

**ANALISIS DE LA PEDAGOGIA DE ALTERNANCIA, COMO PROPUESTA
PARA GENERAR DESARROLLO LOCAL EN LA ZONA RURAL. Estudio de
caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá,
Cundinamarca.**

FANNY ROCIO ALDANA LOZANO

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE ESTUDIOS AMBIENTALES Y RURALES
MAESTRÍA EN DESARROLLO RURAL
BOGOTA
2012**

**ANALISIS DE LA PEDAGOGIA DE ALTERNANCIA, COMO PROPUESTA
PARA GENERAR DESARROLLO LOCAL EN LA ZONA RURAL. Estudio de
caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá,
Cundinamarca.**

**Trabajo de grado presentado por:
FANNY ROCIO ALDANA LOZANO**

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

**Dirigido por:
DIANA LUCIA MAYA VÉLEZ**

**En cumplimiento de los requisitos para optar al título de maestría en
Desarrollo Rural**

BOGOTA, Septiembre de 2012

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a Dios por brindarme la oportunidad de realizar esta maestría, por acompañarme en este camino de grandes retos y aprendizajes.

A mi familia por su apoyo, comprensión y amor incomparable.

A mi tutora y profesores quienes con sus enseñanzas, cada día motivaron en mí, un incesante interés por descubrir la realidad del hermoso mundo rural.

A mis compañeros “campesioptimistas” por creer y poner en su corazón las transformaciones que anhelamos ver.

A la comunidad educativa de Machetá, Cundinamarca por abrir sus puertas a esta investigación.

A Pedro Puig – Calvo y demás expertos en pedagogía de alternancia en España, por compartir su sabiduría y pasión por la educación.

LISTA DE TABLAS

Tabla 1. Fuentes primarias y secundarias empleadas	14
Tabla 2. Técnicas de recolección de información y datos	17
Tabla 3. Cobertura Bruta, Machetá Cundinamarca	45
Tabla 4. Alternancia en cifras. Latinoamérica 2010.....	59
Tabla 5. Porcentaje de Población Rural Atendida Mediante Pedagogía de Alternancia. Latinoamérica 2010.....	60
Tabla 6. Categorías de sistematización y análisis	70
Tabla 7. Resumen comparativo de resultados	76
Tabla 8. Marco Lógico de Intervención	95
Tabla 9. Propuesta batería de indicadores.....	98

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Tasa de deserción América Latina. Año 2000	8
Gráfico 2. Interrelación marco conceptual	18
Gráfico 3. Interacción de Actores en la Pedagogía de Alternancia.....	38
Gráfico 4. Cuatro pilares de la pedagogía de Alternancia	39
Gráfico 5. Población Rural Atendida Mediante Pedagogía de Alternancia. Latinoamérica 2010.....	60
Gráfico 6. Comparación gasto público social, tasa de homicidios y pobreza en los países que implementan alternancia (2007).....	64
Gráfico 7. Comparación gasto público en educación, matrícula y conclusión primaria rural en los países que implementan alternancia (2008).....	65
Gráfico 8. Porcentaje de jóvenes emprendedores en países que implementan alternancia (2008).....	68
Gráfico 9. Nivel de participación de los actores de la comunidad educativa EFA Guatanfur en los ámbitos escolar, familiar y comunitario	78
Gráfico 10. Nivel de Participación de los actores de la comunidad educativa IED Juan José Neira, en los ámbitos escolar, familiar y comunitario	79
Gráfico 11. Análisis de los medios y los fines de la alternancia en la EFA Guatanfur.	84
Gráfico 12. Articulación entre los elementos que contribuyen al desarrollo local, ámbitos y actores en la implementación de la pedagogía de Alternancia para el caso de Machetá Cundinamarca.	85
Gráfico 13. Propuesta de Implementación de la Pedagogía de Alternancia en Colombia	93

LISTA DE MAPAS

Mapa 1. Municipio de Machetá. Uso del Suelo Rural.....	43
Mapa 2. Ubicación Geográfica de los centros de formación de Alternancia en Colombia.	57

Mapa 3. Países y número de estudiantes atendidos mediante la pedagogía de Alternancia en Latinoamérica. 2010	62
Mapa 4. Ampliación Países Centroamericanos que implementan alternancia.	63

RESUMEN

Desde la década de los 90, el gobierno nacional ha emprendido importantes acciones con el fin de atender las necesidades educativas de la población rural colombiana. Es así, como el avance más representativo ha sido desde el año 2002, la formulación de los modelos de educación flexible en el marco del Programa de Educación Rural PER, financiado con recursos de la Nación, crédito del Banco Mundial y fondos de las Entidades Territoriales.

Los modelos de educación flexible están dirigidos a atender a los niños y jóvenes rurales, que se encuentran ubicados en zonas geográficamente dispersas, que no pueden asistir regularmente a establecimientos educativos por aspectos como la distancia, la edad o por labores propias del campo.

Sin embargo, y pese a los logros obtenidos en la ampliación de la cobertura durante la última década, atendiendo 942.572 alumnos más, en zona rural mediante modelos flexibles (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2010), no se ha obtenido el resultado esperado en cuanto a calidad educativa, puesto que las pruebas saber 5° para el año 2009 señalan que para lenguaje, matemáticas y ciencias, el 72%, 76% y 76% de los estudiantes respectivamente, obtuvieron un nivel insuficiente, (MEN, 2011). Así mismo, sigue siendo una preocupación constante la deserción escolar, que para año 2010 fue del 52% comparado con un 18% en la zona urbana (Campo, 2011).

Para el caso concreto de la educación básica y media rural, no se ha logrado superar el vacío en cuanto cobertura, calidad y pertinencia. Según Turbay (2005), las tasas de cobertura neta para la zona rural en 2001 no llegan a superar el 7%, esto sumado al escaso valor que se otorga socialmente a estos niveles educativos y a la ausencia de pedagogías que respondan a la heterogeneidad de la población juvenil y a las características del medio rural.

En este sentido, cabe anotar que aunque los modelos flexibles para atención rural buscan adaptarse a las características de esta población, no han logrado vincular la participación, la pertinencia y el empoderamiento en su pedagogía, con el fin de contribuir a la generación de desarrollo local bajo las características propias de la nueva ruralidad.

Entre tanto, experiencias educativas generadas en otros países como: Francia, España, Italia, Brasil, Argentina, Guatemala y Perú, entre otros, dan cuenta de la implementación de la pedagogía de alternancia, bajo una nueva visión de educación rural, que propone la asociación responsable de la comunidad educativa en busca de un desarrollo local y una metodología propia que incluye el contexto del joven rural dentro de su currículo con el fin de lograr una formación integral.

La pedagogía de alternancia es un concepto que implica la integración de conocimientos prácticos y teóricos, mediante la combinación de periodos en el medio rural y la institución educativa, basada en el auto-aprendizaje y la investigación como experiencias de formación y producción de conocimiento de forma reflexiva y sentido de comunidad, donde el joven es protagonista de la construcción de una experiencia de vida.

En Colombia, se han implementado ocho experiencias privadas desde 1991, sin ser esta pedagogía una opción probada hasta ahora, en la educación pública rural.

Por lo tanto, resulta pertinente, analizar las experiencias existentes basadas en la implementación de la pedagogía de alternancia en otros países y en Colombia, con el fin de determinar los elementos que favorecen su éxito o fracaso e identificar su contribución a la generación de desarrollo local mediante un estudio de caso, en dos instituciones educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca; una de ellas, implementando pedagogía de alternancia y otra, ejecutando un modelo de tradicional de educación oficial en la zona rural.

Finalmente, se formula una propuesta para la inclusión de la pedagogía de alternancia dentro de los modelos flexibles de educación básica y media oficial para garantizar la continuidad de los niños y jóvenes rurales en su proceso educativo y su participación en el desarrollo de su comunidad y su territorio.

"La educación deber ser una herramienta clave para defender los pueblos, transformar la realidad y humanizar las condiciones de vida de las personas."

Jerónimo Aguado (2012). Campesino, presidente de Plataforma Rural

INTRODUCCION

El derecho a la educación fue establecido desde 1948 a través de la Declaración Universal de los Derechos Humanos en su artículo 26. Posteriormente, se realizó la declaración mundial "Educación para todos" durante el desarrollo de dos importantes conferencias, la primera, llevada a cabo en el año 1990, en Jomtien (Tailandia) y la segunda en el año 2000 en Dakar (Senegal). "Educación para Todos", estipulaba el derecho a la educación primaria universal y la atención a las necesidades educativas de jóvenes y adultos.

Bajo este mandato, organizaciones internacionales como FAO y UNESCO (2004) emprendieron el programa "Educación para la Población Rural" con el fin de promover y facilitar la educación en la zona rural en diferentes países. Estas organizaciones, promovieron en los países, la generación de medidas políticas para mejorar la educación de las zonas rurales, sugiriendo una formación integral, no solamente bajo la generación de habilidades agrícolas, sino aquellas que contribuyeran a la reducción de la pobreza y el protagonismo del desarrollo rural.

En Colombia, desde la década de los 80, el Ministerio de Educación Nacional emprendió acciones con el fin de ampliar la cobertura educativa para los grados de primaria en la zona rural a través del desarrollo del proyecto de Escuela Nueva.¹

A partir de la constitución de 1991, el gobierno nacional otorgó mayor importancia al mejoramiento de la calidad de vida de los campesinos y reconoció el derecho a la educación rural y su importancia dentro del desarrollo económico y social de las zonas rurales en Colombia. Sin embargo, al finalizar los años 90, las cifras evidenciaban grandes brechas existentes entre la educación impartida en las zonas rurales y urbanas; es así como la tasa de analfabetismo en la zona rural era de 17.5%, mientras que en la zona urbana llegaba al 4.8% (Perfetii, 2004).

Desde el año 2000, se incorporaron modelos de educación para atender población rural a través del Programa de Educación Rural (PER) que implementó modelos educativos flexibles como escuela nueva para grados de 1º a 5º y aceleración del aprendizaje para 2 o 3 grados de primaria, telesecundaria y postprimaria para básica secundaria (Perfetii, 2004). También existen algunas experiencias desarrolladas a través de alianzas con Instituciones de Educación Superior o instituciones como el SENA, para articular la educación media (grados 10º y 11 º) con la educación superior e incorporar temáticas de formación técnica agrícola a

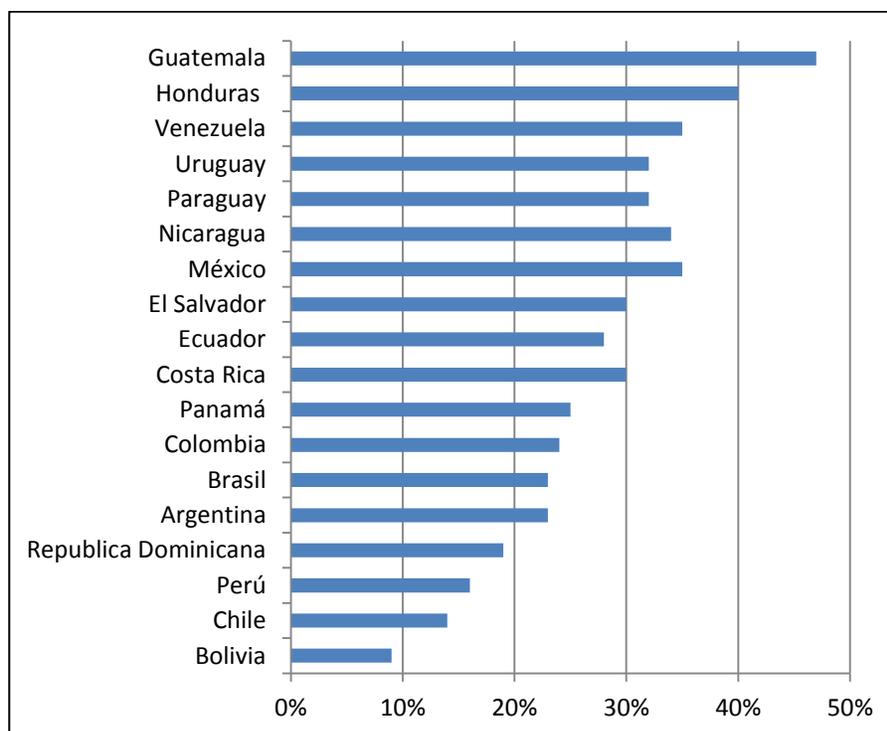
¹ Modelo de educación flexible que se base en la organización de escuelas rurales con un solo docente responsable de varios grados de primaria a la vez.

los planes de formación de diferentes instituciones educativas en la modalidad de media rural.

Para el 2000, la escolarización de la población rural mayor a 15 años tuvo en promedio 4.4 años, y una brecha al punto de que la escolaridad de la población rural era la mitad de la urbana. En cuanto a la asistencia y la matrícula, cerca de 10% de los niños entre 7 y 11 años de la zona rural quedaban fuera del sistema escolar (Perfetii, 2004).

En el mismo año, la tasa de deserción² entre los adolescentes antes de completar la educación secundaria era inferior a 20% en las zonas urbanas de Bolivia, Chile, Perú y República Dominicana. En Argentina, Brasil, Colombia y Panamá fluctuaba entre un 20% y un 25%. En otros países como Costa Rica, Ecuador, El Salvador, México, Nicaragua, Paraguay, Uruguay y Venezuela afectaba a un porcentaje de entre 25% y 35% de los adolescentes, en Honduras y Guatemala la tasa de deserción escolar urbana alcanzaba a más del 40% (Comisión Económica para América Latina [CEPAL], 2002).

Gráfico 1. Tasa de deserción América Latina. Año 2000



Fuente: (CEPAL, 2002).

² La tasa de deserción corresponde al porcentaje de estudiantes que abandonan el sistema educativo antes de finalizar el año escolar.

A partir del 2002, las acciones encaminadas a fortalecer la educación rural en Colombia, giraron en torno a la ampliación de la cobertura educativa, mejoramiento de la calidad y eficiencia del sector. Se formularon e implementaron los modelos educativos flexibles para atender 942.572 estudiantes entre 2000 y 2009, formando 27.000 docentes en pertinencia curricular al medio rural, y estableciendo 15.087 experiencias de este tipo (MEN, 2010).

Según los esfuerzos realizados en torno a la atención educativa de la población rural en Colombia, y a que el Ministerio de Educación Nacional sustenta una cobertura bruta nacional total del 104% para 2009, las cifras reveladas por el SINEB³ indican que la tasa de deserción nacional en secundaria es de 5.18% y en media es de 4.07%, porcentajes bajos en comparación con otros países de Latinoamérica, sin embargo en zonas rurales y de difícil acceso puede llegar a un porcentaje mayor.

Las cifras presentadas por el Ministerio de Educación Nacional en 2010 evidencian serios problemas en la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, señalando que del 100% de los niños que acceden al sistema educativo en la zona rural para grado 1º, el 89% termina grado 5º, solo el 71% ingresa a 6º o básica, finalizando grado 9º el 60% y concluyendo media; es decir grado 11º, tan solo entre un 48% a 52%. (Campo, 2010).

Si bien es cierto, que la intención de la flexibilidad de los modelos educativos rurales que se implementan por parte del Ministerio de Educación Nacional ha sido adaptarse a las necesidades de los estudiantes rurales y a las especificidades de cada región del país, esta iniciativa no ha logrado mejorar cobertura en niveles de básica y media rural, así como tampoco, incrementar los niveles de calidad y la pertinencia.

Las tasas de cobertura neta para la zona rural en 2001 no llegaron a superar el 7% (Turbay, 2005), y los resultados de las pruebas saber 5º para el año 2009 señalan que más del 70% de los estudiantes de la zona rural obtuvieron porcentajes de nivel insuficiente para lenguaje, matemáticas y ciencias (MEN, 2011). Por otra parte, la oferta de educación básica y media continúa siendo predominantemente académica con el objetivo de formar jóvenes para ingresar a la educación superior, no para el trabajo ni para el autoempleo, desconociendo otras opciones de bachillerato técnico y modalidades agrícolas.

Según Turbay (2005), la oferta educativa para niveles de básica y media sigue orientada a ofrecer un currículo común, sin finalidades específicas y sin tener en cuenta la heterogeneidad de la población, sin contemplar la nueva visión del medio rural y sus dinámicas, donde existe una juventud con diversas aspiraciones y expectativas frente al desarrollo de su territorio.

³ Sistema de Información Nacional de Educación Básica y Media

Este panorama evidencia la necesidad de revisar la forma en la cual se ha venido encaminando la educación rural para nivel de básica y media en Colombia y de investigar otras experiencias exitosas en Latinoamérica que demuestren su contribución al desarrollo local, con la inclusión de elementos como la participación, la pertinencia y el empoderamiento en una educación que contribuya al desarrollo rural de una nación.

El aporte al desarrollo local a través de la educación ha sido generado en otros países tanto europeos como latinoamericanos mediante una propuesta innovadora llamada pedagogía de alternancia, implementada desde 1937, disminuyendo la deserción escolar y cerrando las brechas entre la escolaridad, permitiendo que los estudiantes continúen con sus estudios cumpliendo con actividades propias de su entorno rural. Adicionalmente, esta pedagogía ha logrado integrar el núcleo familiar y a la comunidad en el proceso de formación, incidiendo en el desarrollo local a través del aprendizaje constructivista.

Pese a los avances desarrollados a través de su implementación y a contadas iniciativas privadas en el país, la pedagogía de alternancia, no ha sido adoptada dentro de los programas de educación rural oficial en Colombia.

Por lo tanto, vale la pena formular las siguientes preguntas:

¿Qué experiencias existen en la implementación de la pedagogía de alternancia en Latinoamérica y cuáles han sido los elementos que han determinado su éxito o fracaso en la generación de desarrollo local en la zona rural?

¿El modelo educativo implementado en un territorio, incide en la generación de desarrollo local?

¿Qué aspectos de la pedagogía de alternancia podrían ser incluidos dentro de los modelos de educación flexible desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional a través del Programa de Educación Rural PER?

Esta investigación resulta conveniente porque luego de identificar las experiencias implementadas sobre pedagogía de alternancia en otros países, algunas experiencias privadas en Colombia y determinar los elementos que configuran su éxito o fracaso, se logra identificar su contribución al desarrollo local, a través de la comparación de la pedagogía de alternancia con un modelo tradicional de educación rural hasta ahora desarrollado por el Ministerio de Educación Nacional, con el fin de definir los elementos que hasta ahora no se han tenido en cuenta en la educación oficial y formular una propuesta de modelo de alternancia para ser ejecutado por el Programa de Educación Rural PER como una alternativa para generar desarrollo local en la zona rural.

La pedagogía de alternancia contribuiría a que niños y jóvenes rurales continúen sus estudios, puedan atender labores propias de las actividades del medio rural, sin que los factores económicos y la necesidad del trabajo influyan en la decisión de desertar de la escuela.

Así mismo, resulta necesario realizar esta investigación, debido a la ausencia de una alternativa de alternancia en la educación pública rural que sea implementada por el gobierno nacional, con recursos de la Nación y que responda a la situación socioeconómica y cultural de los niños y jóvenes rurales para cerrar la brecha entre los niveles de escolaridad.

Adicionalmente, la educación pública dirigida a la población rural podría resultar beneficiada al contar con elementos de la pedagogía de alternancia para ser incluidos dentro de los modelos flexibles oficiales que posibiliten la continuidad de los estudiantes rurales en el sistema escolar.

El primer y segundo capítulo de este documento, presentan los objetivos propuestos para este trabajo de grado y la metodología diseñada para llevarlos a cabo.

El tercer capítulo, introduce el marco general sobre la relación que existe entre los enfoques de desarrollo y las teorías del aprendizaje, así como un referente del enfoque de nueva ruralidad dentro de un modelo educativo, conceptos generales de educación, educación rural, la experiencia educativa rural colombiana y el concepto de pedagogía de alternancia.

El cuarto capítulo, aporta un marco referencial sobre el municipio de Machetá, Cundinamarca y las características del sector educativo.

El quinto capítulo, presenta como resultados, una recopilación de experiencias sobre pedagogía de alternancia identificadas en Latinoamérica, determinando cuatro elementos de éxito o de fracaso a tener en cuenta en su implementación, así como su contribución a la generación de desarrollo local, a través de una comparación de los ámbitos de interacción de los jóvenes rurales (escolar, familiar y comunitario) entre dos instituciones educativas del municipio de Machetá Cundinamarca y por último, una propuesta para la inclusión de la pedagogía de alternancia en la educación rural oficial.

1. OBJETIVOS

1.1 Objetivo General

Analizar los elementos de éxito o fracaso de la pedagogía de alternancia que han contribuido a la generación de desarrollo local de la zona rural a nivel nacional e internacional para diseñar una propuesta que permita su inclusión dentro de los modelos flexibles del Programa de Educación Rural (PER) en Colombia.

1.2 Objetivos Específicos

Determinar los elementos de éxito o fracaso de las experiencias desarrolladas en Latinoamérica sobre la pedagogía de alternancia.

Identificar los elementos que han contribuido a la generación de desarrollo local dentro de la pedagogía de alternancia frente a un modelo educativo tradicional de educación rural en dos comunidades educativas del municipio de Machtetá Cundinamarca.

Elaborar una propuesta para la inclusión de la pedagogía de alternancia o sus elementos dentro de los modelos flexibles implementados hasta el momento en la educación rural oficial.

2. METODOLOGIA

2.2 Enfoque metodológico

El enfoque metodológico empleado para el tratamiento de las fuentes de información fue de corte cualitativo, utilizando como medio para su interpretación el lenguaje propio del discurso educativo para la población rural, el discurso sobre la pedagogía de alternancia y su incidencia en la generación de desarrollo local y las percepciones de la comunidad educativa a través del análisis crítico del discurso (ACD) que “se centra en los problemas sociales predominantes y analiza de forma crítica a quienes tienen el poder, a los responsables y a los que tienen los medios y la oportunidad de resolverlos” (Dijk, citado por Wodak y Meyer, 2003, p. 17) alternando con el análisis mediático del discurso (AMD) “que se propone determinar los lazos entre los discursos y las acciones sociales” (Wodak y Meyer, 2003).

Posteriormente, se consideró un estudio de caso, para la recolección de información de dos comunidades educativas objeto de estudio, identificando las relaciones, las prácticas, las experiencias y los actores que interactúan y su rol dentro de los ámbitos de interacción de los jóvenes: familiar, escolar y comunitario.

Según Ander-Egg (1939) “el estudio de caso en las ciencias sociales, consiste en un tratamiento global/holístico de un problema, contenido, proceso o fenómeno, en el que se centra todo el foco de la atención investigativa, ya se trate de un individuo, grupo, organización, institución o pequeña comunidad”.

Para el estudio de caso se seleccionó el municipio de Machetá en Cundinamarca; por contar con una de las experiencias más antiguas en la implementación de la pedagogía de alternancia en Colombia y por atender desde 1991, la mayor cantidad de alumnos bajo dicha modalidad.

Así mismo, se utilizó el método comparativo que reconoce la diversidad y variedad en las estructuras y comportamientos sociales en espacios y tiempos, examinando de manera simultánea dos o más objetos que tienen factores comunes o diferentes. En este caso la implementación de la pedagogía de alternancia analizada fue en la Escuela de Formación por Alternancia EFA Guatanfur (experiencia privada) y un modelo educativo flexible en la Institución Educativa Departamental Juan José Neira (Colegio oficial).

“El método comparativo tiene como objetivo obtener una visión más rica y libre del fenómeno perteneciente al ámbito o época del investigador, o de articular una teoría o explicación que convenga a fenómenos que trasciendan ámbitos o épocas concretos” (García, F 1986, p.26).

2.2. Técnicas de Recolección de Información

A continuación se describen la metodología a seguir por cada objetivo específico de esta investigación:

Primer objetivo específico: Determinar los elementos de éxito y fracaso de las experiencias desarrolladas en Latinoamérica sobre la pedagogía de alternancia.

La recopilación de experiencias partió con la búsqueda de fuentes secundarias. En este sentido, fue importante indagar sobre las investigaciones más relevantes que dan cuenta de lo que se ha venido produciendo sobre dicha pedagogía como una alternativa para la generación de desarrollo en el medio rural.

Así mismo, se indagaron fuentes primarias a través de algunas entrevistas informales y otras semiestructuradas aplicadas en una visita de campo realizada a una institución educativa con más de 40 años de experiencia en la implementación de esta pedagogía en España. La literatura encontrada y la información obtenida fue leída, analizada, interpretada y clasificada de acuerdo con su importancia y sus aportes dentro de la investigación.

Tabla 1. Fuentes primarias y secundarias empleadas

Fuente	Descripción	Categorías	Autor	Publicación
Secundaria	(11) Documentos sobre Pedagogía de Alternancia	Definición Objetivos Pilares Pedagogía Actores Experiencias Factores de Éxito Factores de Fracaso	Marirrodriga Puig-Calvó XI Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural – AIMFR	De 2002 a 2011

Fuente	Descripción	Entrevistado	Lugar y Fecha
Primaria	Entrevista Informal	Sonia Branco Beltrame – Profesora del programa de posgrados en educación e investigadora del Observatorio de Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina en Brasil	Bogotá Colombia, Abril 2011
Primaria	Entrevista Semiestructurada	Pedro Puig Calvó – Secretario General AIMFR.	Barcelona España, Mayo 2012
Primaria	Visita de Campo Entrevistas	EFA Quintanes. Toni Martorell. Director.	Les Masies de Voltregá.

	Semiestructuradas	Albert Sabater Fuentes y Marco Jacho López. Monitores. Jordi Planas Fontdevila y Marc Arumi Iborra. Alumnos.	Vic, Calalunya España, Mayo 2012
--	-------------------	---	---

Fueron revisados (11) documentos relacionados con el tema de la pedagogía de alternancia, cuyas publicaciones fueron realizadas entre los años 2002 y 2011. Los autores más representativos fueron García-Marirrodiga 2002 y Puig-Calvó 2006. Importantes aportes a este ejercicio de investigación surgieron de las ponencias realizadas en el XI Congreso Mundial de la Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural - AIMFR, y una entrevista informal realizada a Sonia Branco Beltrame – Profesora del programa de Posgrados en Educación e investigadora del Observatorio de Educación de la Universidad Federal de Santa Catarina en Brasil.

Adicionalmente, esta información se complementó con una visita de campo efectuada a la EFA Quintanes en Catalunya España, en la cual se aplicaron (5) entrevistas semiestructuradas dirigidas a su director, dos monitores y dos alumnos, y por último se realizó una entrevista semiestructurada al secretario general de la AIMFR, Pedro Puig-Calvó en la Universidad Internacional de Catalunya en Barcelona, España. Estas actividades se realizaron durante la primera semana de mayo de 2012.

Para el estudio de la información, se realizó un análisis crítico del discurso, con el fin de seleccionar categorías prioritarias para la pedagogía de alternancia, sistematizando la información bibliográfica mediante un inventario documental que se presenta en el anexo 1 de este documento.

Segundo objetivo específico: Identificar los elementos que han contribuido a la generación de desarrollo local dentro de la pedagogía de alternancia frente a un modelo educativo tradicional de educación rural en dos comunidades educativas del municipio de Machetá Cundinamarca.

La comparación partió de la selección de dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca, la primera, que implementa pedagogía de alternancia llamada Escuela de Formación por Alternancia EFA Guatanfur y la segunda, implementando un modelo educativo tradicional de atención a población rural y urbana llamada Institución Educativa Departamental Juan José Neira, en adelante I.E.D JJN.

