales frente a las urbanas.

Para el caso de Colombia, a pesar de ser el país que presenta menor diferencia de analfabetismo entre sus zonas, estas cifras siguen siendo altas en áreas rurales, en este caso se reporta para el 2005, 15.06% de analfabetas en las zonas rurales, frente a 4.57% de las urbanas; mientras que para el 2010 se reportó un descenso en la población analfabeta de las zonas rurales con un 13.75%, frente al 5.30% de las urbanas. Este referente evidencia uno de los signos de mayor atraso de una comunidad, para lo cual se requiere la *“evolución de las estructuras económicas, sociales, tecnológicas, educativas y aún culturales”* (FES, 1987:6)

CUADRO 3: Tasa de analfabetismo (%) en población de 15 años y más en América Latina

| PAÍS | ZONA | 2007 | 2009 |
|----------|------------|--------|---------|
| BOLIVIA | Urbana | 4.07 | 4.68 |
| | Rural | 20.03 | 17.83 |
| | Diferencia | 15.96 | 13.15 |
| BRASIL | Urbana | 7.55 | 7.37 |
| | Rural | 23.25 | 22.75 |
| | Diferencia | 15.70 | 15.38 |
| PERÚ | Urbana | 5.65 | 5.26 |
| | Rural | 23.14 | 22.69 |
| | Diferencia | 17.49 | 17.43 |
| COLOMBIA | Urbana | 4.57* | 5.30** |
| | Rural | 15.06* | 13.75** |
| | Diferencia | 10.49 | 8.45 |

* 2005 ** 2010

Fuente: SITEAL, consultada en agosto 2012

En Boyacá, para el 2005, según el DANE (cuadro 4) se reportó un 14.4% de analfabetismo en las zonas rurales, frente a 5.7% de las zonas urbanas, manifiesto de la constante de desigualdad entre las zonas rurales y urbanas. Sin embargo, para este mismo aspecto, en Cómbita los porcentajes fueron similares, con 8.6% en la zona rural y 8.5% en la urbana. Contrario a lo que sucede con la asistencia escolar (3-24 años de edad), según la misma fuente, a nivel del departamento, fue de un 71.7% en zonas urbanas y el 55.8% en las rurales; para Cómbita esta fue mayor en la zona urbana con un 69.9%, mientras que en la rural fue del 59.9%.

CUADRO 4: Información sobre educación

| 2005 | BOYACÁ | | CÓMBITA | |
|--------------------------------------|--------|--------|---------|--------|
| | Rural | Urbana | Rural | Urbana |
| TASA DE ANALFABETISMO: 5 AÑOS Y MÁS. | 14.4 | 5.7 | 8.6 | 8.5 |
| ASISTENCIA ESCOLAR 3-24 AÑOS DE EDAD | 55.8 | 71.7 | 59.9 | 69.9 |

Dane, 2005

Al revisar el nivel educativo de C6mbita (cuadro 5), para el 2005 (DANE) contaba con pobladores que en su mayoría solo habían cursado algunos niveles de educaci6n b6sica primaria o secundaria y una minoría con media t6cnica y superior; patr6n educativo, que se mantiene a nivel departamental y nacional, a pesar de la diversidad de oferta educativa, propuesta a nivel gubernamental.

CUADRO 5: Porcentaje del nivel educativo 2005

| ITEM | COLOMBIA | BOYACÁ | C6MBITA |
|-------------------------|-----------------|---------------|----------------|
| Ninguna | 10.2 | 11.4 | 10.1 |
| Superior y posgraduados | 11.9 | 9.2 | 4.6 |
| Normalista | 0.2 | 0.2 | 0.1 |
| Media T6cnica | 3.9 | 3.8 | 4.1 |
| Secundaria | 31.8 | 25.4 | 26.7 |
| B6sica Primaria | 37.2 | 45.3 | 51.1 |
| Preescolar | 4.7 | 4.8 | 3.3 |

Fuente: Dane, 2005

Es pertinente mencionar, c6mo en el marco de la desigualdad por situaciones de pobreza y ubicaci6n dispersa, se presenta un alto porcentaje de alumnos con dos o m6s a6os de retraso escolar en la primaria o en la secundaria para las zonas rurales (cuadro 6). En Colombia, durante el 2010 en zonas rurales se present6 un 28.83% de la poblaci6n escolar en esta situaci6n, mientras que en las urbanas fue de 16.83%, cifras de amplia diferencia frente a lo establecido en Costa Rica, con 9.84% en las zonas rurales, frente a un 8.86% de las urbanas, donde adem6s estos índices fueron mucho m6s bajos, para el mismo a6o.

CUADRO 6: Porcentaje de estudiantes con dos años o más de atraso escolar en América Latina

| PAÍS | ZONA | 2009 (%) |
|------------|--------|----------|
| ECUADOR | Urbana | 9.66 |
| | Rural | 18.65 |
| PERÚ | Urbana | 8.44 |
| | Rural | 20.63 |
| PAÍS | ZONA | 2010 |
| COSTA RICA | Urbana | 8.86 |
| | Rural | 9.84 |
| MÉXICO | Urbana | 6.41 |
| | Rural | 10.13 |
| COLOMBIA | Urbana | 16.83 |
| | Rural | 28.83 |

Fuente: SITEAL, consultada en agosto 2012

Por su parte, Sarmiento (2010) menciona para Colombia, el aumento abrupto de la deserción escolar de jóvenes entre los 15 y 19 años, dado que en 1999 fue del 17%, mientras que para el 2008 ascendió al 27%. Respecto a la calidad educativa, con base al Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes PISA, para el 2006 el país fue el último en ciencias y matemáticas respecto a seis países latinoamericanos.

En este contexto, se puede relacionar de manera directa los niveles de analfabetismo con los de pobreza, según los referentes para América Latina (Cuadro 7), en donde países como Colombia (78%), Honduras (76%) y Perú (78%) a través de los años han presentado sus mayores índices de pobreza en las zonas rurales. Este aspecto, ha justificado a los habitantes jóvenes el no poder dedicarse solamente a estudiar, como consecuencia de la toma de decisiones gubernamentales “*sesgadas y etnocéntricas*” (López, 2009:23,32) que les obliga a priorizar necesidades económicas frente a los de capacitación.

CUADRO 7: Niveles (%) de pobreza en América Latina

| PAIS | ZONA | 2003 |
|----------|--------|------|
| CHILE | Urbana | 25 |
| | Rural | 32 |
| COLOMBIA | Urbana | 50 |
| | Rural | 78 |
| HONDURAS | Urbana | 64 |
| | Rural | 76 |
| PERÚ | Urbana | 42 |
| | Rural | 78 |

Fuente: Perfetti, 2003

Las problemáticas de desigualdad entre las zonas, es amplia en aspectos como cobertura y calidad educativa, debido en gran medida por la desarticulación de los procesos políticos frente a los diferentes contextos locales. En consecuencia, *“la educación ... es un privilegio de quien tiene capacidad de compra, dado que la educación se convirtió en una mercancía más del mercado global ...”* (Serrano, 2007:13) reflejo del fracaso de los diagnósticos, metas y logros; debido a la *“repetencia de las mismas metas y planes”* y la ausencia de logros significativos, lo que ha vislumbrado el *“fracaso de las políticas emprendidas para abordar el problema que todos consideran neurálgico para sus planes de desarrollo”* situación vivida con mayor arraigo en las localidades (Serrano, 2007:26).

Esta problemática educativa, requiere de investigaciones cualitativas, que permitan identificar algunos aportes socioculturales de las propuestas educativa establecidas en el PER. Para tal fin se toma el ITEDRIS, como referente para Boyacá, debido a sus procesos de educación básica, secundaria y media rural, a partir de procesos integrales de pedagogía para la construcción del conocimiento, con el fin de generar identidad campesina y arraigo local, desde el trabajo comunitario en procesos agropecuarios y la creación de microempresas familiares (ITEDRIS, 2010:14). Además, el programa hasta el 2012, se llevaba a cabo en las zonas rurales de las

13 provincias departamentales: Gutiérrez, Norte, Valderrama, Tundama, Sugamuxi, La Libertad, Centro, Márquez, Lengupá, Neira, Oriente, Occidente y Ricaurte.

Este escenario educativo permitió establecer como preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son los referentes históricos de la educación de jóvenes y adultos en Colombia?
- ¿Qué plantea la propuesta educativa del ITEDRIS en lo referente a educación para jóvenes y adultos frente a lo establecido a nivel de Latinoamérica y Colombia?
- ¿Qué experiencias y percepciones tienen los estudiantes, egresados, y algunos directivos locales respecto a los aportes del ITEDRIS?

2. JUSTIFICACIÓN

Hablar de desarrollo local y educación rural denota una relación indiscutible, desde esta premisa se reconocen algunos resultados, a través de la generación de empresa y la consolidación de agentes locales, sin embargo la mayoría de los egresados no cuentan con estos logros, debido en gran medida a la falta de identidad sociocultural con sus entornos, lo que genera pérdida de interés por sus proyectos de vida y conformismo ante el hecho de “ser bachiller” y de esta manera permanecer sin definir sus horizontes personales, familiares y laborales.

La crisis del sistema educativo, reflejada en las problemáticas sociales y culturales de sus participantes, requiere de otras miradas a los procesos académicos, de tal manera que al interactuar con los saberes locales sean pilares para que los individuos se proyecten y busquen tener una participación crítica en la sociedad. Hasta ahora, *“el sistema educativo formal se ha caracterizado por la lentitud para adaptar sus estructuras, sus programas, sus formas de reclutamiento de docentes, sus modos de gestión, a los cambios que se han ido produciendo en la sociedad contemporánea”* (Arocena, 1995:117), lo que ha redundado en procesos de dependencia y paternalismo entre las comunidades, debido a la “aculturación”, generada por la educación sin conciencia de pertinencia, calidad y equidad.

Estos aspectos críticos de la educación rural, visualizan la necesidad de estudios socioculturales, que permitan analizar las propuestas educativas del PER, implementadas en beneficio de la población que no ha podido vincularse a los procesos académicos regulares o en otros casos retomarlo. Por tal fin, esta investigación buscó identificar, de manera objetiva el desempeño de una de las propuestas educativas orientada a jóvenes y adultos en Boyacá, a partir de los logros y percepciones de algunos de sus estudiantes y egresados, con el fin de identificar y analizar los aportes socioculturales en la comunidad de Cómbita.

El interés de trabajar en Cómbita, radica en la ubicación estratégica del municipio, ya que es eje vial para la zona nororiental y oriental del país; además su población rural cuenta con recursos agropecuarios y humanos propios para su desempeño laboral y cultural, en donde se debe tener en cuenta, que para el 2004, el 52.68% de los predios contaban entre 0-1 Ha., 22.58% con 1-2 Ha. y 1.91% con más de 10 Ha., evidencia de la alta parcelación del territorio, característica del minifundio (PDM, 2004-2007:13). Esta característica, ha tomado relevancia ante las urbanizadoras para la ubicación de condominios y casas campestres; aspecto que puede ser tomado como oportunidad para retomar la vocación agropecuaria del municipio, con fines comerciales desde y para la localidad.

Estos aspectos socioculturales, requieren de una educación que permita establecer *“competencias que generen en los individuos capacidades de adaptación, aún sin salir de sus entornos, para enfrentar con responsabilidad las decisiones comunitarias, a partir de la crítica de la razón y la emoción, y así ser eficiente al implementar las nuevas tecnologías desde los diferentes entornos culturales”* (Haste, 2010:11). Estas competencias y adaptaciones referenciadas, deben partir del libre desarrollo de las capacidades de los individuos, más no del cumplimiento de estándares de calidad, que los relega.

Razón por la cual Freire (2006:16) evidencia la necesidad de la interacción docente-estudiante, debido a que ambos *“aprenden y enseñan”* de manera permanente y así no se *“adiestra a los estudiantes”* sino que se fomenta la autonomía. De frente a esta necesidad, se requiere de un sistema educativo que mida los avances de los procesos de aprendizaje desde la cualificación del desempeño escolar de los estudiantes y no deje de lado la valoración de aspectos como la apropiación del conocimiento para el desarrollo del interés personal y colectivo, con sentido crítico y autónomo en la toma de decisiones y participación de los individuos ante el quehacer de las localidades.

Además, este aspecto sociocultural requiere de *“incluir la historia, las condiciones de vida del habitante rural y que supere la mirada de lo rural solo como producción agropecuaria”*, según lo establecido en Tercer Congreso Nacional de Educación Rural (2010:16). Allí se concluye sobre la necesidad de educadores comprometidos con los entornos rurales y proyectos de vida de los estudiantes, con el fin de superar *“el funcionalismo que se la ha dado al habitante y al medio rural”* y así lograr seres humanos autocríticos.

Estos procesos de revalorización de la educación, se requieren ya que los participantes de los procesos académicos hay que *“... entregarles cosas prácticas y ajustadas a su realidad ... ellos tienen mucha práctica que les permite tomar la información de manera más rápida. A ellos hay que formarlos en cuidado de la salud, del dinero, en el trato con el vecino, no es tanto formarlo con esencia y ciencia, sino con educación para la vida”* (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo).

Los anteriores datos, permiten evidenciar la necesidad de análisis objetivos sobre la implementación de la educación rural, para aportar a esta opción educativa orientada a jóvenes y adultos, con el fin de que logren reconocerse como individuos críticos y autónomos en el desarrollo de sus capacidades de innovación y así dar paso, según Freire a la *“creación de ideas y su recreación”*, desde el desarrollo humano.

3. OBJETIVOS

Con el fin de fortalecer los entornos socioculturales y económicos desde la educación integral, se busca como objetivo general:

Analizar la incidencia sociocultural de los proceso educativos del Instituto Técnico para el Desarrollo Rural Integral y Sostenible ITEDRIS en el municipio de Cóbbita – Boyacá.

Para lo cual se establecieron como objetivos específicos:

- Identificar algunos referentes históricos de la educación para jóvenes y adultos en Colombia.
- Caracterizar el proceso educativo del ITEDRIS frente a lo establecido para educación de adultos y jóvenes en Colombia.
- Establecer los aportes del ITEDRIS al desarrollo local del municipio de Cóbbita desde las experiencias y percepciones de estudiantes, egresados, y de algunos administrativos locales.

4. ENFOQUE METODOLÓGICO (MÉTODO)

Para determinar la incidencia del ITEDRIS en el desarrollo local de Cómbita, se partió de un análisis detallado sobre la percepción y la experiencia de la comunidad educativa vinculada a este modelo educativo, siendo la principal herramienta la investigación cualitativa la cual opta por el estudio de caso como estrategia investigativa, ya que permite “*centrarse en un caso concreto o situación e identifica los distintos procesos interactivos que lo conforman, ... desde la descripción, análisis y explicación...*” (Albert, 2007 y Alonso, 2003).

El estudio de caso es instrumental, según la clasificación de Stake (1998:17), debido a que se examina en particular a ITEDRIS frente a las otras propuestas educativas dirigidas a los jóvenes y adultos en el municipio de Cómbita. Por ello se analiza a profundidad el quehacer académico establecido en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y de manera específica su proyección ante la realidad sociocultural y económica de la localidad.

Estas categorías permitirán de manera compleja, según Galeano (2004), describir y analizar la propuesta educativa ante el desarrollo local a través de los logros del proyecto de vida de estudiantes y egresados, ya que estos permiten valorar el desempeño de ITEDRIS ante la localidad desde la perspectiva de los directamente implicados en la formación recibida. Esto permite a la vez hacer un análisis objetivo dirigido a la comunidad en general, quien es la más interesada en conocer sobre el tema de la educación para jóvenes y adultos de las zonas rurales.

Se opta por el enfoque metodológico de tipo cualitativo, que según Strauss y Corbin (2002) permite conceptualizar y relacionar categorías, para lograr “... *hallazgos*” de las experiencias individuales y comunitarias en diferentes ámbitos. Aspectos que se pueden referenciar, con herramientas como la entrevista y la observación, para obtener información primaria.

Con la entrevista, según Bonilla y Rodríguez (1997), se logra conocer de manera detallada el sentir y pensar de las personas claves o representativas de la comunidad que han vivido el tema a investigar. Por esta razón, se opta por las entrevistas semiestructuradas a 39 egresados y 28 alumnos.

Los egresados del 2006 se entrevistaron en grupos focales, por ser una fuente que permite obtener información en menor tiempo, desde la discusión de las percepciones del tema de investigación (Bonilla y Rodríguez, 1997). Así mismo, se tuvo en cuenta este instrumento por sugerencia de ellos mismos, ya que permite llevar a cabo un recuento de sus experiencias como estudiantes y como egresados a la vez.

Razón por lo cual, de los 39 estudiantes en total que se graduaron en el 2006, se entrevistaron 21 en dos grupos focales:

- El primero en la vereda San Francisco con 5 mujeres y 4 hombres. Para ellos fue muy agradable la reunión, ya que hacía mucho tiempo que no se veían, debido a que perdieron la costumbre de comunicarse a pesar de vivir cerca. Fue un motivo para salir de sus rutinas y recordar sus épocas de estudiantes. Evidenciaron cómo la mayoría de sus compañeros están en la zona dedicados a la producción agropecuaria. De igual manera, cómo por ser mujeres la mayoría de las egresadas, debieron graduarse y dedicarse a las actividades domésticas. Ninguno siguió estudiando luego de graduarse, ya que el estudiar les significó sacrificios de tiempo y dinero.
- El segundo en las instalaciones de la microempresa Combiexpress, ubicada a continuación de la iglesia parroquial de Cómbita, en donde al ser un equipo de trabajo, la dinámica se desarrolló con la participación activa de cada una de las 12 socias desde su rol de trabajo. El grupo en total, estudiaron durante cinco años, en donde algunas debieron validar la primaria. El rango de

edades, cuando iniciaron estaba entre 35-46 años (dato suministrado de manera colectiva).

Para los 21 egresados del 2010, se llevó a cabo el siguiente proceso:

- En el 2009 cuando cursaban el Ciclo Lectivo Integral CLEI 5 se realiza una entrevista grupal a 11 estudiantes (3 hombres y 8 mujeres).
- En el 2010 los mismos estudiantes pero ya en el CLEI 6, se vuelven a entrevistar en grupo a 17 de ellos (6 hombres y 11 mujeres).
- Y en el 2011, ya como egresados se entrevistaron de manera individual 17 de los 21 que se graduaron.

Así también, se entrevistó de manera individual al licenciado Jaime Cuadros Dávila, rector de la Institución Educativa Santa Bárbara desde el 2004, quien se vinculó a esta toma de información debido a su experiencia adicional con las propuestas educativas para adultos y jóvenes “Yo sí puedo y Transformemos”.

De igual manera, se entrevistó a la interventora Licenciada Martha Lucía Barrera Ávila, quien se desempeña como profesional de la Secretaría de Educación de Boyacá para las propuestas educativas dirigidas a jóvenes y adultos: Alianza Educativa por Colombia, Transformemos, Fundación ITEDRIS, Itac-Sat, Cedeboy, Yo sí puedo seguir y Cafam, establecidas en los municipios no certificados del departamento. También se conversó con el Licenciado José Dimas Gómez Montoya, por ser Director de Núcleo de desarrollo educativo del municipio desde el 2000 hasta el 2011.

Para cada uno de estos actores, según su rol se organizó la entrevista semiestructurada (Anexo 1), la cual se socializó y se realizó en una prueba piloto con los estudiantes, con el fin de asegurar su correcta aplicación y efectiva toma de información grabada en audio para sistematizarla según los objetivos. Esto con el

fin de corroborar la información bibliográfica frente a los puntos de vista de los actores involucrados en la propuesta educativa del ITEDRIS.

Sumado a las entrevista y revisión bibliográfica, se optó por la observación *que es una de las más sutiles y cotidianas actividades* (Galeano, 2004), que permite en la investigación cualitativa llevar a cabo procesos participantes como herramienta fundamental en el trabajo de campo, ya que la articula con la interacción y las entrevistas (Vasilachis, 2006).

Por esto, la observación participante como técnica de investigación social logra la recolección de información durante un periodo de tiempo determinado por los objetivos, en donde el investigador no se involucra de manera directa en las situaciones cotidianas del grupo de estudio (Galeano, 2004).

Con esta base conceptual, el proceso de la observación participante se lleva a cabo con los 17 estudiantes del CLEI VI del 2010 durante procesos de clase, jornadas de descanso y una actividad de feria regional. Esta técnica se lleva a cabo con el fin de contextualizar los escenarios de trabajo e identificar a los estudiantes en sus diferentes roles, para tal fin se llevó a cabo de manera familiar dentro de aulas de clase, sitios de vivienda y ocupación laboral, así como en actividades sociales y administrativas; espacios que permiten de manera informal tomar las conductas de alumnos y egresados.

Durante la participación de tres jornadas de clase (7 a.m. a 1 p.m. y de 2 p.m. a 5 p.m.), orientadas los días sábados, éstas se realizaron en tres aulas diferentes de la Escuela Urbana del Municipio, debido a que allí también se programan otras actividades del municipio o de la parroquia. Por tal razón, debían acomodarse en los salones que encontraban disponibles, en el comedor o en el aula comunal del municipio.

Según la revisión bibliográfica, esta situación de igual manera la debían sortear las otras propuestas, ya que a excepción del CEDEBOY, no contaban con espacios físicos fijos, por esto además sus deficiencias en procesos prácticos de sistemas, así como en laboratorios de física, química e inglés; dificultad, que se sortea para todas las propuestas, a través del uso de las aulas en las Instituciones Educativas donde son vinculadas como opción académica.

De la misma manera, como fuente de información secundaria, se realizó una revisión documental, ya que según Galeano (2004:114) es una estrategia para la obtención, análisis e interpretación de información de documentos escritos. Por tal razón, se llevó a cabo revisión de publicaciones especializadas y de reportes de investigaciones que versan sobre los temas de educación rural y desarrollo local.

Los resultados de este proceso se consignan en una matriz resumen, base fundamental para la descripción, análisis y explicación de los objetivos establecidos (Cuadro 8).

Con estas tres herramientas y el plan de trabajo para el desarrollo de la propuesta de investigación, se logró obtener información de las categorías de análisis que correlacionan el problema, justificación y los objetivos. Para este fin se tomó como guía de trabajo un cuadro metodológico en donde se organizan los objetivos específicos, categorías de análisis, unidades de análisis, técnicas e instrumentos, que agilizan el proceso de responder a la pregunta de investigación en el análisis final, desde la triangulación de la información.

Cuadro 8: Metodología del proceso de investigación

| OBJETIVOS ESPECÍFICOS | CATEGORÍA ANÁLISIS | UNIDAD DE ANALISIS | TÉCNICA | INSTRUMENTOS |
|--|---|--|--|---|
| Identificar los referentes históricos de la educación para jóvenes y adultos, según el Ministerio de Educación. | Historia de la educación rural para jóvenes y adultos en Colombia | <ul style="list-style-type: none"> - Antecedentes de la educación básica secundaria en las zonas rurales. - Principales leyes y decretos | revisión documental de archivos y estadísticas | Ficha bibliográfica |
| Caracterizar el proceso educativo del ITEDRIS frente a lo establecido para educación de adultos y jóvenes en Boyacá. | Propuestas de educación rural en Boyacá: ITEDRIS, CEDEBOY, TRANSFORMEMOS, ALIANZA EDUCATIVA, YO SI PUEDO SEGUIR, ITAC-SAT | <ul style="list-style-type: none"> - Descripción de las propuestas educativas - Evolución de las propuestas educativas | Revisión documental de archivos y estadísticas | Matriz de lecturapropias de la investigación y bases de datos |
| | | | Entrevistas semiestructuradas | formato de trabajo Grabaciones de audio |
| | | | Observación participante | Diarios de campo |
| Analizar los aportes del ITEDRIS al desarrollo local del municipio de Cómbita desde las experiencias y percepciones de estudiantes, egresados, y de algunos administrativos locales. | Relación de los procesos académicos ITEDRIS y el desarrollo local | <ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo humano - Proyecto productivo, Proyecto de vida - Incidencia sociocultural y económica | Entrevista semiestructuradas | Formato de trabajo Grabaciones de audio |
| | | | Revisión documental de archivos y estadísticas | Fichas bibliográficas Bases de datos |
| | | | Observación participante | Diario de campo |

Fuente: elaboración propia para este informe

5. REFERENTES MUNICIPALES

Boyacá es uno de los 32 departamentos de Colombia, localizado en el centro del país, sobre la cordillera oriental, en el altiplano cundiboyacense, cuenta con una superficie de 23.189 Km², la proyección de su población para el año 2010 es de 1.267.652 (Dane, 2005), además se caracteriza por su economía basada en la agricultura y ganadería, así como por la minería, siderúrgica, artesanías y el turismo. Su población es de descendencia española e indígena muisca, de igual manera existen algunos descendientes de inmigrantes europeos (Atlas de Colombia, 2004).