Tomando los resultados de las experiencias identificadas en desarrollo del primer objetivo y la definición de los elementos de éxito o fracaso en la implementación de la pedagogía de alternancia, se realizó un estudio de caso, con el fin de

reconocer e identificar su contribución a la generación de desarrollo local, en dos comunidades educativas a través de la recolección de información primaria.

La información fue recopilada mediante la aplicación de 29 entrevistas semiestructuradas, seleccionando informantes claves como estudiantes activos, egresados, rectores, docentes y padres de familia. Las categorías a evaluar están relacionadas con los ámbitos de interacción de los jóvenes; familiar, escolar y comunitario dando cuenta de la influencia del modelo pedagógico implementado en la generación de desarrollo local a partir de la educación rural.

Los datos obtenidos fueron sistematizados en una matriz según categorías identificadas en los ámbitos de interacción de los jóvenes. La información obtenida en las preguntas de las entrevistas se presentará de forma consolidada mediante la asociación de respuestas de los miembros de la comunidad educativa.

Posteriormente, se realizó la triangulación de la información obtenida de fuentes secundarias a través de la revisión de literatura, de los datos derivados de las experiencias identificadas en países en Latinoamérica y de fuentes primarias a través de las entrevistas aplicadas a la comunidad educativa.

Tercer objetivo específico: Elaborar una propuesta para la inclusión de la pedagogía de alternancia o sus elementos dentro de los modelos flexibles implementados hasta el momento en la educación rural oficial.

Con los resultados de los primeros dos objetivos se elaboró una propuesta para implementar la pedagogía de alternancia en la educación oficial, o la inclusión de sus elementos en contextos de educación rural, mediante la presentación de un documento proyecto.

A continuación se presenta una tabla con resumen de las técnicas de recolección de información y datos:

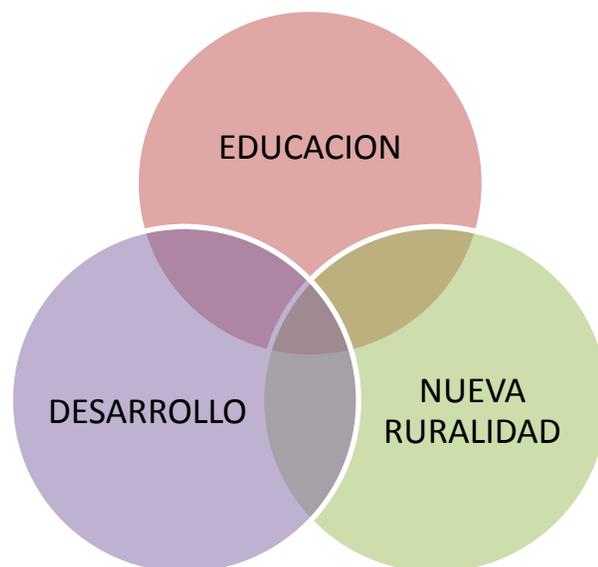
Tabla 2. Técnicas de recolección de información y datos

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	INSTRUMENTOS DE RECOLECCION DE INFORMACION	RESULTADOS
<p>OE1. Determinar los elementos de éxito y fracaso de las experiencias desarrolladas en Latinoamérica sobre la pedagogía de alternancia.</p>	<p>Análisis de documentos recopilados a través de la búsqueda de fuentes secundarias: Libros, revistas, documentos, presentaciones. Entrevistas informales y semiestructuradas aplicadas a expertos y visita de campo.</p>	<p>A través de la lectura, análisis crítico del discurso identificado en los documentos, interpretación y clasificación de la información en una matriz de contenido conceptual, se elaboró un estado del arte sobre el concepto de la pedagogía de alternancia y de experiencias implementadas en Latinoamérica así como de los elementos de éxito o fracaso en su implementación.</p>
<p>OE2. Identificar los elementos que han contribuido a la generación de desarrollo local dentro de la pedagogía de alternancia frente a un modelo educativo tradicional de educación rural en dos comunidades educativas del municipio de Machetá Cundinamarca</p>	<p>Recolección de información primaria mediante entrevista semiestructurada. Fueron aplicadas de acuerdo a los criterios de selección de informantes claves a un estudiante por grado y a sus padres, también a dos docentes y dos egresados y al rector de cada institución educativa. Los criterios de selección se determinan considerando que son suficientes y pertinentes para el análisis a realizar.</p>	<p>Identificación de actores de las comunidades educativas que son determinantes en la implementación del modelo educativo rural y sus relaciones. Identificación de los elementos que favorece la generación de desarrollo local en el municipio de Machetá, Cundinamarca de acuerdo al modelo educativo rural implementado por la institución educativa. Matriz de resultados en Excel según categorías identificadas.</p>
<p>OE3. Elaborar una propuesta para la inclusión de la pedagogía de alternancia o sus elementos dentro de los modelos flexibles implementados hasta el momento en la educación rural oficial.</p>	<p>Análisis y consolidación de la información obtenida</p>	<p>Proyecto documento propuesta</p>

3. MARCO CONCEPTUAL

Con el propósito de enmarcar conceptualmente las temáticas desarrolladas a lo largo de este trabajo de grado, las fuentes secundarias empleadas para el análisis de los datos fueron clasificadas en tres grupos: El primer grupo está referido a la relación que existe entre los enfoques de desarrollo y las teorías del aprendizaje donde se aborda el concepto de desarrollo local; el segundo, aborda la temática de nueva ruralidad, y el tercero toma conceptos de educación, educación rural, la experiencia educativa rural colombiana y por último la pedagogía de alternancia.

Gráfico 2. Interrelación marco conceptual



Fuente: Elaboración propia

3.1. Enfoques de Desarrollo y Teorías de Aprendizaje

Existe un enfoque de educación basado en los derechos humanos, un modelo de educación que como afirma Tomasevski (2004), pueda sustentarse a sí misma, y también, contribuir al autosustento de los alumnos y alumnas.

Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO (2011), la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo.

Sin embargo, Tomasevski (2004) sustenta que la educación dejó de ser un derecho y pasó a ser un servicio público de compra y venta para el cual se han reducido las asignaciones presupuestarias, deteriorando la educación pública, motivando por un lado, a la deserción del sistema educativo y por otro, al éxodo hacia la educación privada solo para quienes pueden pagarla.

La educación de la población ha sido considerada como un elemento fundamental para el logro del desarrollo de un país. En consecuencia, la teoría del aprendizaje implementada en un país depende en gran parte del enfoque de desarrollo adoptado. En el caso Colombiano, las políticas educativas implementadas a partir de la constitución de 1991 han sido orientadas bajo un enfoque de desarrollo neoliberal y por teorías de aprendizaje basadas en competencias.

- Enfoque de desarrollo neoliberal y teoría de aprendizaje por competencias

El enfoque de desarrollo neoliberal ha primado en Colombia desde principios de la década de los 90. En el enfoque neoliberal de desarrollo, se intenta crear un marco y reglas económicas que permitan una competencia perfecta en los mercados sin hacer distinciones entre la agricultura, industria y servicios (Kay, 2007).

El enfoque neoliberal hace énfasis en la disciplina presupuestaria, los cambios en las prioridades del gasto público, la reforma fiscal, la liberación financiera y comercial, la inversión extranjera directa, la privatización y los derechos de propiedad. Para este caso, es importante resaltar que el gasto público se prioriza en áreas como la educación por su importancia en el mejoramiento de los niveles de vida (Amtmann, 2007).

Las teorías basadas en competencias, se centran en los atributos de las personas que les permiten lograr un desempeño superior, “entre las proposiciones que se han formulado se encuentran tres enfoques: el primero, concibe la competencia como la capacidad de ejecutar tareas; el segundo, se concentra en atributos personales y el tercero, denominado holístico que incluye las dos primeras” (Amtmann, 2007, p.135).

En el ámbito globalizado existente, la incorporación competitiva en una economía informacional global como la denomina Manuel Castells, obliga a las sociedades a ser capaces de situarse en un mundo en el que la información, el conocimiento y la tecnología son las fuentes esenciales de productividad y competitividad (Amtmann, 2007).

Bajo estas premisas, en 2002 el Ministerio de Educación Nacional formuló estándares para las competencias básicas a desarrollar en la educación básica y media: matemáticas, comunicativas, científicas y ciudadanas. En 2008, formuló competencias genéricas a ser tenidas en cuenta en la educación superior como

pensamiento matemático, comunicación en lengua materna y en otra lengua internacional, cultura científica, tecnológica, gestión de la información, y ciudadanía (MEN, 2010).

Es así que durante 2002 y 2010 la política educativa, se basó en el lema: “educación para todos y durante toda la vida”, persiguiendo cumplir con los objetivos establecidos por las Naciones Unidas en la conferencia mundial sobre educación, celebrada en el año 1990 donde se proclamó la declaración mundial sobre Educación para todos y la satisfacción de las necesidades básicas de aprendizaje.

Dentro de las acciones establecidas por el gobierno, se encontraba: “Educación para la innovación, la competitividad y la paz”, relacionada con lo indicado por Sunkel (1970), sobre el concepto del crecimiento con énfasis en la preocupación por el campo para dotar a los estudiantes con elementos que permitan su buen desempeño en el ámbito laboral, por tal motivo, fue formulada una política de “pertinencia” cuyo objetivo fue “un sistema educativo que formara el recurso humano requerido para aumentar la productividad del país y hacerlo competitivo en un entorno global” (MEN, 2010, p.187).

Es evidente que en el discurso de la educación en Colombia muestra gran preocupación por suscribir a los estudiantes en el mercado laboral, por esta razón, determinó que la formación en competencias educativas y laborales deben responder a las demandas del mundo empresarial, en el marco de la globalización donde estar acorde con las exigencias internacionales toma gran relevancia, buscando el nivel de países “desarrollados”.

Este punto está relacionado con la propuesta de Pacheco, L (1999) que hace énfasis en convertir la educación rural en una educación para el trabajo en el campo, “incorporar al sistema educativo básico, el aprendizaje y dominio de un oficio que permita a los jóvenes rurales tener una capacitación con la cual enfrentarse al mundo laboral” (Pacheco, L., 1999, p. 49).

En cuanto a los contenidos curriculares para la educación rural, la política educativa en Colombia ha estado enfocada en el desarrollo de proyectos productivos pedagógicos con los cuales se pretende la integración de áreas obligatorias y la educación técnica agropecuaria bajo una dimensión productiva de ciencia, tecnología y emprendimiento.

Teóricamente, se busca involucrar ciencia y tecnología como fundamento para la integración de áreas con la educación agropecuaria, con el fin de actualizar los contenidos curriculares favorables a la generación de valor agregado, que permita una formación para el desempeño laboral de estudiantes, y de esta manera ayudar a resolver problemas económicos en sus familias y comunidades.

Otros enfoques de educación rural, parten de la concepción de que la pobreza, la desigualdad, la ausencia de servicios públicos, las fallas en su prestación, la falta de conocimientos y competencias entre otros, han sido características del sector rural que han motivado a los gobiernos e instituciones a concluir que son el resultado de la falta de educación generando la reducción o el retraso en el desarrollo de un país.

Dentro de este marco de problemáticas identificadas, la reducción del analfabetismo es considerado un reto para alcanzar un desarrollo rural y una herramienta para la generación de cambios económicos, sociales y culturales (Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura [FAO] y Organización de las Naciones Unidas para la Educación [UNESCO], 2004).

- Enfoque de desarrollo sostenible y teoría de desarrollo constructivista

Por otra parte, si se analiza el concepto de educación rural desde el punto de vista del desarrollo sostenible se podría percibir según la FAO, como un instrumento clave para moldear y lograr el objetivo de transformación rural, una visión donde la educación es fundamental para el desarrollo rural incorporando la seguridad alimentaria, salud, empleo, cuidado del medio ambiente, y uso eficiente de los recursos naturales con el fin de reducir la pobreza de la áreas rurales (Lakin, M. y Gasperini, L, 2004).

La educación dentro del desarrollo sostenible también es vista como fundamento de una sociedad más viable para la humanidad, que integre la toma de conciencia frente a la responsabilidad medioambiental de crear un futuro viable y aprovechable (Amtmann, 2007).

Este enfoque de desarrollo sostenible está relacionado con la teoría de aprendizaje constructivista que según Ausubel (1983) citado por Amtmann, (2007, p. 130), “es una actividad significativa para la persona que aprende y ello está directamente relacionado con la existencia de relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee la persona”.

En este sentido, y según las memorias de la revolución educativa, el Ministerio de Educación Nacional, determinó implementar un proyecto de educación ambiental para todas las instituciones educativas del país incluidas las rurales.

Este proyecto, pretende implementar estrategias en el marco de la Política Nacional de Educación Ambiental, “haciendo énfasis en la protección y manejo del ambiente no sólo para el desarrollo económico, sino fundamentalmente para la construcción de una nueva realidad y un nuevo estilo de desarrollo sostenible, que permita la manifestación de la diversidad natural y socio-cultural del país” (MEN, 2010).

A pesar de que lo anterior podría relacionarse con lo propuesto por Morales, J (2004), al señalar que el concepto de sustentabilidad emerge del reconocimiento de la función que cumple la naturaleza en el ámbito social y cultural, y la búsqueda por su equilibrio, no se puede desconocer que es pertinente revisar en este caso, el planteamiento de Leff, E (2009) sobre la no correspondencia entre el crecimiento económico y la conformación eco sistémica del planeta que ha originado una crisis ambiental.

Mientras Leff plantea la crisis ambiental, por la incompatibilidad entre el crecimiento económico y la conservación de la naturaleza; el énfasis de la educación ambiental en Colombia, por el contrario, sugiere su integración (desarrollo económico mas diversidad natural) como un nuevo modelo de sostenibilidad, apoyando precisamente la discrepancia entre el uso de los recursos como simples materias primas (recursos económicos y capital humano) dentro de un modelo económico que no permite el cuidado y conservación de la naturaleza.

- Enfoque de desarrollo local, capital humano y teoría de aprendizaje constructivista

Al hablar de educación rural es fundamental abordar su pedagogía cuyo propósito es implementar enseñanzas dirigidas a solucionar las dificultades de aprendizaje de los niños ubicados en zonas rurales; la mayoría de casos en condiciones socioeconómicas y culturales desfavorables, introduciendo contenidos adaptados a la realidad del entorno rural de los estudiante, a sus necesidades y recursos, lo que exige una activa participación del docente, el estudiante y la comunidad.

Este último elemento, participación e integración de docentes, estudiantes, familia y comunidad son fundamentales para una implementación exitosa de la pedagogía de alternancia, la cual busca tanto el desarrollo local como el desarrollo humano, estos enfoques están asociados a la teoría de aprendizaje constructivista.

La definición de desarrollo local varía según los objetivos perseguidos o el enfoque otorgado por su autor, sin embargo, González de Canales (1999) citado por García- Marirrodrga y Puig-Calvo (2011, p.172) propone un concepto que enmarca varios de los objetivo que usualmente se citan al tratar de definir dicho concepto, involucrando el territorio, la participación de los agentes locales y externos y sus interrelaciones, la gestión de los recursos y la sostenibilidad ambiental: “Proceso endógeno que se genera en el territorio de forma global e intersectorial, y que exige la participación activa de la propia población en un proceso apoyado en la acción subsidiaria de las administraciones y de otros agentes externos. Mediante este proceso se pretende una mejora de las condiciones de vida y de trabajo, que lleve consigo la creación de empleo y riqueza compatibles con la preservación del medio y el uso sostenible de los recursos naturales”.

El desarrollo local, conjuga la dimensión del territorio con la valoración de la identidad cultural, integrando elementos de otras teorías como las de necesidades básicas y las de desarrollo humano y capital social, expresando interacciones, conexiones y relaciones de poder (Amtmann, 2007).

Según García-Marirrodriaga (2002), el desarrollo local es uno de los pilares esenciales dentro de la pedagogía de alternancia y es el resultado de la acción educativa integral de la institución educativa, la comunidad, la familia y los jóvenes siendo estos últimos protagonistas del proceso educativo y generadores de los cambios positivos en su área de influencia.

Por su parte, el concepto de capital social se entiende como “el conjunto de normas, instituciones y organizaciones que promueven la confianza y la cooperación entre las personas, las comunidades y la sociedad en su conjunto” (Durstun, 1999 citado por Amtmann, 2007 p. 127).

Puig-Calvo (1998) y García-Marirrodriaga (2002), sustentan que la pedagogía de alternancia tiene fines definidos que se consiguen a través de medios precisos. Los fines son: el desarrollo de las personas en su medio - a partir de una educación y formación integrales que conduzcan a la puesta en marcha de un proyecto profesional - y el desarrollo del propio medio mediante la creación de tejido social cualificado. Los medios son un sistema pedagógico adecuado a las necesidades de formación - la alternancia - gestionado por un grupo de familias responsables que se constituyen en asociación y en la que hay también otros actores locales.

Cabe resaltar que para garantizar la contribución de una pedagogía a la generación de desarrollo del medio rural es importante que confluyan tres elementos: primero, **la participación**, que como ya se ha mencionado permite articular el proceso de formación y desarrollo local, el compromiso asociativo y el trabajo en red; segundo, **la pertinencia educativa**, que asegura que las características del medio rural en el cual se encuentra inmerso el joven están incluidas en los contenidos curriculares; y tercero, el **emprendimiento**, que se deriva de un plan de formación y que contribuye a la implementación de un proyecto personal gestado por el joven rural en beneficio personal, familiar y comunitario (García- Marirrodriaga y Puig-Calvo, 2011).

Lo anterior, evidencia que la pedagogía de alternancia propende por una educación para el desarrollo rural local y humano, contrario al énfasis de la educación rural pública hasta ahora ejecutada en Colombia bajo un énfasis de desarrollo rural neoliberal.

- Enfoque del desarrollo como libertad y el personalismo como base filosófica de la alternancia

El personalismo es un movimiento filosófico de principios del siglo XX cuyo fundador fue el pensador francés Emanuel Mounier.

Mounier sustenta el personalismo como una doctrina donde la persona prima sobre las necesidades prácticas o sobre los medios para satisfacerlas, siendo esta, sujeto de desarrollo y no objeto para tal fin. El personalismo reconoce la libertad individual respetando la libertad de los demás y valora la co-gestión y la copropiedad para dignificar el trabajo. Por otra parte, entiende la educación como un proceso de diálogo entre educador y educando, donde las instituciones educativas intervienen en la maduración personal que lleva al ser humano al desarrollo integral (Colom, *et al*, 2002).

Con base en esta doctrina, (García- Marirrodriga y Puig-Calvó, 2011, p. 221) sostienen:

“Una educación que parte de la experiencia se inspira en el personalismo, pone en valor a la familia, educa en libertad para el proyecto de vida, proporciona instrumentos para la autoconstrucción de una vida digna y despierta el deseo de continuar la formación a lo largo de la vida, - como la educación en alternancia- , puede ser una alternativa ética y sostenible que puede responder a los desafíos de las mujeres y hombres de los albores del siglo XXI, tanto en el ámbito rural como en el urbano, en los países en desarrollo como en los desarrollados”.

Según Puig-Calvó citado por Asrural (2005), los centros de formación por alternancia fomentan el personalismo más no el individualismo: “La diferencia que desmarca a los centros de alternancia del individualismo es que este pretende centrar el individuo en sí mismo, y en cambio el personalismo intenta descentrarlo del “yo” para establecerlo en las perspectivas abiertas de la persona dentro de la comunidad del medio”. (Asociación Para la Promoción Rural, Centro Pedagógico Nacional [ASRURAL- CPN], 2005, p.6).

Por lo tanto, la pedagogía de alternancia tiene su base filosófica en el personalismo, reconociendo a cada joven como ser humano único y centro de las actividades de formación integral, tanto en los diferentes ámbitos en los que se desenvuelve, como en su proyecto de vida.

Esta base filosófica de la alternancia se puede relacionar con el enfoque de desarrollo desde la perspectiva de la libertad, “que determina la iniciativa individual y la eficacia social” sustentado por Amartya Sen, así como la “agencia del individuo” como su capacidad para provocar cambios. (Sen, 2000, p.35)

Amartya Sen expresa “que los individuos han de verse como seres que participan activamente, si se les da la oportunidad, en la configuración de su propio destino,

no como meros receptores pasivos” (Sen, 2000) y su tesis sobre la relación de los medios y los fines del desarrollo donde la libertad hace parte del escenario coincide con los aportes de pedagogía de alternancia donde, si bien, la alternancia establece medios precisos como la asociación responsable para la obtención de fines como el desarrollo local, se busca la participación del joven “educándolo en la libertad para el proyecto de vida, proporcionando elementos para la autoconstrucción de una vida digna” (García- Marirrodiga y Puig-Calvó, 2011,p.221).

3.2. Nueva Ruralidad

Tradicionalmente, lo rural ha sido definido mediante su relación con las actividades agropecuarias, guardando amplia distancia de lo que comúnmente se entiende por urbano y aquellas actividades ejercidas por sus grupos sociales relacionadas con la industria y los servicios; sin embargo, esta distancia es cada vez mas corta en el marco de una sociedad rural diversificada como consecuencia de los procesos de la globalización (García citado por C. De Grammont, 2008, p. 23).

Existen diferentes enfoques sobre la nueva ruralidad, según C. De Grammont (2008) se pueden clasificar en tres, el primero, se ubica en las transformaciones de la sociedad y la producción respecto a los aspectos económicos y políticos a partir de las articulaciones entre lo local y lo global, el segundo, dirigido a establecer cuales deben ser las políticas publicas para responder a la situaciones actuales del campo y todas las funciones que en él se desarrollan, haciendo hincapié en el análisis del territorio y la sostenibilidad, siendo en Europa dirigidas a la conservación del medio ambiente y en América Latina hacia el desarrollo equitativo, y el tercero, que se basa en un reconocimiento de la realidad rural, sus relaciones sociales y transformaciones que habían quedado ocultas por enfoques agraristas, pero que siempre habían existido.

Un concepto aportado por el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura IICA, sugiere que para entender la nueva ruralidad se debe redefinir lo rural, pasando de la visión centrada en el sector agropecuario a “un ámbito rural como territorio construido a partir del uso y apropiación de los recursos naturales, donde se generan procesos productivos, culturales y políticos” (Perico y Ribero, 2002, p.17).

De esta manera, lo rural deja de ser asociado a lo exclusivamente agrícola, a lo atrasado o a una expresión de la producción primaria, configurándose en una nueva concepción como entidad socioeconómica en un espacio geográfico bajo cuatro componentes: un territorio, una población, un conjunto de asentamientos y un conjunto de instituciones públicas y privadas (Ramos y Romero 1993 citados por Pérez, E 2001).

Si la ruralidad según C. De Grammont (2008,p.34) se refiere “al conjunto de la vida en el campo y a la complejidad de la organización social y a su capacidad de cambio”, entonces, la nueva ruralidad es la revalorización de esa realidad, tal como lo expresa Giarraca (2001) “quizás, lo nuevo es que ahora se mira una realidad que antes se ignoraba” (Giarraca, citado por Amtmann, M y Fecci, E, 2008, p.277).

Y dar una mirada a esta realidad antes ignorada, ha permitido que se configuren nuevas funciones en el medio rural⁴, y que las actividades que allí se desarrollan se hayan diversificado y articulado, brindando una variedad de opciones productivas, ampliando opciones de empleo, generación de ingresos y fortalecimiento del capital humano, particularmente para la población joven de estos territorios, es así como actividades agrícolas tradicionales se unen a una diversidad de servicios relacionados con el turismo y la conservación de la biodiversidad entre otros. (Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura [IICA], 2002).

El empleo rural no agrícola, ha sido visto como un mecanismo de superación de la pobreza, sobre aquellas actividades agrícolas que no llegan a ofrecer esa posibilidad, compensando estacionalidades de producción, permitiendo diversificar los ingresos, sin embargo, se debe tener en cuenta que el acceso a mejores condiciones de empleo rural no agrícola, está fuertemente vinculado a los niveles de educación. (Schejtman citado por García- Marirrodiga y Puig-Calvó, 2011, p.190).

Es en este punto donde la educación entra a hacer parte fundamental de la nueva ruralidad, y constituye un reto para Latinoamérica, “Es así que los procesos de reforma curricular, tendientes a lograr una mayor consecuencia entre las oportunidades de empleo e ingresos existentes y la oferta educativa, se convierte en una acción prioritaria” (IICA, 2000, p.26).

Lograr flexibilizar el capital humano de los sectores juveniles rurales, ante la apertura de otras posibilidades de empleo e ingreso no agrícola, con el fin de elevar el valor agregado de los procesos existentes, resulta fundamental, para que los jóvenes rurales tengan acceso a conocimientos, habilidades y competencias a través de una educación rural pertinente, relacionada con toda la revalorización del medio rural.

⁴ El medio rural hace referencia a un territorio, con una población que desempeña diversas actividades en varios sectores: agricultura, artesanía, pequeñas y medianas industrias, comercio, ganadería, pesca, minería, extracción de recursos naturales, turismo y servicios en general. En todos estos territorios hay una serie de actores que participan en los procesos de desarrollo, hay una gran variedad de instituciones tanto públicas como privadas, que interactúan entre sí, y hay una serie de asentamientos humanos que establecen vínculos tanto locales como regionales y globales. (Pérez, E. 2002)

Bajo este contexto, es pertinente la pregunta de Pacheco, L (1999), sobre ¿Cuál es la ruralidad que están heredando los jóvenes rurales? y a esta sumarle ¿Qué tipo de educación se les esta brindando? Para dar respuesta, se pueden reconocer tres ámbitos de interacción en los cuales están inmersos los jóvenes, que permiten identificar las características de esa nueva ruralidad que viven los jóvenes y cuyo análisis permite tomar decisiones frente a los modelos educativos implementados y las políticas de participación de la juventud.

Ámbito Escolar⁵. El ámbito escolar representa la necesidad de aprender, de construir conocimientos socialmente establecidos, la reproducción de conocimientos dispuestos por instituciones gubernamentales que se derivan de políticas mundiales, respondiendo a las expectativas de generaciones mejores. (Gamboa, 2007).

Dentro del medio rural, puede representar o no, dependiendo de las condiciones particulares, la unión de los adelantos y medios técnicos, profesionales, materiales y de infraestructura más los beneficios de la ruralidad que posiblemente enriquecen los recursos pedagógicos.

El ámbito escolar puede generar un núcleo cultural y dinamizador en el medio rural, así mismo, cultiva valores de respeto y confianza de los padres y la comunidad en general hacia la institución educativa y hacia quienes en ella laboran.

Ámbito Familiar⁶. La familia es la primera institución encargada de suplir las necesidades básicas de las personas y de inducir en ellas los comportamientos sociales, orientar vínculos de organización y configurar proyectos de vida colectivos. (Gamboa, 2007).

Analizar el ámbito familiar de los jóvenes rurales es importante, debido a que ellos se integran de manera temprana a actividades productivas generado ingresos complementarios para sus familias, “su condición de agentes productivos presenta características específicas, que de ser adecuadamente aprovechadas, pueden convertirse en potencialidades importantes para la innovación productivo-organizativa de las unidades familiares y de la comunidad”. (IICA, 1990, p. 54)

⁵ La educación formal hace parte también del ámbito cultural que “comprende todas las interacciones que el grupo realiza para producir, mantener y controlar los ideales de la vida, los valores, las creencias y las normas del grupo social”. (DPN GTZ 1995, p.17).

⁶ Podría también catalogarse como el ámbito reproductivo, “que comprende todas las interacciones que un grupo realiza para desarrollar actividades que conduzcan a la supervivencia de la especie y a la recuperación del potencial de trabajo de todos los miembros de la unidad social básica (hogar). Incluye acciones tales como la reproducción, la crianza, la alimentación, el cuidado de la salud, el descanso, el apoyo afectivo y la organización del hogar” (DNP GTZ 1995, p.16).