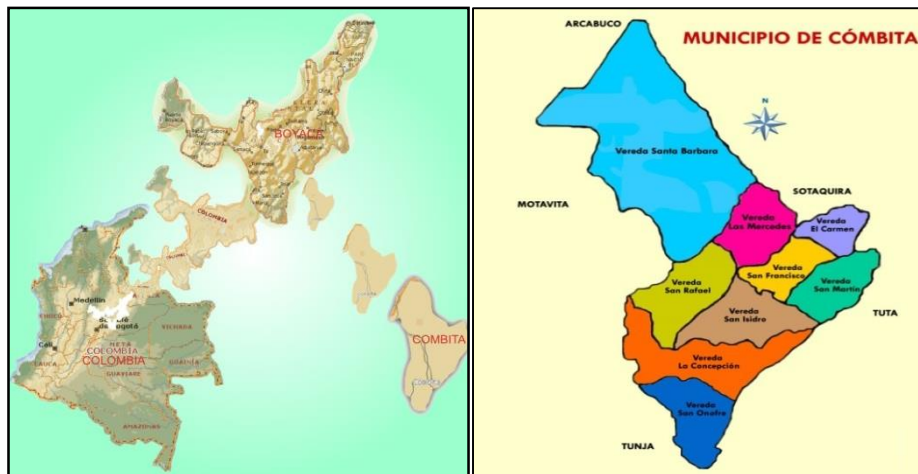
De los 123 municipios de Boyacá, Cómbita está en la provincia Centro, es un poblado anterior a la conquista en donde los chibchas que habitaban este territorio recibían el nombre de Cómbitas, quienes fueron evangelizados por los Agustinos Recoletos y gobernados por un cacique que dependía del zaque de Tunja.

Su ubicación geográfica (Gráfico 1) está a una altura de 2.825 m.s.n.m., con localización 5°39'25 de latitud Norte y a 73°20' al Oeste de Greenwich, temperatura promedio de 13 °C, con clima semihúmedo y seco, en donde el piso térmico de páramo va desde los 3.000 a 3.700 m.s.n.m.. Limita por el norte con Arcabuco y Gámbita (Santander del Sur), por el nororiente con Sotaquirá, al oriente con Tuta y Oicatá, por el sur con Tunja y Motavita, por el occidente con Arcabuco y Motavita.

Respecto a su área rural tiene una extensión de 14.853.62 Ha., conformada por nueve veredas: La Concepción, San Rafael, San Onofre, San Isidro, Las Mercedes, San Francisco, Santa Bárbara, San Martín y El Carmen (Gráfico 1). El perímetro urbano cuenta con 10.3 Ha., éste dista 8.5 Km de Tunja, a través de un ramal de la Troncal del Norte o carretera del progreso totalmente pavimentada, que comunica la capital del departamento con Paipa, de igual manera cuenta con una vía destapada que comunica con la vía principal hacia Arcabuco y Bucaramanga.

Santa Bárbara ocupa el 40% del territorio municipal, con un área de 5.941.53 Has., se caracteriza por tener varias fuentes de agua, (EOT, 2001). Esta vereda junto con San Rafael y Las Mercedes, por sus características climáticas y edáficas son las principales productoras cultivos transitorios y permanentes.

Gráfico 1: Ubicación geográfica y veredas de Cóbbita.



Fuente: <http://www.combita-boyaca.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=m-m1--&x=3037271> Fuente: <http://combita-boyaca.gov.co/sitio.shtml?apc=mmx1-4x=3037269>

Según el Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011, la actividad agrícola está representada por cultivos como la papa, arveja, haba, maíz, curuba, durazno y ciruela, mientras que en la pecuaria se cuenta con cerdos, ovejas y bovinos de doble propósito (carne y leche), principalmente de la razas criolla, holstein y normando.

5.1 INDICADORES

Según el Índice de Ruralidad (IR) establecido en el Informe sobre Desarrollo Humano IDH (2011:55), los municipios se clasifican como de mayor a menor ruralidad, dependiendo de su densidad poblacional y la distancia existente con una ciudad con más de 100.000 habitantes. De esta manera, los municipios con mayor ruralidad, cuentan con una densidad poblacional menor de 150 habitantes/Km² y

con más de una hora de transporte para el recorrido hasta la ciudad más cercana. Situación contraria para los municipios catalogados con menor ruralidad.

Para el caso de Cómbita, la densidad poblacional de 0.93 habitantes/Km² (DANE, 2005), corresponde a un IR mayor. Mientras que la distancia entre la cabecera municipal y Tunja, que es de 16.5 Km y se recorre en 30 minutos, hace que el IR sea menor. Paralelo que permite caracterizarlo desde realidades, como su alto grado de población dispersa en las diferentes veredas y a la vez cómo la cercanía a Tunja, permite *“oportunidades en los sectores productivos y se desplazan en busca de nuevas formas de economía, estabilidad laboral y comercial”* (Plan de Desarrollo 2012-2015:19).

Al corroborar el IR de Cómbita para el 2005 con los datos del DANE, se establecen 12.752 habitantes, ubicados 6.5% en la zona urbana (cabecera) y un 93.5% en la zona rural (resto). De igual manera, según la proyección poblacional del municipio para el 2010 (DANE, 2005) fue de 13.763 habitantes, de los cuales el 93% (12.788) se ubicaban en la zona rural, con un 39.70% de Necesidades Básicas Insatisfechas NBI, frente a un 24.15% de la población de la cabecera municipal. Cifras que enmarcan al municipio como rural desde el punto de vista de ubicación demográfica, en donde además se evidencia el patrón generalizado a nivel nacional y regional, respecto a la amplia desigualdad en servicios básicos como educación y salud, según el NBI. (Cuadro 9)

Un aspecto relevante de la condición general de alta ruralidad de Cómbita, según el IR y el DANE, es su afectación frente a la construcción de la Cárcel de Alta Seguridad sobre la vía que comunica a Tunja con Paipa, en la vereda San Onofre, ya que hubo cambios en los referentes sociales y culturales por influencia de nuevos pobladores o visitantes, así como en las dinámicas comerciales debido a la venta de predios, víveres, hotelería, restaurantes, dejando de lado actividades agropecuarias, que caracterizan al municipio. De igual manera, los habitantes de la

cabecera municipal, se destacan por su dedicación al comercio de productos frescos, procesados y mercancía en general, en asocio con actividades agropecuarias.

En general, en el municipio se requiere de orientaciones técnicas para mejorar los procesos agropecuarios tradicionales a nivel de tecnificación, rendimientos, rentabilidad y manejo adecuado de los recursos naturales, de tal manera que sean integrados a los proyectos de vida y productivos de sus habitantes.

CUADRO 9: ALGUNOS REFERENTES DEMOGRÁFICOS

| ÍTEM | COLOMBIA | | BOYACÁ | | CÓMBITA | |
|----------------------------|------------|------------|---------|---------|---------|--------|
| | Rural | Urbana | Rural | Urbana | Rural | Urbana |
| POBLACIÓN: proyección 2010 | 11.120.975 | 34.387.230 | 579.740 | 687.857 | 12.788 | 975 |
| | 24.4% | 75.6% | 45.7% | 54.3% | 92.9% | 7.1% |
| NBI 2010 | 53.51 | 19.64 | 49 | 14.1 | 39.7 | 24.15 |

Fuente: Dane, 2005

Al retomar el NBI del municipio, del 100% de las viviendas rurales el 64.7% tiene acueducto, el 1.1% alcantarillado y el 88% electricidad. En relación con el bienestar de sus habitantes, su población se ha visto afectada por problemas de salud como infecciones respiratorias (17.5%), trastornos digestivos (14.6%) y problemas de circulación (14.6%), según el diagnóstico realizado por el Plan de Desarrollo Municipal del periodo 2008 - 2011.

Se referencia que en la zona rural las familias viven en 49% en casas con paredes en bloque, ladrillo o piedra y el piso en tierra, el 40% en cemento, el 74% con techo en zinc, sin cielo raso. Se resalta que en la vereda San Onofre y en el sector de El Barne, caracterizado desde el 2002 por el funcionamiento de la Cárcel de Máxima Seguridad; allí hay unidades familiares y multifamiliares con mejores materiales. En total, de las 2669 viviendas, 1868 (70%) son propias y 667 (25%) en arriendo. Existe un alto nivel de hacinamiento, ya que el 52% de las personas deben compartir un cuarto con 3 o más personas y solo el 18% tienen disponible un cuarto individual.

Los procesos educativos de C6mbita, en general se llevan a cabo como municipio no certificado¹, en 3 instituciones educativas oficiales municipales para preescolar, b6sica primaria y secundaria, regidas cada una por el Proyecto Educativo Institucional (PEI²) establecido por la comunidad educativa (SEB, 2010:1).

Las Instituciones educativas est6n organizadas as6 dentro del territorio del municipio:

- El Integrado ubicado en la cabecera municipal, con siete sedes para b6sica primaria, seis de las cuales est6n en la zona rural.
- La Instituci6n Educativa Agropecuaria Santa B6rbara, ubicada en zona rural, igual que sus cuatro sedes de b6sica primaria.
- De igual manera, la Instituci6n Educativa Ecol6gica San Francisco est6 localizada en zona rural y cuenta con 7 sedes rurales de b6sica primaria. (SEB, 2010)

Evidencia de la desigualdad de oportunidades educativas entre la poblaci6n de la zona urbana (7.1%) y rural (92.9%), as6 en C6mbita de las nueve veredas, solo en tres hay Instituci6n Educativa para b6sica secundaria y media. Respecto al PER, registrado en el Sistema Integrado de Matr6culas SIMAT (<http://www.sedboyaca.gov.co/estadisticas/index.htm>) como educaci6n para j6venes y adultos, en donde se resalta, que de la totalidad de los matriculados para el municipio se registr6 una disminuci6n significativa en la poblaci6n matriculada entre el 2009 – 2010 (cuadro 10), debido en gran medida a los controles administrativos realizados por la SEB, en procesos como las edades m6nimas para el ingreso, as6 como en el total de estudiantes matriculados.

¹Municipios certificados: Tunja, Duitama y Sogamoso

²PEI: "proyecto educativo que elabora cada Instituci6n Educativa (IE) antes de entrar en funcionamiento y que debe ser concertado con la comunidad educativa: estudiantes, docentes, directivos y padres de familia". http://www.colombiaaprende.edu.co/html/docentes/1596/printer-125469.html#h2_1

CUADRO 10: Comparación matrícula total por jóvenes y adultos

| AÑO | BOYACÁ | | COMBITA | |
|------|-----------------|---------------------------------|-----------------|-----------------------------|
| | TOTAL MATRÍCULA | MATRÍCULA POR JÓVENES Y ADULTOS | TOTAL MATRÍCULA | MATRÍCULA JÓVENES Y ADULTOS |
| 2009 | 219.834 | 38.894 | 2.264 | 422 |
| 2010 | 205.507 | 29.015 | 2.249 | 236 |
| 2011 | 205.633 | 36.422 | 2.129 | 234 |

Fuente: Simat, SEB

El PER, se referencia en el municipio con los programas a nivel de las veredas y cabecera municipal:

- *“ITEDRIS, Transformemos, Yo sí puedo, Yo sí puedo seguir y Alianza Educativa por Colombia trabajan en la zona centro y en la zona rural del municipio; el Cedeboy solamente trabajaba en la cabecera municipal” (Entrevista 1 de 2011).*

Estas propuestas educativas, junto con Cafam y Itaec-Sat, se establecen a nivel departamental con procesos fundamentados en: el Sistema de Tutorías, Telesecundaria, la Escuela Nueva y el Servicio de Educación Rural (SER) y caracterizadas por ser *“gratuita, (así) según los recursos del MEN a... (los estudiantes) se les da gratis docentes, asesores, material didáctico” (Entrevista 3. 2011. Interventora).*

Estas propuestas están en el Plan de Desarrollo Departamental *“...dentro del plan Para seguir creciendo y el Programa Los adultos también podemos, (y) buscan ampliar la cobertura educativa en Boyacá y brindar la oportunidad a jóvenes y adultos en extraedad que por diferentes razones no pudieron cursar su primaria o bachillerato en el momento que les correspondía, con el fin de que los papás y mamás sean educados y reciban su formación académica y de esta manera puedan ellos apoyar el proceso educativo de sus hijos y se les facilite el diálogo con sus hijos y con su comunidad” (Entrevista 3. 2011. Interventora).*

“La metodología y los costos son distintos para cada propuesta, dependiendo de sus recursos económicos y pedagógicos, cada quien busca la manera de llegarle a su cliente, así cada institución educativa o el programa que lo atienda debe saber atenderlo para conservarlo dentro de la propuesta” (Entrevista 1. 2011. Director de núcleo).

A nivel departamental, la Secretaría de Educación del departamento rige las propuestas educativas del PER desde la Coordinación de Educación de Jóvenes y Adultos. A nivel municipal y de acuerdo a las necesidades estos modelos se promueven y orientan desde las instituciones educativas locales, a través de los respectivos Proyectos Educativos Institucionales PEI.

Para este proceso educativo por jóvenes y adultos *“la Secretaria de Educación faculta a los programas para la selección y contratación de los docentes, ... para la vinculación de los estudiantes lo pueden hacer desde los trece años, luego de haber dejado de estudiar por algún tiempo, ... sin embargo yo insisto que a estos jóvenes se les motive para que continúen sus estudios en las escuelas y colegios y la educación para adultos sea orientada desde los 18 años y para la edad máxima no hay establecida alguna...”* (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo).

6. MARCO CONCEPTUAL

Como referente para la clasificación, correlación y análisis de la información obtenida, se establecen cuatro categorías conceptuales: **educación rural** como eje central del proceso de investigación, con el fin de determinar su incidencia en el **desarrollo local** de Cómbita, desde aspectos como la **pobreza** y **juventud rural**.

6.1 EDUCACIÓN RURAL:

Esta categoría se tiene en cuenta por ser el eje central de las propuestas de educación para jóvenes y adultos o también denominada por ciclos. En términos generales, la educación rural se ha fundamentado como herramienta estratégica para contrarrestar la pobreza, mejorar la cobertura y calidad de las necesidades de aprendizaje de niños, jóvenes y adultos; de esta manera se han planteado modelos académicos que buscan ser pertinentes en los contextos socioculturales y económicos de las comunidades campesinas.

Al relacionar la educación como base del conocimiento, se referencia el vocablo del latín *educare* que traduce criar, alimentar, nutrir, por lo cual el filósofo ateniense Platón, lo define como un proceso de embellecimiento del cuerpo y el alma, sosteniendo que sus funciones son: la formación del ciudadano y del hombre para las virtudes ciudadanas (Dominguez, 2009).

De igual manera, se conceptualiza la educación como una actividad de tipo axiológico y práctico, debido que la antropología, lo toma como un proceso desde la crianza de los más pequeños en donde se genera vínculo generacional, cultural y de saberes, a partir del proceso práctico de la transmisión de patrones, que requiere de *“demarcación, límites, jerarquía y homogenización”* (Zambrano, 2006:156), a partir de la enseñanza y el aprendizaje, con el fin de obtener saberes

que se aprehenden e incorporan en la cotidianidad, desde escenarios como la escuela y con sujetos como los pedagogos, de tal manera que al cumplir esta tarea no se quede en solo intenciones.

Además, consensos como los del Foro Mundial de Educación, realizado en Dakar en el año 2000, determinan que *“la educación es un derecho para la comunidad en general ...”*, aspecto que sustenta la educación popular como base para enfrentar la exclusión, segregación y pobreza a partir de:

- *“Opción ética de transformación, de construcción de vida y de vida digna.*
- *Opción política por construir lo público como bien común.*
- *Construye una pedagogía coherente con su opción ética y política.*
- *Propugna por una construcción integral de lo humano” (Mejía, 2011:119)*

Estos argumentos buscan plantear propuestas educativas para la población rural, con el fin de disminuir la brecha entre la educación rural y la urbana, así como relacionar los procesos educativos con la solución de problemática como la pobreza. Para tal fin, se ha buscado contextualizar la educación rural, a partir de la flexibilidad de los programas, la pertinencia e innovación pedagógica.

Un aspecto relevante a tener en cuenta, es la clasificación de la educación según la clase de subsidios. Así, existen programas educativos a nivel mundial con subsidios a la demanda, en donde se les entrega dinero a los hogares para que los hijos asistan a la escuela, situación presente en Colombia a través de programas como Familias en Acción.

De otra parte, están los subsidios a la oferta, dirigidos a los centros educativos a través de las mejoras en materiales académicos, capacitación y de infraestructura; este aspecto se presenta en Colombia mediante la implementación del Proyecto de Educación Rural PER, desde el año 2002, con el asocio del Gobierno y el Banco Mundial, con el objetivo de contextualizar propuestas educativas flexibles, adecuadas a las localidades y con la implementación de adecuados materiales educativos y metodologías, según las localidades y sus pobladores.

De manera específica, el Decreto 3011 del 97, define la educación para adultos como *“un proceso formativo tendiente a que las personas desarrollen la capacidad de interpretar la realidad y de actuar, de manera transformadora, en su contexto, haciendo uso creativo de los conocimientos, valores y habilidades a través de la lectura, escritura, matemática básica y la cultura propia de su comunidad”*.

El Plan Sectorial 2002-2006 denominado la “Revolución Educativa” hace énfasis en políticas de ampliación de la cobertura, para lo cual se enfatiza en la población vulnerable, educación rural y asignación de recursos. Sin embargo, *“con los planes de educación del gobierno, se está cumpliendo con los procesos de cobertura, que (además) es parte de los objetivos del milenio 2014 para mostrar que está bajando el analfabetismo, sin embargo las cifras están en el cartón, pero en cuanto a calidad este proceso está en veremos”* (Entrevista 2. 2011. Rector). La cobertura es definida como *“el porcentaje de niños, niñas y jóvenes que se encuentran en el sistema escolar con respecto a aquellos que están en edad de estar en él”*. Así, se tiene en cuenta el acceso, asequibilidad y permanencia (culminación del proceso educativo) según lo establece el MEN (2009:16).

Para medir la calidad educativa, se han establecido estándares, evaluación de resultados, planes de mejoramiento, identificación de propuestas relevantes y la contextualización de la educación rural frente al desarrollo local; fundamentado en que los niños, niñas y jóvenes son la razón de ser del proceso, sin ninguna clase de

discriminación, con el propósito de que adquirieran competencias en cada uno de los grados para la convivencia, desde el desarrollo de características personales en beneficio de su desempeño a futuro a partir del comportamiento, valores sociales y de identidad cultural.

Este referente administrativo de la educación, refleja procesos lineales para la clasificación de los estudiantes por edades y grados, de esta manera se desarrolla currículos estandarizados que desconocen a los seres humanos y a sus particularidades ante el desarrollo humano. Ante este descontento académico, han surgido propuestas educativas con objetivos contextualizados, ante las necesidades de jóvenes y adultos de las zonas rurales, que han sido excluidos del sistema educativo por su edad, ritmo de aprendizaje, ubicación geográfica, procesos socioculturales, entre los principales referentes descalificatorios.

6.2 DESARROLLO LOCAL

Lo local, es difícil definirlo de manera categórica, sin embargo Arocena (1995) desde la visión de la delimitación del territorio, lo relaciona a partir de historiales socioeconómicos y culturales que caracterizan a una ciudad, un pueblo, una región, en donde se genera identidad colectiva, independiente “*de la dimensión de áreas y/o habitantes*”, frente a una posición global. A lo cual, el autor reflexiona sobre la necesidad de “*identidad local*” desde referentes históricos con arraigo territorial y compaginados con las acciones de los actores locales con fines de bienestar, desde sus potencialidades particulares.

Couto (2006), lo resume como un “*nuevo modelo de desarrollo social y económico, que mejora la igualdad social, fortalezca la democracia y preserva el medio ambiente*” y manifiesta que no es una alternativa de crecimiento económico, como lo visualizan algunos agentes locales, con el fin de posicionar el territorio con la consecución de recursos externos. Por el contrario, lo asume desde una mirada

social desde problemáticas como la pobreza, exclusión y desigualdad, con el fin de “... *ampliar la democracia local en dirección a la dimensión económica*”, de esta manera establece la importancia del desarrollo humano entorno al desarrollo local.

El concepto de desarrollo ha evolucionado en la medida de los procesos economicistas a lo largo de su historial, en donde para mantener su “vigencia”, Castillo (2007) señala algunos de los adjetivos de caracterización, entre los que están: local, rural, social y humano. Para su fundamentación ha requerido de diferentes ejes, de esta manera el desarrollo local toma como relevante la educación flexible, con fines de atender la “*demanda social*” desde propuestas acordes a lo “*heterogéneo*” de las localidades, ya sea con fines de “*calificación y promoción social o para solucionar problemas de inserción social*”, dependiendo si el contexto es de desarrollo o de crisis, según la visión de Arocena (1995).

Con los procesos de transición de las políticas económicas, que han llevado a las poblaciones a buscar salidas para resolver temas como la sostenibilidad, pobreza, inequidad frente a lo urbano y la invisibilidad ante los entes gubernamentales, el desarrollo local toma relevancia al tratar los aspectos socioeconómicos y culturales, en función de una comunidad con un territorio específico e identidad colectiva (Arocena, 1995:43). Estos aspectos según Ortega *et al.* (2009:11), han sido referenciados por la pedagogía crítica, desde la “*memoria, el territorio, el conflicto, el poder, las sensibilidades, el cuerpo, saberes y prácticas*” al fundamentar el quehacer de maestros y el de la comunidad.

Al relacionar el desarrollo local con la educación, a partir de los postulados de Max-Neef sobre “*el ser, tener, hacer y estar*” para satisfacer necesidades humanas como la *subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad*”, se establece la importancia del desarrollo humano, en la revolución cultural, a partir de la interdisciplinaridad de la “*ayuda mutua y la sinergia*” con fines de sustentabilidad humana (Mejía, 2011:101). De esta manera, según

Arocena (1995) “se logran cambios de mentalidad necesarios para el desarrollo y en el surgimiento de actores con capacidad de iniciativa”.