Los jóvenes de la zona rural que pasan más tiempo con sus familias pueden transmitir nuevos conocimientos a sus padres e incorporar tecnología e innovación gracias a su capacidad para asimilarla frente a la resistencia que por lo general presentan los padres, esta situación los prepara para afrontar los desafíos del medio rural. Sin embargo, estas características también pueden convertirse en desventajas cuando para los jóvenes rurales las actividades de sus padres representan trabajos injustos, mal remunerados y poco reconocidos, generando rechazo a repetir un ciclo generacional en el campo.

Ámbito Comunitario. El ámbito comunitario, “agrupa las actividades colectivas que procuran la obtención de servicios y el fortalecimiento de las organizaciones sociales de base, así como las actividades de negociación entre diversos grupos de la comunidad y el Estado” (DNP - GTZ, 1995, p.16), es así que a través de la existencia de espacios de participación que permitan a los jóvenes ser parte de procesos locales de desarrollo se van configurando interacciones donde se gestan intercambios de saberes y fortalecimiento de identidades.

Los jóvenes hoy en día tienen la expectativa de generar cambios, si dentro del ámbito comunitario encuentran esa posibilidad. “El joven rural tiene hoy en día espacios de desarrollo individual y colectivo que si bien coexisten con los roles tradicionales, crean nuevas formas de relación con la familia, la comunidad y el Estado”... “tiene nuevas aportaciones que pueden cambiar el rostro de la democracia, de la construcción de los poderes en el país, sobre todo a reconstruir el valor de lo rural como un fin en sí mismo y no como una transición hacia lo urbano”. (Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación [SAGARPA. *et al*], s.f, p.125).

Y es en este espacio en el cual se puede propiciar la “revalorización sociopolítica de lo rural” que de alguna forma reclama Pérez, E (2002), transformando la manera tradicional en que operan las estructuras de poder a nivel local, regional y nacional, para que a partir de los jóvenes como sujetos de desarrollo se gesten verdaderos procesos de gobernanza.

3.3. Educación

La educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercitar todos los demás derechos. La educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo (UNESCO 2011).

La educación básica comprende la escolarización formal (primaria y, a veces, el primer ciclo de secundaria) con una variedad de actividades en ámbitos públicos y privados tanto formales como informales ofrecidos para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje para personas de todas las edades, respondiendo a los propósitos de la declaración mundial sobre la educación para todos (FAO, UNESCO, 2004).

Estas definiciones de educación están enmarcadas en la Declaración Universal de los derechos humanos que destacan la educación como un derecho, y como un derecho debe ser gratuito y obligatorio al menos en lo elemental buscando el desarrollo de la personalidad, el respeto, la tolerancia y el mantenimiento de la paz.

Dentro del ámbito de las teorías contemporáneas la educación, este derecho debe dar respuesta a las problemáticas del hombre en su interior y con los seres con los que interactúa, sin dejar de lado, las motivaciones de los seres humanos como individuos y como miembros de la sociedad, orientando así, la cooperación o el conflicto (Colom, Bernabéu, Domínguez y Sarramana, 2002).

La obligación por parte de los gobiernos es la de posibilitar; la asequibilidad, para todos los niños en edad escolar, la accesibilidad, facilitando el ingreso al sistema escolar según los niveles educativos, la aceptabilidad, garantizando la calidad de los contenidos y la adaptabilidad de las escuelas a los intereses de los niños. (Tomasevski, 2004).

3.3.1. Educación Rural

Según FAO y UNESCO (2004 p. 27) “es un hecho alarmante que mas del 70% de los pobres vivan en las áreas rurales de los países en desarrollo, atrapados en un círculo vicioso que los incapacita para tener acceso a los servicios y las oportunidades que podrían permitirles salir de la pobreza”

Así mismo, estas organizaciones señalan “que todos los países y los proveedores de fondos coinciden en la importancia de reducir la pobreza y los problemas a ella asociados, tales como la desigualdad, la falta de respeto de los derechos humanos fundamentales, la mala salud, la falta de conocimientos y competencias” (FAO, UNESCO, 2004 p.27)

Según estas organizaciones la pobreza en la zona rural es producto de la ausencia de educación y constituye un problema frente al logro del desarrollo, “la pobreza y el analfabetismo siguen siendo fenómenos abrumadoramente rurales, la pobreza esta estrechamente vinculada al analfabetismo...ellos son retos estructurales de desarrollo”. FAO y UNESCO (2004 p. 21)

Por lo tanto, la pobreza, la desigualdad, la ausencia de servicios públicos o fallas en su prestación, la falta de conocimientos y competencias entre otros, han sido características del sector rural que han motivado a gobiernos e instituciones a concluir que son el resultado de la falta de educación, generando la reducción o retraso en el desarrollo de un país.

Dentro de este marco de problemáticas identificadas, la reducción del analfabetismo es considerado un reto para alcanzar un desarrollo rural y una

herramienta para la generación de cambios económicos, sociales y culturales (FAO, UNESCO, 2004).

Desde la declaración mundial sobre educación para todos, que establece en su primer artículo que: “cada persona, niño, joven, o adulto, deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 1990), los gobiernos y sus organizaciones han enfocado múltiples esfuerzos para incentivar la educación en el sector rural desarrollando políticas y movilizándolo recursos a pesar de las dificultades inherentes a este sector.

Una visión interesante hace aclaración sobre una educación que en el marco de un sistema nacional, tiene plenamente en cuenta el “medio rural” a la hora de determinar su contenido, su forma, sus estructura y sus método y no una “educación rural “específicamente diferente de la educación destinada por ejemplo a los habitantes de las ciudades (UNESCO 1974).

Existen diferentes definiciones de educación rural, algunas se refieren un “conjunto de conocimientos académicos y habilidades prácticas”, otras hacen énfasis primordial en la “educación básica y la alfabetización funcional, tanto como el derecho y el deber de todos en las zonas rurales”.

Un aproximación afirma que es un “sistema integrado compuesto de la alfabetización, educación básica, educación vocacional / técnica y de adultos y educación continua”, otro concepto afirma que la educación rural es agente de cambio global y como parte integrante de las zonas rurales y desarrollo socio – económico. (International Research and Training Centre for Rural Education INRULED, 2001).

Otra noción considera que al hablar de Educación Rural por lo general se emplea este término para diferenciar ésta de la Educación Urbana, señalando una calidad o metodología deferente a la educación impartida en las áreas urbanas (Lakin, M. y Gasperini, L, 2004).

Cabe anotar que la educación Rural se considera diferente de una educación agrícola desarrollada para que el estudiante se forme en actividades agrícolas propiamente dichas (Lakin, M. y Gasperini, L, 2004).

Pese a que los contenidos de la educación rural y urbana deben ser generales, es precisamente la incorporación de las características propias y particularidades del medio rural dentro de los contenidos curriculares lo que diferencia la educación rural de la educación urbana, procurando la pertinencia de la educación para la población rural a partir de la construcción del conocimiento mediante la relación

con el medio que rodea al estudiante. Hablar de educación rural permite reconocer la existencia de una población rural, que representar más que un indicador en la matrícula de un sistema educativo, es evidenciar la necesidad de una educación pertinente que brinde oportunidades para mejorar su calidad de vida de quienes habitan el medio rural.

3.3.2. Educación Rural en Colombia

En 1994 se promulgó la Ley general de educación 115, que en su capítulo 4 estipuló la educación rural como un servicio que “comprende especialmente la formación técnica en actividades agrícolas, pecuarias, pesqueras, forestales y agroindustriales que contribuyan a mejorar las condiciones humanas, de trabajo y la calidad de vida de los campesinos y a incrementar la producción de alimentos en el país” (Congreso Nacional de la Republica, 1994).

Esta coyuntura dio paso al Programa de Educación Rural (PER) como instrumento de política que buscaba sistematizar y promover experiencias de atención a jóvenes y adultos en todos los niveles escolares, durante el “plan educativo para la paz” del gobierno comprendido entre los años 1998 y 2002.

Desde el año 2002 y mediante recursos del Banco Mundial se dio paso a la ampliación de la cobertura rural mediante la formulación de los modelos de atención flexibles para población vulnerable, la incorporación de planes de mejoramiento institucional y estrategias virtuales dirigidas a niños y jóvenes rurales.

PER formuló los modelos de educación flexible que fueron adaptados para la prestación del servicio educativo dirigidos a población vulnerable con el objetivo de brindar oportunidades de acceso y permanencia en condiciones de calidad, pertinencia, eficiencia y equidad. Cabe destacar que muchos de estos modelos se venían trabajando de manera articulada con entidades privadas, fundaciones y universidades antes de la entrada en operación de PER.

La política de educación rural se aplica en la actualidad en todos los niveles de educación bajo las siguientes modalidades:

Primera infancia: Para la educación de población rural la modalidad de atención es la estrategia de Entorno Familiar, la atención está dirigida a niños y niñas ubicados en zonas rurales o urbanas marginales que, por dificultades geográficas o de otro tipo no acceden a ningún servicio de atención integral. Busca llegar con formación a los padres, madres o acudientes a través de un acompañamiento para fortalecer su rol educativo en el hogar.

Básica Primaria Rural

- Escuela nueva, diseñada para atender los 5 grados de básica primaria bajo la modalidad de un docente atendiendo niños de varios grados con materiales educativos y estrategias pedagógicas.
- Aceleración del aprendizaje, enfocada en la atención a la población extraedad desertora con el propósito de nivelar la básica primaria en un año.

Educación Básica Secundaria

Potsprimaria, ofrece a jóvenes entre 12 y 17 años la posibilidad de continuar sus estudios para los cuatro grados de básica secundaria (de sexto a noveno) en jornada académica regular de lunes a viernes a través de metodologías abiertas, participativas y flexibles, 42 módulos de aprendizaje diseñados a partir de áreas curriculares básicas y obligatorias, con contenidos del ámbito rural implementando proyectos pedagógicos productivos⁷ facilitando la relación teoría y práctica, así mismo, este modelo incluye un componente de articulación comunitaria que permita multiplicar en las veredas acciones educativas y sociales. (MEN, s.f).

El proyecto, permite a los estudiantes llevar el conocimiento adquirido en el aula, a situaciones reales de su entorno, generando la capacidad de trabajo en equipo y la toma decisiones de manera autónoma.

Lo pedagógico busca generar aprendizajes significativos, producción de conocimiento por parte de los estudiantes y desarrollo de competencias, asociando los aportes de toda la comunidad educativa (docentes, estudiantes, directivos, padres de familia, instituciones técnicas, sector productivo, líderes de la comunidad, instituciones públicas y privada, así como el gobierno local).

El componente productivo, está dirigido a la generación de ingresos a través de diferentes actividades económicas del ámbito rural, que involucran no solo la agricultura y la ganadería, sino también, los servicios ambientales, culturales, el campo de la artesanía, el agroturismo, la transformación de productos primarios, la distribución y la conservación y cuidado del medio ambiente entre otros.

Los proyectos pedagógicos productivos se desarrollan mediante tres fases:

1. La planeación: que parte de la identificación de una idea, el planteamiento de objetivos, la definición de metas e indicadores, tanto de aprendizaje como de producción, definición de actividades, definición de recursos que se requieren, por último, la elaboración de un documento de plan de acción. Durante la fase de planeación es necesario realizar un estudio de viabilidad,

⁷ “El proyecto pedagógico productivo es una estrategia educativa que ofrece a estudiantes, docentes e instituciones educativas, oportunidades para articular la dinámica escolar con la comunidad, considerando el emprendimiento y el aprovechamiento de los recursos existentes en el entorno, como una base para el aprendizaje y el desarrollo social”. (MEN, 2010, p.10)”.

que evalúa la relación del proyecto con el planteamiento pedagógico del proyecto educativo institucional de un colegio, su relación con el mercado, sus costos y beneficios y por último su impacto en el medio ambiente.

2. Ejecución y seguimiento: Parte de la presentación del proyecto a la comunidad educativa, puesta en marcha del proyecto, asistencia técnica y pedagógica mediante el acompañamiento de la institución educativa y articulaciones con entidades vinculadas al proyecto.
 3. Evaluación: Ese debe ser un proceso permanente en cada una de las fases, que permite generar un aprendizaje a lo largo del desarrollo del proyecto, midiendo y analizando el cumplimiento de las metas propuestas, la elaboración de un informe y la socialización de resultados. (MEN, 2010).
- Telesecundaria, estrategia implementada tras la adaptación del modelo mexicano, y un pilotaje de cuatro años, que utiliza la televisión como medio de aprendizaje. Ofrece a los jóvenes de 12 a 17 años la posibilidad de desarrollar sesiones de clase a través de programas televisivos, en cada una de las áreas curriculares. La metodología de trabajo en el aula se realiza mediante guías de aprendizaje y módulos de conceptos básicos. En este modelo se emplea un docente por grado. (MEN, s.f).
 - Extraedad, que busca atender a jóvenes en básica secundaria desertores o en riesgo de desertar por condiciones sociales o económicas.

Educación Media

- Modelo de educación media académica rural - Mema. Este modelo es un pilotaje desarrollado entre el Ministerio de Educación y la Universidad de Pamplona para los departamentos de Cundinamarca, Boyacá, Meta, Huila, Caquetá y Putumayo, que bajo la modalidad asistencia presencial implementa elementos de postprimaria y telesecundaria, para los grados de sexto a noveno, incorporando siete módulos mas para decimo y siete para undécimo grado.
- Media rural con énfasis en educación para el trabajo. Como caso puntual en el departamento de Caldas, el modelo de escuela nueva se extendió hasta noveno grado y a partir del año 2002 se dio inicio al proyecto de educación media con énfasis en educación para el trabajo, con el fin de ampliar la cobertura hacia los grados décimo y undécimo facilitando al alumno el ingreso al mundo productivo. En este sentido, se busca desarrolla 15 competencias laborales generales definidas a partir de la demanda laboral, su contexto y las condiciones del sistema educativo (Portal Colombia Aprende, s.f).
- También existen algunas experiencias desarrolladas a través de alianzas con Instituciones de Educación Superior o instituciones como el SENA, para articular la media con la educación superior o incorporar temáticas de formación técnica agrícola a los planes de formación de diferentes instituciones educativas.

Otros Modelos de iniciativa privada como Juventud Rural liderados por la Fundación Manuel Mejía y bajo la cofinanciación de la Organización Internacional para las Migraciones OIM, han logrado integrar la implementación de proyectos pedagógicos productivos bajo una visión de empresarismo, en los departamentos de Arauca, Cauca, Cundinamarca, Huila y Putumayo.

Educación Superior: Es atendida a través de los Centros Regionales de Educación Superior CERES, como estrategia de desconcentración de la oferta y ampliación de cobertura para llevar educación superior a lugares apartados de las cabeceras municipales en todo el país.

Los avances sobre el tema dan cuenta de grandes esfuerzos por contribuir al acceso de la población rural infantil al sistema educativo, sin embargo, han sido débiles en garantizar la permanencia y conclusión del ciclo formativo de los jóvenes rurales dentro de un sistema educativo que demanda calidad y pertinencia.

Tal como lo señala Turbay, C para el caso colombiano,

La secundaria superior, se caracteriza por la ausencia de oportunidades de práctica profesional o laboral orientadas, sistemáticas y reguladas, por este motivo, los egresados de la educación media presentan deficiencias en términos de la formación para el trabajo, esto es así, tanto en materia de competencias básicas, laborales y ciudadanas. (Turbay, C, 2005, p.216)

Así mismo, expresa que la oferta las instituciones de educación media técnica rural se han quedado rezagadas ofreciendo una formación ambigua y desmotivante enfocada en factores de producción netamente agropecuarios, desconociendo la nueva ruralidad.

3.4. Pedagogía de Alternancia

3.4.1. Concepto

Una definición general sobre la formación por alternancia es aportada por Abdala quien manifiesta su potencial impacto en los estudiantes y la comunidad al integrar el saber teórico y la aplicación de conocimientos de forma que las instituciones involucradas asuman y posibiliten su papel de formación de manera coordinada. Esta definición es aplicable a cualquier tipo de actividad; en cualquier ámbito tanto urbano como rural, entre una o varias instituciones educativas y una o varias unidades productivas:

Conjunto de programas muy diversificados que tienen como eje la articulación entre teoría y práctica. Se propone combinar períodos de formación en el ámbito escolar y la empresa; con ambas instituciones tomando la responsabilidad por la

formación general y técnica de los alumnos, en un intento por aprovechar el potencial educativo y socializador del lugar de trabajo y la posibilidad sistematizadora de la institución de formación, buscando una retroalimentación entre las instancias del saber y del hacer. (Abdala, 2004, p.11)

Por su parte García-Marirrodriaga ubica al joven como eje central de la actividad pedagógica, resaltando su protagonismo en el proceso de formación, también destaca el papel fundamental de la familia y la comunidad en su proceso de aprendizaje definiendo la pedagogía de alternancia de la siguiente manera:

Pedagogía interactiva que asocia a los diversos actores, medios y sistemas de la formación, que considera al Joven como actor de su propia formación y que implica un aprender haciendo a partir de la realidad de la vida (familiar, social, profesional) y de la experiencia en el ámbito laboral y en el aula y, por tanto, supone una continuidad en la adquisición de saberes construida sobre la discontinuidad de espacios y de tiempos entre medio socioprofesional y Escuela. (García-Marirrodriaga, 2002, p.86)

Por otra parte, este autor considera la deserción escolar como un problema grave que afecta las zonas rurales en especial en los países en desarrollo y observa especial contribución de la pedagogía de alternancia para garantizar la permanencia de los jóvenes en el medio rural gracias a su inserción socioprofesional, contrarrestando el abandono de los estudios por necesidades de trabajo familiar.

En otro de sus trabajos, Pineau citado por García-Marirrodriaga y de los Ríos Carmenado (2002), considera la importancia de una pedagogía basada en los procesos de investigación emprendidos por los estudiantes que permita una experiencia activa y profunda de aprendizaje generando nuevos conocimientos. Este proceso de aprendizaje debe ser propiciado por las instituciones educativas, maestros, familia y comunidad definiendo la pedagogía de alternancia como:

Un medio de construcción de cambios duraderos, que intenta relacionar la formación-acción-investigación. Este proceso de construcción afecta, por supuesto, a los formadores, pero también a los alumnos porque no se trata de que estos consuman el saber del profesor, sino de que sean capaces de producir sus propios saberes a partir de la experiencia (no estamos hablando sólo de una pedagogía activa, sino sobre todo experiencial). En esa producción de saber, cuentan con el apoyo de todos los actores de la formación: la familia, la empresa, los formadores, los demás alumnos, la comunidad..., y con una batería de herramientas pedagógicas complejas que hacen posible la práctica de la alternancia. (Pineau citado por García-Marirrodriaga y De Los Ríos Carmenado, 2002, p.6)

Por su parte, Puig-Calvo hace énfasis en la experiencia de vida del joven en relación con su cotidianidad como proceso y resultado de la pedagogía de

alternancia, así mismo, resalta la importancia de la familia como un elemento clave en la lucha contra la deserción escolar y la necesidad de generar en los padres una conciencia educativa como una prioridad familiar:).

La pedagogía de la alternancia permite a cada joven vivir sucesivamente periodos en el mundo de los adultos, del trabajo y periodos en el centro de formación. La educación, la formación, está centrada en la vida, en la realidad cotidiana - familiar, social, profesional, etc. - vivida por los jóvenes en contacto con los adultos: padres, responsables de alternancia y profesionales. (Puig-Calvó, 2006, p.62)

En suma, la alternancia es un concepto que implica la integración de conocimientos teóricos y prácticos, basados en el auto-aprendizaje y la investigación como experiencias de formación y producción de conocimiento de forma reflexiva y sentido de comunidad, donde el joven es protagonista de la construcción de una experiencia de vida en el medio rural.

Cabe señalar que si bien, esta pedagogía ha sido empleada para atender población rural en los países donde ha sido implementada debido a que responde a las necesidades particulares educativas del medio rural, puede ser aplicada de igual forma en zonas urbanas, teniendo en cuenta que su objetivo final es propiciar el desarrollo “y que los jóvenes formados en la vida y para la vida descubran algunas potencialidades en su propio territorio y emprendan proyectos que contribuyan al desarrollo de sus comunidades...así como las capacidades que les permitan vivir con dignidad, tanto en el medio rural, como en el urbano. (García-Marirrodiga y Puig-Calvó, 2011, p.189).

3.4.2. Actores Principales de la pedagogía de la Alternancia

▪ Familias Asociadas

Las familias son responsables de la educación de sus hijos y del funcionamiento de las escuelas de alternancia. Por lo tanto, deberán estar agrupadas en Asociaciones, haciendo parte de un consejo de administración, tomando decisiones y en la definición del plan de formación y la gestión del proyecto de la escuela de alternancia. Así mismo, las familias asociadas deben participar y gestionar los fines, medios y actividades que permitan conseguir la misión de los centros de formación.

▪ Formadores y estructura educativa

El formador es el monitor, quien actúa más que como un profesor en el sentido tradicional, como un animador de las familias en su tarea educativa, del proceso formativo de los jóvenes y de la participación dentro de la asociación. Debe tener un alto compromiso con la escuela de alternancia y con las actividades de formación pues como mencionan García- Marirrodiga y Puig-Calvó (2011), su

competencia está en armonizar las diferentes tareas que reclaman la formación de los jóvenes, la responsabilidad de las familias, el trabajo en un equipo y el desarrollo e impulso de la Asociación.

Director de centro de formación por alternancia, tiene tres objetivos principales que cumplir, la formación, animación y educación de los alumnos, la animación de la asociación en armonía con el presidente del consejo de administración para el seguimiento de las decisiones y la gestión global del centro educativo.

- Personal administrativo y de servicios

Dentro de la estructura educativa además de las aulas de clase y servicios complementarios, existe una residencia o internado que requiere de un personal auxiliar para alimentos y limpieza, también se vinculan a la estructura educativa personal de apoyo administrativo, estas personas también deben estar comprometidas con los valores de la alternancia y enmarcarse dentro del proyecto educativo.

- Empresas y Responsables de la Alternancia

La estancia del alumno en el medio socio-profesional se desarrolla dentro de su propia explotación o empresa familiar. Si la estancia la realiza en otra empresa, la persona que acompaña al joven durante su estadía se llama responsable de alternancia. La idea principal es que exista una interacción educativa entre el medio socio profesional y la escuela creando vínculos estables con el mundo del trabajo, teniendo en cuenta que este medio no se limita solo a lo agropecuario sino también a todas aquellas actividades generadas y necesarias en el medio rural.

En este caso los padres y los responsables de la alternancia deben recibir al joven un ambiente favorable, formarlo en la empresa y ser un colaborador activo de la asociación, conformando una red de colaboradores activos de alternancia.

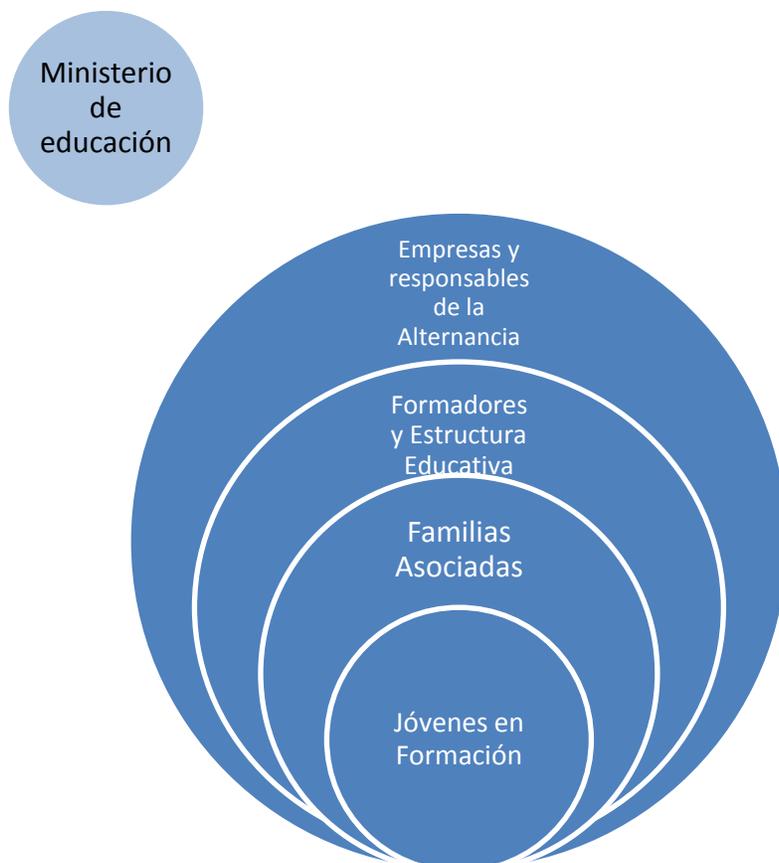
- Jóvenes en Formación

Formar al joven es la misión más importante de los centros de formación por alternancia, pero más que una trasmisión de conocimientos, la base fundamental es generar en los jóvenes personalidad, adaptación y protagonismo de su vida social, cultural, política, económica y profesional dentro de su territorio.

- Ministerio de Educación.

El ministerio de educación es un actor externo que juega un papel fundamental en el reconocimiento de las pedagogías innovadoras para el medio rural. Adicionalmente su accionar se encuentra en la financiación de instalaciones y gastos operativos, materiales educativos, formación y pago de monitores entre otros.

Gráfico 3. Interacción de Actores en la Pedagogía de Alternancia



Fuente: Elaboración propia.

3.4.3. Cuatro Pilares de la Pedagogía de Alternancia

La pedagogía de alternancia adoptada en Francia a través de las MFR (Maisons Familiares Rurales) o Casas Familiares Rurales se fundamenta en la inserción de los jóvenes rurales al ejercicio académico provocando un despertar intelectual y la motivación para el estudio.

Esta pedagogía se basa en un concepto sencillo y eficiente: concentrar a los jóvenes en dos semanas de estudio después de una semana o dos pasadas en el hogar familiar permitiendo la flexibilidad de su distribución en diferentes momentos del año buscando un proceso de enseñanza permanente (Maisons Familiares Rurales [MFR], 2011).

El objetivo general de los centros de formación por alternancia es conseguir la promoción y el desarrollo de las personas y de su propio medio social, a corto mediano y largo plazo, a través de las actividades de formación integral. (García-Marirrodrga y Puig-Calvó, 2011).

Las finalidades del movimiento de alternancia se basan en dos ejes principales: Formación Integral y el desarrollo local y los medios que se utilizan para conseguir dichas finalidades son: una metodología pedagógica pertinente como la Alternancia y una Asociación responsables donde están incluidas las familias y otros actores locales como se explica en el gráfico 4.

La interacción de estos cuatro características hacen que los CEFFAS tengan identidad (Pedro Puig-Calvó, 2006).

Gráfico 4. Cuatro pilares de la pedagogía de Alternancia



Fuente: Elaboración propia

Con relación a la pedagogía de alternancia, cabe destacar que si bien, esta contribuye a disminuir la deserción en las zonas rurales, no lo considera su objetivo principal, su propósito no radica en frenar la deserción sino en formar a los jóvenes para la vida. “El objetivo final de los CEFFA no es frenar el éxodo rural como a veces se ha dicho, sino propiciar el desarrollo, proporcionar al egresado el aprendizaje del uso legítimo de su libertad, y las capacidades que le permitan vivir con dignidad, tanto en el medio rural como en el urbano”. (García- Marirrodrga y Puig-Calvó, 2011, p.189).