Estos aportes han fundamentado varias propuestas educativas rurales en donde, según el Programa de Reformas Educativas para América Latina (PREAL, 2003) que viene recopilando desde 1998 las estrategias de educación rural, Brasil es el país que aparece registrado con más experiencias exitosas e innovadoras, seguido de Chile y México. En general son varias las propuestas educativas por jóvenes y adultos entre las que se destacan a nivel de Latinoamérica:

Cuadro 11: Propuestas educativas por jóvenes y adultos en América Latina

| PAÍS | PROPUESTA | OBJETIVOS | METODOLOGÍA | CARACTERÍSTICAS |
|-----------|---|--|---|--|
| Brasil | Movimiento de los trabajadores Sin Tierra (MST) (Sánchez, 1998). | Tener tierra para quien la trabaja, lograr la reforma agraria, organizar a los campesinos para sindicatos y movimientos políticos desde procesos académicos de básica primaria hasta media | - Escuelas itinerantes. - pedagogía sociocrítica ¹ - pedagogía liberadora ² | - Los objetivos se han logrado con expropiación de latifundios de multinacionales y extensiones improductivas. - Beneficios políticos para campesinos e indígenas |
| | Escuelas Familia Agrícola y Casas Familiares Rurales | Vincular población a procesos académicos de grados de primaria y secundaria contextualizados. | - vinculación comunitaria a nivel financiero y de gestión en escuelas. | - cobertura a nivel nacional |
| Perú* | Redes educativas rurales y redes educativas de fe y alegría | Mejorar aprendizaje de lectura y escritura y bilingüismo cultural. Establecer procesos de convivencia y manejo racional de recursos naturales | - trabajo asociativo con escuelas | - participación de la comunidad desde proyectos curriculares e institucionales - capacitación de docentes rurales, textos de estudio y apoyo pedagógico |
| Chile* | Educación Básica Rural | Generar microcentros rurales de intercambio académico de manera colectiva | Descentralización de políticas educativas | Capacitación a docentes y organización de textos |
| Honduras* | Maestro en casa y Educadotodos | Alfabetizar o complementar estudios formales | Escuela nueva: activa y participativa | Radio, textos y tutores de las mismas comunidades |
| México* | Proyecto de atención educativa a la población indígena del Consejo Nacional del Fomento Educativo | Fortalecer conocimiento local desde currículos contextualizados para lograr competencias campesinas con fines laborales. | Pedagogía constructivista para secundaria | - textos en lengua nativa - lúdica |
| Paraguay* | - Programas rurales de educación bilingüe intercultural - Escuela Activa - Escuela viva | Manejar de manera adecuada los recursos naturales, participación social y fortalecimiento cultural a nivel local | | Capacitación de docentes según contextos |

*Proyecto de la FAO y la Unesco (FAO *et al.*, 2002)

Así, temas como la pobreza y la educación rural, han sido puntos de partida para fortalecer la relación que hay entre lo rural y lo urbano, a partir de propuestas rurales que esperan mejorar la productividad agropecuaria y la sostenibilidad con miras a ser articulados a los procesos urbanos, desde enfoques de desarrollo humano. De esta manera, en aras de la valoración del territorio rural, las localidades han vivido procesos de acomodamiento en diferentes contextos como base para el desarrollo (Gómez, 2008), en donde se articula la cultura local ante la fuerte influencia de la cultura global. Para este fin, es necesario contar oportunidades equitativas que permitan fortalecer las capacidades de los individuos y un medio para lograrlo es la educación.

Martha Nussbaum, propone llevar a cabo proceso de desarrollo humano en la educación, de tal manera que los individuos identifiquen sus capacidades y así acortar las distancias con las oportunidades de desempeño, además se aporta a la dignidad y el respeto que son el soporte de la educación ciudadana con pensamiento crítico, dejando así metodologías “*multiculturales y de minoría*”, que debilitan a poblaciones como las rurales. (García, 2012)

Esta acotación es acorde con la propuesta del portugués Boaventura de Sousa Santos (Contera, 2007) al insistir sobre las localidades y sus saberes populares para la construcción y ejecución de propuestas educativas locales, de tal manera que el proceso de inteligibilidad articule el saber popular con las experiencias de otros, ya que las vivencias diarias a través de los años son conocimiento práctico que, junto con otros procesos de aprendizaje, permiten aprehensión. De esta manera el liderazgo local se fortalece con ideas desde un “*pensamiento amador*”, al lograr procesos con gente que ame lo que hace en beneficio propio y de su comunidad.

En general, el desarrollo local centra los procesos de bienestar individual y de grupo, apropia los procesos por parte de las comunidades, descentraliza las administraciones para lograr sostenibilidad en el manejo de los recursos naturales,

producción agropecuaria, agroindustrial y artesanal, entre otras, que están asociadas a la seguridad alimentaria, educación, salud y actividades no agrícolas (Atchoarena et al. 2004). De alguna manera, este enfoque evolutivo de lo rural, va de la mano de la “nueva ruralidad” (Espíndola y León, 2002), caracterizada la producción alterna de materias primas para múltiples actividades no agropecuarias, uso masivo de medios de comunicación, ingresos no agrícolas como estrategias económicas del hogar y la exigencia de la conservación del medio ambiente (De Grammont, 2008).

6.3 POBREZA

Las propuestas educativas, en su mayoría han buscado como meta contrarrestar la pobreza, sin embargo los datos de desigualdad entre las zonas rurales y urbanas evidencian lo contrario y además la relación de la pobreza con la susceptibilidad a riesgos, según el grado de dependencia para acceder a activos físicos (tierra, objetos materiales, ganado, vivienda), humanos (servicios de educación, salud), sociales (organización de redes sociales) y ecológicos (recursos naturales) según Narayan (2000).

De esta manera, la pobreza es definida como el resultado de una serie de factores socioeconómicos que interactúan por la falta de recursos para el acceso a salud, educación, recreación, alimentación, vías y medios de transporte, así como a servicios de agua, luz y alcantarillado; referente conceptual, que se toma como sinónimo para las zonas rurales. Siendo esta concepción contraria a los planteamientos de Sen y Dréze (Citados por Serrano 2001), quienes la relacionan con la falta de libertad para desarrollar capacidades individuales.

La pobreza es polifacética en su definición, ya que por ejemplo, para los hombres pobreza es no tener tierra para trabajar, para las mujeres es la falta de seguridad

alimentaria, mientras que los jóvenes la relacionan con la falta de ingresos y los adultos mayores la relacionan con la posición social y estilo de vida (Narayan, 2000).

En situaciones de pérdida de activos como la tierra o su imposibilidad para trabajarla se “*generan efectos psicológicos representados en angustia, inseguridad, vergüenza, desesperanza, impotencia, humillación y marginación*” (Narayan, 2000:39), razón por la cual deben recurrir a la búsqueda de empleos en entornos ajenos a su procedencia, en contra de sus expectativas laborales, estabilidad y remuneración económica.

La pobreza, requiere miradas interdisciplinarias que de manera objetiva toquen las realidades locales, desde indicadores en donde según Rodríguez (s.f.), se relacione de manera directa el bienestar con alimentación, vivienda, servicios de luz, agua, alcantarillado y educación. Para tal fin, se establecen enfoques directos como las Necesidades Básicas Insatisfechas, NBI, en donde la falta de uno de éstos caracteriza a los individuos en pobreza absoluta y con más de dos en miseria.

También se tiene como referente el Índice de Desarrollo Humano, IDH, para medir el avance en las condiciones de vida a partir de la esperanza de vida, alfabetización de adultos y los ingresos per cápita, en donde los valores cercanos a cero (0) reflejan menor avance en los indicadores mencionados. Este índice entre el 2000 y el 2010 en Colombia, ha mejorado al pasar del 0.78 al 0.84 (PNUD, 2011:402), dato que no es alentador debido a que “*el crecimiento ha sido mayor en educación que en esperanza de vida e ingreso*”.

Sin embargo, este crecimiento educativo por cobertura a nivel nacional, va en contrapíe con el aumento de la brecha entre las diferentes zonas del país. Por ejemplo, al referenciar aspectos como la calidad, en las zonas rurales se evidencia deficiencia en medios de transporte para cubrir las distancias entre los sitios de vivienda y respecto a los centros educativos, se llevan a cabo inadecuados procesos

administrativos institucionales, las plantas físicas presentan fallas, las metodologías empleadas están descontextualizadas frente a las realidades locales; de igual manera hay déficit respecto a las tecnologías establecidas. Todos estos aspectos, están relacionados con la actualización y disposición de los docentes aquí se podría agregar algo más.

Desde este orden de ideas, el uruguayo José Arocena (1995) manifiesta que la pobreza debe ser manejada con pautas de trabajo acordes a los entornos socioculturales, económicos y medioambientales con adecuados enfoques educativos que prioricen las necesidades básicas de la población no escolarizada y en situación de vulnerabilidad en el área rural.

Por esto, la educación como base del desarrollo local ha sido fundamental en procesos de diagnósticos eficientes, en la medida que se ajusten a las realidades locales, para generar autonomía en las decisiones. Este referente planteado por el brasilero Freire, quien define la educación popular como participativa y, además, como base para propuestas innovadoras en beneficio de las comunidades y la solución de sus problemáticas locales, desde procesos de indagación, búsqueda e investigación como quehacer de todas las prácticas académicas y de sus actores (Freire, 2006:30).

La pedagogía crítica es considerada como un *“pensamiento articulado a un proyecto de lucha pedagógica y de fortalecimiento político, que propende por el reconocimiento de la subjetividad del maestro, la dinamización del vínculo social desde prácticas pedagógicas afianzadas en una reflexividad dialógica, el agenciamiento del cuidado de sí mismo y del otro, la construcción de un pensamiento crítico para la construcción de comunidades solidarias y la apuesta por una ciudadanía crítica fundada en principios como democracia, dignidad, justicia, solidaridad y responsabilidad”* (Ortega et al., 2009:10), con fines de formación en contextos de diferencia y desigualdad.

En este sentido, Marco Raúl Mejía (2004) explica la necesidad de la innovación y creatividad desde la ciencia y la tecnología para fortalecer las propuestas educativas de los sectores populares, a partir de políticas educativas con eficiencia pedagógica para las localidades.

Por esta razón, se hace claridad sobre la importancia de la interacción del aprendizaje de manera flexible según cada localidad; en este último punto (es fundamental contar con trabajo autónomo y en grupo, respetando los ritmos de aprendizaje, así como los objetivos de los individuos, a partir de la actitud crítica constructiva de la investigación interdisciplinaria (Mateo,2007).

6.4 JUVENTUD RURAL

Para definir al joven rural, se hace a partir de la caracterización de las personas cuya vida se desarrolla en torno al campo, aun cuando no se dediquen específicamente a actividades agropecuarias; para este caso se tiene en cuenta su entorno social (amigos, familia, escuela). Por lo tanto, se considera rurales a aquellos jóvenes residentes en el campo, junto a los de las cabeceras municipales, independientemente del promedio de sus habitantes. Esta especificación, se hace en la medida que para el DANE, las zonas del territorio colombiano son cabecera (urbano) y resto (rural), dejando de lado procesos socioculturales y económicos sucedidos entre los habitantes de la mayoría de los municipios del territorio nacional, en donde priman procesos agropecuarios. (PNUD, 2011).

Según Becerra (2001), la juventud inicia con la pubertad y termina con la asunción de las responsabilidades del adulto, es decir las que corresponden a jefes de hogar masculino y femenino, de hogares económicamente independientes. Es una etapa durante la cual aumenta progresivamente la presencia del trabajo en la jornada cotidiana y disminuye el juego. Así mismo, la “juventud” puede ser vista desde

una perspectiva psicológica y sociológica, dado que es una etapa donde se adquieren capacidades y derechos asociados a la edad adulta. Al clasificarlos como grupo algunos autores se refieren a ellos como un grupo social marcado por la edad y la temporalidad (Ferro et al, 1999).

En Colombia, a partir de la Ley 375 de 1997, se piensa en los jóvenes en dos dimensiones. Una de ellas está referida a los temas de derechos y participación social, para la cual joven es la población comprendida entre los 14 y 26 años de edad. La otra, se relaciona con los derechos generales, en donde la Ley de Juventudes reconoce a la juventud como el cuerpo social dotado de una considerable influencia en el presente y futuro de la sociedad, que puede asumir responsabilidades y funciones orientadas al progreso de la comunidad colombiana.

Esta categoría se tiene en cuenta en la investigación, debido a que las propuestas por ciclos, de manera inicial se organizaron para adultos, sin embargo, de manera progresiva la participación de los jóvenes ha aumentado, siendo el grupo etáreo más numeroso a nivel de Boyacá, por ejemplo (Cuadro 12). De esta manera, los jóvenes entre los 13 y 30 años de edad, durante el periodo 2005 al 2010, han sido la mayor población en los procesos educativos flexibles y en menor proporción los mayores de 50 años.

CUADRO 12: Cobertura Propuestas educativas en Boyacá

| Grupos etáreos | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | TOTAL |
|--------------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| Menores de 13 años | 24 | 52 | 97 | 229 | 41 | 43 | 486 |
| Entre 13 – 20 años | 3344 | 3755 | 4225 | 5680 | 2614 | 5227 | 24845 |
| Entre 21 – 30 años | 1443 | 1442 | 1956 | 5181 | 4598 | 6619 | 21239 |
| Entre 31 – 40 años | 401 | 681 | 1224 | 5298 | 5703 | 7305 | 20612 |
| Entre 41 – 50 años | 176 | 334 | 701 | 4034 | 9905 | 5196 | 20346 |
| Entre 51 – 60 años | 71 | 156 | 344 | 3092 | 2928 | 2694 | 9285 |
| Entre 61 – 70 años | 18 | 45 | 164 | 2765 | 2354 | 1162 | 6508 |
| Mayores de 70 años | 10 | 16 | 99 | 2154 | 1851 | 769 | 4899 |

Fuente: SEB; 2012

7. ALGUNOS ANTECEDENTES DE LA EDUCACIÓN PARA JÓVENES Y ADULTOS EN COLOMBIA

7.1 REFERENTES HISTÓRICOS

En la colonia la iglesia como “*agente del poder civil era la encargada de la educación, los hospitales e instituciones caritativas*” (Helg, 2001:17) y se regía ante la Corona Española, a través del Real Patronato de Indias. Referente histórico en donde, además, se notifica cómo los encomenderos incumplían su labor de financiar y promover la enseñanza del español, la religión y las manualidades a los indígenas que laboraban para sus intereses económicos, situación subsanada por las comunidades religiosas con acciones superficiales de evangelización.

En relación con la educación de los hijos de criollos e indígenas de “mejor rango”, éstos acudían a escuelas básicas privadas en los poblados “importantes”, las cuales eran regidas por la autoridad civil para la apertura y el pago de las matrículas. Allí la Iglesia como autoridad moral, determinaba quienes se iban a desempeñar como maestros en lectura, escritura y aritmética, contrario a lo que sucedía en las zonas rurales regidas por el analfabetismo.

Para el nivel de secundaria, en Bogotá, Cartagena, Mompós, Pamplona, Tunja, Medellín, Buga y Pasto, estaba a cargo de las comunidades religiosas jesuita, dominica y franciscana, quienes sólo la impartían a los descendientes de los españoles, situación que se replicaba para quienes deseaban estudiar Derecho, Filosofía y Teología, Medicina, Matemáticas o Ciencias Naturales en las universidades de Bogotá.

Con la independencia de España en 1819, se inicia la Nueva Granada y la pérdida de hegemonía de la Iglesia Católica ante la educación, debido a reformas como la de Santander en 1820 y José Hilario López que en su mandato presidencial (1849-

1853) decreta la libertad de enseñanza con el fin apoyar la educación laica y así generar ideas liberadoras desde las aulas.

Así, ha existido una “*historia central desde los dirigentes y las élites*” (Helg, 2001:13) minoría pendiente de los avances extranjeros para aplicarlos en la nación y una población mayoritaria en la “*periferia que viven aislados de las grandes transformaciones mundiales, sometidos a un lento ritmo*” (Helg, 2001:13); esta situación ha generado políticas educativas descontextualizadas de las realidades locales, con descalabros económicos y sociales.

Helg (2001:35) resalta que la tasa de alfabetización para 1912 era del 17% entre los colombianos mayores de ocho años y en 1918 ascendió al 32.5% entre los habitantes mayores de 10 años del total nacional. De igual manera referencia cómo para 1923 los establecimientos educativos oficiales y privados de secundaria se ubicaban en Bogotá, Medellín y Barranquilla, caracterizadas por su economía dedicada a los sectores secundarios y terciarios de la economía nacional, en donde solo un 5.4% de la población asistían como privilegio a su posición elitista. Mientras tanto, Boyacá, Caldas, Huila, Nariño, Tolima y los Santanderes, dedicados al renglón agropecuario, tenían sus establecimientos educativos dispersos en los principales pueblos, en donde por tradición se educaba a los hijos solo hasta la primaria, tenida como suficiente para el desempeño en las actividades diarias.

Respecto a los referentes sobre la enseñanza agrícola, el Decreto 491 de 1904 direcciona procesos hortícolas y arbustivos en las escuelas de primaria, modalidad no bien tomada por los maestros poco interesados en el tema. Para 1915, la Escuela de Agricultura de San José en el Tolima instruía sobre técnicas básicas y nuevos cultivos, el Colegio de Boyacá en Tunja contaba con una sección de agronomía no muy demandada por los jóvenes. En 1929 la Federación de Cafeteros contaba con una granja escuela para procesos técnicos en el manejo del cultivo de café (Helg, 2001:35).

Para la década de los años cincuenta, en el marco de la alfabetización a través del MEN, de experiencias particulares y de la Iglesia, se presentaron propuestas educativas en favor de las zonas rurales; entre ellas se resaltan las Escuelas Radiofónicas de Acción Cultural Popular, el Instituto Piloto Rural de Pamplona, la Escuela de Visitadoras de Hogares Campesinos y el Sistema de Enseñanza Normalista (Triana, 2009:29), de igual manera con programas semipresenciales como “Camina” y “Simón Bolívar” que alfabetizaban con módulos gratuitos (SEB, 2010:3).

Se resalta el programa de Acción Cultural Popular (ACPO), fundado en Sutatenza Boyacá y que a partir de 1947 a través de la radio y con el auspicio de diferentes entidades, benefició cerca de ocho millones de analfabetas (SEB, 2010:3). Así, el 7 de enero de 1948 se realiza la primera transmisión de Radio Sutatenza a nivel nacional, con el objetivo de *“concientizar como cristiano y capacitar como persona para elevar el nivel de vida”* de los campesinos (Baracaldo, 2000:34), a través de procesos radiales y prácticos en lectura, escritura, pauta de crianza, recreación y procesos técnicos desde trabajos comunitarios que permitieran comunidades cristianas letradas. De esta manera, en 1955 en 601 parroquias (61%) a nivel nacional había escuelas radiofónicas (Baracaldo, 2000:34).

Así en Colombia, la educación popular toma la pedagogía crítica, como uno de sus soportes, la cual según la escuela freireina busca la *“construcción dialógica, realismo esperanzado, humanismo crítico, prácticas emancipatorias y la reinención como la posibilidad de soñar ... desde la esperanza que propende por la constitución de vínculos sociales solidarios”* (Ortega et al., 2009:12); además, espera relacionar la *práctica-teoría-práctica* con la realidad local, lo que genera redes de trabajo con educación no formal y luego, con la formal desde el Colectivo del Consejo de Educación de Adultos de América Latina en Colombia, lo que ha llevado a diferentes procesos educativos comunitarios a nivel nacional desde los ochenta.

Estos procesos educativos, buscan mitigar la desigualdad en los servicios sociales y públicos, entre las zonas rurales y las zonas urbanas. En relación a este aspecto y de manera específica al promedio de estudio entre personas mayores de 15 años, el DANE (2005) especifica un avance entre los años 2001 y 2008, ya que este promedio pasa del 7.47 al 8.11 a nivel nacional. Sin embargo, este referente para el 2001 de manera específica para las zonas urbanas fue 8.41, mientras que para las rurales solo 4.54. De igual manera para el año 2008, en las zonas urbanas el promedio mejoró al pasar al 8.98 y solo 5.09 para las rurales.

Además, la tasa de escolarización de Colombia para el año 2010, fue del 72.97% para las zonas urbanas y hasta del 63.98% en las zonas rurales, teniendo una cobertura con amplia diferencia entre los dos territorios; esto llevó a que para los años 2009 y 2010 Colombia tuviera un 8.99% de diferencia de cobertura, frente a Brasil con -0.54%, Perú con 2.99% y Costa Rica con 4.08% de diferencia (SITEAL).

Esta deficiencia en la tasa de escolarización se relaciona en las zonas dispersas con la dificultad para el acceso a las escuelas rurales, falta de infraestructura, calidad del material pedagógico, capacitación de los docentes y los inadecuados currículos (Rodríguez *et al.*, 2007:3) lo que ha generado atraso y deserción escolar.

La educación rural en Colombia según Perfetti (2003) desde los años noventa ha aumentado en las tasas de alfabetismo(Cuadro 13), escolaridad promedio y asistencia escolar, así como en la consolidación de modelos educativos rurales, a pesar de las desventajas económicas y la notoria distancia entre los avances para el sector educativo de las zonas urbanas frente a las rurales, para lo cual recalca sobre la necesidad de evaluaciones en aspectos de calidad y aprehensión educativa desde visiones cualitativas.

CUADRO 13: Escolaridad en Colombia

| AÑO | POBLACIÓN ANALFABETA (%) |
|------|--------------------------|
| 2000 | 9.1 |
| 2005 | 8.4 |
| 2010 | 7.5 |

Fuente: Fuente: PNUD, 2011

Dentro de los procesos de mejoras en los niveles de educación entre la población de zonas rurales, están los modelos educativos flexibles del Proyecto Educativo del Sector Rural (PER), ya que se avalaron para permitir un proceso de inclusión en la educación formal a la población heterogénea en edad extraescolar de las zonas rurales (5 a 15 años), teniendo en cuenta que “... *el objetivo principal es brindar educación a esas personas que por razones económicas, laborales o sociales no pudieron ir al colegio ...*”. (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo).

7. 2. PROPUESTAS EDUCATIVAS DESDE EL PROYECTO EDUCATIVO RURAL PER

El proyecto educativo para el sector rural (PER), ha sido implementado desde el año 2000 como factor estratégico descentralizado, participativo e interinstitucional (MEN, 2001), para el desarrollo del área rural y orientado hacia la cobertura y calidad educativa, además de ser un medio de reconocimiento de varias experiencias educativas que merecían ser replicadas en el resto de las zonas rurales del país, con el referente que “*la educación en el país debe nutrirse de estos programas, para que no siga siendo elitista y excluyente en relación al pueblo*” (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo).

La historia del proyecto data de 1996 (Rodríguez *et al.*, 2007), cuando las marchas campesinas solicitan la reestructuración de la ley 115 de 1994 al gobierno de Samper

(1994-1996), debido a su descontextualización y falta de enfoque de la educación en la formación integral de la persona.

Esto genera el Contrato Social Rural en junio de 1996, proceso sumado a la Convocatoria organizada por el MEN, con el fin de llevar a cabo una Consulta Nacional entre 1997 a 1999 desde Foros Regionales, Seminario Nacional de Educación Rural con el Sector Agropecuario, así como el Seminario Nacional y Panel de Expertos. Estos eventos generan propuestas desde la caracterización de la educación rural, con datos relevantes como la baja cobertura educativa, en donde para los 3.734.110 niños y jóvenes en edad escolar (5-17 años) solo se reportaba que el 53% estaban en el sistema educativo. De igual manera, se evidenció la falta de pertinencia y calidad de los programas, así como ineficiencia municipal e institucional en procesos de gestión (Rodríguez et al., 2007).

Estos aspectos, permiten en la administración del presidente Andrés Pastrana (1998-2002), la aprobación del PER, con el fin de fortalecer la cobertura con calidad y evitar la deserción de los grados preescolar hasta básica secundaria, entre las personas de 5 a 17 años de edad, así como asegura a nivel municipal e institucional la descentralización de los procesos administrativos de diagnósticos, planeación y evaluación, así como la gestión de alianzas estratégicas con el sector privado.

Para tal fin, a través del Conpes 3056 de noviembre de 1999 se autoriza la gestión de un crédito externo con la Banca Multilateral hasta por US\$20 millones, con el propósito de iniciar la propuesta en tres etapas, en donde su aplicación y adiestramiento se realizó en el lapso entre 2000 y 2003; la expansión y sostenibilidad, entre el 2004 y 2007, y su consolidación desde el 2007 al 2010 (Perfetti, 2003).

Según los datos de Rodríguez *et al.* (2007), el costo total del proyecto asciende a US\$120 millones, cubiertos en un 50% por el Banco Mundial, el Gobierno Nacional

participa con el 37% y las regiones beneficiadas con el 13% restante. De otra parte, se nombra al Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) como agente cooperante, a nivel municipal se organizan las Unidades Operativas Municipales (UOM), en los departamentos se establecen las Alianzas Estratégicas Departamentales (AED) y a nivel nacional la Unidad Coordinadora Nacional desde el MEN.