3.4.4. Origen de la Pedagogía de Alternancia

A partir de 1937 se empieza a hablar de pedagogía de alternancia dentro del modelo francés de las Maisons Familiares Rurales (MFR), modelo promovido por los agricultores de Lauzun, en Francia, con la idea de que sus hijos estudiaran en el mismo pueblo y de esta manera pudieran quedar vinculados a su propio medio (Sánchez, 2003).

En 1947 se produce el primer reconocimiento legal de la alternancia por parte del Ministerio de Agricultura Francés y el 2 de agosto de 1960 se publica en Francia la Ley de enseñanza y formación profesional agrícola, donde la alternancia es denominada como “apropiada”. En los noventa se convirtió en un modelo educativo innovador que se fue expandiendo por diferentes países.

Actualmente Francia cuenta con 430 MFR, que agrupa 60.000 familias en 501 asociaciones, atendiendo 70.000 estudiantes, y graduando a 20.000 estudiantes por año.

Las MFR son consideradas instituciones enraizadas en el territorio rural Francés, son vistas como fuentes de desarrollo económico local y compromiso asociativo en torno a la educación. Han motivado a que los jóvenes quieran expresar sus expectativas como gestores y protagonistas del futuro de los territorios rurales.

La pedagogía de alternancia en Francia es considerada como aquella que incentiva las potencialidades de cada joven, generando autoconfianza, brindando elementos para despertar la curiosidad y la creatividad, desarrollando la autonomía, fomentando la responsabilidad y el compromiso colectivo.

Para los MFR, insistir en la responsabilidad de las familias, es hacer hincapié para que cada asociación y que cada uno de sus miembros individualmente pueda aportar para la construcción de una sociedad más equilibrada y más humana.

3.4.5. Pedagogía de Alternancia en Europa

▪ España

En 1967 en España específicamente en Andalucía, se crearon las CPR (Centros de Promoción Rural) y CEFAS (Escuelas Familiares Agrarias). Después de haber estudiado diferentes modalidades de formación que venían funcionando, se diagnosticó que la formación agraria existente desvinculaba a las personas de su propio medio, sin conseguir que los propios beneficiarios de la formación continuaran la labor de promoción, de tal manera que la gente preparada se marchaba fuera de los pueblos y los que no accedían a la formación se quedaban en la agricultura con las carencias de siempre.

La alternancia fue reconocida como sistema educativo por la Ley Orgánica General del Sistema Educativo y se concibió como la “promoción colectiva del medio rural a través de la formación” (Sánchez, 2002, p.2).

Actualmente, los CEFFA operan en Andalucía, Castilla, La Mancha, Galicia, Madrid, Extremadura, Valencia, Aragón y Catalunya con un total de 27 centros educativos, 3.786 estudiantes, agrupando un total de 3.286 familias.

Valores personales y sociales, identidad rural, competencias profesionales y un programa de orientación profesional e inserción laboral orientada al apoyo de los alumnos en proyectos de empleo y empresa son algunas de las características fundamentales en la implementación de la alternancia hoy en día en España.

▪ Italia

En Italia los CEFFA se llaman Centri di Formazione Professionale in Alternanza, aunque inició actividades en 1968, por ahora, solo se reconoce la experiencia de FARI – FEDERAZIONE DELLE ASSOCIAZIONI RURALI ITALIANE que desde 2005 hace presencia en dos regiones: Veneto y Emilia Romagna ubicadas al noroeste del país, a través de 3 centros educativos, 80 estudiantes y 20 egresados, agrupados en 300 familias. (Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural [AIMFR], 2010).

Para acompañar los procesos de alternancia, esta federación ha hecho inversiones y capacitaciones en cultivos integrados / biológicos e investigaciones en energías alternativas.

Se otorga gran importancia a la participación de alumnos y sus familias en la organización y en la formación de los jóvenes.

Las experiencias generadas han llamado la atención de las entidades públicas en la creación y experimentación de modelos pedagógicos alternativos que se acercan a la pedagogía de la alternancia no solo a nivel agropecuario.

4. MARCO REFERENCIAL

4.1 Machetá, Cundinamarca

El municipio de Machetá se encuentra ubicado al nororiente del departamento de Cundinamarca, a 101 kilómetros de Bogotá, su nombre en lengua Chibcha quiere decir “vuestra honrosa labranza”. Este municipio tiene una extensión de 22.929 hectáreas de las cuales el 99.85% corresponde al área rural y el 0.15% al sector urbano. Según el censo realizado por el DANE en el año 2005, la población del municipio es de 6.663 personas de las cuales, el 21,24 % están ubicadas en la cabecera municipal y el 78,76 % en el área rural. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008).

Las principales actividades económicas se concentran en primer lugar en la agricultura con cultivos como papa, cebolla cabezona, arveja, otros como maíz y café se presentan en mínima proporción y de manera asociada a otros cultivos, seguido se encuentra el comercio local, la ganadería con doble finalidad, carne y leche, cerdos, granjas avícolas, por último se encuentran actividades como el transporte y albañilería.

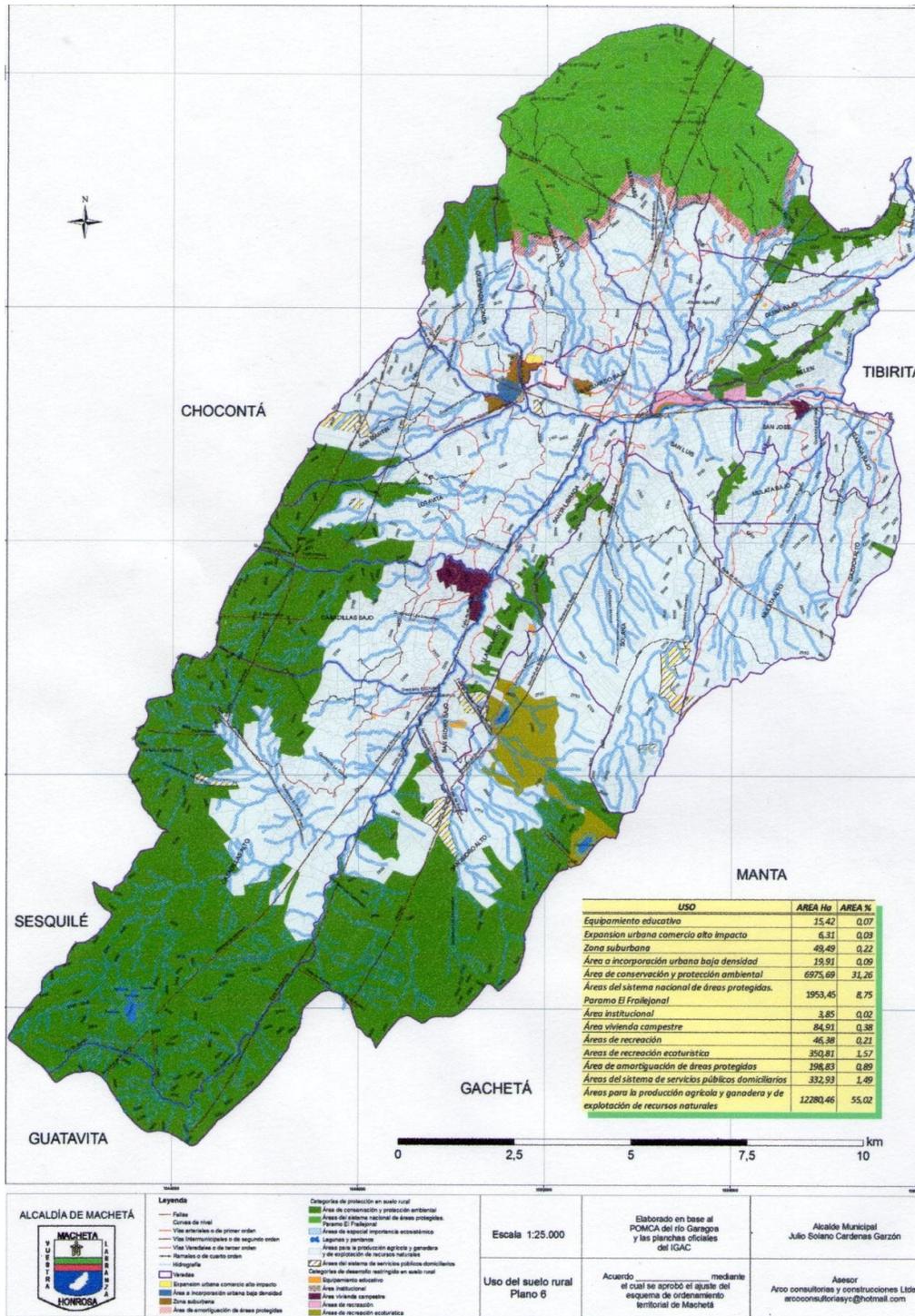
La población menor de 18 años corresponde a un total de 2.303 niños, niñas y adolescentes representando un 37.9 % de la población. La población joven (menor a 30 años) ha disminuido según datos arrojados por el Censo del año 1993 y el año 2005 pasando de 64.40% a 54.37%. Entre los años 2000 y 2008, la zona rural del municipio sufrió un desplazamiento forzado debido a la violencia presentada por la presencia de grupos guerrilleros, reclutamiento de población campesina y delincuencia común. Según Acción social durante este periodo 143 personas fueron “expulsadas” del municipio en su mayoría mujeres, siendo los hombres jóvenes y adultos reclutados por la guerrilla. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008).

Dimensión económica del Municipio de Machetá

- Sector primario

Producción agrícola: Está representada principalmente por cultivos transitorios donde se destaca el cultivo de papa, le siguen el cultivo de , cebolla de bulbo, arveja, arracacha y frijol verde y cultivos permanentes donde se destaca la producción de caducifolios y mora.

Mapa 1. Municipio de Machetá. Uso del Suelo Rural



Fuente: Alcaldía de Machetá. Propuesta ajuste Esquema de Ordenamiento Territorial EOT 2011.

Producción pecuaria: Comprende la actividad de cría y levante de especies mayores como ganado vacuno, porción, ovino, caballar y de especies menores como aves de corral, el levante de cerdos y la piscicultura, son actividades que representan respectivamente el 2.82%, 7.3% y 6,2% de la producción del departamento, adicionalmente se presenta la cría de conejos en menor proporción. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008).

- **Sector industrial**

Es un sector poco desarrollado en el municipio, se encuentran transformaciones caseras en la producción de pan para abastecer el mercado local. Por otra parte, se desarrollan actividades soporte del sector primario como, como la selección, clasificación, embalaje, empaque y almacenamiento.

El municipio, no cuenta con infraestructura para desarrollar transformaciones tendientes a generar un sólido sector agroindustrial, sin embargo, se busca incentivar la organización de procesos agroindustriales que permitan generar fuentes de empleo. (Alcaldía municipal de Machetá, 2011).

- **Sector Comercio y servicios**

Las actividades comerciales del municipio están representadas en tiendas, panaderías, depósitos de materiales, veterinarias y de productos para el campo.

4.1.2 Situación educativa del Municipio de Machetá

- **Administración del Servicio Educativo**

La administración del servicio educativo en aspectos tales como el fortalecimiento y gestión institucional, recursos financieros y personal docente y directivo docente del municipio de Machetá, le corresponde a la entidad territorial certificada del Departamento de Cundinamarca y a su Secretaría de Educación.

- **Recursos del sector educativo**

Los recursos transferidos del Sistema General de Participaciones para el funcionamiento del sector educativo del municipio de Machetá fueron de \$107.054, \$139.673 y \$163.890 millones para los años 2007, 2008 y 2009 respectivamente. Estas cifras corresponden a las asignaciones respectivas para funcionamiento según el número de niños matriculados en el municipio, la cuales son estipuladas mediante una tipología definida por el Gobierno Nacional cada año. (Gobernación de Cundinamarca, 2010).

- **Matricula Oficial y Privada**

Para el año 2010, la matricula del sector oficial correspondía a 960 alumnos en zona urbana y 526 en zona rural, en cuanto a la matricula en el sector privado fue de 22 alumnos en la zona urbana y 158 zona rural, representando un total de 982 alumnos en la zona urbana y 681 en la zona rural. (Gobernación de Cundinamarca, 2010).

- Cobertura Bruta⁸

Por su parte, el porcentaje de cobertura bruta fue de 320,2% en la zona urbana mientras que para la zona rural tan solo alcanza el 59,4% para niños de 5 a 16 años

Tabla 3. Cobertura Bruta, Machetá Cundinamarca

Zona	Primaria	Básica Secundaria	Media
Urbana	226,3	429,3	360,7
Rural	80,2	46,7	34,3

Fuente: Gobernación de Cundinamarca, 2010

Esta información demuestra que la cobertura educativa en la zona rural del municipio de Machetá es menor que en la zona urbana, por lo cual el 40,6% de sus niños rurales se encuentran fuera del sistema escolar. Adicionalmente, se presenta mayor cobertura en el nivel de primaria y la deserción se presenta desde el inicio de la educación en el nivel de básica secundaria y en mayor proporción en educación media.

Cabe aclarar que un porcentaje de cobertura bruta mayor al 100%, como el presentado en la zona urbana del municipio, señala que los alumnos matriculados tienen edades superiores a las consideradas apropiadas para cursar cada nivel educativo.

- Nivel educativo de la población

El nivel Preescolar es atendido por una institución privada, llamada Gimnasio Psicopedagógico Cervantes y de manera oficial por las sedes rurales departamentales, sin embargo, “no ha tenido una cobertura considerable debido a la baja oferta de recursos físicos y humanos” (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008, p.138).

El nivel educativo alcanzado por la mayoría de los habitantes del municipio es el de básica primaria, gracias a que en cada una de las 23 veredas del municipio existe una sede rural pública administrada por las instituciones educativas departamentales Casadilla Bajo y Juan José Neira. De acuerdo con los datos del censo 2005 del DANE, el 57,6% de la población residente en Machetá ha alcanzado el nivel básico primario. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008).

El nivel de básica secundaria y media vocacional ha aumentado desde el año 2000, gracias a la implementación del esquema agroindustrial del colegio

⁸ Corresponde a la relación porcentual entre los alumnos matriculados en un nivel de enseñanza específico (independiente de la edad que tengan) y la población escolar que tiene la edad apropiada para cursar dicho nivel.

departamental en convenio con el SENA, la aparición de la iniciativa privada Escuela Familiar Agropecuaria EFA Guatanfur y EFA Marie Poussepin. Adicionalmente, el colegio departamental ofrece educación para adultos a través de Sistema de Aprendizaje Tutorial SAT y primaria CAFAM. El 20.4% de la población ha alcanzado este nivel.

En cuanto a la educación superior, el Plan de Desarrollo Municipal (2008) señala que sus jóvenes no reciben una educación pertinente que les brinde herramientas básicas para seguir estudiando una carrera técnica o profesional al terminar su bachillerato. El 1,4% ha alcanzado el nivel profesional y el 0,5% ha realizado estudios de especialización, maestría o doctorado.

- Alfabetismo

Según el Censo 2005, realizado por el DANE, el 94,2% de la población ubicada en la cabecera municipal sabe leer y escribir y en la zona rural un 84,3%. (Alcaldía Municipal de Mchetá, 2008).

- Deserción

Para 2007 la deserción escolar se presenta en mayor proporción en secundaria, con una deserción del 4% y en primaria del 1%. Esta tasa es menor a la presentada por el departamento para 2009, que alcanzaba un 5.06%. (Alcaldía Municipal de Mchetá, 2008).

4.1.3 Instituciones Educativas Objeto del Estudio

Escuela Familiar Agropecuaria EFA Guatanfur

Esta institución educativa sin ánimo de lucro y privada, fundada en 1992, fue la primera institución en implementar la pedagogía de alternancia en Colombia, atendiendo niños y jóvenes de Mchetá, y municipios cercanos como Manta, Tibirita, La Capilla y otros municipios de Valle de Tenza.

Por su carácter privado, los padres de familia de los alumnos de esta institución pagan un valor de matrícula de \$25.000 pesos mensuales, otros gastos se financian mediante donaciones y convenios con entidades privadas.

El colegio es masculino y presta educación entre los niveles de sexto hasta grado once, su carácter es técnico agropecuario. Cada alumno, adicional a su formación humana y académica, desarrolla un proyecto productivo en agricultura, ganadería, avicultura, porcicultura o piscicultura. La formación en esta institución educativa involucra de manera fundamental a las familias de los alumnos.

Los primeros 23 bachilleres técnicos agropecuarios se graduaron en el año 2005, obteniendo en las pruebas de Estado el puesto 40 a nivel nacional y el mejor del municipio de Machetá, hoy en día los resultados de pruebas ICFES han desmejorado encontrándose en categoría baja, indicando esto, que los resultados de las pruebas ICFES presentadas por los estudiantes de grado 11° para áreas como Lenguaje, Matemática, Ciencias, Humanidades e Inglés fueron bajas en comparación con los resultados de otros colegios del departamento de Cundinamarca (Colombia, Ministerio de Educación e ICFES 2008).. Actualmente cuenta con 199 estudiantes.

- **Pedagogía**

El modelo pedagógico que implementa el colegio es de Alternancia, el ritmo de estudio consiste en que cada mes, los estudiantes tienen una experiencia vivencial en su medio durante 15 días y posteriormente asisten 15 días a clases presenciales profundizando sobre las experiencias adquiridas y las reflexiones derivadas. “Esto a su vez permite que el alumno tenga en la EFA un espacio de reflexión, de análisis de su situación y autocrítica que le permita a su regreso a su finca descubrir nuevas posibilidades de desarrollo, generar iniciativas de progreso y seguir cuestionándose sobre la realidad de su entorno” (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008).

La asistencia a clases presenciales también es alterna entre los grados; dos semanas asisten alumnos de sexto, séptimo y octavo y las siguientes dos semanas asisten alumnos de noveno, decimo y once.

Por el carácter técnico de la EFA los alumnos al terminar el grado octavo reciben un título de “Trabajador Calificado en Explotación Agropecuaria”, en el grado noveno título en “Agricultura Ecológica” en grado decimo, título de “Mayordomía en Empresas Ganaderas” y en grado once, el título de “Bachiller Técnico bajo la modalidad “Empresarial Agropecuaria”.

Institución Educativa Departamental I.E.D Juan José Neira

Esta institución educativa es de carácter oficial y atiende una población mixta. Cuenta con 3 sedes urbanas: El jardín infantil departamental, la concentración urbana Antonio Nariño, para básica primaria, y la sede de básica secundaria y media técnica agroindustrial.

Así mismo, cuenta con 10 sedes educativas rurales, cada una con el nombre de la vereda donde se encuentra: Agua Blanca, Belén, Gazuza Alto, Gazuza Bajo, Quebrada Honda, Resguardo Alto, San Luis, Mulata Bajo, San José y Guina.

En el momento, según cifras del Directorio Único de Establecimientos (DUE) esta institución educativa atiende a 969 niños, niñas y adolescentes de Machetá y municipios aledaños, de los cuales el 75% provienen de la zona rural. Según la clasificación del Instituto Colombiano Para el Fomento de La Educación Superior, ICFES, la I.E.D Juan José Neira se encuentra en categoría alta, indicando esto, que los resultados de las pruebas de Estado presentadas por los estudiantes de grado 11° para áreas como Lenguaje, Matemática, Ciencias, Humanidades e Inglés fueron altos en comparación con los resultados de otros colegios del departamento de Cundinamarca (Colombia, Ministerio de Educación Nacional e ICFES 2008).

- Pedagogía

Educación Básica Secundaria

La educación impartida en los primeros 4 grados de secundaria corresponde a una educación del ciclo académico tradicional cuyos objetivos se encuentran alineados con la ley general de educación 115 de 1984 en su artículo 22:

- a) “El desarrollo de la capacidad para comprender textos y expresar correctamente mensajes complejos, oral y escritos en lengua castellana, así como para entender, mediante un estudio sistemático, los diferentes elementos constitutivos de lengua;
- b) La valoración y utilización de la lengua castellana como medio de expresión literaria y el estudio de la creación literaria en el país y en el mundo;
- c) El desarrollo de las capacidades para el razonamiento lógico, mediante el dominio de los sistemas numéricos, geométricos, métricos, lógicos, analíticos, de conjuntos de operaciones y relaciones, así como para su utilización en la interpretación y solución de los problemas de la ciencia, de la tecnología y los de la vida cotidiana;
- d) El avance en el conocimiento científico de los fenómenos físicos, químicos y biológicos, mediante la comprensión de las leyes, el planteamiento de problemas y la observación experimental;
- e) El desarrollo de actitudes favorables al conocimiento, valoración y conservación de la naturaleza y el ambiente;
- f) La comprensión de la dimensión práctica de los conocimientos teóricos, así como la dimensión teórica del conocimiento práctico y la capacidad para utilizarla en la solución de problemas;
- g) La iniciación en los campos más avanzados de la tecnología moderna y el entrenamiento en disciplinas, procesos y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil;
- h) El estudio científico de la historia nacional y mundial dirigido a comprender el desarrollo de la sociedad, y el estudio de las ciencias sociales, con miras al análisis de las condiciones actuales de la realidad social;
- i) El estudio científico del universo, de la tierra, de su estructura física, de su división y organización política, del desarrollo económico de los países y de las diversas manifestaciones culturales de los pueblos;

- j) La formación en el ejercicio de los deberes y derechos, el conocimiento de la Constitución Política y de las relaciones internacionales;
- k) La apreciación artística, la comprensión estética la creatividad, la familiarización con los diferentes medios de expresión artística y el conocimiento, valorización y respeto por los bienes artísticos y culturales;
- l) La comprensión y capacidad de expresarse en una lengua extranjera;
- m) La valorización de la salud y de los hábitos relacionados con ella;
- n) La utilización con sentido crítico de los distintos contenidos y formas de información y la búsqueda de nuevos conocimientos con su propio esfuerzo, y La educación física y la práctica de la recreación y los deportes, la participación y organización juvenil y la utilización adecuada del tiempo libre”. (Colombia, Congreso de la Republica, 1984).

Adicional a estos objetivos, el colegio ha implementado un sistema donde incorpora a la vocación agropecuaria del municipio la visión empresarial, incluyendo elementos de la educación para el trabajo, desarrollo de competencias laborales generales que les pueda permitir un empleo al finalizar el ciclo formativo. Por esta razón se incorporan materias como contabilidad y emprendimiento focalizando proyectos agrícolas en grado sexto y séptimo, pecuarios en grado octavo y noveno.

Educación Media: A partir del año 2006 la I.E.D. Juan José Neira, ofrece Educación Media Técnica en Tecnología Agroindustrial, para los grados décimo y undécimo, esto, aprobado por la Secretaria de Educación de Cundinamarca en articulación con el SENA que certifica a los estudiantes como “Técnicos profesionales en procesamiento de alimentos perecederos”.

5. RESULTADOS

5.1. Determinar los Elementos de Éxito o Fracaso de las Experiencias Desarrolladas en Latinoamérica Sobre Pedagogía de Alternancia.

La información sobre pedagogía de alternancia fue documentada en un trabajo de investigación de primer año durante el desarrollo de ésta maestría (Aldana, 2011), los resultados de dicho estudio se presentan a continuación:

5.1.1 Pedagogía de Alternancia en Latinoamérica

▪ Brasil

En Brasil, la pedagogía de la alternancia llega al final de los años 60 bajo la influencia de la experiencia italiana con la creación del Fondo Escuela y la Familia (EPT), del municipio de Anchieta Olivana en Espírito Santo. Formalmente, la pedagogía de alternancia en Brasil se ha desarrollado desde 1969 mediante redes de asociaciones en torno a los centros de alternancia, estas asociaciones son:

- ARCAFAR Ne/No – Associação Regional das Casas Familiares do Nordeste e Norte do Brasil
- ARCAFAR Sul - Associação Regional das Casas Familiares do Sul do Brasil
- UNEFAB – União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil

Brasil cuenta con 263 centros de formación, 23.254 estudiantes, asocia 74.000 familias y ha graduado a 51.550 estudiantes. (AIMFR, 2010).

Resultados de la implementación:

- Articulación pedagógica y política educativa a lo largo de la nación
- Realización de proyectos profesionales de los jóvenes egresados de los centros de formación
- Financiación por parte del Estado
- Formación de monitores especializados en Alternancia

▪ Argentina

La pedagogía de alternancia nació en Argentina hacia el año 1970, como una red de formación por alternancia, actualmente, hace presencia en las provincias de Jujuy, Salta, Santiago del Estero, Chaco, Formosa, Misiones, Corrientes, Santa Fe, Córdoba, Buenos Aires y Mendoza.

Esta red tiene un total de 119 centros de formación, 15.000 estudiantes, 22.000 egresados y 14.000 familias asociadas. (AIMFR, 2010).

Dentro de sus fortalezas se encuentra el desarrollo de herramientas propias como las visitas a las familias de los estudiantes a través de tutorías de permanente acompañamiento como primeros formadores.

Fortalecimiento de la labor docente a través de la formación en alternancia, un financiamiento especial de su labor por parte del Estado, lo que hace que se comprometan tiempo completo a la labor del docente en alternancia.

Resultados de la implementación:

Uno de los resultados más relevantes es el reconocimiento de la modalidad de la alternancia educativa para el medio rural en la Ley de Educación Nacional y distintas legislaciones provinciales en Argentina.

Diversidad de la oferta educativa, entre estas se encuentra: bachillerato agrícola, salud y ambiente, gestión y agro-turismo, estrategia que ha garantizado la inclusión de los jóvenes en el medio rural. Otro resultado destacable son los más de 30 años de capacitación docente en alternancia.

▪ Guatemala

Los Centros Educativos Familiares de Formación en Alternancia (CEFFA), en Guatemala han sido nombrados como Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (NUFED) e Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia (ICEFAT). (AIMFR, 2010).

- *Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo –NUFED*

En 1977 iniciaron actividades, posteriormente se creó la Asociación Nacional de Padres de Familia de los Núcleos Familiares Educativos para el Desarrollo (ASONUFED) constituida legalmente en 2005.

Actualmente ASONUFED trabaja en todos los 22 departamentos de Guatemala, cuenta con 80 escuelas, 4.313 estudiantes y 10.000 egresados en los NUFED, agrupando 4000 familias.

- *Institutos por Cooperativa de Enseñanza Familiar por Alternancia (ICEFAT).*

Estos institutos nacieron en 1996, y en el año 2003 fue fundada la Asociación para el Desarrollo Educativo por Cooperativa y Alternancia de Guatemala ADECAGUA , su ámbito de acción se encuentra al suroccidente del país, en los departamentos de Quetzaltenango, Huehuetenango, San Marcos, Totonicapán y Suchitepéquez, cuenta con un total de 31 escuelas 27 de ellas con ciclo básico y 3 con ciclo diversificado y 2994 estudiantes y 2536 egresados para el año 2010, agrupando 849 familias. (AIMFR, 2010).

Resultados de su implementación

Articulación con el medio laboral: Los centros de alternancia han generado oportunidades de inserción al medio laboral para sus ex alumnos emprendiendo pequeñas empresas o ingresando al sector público y privado a través de los proyectos innovadores gestados desde la escuela.

Participación de la familia: Los centros de alternancia han fomentado la participación de las familias en la educación de sus hijos a través de las asociaciones locales por medio de las cuales se gestionan proyectos de mutuo beneficio.

Vinculación de los estudiantes con el desarrollo local: los ex alumnos trabajan como monitores de los centros de formación convirtiéndose en actores del desarrollo de sus comunidades, adicionalmente se cuenta con una licenciatura en alternancia de la cual se han graduado 24 monitores con el propósito de fortalecer el sistema pedagógico de los CEFFA.