De esta manera, según el diagnóstico educativo de las UOM, las instituciones podían seleccionar los modelos educativos acorde a sus necesidades locales y de esta manera asignarle, según fuera el caso, guías educativas, bibliotecas, material audiovisual y muebles. Para la adecuación de las metodologías y la correcta implementación de los modelos educativos, se orienta a los docentes a través de capacitaciones.

De acuerdo a los lineamientos del Ministerio de Educación, el PER se implementa de manera cronológica así:

- En 2002 inicia con la implementación de los modelos educativos a nivel nacional en 108 municipios de Antioquia, Bolívar, Boyacá, Cauca, Caquetá, Córdoba, Cundinamarca, Huila, Norte de Santander y Guaviare (Perfetti, 2003) y al año en 1800 sedes educativas de 12 departamentos.
- Para el 2004 el gobierno determina que las AED fueran reemplazadas por convenios, para centrar interés en la cobertura, deserción y calidad (Rodríguez et al., 2007:9). El PER en el 2005 se establece en 27 departamentos, con 6.000 sedes rurales para 400.000 alumnos.
- En el 2006, según Rodríguez *et al.* (2007) el proyecto se consolida en 6.536 instituciones con 435.000 estudiantes, en donde se aumenta la tasa de aprobación en 4.7%, disminuye la reprobación en 1.4% y la deserción en 3.2%.

En términos generales, las propuestas del PER se orientan a través de horarios flexibles y diferentes metodologías adaptadas a los entornos de los estudiantes según el MEN (2009:18). Además, permiten el acceso a los diferentes niveles y grados, a través del Preescolar escolarizado y no escolarizado, Escuela Nueva, Escuela Nueva Costa Pacífica, Círculos de Aprendizaje, Postprimaria, Telesecundaria, Educación media con profundización educación para el trabajo, Modelo de educación media académica (MEMA), Etnoeducación, Grupos juveniles creativos, Sistema de aprendizaje tutorial, Servicio de educación rural y Educación continuada CAFAM (Cuadro 14).

Cuadro 14: Modelos educativos para jóvenes y adultos en Colombia.

| Nivel y tipo | Modelo | Grados | Características |
|--|---|--|--|
| Desde preescolar hasta básica secundaria escolarizado o no escolarizados | Etnoeducación | Todos | Estudiantes de grupos étnicos. Interculturalidad en la educación. |
| Preescolar escolarizado o no escolarizado | Preescolar escolarizado o no escolarizado | Preescolar | Niños menores de 6 años. Uso de módulos educativos. |
| - Básica primaria - Modelos escolarizados regulares | Escuela nueva | 1 a 5 | Surgió en los años 70. Aprendizaje activo, promoción flexible, estrategias curriculares, de capacitación, seguimiento y evaluación. Educación con multigrados. Módulos educativos y biblioteca |
| | Aceleración del aprendizaje | 2 o 3 últimos grados de primaria | Metodología diseñada y desarrollada en el Brasil. Módulos educativos y biblioteca básica. Capacidad del estudiante como base para el proceso educativo, desarrolla competencias básicas, actividades individuales y colectivas a partir de la lectura y evaluaciones periódicas. Fortalece la autoestima y nivela conocimientos. |
| - Básica secundaria - Modelos escolarizados regulares | Telesecundaria | 6 a 9 | Implementada inicialmente en México. A partir de redes de escuelas primarias, con estrategias de aprendizaje a partir de la televisión educativa y módulos para el aula. Módulos educativos, televisor y VHS, videos, bibliotecas. |
| | Post-primaria | 6 a 9 | Propuesta apoyada por la Federación de Cafeteros y la Universidad de Pamplona. Red de escuelas vecinas, promueven el trabajo académico junto con competencias productivas a partir de proyectos institucionales. Módulos educativos, televisores y VHS, videos, biblioteca. |
| - Básica y media - Modelos descolarizados | Sistema de aprendizaje tutorial SAT | Secundaria y media en tres jóvenes y adultos | Dirigida a jóvenes y adultos trabajadores. Existe libertad para la organización de planes de estudio, con base en competencias y destrezas locales. Módulos educativos y tutores |
| | Servicio de educación rural SER | 6 jóvenes y adultos, para primaria, secundaria y media | Propuesta desarrollada por la Universidad Católica de Oriente. Dirigido a personas menores de 13 años sin ningún grado de educación. Es semipresencial, definido a partir de contextos locales, autoaprendizaje, desarrollo de proyectos comunitarios, productivos y socioculturales a partir de módulos educativos. |
| | CAFAM | 5 etapas, para primaria, secundaria y media | Personas menores de 13 años sin ningún grado de educación. Pruebas para determinar grado de escolaridad. Juegos y evaluaciones. Prepara para la validación del bachillerato, a partir del autoaprendizaje y módulos. |

Fuente: Elaboración a partir de Rodríguez et al., 2007; Perfetti, 2003 y MEN, 2001

- La propuesta denominada Escuela Nueva se organizó en 1976 como sistema de educación para primaria en Norte de Santander, Boyacá y Cundinamarca, siendo ejemplo a nivel de Latinoamérica (Estrada, 2004). Se innova en las estrategias curriculares, administrativas y de capacitación de docentes para llevarse a cabo en escuelas rurales multigrado, a partir de aprendizaje activo, con el fin de relacionar los entornos locales, promoción flexible según el ritmo de aprendizaje individual, a partir de la promoción de la cooperación y de los valores con guías de trabajo (López y Correa, 2004).

- El programa Telesecundaria, a través de jornadas televisivas diarias para aprender sobre temas diversos, con la ayuda de lecturas temáticas de 10 minutos y la orientación de un profesor. Esto permitió llevar el bachillerato a zonas donde los niños no tienen acceso a este nivel educativo debido a la lejanía de los planteles educativos, a la falta de éstos y/o de profesores.

- El SAT, como modalidad de bachillerato semipresencial, fue creado para promover la formación de los campesinos en lectura y escritura, áreas básicas y en proyectos agropecuarios que puedan ser autogestionados. Para ello, los estudiantes tienen currículos acordes con las características de la zona y se capacitan en tres etapas: impulsor rural (grados 6 y 7), práctico en bienestar rural (grados 8 y 9) y bachiller en bienestar rural (grados 10 y 11). (SAT, 2004).

En Colombia a través de varias Organizaciones No Gubernamentales ONG y el Ministerio de Educación, se lleva a cabo este proceso académico y se ha implementado en varios países de América Central y del Sur, así como algunos países africanos.

- Bachillerato en Bienestar Rural, SAT; en el marco de la Ley 715 del 2001 (Sistema General de Participaciones) se fusionaron entidades educativas de básica primaria con entidades de secundaria y media, con el fin de ofrecer los grados desde 0 a 11. En este proceso se aliaron las estrategias educativas Escuela Nueva y SAT, con el fin de fortalecer a las comunidades rurales y sus entornos desde capacidades y competencias en la proyección e integración de proyectos productivos y conservación de los recursos locales.
- Círculos de aprendizaje: esta propuesta educativa es una innovación de la Escuela Nueva, orientada por la Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente en asocio con universidades y Ong, dirigida a niños y niñas entre los 5 a 10 años en condiciones de vulnerabilidad y desplazamiento que se encuentran fuera del sistema educativo. Se ha establecido en Instituciones Educativas de Nariño, Cundinamarca, Norte de Santander, Valle, Putumayo, Choco, Eje Cafetero y en algunas zonas de la Costa Atlántica. Su objetivo es la participación y adaptación académica y social de la población en desplazamiento, a partir de trabajos en grupos de máximo dieciséis estudiantes con orientación de un tutor, que atiende todas las áreas del conocimiento en cada uno de los grados necesarios, con manejo académico flexible (Rivas y Villota, s.f.).

Para el proceso de evaluación, las diferentes modalidades académicas se rigen por el decreto 1290 de 2009, el cual reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media que deben realizar los establecimientos educativos. Este proceso evaluativo en cada institución se debe establecer en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), con el fin de contar con los parámetros de aula para tal fin. A nivel nacional las Pruebas Saber y de Estado permiten resultados sobre calidad y a nivel internacional se cuenta con PISA, TIMMS, SERCE e ICCS.

De acuerdo con Ramírez (2008), el tema de la evaluación de los programas educativos rurales en Colombia tiene retos relacionados con el enfoque de:

- Los aprendizajes: aprender a conocer y a hacer
- Desarrollo como persona: aprender a ser
- Desarrollo de la sociabilidad: aprender a convivir

Estos aspectos se requieren para una adecuada identificación de las características, sentido y forma de las evaluaciones de acuerdo con los enfoques pedagógicos y los contextos específicos en los que se desarrollan, todo ello en el marco de las exigencias legales del país.

Estos modelos buscan *“romper con los enfoques verticales y autoritarios, partir de la realidad de los sujetos implicados en los actos educativos, valorar las expresiones y las nuevas configuraciones de la cultura, construir relaciones pedagógicas consensuadas, promover el autoaprendizaje”* con el fin de aportar al conocimiento y valoración social desde las diferencias y desigualdad para llevar a cabo procesos de *“reconocimiento, inclusión, empoderamiento y democracia”* en las comunidades locales desde los individuos (Ortega et al., 2009:28).

Para tal fin, se lleva a cabo un conjunto de estrategias pedagógicas y didácticas articuladas a las instituciones educativas formales, *“como programas adicionales y los administra con el apoyo de la Secretaría de Educación y la administración de cada una de las propuestas”* (Entrevista 2. 2011. Rector) en aras de la calidad y la pertinencia.

Además, como producto final del proceso académico, se busca que los egresados establezcan proyectos de vida que orienten su quehacer personal con objetivos específicos, de igual manera que desde sus entornos establezcan procesos

productivos, con el fin de impulsar microempresas que permitan generar empleo, mejorar los niveles de vida y fomentar el sentido de pertenencia a la localidad; para ello se plantea la ampliación de la cobertura, mejora en la calidad y el desarrollo de alianzas a nivel privado y oficial, así como la articulación con los procesos locales.

7.3 EL PER EN BOYACÁ

“Ahora se están ofreciendo varios modelos educativos como Alianza Educativa por Colombia, Transformemos, Fundación ITEDRIS, Itaec-Sat, Cedeboy, Yo si puedo seguir y Cafam, ... (de esta manera) Boyacá (es) líder en las propuestas educativas para quienes quieren estudiar en el sector rural o urbano, de acuerdo a su trabajo o labor que realizan, así la población dispersa ha sido beneficiada” (Entrevista 3. 2011. Interventora).

Cada una de estas propuestas tiene unas generalidades respecto a objetivos y metodologías y de igual manera especificaciones como historial, cobertura, material de apoyo en los procesos académicos así como *“procesos pedagógicos, corriente pedagógica y todos son acogidos según sean las necesidades de la población”* (Entrevista 3. 2011. Interventora).

Se especifica que *“cada modelo tiene su planta administrativa, pedagógica y financiera, ellos interactúan con la secretaria desde la auditoria y la interventoría, mensualmente se hacen reuniones para ver las dificultades, avances, planes de mejoramiento de cada una de ellas”* (Entrevista 3. 2011. Interventora).

En general, *“la filosofía o el objetivo final de cada programa es el mismo que es la educación de adultos y en parte fundamental es la de la alfabetización, ...así el objetivo principal es brindar educación a esas personas que por razones económicas, laborales o sociales no pudieron ir al colegio”* (Entrevista 1. 2011. Director de núcleo) de tal manera que así se logre la inclusión educativa de la

población en extraedad y con ubicación domiciliar lejana, entre otros aspectos que no les ha permitido ingresar o culminar su proceso de formación académica.

De esta manera, las propuestas por jóvenes y adultos *“buscan identidad de la localidad,... (y) desde su municipio puedan estudiar y puedan generar proyectos pedagógicos productivos ...articulados con la educación de adultos”*(Entrevista 3. 2011. Interventora). Se resalta para Cómbita, que *“los participantes son los papás o parientes de los niños que están en las jornadas regulares, quienes por razones de trabajo o porque no veían la necesidad de la educación por cultura”*(Entrevista 2. 2011. Rector) y habían dejado de estudiar.

Retomando las propuestas educativas para jóvenes y adultos establecidas en Boyacá y de manera específica en Cómbita, a continuación se resumen algunos aspectos relevantes del ITEDRIS, CEDEBOY, Transformemos, Alianza Educativa y Yo sí puedo seguir:

- **ITEDRIS**

La Fundación ITEDRIS, Investigación, Tecnología, y Educación para el Desarrollo Rural Integral y Sostenible, fue creada mediante decreto 047 de diciembre 20 de 2000 y avalada por la Secretaría de Educación de Boyacá mediante Resolución 0247 de agosto 29 de 2001. ITEDRIS adelanta procesos de educación básica, secundaria y media rural, a partir de pautas de trabajo comunitario, reflejadas en procesos agropecuarios y la creación de microempresas familiares (ITEDRIS, 2010:14). Mediante resolución 325 de 22 de febrero de 2010 de la Secretaría de Educación Departamental, al Instituto se le denomina Fundación Red de Conocimientos.

“El ITEDRIS es un programa educativo patrocinado por la curia arzobispal, en donde con su representante actual, el padre Tiberio trabajamos, pero antes de igual

manera con otros sacerdotes. Este programa en el municipio ha tenido acogida en virtud a que su director es combitense, así se trabajó con él en relación a la asignación de las aulas” (Entrevista 1. 2011 Director de Núcleo).

Además, trabaja en el ámbito de la investigación social, el desarrollo productivo y la educación formal orientada a jóvenes y adultos que no han terminado su educación básica y media, según el Proyecto Educativo Institucional PEI de 2010. De igual manera, procede en atención de la primera infancia, ya que la organización administra el programa Creciendo a Pasitos a partir del año 2010.

La Fundación a partir del 2003, con investigación etnográfica en Cómbita y la sistematización de su proceso educativo, logra establecer la necesidad de la educación desde la formación humana para tratar problemáticas como la autoestima y las relaciones familiares; así de manera integral la propuesta aporta desde las necesidades físicas y psicológicas de sus participantes.

Según un documento inédito (2010), la propuesta educativa, trabaja para frenar la pobreza absoluta y el subdesarrollo desde la valoración de las personas y su capacidad de crecimiento y desarrollo permanente, a partir de la autonomía en cada uno de sus criterios y capacidad de elegir su destino independiente de su entorno, de tal manera que se pueda desempeñar a nivel socioeconómico, político, religioso, medio ambiental, ético y lúdico, aspectos importantes para la fundamentación antropológica del proceso educativo.

En segunda instancia, como base epistemológica, los individuos como personas requieren que las áreas sociales se involucren en las tradiciones culturales y las prácticas sociales para fundamentar la convivencia comunitaria. De otra parte, se integra la teoría general de los sistemas (TGS) de Ludwig Bertalanffy, quien explica cómo el mundo es un todo interrelacionado, complejo, organizado por lo cual se le debe respetar su equilibrio.

Su fundamento pedagógico es la educación popular planteada por Paulo Freire, en donde los individuos dejan la hegemonía política, económica y social como base de su pensamiento, para ser autónomos en el manejo de la democracia, el respeto del otro y la transformación social (inédito 6:2011), así los sujetos desde sus realidades construyen procesos de aprehensión. De igual manera, tiene en cuenta la Teoría de las inteligencias múltiples de Howard Gardner, para quien la inteligencia es el conjunto de varias capacidades específicas con diferentes niveles de generalidad.

En consecuencia, la propuesta valora las diferencias en la apropiación de los procesos pedagógicos, por esto se precisa la necesidad de la permanente retroalimentación de sus participantes desde y para sus entornos locales, en donde los conocimientos empíricos junto con los planteados en la propuesta, permitan fundamentar el aprendizaje significativo de David Ausubel, en donde el aprendizaje depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información.

De otra parte, a través de los procesos locales de investigación participativa, busca la identificación y apropiación de los elementos sociales, culturales, económicos y medioambientales que permitan analizar los entornos y de esta manera fundamentar el desarrollo sociocultural, medio ambiental y tecnológico desde las necesidades, iniciativas y potencialidades identificadas con los participantes, a través de la investigación histórica, etnográfica, de la sistematización de experiencias, así como desde la investigación pedagógica en el aula. De esta manera se busca la inclusión de los participantes en los procesos de investigación que aporten a su identificación local y propongan pautas de desarrollo e innove en la tecnología con soluciones económicas (PEI, 2010).

Bajo esos principios, el programa tiene como misión *“ofrecer educación para transformar las mentalidades y estructuras de la sociedad en un sentido de mayor*

justicia social, por medio de la investigación, la docencia y la acción integrada de una visión cristiana de lo humano, procurando condiciones de vida digna". Así, como visión se tiene el "ser los mejores en el diseño de propuestas educativas que contribuyan a reducir la pobreza y el hambre, desde el reconocimiento de la individualidad de los participantes, el desarrollo de las potencialidades, el compromiso con su familia y el fortalecimiento de capacidades sociales", con fin de "mejorar las condiciones de vida de las familias en situación de pobreza extrema a través de la investigación, tecnología y educación de manera que alcancen un desarrollo integral y sostenible" (ITEDRIS: documento inédito, 2010.).

Es de resaltar que dentro de la estructura de la propuesta educativa, las redes de conocimiento están conformadas por nodos, en donde los participantes o estudiantes, facilitadores o docente, coordinador, Instituciones oficiales o particulares, la familia, la comunidad y el mercado integran las áreas a la vida diaria a través del diálogo socio cultural (ITEDRIS, 2010:35). Para tal fin, el participante emplea como elementos metodológicos: guías pedagógicas, trabajo en familia, conformación de redes, consultas, experimentos, investigación, la producción y el mercadeo.

De esta manera, se establecen como herramientas de la metodología guías pedagógicas de trabajo, que contienen las cuatro áreas establecidas por el MEN así: humanidades (lengua castellana, inglés, lectoescritura, ortografía, comprensión de lectura y producción textual), ciencias sociales (geografía, historia, filosofía, religión, ética y valores, economía y política), matemáticas (conocimiento matemático, geometría, estadística, lógica y contabilidad), ciencias naturales (biología, física, química, proyectos productivos y educación física) y otras adicionales como contabilidad, primeros auxilios y etiqueta.

Dentro de las especificaciones del Decreto 3011/97 (artículos 10, 24, 50 y 53) cada Ciclo Lectivo Integral CLEI, debe cumplir un mínimo de 800 horas, bajo la modalidad

semipresencial, desarrolladas así:

CUADRO 15 Total de horas en cada CLEI

| TOTAL HORAS POR CLEI | TRABAJO PRESENCIAL (HORAS) | TRABAJO EN GRUPO (HORAS) | TRABAJO DE PROYECTO PRODUCTIVO / VIDA (HORAS) |
|----------------------|---------------------------------------|--|---|
| 800 | 400 | 200 | 200 |
| | 10 horas presenciales en cada semanal | 10 horas presenciales extraclase, con el fin de afianzar las temáticas | 10 horas con actividades lúdicas y comunitarias, con el fin de socializar, evaluar y proyectar para generar identidad |

Como línea de formación se tiene la de “Desarrollo de habilidades parentales o Formación para la atención de la primera infancia”, con el fin fortalecer a las comunidades en el cuidado de los niños y niñas a partir de la ejecución de proyectos familiares y comunitarios durante cada uno de los CLEI.

Los participantes son evaluados según sus ritmos de desarrollo, formas de aprendizaje y contextos locales, por tal razón ésta debe ser flexible y acumulativa, de acuerdo a los avances individuales y los de grupo. Para el caso de la evaluación externa se llevan a cabo interventorías, auditorías, pruebas ICFES, SABER y pruebas institucionales.

En consecuencia, los egresados a nivel personal y en colectivo se proyectan con fundamentos sociales para el trabajo liberador. Así, de manera objetiva aportan al beneficio colectivo, a partir de la ética, respeto, manejo claro de los derechos humanos y desde la legislación regional y nacional. *“Existen egresados de Yo si puedo, de ITEDRIS y de Transformemos en el municipio, sin embargo reconozco que por falta de seguimiento..., no sabemos de su porvenir, de su vida. En el momento (del grado) han sido ratos de felicidad, sin embargo se debería pensar en devenir de las personas”* (Entrevista 1. 2011. Director de núcleo).

- **CEDEBOY:**

“Para la educación en el campo de personas adultos la Secretaría de Educación de Boyacá avala el Cedeboy, tal vez el programa más antiguo, programa creado en la Gobernación de Boyacá” (entrevista 1. 2011. Director de núcleo).

El desarrollo de los Centros Educativos para el Desarrollo de Boyacá CEDEBOY, se inicia en el año 1992 (SEB, 2010:13) con la atención de 73 adultos en el municipio de Soatá, en la provincia Norte del departamento de Boyacá. Esta propuesta educativa se formaliza ante la Secretaría de Educación con el Decreto 01080/92, lo que permite establecerlo a nivel departamental.

De esta manera para el año 2010 se contó con 5.939 estudiantes según el Simat (2010), con presencia en las 15 provincias del Departamento de Boyacá, en donde hasta el 2010 cuenta con 90.000 beneficiarios, que se han proyectado en procesos socioeconómicos y culturales, mejoramiento de las condiciones familiares y de comunidad (SEB, 2010:16).

Para el caso de Cómbita *“el Cedeboy solamente trabajaba en la cabecera municipal, este programa ya no se está manejando en el municipio, debido a que era una propuesta gubernamental y las nuevas propuestas planteadas de manera más localizada, así como la asignación de recursos adicionales para el pago de las horas extras de los maestros de las mismas instituciones, la debilitaron”* (Entrevista 1. 2011. Director de núcleo).

- **TRANSFORMEMOS**

Transformemos es un programa más especializado, más dotado de recursos y de pronto con mejores posibilidades de llegar a todas partes (Entrevista 1 2011. Director de Núcleo).

El Sistema Interactivo Transformemos Educando, busca que jóvenes y adultos de las poblaciones vulnerables en Colombia sean “generadores de desarrollo y gestores de paz”, a partir de habilidades para mejorar su calidad de vida, participación competitiva en el mercado laboral, equidad en la sociedad desde los diferentes contextos locales.

La experiencia inicia en el 2005 y se ha implementado en 21 entidades territoriales de Colombia, en donde se ha caracterizado por el manejo individual de guías (para transformadores) y mediaciones o textos (para estudiantes) contextualizados a partir de procesos de investigación etnográficos (SEB, 2010:18) para 12 regiones; además, cuentan con videos y ayudas multimedia a las que se accede a través de aulas interactivas, proceso en el que ha sido acompañado por instituciones como la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia de Tunja.

En Boyacá, según lo establecido por la Secretaría de Educación (SEB, 2010:18) han participado 28.264 jóvenes y adultos durante los años 2007-2010 (Simat, 2010), quienes han contado con libros regionales para los seis ciclos lectivos especiales integrados CLEI. El acompañamiento académico lo realizan normalistas superiores y licenciados, quienes de manera permanente son capacitados sobre prácticas pedagógicas que permitan, por ejemplo recuperar la memoria histórica, literaria y artística en cada localidad.

- ALIANZA EDUCATIVA POR COLOMBIA

La Corporación para la Evolución Cultural CEC diseña, desde el 2004 la propuesta piloto a nivel nacional Alianza Educativa por Colombia con el fin de fortalecer a los líderes comunitarios locales en administración del poder público, desde la educación básica y media para el desarrollo de las competencias básicas y de administración, ya que según lo establecido la Federación Nacional de Concejos, Fenacon, en el

2003, de 12.243 concejales a nivel nacional (1098 municipios y distritos) 2.5% eran iletrados, el 9.5% no habían terminado la primaria, el 53.7% no habían terminado el bachillerato (educación media) y el 15.3% habían terminado algún pregrado (SEB, 2010:24), de otra parte la participación de mujeres era del 13.41%.