Cabe destacar que para 2011, el gobierno decretó la formación por alternancia de manera oficial creando más de 600 NUFED, sin tomar un tiempo para el alistamiento de la implementación y adaptación del sistema, generando dificultades en la formación de profesorado, financiación y carrera docente. (Puig-Calvó. 2012)

▪ Perú

Los centros de alternancia en Perú se llaman CRFA: Centros Rurales de Formación en Alternancia, fueron establecidos en 2002 como una iniciativa de ProRural y Adeas Qullana, dos ONG presentes en el país que han empoderado a la sociedad civil para facilitar la formación de formadores y en la formación de consejos directivos de los CRFA para gestionar de forma correcta de la pedagogía de alternancia (García- Marirrodriaga y De los Ríos, 2002). Años más tarde la pedagogía de alternancia se vinculó a la educación oficial bajo el soporte técnico de ProRural, una red de municipios. (AIMFR, 2010).

- *Red ProRural*

Cuenta con un total de 32 CRFA, y 470 jóvenes egresados para el 2009, haciendo presencia en 11 regiones Costa, Sierra y Selva, y 2461 estudiantes en 2010.

- *Red Adeas Qullana*

Inicio actividades en 2003, cuenta con 5 CFRA, 141 jóvenes egresados para 2009, su ámbito de acción corresponde a 2 regiones (Cusco y Apurímac) en la cuenca del río Santo Tomás, tiene 550 estudiantes para 2010

- *Red de municipios*

Es la más recientemente fundada en 2009 ha implementado 5 CRFA, su ámbito de acción corresponde a la región del cusco y las provincias de La Convención, Espinar y Paruro. Para 2010 contaba con 199 estudiantes.

En total para el año 2010, estas tres redes beneficiaron a 2880 familias y un total de 5300 estudiantes, 611 egresados de los cuales el 54.61 % continúan estudios terciarios. (AIMFR, 2010).

Resultados de su implementación:

La pedagogía de alternancia fue avalada por el Ministerio de Educación Nacional de Perú, tras la implementación de un exitoso modelo piloto probado durante 5 años en 11 regiones, y gracias a sus avances en la implementación fue el país anfitrión de IX Congreso Mundial de esta temática durante el año 2010, destacando que como parte de las estrategias de formación de monitores se incluyó el desarrollo de una maestría para formadores.

También se destaca la formación de jóvenes protagonistas del desarrollo local a través de la generación de proyectos relacionados con las actividades de sus zonas.

Otro aspecto relevante es el papel fundamental de la familia y las asociaciones en cuanto al compromiso y la responsabilidad de gestión de la alternancia.

Un estudio presentado en 2010 al Ministerio de Educación de Perú, por Alcázar, L. Benavidez, M, consultores de GRADE, sobre los resultados educativos en las modalidades de educación presencial, a distancia y alternancia señala entre otros los siguientes aspectos destacados de la pedagogía de alternancia:

- Los docentes de la modalidad de alternancia reciben mas capacitaciones que las otras modalidades,
- La programación anual de actividades en la modalidad de alternancia es un trabajo interno y de equipo que incluye a los padres de familia
- Dentro de la metodología y desempeño del docente de comunicación por grupo de estudio se destaca que docentes de alternancia tienden a dar más ejemplos con recursos y eventos de la comunidad que sus pares de las modalidades presencial urbano y rural
- Sobre el clima escolar, el 100% de los evaluadores determinaron que en alternancia el profesor trata bien a los alumnos, frente a un 98% para modalidad rural presencia y un 97.3% urbano.
- Se observa una amplia participación de miembros de la comunidad, padres de familia y estudiantes en la evaluación de docentes, a diferencia de las otras modalidades donde la evaluación recae en mayor porcentaje sobre el rector y el ministerio de educación

- En la modalidad de alternancia hay un fuerte enfoque técnico laboral, en el que los contenidos curriculares se van alineando al aprendizaje de la zona y las actividades productivas que en ella se realizan, esto permite realizar una diversificación curricular en la institución educativa.
- Se encuentran diferencias significativas en la consideración de los recursos naturales de la zona; casi la totalidad de docentes de alternancia (97,6%) reportan considerar este criterio y un porcentaje relativamente menor de las modalidades presenciales (rural 75,9% y urbano 77,2%) lo han considerado.

Los buenos resultados de la implementación de pedagogía de alternancia en Perú ha motivado a que los Ministerios de Agricultura y Comercio y Turismo, estén especialmente interesados en la Propuesta, de tal manera que se estarán firmando convenios que aseguren la participación de ambos sectores en acciones de formación técnica y empresarial. Así mismo, los gobiernos municipales concedores de los beneficios del Sistema, están interesados en apoyar estas iniciativas asociativas de padres de familia y actores sociales comunales, al otorgar en muchos casos presupuestos para construcción y/o remodelación de la infraestructura de los CRFA de sus ámbitos. (Asociación para el Desarrollo Rural, [PRORURAL], 2009).

▪ Honduras

Los CEFFA en Honduras se han denominado Centros Familiares Educativos para el Desarrollo de Honduras CEFEDH, estos centros iniciaron actividades en 1981 buscando ofrecer una educación técnica de calidad, adecuada al medio rural.

Hoy en día ejercen actividades en seis departamentos; Olancho, Intibucá, Lempira, Valle, El Paraíso y Francisco Morazán. Con 7 centros educativos, 550 alumnos, y 450 familias agrupadas; han graduado 280 egresados. Todos los centros cuentan con un internado y la pedagogía se aplica en un 70%. (AIMFR, 2010).

Los padres de familia conformaron una fundación denominada FUNCEFEDH, que vigila los principios pedagógicos de la alternancia y buscan afianzar relaciones con organizaciones civiles para elevar su nivel de gestión.

Cada centro tiene un plan de formación técnica, general y humana, producto de un consenso de la identificación de necesidades e intereses de los jóvenes y sus familias. La filosofía de estos centros es que los jóvenes deben formarse con valores ciudadanos, que les haga comprender su verdadero papel dentro de la familia y la sociedad, con capacidades técnicas y científicas que les permita vincularse estrechamente con la actividad productiva y global que demandan los mercados actuales.

En el momento estos centros se encuentran tramitando un reconocimiento oficial de la educación formal por parte del Ministerio de Educación con el fin de ampliar la cobertura y aumentar la matrícula.

- Nicaragua

Por su parte en 1973 se crearon los Centros Familiares de Educación Rural (CEFER) en Nicaragua, operando como la Fundación Nicaragüense de Desarrollo (FUNDE) entre 1973 y 1996. Luego cambió su nombre y desde 1997 su denominación ha sido Fundación Nicaragüense para la Promoción y Desarrollo de los Centros Familiares de Educación Rural (FUNPROCEFER).

El modelo de educación por alternancia en Nicaragua ha pasado por diferentes etapas desde su fundación; su historia da cuenta de cierres de centros educativos a causa del retiro del apoyo por parte del Estado, por la presencia del conflicto armado. Los principios de la pedagogía de alternancia han tratado de mantenerse, sin embargo, entre 2004 y 2010 se implementó la educación a distancia abandonando los instrumentos metodológicos de la alternancia. (AIMFR, 2010).

En 2010, con el apoyo de consejeros de Bélgica y Francia, se inició nuevamente la implementación de la pedagogía de alternancia.

En la actualidad se implementa nuevamente la pedagogía de alternancia en todo el país a través de 3 Centros educativos beneficiando a 80 familias, cuenta con un total de 95 estudiantes, y durante su funcionamiento ha graduado a 3.221 estudiantes.

Dificultades actuales

Una de las principales dificultades que presentan los centros de alternancia en Nicaragua es la falta de personal capacitado para su aplicación, para superar este inconveniente, la fundación viene capacitando monitores que brinden un acompañamiento adecuado a los jóvenes estudiantes.

La falta de condiciones apropiadas en la infraestructura de los centros educativos no ha permitido implementar la modalidad de internado.

Para fortalecer las relaciones con el Ministerio de Educación de Nicaragua y con el fin de lograr la firma de un convenio de cooperación y reconocimiento de la pedagogía de la alternancia FUNPROCEFER, trabaja en dos acciones: Consolidar y presentar los resultados de la formación de los jóvenes mediante la Pedagogía de la Alternancia como un modelo de educación pertinente e involucrar a las autoridades locales en las actividades desarrolladas en los centros educativos.

▪ Uruguay

Escuelas Familiares Agrarias (EFA) es el nombre que identifica a las CEFFAS en Uruguay, su acción se ejecuta desde 1980 a través de la Asociación Uruguaya de Escuelas Familiares Agrarias AUEFA.

Actualmente cuenta con 4 centros de formación, para un total de 362 estudiantes, 650 egresados y 285 familias asociadas. (AIMFR, 2010).

Resultados de su implementación:

- Jóvenes emprendedores, promotores de nuevas iniciativas y reconocidos por la comunidad.
- Monitores comprometidos con la formación de los jóvenes y la incorporación de valores morales, humanos, cristianos y culturales en la educación.
- Mayor conciencia social en la integración con la comunidad.

Dificultades

Algunas de las dificultades que se presentan en la implementación de Alternancia en Uruguay es la falta de apoyo estatal lo que limita su funcionamiento. La falta de capital tanto público como privado, dificultan el emprendimiento ocasionando que los jóvenes busquen trabajo en actividades urbanas.

▪ Colombia

Las siguientes son las experiencias identificadas en la implementación de pedagogía de alternancia en Colombia:

a. Asociación para la promoción rural ASRURAL

Esta asociación sin ánimo de lucro se encarga de canalizar recursos para financiar las Escuelas Familiares Agropecuarias en Colombia. La primera fue fundada en 1991 en el municipio de Machetá Cundinamarca, otras dos sedes se construyeron en Chocontá y Pacho (Cundinamarca), atendiendo a 277 estudiantes.

El plan de formación se desarrolla en torno a las producciones agropecuarias de la propia explotación y de la zona, y el diálogo de saberes se centra fundamentalmente en la familia. “Las EFAS buscan formar jóvenes del medio rural para que desarrollen empresas productivas agropecuarias, que les permitan abrir espacios de realización humana y laboral”. (Opus Dei, 2006).

b. Smurfit Kappa Cartón de Colombia

Dentro de la política de responsabilidad social de Smurfit Kappa Cartón de Colombia ha estado la generación de oportunidades de acceso a la educación de los niños y niñas de la población de su zona de influencia, por tal motivo, desde 2003, construyó 3 sedes educativas implementando la pedagogía de alternancia en el Tambo, Cauca, Cajibío y El Darien en el Valle del Cauca, atendiendo 200 estudiantes. (Smurft Kappa Cartón de Colombia, 2010).

c. Casa de la Alternancia

Inició labores en 2005 en Jericó Antioquia, cuenta con una escuela bajo esta modalidad y 20 alumnos. Es una casa familiar, con parcelas demostrativa, en la que los estudiantes permanecen ocho días, adquiriendo conocimientos en las áreas básicas articulando sus experiencias alrededor de la granja. La semana siguiente a las clases presenciales, los estudiantes se desplazan a sus casas y fincas con el fin de aplicar lo aprendido, bajo la guía de los coordinadores que realizan visitas de seguimiento. (AIMFR, 2010).

d. Escuela Familiar Agropecuaria, EFA MARIE POUSSEPIN,

Fue fundada con el apoyo de ASRURAL, en el municipio de Machetá Cundinamarca en el año 2006 e inició labores el 12 de febrero de 2007, cuenta con una sede femenina que atiende 32 alumnas. Ofrece el servicio de educación formal en el nivel básico secundario. También el servicio de restaurante y residencia para proporcionar a las niñas mayor estabilidad escolar y seguridad personal. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008).

Estas experiencias dan cuenta de la implementación de la pedagogía de alternancia en 8 centros de formación ubicados en Cundinamarca, Antioquia y Valle del Cauca y Cauca, como se observa en el mapa 2.

Entre los logros de la implementación de pedagogía de alternancia en Colombia, se pueden enunciar:

- Aprobación oficial como centros de educación formal en secundaria.
- Aprobación como centros de educación para el trabajo y el desarrollo humano “formación técnica”
- Convenios con instituciones oficiales: SENA, Secretarías de Educación y gobierno municipal.
- La permanencia del estudiante es superior al 90% en su proceso formativo.
- Mejoramiento en la calidad de vida a través de la asistencia técnica a los proyectos productivos.

Dificultades

A pesar de ser un modelo probado para la educación rural colombiana, no ha sido reconocido como tal por el Ministerio de Educación Nacional, para ello es necesario documentar y sistematizar las estrategias y los resultados del modelo de alternancia con el fin de ser replicable en otras zonas del país. Así mismo, se requiere de un plan de formación de monitores.

Mapa 2. Ubicación Geográfica de los centros de formación de Alternancia en Colombia.



Fuente: Este trabajo de grado

5.1.2. Síntesis de los datos obtenidos en Latinoamérica

A continuación se presenta una síntesis de algunos de los resultados de la implementación de la pedagogía de alternancia en los países identificados. Las cifras presentadas hacen referencia a la cantidad de centros de formación, alumnos egresados y familias asociadas desde el momento en que se inició la implementación de la pedagogía de alternancia en cada país hasta el año 2010.

Tabla 4. Alternancia en cifras. Latinoamérica 2010

País	Centros de formación a 2010	Alumnos egresados a 2010	Familias asociadas a 2010
Brasil	236	51550	74000
Argentina	119	22000	14000
Guatemala	111	12536	4849
Perú	42	611	2880
Honduras	7	280	450
Colombia	8	786	467
Uruguay	4	650	285
Nicaragua	3	3221	80

Fuente: Este trabajo de grado.

Se incluyen países con un número mayor a 3 centros de formación en alternancia; países como Venezuela, Ecuador, El Salvador, Panamá, Paraguay y México cuentan con pequeñas experiencias desafortunadamente poco documentadas. La literatura reporta que República Dominicana cuenta con la creación de la federación UDEFA (Unión dominicana de escuelas de formación en Alternancia) administrando 9 centros de formación. Por su parte Chile contaba con 17 centros de alternancia en el año 2006. Sin embargo, no se encontró datos más recientes que evidencien su experiencia y que permitan determinar cifras comparables con los países identificados.

Brasil es el país pionero y líder en la implementación de la pedagogía de alternancia en Latinoamérica, su experiencia ha permitido la continuidad de sus estudios a jóvenes rurales en niveles de primaria y secundaria, en un ritmo de alternancia que se adecua a las necesidades del medio rural. FAO y UNESCO (2004) destacan esta iniciativa en Brasil por su avance durante más de 40 años, su impacto y alcance en el país. Sin embargo, Perú despierta gran interés por la manera precisa de implementación y reconocimiento estatal, postulándose como ejemplo a seguir para otros países según Puig – Calvo (2012).

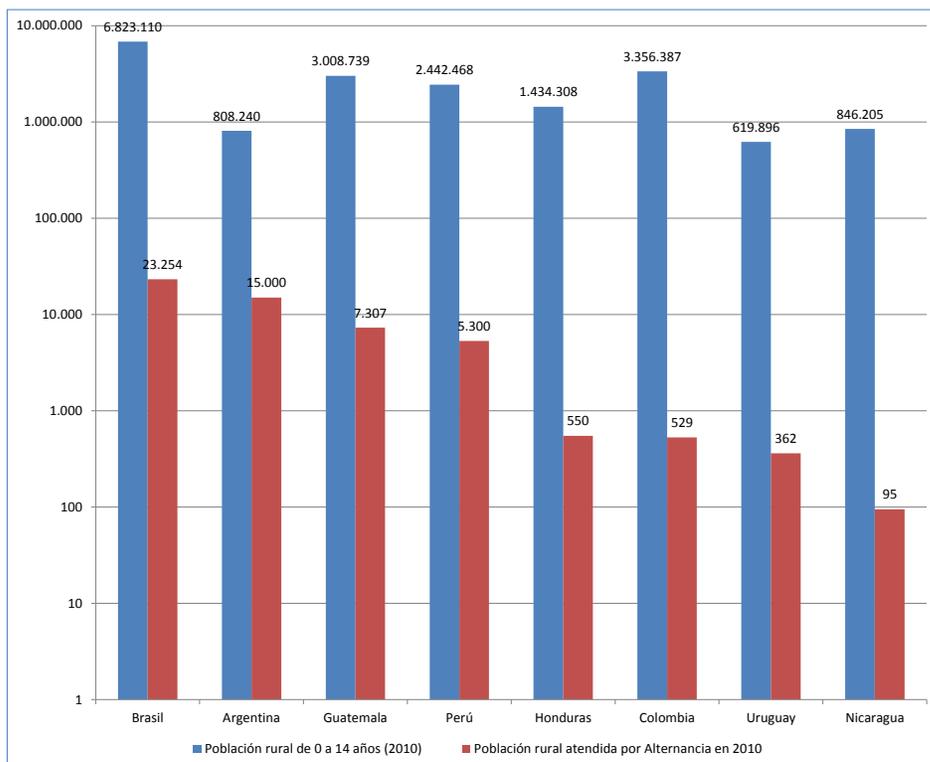
Sin embargo, al revisar la cantidad de alumnos atendidos mediante pedagogía de alternancia frente a la población rural de cada país, se observa que países como Argentina han logrado atender un porcentaje mayor de alumnos entre 0 y 14 años que Brasil, Guatemala y Perú, los otros países estudiados, aún presentan un porcentaje mínimo de población rural atendida por esta pedagogía, como se observa en la tabla No. 5.

Tabla 5. Porcentaje de Población Rural Atendida Mediante Pedagogía de Alternancia. Latinoamérica 2010

País	Población rural de 0 a 14 años (2010)	Población rural atendida por Alternancia en 2010	Porcentaje de población rural atendida mediante Pedagogía de Alternancia
Brasil	6.823.110	23.254	0,34%
Argentina	808.240	15.000	1,86%
Guatemala	3.008.739	7.307	0,24%
Perú	2.442.468	5.300	0,22%
Honduras	1.434.308	550	0,04%
Colombia	3.356.387	529	0,02%
Uruguay	619.896	362	0,06%
Nicaragua	846.205	95	0,01%

Fuente: Este trabajo de grado. Cifras (UNESCO, 2010)

Gráfico 5. Población Rural Atendida Mediante Pedagogía de Alternancia. Latinoamérica 2010



Fuente: Este trabajo de grado.

Nicaragua es el país con menor número de centros de alternancia, sin embargo, supera en número de egresados a países como Perú, Honduras, Colombia y Uruguay, debido a las transformaciones que ha sufrido a causa del retiro del apoyo por parte del Estado y por el conflicto armado.

5.1.3 Elementos de Éxito y Fracaso en la Implementación de la Pedagogía de Alternancia

Los aspectos que se tratan a continuación son elementos esenciales en la implementación de una pedagogía de alternancia, por lo tanto, su aplicación determinará el éxito y su ausencia determinará el fracaso.

a. Reconocimiento de la pedagogía de alternancia por parte del Estado

Un primer elemento esencial para el éxito de la alternancia radica en el reconocimiento de la alternancia como modelo pedagógico innovador por parte de los ministerios de educación correspondientes y a su vez, la asignación y distribución de recursos por parte del Estado que facilite:

- La construcción y adecuación de infraestructura conforme a las necesidades de una educación en el medio rural.
- Suficiente número de docentes para ejercer su profesión en el medio rural
- Recursos para formación docente (monitores) en el sistema pedagógico de alternancia y otras relativas al desarrollo rural local.
- Recursos para el pago de los docentes con perfil de enseñanza rural.
- La posibilidad de una educación bajo gratuidad o subsidios para los gastos de matrícula y gastos complementarios de los jóvenes rurales.
- Inversión en investigación, ciencia y tecnología en el sector rural.
- Apoyo interinstitucional para los proyectos emprendidos por los jóvenes
- La revisión y actualización de contenidos curriculares pertinentes y adaptados al medio rural.

b. Equipo competente de formadores (monitores y directores)

Del primer aspecto se deriva otro elemento fundamental en el éxito de la pedagogía de alternancia, que radica en la formación de un equipo competente de monitores que como expresa Puig-Calvó (2012) “comprenda y conozca el sistema, garantizando unos maestros formados con visión de desarrollo local”.

En los países donde se ha venido implementando este sistema, el equipo con formación profesional pedagógica adquirida previamente, realiza un curso académico en alternancia de aproximadamente 10 meses, posteriormente se compromete a recibir una formación durante dos años para adquirir todas las aptitudes necesarias en “construcción de planes de formación, conducción de actividades y materias de formación, relaciones con el medio y con los

profesionales, actividades educativas con los jóvenes y con los adultos, acompañamiento individual y de grupos, trabajo en equipo educativo-pedagógico y animación de estructuras asociativas”. (García- Marirrodriga y Puig-Calvó, 2011, p.124).

Para aquellos monitores que en un futuro desean asumir la función de director, también existe una formación permanente para dicho cargo.

En el mapa 3, se puede observar la distribución geográfica de los países que implementan pedagogía de alternancia, identificando en escala de mayor a menor, el número de niños atendidos y señalando los países que cuentan con apoyo estatal y que generan oportunidades de formación a sus docentes.

Mapa 3. Países y número de estudiantes atendidos mediante la pedagogía de Alternancia en Latinoamérica. 2010



Fuente: Este trabajo de grado.

Dentro de los países analizados por su implementación de la pedagogía de alternancia, se puede identificar que aquellos que cuentan con apoyo del Estado como Brasil, Argentina y recientemente Perú, tienen el mayor número de centros de alternancia, mayor presencia de alumnos atendidos y egresados; adicionalmente, incentivan la formación de docentes y monitores especializados en esta pedagogía.

Se destaca la experiencia de Guatemala y Uruguay, países cuyas asociaciones vinculadas a la pedagogía de alternancia, apoyan de manera privada la formación de monitores y docentes especializados, a pesar de la ausencia del apoyo Estatal. Resulta particular el caso de Nicaragua, que a pesar de abandono por parte del Estado, y a la baja cantidad de centros de formación, en años anteriores logró atender un número importante de estudiantes mediante esta pedagogía.

Mapa 4. Ampliación Países Centroamericanos que implementan alternancia.



Fuente: Este trabajo de grado.

Un aspecto que resulta interesante para ser analizado en los países identificados como formadores en alternancia, es la relación entre la inversión social, la tasa de homicidios y la pobreza; detalle que se puede observar en la gráfica 6.

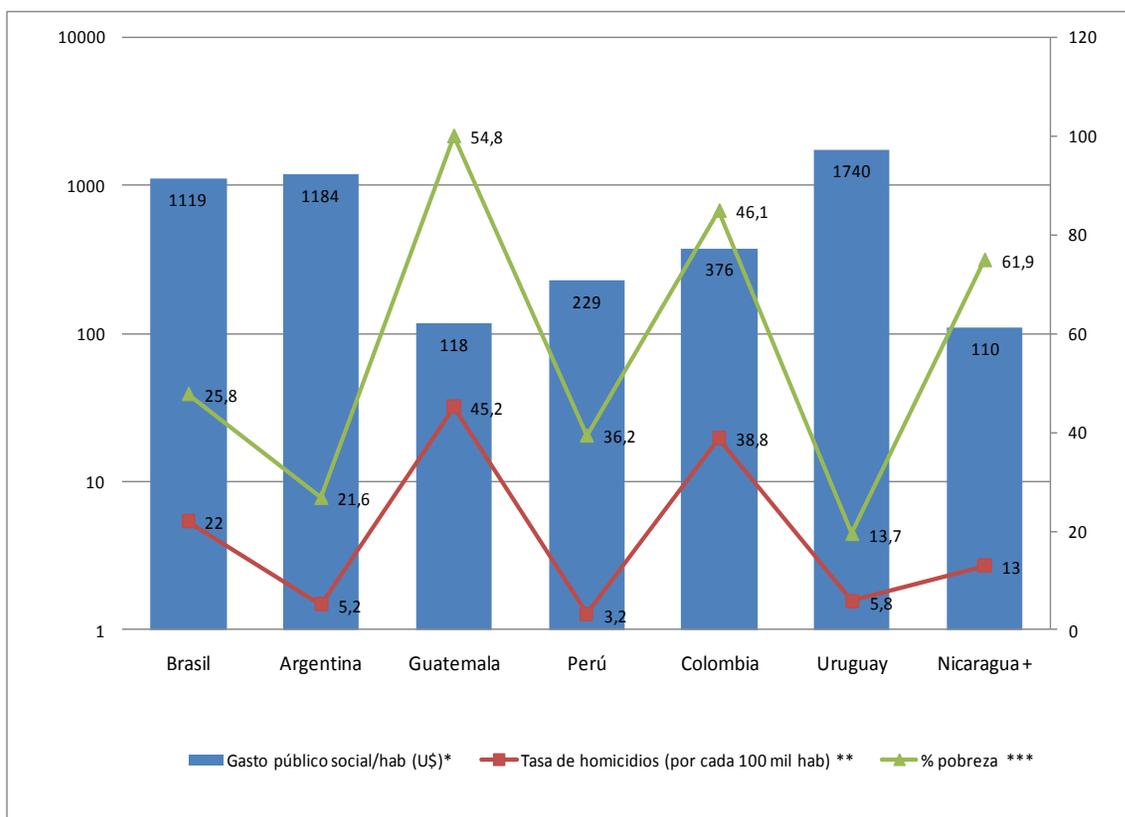
En países como Uruguay, Argentina y Brasil el gasto público social por persona supera los 1.000 dólares, sus tasas de pobreza son las más bajas influyendo positivamente en la disminución de sus tasas de homicidios, particularmente

Brasil y Argentina lideran las cifras de alumnos atendidos mediante la pedagogía de alternancia.

Un escenario contrario reflejan las cifras obtenidas para países como Guatemala y Nicaragua donde su gasto público social por persona está alrededor de los 100 dólares, mucho más bajo que el resto de los países, señalando altas tasas de pobreza y homicidios.

Colombia se acerca a este segundo grupo de países, a pesar de contar con un gasto público social mayor que Guatemala, Nicaragua, sus tasas de pobreza y homicidios siguen un alto porcentaje.

Gráfico 6. Comparación gasto público social, tasa de homicidios y pobreza en los países que implementan alternancia (2007).



Fuente: Este trabajo de grado.
 + Último dato disponible 2004
 * CEPAL, ** PNUD, *** CEPAL, ECLAC

Las cifras revelan que entre mayor es la inversión en sector social de un país, menores son sus cifras de pobreza y violencia, condiciones propicias para la implementación de alternancia.

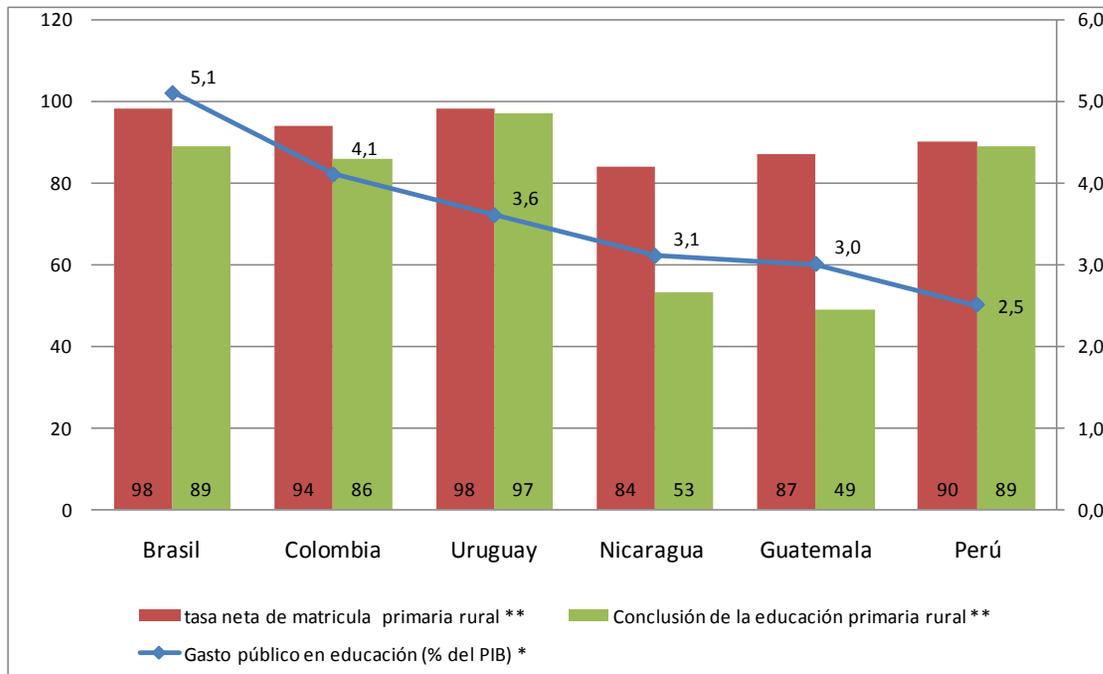
Otro aspecto analizado en los países identificados corresponde al grado de inversión estatal en educación frente a su capacidad para garantizar la permanencia del estudiante en la zona rural; los datos identificados sobre estos aspectos se muestran en el gráfico 7.