Para tal fin, con estrategias didácticas y pedagógicas transversales contextualizadas pretendían competencias en las ramas del poder público con líderes de estratos socioeconómicos 1 y 2 para su proyección ante las comunidades locales en beneficio del desarrollo local (barrios, veredas, comunas, corregimientos, principalmente). Por tal razón se tomaron como departamentos piloto a Boyacá (21 municipios), Santander (16 municipios) y Cundinamarca (7 municipios).

De esta manera, esperaban contribuir a “transformar la imagen del servidor público en una persona integral, desde el “conocimiento del conocimiento”, fusionando armónicamente lo intelectual-cognitivo, valorativo-ético-moral y lo realizable-operativo-proyectivo, hasta el desarrollo de habilidades de pensamiento para relacionar, comparar, inferir, categorizar, juzgar y comprender, entre otras, que les permitirán un adecuado conocimiento y manejo de sus comunidades para orientar y alcanzar el crecimiento personal de sus conciudadanos, además, del progreso de su región” (SEB, 2010:24), en coherencia con la formación en gestión pública, para el desarrollo de las competencias básicas y de administración.

El programa cuenta con convenios interinstitucionales desde el 2005 (SEB, 2010:25) con Fenacon, la Universidad Abierta y a Distancia UNAD, la Escuela de Administración Pública ESAP y la Universidad Pedagógica Nacional, con fines administrativos, logísticos y académicos. De igual manera, en los municipios existen Comités de apoyo conformados por los alcaldes, secretarios municipales, de bienestar social y representantes de los concejales, que en conjunto con los rectores de las Instituciones Educativas permiten la participación de los estudiantes en actividades académicas prácticas y teóricas, lúdicas, deportivas, entre otras.

- **FUNDACIÓN PEDAGÓGICA LATINOAMERICANA: YO SI PUEDO SEGUIR**

En Colombia, se implementa inicialmente en Boyacá en el 2006, luego de la experiencia en países como Haití, Ecuador, México, Brasil, Venezuela, Argentina, Panamá, Bolivia, Angola, Mozambique, entre otros (SEB, 2010:36).

“Yo si puedo empezó con un gobierno departamental, tuvo renombre nacional, apoyando a personas que no supieran leer, se inició para primaria en el gobierno de Jorge Eduardo Londoño, es un programa que sufrió transformaciones y ahora para secundaria se denomina Yo si puedo seguir” (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo).

Al comprobar los resultados y generar la necesidad de continuar la formación académica de quienes se alfabetizaron, se crea el convenio interinstitucional entre la Gobernación del Departamento, la Secretaria de Educación y el Ministerio de Educación de Cuba para organizar la propuesta “Yo sí puedo seguir”, que según el Simat (2010) atendió 13.334 personas en el Ciclo uno en el año 2008 y en el 2009 contó con 18.275 participantes entre los jóvenes y adultos en los ciclos uno y dos, resaltando para el año 2010 la apertura del ciclo 3.

Como referente local, *“Yo sí puedo en el inicio buscaron en cada administración municipal la asignación de las personas para que trabajaran en la propuesta, así se vincularon personas que tenían conocimiento del lugar, además de la experiencia, y el carisma necesario para el buen desempeño”* (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo)

Dentro de la metodología se implementan tele clases contextualizadas, con el fin de aportar al aprendizaje significativo desde lo que el participante ya sabe y los

contenidos que se imparten, de esta manera se complementan la enseñanza aprendizaje con los textos, el diario de campo y el plan de aula; para tal fin la propuesta educativa hace énfasis en la lengua castellana y en las matemáticas. De esta manera se atienden grupos de quince personas, como mínimo por docente. Esta propuesta se ha implementado en 115 municipios del departamento, con participación de mujeres cabeza de familia principalmente (SEB, 2010:38).

A nivel de Boyacá, el Cedeboy, Transformemos, Alianza Educativa y Yo sí puedo seguir tienen presencia en diferentes municipios, junto con Cafam e Itac- Sat., descritas a continuación:

- **CAFAM**

La Caja de Compensación Familiar Cafam, en 1981 creó el programa de educación continuada formal de jóvenes y adultos a nivel nacional, para los procesos de alfabetización, básica primaria y media, con etapas de aprendizaje del desarrollo de destrezas de lectura y escritura y áreas avanzadas de interés. La propuesta se caracteriza por tener ritmo de aprendizaje flexible, en donde se respeta los procesos de evolución de cada participante. En el proceso de aprendizaje la metodología se centra en “aprender a aprender”, con estudio independiente, trabajo en pequeños grupos dirigidos, para desarrollar competencias comunicativas.

En Boyacá, esta propuesta se ha establecido en Puerto Boyacá, donde participan jóvenes de 13 años analfabetas o que hayan cursado como máximo los tres primeros años, de igual manera personas con edades de 15 años o más que hayan finalizado el ciclo de educación básica primaria y demuestren que han estado por fuera del servicio público formal dos años o más, según el Artículo 16 y 17 del decreto 3011/97 (SEB, 2010:42).

- **INSTITUTO TÉCNICO AGROINDUSTRIAL DE EDUCACIÓN CAMPESINA
SISTEMA DE APRENDIZAJE TUTORIAL: ITAC-SAT**

Este modelo educativo se ha implementado en las provincias García Rovira de Santander, así como en Norte y Gutiérrez de Boyacá, bajo la dirección de la diócesis de Málaga – Soatá, con el apoyo humano, técnico y económico de entidades oficiales, privadas, organizaciones no gubernamentales del país y extranjeras. La Institución Educativa brinda a jóvenes en extraedad escolar y adultos, los grados de básica y media a través del Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT, proyectos pedagógicos productivos e investigación local, con el fin de aportar a los procesos rurales, sociales y económicos de la región, a través de programas y proyectos desde las áreas agroindustrial, agropecuaria y empresarial enmarcadas en la asociatividad. (SEB, 2010:47).

Sin embargo, “estas propuestas poco han sido aprovechadas desde sus objetivos, algunos lo hacen por la satisfacción de colgar el cartón, muy pocos lo hacen por aprender, orientar sus posibilidades...(de igual manera)los proyectos que ellos establecen se quedan en cumplir el requisito y no más” (Entrevista 2. 2011. Rector).

En general, dentro de los inconvenientes, según el Director de Núcleo “... *para ITEDRIS, Yo si puedo y Transformemos han sido las aulas, más que para el Cedeboy, así los estudiantes no tenían seguro el sitio de trabajo, debido que las instituciones formales no colaboraban, hoy se ha establecido que es de carácter obligatorio prestar las instalaciones y los rectores reciben una subvención económica por recibir los estudiantes de las diferentes propuestas” (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo).*

Respecto a los procesos académicos “...el problema está en que los tutores no tienen el perfil que se quisiera por el bajo pago, ya que un licenciado especializado

en pedagogías activas, en Tics, no compensa con lo que le pagan y así se van retirando y van entrando gente inexperta” (Entrevista 2. 2011. Rector).

CUADRO 16: Generalidades Propuestas educativas rurales avaladas por la Secretaría de Educación de Boyacá

| PROGRAMA | OBJETIVO | METODOLOGÍA |
|--|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Yo sí puedo y Yo sí puedo seguir - Alianza Educativa - Sistema Interactivo Transformemos Educando - CEDEBOY - Itaec-sat - ITEDRIS | <p>Ofrecer una alternativa para que los jóvenes y adultos puedan acceder a la Educación Básica y media</p> <p>Generar desarrollo y paz entre las poblaciones vulnerables y desprotegidas del país.</p> <p>Desarrollar habilidades para mejorar calidad de vida, participar competitivamente en el mercado laboral, equidad en la sociedad, comprensión de los diversos contextos,</p> <p>promover la convivencia democrática en las comunidades.</p> | <p>metodología flexible, contextualizada e incluyente a través de los diferentes Jóvenes y adultos Lectivos Especiales Integrados (CLEI).</p> <p>Modalidad de asistencia: Semipresencial Jornadas de trabajo: entre semana y/o sabatina y dominical</p> <p>estrategias didácticas y pedagógicas de transversalización, autogestión del aprendizaje e interacción con el contexto para que los participantes, estén en condiciones de comprender e intervenir apropiadamente ante la comunidad y ante las diferentes ramas del poder público asegurando su nuevo papel en la democracia local.</p> <p>-Desarrollar habilidades para mejorar calidad de vida, participar competitivamente en el mercado laboral, equidad en la sociedad, comprensión de los diversos contextos, promover la convivencia democrática en las comunidades.</p> <p>teniendo en cuenta el entorno socio-económico y cultural y se articula en la educación formal, educación para el trabajo y el desarrollo humano y, la educación informal sobre ejes de Investigación.</p> <p>criterios de la pedagogía moderna (activa - participativa), de manera permanente, integral y participativa.</p> <p>De otra parte, para el manejo administrativo el rector de cada institución educativa es delegado para “apoyar a cualquiera de estas propuestas y de ofertarlas con el fin de que la comunidad se vea beneficiada” (Entrevista 2. Rector)</p> |

Fuente: Elaboración propia

A pesar de estos inconvenientes, las propuestas educativas por ciclos se han establecido en diferentes localidades del departamento, según lo referenciado en el cuadro 17 para el 2012.

CUADRO 17: Cobertura 2012

| PROPUESTA EDUCATIVA | PORCENTAJE DE COBERTURA 2012 | CARACTERISITCA COBERTURA |
|---------------------|------------------------------|------------------------------------|
| Alianza Educativa | 9 | Ediles |
| Cedeboy | 25 | Jóvenes en extraedad |
| Transformemos | 22 | Mujeres de zonas urbanas y rurales |
| Itaec-Sat* | 3 | Zonas rurales de Norte y Gutiérrez |
| Ser-ITEDRIS | 15 | Población rural |
| Yo sí puedo seguir | 26 | Población rural dispersa |

Fuente: Secretaría de Educación de Boyacá, 2012

* única propuesta que no se ha establecido en Cóbmita

La mayor población atendida por los modelos corresponde a los niveles 1 (22.289%) y 2 (5.214%) del SISBEN⁶ (SEB, 2010:9), ya que por factores como la diversidad de las propuestas en cercanía a los domicilios y trabajos, la asignación de textos gratuitos con referentes locales, así como la flexibilidad en los horarios les facilita el proceso académico según las necesidades individuales de hombres y mujeres de áreas urbanas, así como rurales no incluidos en el sistema educativo.

En el año 2009 se consolidan las siete propuestas educativas, caracterizadas por establecer cobertura al facilitar el acceso, permanencia y continuidad en las zonas rurales, según lo establecido por el SIMAT, a través de la SEB (2010:6), en donde se especifica las matrículas para el 2005 al 2010:

CUADRO 18: Cobertura propuestas educativas por jóvenes y adultos, según matrícula oficial

| AÑO | 2005 | 2006 | 2007 | 2008 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 |
|-----------------|-------|-------|-------|--------|--------|--------|-------|-------|
| TOTAL MATRÍCULA | 5.477 | 6.478 | 8.794 | 28.011 | 38.894 | 29.015 | 27500 | 20603 |

Fuente: Simat.

En relación a las matrículas para jóvenes y adultos el año 2012, estas descendieron a 20.603 frente a 29.015 del 2010, aspecto que puede estar relacionado con el control de las propuestas educativas por parte de las Instituciones Educativas locales, limitando la vinculación de jóvenes a estas propuestas con el fin de su

vincularlos a los procesos regulares o también se puede deber “... a que los jóvenes y adultos tienen otras prioridades al tener familia, ...(y) tiene que trabajar, dedicar su tiempo para subsistir...” (Entrevista 3. 2011. Interventora).

De igual manera, se resalta que de los 20.603 matriculados para el 2012, 12.252 eran mujeres (59.47%) y el 67% de vinculación son población de zonas rurales (13.801).

7.4 EL ITEDRIS FRENTE AL DESARROLLO LOCAL EN CÓMBITA DESDE LAS EXPERIENCIAS Y PERCEPCIONES DE ESTUDIANTES, EGRESADOS Y DE ALGUNOS ADMINISTRATIVOS LOCALES.

Al explorar la fundamentación de la propuesta educativa de ITEDRIS, se encontraron varios soportes, desde la valoración de estudiantes y egresados, así como de algunos administrativos locales, lo cual permitió obtener información relevante para el analizar los aportes del ITEDRIS frente al desarrollo de Cómbita.

- LA IMPORTANCIA DE RETROALIMENTAR LOS PROCESOS ACADÉMICOS DESDE LA EXPERIENCIA DE LOS EGRESADOS

Dentro de los procesos administrativos de ITEDRIS a la fecha, no se han realizado seguimiento a sus egresados, según la revisión de los archivos académicos. Razón por la cual, fue fundamental dentro de la investigación entrevistar a algunos de ellos de diferentes promociones, con el fin de identificar sus procesos de aprehensión en aspectos socioculturales.

Este paralelo, entre el antes y después de haber estudiado, permitieron conceptos como:

- *“Varias cosas en mi vida han cambiado por ejemplo trabajaba en lo elemental lo que uno sabe: sacar papa, en cultivos. Durante el aprendizaje supe hacer sabajón, arequipe, yogurt y ya varias veces me ha tocado recurrir a esto por problemas económicos”* (Entrevista 9. 2011. Egresada)

De esta actividad con egresados, también se destaca la continuación de los lazos de amistad entre la mayoría de los compañeros de promoción. Por ejemplo al preguntarle a Don Israel Garavito, líder comunitario y egresado de la promoción del 2010 quien se caracterizó por sus procesos de gestión en beneficio de su grupo de estudio, según lo observado y quien con orgullo se graduó cuando tenía 47 años, comentó, que:

- *“... una compañera está trabajando en Bogotá, otros están conviviendo y estudiando hay poquitos, hay una compañera que fue la mejor del ICFES a nivel de Cómbita y está estudiando en la UPTC, la mayoría están trabajando en el campo en la parte agrícola y mi sobrino que está haciendo un curso en la policía y está participando de ciclista.”* (Entrevista 8. 2011. Egresado).

- **EL ITEDRIS COMO PROPUESTA ACADÉMICA**

ITEDRIS desde la educación popular, busca identidad de los participantes con el fin de establecer ciudadanía desde la identidad sociocultural, de manera que con la aprehensión contextualizada se proyecten ante sus comunidades; con el fin de contrarrestar los errores del sistema educativo, en donde la educación *“... siempre ha querido ser la abanderada del desarrollo del país y no lo ha sido, ya que... debe ir adelante del desarrollo de los pueblos, (a cambio) ha sido elitista y excluyente,(además) los costos educativos no son fáciles de sufragar por todos.”* (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo); concepto que permite evidenciar el eje central de la problemática de la educación frente a comunidades vulnerables.

En relación con las propuestas de educación para adultos y jóvenes, también denominadas por ciclos, a nivel de Cóbbita así como en el resto del departamento se cuenta con varias opciones según lo establecido en la Secretaría de Educación de Boyacá; sin embargo en términos generales, *“en la vereda y el municipio no se ha superado esa tradición de no verle la importancia a la educación..”* (Entrevista 2. 2011. Rector), aspecto que en la tradición de las políticas educativas no ha ocupado un espacio relevante para discutir y fortalecer.

En general, del sistema educativo se derivan políticas que no tienen en cuenta los entornos económicos, sociales y culturales locales, sin embargo éstas han incidido en la decisión de mantenerse o no en el sistema educativo de los individuos. Razón por lo cual, las propuestas educativas rurales han tenido como tarea acoger a quienes han desertado por *“cultura ... (e) imaginarios de la gente...”* (Entrevista 2. 2011. Rector).

La descalificación social, cultural y económica de las zonas rurales, por referentes urbanos “desarrollados” ha generado en sus habitantes procesos de baja autoestima y falta de criterio personal y como resultado el desinterés por las localidades como opciones de vida. Estos procesos dualistas, descontextualizados, requieren de una educación con visión social y cultural, para que los individuos perciban sus capacidades individuales, con fines de criterio y autonomía en sus proyectos de vida y puedan desdibujara la mentalidad de pobreza y marginación, que les han impuesto y han asumido como tal:

- *“Antes éramos como todos tímidos, el ITEDRIS nos cambió mucho porque ahorita hablamos lo que nos gusta o lo que no nos gusta, ...”* (Entrevista 6. 2011. Egresada).

Esta manifestación de seguridad para poder expresarse de manera libre, permite visualizar las potencialidades a nivel individual, familiar y de la comunidad; proceso

que se desarrolla desde la orientación de las guías pedagógicas, el trabajo en equipo y los facilitadores, desde donde se promueve el trabajo en familia.

- *“me enseñó a que me valorara yo misma para poder seguir adelante”.* (Entrevista 6. 2011. Egresada).

En general, entre los participantes tiene mayor relevancia los aportes en conocimientos e identidad personal que en lo económico, por esto se manifiesta:

- *“A nivel económico y material mi vida sigue igual, pero en cuanto a conocimientos mejore bastante también a nivel personal, porque ya se busca abrir puertas por lo aprendido en lo académico”* (Entrevista 7. 2011. Egresada).

Se recalca de igual manera, sobre el tema de autoestima y el desempeño social:

- *“a nivel económico mi vida siguió normal pero en conocimientos fue bastante, antes me sentía como que no sabía nada, me humillaban pero ahora me siento orgullosa de sacar mi bachiller adelante.”* (Entrevista 10. 2011. Egresada).

Estas evidencias, de desarrollo humano permiten establecer cómo:

- *“la contextualización se requiere, (para)... repensar la educación, (como) ... proyección ... en lo individual, familiar y en lo local, (así) reconocer la autonomía, ...”* (Entrevista 2. 2011. Rector).

- RELEVANCIA DE LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL

La valoración sociocultural vivida desde la lúdica, el compartir con personas de la misma edad y/o con intereses afines, así como la valoración de la familia, aportan a la formación académica integral. Este proceso los participantes, lo evidencian así:

- “Allí encontré un espacio de esparcimiento y de formación, en donde conocí varias personas, que aportaron a mi forma de ser” (*Entrevista 15. 2011. Egresada*)

Además, de generar un espacio para compartir con sus pares etéreos y cambiar de roles.

- “*Mi mayor experiencia fue el aprender nuevas cosas, el compartir y salir de la rutina al estudiar los sábados*”. (Entrevista 7. 2011. Egresada).

Este proceso, también permite espacios para socializar problemas individuales, fortaleciendo el aspecto de la convivencia:

- “*compartí con mis compañeros muchas dificultades*” (Entrevista 16. 2011. Egresada).

A partir de características del grupo, como la diferencias de edades y el manejo de diferentes roles a nivel familiar; se logran procesos relevantes de convivencia comunitaria:

- “*me enseñaron a ser respetuoso con la región porque a veces uno respeta la familia y a uno no le interesa integrarse a la comunidad pero ahora ya uno tiene opinión en la sociedad, para mí el proceso fue todo positivo, nada*

negativo, se me hizo muy chévere el programa”. (Entrevista 13. 2011. Egresada).

Para Luis Fernando Garavito desde su proceso académico, establece su proyecto de vida en función de:

- *“... si se quiere algo se debe empezar por algo, también la disciplina, humildad, el ser persona y los conocimientos básicos en la parte académica.”* (Entrevista 19. 2011. Egresado).

Como ejemplo, del acompañamiento de situaciones fortuitas, que tomadas como oportunidades, facilitan la visibilidad de las metas, él comenta:

- *“Ahora estoy prestando un servicio en la escuela de la policía Rafael Reyes de Santa Rosa de Viterbo, además entreno ciclismo. Estas actividades no las tenía planeadas, quería estudiar y practicar el ciclismo, pero debido a una propuesta de la policía aproveché la oportunidad. Quería estudiar zootecnia y participar en competencias de ciclismo, que practico hace un año y medio, mi desempeño ha sido regular, es una manera que veo que puedo salir adelante por eso lo práctico, además en ITEDRIS me motivaron mis compañeros.”* (Entrevista 19. 2011. Egresado)

Los hallazgos, sobre el fortalecimiento del recurso humano desde los procesos de mejora en la autoestima y relaciones interpersonales en familia; permiten ver la integración social de los individuos, como uno de los primeros pasos de reflexión.

- **IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN CONTEXTUALIZADA**

Dentro de los procesos de aprendizaje, se busca tener en cuenta las capacidades individuales, ritmos de trabajo, conocimientos previos de los participantes,

contextualización de las temáticas y participación, de esta manera la propuesta, como sello particular busca el intercambio de saberes desde procesos participativos y prácticos, según la fundamentación de la Teoría de las inteligencias múltiples (Gardner) y el aprendizaje significativo (Ausubel).

Para implementar estos procesos se debe partir de la contextualización de aspectos socioculturales de la región, en donde se evidencia que priman las tradiciones técnicas frente a nuevas opciones:

- *“... entonces buscan es obtener otra parcela para sembrar con químicos a pesar que el colegio está promoviendo la producción limpia, pero se queda en la academia y en la práctica no se dan los procesos”* (Entrevista 2. 2011. Rector).

Esto sucede en la medida que la educación no es valorada como opción en los procesos de transición a todo nivel y menos en los aspectos agropecuarios, debido a que:

- *“... los papás no creen en los muchachos que están estudiando, no los apoyan sino hasta el proceso que ellos deben cumplir para graduarse,..”* (Entrevista 2. 2011. Rector).

Sin embargo, es una situación que se presenta en la medida que los padres de familia, temen ver replicadas las situaciones críticas ante fracasos agropecuarios; lo que demuestra cómo los habitantes de las áreas rurales, alimentan la migración por no ver oportunidades en sus localidades para sus hijos. Sin embargo, ante esta situación es relevante los procesos educativos que aporten al diagnóstico y análisis de las realidades locales, con el fin de aportar a la toma de decisiones ante los proyectos de vida de los individuos.

- PRIORIDADES LOCALES ANTE LA EDUCACION RURAL

En la zonas rurales son variadas las dificultades, que deben ser subsanadas antes que estudiar. Esta situación se evidencia según lo vivido por algunos egresados, quienes habían dejado de estudiar por dificultades económicas a nivel personal:

- *“Yo tenía ganas de estudiar en el colegio pero no se me dio la oportunidad porque la educación es cara”* (Entrevista 9. 2011. Egresado)
- *“Porque no tenía recursos económicos para estar en el colegio”* (Entrevista 10. 2011. Egresado)

De igual manera a nivel de las familias, debieron priorizar otras actividades frente a la educación de sus hijos y trabajos domésticos:

- *“Por la falta de recursos económicos de mis padres y (además) me tocó trabajar, luego me case y tuve mis hijos”* (Entrevista 5. 2011. Egresada)

Otro aspecto, es la falta de disponibilidad de tiempo frente a las jornadas agropecuarias:

- *“Yo no tenía tiempo para estudiar en un colegio”* (Entrevista 11. 2011. Egresado).

Son algunos ejemplos, de la realidad local que justifican los procesos educativos como el de ITEDRIS, pensada como opción académica desde las veredas y no como se maneja en la actualidad, con tutorías en la cabecera municipal. Este replanteamiento de ubicación, ha sido una de las causas de la disminución de interés por parte de la comunidad, sin embargo hay que tener en cuenta que esta

medida ha sido tomada desde directrices de la Secretaría de Educación, por desconocimiento de las necesidades locales.

- **IMPORTANCIA DE LA EDUCACIÓN ANTE LA VISIÓN CAMPESINA**

Los diferentes obstáculos, establecieron en los participantes el reto de invertir en su propia educación, partiendo de retos personales y su valoración como una forma de aportar al bienestar individual y económico:

- *“Cada vez con la educación se van subiendo escalones para ser mejor y aportar. Salí de ITEDRIS y veo que he mejorado como persona y de mis ingresos económico”.* (Entrevista 15. 2011. Egresada).

Así, la educación es vista, además como soporte de procesos laborales frente al bienestar familiar:

- *“Ahora sé que no me voy a quedar varado, porque tengo con qué trabajar ya que cuento con mi finca, animales y además tengo mi familia cerca y trabajamos juntos con un fin. Yo trabajo con los obreros y ella se dedica a los animales y a cuidar de nuestro hijo.”* (Entrevista 17. 2011. Egresado).