Como se observa en la gráfica, Brasil es el país que mayor inversión realiza en el sector educativo, así mismo, presenta las tasas más altas en matrícula en educación primaria rural junto con Uruguay.

Pese a tener las tasas más altas de gasto público en educación, Brasil y Colombia no logran retener en el sistema escolar la misma cantidad de alumnos matriculados en la zona rural, lo que refleja que los programas tendientes a disminuir la deserción escolar deben ser revisados y fortalecidos puesto que enfatizan en el acceso y no en la permanencia en el sistema escolar; lo cual puede estar influenciada por factores sociales, económicos u otros relacionados con la calidad de la educación.

Nicaragua y Guatemala son los países que reflejan menor inversión en educación, de manera consecuente, presentan las menores tasas de matrícula en educación primaria rural y mayor deserción escolar.

Gráfico 7. Comparación gasto público en educación, matrícula y conclusión primaria rural en los países que implementan alternancia (2008).



Fuente: Este trabajo de grado. * Banco Mundial, **CEPAL, OEI

Se observa entonces que, a mayor gasto público en educación que realiza un país, mayor cantidad de niños atiende y menor es tasa de deserción escolar. Sin embargo, cabe destacar el caso de Perú que pese a sus bajos porcentajes de inversión en el sector educativo y menores tasas de asistencia escolar, logra retener en el sistema la misma cantidad de niños matriculados, presentando el menor caso de deserción escolar.

Sobre el caso de Brasil resulta interesante que pese a ser el país con más experiencia sobre la implementación de alternancia, mayor inversión en el sector educativo y mayores tasas de matrícula primaria, no presenta los mejores resultados en la tasa de conclusión de la educación primaria rural. Por lo tanto, es necesario revisar las estrategias utilizadas en alternancia, que si bien es cierto, han contribuido significativamente en la ampliación de cobertura educativa rural, deben ser fortalecidas para lograr la permanencia del 100% de los alumnos en el sistema y evitar la deserción.

Para el caso colombiano en particular, las cifras relejan que de cada 100 niños del sector rural en edad escolar, 94 son matriculados y 86 culminan sus estudios primarios, por lo tanto, 8 niños desertan del sistema escolar antes de culminar básica primaria. Esta cantidad podría disminuir, aumentando, por un lado, el gasto público en educación, y por otro, fortaleciendo los programas de atención educativa rural, entre los que se encuentra la pedagogía de alternancia, sin dejar de evaluar y aplicar las estrategias para garantizar la permanencia de los niños en su actividad escolar.

Cabe señalar que las relaciones planteadas anteriormente entre inversión social, tasas de homicidios y pobreza, así como aquellas encontradas entre gasto público en educación, matrícula y conclusión de primaria rural se han establecido mediante asociaciones de estas variables y las cifras consultadas, como aproximaciones que enriquecen el análisis para dar respuesta a los elementos de éxito o fracaso en la implementación de la pedagogía de alternancia, sin embargo, para establecer relaciones de causa-efecto se requiere de análisis estadísticos mas elaborados, los cuales se encuentran fuera del alcance de los objetivos propuestos en este trabajo de grado.

c. La participación activa de las familias como núcleo central de la comunidad

Un tercer factor es la participación activa de las familias de los estudiantes, es la actividad económica familiar el entorno en el cual se forman los jóvenes, poniendo en práctica lo aprendido en clase, y el medio rural agrícola o no, el que se alterna con sus tiempos de formación académica. Bajo este escenario, la familia es el principal motivador y acompañante del proceso formativo del joven rural.

Las familias posibilitan la ejecución de proyectos productivos emprendidos por los jóvenes en sus propias unidades productivas, permitiendo su protagonismo y

gestión en el aumento de los ingresos familiares. Las familias disponen de los espacios o instalaciones para la práctica de joven, aportan el conocimiento de sus actividades productivas, apoyan la adquisición de insumos, son claves en el seguimiento al proceso educativo y son beneficiarios directos de los resultados de los proyectos.

Sin el apoyo de las familias y sin la receptividad a nuevas propuestas formuladas por sus hijos, la pedagogía de alternancia fracasa.

Adicionalmente, las familias como núcleo central de la sociedad, tienen gran influencia en la comunidad, son garantes del desarrollo y la continuidad de la educación de sus hijos en las zonas en las cuales viven y dentro de la comunidad contribuyen a la identificación de problemáticas locales y generación de posibles soluciones.

Adicionalmente las familias son las cogestoras dentro de las Asociaciones que se forman en torno a la administración de los centros de Alternancia y “son el soporte de los alumnos y de la escuela”. (Martorell, T., 2012).

FAO y UNESCO (2004) destacan el compromiso comunitario tanto a nivel financiero como de gestión y la alta valoración que los participantes y sus familias hacen de la experiencia en Brasil.

Cabe destacar, como ejemplo que pese a las altas tasas de pobreza y violencia presentadas en Guatemala, este país cuenta con un historial de 20 años persistiendo en la implementación de la pedagogía de alternancia, esto, gracias al apoyo de las familias asociadas y la inversión privada; una situación contraria a la que refleja Nicaragua, país que no logró superar la desfinanciación por parte del Estado y el cierre de centros de formación frente al conflicto armado y donde las familias no se visibilizan al menos en la literatura consultada.

d. Jóvenes protagonistas del desarrollo local

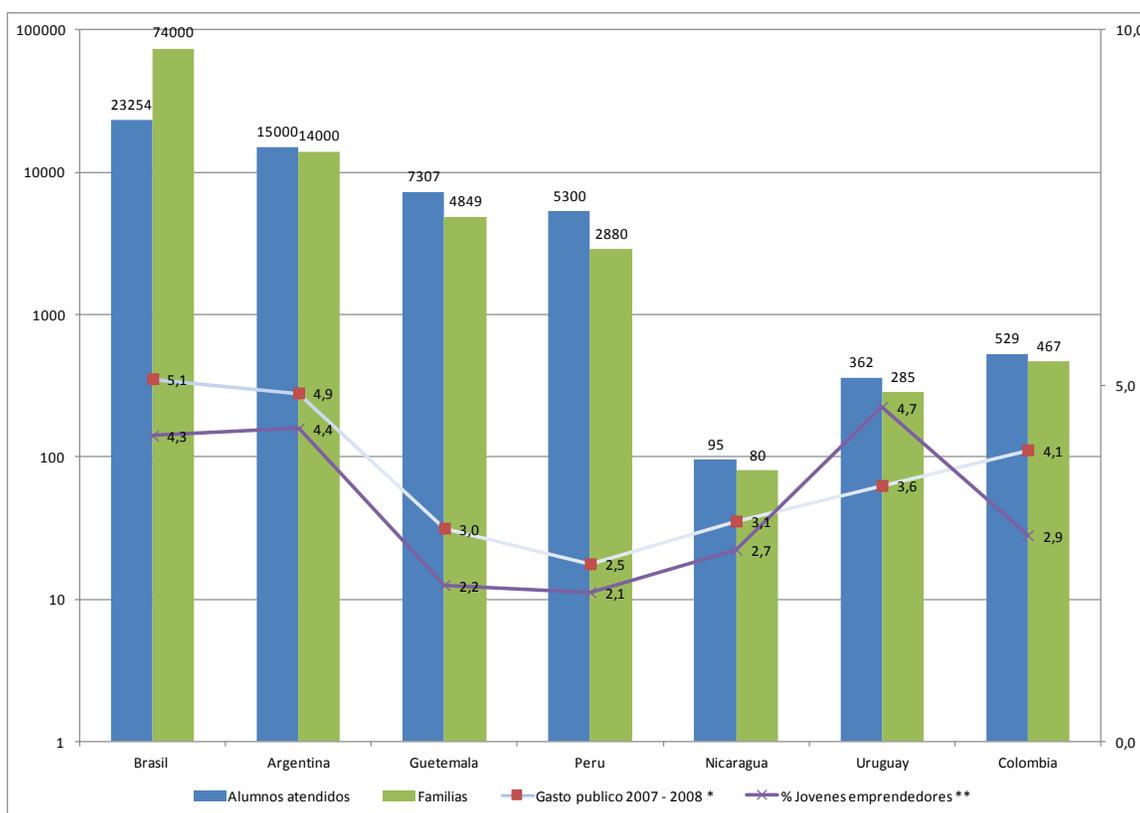
Mediante el apoyo de la comunidad a la ejecución de proyectos gestados desde la escuela, el joven se convierte en un impulsor del desarrollo de su comunidad, mediante proyectos innovadores apoyados con recursos estatales, locales y familiares destinados a investigación ciencia y tecnología.

El gráfico 8, indica que en países como Brasil y Argentina, aquellos que realizan mayores transferencias de recursos al sector educativo, tienen un rango de alcance mayor para la atención de jóvenes mediante la pedagogía de alternancia, a su vez cuenta con amplia participación de asociaciones de familias involucradas en el proceso educativo de sus hijos y presentan los índices más altos de emprendimiento por parte de jóvenes en Latinoamérica.

Como expresa Marirrodriga (2002), la pedagogía de alternancia tiene el propósito de lograr que los jóvenes generen procesos de cambio positivo en su entorno como respuesta a las situaciones problemáticas del sector rural.

“Se trata de logra un egresado que tiene el perfil de un actor local de desarrollo, de un líder” (Herreros, 1998 citado por García- Marirrodriga y Puig-Calvó, 2011, p.203). Es así como los centros de alternancia contribuyen al desarrollo local, inculcando en el estudiante sentido de pertenencia con su territorio y con la necesidad de aportar al bienestar de su comunidad que junto con sus familias y su comunidad facilitan la interacción de diferentes generaciones y el dialogo de saberes.

Gráfico 8. Porcentaje de jóvenes emprendedores en países que implementan alternancia (2008).



Fuente: Este trabajo de grado.

* Banco Mundial, ** OIT (2010)

La idea es que el joven puede ejercer una profesión en su propio territorio que le permita hacer frente a sus necesidades con calidad y dignidad de vida.

Se puede señalar entonces, que el reconocimiento de la pedagogía de alternancia por parte del Estado, contar con su apoyo para conformar un equipo competente

de formadores (monitores y directores), la participación activa de las familias como núcleo central de la comunidad y generar espacios para que los jóvenes sean protagonistas del desarrollo local son elementos que determinan el éxito o fracaso de la pedagogía de alternancia.

Una vez definidos los elementos de éxito y fracaso de las experiencias desarrolladas en Latinoamérica sobre pedagogía de alternancia, es necesario identificar su contribución a la generación de desarrollo local mediante un estudio de caso.

5.2. Identificar los Elementos Que Han Contribuido a la Generación de Desarrollo Local, Dentro de la Pedagogía de Alternancia Frente a un Modelo Educativo Rural en Dos Comunidades Educativas del Municipio de Machetá, Cundinamarca.

Como se mencionó en el marco conceptual, la participación, la pertinencia y el emprendimiento son elementos fundamentales para que una pedagogía contribuya a la generación de desarrollo local; con el fin de identificar estos elementos in situ, se elaboró un estudio de caso comparativo a partir del modelo pedagógico implementado en dos instituciones educativas del Municipio de Machetá, Cundinamarca.

Para abordar la comparación de los casos y lograr identificar los elementos de desarrollo local (participación pertinencia y emprendimiento), se analizaron 3 ámbitos de interacción relevantes para el joven rural en cada institución educativa: el ámbito escolar, familiar y comunitario.

Se aplicaron encuestas semiestructuradas a estudiantes activos, rectores, docentes, padres de familia y egresados de la I.E.D Juan José Neira y la EFA Guatanfur., Sus datos se presentan en el anexo 3 de este documento.

5.3.1 Sistematización de Resultados

Los datos obtenidos fueron sistematizados en una matriz según categorías identificadas en los ámbitos de interacción relevantes para el joven rural. La información obtenida se presenta de forma consolidada mediante la asociación de respuestas a las entrevistas aplicadas a los miembros de la comunidad educativa en el anexo 4 de este documento. Debido a que los datos sistematizados aportaban una gran cantidad de información y con el propósito agrupar los argumentos de manera más eficiente , las respuestas aportadas por los actores entrevistados se clasificaron en nuevas categorías de análisis. Las categorías utilizadas para sistematización y análisis se presentan en la siguiente tabla:

Tabla 6. Categorías de sistematización y análisis

AMBITOS	Categorías para sistematización	Categoría para análisis	Actores
Ámbito Escolar	<ul style="list-style-type: none"> - Institución educativa - Pedagogía - Actores involucrados en el proceso educativo - Motivos para desertar - Preparación para el futuro 	<ul style="list-style-type: none"> - Pedagogía - Ambiente escolar - Motivos para desertar - Estrategias para reducir la deserción 	Estudiantes Activos Padres de Familia Rectores Docentes Egresados
Ámbito Familiar	<ul style="list-style-type: none"> - Percepción de las familias sobre la IE y la metodología implementada - Actividades familiares productivas - Responsabilidades de los hijos en las actividades familiares productivas - Educación para la vida - Deserción 	<ul style="list-style-type: none"> - Compromiso de los Padres en el Proceso Educativo - Participación y responsabilidades de los estudiantes en las actividades productivas familiares 	
Ámbito Comunitario	<ul style="list-style-type: none"> - Zona en la que vive - Actividades con la comunidad propuestas por la IE - Actividades que se proponen realizar al terminar el colegio - Los sueños de los estudiantes 	<ul style="list-style-type: none"> - Proyección a la comunidad - Proyección vocacional y profesional - Egresados - Los sueños y los retos 	

Fuente: Elaboración propia

Ámbito Escolar

Los siguientes fueron los aspectos que más se destacaron dentro de los resultados obtenidos:

- Pedagogía

Los estudiantes de la EFA Guatanfur, reconocen claramente el tipo de pedagogía implementada en la Institución Educativa y la orientación agropecuaria brindada, como Diego Armando Infante estudiante de 11° grado quien afirma: *“Me gusta la enseñanza agrícola y pecuaria y la alternancia, que se estudia 15 días y se va a la práctica 15 días”*. Otros estudiantes como David Alejandro Enríquez de 10° grado

resaltan la formación en valores y el apoyo espiritual brindado: *“Me gusta la práctica, la metodología, el apoyo espiritual, la relación que tienen con los padres”*.

Las herramientas metodológicas mencionadas por el docente de la EFA, Carlos Rojas:

“tutorías que se realizan los lunes, en esa tutoría se evalúa con los estudiantes los aspectos académicos, la disciplina, el proyecto productivo y la formación integral, otra herramienta son las visitas a las familias, se evalúa el entorno familiar, se brinda asesoría técnica, se hace extensión rural y se revisa la guía de estudio de los estudiantes donde tienen consignados los trabajos que deben desarrollar en la casa. Las guías de estudio son 10 y se desarrollan con la familia. Otra herramienta son las conclusiones en común al regreso del periodo con la familia al haber aplicado la guía, otra es la visita de estudio que es una práctica en una explotación o cultivo especializado o en una empresa, está el curso técnico donde se imparte la teoría...”

Son reconocidas por los estudiantes como Jeison Rodríguez de grado 9°: *“Me gusta la guía de estudio, que se aplica en el campo”* o Diego Armando Infante de grado 11°: *“En la EFA le dan más herramientas para el estudiante como las tutorías, uno se comunica con el profesor”*. David Alejandro Enríquez grado 10°: *“se ven que están comprometidos, en las visitas a las fincas, dan una formación integral”*.

Los valores impartidos y las herramientas implementadas a través de la pedagogía de alternancia también son reconocidas por los padres de familia: *“Es un colegio de muchos valores, mis hijos aprenden a valorar el tiempo y me colaboran en la casa. En la EFA tienen la teoría y la práctica, los muchachos están aprendiendo y haciendo las cosas, las visitas de estudio les aportan mucho, es una formación integral, están 15 días en la EFA y 15 días en la casa”*: Teresa Cadavides madre de David Alejandro y Néstor Javier Enríquez grados 10° y 8°.

Situación diferente se presenta en la I.E.D Juan José Neira, donde aunque sus docentes tienen muy claro los componentes metodológicos, como lo expresa el docente Raúl Torres Moya, de la cátedra de Emprendimiento y Contabilidad: *“Se ha implementado que los estudiantes de sexto y séptimo se focalicen a la parte agrícola, octavo y noveno a la parte pecuaria, y décimo y once a la parte agroindustrial”* sin embargo, los estudiantes no reconocen esta estructura y resaltan las materias que hacen parte de las ciencias básicas y comerciales mencionando confusión en temáticas de emprendimiento como lo señala Freddy Alexander Lara de grado 7°: *“Me gustan materias como informática, inglés y ciencias naturales y se me dificultan matemáticas, religión y gestión porque no explican los profesores, solo dicen que hagamos pero casi no se entiende, falta que acompañen más en la elaboración del proyecto”*.

- Ambiente escolar

Los estudiantes de la EFA consideran que el buen estado de las instalaciones y las relaciones entre los compañeros y sus profesores contribuye al buen ambiente escolar: *“uno dialoga con el profesor que le pasa, como le va en la casa, el sistema de clases, los salones, la sala de informática es lo que más me gusta”* Jeison Rodríguez estudiante de 9° grado. *“Me gusta todo, los compañeros”* Edison Steven Martínez estudiante de 8° grado.

Los estudiantes de la I.E.D JVN resaltan el compromiso de sus profesores, sin embargo, insisten en la necesidad de mejorar las relaciones entre los docentes y alumnos y entre compañeros fomentando el respeto, así como también procurar la limpieza y el mejoramiento de las instalaciones: *“Los profesores se preocupan por lo que uno hace, me enseñan a mejorar y a ver los errores”* Rubén Marcelo Ávila 11° grado, *“Me gusta la forma en que enseña los profesores, no me gusta que a veces falta aseo, poner más canecas, arreglar los salones”*, *“No me gusta que algunos profesores son duros, nos regañan algunas veces mucho y a veces son injustos”*: Viviana Espinoza, estudiante de 9° grado, *“Los profesores me gustan, algunos compañeros no”*: Liliana Paola Aguilar estudiante de 8° grado.

Los padres expresan la necesidad de inculcar respeto entre los compañeros: *“Deberían tener más control de los estudiantes, en el trato entre los compañeros, se faltan al respeto”* Anitilde Sanabria, madre de Fredy Alexander Lara grado 7°.

- Motivos para Desertar

Los alumnos de los dos colegios expresan no tener motivos para abandonar sus estudios, y sus padres señalan no haber pedido a sus hijos abandonar el colegio.

Al respecto los docentes de la EFA consideran los bajos recursos económicos de los padres y la posibilidad de generar recursos a temprana edad, como los principales motivos de deserción en esta institución educativa; *“La deserción es mínima, pero la falta de dinero de los padres hace que los retiren, a pesar de que la mensualidad es de 25 mil pesos. Otro factor es la gratuidad, los estudiantes de colegio público ya reciben hasta ruta y los padres se los llevan para allá”*: Fredy Francisco Velandia Rincón, docente de la EFA, *“Los casos se presentan cuando los estudiantes empiezan a trabajar y recibir plata, prefieren trabajar el mes completo”* Carlos Rojas, docente de la EFA.

Los docentes de la I.E.D JVN resaltan además de los factores económicos, la desmotivación y el desinterés de los padres como determinantes a la hora de desertar: *“El padre de familia es resistente al cambio, el hijo sugiere cambios tecnológicos y su padre lo desanima y busca otras oportunidades en lugares lejanos”*: Raúl Torres Moya, Docente de la I.E.D JVN. *“En algunos casos tiene que ver con la permisividad de los padres frente al desinterés de los niños. El desinterés o la desmotivación se genera por el déficit de habilidades sociales, que limitan la interacción con docentes y estudiantes, en otros casos, por procesos cognoscitivos; no logran*

alcanzar los estándares exigentes del colegio, en otras oportunidades es más productivo quedarse trabajando que venir a estudiar”: Camilo Gómez, Orientador J.J.N.

- Estrategias para disminuir la Deserción

La EFA ha definido diferentes estrategias con el objetivo de disminuir la deserción escolar entre las que se cuenta visitas a las familias y un programa de becas para quienes no cuentan con recursos económicos suficientes: *“lo que hacemos es visitar la familia hacerle ver a la familia que el estudio es fundamental para el joven, que si se capacita su parte económica mas adelante será mejor y que reflexionen sobre el uso del dinero”*. Carlos Rojas docente de la EFA.

La I.E.D J.J.N, busca valerse de las herramientas legales o de acercamientos a los padres, a partir de este años ha incluido dentro de su plan de mejoramiento el diseño de un proyecto de vida y orientación profesional: *“Sobre el tema del trabajo se ha trabajado con la comisaria de familia y la policia de infancia y adolescencia, sin embargo, luego de todo el proceso, las herramientas legales se quedan cortas. La estrategia es el seguimiento por parte de los docentes a los niños, llamadas, o buscarlos en las casas, sin embargo, algunos de los padres no se enteran que sus hijos han abandonado el colegio”*: Camilo Gómez, Orientador.

Ámbito Familiar

Dentro de este ámbito se destacan los siguientes aspectos:

- Compromiso de los Padres en el Proceso Educativo

Los maestros de la EFA Guatanfur resaltan el compromiso de los padres con el proceso educativo de sus alumnos: *“Aquí no se matriculan solo los alumnos, se matriculan las familias, el padre está mucho más cercano a la educación de sus muchachos, la educación tradicional hace que los papás solo vean si pasó o no pasó, en cambio en la EFA ellos están pendientes de la responsabilidad, la relación con los padres es mejor, ellos están más comprometidos y se realiza un apoyo mutuo”*: Fredy Francisco Velandia Rincón, docente de la EFA Guatanfur.

“Los primeros responsables de la alternancia son los padres y los segundos son los profesores” Jeiner Maury. Rector EFA Guatanfur

“Participamos en la asamblea general y allí proponemos temas para el colegio, yo aprendo mucho sobre lo que a ellos les han enseñado y nosotros apoyamos lo que se puede en el cultivo, y en el proyecto productivo, cuando están en la EFA y cuando están aquí. También hemos aprendido a ser más unidos más tolerantes, a compartir y hablar de los problemas, nos ayuda mucho”. Rosa Segura, madre de Diego Armando y Steven Infante grados 11^o y 9^o.

Por el contrario dentro de la I.E.D J.J.N se evidencia la poca participación de los padres en los procesos de formación. *“No están como en condiciones de aportar tanto como quisiéramos, su nivel educativo es de tercero de primaria, algunos tiene conflictos familiares y problemas de alcoholismo”*. Héctor Fabio Farfan Acuña, Rector I.E.D J.J.N,

“El padre de familia rural poco participa, no opina”. Camilo Gómez Orientador I.E.D J.J.N. Sin embargo, en la I.E.D J.J.N al formular la pregunta *¿Le han consultado sobre los contenidos curriculares impartidos en el colegio?* La respuesta de los padres fue negativa

- Participación y responsabilidades de los estudiantes en las actividades productivas familiares

Las responsabilidades de los estudiantes de la EFA frente a las actividades productivas familiares se han definido de forma clara en cada hogar como lo expresa Carlos Alfredo Garzón Castro estudiante de 7° grado: *“Mi responsabilidad es el proyecto productivo que se llama producción y comercialización de un bovino en la vereda de San Bernardo en el municipio de Machetá. Echar concentrado, pasto, sal y agua”* y Como lo señala Blanca Lilia García madre de Edison Steven Martínez de grado 8°: *“él, tiene con el papá la siembra y todo lo del café que es el proyecto productivo, hasta ahora empezamos estas son las primeras matas. También me ayuda en el restaurante”*.

Por el contrario, las responsabilidades dentro de las actividades productivas familiares de los estudiantes de la I.E.D J.J.N no están estipuladas: *“si me colabora, me ayuda hacer las cuentas”* Marcelino Ávila Padre de Rubén Marcelo Ávila estudiante de grado 11°: *“Le ayudo a mi papá cuando puedo”*.

Ámbito Comunitario

Dentro de los aspectos más interesantes relacionados con este ámbito sobresalen:

- Proyección a la comunidad

Los entrevistados no identificaron actividades ni labores sociales emprendidas por ninguno de los colegios en beneficio de los grupos sociales en el ámbito comunitario, las actividades mencionadas están relacionadas con celebraciones religiosas o donaciones de mercados donde el motivador es la iglesia católica.

- Proyección vocacional y profesional

Dentro de las carreras que escogerían los estudiantes de la EFA para continuar con sus estudios superiores se incluyen aquellas relacionadas con las ciencias agropecuarias, como lo expresan Jeison Rodríguez y Edison Steven Martínez de grado 9° y 8°, respectivamente: *“Estudiar agronomía y buscar un empleo en una empresa por ejemplo de flores”* *“Ser agrónomo para trabajar y hacer algo productivo”*

Las expectativas de los alumnos de la I.E.D J.J.N están dirigidas hacia carreras como ingeniería de sistemas, administración, idiomas y música entre otras.

- Egresados

Los exalumnos entrevistados de la EFA tuvieron la oportunidad de continuar con su educación superior y se encuentran vinculados a la docencia dentro del mismo colegio como el docente de educación física Ricardo Rodríguez o dentro gobierno municipal como Pablo Espinoza quien fue docente del colegio y en la actualidad trabaja en la oficina de planeación social.

Los exalumnos entrevistados de la I.E.D JVN no han logrado continuar con sus estudios superiores y no han logrado vincularse laboralmente de manera estable. *“Trabajo en lo que salga, hago tutorías a estudiantes del colegio y esperando una oportunidad para entrar a la universidad”*: Mary Natalia Ramírez egresada promoción 2010.

- Los sueños y los retos

Los sueños de los estudiantes y de los exalumnos de los dos colegios son similares, están dirigidos a continuar con sus estudios superiores y luego regresar al municipio para contribuir a su desarrollo. *“Graduarme del colegio y estudiar Medicina Veterinaria y Zootecnia, poner una veterinaria ayudar a la gente, atender a los animales y ayudarles a las personas del campo, el campo tiene poca ayuda”* David Alejandro Enríquez, estudiante EFA grado 10º: *“Estudiar ingeniería de sistemas y enseñar en Machetá, y si se puede aplicar lo que estudie en el cultivo de mi papá”*. Rubén Marcelo Ávila, estudiante I.E.D JVN grado 11º.