Estos ejemplos, muestran la necesidad de políticas educativas que fortalezcan mecanismos administrativos, sociales y culturales en las localidades con el fin de facilitar la inclusión escolar. En el caso del ITEDRIS, los egresados en general, hacen énfasis respecto a las facilidades que tuvieron al contar con horarios de fines de semana, ya que *“al saber que era los sábados (vieron) la oportunidad, porque (realizaban otras labores) de lunes a viernes”* (Entrevista 4. 2011. Egresada), que las podían seguir realizando sin contratiempos al tomar la decisión de estudiar y además de manera gratuita: *“por el horario y gratuito y me daba la oportunidad de trabajar o de ayudar en la casa”* (Entrevista 10. 2011. Egresada)

En relación al logro de independencia económica a través de los procesos de educación, se visualizan oportunidades laborales:

- *“Para mí era importante terminar el bachiller y superarme para cualquier trabajo”* (Entrevista 8. 2011. Egresada)

Esta situación refleja la influencia del desarrollo modernizador, el cual toma la educación como medio de *“calificación y promoción social”* (Arocena), razón por la cual se expresa:

- *“... antes me sentía incómodo porque tuve la oportunidad de un puesto, pero por no tener el bachiller no pude trabajar, no se dio la oportunidad, entonces por eso me motive y dije eso me toca estudiar y gracias a Dios se me presentó esta oportunidad.* (Entrevista 8. 2011. Egresada).

Sin embargo, se presentan dificultades al retomar los procesos académicos, en algunos casos por estereotipos negativos de los años escolares anteriores, como es el caso de la dificultad o negación hacia algunas asignaturas en especial. Por tal razón, la siguiente evidencia:

- *“Al principio fue muy duro porque hacía hartito que no estudiaba y a uno siempre se le olvida cosas, eso de multiplicar, yo casi me salgo a los dos años de estudiar porque la matemática me caía muy pesada, pero lo luché y logré estudiar hasta que terminé”.* (Entrevista 5. 2011. Egresada).

En esta evidencia se resalta la importancia del empeño personal no solo al reanudar, sino para mantenerse y culminar los procesos académicos pensados como metas personales y colectivas.

APORTES DE LA EDUCACIÓN RURAL A LA MUJER

Al tener claridad sobre cómo *“la educación debe promover la generación de líderes de su vida,..”* (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo), se puede definir desde esta premisa el proyecto de vida, entorno a las diferentes experiencias vividas por los egresados según sus planteamientos de algunos estudiantes y egresados, para valorar los resultados de la evolución de sus metas establecidas.

Dentro de los procesos individuales, están los resultados de esfuerzos laborales y académicos para cursar los grados 10° y 11° en ITEDRIS, de Nidia Monroy, egresada de 27 años, soltera, quien desde estudiante labora como madre comunitaria, y quien comenta: *“De los objetivos propuestos fue el estudiar siempre, porque siempre pensé en terminar mi bachillerato, quise seguir estudiando y trabajando al mismo tiempo”*. (Entrevista 4. 2011. Egresada)

Proceso que refuerza al manifestar: *“... quería darme mi estudio yo misma y salir adelante y con el ITEDRIS terminé mis estudios y siempre quise estudiar matemáticas, ya tenía pensado empezar mis estudios en la universidad antes de terminar el bachiller”*. Este empeño por salir adelante, lo compartía con sus compañeros, proceso observado en el acompañamiento en explicaciones extras, organización formal para presentaciones en la misma aula o para eventos externos.

Esta identidad con su compromiso personal, se reflejó en los buenos resultados académicos y evaluativos: *“Mi experiencia más agradable fue lo del ICFES, porque yo llevaba más de diez años que no estudiaba y me fue súper bien, ...”* (Entrevista 4. 2011. Egresada).

Esta egresada se caracteriza por su empeño personal, aspecto relevante ante dificultades y oportunidades frente a las metas. Como egresada mantiene su trabaja y siguió estudiando:

“...también sigo trabajando, soy madre comunitaria, trabajo de ocho de la mañana a cuatro de la tarde y estudio en la jordana nocturna de seis a diez de la noche (física en la UPTC de Tunja), he sido madre comunitaria por siete años en Cómbita.” (Entrevista 4. 2011. Egresada)

Otro proceso individual por resaltar es el de Claudia, de la madre cabeza de familia de tres hijos, quien a los 30 años se graduó, luego de cursar todo el bachillerato en el ITEDRIS. Ella se caracterizó en el grupo de estudiantes como madre, trabajadora y sobre todo, por sus esfuerzos personales.

Debido a su situación personal y falta de capacitación, ella se había desempeñado en oficios varios, en diferentes casas de familia en Tunja. Sin embargo, con el fin de mejorar su situación laboral y por ende sus ingresos y sobre todo por los procesos de crisis sufridos en la crianza de sus hijas, comenta:

“La mayor experiencia ha sido haber terminado el bachillerato a pesar de mi edad (30 años), y contar ahora con mi trabajo, ya que de lo que aprendí ahora lo estoy aplicando, como el tema de la construcción. (Antes me desempeñaba)... en oficios varios, desde la convocatoria (en una constructora) me vi favorecida por mis conocimientos adicionales, así tengo una mejor remuneración económica desde hace un año, de igual manera la relación con mis hijos mejoró, ahora yo les colaboro en las tareas escolares con diferentes actividades y con mi familia ellos se han sentido orgullosos de mi logro del bachillerato.” (Entrevista 16. 2011. Egresada).

Este comentario permite evidenciar la necesidad de tener claridad y empeño en las metas, así como la importancia de “vivir” cambios a nivel personal para proyectarlos en responsabilidades como la crianza de los hijos. De igual manera, sirve para

ejemplarizar diferentes procesos de aprehensión, al lograr competencias a nivel cultural, social y laboral.

En relación a las competencias sociales, su visión personal la describe:

“A ITEDRIS le agradezco porque ahora soy mejor persona, líder, tengo la capacidad para desempeñarme como ama de casa, trabajadora y mi próxima meta es hacer el curso de enfermería en el pueblo en horario nocturno y que mis hijos estudien en una universidad.” (Entrevista 16. 2011. Egresada).

Ella es una de los egresados que sigue con la actividad productiva de lácteos sucedida desde el proyecto productivo durante el proceso como estudiante, a lo cual manifiesta cómo:

- *“El proyecto de los lácteos ha sido una ayuda..., pero mis compañeros no lo siguieron por muchas circunstancias, yo sigo con la idea y cuando preparo el yogurt lo vendo en Cómbita o en Tunja y siempre mantengo la clientela...”* (Entrevista 16. 2011. Egresada).

Se resalta de igual manera, algunos aspectos del proceso de vida de Janeth Tunarrosa, quien ha sido madre comunitaria en una vereda y luego de graduarse en ITEDRIS continuo su proceso de capacitación.

- *“En la actualidad soy madre comunitaria actividad realizada desde hace once años, ahora estoy estudiando el técnico de la primera infancia en el Sena, gracias a ITEDRIS y según mi labor sigo en proceso de formación para lo que estoy ejerciendo, a través del Bienestar Familiar se dio esta oportunidad. Yo he querido estudiar preescolar y esta oportunidad del bienestar me permite un ingreso económico para llegar a esta meta.”* (Entrevista 20. 2011. Egresada)

Se evidencia, en el anterior comentario la priorización de la permanente capacitación, para fortalecer roles laborales, familiares y económicos. Es notorio el sentido de pertenencia a nivel personal y laboral. Sin embargo, a pesar de estos esfuerzos, se mantienen los patrones de desigualdad de género al asumir la crianza de los hijos:

- *“El aporte de ITEDRIS, en mi rol de mamá me siento orgullo de mi bachillerato y tener la capacidad de formar empresa y con los hijos trabajar a la par. Como mujer ha sido un gran logro.”* (Entrevista 20. 2011. Egresada)

Un aspecto importante, es la identidad sociocultural frente al desempeño laboral:

- *“Me siento orgullosa de aportarle a la región al cuidarle y enseñarles a los hijos de mis vecinos mientras ellos realizan actividades laborales o de educación. El hogar queda en la vereda San Isidro, en la actualidad hay 13 niños hijos de labriegos y amas de casa. Algunos están estudiando porque son jóvenes, otros están en (el curso de) enfermería entre semana.”*(Entrevista 20. 2011. Egresada)

De igual manera, se evidencia nuevas visiones frente al proceso laboral y al establecer metas:

- *“Cuento con herramientas para trabajar: cómo tratar a los niños, qué enseñarles según las actividades y momentos pedagógicos. Con mi hija ha mejorado la relación, al enseñarle que hay que valorarse, quererse, ser persistentes, ella este año termina y quiere seguir contaduría pública. Mi relación familiar ha mejorado y buscado nuevos horizontes, mirar más allá, resalto la mirada hacia los adultos desde ITEDRIS.”*(Entrevista 20. 2011. Egresada)

Frente al proceso de identidad personal, se referencia mejoras en:

- *“Mi condición de vida mejoró en la parte académica y social, ya que hay mayor relación con la comunidad y ellos me buscan y la posibilidad de seguir estudiando. En la parte económica se tiene mejores ingresos y se ha visto reflejado en mis condiciones de vida. Al atender a los niños, enseñarles más cosas, los padres de familia tienen mayor confianza al entregarme a sus hijos, lo he sentido y lo han dicho al estar mejor preparada para cuidar a los hijos.”* (Entrevista 20. 2011. Egresada)

La anterior evidencia, permite ver la relevancia de la aprehensión ante el quehacer diario. Este proceso lo manifiesta Alfonso Sandoval, egresado de 25 años:

- *“mi mayor experiencia fue aprender cosas que me sirvieron para la vida sobre todo lo del proyecto (productivo)”.* (Entrevista 11. 2011. Egresado).

- **REFLEJO DE LA EDUCACIÓN RURAL EN EL DESARROLLO LOCAL**

Los procesos académicos, a corto plazo se ven reflejados a nivel personal y según su evolución, luego aportan a sus localidades, cuando por ejemplo han generado, a la vez bienestar laboral y de remuneración económica en su localidad (vereda):

- *“Antes me salía trabajo en el campo pero no era algo fijo, pero cuando uno llega a el ITEDRIS el tener el cartón de bachiller le permite tener un mejor trabajo como ahora, tengo un trabajo estable y mis condiciones económicas son diferentes yo diría que mejor, antes de estudiar uno andaba vacante y ya el estudio y las capacitaciones lo hacer ver otro punto de la vida lo enseñan a madurar”.* (Entrevista 11. 2011. Egresado)

La correlación del proyecto productivo establecido durante el proceso académico y la localidad, permite evidenciar la aprehensión académica frente a los contextos locales:

- *“En el proceso del proyecto fue interesante porque fue de lácteos y acá en el municipio se maneja el producto que es la leche...”* por tal razón.... *“Actualmente me dedico a trabajar en una empresa de lácteos... ahí en nuestra vereda y pues es grande y a los bachilleres les pagaban más y yo me anoté y estoy trabajando a partir de lo que aprendí y también están trabajando los del primer ITEDRIS (primera promoción). (Entrevista 11. 2011. Egresado).*

De este proceso de identidad local, se logran procesos de permanencia con visión laboral y familiar:

- *“De ITEDRIS resalto su facilidad de horarios y su ánimo de dar herramientas enfocadas para mejorar estancia en el campo, donde hay muchas posibilidades de comida, trabajo y contar con la familia de manera cercana.”* (Entrevista 17. 2011. Egresada).

Al contar con varios procesos técnicos, se pueden tomar decisiones según las necesidades y oportunidades locales:

- *“En el ITEDRIS, nos capacitaron en lácteos y la agricultura orgánicas y de ambos he desarrollado varias actividades. He recibido aportes económicos de los lácteos y de los alisos lo hice con fines de mejorar la finca.”* (Entrevista 18. 2011. Egresada).

Un aspecto relevante, es la obtención de seguridad ante toma de decisiones dentro del quehacer y la visión de aspectos relevantes como la mejora de vivienda con fines de bienestar:

- *“ITEDRIS, me aportó para mi vida con mis compañeros y los maestros, como mamá me puedo desempeñar mejor y en labores de la finca. Así también se ha logrado la mejora de la vivienda, como persona ya que no soy desordenada, sé que debo realizar trabajo mancomunado de la finca. (Entrevista 18. 2011. Egresada).*

De esta manera, se pueden aumentar los ejemplos en donde la educación logra ser una herramienta en el desarrollo local, al establecer procesos laborales e identidad cultural:

- *“Estoy dedicado a la agricultura con papa y arveja y la ganadería de doble propósito con préstamo del Banco Agrario, hasta ahora vamos bien. Siempre lo había pensado, con el ITEDRIS terminé de forjar esta idea para quedarme en mi vereda produciendo leche y levantando terneros.” (Entrevista 17. 2011. Egresado)*

Un aspecto importante, es cómo con criterio social, se ha logrado visualizar necesidades locales, a lo cual se propone:

- *“Yo diría que el ITEDRIS fuera por las casas y se diera cuenta de las necesidades prioritarias de la gente que por ejemplo si falta una bomba de gasolina que vinieran y enseñaran de construcción, de químicos algo así”. (Entrevista 9. 2011. Egresada).*

En los proyectos de vida, se ven oportunidades a nivel local desde nuevas alternativas técnicas:

- *“Antes de ITEDRIS, era muy cerrado en lo práctico, ahora sé cómo trabajar de manera ordenada, allí nos dieron herramientas para quedarme en el campo.”* (Entrevista 17. 2011. Egresado)

Sin embargo, en Cómbita se recalca sobre los “distractivos” administrativos ante necesidades básicas como la educación, en donde las decisiones locales están mediadas por diferentes intereses, demandas y posibilidades reales. Así, se expresa cómo en:

- *“Cómbita en sus procesos evolutivos es lento; escudados en el recorte de recursos, se tiene otras prioridades, como el patrocinio de un festival vallenato que no corresponde al contexto cultural,... cuando hay otras prioridades en el contexto agropecuario y cultural en donde se descuidó la consolidación del anillo turístico Sotaquirá – Cómbita - Arcabuco que permite otras dinámicas económicas para el municipio y la región* (Entrevista 2. 2011. Rector), que aportarían a la comunidad local.

Esta es una de las muchas situaciones descontextualizadas a nivel de las localidades, razón por la cual se requiere de líderes con sentido de pertenencia, que desde el pensamiento crítico, ejerzan su ciudadanía con dignidad y respeto con fines comunitarios, de esta manera se puede lograr desarrollo local, desde enfoques sociales que promuevan la igualdad; aspecto que requiere ser evaluado por ITEDRIS, en procesos de retroalimentación que visualice la integración académica con la localidad.

- EL TRABAJO COMUNITARIO FRENTE A LA GENERACIÓN DE MICROEMPRESA: EL DESARROLLO PRODUCTIVO

La generación de equipos de trabajo, dentro de los participantes permite desde la colaboración mutua subsanar dificultades académicas, económicas y/o familiares,

en la medida de los grados de confianza, entre ellos acuden ante cualquier inconveniente. De esta manera, los grupos vivencias la necesidad de compartir y de ser solidarios, ante la importancia de mantenerse juntos para lograr sus metas.

Este proceso comunitario ha permitido alimentar ideas productivas, que se han materializado en la generación de empresa en el municipio, a partir de los proyectos productivos de ITEDRIS. De esta manera, el programa ha generado impacto social, cultural y económico en el municipio, no solo al aportar con los títulos de bachillerato, sino porque:

- *“... han generado empresa, en general han dado oportunidad de estudiar y ... que la gente esté mejor al poder trabajar en mejores condiciones, ... (como por ejemplo) está el restaurante Combiexpres, ellos si siguieron con el proyecto desde un principio, ya hace como cinco años que están”.* (Entrevista 6. 2011. Egresada).

Este referente de empresa corresponde al primer grupo de egresadas que se asociaron, entre otros aspectos al ver la dificultad para seguir estudiando como ellas hubieran querido, debido a su edad y responsabilidades domésticas, según la opinión de la mayoría de ellas. Sin embargo el referente de la edad, para otros egresados es comentado como una de las fortalezas de esta asociación:

- *“... ellos se mantienen... desde hace cinco años, (debido a) que eran adultos mayores..., debido a que ellos tiene buenos líderes y se organizaron desde el principio. Imagino que por la edad ellos veían que no era posible ingresar a la universidad, sin embargo la edad es lo que les ha permitido mantenerse por su madurez.”* (Entrevista 15. 2011. Egresada).

Este grupo se caracteriza por 12 socias, que tienen roles en la administración, gestión, cocina, elaboración de artesanías, obtención de materias primas y atención

de eventos. El día de la entrevista focal realizada en el restaurante de la Cooperativa, se observó la dificultad para cumplir la cita, debido a que la mayoría cumplen otros compromisos diferentes a los de sociedad. Sin embargo, el escenario permitió, compaginar recuerdos como el inicio de labores en ese sitio, en donde junto con sus familias “esculpieron” su ideal.

Su proceso educativo lo iniciaron, porque:

- *“Era una ilusión frustrada porque cuando pudimos estudiar no lo hicimos, y era una oportunidad que se presentaba y era necesario, le cogimos gusto al estudio y terminamos todos los ciclos que se ofrecían en ese momento”* (Entrevista focal 1. 2011. Egresados)

Este grupo fue el primero que se organizó en Cómbita, por lo cual se recordó situaciones específicas sobre las clases y su participación en una investigación participativa, con el fin establecer identificación local:

- *“Vimos clases con módulos de otra región, pero adelantamos una investigación que sirvió para la reformulación de nuevos módulos para los estudiantes posteriores”* (Entrevista focal 1. 2011. Egresados).

De igual manera retoman otras dificultades:

- *“Recibimos las clases en la escuela urbana (6°, 7°, 8°, 9° y 10°) y después en la parroquia (11°) porque no nos dejaron continuar en la escuela porque en ese momento la rectora de la escuela manifestaba que ese instituto (ITEDRIS) no constaba de aprobación por el Ministerio de Educación y no prestaba los salones.”*

Además, *“realizábamos prácticas en las áreas de química y de sistemas, para esta práctica nos tocó desplazarnos a una universidad porque en la escuela no nos prestaron los computadores”* (Entrevista focal 1. 2011. Egresados).

Este grupo resalta los logros personales y sociales, al manifestar:

- *“Lo que se aprendió se hizo evidente en la superación personal, en el buen desempeño familiar y social, se mejoró la expresión y nos permitió conocer los derechos que tiene el ser humano por medio de la Constitución Política, aprendimos mucho y estamos muy agradecidos con el instituto por habernos brindado esa oportunidad.”* (Entrevista focal 1. 2011. Egresados).

Esta valoración de las microempresarias, es el reflejo de la apropiación del intercambio de saberes, ya que lograron articular sus experiencias particulares con los conocimientos académicos y establecieron un equipo de trabajo identificado con sus roles y consciente de su beneficio, a lo que de Soussa Santos denomina *“pensamiento amador”*, en donde además de beneficiar a las egresadas, la localidad es identificada a través de sus procesos gastronómicos y artesanales.

- **LA IMPORTANCIA DE LAS PAUTAS DE CRIANZA**

Un aspecto relevante para los padres de familia vinculados al proceso educativo, es su aporte frente a la responsabilidad en sus roles:

- *“Con lo que aprendí ahora soy mejor persona y mejor papá.”* (Entrevista 17. 2011. Egresado)

De igual manera, se recalca cómo en el proyecto de vida, toma relevancia la educación frente a las pautas de crianza con calidad, dando como resultado mejoras en la convivencia familiar y social; así se aporta en la disminución de los procesos

de marginación de las mujeres, que incide de manera directa en problemáticas como la violencia intrafamiliar. Por esta razón, Sandra Patricia Barragán (31 años) comenta:

- *“en cuanto a mis condiciones económicas sigo igual, pero con mis hijos si cambie ya uno tiene más conocimientos y les puedo ayudar en las tareas, ya uno pierde la timidez para hablar con el público y ahorita ya perdí la timidez”* (Entrevista 12. 2011. Egresada).

De igual manera, es relevante la evolución de los hábitos:

- *“antes de entrar a estudiar yo fumaba mucho y tomaba, no me importaba mis niñas vivía sin interés por nada, entré a estudiar y me cambió todo, cambie hasta el mal genio en la casa y ahora me motivo por mí misma.”*. Además agrega: *“Económicamente mi vida sigue igual y los ingresos del yogurt pues fue bueno, pero mi cambio fue más personal que económico.”* (Entrevista 14. 2011. Egresada).

- **ASPECTOS PARA RETOMAR Y SEGUIR AVANZANDO:**

El programa ITEDRIS cuenta con los parámetros exigidos por la normatividad para el proceso educativo de jóvenes y adultos, sin embargo se deben analizar aspectos relevantes sobre sus objetivos, metodología y docentes.

En relación con los objetivos, es necesario llevar a cabo el proceso de retroalimentación para valorar los procesos académicos frente a la transformación social y aprehensión, esto debido a que el porcentaje de egresados con proyectos de vida enmarcado en procesos de avance educativo, laboral o empresarial es mínimo, a pesar de ser prioridades en los objetivos del programa. Lo anterior se evidencia con comentarios como: *“Creo que para que funcionen estos proyectos*

hace falta más acompañamiento por parte del ITEDRIS que den una motivación..., queremos que se haga una convocatoria al grupo (egresados) para concientizarnos,... (Entrevista 8. 2011. Egresada).

Esta evidencia, manifiesta el requerimiento del permanente seguimiento de los egresados desde sus diferentes procesos, de tal manera que por ejemplo los líderes sean tomados en cuenta dentro de la misma institución con fines de fortalecer los procesos establecidos en su misión.

Así, en la línea de propuestas, Hugo Fernando Fuquen (20 años) añade:

- *“Me gustaría que se fortaleciera el liderazgo, (debido a que la región se caracteriza porque) la gente es individualista, no hay bien de la comunidad, aquí hay gente con talento pero no se aprovechan las oportunidades, porque no hay nadie que los lidere y lo represente, me parece interesante que el personal del ITEDRIS haga un acompañamiento continuo”.* (Entrevista 13. 2011. Egresada).

Actividades, como encuentros de graduación, ferias empresariales a nivel regional o departamental, permiten valorar la proyección de los procesos académicos y visualizar refuerzos acordes a las localidades. Para dar continuidad a estos esfuerzos se requiere de gestión ante empresas, municipios, instituciones educativas, con el fin de lograr convenios para la proyección del Instituto y el de sus egresados. Razón por lo cual se propone:

- *“...sería bueno que se hicieran lazos con el SENA o institutos para seguir el proceso académico.”*(Entrevista 7. 2011. Egresada) para los procesos académicos de egresados.

Sin embargo, existe en contraposición el concepto de Rocío, quien manifiesta que el:

- *“ITEDRIS ha mejorado mucho y le agradezco que nos hayan formado como bachilleres, personas y productores, además con los convenios que tienen buscan que sigamos capacitándonos.”* (Entrevista 18. 2011. Egresada)

Debido a que: *“los procesos investigativos realmente no se vieron fuera de las aulas y se hacía por cumplir el requisito.”* (Entrevista 15. 2011. Egresada), se requiere llevar a cabo procesos tangibles, con la participación en investigación desde el aula y así fundamentar la propuesta de desarrollo local con énfasis en el área físico social y la interacción del conocimiento empírico de los estudiantes, poco reconocido en el desarrollo de las temáticas académica.

Para lo cual, se hace necesario contextualizar todas las temáticas de las diferentes áreas, debido a que esta pauta de trabajo, la llevan a cabo pocos docentes. Respecto a este referente, se comenta:

- *“De ITEDRIS, valoró el esfuerzo de la organización, falta compromiso de algunos docentes como personas y como profesionales.”* (Entrevista 15. 2011. Egresada).

Además de los procesos académicos se hace el paralelo entre las oportunidades urbanas y las rurales, a lo cual se comenta que:

- *“La metodología de los libros, no me parecía mucho porque les faltó más avance de los libros, por más que seamos del campo y a lo último los profesores sacaban un tema de corre-corre, faltó más interés de profesores, uno mismo se cansa, faltó que el docente fuera más estricto, no dejar todo para última hora.”* (Entrevista 7. 2011. Egresada).