“Poder realizarme profesionalmente y no beneficiarme solo a mi como persona sino a la comunidad, aquí en Machetá se pueden hacer muchas cosas, pero nos limitamos y no buscamos cambios no buscamos otros mecanismos para desarrollar el pueblo. Ese sueño se ha expandido a través de las historias de vida de sus compañeros” Mary Natalia Ramírez egresada I.E.D JVN promoción 2010.

Por otra parte, los padres y los maestros consideran que el principal reto que enfrentaran los estudiantes al culminar su bachillerato, será superar las limitaciones económicas para acceder a la educación superior:

“La decisión entre el trabajo y el estudio, de pronto se quede con el trabajo” Rosa Segura, madre de Diego Armando y Steven Infante grados 11º y 9º, *“Poder estudiar, nuestros recursos son limitados y conseguir la plata para la universidad sería lo más difícil”*: Anailde Sanabria, madre de Fredy Alexander Lara grado 7º, *“Además de prestar el servicio militar, seguir su proyecto productivo, hacer cursos y seguir otros estudios”*, Fredy Francisco Velandia Rincón, docente de la EFA, *“Las oportunidades son escasas para estudiar y para trabajar”*: Mary Natalia Ramírez egresada I.E.D JVN promoción 2010.

El resumen de la sistematización de los resultados encontrados en las instituciones educativas seleccionadas para el caso de estudio comparativo se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 7. Resumen comparativo de resultados

Institución Educativa	EFA Guatanfur	I.E.D Juan José Neira
Ámbito Escolar		
Pedagogía	Estudiantes, docentes y padres de familia conocen y se familiarizan con el tipo de pedagogía implementada.	La pedagogía implementada solo es clara para los docentes.
Ambiente escolar	Los estudiantes consideran que existe un buen ambiente escolar debido al buen estado de las instalaciones y las relaciones entre los compañeros y sus profesores	Tanto padres como alumnos resaltan la necesidad de mejorar el respeto entre compañeros y relaciones para alcanzar un mejor ambiente escolar.
Motivos para desertar	Alumnos y padres señalan no tener motivos para desertar. Al contrario, los docentes mencionan como factores de deserción los bajos recursos económicos de las familias y la necesidad de empezar a trabajar a temprana edad.	Los docentes señalan, además de los factores económicos, la desmotivación y el desinterés de los padres en la educación de sus hijos.
Estrategias para reducir la deserción	Dentro de las estrategias se encuentra, la visitas a las familias y un programa de becas.	Uso de herramientas legales, diseño de un proyecto de vida y orientación profesional
Ámbito Familiar		
Compromiso de los Padres en el Proceso Educativo	Los docentes resaltan el compromiso de los padres en el proceso educativo de sus hijos. Los padres expresan su participación y apoyo en las actividades educativas de sus hijos.	Los docentes señalan que los padres tienen poca participación en el proceso formativo de sus hijos, sin embargo, los padres expresan que no han sido consultados y no se generan espacios para su participación.
Participación y responsabilidades de los estudiantes en las actividades productivas familiares	Estudiantes, padres y docentes expresan que los hijos tienen definidas sus responsabilidades en las actividades familiares productivas.	No se encuentran definidas responsabilidades de los estudiantes dentro de las actividades familiares productivas.
Ámbito Comunitario		
Proyección a la comunidad	No desarrollan actividades, ni labores sociales con la comunidad ni en beneficio de ella	No desarrollan actividades, ni labores sociales con la comunidad ni en beneficio de ella

Proyección vocacional y profesional	Las expectativas profesionales están inclinadas hacia las ciencias agropecuarias	Existe diversidad en la proyección profesional, la intensión de los estudiantes esta dirigida hacia carreras como ingeniería de sistemas, administración, idiomas y música entre otras
Egresados	Los egresados entrevistados han continuado con educación superior y están vinculados profesionalmente	Los egresados entrevistados no han logrado continuar con sus estudios y no se encuentran vinculados de manera estable a una actividad laboral
Los sueños y los retos	Los sueños de los estudiantes están dirigidos a continuar con sus estudios superiores y luego regresar al municipio para contribuir a su desarrollo. Los padres y los maestros consideran que el principal reto que enfrentaran los estudiantes al culminar su bachillerato, será superar las limitaciones económicas para acceder a la educación superior	Los sueños de los estudiantes están dirigidos a continuar con sus estudios superiores y luego regresar al municipio para contribuir a su desarrollo. Los padres y los maestros consideran que el principal reto que enfrentaran los estudiantes al culminar su bachillerato, será superar las limitaciones económicas para acceder a la educación superior

Fuente: Elaboración Propia

5.3.2 Análisis y Discusión de Resultados

5.3.2.1 Análisis de los resultados frente a factores de desarrollo local

Para el análisis y discusión de los resultados del estudio de caso, se tendrán en cuenta los elementos que contribuyen a generar desarrollo local como son: participación, pertinencia y empoderamiento.

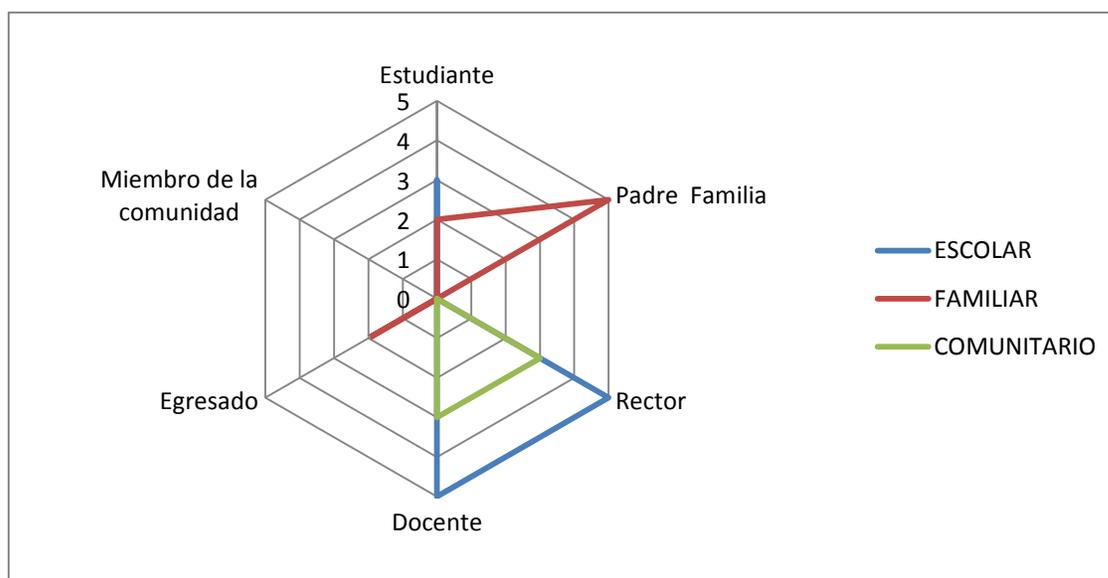
1. Participación

Frente a los resultados obtenidos se otorgó una calificación a la participación de cada uno de los actores entrevistados en los tres ámbitos evaluados (escolar, familiar y comunitario) para cada una de las instituciones educativas participantes en el estudio de caso.

Los estudiantes de la EFA Guatanfur, tienen amplia participación en el ámbito escolar y familiar, esto gracias a la formulación de sus proyectos productivos y a la aplicación de guías de estudio; en las clases tienen la oportunidad de presentar sugerencias, además tiene una comunicación permanente con los docentes.

es baja debido a que no tiene responsabilidades ni vinculación frente a las actividades productivas económicas. Así mismo, el nivel de participación de los padres de familia es nulo, debido a que no conocen a profundidad el modelo pedagógico del colegio, no son consultados ni participan en la toma de decisiones y no tienen comunicación con los maestros. La participación del rector y docentes a nivel escolar es alta en la formulación de pedagogía y actividades académicas, pero es nula en su vínculo con las familias. A nivel comunitario, los egresados expresan su invisibilización frente a la comunidad.

Gráfico 10. Nivel de Participación de los actores de la comunidad educativa IED Juan José Neira, en los ámbitos escolar, familiar y comunitario



Fuente: Este trabajo de grado

Por otra parte, los intereses de los jóvenes para continuar con sus estudios superiores son insatisfechos, el 87% de los jóvenes no ingresan a una educación media vocacional debido a la necesidad de trabajar y el 98,6% no tiene acceso a la universidad por falta de recursos. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008).

Así mismo, los jóvenes no cuentan con espacios visibles dentro de la comunidad, no existen interacciones de tipo comunitario. Por lo tanto, no tienen acceso a posibles actividades colectivas, sus intereses sociales y de reconocimiento ante el Estado son insatisfechos, como lo corrobora el orientador del colegio I.E.D J.J.N Camilo Gómez: *“El colegio tiene claro que sus estudiantes sean gestores y líderes de desarrollo y realicen emprendimientos rurales tecnificados, sin embargo, el municipio no lo*

tiene claro, no genera oportunidades para los niños al graduarse, las proyecciones del municipio no están articuladas con su población”.

Entre tanto, anhelos como los de los exalumnos del colegio I.E.D JJJN quedan insatisfechos buscando una oportunidad, sus sueños solo serán posibles a partir de su propia voluntad y esfuerzo, con la colaboración de sus familias para que en conjunto, logren el reconocimiento del gobierno municipal como actores de desarrollo local.

“Me gustaría que todos los jóvenes nos organizáramos y comenzáramos a crear algo para generar desarrollo en el municipio, he hablado con algunos jóvenes y tenemos que organizarnos. A veces pensamos que aquí no hay opciones de nada, pero nosotros tenemos que poner de nuestra parte organizarnos y hacer las cosas”: Diego Alexis Melo.

“Me gustaría hacer un proyecto o un programa para fortalecer el pueblo en cuanto a tecnología que pueda generar más acceso a la educación en el municipio”: Mary Natalia Ramírez.

Se requiere entonces, por parte del gobierno municipal y de la comunidad en general una mejor comprensión y valoración de la participación como elemento que desde la educación contribuye al desarrollo local, con el fin de crear espacios de diálogo y definir en conjunto propósitos comunes. Así mismo, “políticas referidas a la juventud que identifiquen cuáles son las causas que motivan a los jóvenes a organizarse” (Pacheco, L, 1999, p. 55) y que incluyan la redefinición de lo rural, incorporando las dinámicas sociales, ambientales y económicas del municipio.

2. Pertinencia. Características del entorno en los contenidos curriculares.

En el ámbito escolar, en teoría, existe articulación entre los programas implementados por las instituciones educativas y el plan de desarrollo propuesto por el gobierno municipal. Mientras la EFA Guatanfur plantea una formación bajo la pedagogía de alternancia donde incorpora una visión de emprendimiento con proyectos agropecuarios y la I.E.D JJJN plantea emprendimiento agroempresarial; el municipio proyectaba en 2008, dentro de sus estrategias educativas “Fortalecer y apoyar la educación técnica y tecnológica con énfasis agroindustrial y agropecuario implementada en los colegios, en concordancia con la vocación agropecuaria del municipio, incentivando la creación, formación y puesta en funcionamiento de pequeñas empresas asociativas, buscando fortalecer y rescatar el trabajo en el campo de los jóvenes Machetunos”. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008, p.107). En 2012, el municipio propone el fortalecimiento del sector agropecuario con el apoyo de diferentes entidades entre las que se cuenta la EFA Guatanfur y la I.E.D JJJN. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2012)

Sin embargo, se evidencia un vacío entre los programas implementados por las instituciones educativas, las estrategias formuladas por el gobierno municipal y la visión de municipio, que entre otras cosas, se enfoca hacia el ser un emporio turístico: “Machetá se convertirá en el eje turístico, más importante de la región de los Almeidas y el Valle de Tenza y responderá a la denominación histórica de convertirse en la verdadera **“Puerta de Oro del Valle de Tenza”**”. (Alcaldía Municipal de Machetá, 2008, p.10).

Esta visión no está considerada dentro de la formación ofrecida por los colegios, ni dentro de los posibles proyectos emprendidos por sus alumnos, el municipio tampoco consideró una articulación con los colegios en la formulación de su plan turístico, donde los estudiantes tuvieran la oportunidad de participar en las campañas de divulgación de sitios de interés, en la capacitación de guías turísticos, o en la vinculación de estrategias como el ecoturismo o el turismo rural, potenciales que, que solo se empiezan a mencionar en el nuevo plan de desarrollo 2012.

Esta situación también demuestra que la inclusión del entorno en los currículos de las instituciones educativas del municipio no contemplan las situaciones propias del reconocimiento de la nueva ruralidad, condicionando sus contenidos a una visión netamente agropecuaria, sin incorporar un verdadero enfoque de desarrollo rural articulado con la planificación del municipio que incluya otras opciones productivas o de servicios que propendan por el fortalecimiento de las capacidades de la población joven del municipio.

3. Emprendimiento

Según García- Marirrodriaga y Puig-Calvó (2011, p.168), “el desarrollo local, en cuanto desarrollo de un territorio a cargo de su propia población, supone para las personas un marco de afirmación de su sentimiento de pertenencia a dicho territorio y de identificación con la necesidad de atender a su renovación y mejora, así como de estímulo y movilización en torno a la consecución de objetivos concretos para alcanzarla”.

Esto supone un sentimiento de pertenencia también para los jóvenes que hacen parte de desarrollo local de su territorio y evita la migración obligada en busca de mejores oportunidades en otros lugares.

En el caso particular del municipio de Machetá, se evidencia la ausencia de espacios de participación y de visibilización para los jóvenes en sus diferentes ámbitos de interacción.

En el ámbito familiar es común encontrar choques generacionales frente a los cambios tecnológicos propuestos por jóvenes para mejorar las actividades económicas productivas, limitando el acceso y el control sobre los recursos familiares, así lo expresa, Raúl Torres Moya docente de la I.E.D JJN y de la EFA Guatanfur:

“Existen choques con la familia, porque los jóvenes quieren implementar tecnología, pero la familia no lo permite por los costos. Acomodar la tecnología a un entorno que no es cambiante. Afrontar los cambios económicos. Que no encuentre el atraso en el desarrollo de Machetá como un obstáculo, sino que vea una oportunidad para transformar la sociedad y generar desarrollo al municipio. Construir oportunidades en el municipio. En los últimos años hay más interés en formarse. Antes buscaban oportunidades para trabajar (cuidar niños, vigilancia) pero hoy en día ya se está pensando en empresas grandes y otras alternativas de estudio”.

Esta situación limita la posibilidad de que los jóvenes de Machetá, emprendan proyectos productivos o de servicios rurales que contribuyan a su desarrollo personal, familiar y local, que a la vez sirvan de medio para el aprendizaje y que el resultado sea una inserción en el medio laboral.

En parte, la iniciativa de alternancia implementada por la EFA, trata de superar esta limitación, involucrando la inserción del joven en el medio rural junto con su familia, sin embargo, y aunque se empiezan a discutir propuestas sobre nuevas temáticas de la realidad rural en los proyectos de los estudiantes y la vinculación de otros actores de la comunidad, aun persiste la visión de un mundo rural netamente agropecuario.

5.3.2.2. Análisis de los ámbitos escolar, familiar y comunitario vs el logro de los objetivos y los medios de la Pedagogía de Alternancia.

Al revisar los cuatro pilares de la pedagogía de alternancia, se encuentra que la EFA Guatanfur, cuenta con una metodología educativa propia, bien estructurada, basada en diferentes herramientas⁹ como medio para lograr la formación integral.

⁹ Herramientas en las que se basa la metodología educativa propia de la EFA Guatanfur.

- Tutorías: Las tutorías las realizan los profesores a quienes se les han asignado una cantidad limitada de alumnos a los cuales se les hace un seguimiento personalizado en aspectos académicos y comportamentales, también sobre el avance de su proyecto productivo y sobre aspectos familiares y de valores. Las tutorías se realizan los lunes de cada semana.
- Visitas a las familias: Las visitas a familias permite al tutor evaluar el entorno familiar y brindar asesoría técnica al proyecto productivo, y revisión de la guía de estudio, donde los estudiantes consignan los trabajos que desarrollan en sus casas.
- Guías de estudio: Corresponden a 10 guías y son desarrolladas por los estudiantes junto con sus familias.
- Conclusiones en común: Al regreso del periodo con la familia, el estudiante ha aplicado las guías de estudio, y expone junto con sus compañeros las conclusiones y reflexiones de los ejercicios realizados
- Visita de estudio: Es una práctica en una explotación o cultivo especializado o en una empresa
- Curso técnico: es el curso en el cual se imparte la teoría de cada temática en particular durante el tiempo presencial que el estudiante emplea en la EFA.

Estudiantes, docentes y padres de familia resaltan la formación en valores y el apoyo espiritual como parte fundamental de su proceso formativo.

A pesar de contar con el compromiso de las familias y de su participación en la formación de sus hijos, así como el seguimiento y la colaboración en el desarrollo de los proyectos productivos implementados y algunos casos de aplicación de la formación profesional de egresados en actividades en el municipio, este medio se queda corto para lograr su propósito, las familias no se han articulado, de manera que sus esfuerzos se presentan aislados, esta actitud individualista limita la posibilidad de generar propuestas hacia la institución educativa y hacia la comunidad, donde los proyectos productivos de sus hijos podrían dar respuesta a las necesidades de las familias y de la comunidad.

Se requiere de la participación activa de las familias, para ello el medio de vinculación deberá ser la constitución de una asociación en torno a la alternancia que empodere a las familias en la cogestión del centro de formación donde participen otros responsables de la educación y donde sean estas quienes tomen las decisiones.

Por lo tanto, el desarrollo local es un fin que la pedagogía de alternancia implementada en Machetá, aún no alcanza a cumplir, debido a que la EFA Guatanfur no desarrolla ningún proyecto con la comunidad. Sus acciones se reflejan en las unidades familiares agropecuarias de los alumnos, sin embargo, no se articula con ningún actor del municipio, limitando su accionar y la posibilidad de gestar proyectos liderados por los jóvenes en los ámbitos culturales, educativos, culturales y comunitarios.

En conclusión, se ha logrado el objetivo de una formación integral por medio de una metodología pedagógica pertinente según los pilares de la alternancia, sin embargo, el objetivo del desarrollo local no se logra debido a que no ha sido posible una articulación entre las familias como responsables de la alternancia y la generación de otras dinámicas de interacción educativa en el medio profesional con empresas del municipio o el departamento y el gobierno municipal, que permita a los jóvenes de la EFA Guatanfur, proponer iniciativas para mejorar su situación económica y profesional generando una valor mayor a los recursos locales disponibles. Lo anterior se explica en el gráfico 11. Es necesario que los jóvenes sean verdaderos protagonistas del desarrollo local, y que ellos y sus familias se articulen concretando una propuesta de participación y articulación con los objetivos de desarrollo municipal.

-
- IRP: Constituye el informe de relación a los padres, donde se consigna toda la información del proceso educativo de los estudiantes y un plan de formación para los padres que se realiza simultaneo con las actividades desarrolladas por los estudiantes
 - Existe un convenio con el SENA para cursos en formación de competencias.

Por otra parte, cabe señalar que además de elementos como la participación, la pertinencia y el empoderamiento; elementos como el reconocimiento de la pedagogía de alternancia por parte del Estado y la conformación de un equipo competente de formadores (monitores y directores) contribuyen a la generación de desarrollo local impulsado por una pedagogía como la alternancia.

Los docentes y rector de la EFA Guatanfur, expresaron la necesidad del apoyo estatal, y aunque el poder de decisión estaría en manos del Ministerio de Educación Nacional, la responsabilidad de influir en la decisión lo tiene la comunidad educativa, quien debe vincular a esta iniciativa a las familias y a los estudiantes, mediante la formulación de una propuesta concreta demostrando los resultados favorables de la implementación de la pedagogía de alternancia y la necesidades que se suplirían con su reconocimiento por parte del Estado.

Gráfico 11. Análisis de los medios y los fines de la alternancia en la EFA Guatanfur.



Fuente: Este trabajo de grado

Por último, cabe destacar que los elementos que contribuyen al desarrollo local desde la pedagogía implementada, que se pueden identificar en los ámbitos de interacción del joven rural y los actores que intervienen en el proceso educativo, no son piezas independientes que trabajen por separado, deben ser vistas como un conjunto dentro del desarrollo rural a partir de la educación.

Gráfico 12. Articulación entre los elementos que contribuyen al desarrollo local, ámbitos y actores en la implementación de la pedagogía de Alternancia para el caso de Machetá Cundinamarca.



Fuente: Elaboración Propia

Una vez definidos e identificados los elementos que contribuyen a la generación de desarrollo local a partir del modelo educativo implementado, se procede a presentar una propuesta de implementación de pedagogía de alternancia dentro de la educación rural en Colombia.

5.3. Elaborar Una Propuesta para la Inclusión de la Pedagogía de Alternancia o sus Elementos dentro de los Modelos Flexibles Implementados Hasta el Momento en la Educación Rural Oficial.

“En Colombia este tema podría ser una de las alternativas para resolver lo rural”.

Pedro Puig-Calvó (2012).

Secretario General de la Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural AIMFR.

La siguiente propuesta de implementación de la pedagogía de alternancia, es elaborada con base en la experiencia exitosa desarrollada en Perú, gracias al impulso de las Asociaciones Civiles Prorural y Adea Qullanas quienes en 2001 presentaron una propuesta técnica pedagógica para la implementación del sistema de educación en alternancia para el nivel secundario ante el Ministerio de Educación.

Dentro de sus avances se cuenta con la firma de un convenio en 2003 para la implementación de dos redes de centros rurales de formación por alternancia como un modelo piloto, renovándolo en el año 2008, logrando incorporar este modelo educativo dentro de los implementados a nivel oficial por este país y la creación de una red a cargo del propio Ministerio de Educación.

En el momento se encuentra en proceso la construcción participativa de lineamientos generales y orientaciones para todo el país esperando que para finales de 2012, se expida una figura legal que consagre estos elementos. (Rodríguez, 2012)

Así mismo, se vinculan elementos extraídos de la entrevista realizada al Secretario General de la Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural AIMFR, sobre sus experiencias en la implementación del sistema de alternancia en diferentes países y sugerencias para su adopción en Colombia.

Esta propuesta plantea la implementación de un modelo piloto a 8 años, que permita durante su primer año, conformar un grupo de gestión, un diagnóstico previo y un plan de trabajo con líneas de acción y estrategias claras, implementar un sistema de formación por alternancia y su ejecución durante un ciclo de formación básica secundaria y media en la zona rural (6 años) y un año de evaluación de resultados y socialización. Se plantea como modelo piloto con el objetivo de probar su aplicabilidad en diferentes zonas del país y para determinar si la medición de su impacto corresponde a las expectativas y metas que en su inicio se plantee.

Esta propuesta, responde a dos de los énfasis de política educativa del gobierno actual, “Educación de calidad, el camino para la prosperidad”, (MEN, 2011).

El primero, “disminuir las brechas en acceso y permanencia entre población rural – urbana, poblaciones diversas, vulnerables y por regiones”. (MEN, 2011, p.49). Es claro que la intención de la pedagogía de alternancia es generar desarrollo local y por ello es necesario que su implementación tenga un enfoque local o regional diferenciado que responda a las condiciones de cada zona donde se implemente, así mismo, el aumento en la matrícula y la retención de los estudiantes de la zona rural en el sistema educativo son valores agregados de esta pedagogía.

El segundo, mejorar la calidad de la educación en todos los niveles, en este sentido la pedagogía de alternancia armoniza con su objetivo estratégico de la “transformación de la calidad educativa”, que establece cinco componentes que se requieren para una intervención integral en pro de garantizar una educación de calidad: modelo educativo que incluye el diseño y la implementación de un currículo y materiales didácticos, gestión del desempeño, donde se evalúan aprendizajes y se promueva la vinculación de los padres y la comunidad, acompañamiento y formación de educadores y directivos, infraestructura de apoyo, y proyectos de apoyo donde es fundamental la participación del sector privado y otros actores. (MEN, 2011).

Fase 1. Preparación

a. Conformación de un grupo interdisciplinario e intersectorial ProAlternancia

Como primera medida será necesario conformar un grupo intersectorial que de común acuerdo e interés por el desarrollo rural brinde las pautas para articular una estrategia de intervención, definiendo el rol de cada uno de sus miembros de acuerdo al campo de acción o el sector que represente; dentro de este grupo será importante contar con:

- Sociedad Civil a través de las asociaciones locales o de promoción de alternancia legalmente constituidas: Estas asociaciones serán las encargadas de gestionar institucional, económica y administrativamente los centros de formación por alternancia y estarán conformadas por las familias de los estudiantes.
- Comunidad Educativa: Representada por miembros de las instituciones educativas tanto estudiantes, docentes y padres de familia, esto con el fin de fomentar la articulación entre las familias como responsables de la alternancia y la generación de otras dinámicas de interacción educativa con el medio profesional garantizando que en los territorios se brinden espacios donde los jóvenes puedan proponer iniciativas que mejoren su situación económica y profesional generando una valor mayor a los recursos locales disponibles.
- Estado: Representado en el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y sus instancias locales (Secretarías de Educación) y el Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural (MADR) y sus instancias locales (Secretarías de Agricultura), promoverán las acciones educativas y de desarrollo rural, definiendo junto con

los demás actores, normas, lineamientos o criterios para el funcionamiento del sistema.

- Universidades: Será fundamental contar con su participación, con el fin de concretar los programa de formación para monitores y directores de centros de formación por alternancia y para alianzas que permitan la continuidad de la formación de los egresados.
- Agentes locales: representados en empresarios, gobiernos locales, organizaciones rurales, que colaboren en la sostenibilidad social, económica y técnica de los centros de alternancia.
- AIMFR: El papel de la Asociación Internacional de Movimientos Familiares de Formación por Alternancia, será asesorar técnicamente la implementación del sistema de alternancia en Colombia, propiciar el intercambio de experiencias y material educativo con otros países y representar los intereses de los centros de alternancia que se establezcan a nivel mundial.

Invitar a ser parte de este grupo a los actores mencionados anteriormente, tiene como propósito garantizar la construcción participativa del proceso de implementación de un modelo educativo que tenga en cuenta a la comunidad educativa, a las instituciones de desarrollo local, a las autoridades locales y gubernamentales, considerando las particularidades y potenciales del medio rural y de su población.

La participación de los actores mencionados es fundamental para la construcción de currículos diferenciados en las instituciones educativas que contemplen las situaciones propias del reconocimiento de la nueva ruralidad, que incorporen un verdadero enfoque de desarrollo rural articulado con la visión de cada territorio, fomentando el fortalecimiento de las capacidades de los jóvenes.