Razón de más para justificar el sentido de pertenencia de los docentes ante los procesos académicos: *“Resalto que los maestros tengan compromiso con las asignaturas y su aplicación en las actividades agropecuarias...”* (Entrevista 18. 2011. Egresada). De igual manera, tener en cuenta:

- *“El ritmo de trabajo se dificultó un poco porque era muy rápido y las explicaciones eran muy superficiales y no a todos se nos facilitaba aprender tan rápido, (a pesar que) nosotros aportábamos en las clases con los conocimientos empíricos.”*(Entrevista focal 1.2011. Egresadas).

Es relevante la propuesta de evaluar según el ritmo de avance de los estudiantes, sin embargo en el plano real es dispendioso y poco objetivo. Para lo cual se deben organizar procesos de seguimiento, que permitan valorar la disciplina y los procesos de calidad, y así de manera integral, aportar a la formación de individuos críticos desde el desarrollo de sus habilidades.

De igual manera, según lo observado en una de las jornadas de clase, en general a los estudiantes se les dificulta la lectura y comprensión de textos en español, aspecto reflejado en la apatía para cualquier ejercicio que les requiera estos procesos. A lo anterior, se suma la deficiencia en las asignaturas de inglés y sistemas. Estas áreas resultan ser “la piedra en el zapato” para muchos que aspiran a procesos académicos, laborales o cualquier otro índole.

Es notoria la integración estudiante-docente en algunos casos, en donde se logra familiaridad en beneficio de los procesos académicos:

- *“La profesora Rocío nos enseñó a hacer abonos orgánicos y jabón e hicimos un proyecto de sembrar papa y fue bueno la vendimos y cada uno se repartió,*

pero no siguió porque somos muy desorganizados.” (Entrevista 14. 2011. Egresada)

- *“Yo creo que le falta a estos proyectos es organización y una persona que nos motive a seguir en los procesos productivos, la profesora Roció nos acompañó y nos incentivó para hacer el proyecto de lácteos ella nos acompañó pero cuando se fue todo se acabó.”* (Entrevista 13. 2011. Egresada).

De esta manera, se aporta con la inclusión educativa desde la labor realizada por los profesores, con el fin de reducir los procesos de marginación. Para tal fin, es conveniente hacer seguimiento a los procesos académicos con el fin de fortalecer los procesos de tutoría y no realizar clases magistrales. Para lo cual recomiendan los estudiantes:

- *“hacer seguimiento a los docentes que no profundizaban sobre los temas y cumplimiento con los horarios.”* (Entrevista 17. 2011. Egresada).

Realidad en donde es evidente la necesidad de capacitación contextualizada de los actores educativos, debido a:

- *“La debilidad está en que se está enseñando desde la academia y se ha descuidado la formación para la vida local, además la gente que los oriente debe ser edad cronológica y de experiencia agropecuaria y del campesino, así no va hablar de lo que no sabe y la gente la escuchará porque sabe lo que está hablando. No se le puede pulir en su hablar a los campesinos, sin antes tener en cuenta que se requiere que sea un buen vecino, trabajador y además que sea honesto en beneficio de la producción de la región, de su buen vivir, del trabajo asociativo para mayor convivencia y solidaridad.”* (Entrevista 1. 2011. Director de Núcleo.)

Dentro de lo observado de manera directa, se corrobora esta situación, debido a que el horario no es cumplido, en algunos casos por los docentes, ya sea porque llegan tarde o no desarrollan la totalidad de la clase. Sin embargo, esta situación la sobrellevan los estudiantes, debido a que lo han informado a las directivas sin respuesta alguna. Lo que si no toleran, es cuando alguno de los docentes no acude a la cita y les hace perder el tiempo, sobre todo a los que vienen de las veredas. Ante esta situación, se resalta la decisión de algunos para adelantar tareas, solicitar explicación de temas no entendidos. Proceso aprovechado en su mayoría por las mujeres, mientras que los hombres prefieren hacer vida social en el pueblo.

Este incumplimiento, de parte de los docentes requiere del seguimiento administrativo su desempeño, debido en gran medida a que son actores fundamentales, desde su ejemplo ante su labor social al acompañar los procesos de intercambio de saberes.

- **LA IMPORTANCIA DEL COMPROMISO**

Entre los egresados se recuerdan procesos académicos con educadores comprometidos, en donde por ejemplo se comentan logros a pesar de las dificultades, cómo:

- *“La metodología, a través de los mediadores permitía trabajo independiente y con el acompañamiento de los facilitadores, se vieron varias temáticas, sin embargo son muy pocas las horas dedicadas para cada asignatura y poca la profundidad por tema, en comparación con el colegio local o el de Tunja. (Entrevista 13. 2011. Egresada)*

Sin embargo, se evidencia la inconformidad respecto a la calidad de textos y metodología:

- *“No estuve de acuerdo con jornadas completas para una sola asignatura.”*
(Entrevista 13. 2011. Egresada).

Un aspecto relevante, que se observó en una de las jornadas académicas fue la incidencia conflictiva para la ejecución del proyecto productivo. Allí se desdibujaron las amistades y en cambio se hicieron reclamos por no estar cumpliendo los compromisos de elaboración, venta y entrega de dinero de la venta. Esta situación, no fue intervenida en su momento por el docente a cargo de la jornada, a lo cual los estudiantes decidieron tomar rumbos diferentes, sin concluir sobre sus compromisos. Esta puede ser una de las explicaciones a las fallas en la continuidad del proyecto productivo luego de graduarse, ya que la resolución de conflictos, a pesar de tratarse en la academia, en la práctica no; por lo cual se comenta:

- *“El proceso administrativo visto en la academia no se puso en práctica en la resolución de conflictos.”* (Entrevista 15. 2011. Egresada).

De igual manera, sumado a la falta de resolución de conflictos, se evidencia la falta de continuidad en los procesos de colectividad frente al individualismo, según lo establece Johanna Rubio, egresada de 31 años:

- *“El proyecto que se realizó durante el proceso del ITEDRIS fue productivo pero este se acabó por falta de una iniciativa de cada uno, hubo muchos inconvenientes entre compañeros no supimos llevar las cosas, el resultado fue bueno, cuando realizamos los productos, nosotros ya teníamos los clientes, no hubo unión en el grupo, cuando nos graduamos y cada uno cogió por su lado, faltó incentivos, material y dinero para seguir la idea, pero ya cada uno piensa por sí mismo y no como grupo.”* (Entrevista 7. 2011. Egresada).

- Además, *“El proceso académico no caló en el manejo del individualismo y los conflictos por falta de unión, no hubo liderazgo y primó la inmadurez de los jóvenes ya que no veían la necesidad de seguir adelantando el proyecto a nivel del grupo...”* (Entrevista 16. 2011. Egresada)

A pesar de las diferencias, Dora Patricia Aguilar (madre cabeza de familia de 32 años) cree pertinente que: *“... el ITEDRIS nos reuniera a todos, que hubiera más acompañamiento de profesionales y ponernos de acuerdo para retomar el proyecto”*. (Entrevista 6. 2011. Egresada)

En la relación directa de la inversión en educación frente al proceso laboral, Un aspecto relevante, es la importancia de la apropiación de conceptos básicos moldeados en las competencias laborales, debido a que mejoran las condiciones de vinculación y horas laboradas frente a los salarios. Este proceso permite independencia en procesos sociales y culturales, además en algunos casos a mejoras económicas.

Dentro de los aportes sociales del programa dentro de los estudiantes se recalca, cómo:

- *“En la zona se ve las mejoras realizadas por el programa, por ejemplo a través de las visitas domiciliarias, en donde se mejoraron las condiciones de vivienda, proyectos como el ornato, desde la participación de la comunidad y los interesados. Estos procesos permitieron que los alumnos y la comunidad tomaran decisiones en beneficio de ellos. Los procesos se daban desde las salidas domiciliarias como labor social.”* (Entrevista 15. 2011. Egresada), además argumenta que son: *“mejores personas, sin importar donde vivan, creo que han mejorado sus condiciones de vida... al aplicar los conocimientos.”* (Entrevista 15. 2011. Egresada)

Estos aportes sociales, establecen mejoras no solo a nivel personal, sino además en sus entornos, por ejemplo:

- *“Con ITEDRIS ahora busco estar mejor, en la casa se realizaron mejoras de pisos y paredes, además las relaciones familiares mejoraron de manera notable, sobre todo con mi mamá. Con mi esposa y con mi hijo he aprendido el respeto mutuo y manejo administrativo de los negocios.”* (Entrevista 17. 2011. Egresada)

Este ejemplo, permite justificar la necesidad de establecer los grupos de trabajo desde los entornos locales: *“Recomendaría que en cada vereda hubiera grupos de trabajo y así las comunidades se beneficiaran. De igual manera mantener la propuesta de la generación de empresa y la unión de la comunidad con fines de progreso.”* (Entrevista 15. 2011. Egresada)

Sin embargo, es importante recalcar que este proceso se da en la medida que los estudiantes clarifiquen su proyecto de vida. De esta manera desde las competencias visualizan su proyección social, laboral y familiar, de tal manera que mejore la identidad cultural y los procesos de convivencia comunitaria, aspectos más relevantes para los egresados que los económicos, razón fundamental para que *“la educación de adultos... sea muy contextualizada hacia el adulto, hacia su formación y sobre todo al enriquecimiento de las competencias ciudadanas”* (Entrevista 3. 2011. Interventora).

En relación a la dependencia y falta de identidad sociocultural que afectan de manera directa el bienestar individual y la consecución de recursos económicos.

- *“Frente al proyecto productivo, de sexto a noveno era un requisito mínimo, ellos lo habían llevado con la siembra y cosecha de hortalizas, pero cambiamos la opción del proyecto por algo más productivo y decidimos tomar*

la decisión del proyecto de lácteos por los beneficios y facilidad establecidos desde el estudio que se realizó, además de ser un requisito nos enseñó mucho desde los beneficios que nos brindó” (Entrevista 4. 2011. Egresada)

- *“El aprendizaje me ayudó mucho porque uno lanzarse en la vida con la ignorancia es complicado”* (Entrevista 9. 2011. Egresada)
- *“Mi vida ha cambiado mucho, es complicado que mi familia toda tenía la secundaria yo no, uno se siente mal, en desventaja ahora me siento más completo y me fortalece.”* (Entrevista 9. 2011. Egresada)

Es relevante el impulso de la iglesia católica ante procesos educativos a nivel local o dirigidos hacia problemáticas de marginación en el sector rural, según lo establecido en el referente histórico de la educación rural en Colombia, para tal fin son varias las propuestas educativas administradas desde el clero. Esta labor es reconocida por la comunidad, a partir de la labor del párroco:

- *“Al profesor que más recordamos con mucho afecto es al padre Marco Antonio Gil, nos animó, nos ayudó y nos motivó para ingresar a estudiar”* (Entrevista focal 1.2011. Egresadas).
- *“... en el proyecto productivo planteado con el trabajo con la lana, idea que nació del padre Marco Antonio Gil, porque se contaba con la materia prima, las prácticas aportaron para reforzar los conocimientos teóricos, se contaba con el apoyo del SENA que aportó conocimientos sobre el manejo de la lana y atención al cliente.”* (Entrevista focal 1.2011. Egresadas).

8. CONCLUSIONES

Al tomar el planteamiento educativo de Freire, para quien a través de la educación los *“individuos dejan la hegemonía política, económica y social como base de su pensamiento, para ser autónomos en el manejo de la democracia, el respeto del otro y la transformación social”* (inédito 6:2011), frente a la incidencia sociocultural de los procesos educativos del Instituto Técnico para el Desarrollo Rural Integral y Sostenible ITEDRIS en el municipio de Cómbita – Boyacá, se concluye:

El referente histórico sobre educación rural, permite observar la aplicación de procesos urbanos, que dejan en un segundo plano la contextualización del intercambio sociocultural, en donde además se evalúan resultados de cobertura, sin evidenciar los procesos de interacción de los individuos con sus entornos, a partir de su identidad local.

Este aspecto educativo va de la mano de varias circunstancias que caracterizan la pobreza en las zonas rurales, entre las que se destacan, las generadas por procesos políticos que afectan la posibilidad de empleo a través de terrenos para laborar, seguridad alimentaria y de comercio con precios justos, así como el acceso a servicios básicos; sin embargo éstos se pueden contrarrestar con directrices que reconozcan y valoren los entornos locales, a partir de su capital social y cultural, con el fin de fortalecer estrategias de vida y procesos de participación en la toma de decisiones ante políticas que les afecten.

El manejo de la pobreza, inequidad y exclusión, requiere de políticas que propendan por el equilibrio social y económico, que permitan procesos de mejoras en el nivel educativo y cultural de la población, de esta manera se puede pensar en procesos de desarrollo desde la cohesión social.

Estas medidas sociales se requieren, ante las decisiones políticas poco acertadas, que han llevado a desdibujar las zonas rurales y a su productividad agropecuaria como oportunidad económica para la comunidad, lo que ha generado migración temporal y/o definitiva hacia centros urbanos, por diferentes causas, entre las que se encuentra la búsqueda de centros educativos urbanos, por cobertura y calidad. Sin embargo, no ha sido la solución ya que como servicio, la educación representa costo y en la mayoría de los migrantes, los ingresos económicos rivalizan con sus deseos de acceder a los procesos educativos frente a las necesidades laborales para el sostenimiento familiar.

Este referente de exclusión educativa, se presenta en Boyacá, en donde a pesar de contar con varias propuestas educativas y de mantener cifras en alza frente a cobertura, mantiene procesos de deserción y desescolarización entre los diferentes grupos étnicos, réplica de lo que sucede a nivel nacional; ejemplo del desconocimiento de los fines sociales de la educación, al dejar de lado su visualización como oportunidad para el desarrollo humano.

Esta desarticulación entre la educación y el desarrollo de la comunidad, requieren de procesos de aprehensión académica, en donde los hallazgos a partir de las experiencias y percepciones de estudiantes y egresados de ITEDRIS, establecen la relevancia del fortalecimiento de la identidad sociocultural, integrando los saberes propios de los habitantes de este contexto y los saberes académicos, de manera que desde una interacción educativa contextualizada, aporte a los proyectos de vida de los individuos, en donde prevalecen procesos en favor de la autoestima, identidad social a nivel individual y comunitaria.

Los esfuerzos regionales con fines educativos, son varios a partir de las discusiones sobre la necesidad de ciudadanos que aporten desde sus localidades, sin embargo se requieren procesos políticos que valoren las regiones desde sus diferentes contextos, con el fin de fortalecer oportunidades de desempeño. Para tal fin,

derechos como la educación, necesitan de la transformación del sistema educativo, a partir de la institucionalidad, en donde las zonas se caractericen por procesos equitativos con calidad educativa.

En el departamento de Boyacá, hasta el 2012 se llevaron a cabo varias propuestas educativas para jóvenes y adultos, sumadas a la de ITEDRIS como: Yo sí puedo seguir, Yo sí puedo, Alianza educativa, Transformemos y Cedeboy; manejadas por diferentes operadores; para lo con el fin de mantener esta oferta, se requiere de un manejo académico ético, ante el afán de cumplir metas estadísticas, que representa reconocimiento económico; así aportar al compromiso social de la educación popular. Para tal fin, es necesario establecer medidas objetivas que analicen de manera permanente, los resultados obtenidos, frente a los objetivos planteados, con la participación de estudiantes y egresados, así como de docentes.

Cómbita es un municipio con diversos potenciales debido a su ubicación geográfica, recursos medioambientales y humanos, así como a su referente sociocultural; contexto en el cual ITEDRIS desde su propuesta educativa, ha aportado en algunos procesos de desarrollo humano de sus participantes, manifestado con el cambio de actitud hacia su entorno inmediato o personal, familiar, social y/o comunitario; lo que ha facilitado la visualización de oportunidades sociales y laborales.

Estos aportes socioculturales de la propuesta educativa de ITEDRIS, se manifiestan en y según el referente histórico, el aumento de cifras por cobertura en la zona rural, aportando a los jóvenes y adultos en su formación académica, en concordancia con lo establecido en la Constitución Política, garantizando la educación como un derecho de los sujetos.

Para el desarrollo de Cómbita se requieren esfuerzos aunados entre los dirigentes políticos y la comunidad. Para tal fin se debe contar con líderes que visualicen las oportunidades entre los recursos del municipio, como la diversidad medio ambiental

y su cercanía a Tunja. Un ejemplo tiene que ver con retribuir de alguna manera el impacto sociocultural, que se refleje en la potencialización de capacidades humanas, en torno a las posibilidades que ofrece el contexto, los saberes aprendidos, los saberes ancestrales, el fortalecimiento de capital social y cultural así como el fortalecimiento de procesos productivos.

La “*identidad local*” (Arocena, 1995), permite dar claridad a los procesos de adaptación, desde la contextualización de las potencialidades particulares, con referentes territoriales, ya que generan bienestar en los individuos y a nivel colectivo, en bien de la localidad. Este componente del desarrollo humano en las zonas rurales, requiere desdibujar la desigualdad social que dificulta en los individuos al afrontar los cambios culturales, proceso que genera desarraigo sociocultural y falta de criterio en las decisiones, en gran medida por el fracaso entre lo que se enseña y cómo se enseña frente a los contextos, debido a las inadecuadas políticas educativas frente a su ubicación dispersa y en igual medida al sentido de pertenencia educativa de estudiantes y docentes.

Este compromiso social, ante el desarrollo humano, referencia entre los egresados de ITEDRIS, el surgimiento de actores con iniciativas a nivel personal, familiar y comunitario, que han establecido desde la contextualización del intercambio de saberes, aportes en los cambios de mentalidad sobre procesos en la crianza de los hijos, manifestado en las prácticas y creencias, en las cuales toma fuerza la responsabilidad de la educación de sus hijos; así como en los procesos agropecuarios, en términos de visión de desarrollar proyectos productivos desde lo local, la transformación de materias primas, el fortalecimiento del sistema finca como escenario de roles, desarrollo mismo generación de empresa desde la identidad cultural, en el cual se reconozcan los saberes propios articulados a los saberes formales o académicos apropiados en los procesos que lidera ITEDRIS.

El avance, en la visibilidad de los habitantes rurales y de sus expresiones socioculturales, requiere del fortalecimiento personal y comunitario de tal manera que se dignifique sus proyectos de vida, con progresos que permitan a su esfuerzos productivos y sociales ver frutos desde la organización de grupos de trabajo que tomen las materias primas locales como opción de vida y generación de ingresos, más no como economía de subsistencia subvalorada.

Las acciones colectivas organizadas desde el intercambio de saberes, permiten resultados acordes a los recursos locales: humanos, medioambientales y económicos que permiten ver a corto plazo beneficios laborales y económicos, proyectados en beneficio de las localidades, aporte para situaciones de crisis. Para tal fin se requiere fortalecer las capacidades individuales de estudiantes, docentes y administrativos), desde la educación orientada con equidad, así como la interacción de la teoría con la práctica, en asocio de procesos de investigación participativos, que permitan enfoque diferencial, que permita a los participantes visualizar sus fortalezas, para desarrollar sus capacidades, de tal manera que con criterio pueda desempeñarse y aportar al desarrollo local.

Este compromiso educativo, a nivel rural requiere de docentes y metodologías con enfoque local a cambio de propuestas o modelos pensados desde lo urbano para lo urbano, aspecto que debe replantear la propuesta educativa, así de manera objetiva se puede visualizar oportunidades de vida en las áreas rurales, direccionar procesos de arraigo local, en un mayor número de egresados; para tal fin se requiere de vocación social de los docentes, ante la sensibilidad, contextualización, innovación y creatividad durante su desempeño, en igual medida se requiere este interés en los estudiantes, a partir de procesos como el manejo de los ritmos de aprendizaje, con el fin de mantener estudiantes activos en el interés académico.

Es fundamental en este orden de ideas fortalecer los procesos de formación de los docentes facilitadores del proceso que vinculen en sus prácticas y saberes los

criterios y filosofía de la educación popular, dado que la experiencia investigativa, demuestra una importante falencia en este sentido.

Estos requerimientos académicos de los docentes, se referencian debido a los cambios que se necesitan, tanto en los procesos de formación de los sujetos participantes, como desde las metodologías y las herramientas de trabajo, acordes a las zonas donde se desempeña. Para lo cual debe tener en cuenta la asignación en zonas rurales de aulas adecuadas, organización de temáticas, profundidad en temas como: idiomas, comercio y sistemas de manera transversal, de igual manera dar relevancia al seguimiento de matrículas, deserción, así como a los egresados. Lo anterior, con el fin de aporta en los procesos educativos desde la dinamización de la información.

ITEDRIS ha recorrido un camino, a nivel del departamento de Boyacá, el cual debe fortalecer desde procesos de investigación participativos en contexto, nacidos en sus entornos educativos, con el fin de visualizar las realidades de sus participantes e ir fundamentando su pertinencia ante los sujetos que participan, de tal manera que logre mayor congruencia con su formación, de igual manera aporte a la dinamización de la interacción docente - estudiante, y así lograr en mayor medida, la adaptación de sus beneficiados en diferentes contextos, con eficiencia desde la *“crítica de la razón y la emoción”* (Haste, 2010), y así no replicar lo procesos tradicionales de adiestramiento de los estudiantes, sin ningún proceso de comprensión crítica de su formación.

Al contextualizar los procesos educativos desde la investigación, ITEDRIS puede seguir fundamentando sus objetivos desde la educación popular, en donde debe primar el intercambio de saberes, que permitan la interacción de los procesos académicos y las estrategias de vida, fundamentadas desde las realidades técnicas, sociales y culturales de cada localidad, las cuales al contextualizar se pueden tomar como oportunidades de desempeño social y laboral. Así, de manera permanente,

se requiere de caracterizaciones críticas sobre procesos técnicos, productivos, administrativos, referentes socioculturales; de tal manera que se logre analizar las realidades particulares, con el fin de aportar de manera efectiva ante las expectativas particulares, que permitan fortalecer a las comunidades desde el desarrollo humano.

9. BIBLIOGRAFÍA

ALBERT, M. (2007). La investigación educativa. Claves teóricas. McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U. 24 pp. Primera edición.

ALONSO, J. (2003). El estudio de caso simple: un diseño de investigación cualitativa. Serie metodología de la investigación. Artículo reproducido de la publicación Textos de Política y Relaciones Internacionales. Facultad de Ciencias Políticas y Relaciones Internacionales. Pontificia Universidad Javeriana. Disponible en internet: <http://www.adepac.org/EstudioCaso.htm>. Consultado: noviembre de 2011.

AROCENA, J. (1995). El desarrollo local. Un desafío contemporáneo. Centro Latinoamericano de Economía Humana (CLAEH). Universidad Católica del Uruguay. Editorial Nueva Sociedad. Primera Edición. Venezuela. 175 pp.

ARQUIDIÓCESIS DE TUNJA. (2011). EN: Revista Luis Augusto Castro Quiroga. Arzobispo de Tunja. Bodas de plata episcopales. Tunja. p.55

ATCHOARENA, D. Y GASPERINI, L. (2004). Educación para el desarrollo rural. Hacia nuevas respuestas de política. Estudio en conjunto por FAO-UNESCO. 23Pp. Disponible en internet: <http://www.redetis.org.ar>. Consultado: mayo de 2009.

ATLAS DE COLOMBIA POR DEPARTAMENTOS. (2004). Boyacá. Casa Editorial El Tiempo, Semanarios 7 días. Primera Edición. Colombia. p.40-43.

BARACALDO, I. (2000). Monseñor José Joaquín Salcedo. Sus ideas y pasión por la educación campesina. Instituto Universitario Juan de Castellanos. Tunja, Boyacá. 239 Pp.

BECERRA, C. (2002). Consideraciones sobre la juventud rural de América Latina y el Caribe. EN: Primer Congreso Mundial de Jóvenes Empresarios y Pymes. Zaragoza. Santiago de Chile.

BONILLA, E. Y RODRÍGUEZ, P. (1997). Más allá del dilema de los métodos. La investigación en Ciencias Sociales. Ediciones Universidad de los Andes. Tercera Edición. Grupo Editorial Norma. Bogotá

BRASLAVSKY, C. (1995). La educación secundaria en el contexto de los cambios en los sistemas educativos latinoamericanos. Revista Latinoamericana de Educación. 9. Biblioteca digital Organización de Estados Iberoamericanos para la educación, la ciencia y la cultura OEI. pp 93. Disponible en internet: <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie09a03.PDF>. Consultado: noviembre de 2011.

CASTILLO, O. 2007. Paradigmas y Conceptos de desarrollo rural. Colección apuntes No.2. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Departamento de Desarrollo rural y regional. Pontificia Universidad Javeriana.

CÓMBITA. UNIDOS PARA PROGRESAR. 2012. Disponible en internet: <http://www.combita-boyaca.gov.co/nuestromunicipio.shtml?apc=m-m1--&x=3037271>. Consultado: mayo de 2012.

CONTERA, C. (2007). Apuntes sobre algunas ideas tratadas por el Profesor Boaventura De Sousa Santos. 7 pp. Disponible en internet: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/contera.pdf>. Consultada: junio de 2010.

CORTE CONSTITUCIONAL (1997). Sentencia SU-111/97. Magistrado ponente Dr. Eduardo Cifuentes Muñoz. Disponible en internet: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/1997/SU111-97.htm>. Consultado: septiembre de 2011.

COUTO, S. (2006). En: Curso en desarrollo humano local con énfasis en activos de Ciudadanía. Unidad 2: desarrollo humano y desarrollo local. Qué es el desarrollo local. 6 pp. Disponible en internet: http://www.unilibrecali.edu.co/programa-economia/%5Cimages%5Cstories%5Cforma_altonivel%5CQue_es_DL_Couto_Su_eli.pdf. Consultado: mayo de 2013

CUESTA, O. (2008). Reflexiones sobre la educación rural en el marco de la comunicación-educación. EN: Documento seminario de educación rural. Maestría en Educación. Universidad Pedagógica Nacional. 14 p. Disponible en internet: http://www.usergioarboleda.edu.co/civilizar/educacion_rural.htm. Consultado: julio de 2009.

Decreto 1860 de 1994. Ministerio de Educación Nacional. Colombia. Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf. Consultado: noviembre de 2011.

DE GRAMMONT, H. (2008). “El concepto de la nueva ruralidad”. Disponible en internet: Pérez, et al. La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. Pp.23-44.

Departamento Nacional de Estadística DANE, (2005). Censo general. Colombia Educación. Disponible en internet: http://www.dane.gov.co/index.php?option=com_content&task=category§ionid=47&id=79&Itemid=261. Consultado: julio de 2012.

DECRETO 1860. Disponible en internet: http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-172061_archivo_pdf_decreto1860_94.pdf. Consultado: agosto de 2011.

DECRETO 3011 del 1997. Disponible en internet:
http://www.unad.edu.co/vider/images/documentos/Decreto_3011_de_97.pdf.

Consultado: agosto de 2011.

Documento inédito, (2011). Proyecto educativo Red de Conocimientos.

DOMINGUEZ, M. (2009). Platón y su concepto de educación. Resumen. Disponible en internet: <http://scarball.awardspace.com/documentos/trabajos-de-filosofia/Platon.pdf>. Consultado: diciembre de 2009.

ESPÍNDOLA, E. y LEÓN, A. (2002). Educación y Conocimiento: una nueva mirada. La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional. Revista Iberoamericana de Educación. 30. Septiembre – Diciembre. OEI. Ediciones. Disponible en internet: <http://www.rieoei.org/rie30a02.htm>. Consultado: diciembre de 2008.

ESTRADA, D. (2004). América latina: Educación rural, una tarea pendiente. Disponible en internet: <http://www.ipsnoticias.net/interna.asp?idnews=30891>. Consultado: septiembre de 2009.

FERRO et al. (1999). Jóvenes, coca y amapola. Un estudio sobre las transformaciones socioculturales en zonas de cultivos ilícitos. Instituto de Estudios Rurales. Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá, 302 pp.

FONDO INTERNACIONAL DE DESARROLLO AGRÍCOLA FIDA. (2010). Informe sobre la pobreza rural 2011. Nuevas realidades, nuevos desafíos: nuevas oportunidades para la generación del mañana. Impreso por Quintily. Roma. Disponible en internet: <http://www.ifad.org/rpr2011/report/s/rpr2011.pdf>. Consultado: noviembre de 2012.

FREIRE, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI Editores.

FREIRE, P. (2007). La educación como práctica de la libertad. Siglo XXI Editores.

FUNDACIÓN PARA LA EDUCACIÓN SUPERIOR FES, (1987). Educación rural en Colombia: situación, experiencias y perspectivas. Disponible en internet: <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyep/article/viewFile/5592/5014>. Consulta septiembre 2011.

GALEANO, M. (2004). Estrategias de investigación Social Cualitativa. El giro en la mirada. La Carreta Editores

GARCÍA, D. 2012. Martha Craven Nussbaum: sin fines de lucro, por qué la democracia necesita de las humanidades. EN: Revista Enfoques, Vol. X. No.16. pp.181-185. Traducción de María Victoria Rodil. Katz Editores Madrid, ISBN: 978-84-929-4617-4. Disponible en internet: <http://www.politicaygobierno.cl/wp-content/uploads/2012/07/Enfoques-16-Rese%C3%B1a-02-Dora-Garc%C3%ADa.pdf>. Consulta febrero 2012.

GÓMEZ, S. (2008). “La nueva ruralidad. Fundamentos teóricos y necesidad de avances empíricos”. Disponible en internet: Pérez, E. et al. La nueva ruralidad en América Latina. Avances teóricos y evidencias empíricas. Editorial Pontificia Universidad Javeriana. pp.23-44.

HASTE, H. (2010). La revolución masiva en tecnología. Comunicación y transporte. Globalización. EN: Revista Internacional Magisterio. Educación y pedagogía. Julio-agosto de 2010. 45. p. 11

HELG, A. (2001). La educación en Colombia 1918-1957. Editorial Plaza y Janes. Bogotá

HERNÁNDEZ, S. (2006). Relevo generacional en cinco familias cafeteras silvanenses: una aproximación al relevo generacional a partir de las percepciones de cinco familias de la vereda San Luis del municipio de Silvania (Cundinamarca). Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Estudios Ambientales y Rurales. Maestría en Desarrollo Rural. Santafé de Bogotá.

FUNDACIÓN ITEDRIS. (2010). Propuesta de educación rural para la reducción de la pobreza. EN: Revista. Edición 2

LACKY, P. (2009). Si la educación cumpliera su tarea. Disponible en internet: <http://www.polanlacki.com.br>. Consultado: noviembre de 2009.

LEY 115 DE 1994. Disponible en internet: <http://www.col.ops-oms.org/juventudes/Situacion/LEGISLACION/EDUCACION/EL11594.HTM>. Consultado: noviembre 2011.

LÓPEZ, A. (2009). Construcción social de “juventud rural” y políticas de juventud rural en la zona andina colombiana. Trabajo de doctorado. Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Centro de estudios avanzados en niñez y juventud doctorado en ciencias sociales niñez y juventud Universidad de Manizales – Cinde. Entidades cooperantes: Universidad Autónoma de Manizales, Universidad de Caldas, Unicef, Universidad de Antioquia, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Central, Universidad Nacional de Colombia, Universidad Distrital, Pontificia Universidad Javeriana. Manizales. Disponible en internet: <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/alianza-cinde-umz/20091215041213/tesis-lopez.pdf>. Consultado: noviembre de 2011

LÓPEZ, R. Y CORREA, H. (2004). Estrategias de oferta educativa para el sector rural: sistema educativo articulado escuela nueva – SAT. Corporación Nacional para la educación rural Coreducarsat, Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente, Consejo Consultivo SAT de Antioquia e Instituciones SAT de Risaralda y Santander. Ponencia del primer congreso nacional de educación rural. Manizales. Universidad Nacional de Colombia. Disponible en internet: http://sat.atarraya.org/IMG/pdf/Ponencia_Congreso_Educacion_Rural_2004.pdf
Consultado: noviembre de 2011

MATEO, M. (2007). Educación para el desarrollo Revista Iberoamericana de Educación. II foro Iberoamérica en la escena económica internacional: inversiones y educación para el desarrollo. Universidad Rey Juan Carlos, 14 de diciembre de 2005. 41/3 – 25 de enero. Edita: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Madrid, España. Disponible en internet: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1798RosaMateo.pdf>. Consultado: agosto de 2009.

MEJÍA, M. (2004). Implicaciones de la globalización en el ámbito social y educativo. En: revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía. 11. Octubre- Noviembre.

MEJÍA, M. (2011). La(s) escuela(s) de la globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las educomunicaciones. Editorial Linotipia Bolívar. 377pp. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional MEN, (2001). Periódico Al tablero 2, marzo. Disponible en internet: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-87159.html>. Consultado: agosto de 2009.

Ministerio de Educación Nacional MEN, (2009). Organización del sistema educativo. Conceptos generales de la educación preescolar, básica y media. Guía 33. Primera edición. Disponible en internet: www.mineducacion.gov.co/1621/articles-205294_archivo_pdf.pdf. Consultado: noviembre de 2011

NAYARAN, D. 2000. La voz de los pobres: ¿Hay alguien que nos escuche?. Ediciones Mundi-Prensa. Primera edición en español. Disponible en internet:http://siteresources.worldbank.org/INTPOVERTY/Resources/335642-1124115102975/1555199-1124115187705/vol1_sp.pdf. Consultado: noviembre de 2012.

Organización de Naciones Unidas para la Agricultura Fao, Organización de las Naciones Unidas para la Educación Unesco, Dirección General cooperación desarrollo DGCS Italia, Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo Cide y Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación Reduc (2002). Proyecto: Educación para la educación rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú. Disponible en internet: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136025m.pdf>. Documento consultado en noviembre 2010.

ORTEGA, P; PEÑUELA, D. Y LÓPEZ, D. (2009). Sujetos y prácticas de las pedagogías críticas. Primera Edición. Editorial El Búho Ltda. 124 pp. Bogotá D.C.

PEDAGÓGICO UNIVERSAL, (1996). Editorial Prolibros. Cuarta edición. Pp. 916.

PERFETTI, M. (2003). Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia. Unesco. Chile. pp. 164-216. Disponible en internet: http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf. Consultado: septiembre de 2008.

Plan de Desarrollo Municipal 2012-2015. Cómbita. Disponible en internet: <http://www.combita-boyaca.gov.co/apc-aa-files/30306466346432353736633332313136/plan-de-desarrollo-unidos-para-progresar-2012-2015.pdf>. Consultado: noviembre 2012.

Plan de Desarrollo Municipal 2008-2011. Cómbita. Disponible en internet: http://combita-boyaca.gov.co/apc-aa-files/62323961333765393338363731346462/PLAN_DE_DESARROLLO_COMBITA.pdf. Consultado: noviembre de 2012.

Plan de Desarrollo Municipal 2004-2007. Disponible en internet: Cómbita. http://combita-boyaca.gov.co/apc-aa-files/62323961333765393338363731346462/PLAN_DE_DESARROLLO_COMBITA.pdf. Consultado: noviembre de 2012.

PLAN NACIONAL DECENAL DE EDUCACIÓN PNDE 2006-2016. Pacto social por la educación. Cartilla. Disponible en internet: <http://www.plandecenal.edu.co.tml>. Consultado: noviembre de 2012

PRESIDENCIA DE LA REPÚBLICA. Ley 375 de 1997, Ley de juventud y normatividad complementaria, programa Colombia joven. Bogotá, 2003. Disponible en internet: <http://www.uasb.edu.ec/UserFiles/369/File/PDF/CentrodeReferencia/Temasdeanalis2/ninezadolescenciayjuventud/documentos/leyjuventudcolombia.pdf>. Consultado: noviembre de 2008.

Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe PREAL. (2003). Entre el avance y el retroceso. Informe del progreso educativo en Colombia. Bogotá Fundación Corona. Disponible en internet: <http://www.colombiaaprende.edu.co/html/investigadores/1609/articulos->

73281_Informe_Progreso_Educativo_Colombia.pdf. Consultado: noviembre de 2009

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO PNUD. (2009). Diálogo Nacional: Lucha Contra la Pobreza y Adaptación al Cambio Climático - Informe del Evento -. Bogotá, D.C. Consultado noviembre 2011. Disponible en internet: http://www.pnud.org.co/img_upload/61626461626434343535373737353535/CAMBIOCLIMATICO/2.%20Memorias%20Di%C3%A1logo%20Nacional%20Lucha%20contra%20la%20pobreza%20y%20adaptaci%C3%B3n%20al%20cambio%20clim%C3%A1tico/2.1.%20Informe%20Resultados%20Dialogo/2.1.%20Informe%20Resultados%20Dialogo.pdf. Consultado: noviembre de 2009

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO PNUD. (2011). Colombia rural: razones para la esperanza. Informe Nacional de Desarrollo Humano

Proyecto Educativo Institucional PEI. (2010). Fundación ITEDRIS

RAMÍREZ, A. (2008). Pedagogía para aprendizajes productivos, proyectos pedagógicos y desarrollo territorial. Net Educativa. Bogotá

RIVAS, H. Y VILLOTA, O. (s.f.). Disponible en internet: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/observatorio/material/TP/Rivas%20Escobar%20-%20VillotaPantoja.pdf>. Consultado: septiembre de 2011.

RODRÍGUEZ, C., SÁNCHEZ, F. Y ARMENTA, A. (2007). Hacia una mejor educación rural: impacto de un programa de intervención a las escuelas en Colombia. Documentos CEDE. Facultad de Economía. Universidad de los Andes. Ediciones Uniandes. Colombia

RODRÍGUEZ, H. (s.f.) Enfoque para la medición de la pobreza: breve revisión de la literatura. Disponible en internet: <http://www.mty.itesm.mx/egap/centros/caep/imagenes/Pobreza.pdf>. Consultado: agosto de 2012.

ROJAS, P. (2007). El papel de la educación no formal en el desarrollo rural: Análisis de la incidencia del programa de multiplicadoras de Salud y bienestar rural, en la comunidad beneficiada del Municipio de Líbano, Tolima. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de estudios ambientales y rurales. Maestría en desarrollo rural. 184 pp. Santafé de Bogotá

SARMIENTO, A. (2010). Situación de la educación en Colombia. Preescolar, básica, media y superior. Una apuesta al cumplimiento del derecho a la educación para niños, niñas y jóvenes. Proyecto Educación compromiso de todos. Fundación Corona, Fundación Restrepo Barco, Unicef, Corporación Región, Fundación Saldarriaga Concha, Universidad de los Andes, Centro de Investigación y Formación en Educación – Cife y Universidad del Norte

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN DE BOYACÁ SEB. (2010). EN: Revista Los adultos también podemos.

SERRANO, E. (2001). El concepto de la pobreza, su medición y la relación con los problemas del medio ambiente. Disponible en internet: http://lunazul.ucaldas.edu.co/index2.php?php?option=com_contint&task=view&id=161&. Consultado: agosto de 2012.

SERRANO, J. (2007). Educación y neoliberalismo: el caso de la educación básica rural en Colombia. Tesis de Maestría. Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de estudios ambientales y rurales. Maestría en desarrollo rural. Santafé de Bogotá.

Disponible en internet:
<http://repository.javeriana.edu.co/bitstream/10554/203/1/eam15.pdf>. Consultado:
julio de 2011.

SISTEMA DE INFORMACIÓN DE TENDENCIA EDUCATIVA DE AMÉRICA LATINA SITEAL. Disponible en internet: <http://www.siteal.iipe-oei.org/>. Consultado: agosto de 2012.

SISTEMA DE MATRÍCULAS ESTUDIANTIL. Disponible en internet: <http://www.sedboyaca.gov.co/estadisticas/index.htm>. Consultado: diciembre de 2012.

STAKE, R. (1998). Investigación con estudio de casos. Ediciones Morata, S.L.Madrid

STRAUSS, A. y CORBIN, J. (2002). Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Facultad de Enfermería. p. 10.

Tercer Congreso Nacional de Educación (2010). Medellín. Disponible en internet:http://www.icproc.org.co/administrador/repositorio/file/memorias_3er_congreso_nal_educacion_rural.pdf. Consultado: septiembre de 2012

TRIANA, A. (2009). La educación rural en Colombia: de la contra reforma conservadora al Frente Nacional. Primera edición. Buhos Editores. 104 pp. Tunja. Boyacá

VASILACHIS, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona. Disponible en internet:

<http://tecnoeduka.orgfree.com/documentos/investiga/articulos/investigacion%20cu%20aliativa%20-%20vasilachis.pdf>. Consultado: noviembre de 2012.

ZAMBRANO, A. (2006). Contributions to the comprehension of the science of education in France concepts, discourse and subjects. Final thesis presented to the academic department of the school in social and human studies in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor (ph.d) Major Education Atlantic International University Honolulu, Hawaii.

ANEXOS

ANEXO 1. FORMATOS ENTREVISTAS A DIFERENTES ACTORES

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE ESTUDIOS AMBIENTALES Y RURALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL**

Título de la investigación: INCIDENCIA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS DEL INSTITUTO TÉCNICO PARA EL DESARROLLO RURAL INTEGRAL Y SOSTENIBLE (ITEDRIS) EN CÓMBITA – BOYACÁ

Entrevista dirigida a: Egresados del Instituto en los años 2006 – 2010

Nombre: _____ **Edad:** _____

Hombre: _____ **Mujer:** _____

Vereda: _____

Fecha: _____

1. ¿Cuánto hace que es egresado de ITEDRIS?, mencione ¿cuántos años estudió en el Instituto?, ¿qué grados curso?, ¿qué edad tenía cuando ingreso y finalizó sus estudios?
2. ¿Qué lo motivó(a) ha ingresar a ITEDRIS?
3. ¿Cuáles son las características agroclimatológicas, sociales, culturales y económicas de su vereda?
4. ¿Cómo está conformado su entorno familiar: edades, escolaridad y actividad realizada?
5. ¿En dónde recibió las clases y realizó prácticas, qué días estudiaba?, ¿Cómo fue su desempeño académico y social?, ¿los tutores cómo se caracterizaban, recuerda algunos en especial, por qué?, ¿los ritmos de trabajo, cómo eran,

usted estaba de acuerdo?, dentro del proceso académico ¿hubo intercambio de saberes?, ¿Qué opinión tiene de los módulos de estudio?

6. ¿De qué manera el Instituto le indicó pautas de trabajo en beneficio personal, social y cultural?, ¿las emplea en la actualidad?, ¿cómo influyó en su vida diaria a nivel personal, familiar y comunitaria, por qué?, ¿Mantiene comunicación con sus compañeros de grupo?
7. De la formación empresarial ¿cómo fue el proceso y en la actualidad forma parte de su quehacer?, ¿fueron pertinentes las temáticas y prácticas?, ¿por qué?
8. ¿Cuál fue su proyecto productivo, de dónde nació la idea, cómo fue calificado, en la actualidad está vigente, por qué?, ¿qué procesos empresariales de alumnos y/o egresados funcionan en la actualidad?, ¿Qué opinión tiene?
9. De los convenios interinstitucionales (Sena, Universidades, alcaldías, etc.) ¿éstos de qué manera se manejaron y cómo aportaron al proceso académico?
10. ¿Cómo definiría su participación en el proceso educativo de ITEDRIS y cómo éste influyo en usted, su familia y comunidad?, ¿Por qué? , ¿Existen líderes de ITEDRIS en su comunidad, por qué?, ¿Ahora tiene alguna clase de participación en su comunidad o municipio, por qué?
11. Luego de graduarse, ¿siguió estudiando, por qué?, ¿algún familiar está vinculado a ITEDRIS?
12. Como egresado, ¿Qué propondría para el Instituto?, de igual manera ¿Qué resaltaría?

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE ESTUDIOS AMBIENTALES Y RURALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL

Título de la investigación: INCIDENCIA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS DEL INSTITUTO TÉCNICO PARA EL DESARROLLO RURAL INTEGRAL Y SOSTENIBLE (ITEDRIS) EN CÓMBITA – BOYACÁ

Dirigido a: Estudiantes del Instituto en el año 2010

Nombre: _____ **Edad:** _____

Hombre: _____ **Mujer:** _____

Vereda: _____

Fecha: _____

1. ¿Qué nivel está cursando?, ¿cuánto hace que esta vinculado(a) al Instituto?
2. ¿Qué lo motivó a estudiar en el Instituto?
3. ¿De las características agroclimatológicas, sociales, culturales y económicas de su vereda, cuáles resalta?
4. ¿Cuál es la conformación de su núcleo familiar: edades, escolaridad y actividad realizada?
5. ¿En dónde ha recibido las clases y las prácticas y en qué días estudia?, ¿Cómo ha sido su desempeño académico y social?, ¿los tutores cómo se caracterizan?, ¿los ritmos de trabajo, están acordes a su quehacer?, dentro del proceso académico ¿hay intercambio de saberes?, ¿Qué opinión tiene de los módulos de estudio, de qué manera éstos se involucran en el proceso académico?
6. ¿De qué manera el Instituto orienta sobre pautas de trabajo a nivel personal, social y cultural, se hacen diagnósticos?, ¿cómo ha influido en su vida diaria

a nivel personal, familiar y comunitaria, el proceso de aprendizaje, por qué?,
¿Cómo ha sido la dinámica de trabajo en el grupo de estudio?

7. De la formación empresarial ¿cómo ha sido el proceso?, ¿han sido pertinentes las temáticas y prácticas?, ¿por qué?
8. ¿En la actualidad tiene establecido su proyecto productivo, de dónde nació la idea?, ¿Éste ha sido establecido en grupo o a nivel individual?
9. De los convenios interinstitucionales (Sena, Universidades, alcaldías, etc.) ¿éstos de qué manera se manejan y cómo aportan al proceso académico?
10. ¿Cómo definiría su participación en el proceso educativo de ITEDRIS y cómo éste ha influido en su vida diaria, su familia y comunidad?, ¿Por qué? ,
¿Existen líderes de ITEDRIS en su comunidad, por qué?, ¿Ahora tiene alguna clase de participación en su comunidad o municipio, por qué?
11. Luego de graduarse, ¿cuáles son sus aspiraciones, por qué, son las mismas que tenía establecidas al iniciar a estudiar?, ¿algún familiar está vinculado a ITEDRIS?
12. Como estudiante, ¿Qué propondría para el Instituto?, de igual manera ¿Qué resaltaría?
13. Manifieste su concepto sobre el Instituto y el aporte hacia la comunidad del Municipio en temas como la agroecología, liderazgo y conformación de empresas

PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE ESTUDIOS AMBIENTALES Y RURALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL

Título de la investigación: INCIDENCIA DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS DEL INSTITUTO TÉCNICO PARA EL DESARROLLO RURAL INTEGRAL Y SOSTENIBLE (ITEDRIS) EN CÓMBITA – BOYACÁ

Dirigido a: Expertos en el tema de educación y educación rural

Nombre: _____

Institución: _____

Profesión: _____

Cargo: _____

Fecha: _____

1. ¿Cuál es su experiencia en educación y explícitamente en educación rural?
2. ¿Cómbita con qué referentes cuenta a nivel agroclimatológico, social, cultural y económico?
3. ¿De las propuestas del Proyecto Educativo Rural PER, cuáles conoce?
4. ¿Qué referencias tiene del ITEDRIS?
5. ¿Cuál es su opinión sobre los procesos educativos del Instituto?
6. Según su opinión ¿se ven reflejadas las enseñanzas de ITEDRIS en las áreas rurales del municipio?
7. ¿De qué manera usted describiría a las personas que estudian o estudiaron en ITEDRIS?
8. ¿Conoce los contenidos programáticos y metodología de ITEDRIS?, ¿Cuál es su opinión?
9. ¿Existe alguna sugerencia para el buen desempeño de la propuesta impartida por el programa?