- b. Conformación de grupo de gestión. Definición e instalación de un grupo interdisciplinario conformado por profesionales del Ministerio de Educación Nacional, dentro del Programa de Educación Rural, que articule diferentes actores en torno a la pedagogía de alternancia, y lidere los procesos de implementación del modelo piloto, seguimiento y evaluación. Este grupo también estará apoyado por representantes del Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural.
- c. Entrenamiento del grupo de gestión. En esta etapa será fundamental homologar conceptos sobre el funcionamiento del sistema de la alternancia y su pedagogía

Fase 2. Planeación, Diagnóstico y definición de estrategias

a. Planeación

Las actividades de planeación serán continuas durante el primer año. En un primer momento, el grupo de gestión deberá elaborar un plan operativo para

ejecutar un diagnóstico de la situación de la implementación de alternancia en el país y de aquellas zonas donde se requiera su aplicación, esta actividad deberá estar acompañada de la elaboración de un perfil de zona rural, institución educativa e infraestructura, asociación y capacidades de gestión y enfoque territorial deseables para la implementación de la alternancia.

b. Diagnóstico

Esta etapa se cumplirá con dos propósitos

- Diagnóstico de las experiencias identificadas en el estado del arte. Durante esta etapa será importante que el grupo de gestión identifique las experiencias privadas desarrolladas en Colombia, y determine in situ, el grado de solidez alcanzado por las asociaciones locales o de promoción de alternancia previamente conformadas por las familias de los estudiantes y otros responsables de alternancia, con el fin de definir su grado de organización o la necesidad de empoderar su accionar para que ejerzan una verdadera gestión de los centros de alternancia, con el fin de determinar si estas zonas serán objeto de la implementación del modelo piloto.
- Identificación y diagnóstico de zonas con potencial y necesidades de atención mediante alternancia y con asociación interesada en su gestión. El grupo de gestión del MEN, deberá establecer zonas del país e instituciones educativas con potencial y necesidades de atención mediante la pedagogía de alternancia, que permitan probar su aplicación en el medio rural, establecer cogestión con asociaciones de la sociedad civil, y alianzas con diferentes representantes del medio rural. Para su determinación, el Ministerio de Educación cuenta con diferentes sistemas de información que permiten determinar las zonas con mayor matrícula rural, con mayor deserción escolar, con mayor número de sedes rurales, etc., sin embargo, también será necesario el aporte de un diagnóstico del MADR, de aquellas zonas donde sea necesaria la implementación de la alternancia por considerar su potencial y futuro impacto en el desarrollo del medio rural.

Cabe anotar que dentro de la etapa de diagnóstico se deberá tener en cuenta las necesidades de mejoramiento, adecuación o construcción de infraestructura, necesidades de equipamiento o materiales didácticos, recursos económicos y humanos.

- Definición de la viabilidad, en contacto con las Secretarías de Educación y de agricultura, las asociaciones de sociedad civil, evaluar el interés, las expectativas y compromiso de los actores involucrados en cada una de las zonas.

c. Definición de estrategias

De acuerdo a los resultados arrojados por el diagnóstico previo, el grupo de gestión, determinará estrategias para la implementación del plan piloto, opciones de financiación, y opciones de prestación del servicio educativo. Lo anterior, con el fin de elaborar un plan operativo de trabajo y estrategias para crear una red de alternancia

- Definición de financiación del modelo piloto

A corto plazo, incorporar la implementación de la pedagogía de alternancia como una actividad, dentro de los Proyectos Estratégicos del Ministerio de Educación que están relacionados con los énfasis de política, y solicitar partida presupuestal para su ejecución.

A largo plazo, establecer la implementación de la pedagogía de alternancia como un proyecto estratégico que garantice recursos por lo menos durante un periodo de gobierno. Así mismo, presentar su incorporación dentro de los financiables del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, teniendo en cuenta que este organismo financia mediante recursos de préstamo al Programa de Educación Rural.

d. Definición de zonas e instituciones educativas para la implementación del proyecto piloto

A partir del diagnóstico, el grupo gestor presentará al equipo Pro Alternancia, la propuesta de implementación de plan piloto que incluirá zonas, instituciones educativas, asociaciones locales identificadas y contactadas, estrategias, plan operativo.

Fase 3. Implementación, seguimiento y evaluación

a. Sensibilización

El grupo de gestión realizará jornadas de sensibilización, identificación de necesidades educativas y de desarrollo junto con la comunidad en cada una de las zonas seleccionadas previamente. Esta dinámica permitirá la definición de herramientas y currículo diferenciado según el enfoque territorial de cada zona seleccionada.

b. Desarrollo

Esta etapa inicia con la matrícula de los alumnos y la vinculación de sus familias a las asociaciones de cogestión. Es un periodo que supone completar 4 años de básica secundaria y 2 años de media, tiempo necesario para que egrese la primera promoción de estudiantes mediante el sistema de alternancia. Así mismo, es el tiempo en el cual se completa y capacita el equipo de monitores y directores, dotación de materiales pedagógicos, adecuación de infraestructura, tanto para las clases como para la residencia o internado y equipamiento de ser necesario.

También es un tiempo en el cual las asociaciones adquirirán conciencia plena de su responsabilidad y competencia en la gestión de los centros de formación por alternancia.

c. Plan para la vinculación y formación de docentes monitores y directivos

La formación de docentes monitores es fundamental para garantizar el conocimiento sobre el funcionamiento del sistema de alternancia y todos los aspectos pedagógicos que implica.

- Definición de perfil de monitor y director. Se deberá definir claramente el perfil del monitor y director de alternancia, debido a que “es más que un profesor en el sentido tradicional del término”, “hay que buscar personas que tengan vocación para este trabajo”, (García- Marirrodrga y Puig-Calvó, 2011, p.87).

Este perfil tendrá que estar relacionado con el ámbito personal donde deberá demostrar madurez y equilibrio para comprender los situaciones personales de los estudiantes, sus familias y el medio; capacidad de trabajo en grupo, buenas relaciones sociales y creatividad que permita tener un contacto permanente y dinámico con todos los actores que hacen parte de la alternancia; “conocimiento profundo y opción personal para vivir y trabajar en y para el medio rural” (García-Marirrodrga, citado por Puig, 2006), y competencias profesionales que demuestran su formación técnico profesional, según la legislación vigente.

- Definición de programa de incentivos. Debido a que el perfil del monitor demanda un compromiso y una vocación por el medio rural, pero además un trabajo que va más allá de las horas de clase dictadas y demanda dedicación permanente y contacto con el estudiante y su familia, será importante determinar una serie de incentivos que motiven la vinculación, permanencia y compromiso de docentes en el sistema de alternancia.
- Diseño de programa de capacitación. El programa de capacitación será diseñado por el grupo de gestión, en colaboración con AIMFR, de acuerdo a las condiciones de los docentes rurales colombianos y las competencias que estos deben desarrollar, se sugiere un primer momento de formación pedagógica durante 10 meses, que se complementará con prácticas y un segundo momento de actualización durante dos años más. De igual manera para la formación de directores.
- Convocatoria y sensibilización a monitores. Se realizaran convocatorias para la selección y capacitación de monitores y directores de las zonas seleccionadas previamente o fuera de ellas con el fin de iniciar el proceso.

El equipo de gestión del ministerio deberá determinar estrategias para definir su vinculación de acuerdo a la normatividad y al modelo administrativo seleccionado para la implementación de la pedagogía de alternancia.

- Implementación de programa de capacitación y evaluación. Para el primer momento (formación inicial) será importante concentrar a los docentes en un mismo lugar, según el número de monitores convocados de acuerdo a las zonas e instituciones educativas establecidas para el modelo piloto, en una o dos Universidades y evaluar su asistencia presencial o semipresencial a su formación pedagógica. Posteriormente, el segundo momento (formación permanente) podrá realizarse de manera virtual en cada una de las zonas donde se encuentran los monitores.

d. Programa para el fortalecimiento de la gestión de los centros de formación por alternancia. Este programa estará dirigido a fortalecer las asociaciones de la sociedad civil que se encargaran de gestionar los centros de formación por alternancia, o hacia la creación de dichas capacidades en las asociaciones que se establezcan durante la implementación del modelo piloto.

e. Establecimiento

Es el periodo en el cual un centro de formación por alternancia es insertado dentro de la comunidad, es gestionado por su asociación, y es reconocido como motor de desarrollo local por la comunidad y el gobierno local.

El equipo de gestión determinara diferentes momentos para realizar seguimiento durante el proceso de implementación que permita hacer mediciones parciales de los impactos e incorporar los correctivos necesarios; esta labor se realizará junto con los actores involucrados.

Fase 4. Seguimiento y Evaluación

a. Definición de indicadores de seguimiento y evaluación al impacto de la implementación de alternancia

El grupo de gestión deberá establecer indicadores de impacto en el acceso y la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, el mejoramiento de la calidad educativa mediante la implementación del sistema de pedagogía de alternancia, algunos de estos indicadores se incluyen en la matriz de marco lógico en la tabla 8.

b. Seguimiento

El seguimiento se realizará mediante visitas a las aulas, familias y medio rural, durante toda la etapa de implementación y al finalizar cada año lectivo. Los resultados anuales se presentaran al equipo ProAlternancia para conocer los resultados y hacer ajustes necesarios.

c. Evaluación final

Al finalizar el ciclo de implementación de modelo piloto, el equipo de gestión ejecutará una evaluación final junto con todos los actores involucrados con el fin de mediar el impacto de acuerdo a los indicadores establecidos de acuerdo a los

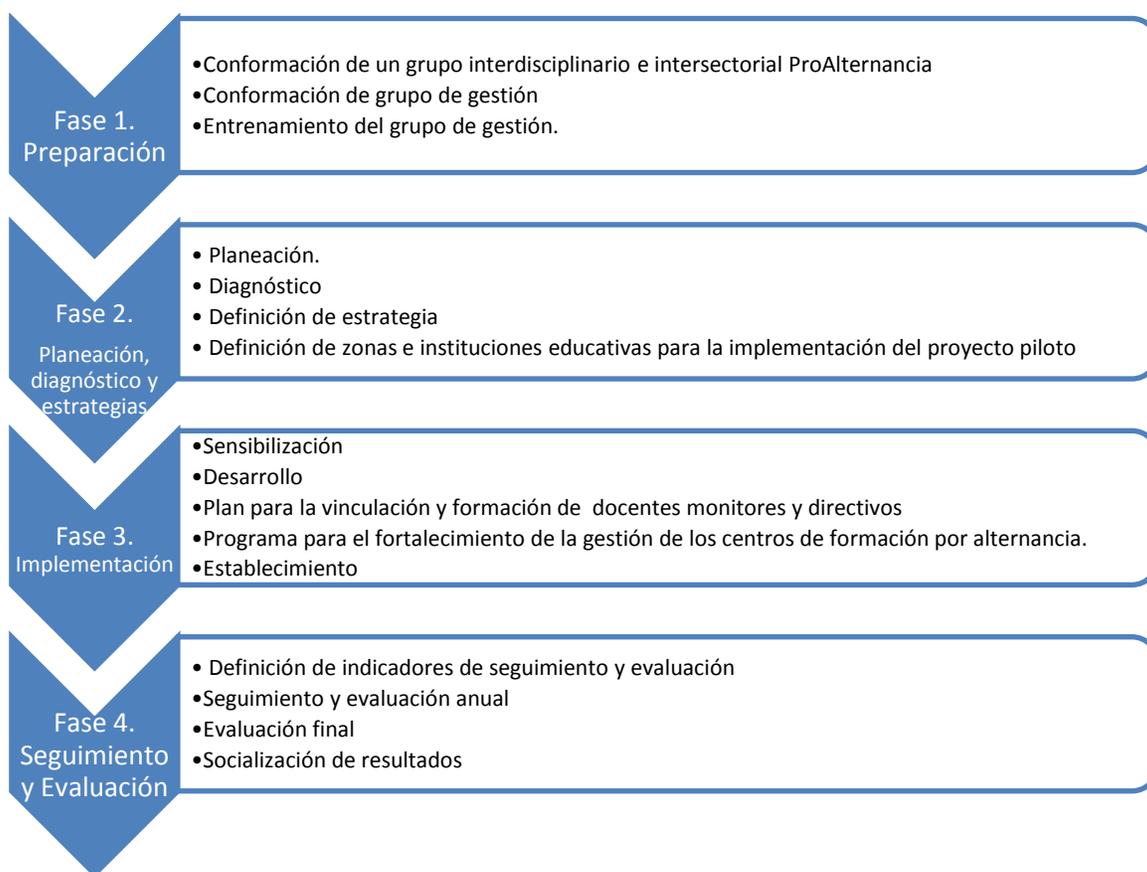
objetivos propuestos y junto a las mediciones de impacto establecidos durante el proceso de seguimiento.

d. Socialización de resultados

Finalmente los resultados se presentaran a las comunidades en cada zona donde se llevó a cabo la implementación y al grupo ProAlternancia.

De acuerdo a los resultados el grupo ProAlternancia tomará decisiones en cuanto a la continuidad del programa de alternancia.

Gráfico 13. Propuesta de Implementación de la Pedagogía de Alternancia en Colombia



Fuente: Elaboración Propia

Cronograma de implementación de modelo piloto

Tiempo	Año 0	Año 1	Año 2	Año 3	Año 4	Año 5	Año 6	Año 7	Entidad ejecutora
Fase 1. Preparación									
a. Conformación de un grupo interdisciplinario e intersectorial ProAlternancia									MEN, MADR, Sociedad Civil, Comunidad educativa, Universidades, agentes locales, AIMFR
b. Conformación de grupo de gestión									MEN
c. Entrenamiento del grupo de gestión.									MEN, AIMFR
Fase 2. Planeación, Diagnóstico y definición de estrategias									
a. Planeación									MEN, MADR
b. Diagnóstico									MEN, MADR
c. Definición de estrategias									MEN, MADR
d. Definición de zonas e instituciones educativas para la implementación del proyecto piloto									MEN, MADR
Fase 3. Implementación									
a. Sensibilización									MEN, MADR, AIMFR
b. Desarrollo									MEN, AIMFR
c. Plan para la vinculación y formación de docentes monitores y directivos									MEN, AIMFR
d. Programa para el fortalecimiento de la gestión de los centros de formación por alternancia.									MEN, MADR, Sociedad Civil, Comunidad educativa, Universidades, agentes locales, AIMFR
e. Establecimiento									MEN, MADR, Sociedad Civil, Comunidad educativa, Universidades, agentes locales, AIMFR
Fase 4. Seguimiento y evaluación									
a. Definición de indicadores de seguimiento y evaluación									MEN, MADR, Sociedad Civil, Comunidad educativa, Universidades, agentes locales, AIMFR
b. Seguimiento y evaluación anual									MEN, MADR, Sociedad Civil, Comunidad educativa, Universidades, agentes locales, AIMFR
c. Evaluación final									MEN, MADR, Sociedad Civil, Comunidad educativa, Universidades, agentes locales, AIMFR
d. Socialización de resultados									MEN, MADR, Sociedad Civil, Comunidad educativa, Universidades, agentes locales, AIMFR

Tabla 8. Marco Lógico de Intervención

MARCO LÓGICO DE INTERVENCIÓN			
Lógica de intervención	Indicadores verificables objetivamente	Medios de verificación	Hipótesis/Condiciones previas para que se ponga en marcha la acción
OBJETIVO GENERAL			
Diseño e implementación de un modelo piloto como sistema de pedagogía de alternancia	<p>Fase 1: Actores del sector público y privado articulados en torno a la conformación de un grupo ProAlternancia</p> <p>Fase 2: Un diagnóstico sobre la situación y necesidades de pedagogía de alternancia que permita definir estrategias para su implementación</p> <p>Fase 3: Un modelo piloto implementado de pedagogía de alternancia para Colombia</p> <p>Fase 4: Batería de indicadores y resultados del seguimiento y evaluación a la implementación del modelo piloto de pedagogía de alternancia para Colombia</p>	<p>Fase 1: Grupo interdisciplinario e intersectorial ProAlternancia consolidado y equipo de gestión conformado y entrenado</p> <p>Fase 2: Estrategias definidas para la implementación de un modelo piloto de pedagogía de alternancia para Colombia resultado de un diagnóstico</p> <p>Fase 3: Modelo piloto de pedagogía de alternancia implementado</p> <p>Fase 4: Modelo piloto de implementación de pedagogía de alternancia evaluado y socializado</p>	La pedagogía de alternancia es un modelo innovador de educación adecuado para el medio rural que contribuye a la generación de desarrollo local y que responde a los actuales énfasis de política educativa "Educación de Calidad, el camino para la prosperidad" dirigida al mejoramiento de la calidad y la reducción de brechas urbano - rural
RESULTADOS ESPERADOS			
<p>Fase 1: Grupo interdisciplinario e intersectorial ProAlternancia consolidado y equipo de gestión conformado y entrenado</p> <p>Fase 2: Estrategias definidas para la implementación de un modelo piloto de pedagogía de alternancia para Colombia resultado de un diagnóstico</p> <p>Fase 3: Modelo piloto de pedagogía de alternancia implementado</p> <p>Fase 4: Modelo piloto de implementación de pedagogía de alternancia evaluado y socializado</p>	<p>Fase 1: Participación y compromiso de los actores vinculados</p> <p>Entrenamiento sobre la pedagogía de alternancia del grupo de gestión</p> <p>Fase 2: Diagnóstico, análisis de opciones de financiación y prestación del servicio</p> <p>Fase 3: Recursos económicos para desplazamientos</p> <p>Fase 4: Batería de indicadores</p>	<p>Fase 1: Acta de conformación de grupo ProAlternancia, acta de reuniones de grupo de gestión, informes de resultados</p> <p>Fase 2: Informes de resultados, Plan operativo, actas de visitas</p> <p>Fase 3: Programa de Formación de Monitores y Directores y evaluaciones aplicadas</p> <p>Fase 4: Informes de seguimiento y evaluación anual y final</p>	<p>Cada uno de los actores a nivel público y privado tiene interés en la implementación de un sistema pedagógico que contribuya al desarrollo del medio rural.</p> <p>Los actores involucrados demuestran compromiso y voluntad de participar las reuniones y actividades programadas, tienen tiempo disponible para participar de las reuniones y actividades programadas, así como facilidad de desplazamiento a las zonas seleccionadas</p> <p>Existe voluntad por parte de los actores locales</p> <p>Se evidencia el interés de las familias para participar de las asociaciones de la sociedad civil que asumirá la gestión de los centros de formación por alternancia.</p> <p>Se cuenta con presupuesto disponible local para dar continuidad a las acciones emprendidas</p>
ACTIVIDADES			
Fase 1. Grupo interdisciplinario e intersectorial ProAlternancia consolidado y equipo de gestión conformado y entrenado			
a. Conformación de un grupo interdisciplinario e intersectorial	Número de entidades y actores público y privados participantes	Acta de conformación de grupo ProAlternancia, actas de reuniones con lineamientos a seguir y	Existe voluntad de participación y compromiso por parte de los actores involucrados
b. Conformación de grupo de gestión	Número de personas vinculadas a las entidades participantes vinculadas al grupo de gestión	Actas de reunión	El grupo de gestión de gestión cuenta con conocimientos sobre pedagogía, medio rural y necesidades educativas
c. Entrenamiento del grupo de gestión.	% de apropiación del conocimiento sobre alternancia	Material del apoyo, listado de asistentes, informe propuestas, prueba de conocimiento antes y después del entrenamiento	El grupo de gestión tiene interés y voluntad en participar del entrenamiento, de apropiarse el conocimiento y aplicarlo. Se han definido categorías que permiten medir la adopción de los conocimientos adquiridos

Fase 2. Estrategias definidas para la implementación de un modelo piloto de pedagogía de alternancia para Colombia resultado de un diagnóstico			
a. Planeación	Plan operativo para realizar diagnóstico. Perfiles definidos	Un plan operativo para diagnóstico. Perfiles de zona rural, institución educativa e infraestructura, asociación y capacidades de gestión y enfoque territorial	Se ha realizado una revisión de literatura previa y se cuenta con recursos económicos para desplazamiento a campo.
b. Diagnóstico	Número de diagnósticos realizados Número de zonas, instituciones educativas, asociaciones visitadas	Informe de diagnóstico. Fotografías	Se cuenta con recursos económicos para desplazamientos. El grupo de gestión ha diseñado y coordinado la logística necesaria
c. Definición de estrategias	Documento plan operativo.	Plan Operativo de implementación. Opciones de financiación y prestación del servicio educativo	Existe un análisis de los resultados del diagnóstico frente a los perfiles definidos para la implementación del modelo piloto de pedagogía de alternancia. Se han analizado opciones de financiación y prestación del servicio. Todas las áreas involucradas dentro del MEN ha sido consultadas y han participado activamente en las actividades propuestas.
d. Definición de zonas e instituciones educativas para la implementación del proyecto piloto	Número de zonas donde implementar alternancia. Número de niños por atender. Número de instituciones educativas	Plan Operativo de implementación.	Los actores involucrados tienen voluntad de participación Se han definido fuentes de financiación y estrategias para la prestación del servicio
Fase 3. Modelo piloto de pedagogía de alternancia implementado			
a. Sensibilización	Número de jornadas de sensibilización Número de participantes	Material del apoyo, listado de asistentes. Informe de jornada de sensibilización por zonas	Existe voluntad de participación por parte de los actores involucrados
b. Desarrollo	Número de niños matriculados, número de Instituciones educativas participantes, Número de asociaciones vinculadas en la gestión. Número de actores locales involucrados	Medición de indicadores de seguimiento y evaluación	Se ha establecido un plan operativo, se han definido responsabilidades Todos los actores involucrados tienen voluntad de participación
c. Plan para la vinculación y formación de docentes monitores y directivos	Un perfil de monitor y director, Un programa de incentivos, Número de monitores y director convocados y sensibilizados Número de monitores y directores participando de programa de capacitación y evaluación % de adopción de la pedagogía de alternancia	Documentos elaborados, programa de capacitación y evaluación. Inscripciones de monitores y directores. Pruebas aplicadas a monitores y directores	Se ha diseñado un plan de formación Existe voluntad de participación de los actores involucrados
d. Programa para el fortalecimiento de la gestión de los centros de formación por alternancia.	% de adopción del conocimiento sobre la gestión de los centros de formación	Programa de fortalecimiento de la gestión de los centros de formación por alternancia. Inscripciones de representantes de asociaciones. Pruebas aplicadas participantes	Se ha diseñado un plan de formación Existe voluntad de participación de los actores involucrados
e. Establecimiento	% de adopción de la pedagogía de alternancia en cada una de las zonas	Resultado del seguimiento y evaluaciones anuales	Se realiza una correcta gestión y seguimiento de los planes y estrategias diseñadas

Fase 4. Modelo Piloto de implementación de pedagogía de alternancia evaluado y socializado			
a. Definición de indicadores de seguimiento y evaluación	Indicadores de acceso, permanencia, calidad, pertinencia, participación y emprendimiento	Batería de Indicadores de impacto	Existe una línea base para cada uno de los indicadores que permite medir el grado de avance
b. Seguimiento y evaluación anual	Número de informes de seguimiento y evaluación anual. % de apropiación de la implementación de la pedagogía de alternancia	Informes de seguimiento y evaluación anual	Se realizan visitas semestrales a cada una de las zonas donde se implementa el modelo piloto de pedagogía de alternancia. Se ha diseñado y coordinado la logística necesaria, se cuentan con los recursos económicos para desplazamiento. Existe disposición de cada uno de los participantes para facilitar la evaluación
c. Evaluación final	Resultado de la aplicación de la batería de indicadores	Informe final de implementación del modelo piloto de pedagogía de alternancia	Se ha realizado una correcta medición de indicadores definidos Existe un resultados del seguimiento y evaluación anual.
d. Socialización de resultados	Número de talleres de socialización de resultados.	Material de apoyo, listado de participantes. Acta de entrega de informe final	Todos los actores involucrados demuestran voluntad de participación y deseo de aprender sobre la experiencia. Se ha coordinado la logística y los recursos necesarios para las jornadas de socialización de resultados

Durante la fase 4, el grupo de gestión deberá definir una batería de indicadores que permita hacer un efectivo seguimiento y evaluación de la implementación del sistema de pedagogía de alternancia, dentro de los cuales se sugieren los siguientes:

Tabla 9. Propuesta batería de indicadores

Batería de indicadores				
Énfasis de política		Contribución a la generación de desarrollo local		
Acceso y permanencia	Calidad	Impacto pertinencia	Impacto Participación	Impacto emprendimiento
<ul style="list-style-type: none"> • Tasa de cobertura neta en secundaria y media para la zona rural • Aumento de la matrícula en la zona rural para niveles de secundaria y media • Disminución de la Tasa de deserción intra-anual de en secundaria y media rural • No. de instituciones educativas participantes 	<ul style="list-style-type: none"> • % de población que mejora el nivel de logro en pruebas SABER 9 y SABER 11 con respecto a mediciones anteriores • Documento con perfil de monitor y directivos definido • Programa y contenidos de capacitación para monitores y directivos definido en modalidad presencial y virtual • Monitores participando en el programa de capacitación • % de monitores y directores evaluados 	<ul style="list-style-type: none"> • Material educativo elaborado de acuerdo a las características y necesidades de los estudiantes y sus zonas. • Perfil de egresado 	<ul style="list-style-type: none"> • No. de niños atendidos por alternancia • No. De asociaciones en cogestión de alternancia • No. de familias vinculadas • No de actores locales vinculados • No. Empresas vinculadas • No. De docentes monitores participantes en formación inicial • No de docentes monitores en formación permanente 	<ul style="list-style-type: none"> • No. De emprendimientos liderados por estudiantes , aprobados e implementados • No. De actores locales vinculados a los emprendimientos • No de prácticas realizadas con familias • No de prácticas realizadas con responsables de alternancia • No. De talleres de sensibilización • No. de participantes en talleres de sensibilización

6. CONCLUSIONES

Dentro de las experiencias identificadas en Latinoamérica respecto a la implementación de pedagogía de alternancia se destacan Brasil, Argentina y Perú, iniciativas de la sociedad civil, reconocidas y apoyadas por el Estado, que presentan el mayor número de centros de alternancia, mayor presencia de alumnos atendidos y egresados, así como programas de formación de monitores especializados en esta pedagogía.

El reconocimiento de la pedagogía de alternancia por parte del Estado, contar con su apoyo financiero e institucional para conformar un equipo competente de formadores (monitores y directores), la participación activa de las familias como núcleo central de la comunidad y generar espacios para que los jóvenes sean protagonistas del desarrollo local son elementos que han determinado el éxito o fracaso de la pedagogía de alternancia en los países de Latinoamérica donde ha sido implementada.

El proceso de implementación de la pedagogía de alternancia en un país, debe garantizar un tiempo de conocimiento, preparación y adaptación del sistema de alternancia, que permita incorporar todos los elementos de éxito en su desarrollo y evitar dificultades en la formación de docentes o financiación, entre otros.

El modelo educativo implementado en un territorio, incide en la generación de desarrollo local en la medida en que este se encuentre armonizado con la visión del territorio, una visión construida a partir de las necesidades, dinámicas e intereses de la comunidad, incluidos los jóvenes, permitiendo la incorporación del entorno en los contenidos curriculares, garantizando la participación, la pertinencia y el empoderamiento.

Apropiación del modelo pedagógico por parte de padres y alumnos, ambiente escolar favorable, compromiso de padres, docentes y alumnos en el proceso formativo, continuidad de formación académica y vinculación profesional, son algunos de los aspectos que se destacan en la comunidad educativa que implementa alternancia en el municipio de Machetá, Cundinamarca.

Los resultados del estudio de caso señalan que el modelo educativo que más procura contribuir a la generación de desarrollo local en Machetá, Cundinamarca, es la pedagogía de alternancia. Sin embargo, su implementación no ha logrado alcanzar los fines propuestos, por lo tanto, es necesario que todos los actores involucrados en la educación del municipio, padres de familia, docentes, autoridades municipales, empresarios y comunidad en general, se articulen de manera responsable en construcción de una visión conjunta de desarrollo rural y en la búsqueda de oportunidades para que los jóvenes rurales puedan proponer

iniciativas para mejorar su situación económica y profesional generando un valor mayor a los recursos locales disponibles.

Según los factores de éxito y fracaso identificados en la implementación de la pedagogía de alternancia, ésta podría ser incluida dentro de los modelos educativos flexibles desarrollados por el Ministerio de Educación Nacional a través del Programa de Educación Rural PER, con el fin de contar con un modelo educativo en los niveles de educación básica y media que contribuya a generar desarrollo local en el medio rural.

Objetivos como la formación integral y el desarrollo local y los medios que se utilizan para conseguirlos, como una metodología pedagógica pertinente y una asociación responsables conformada por familias y otros actores locales, además del apoyo del Estado y la conformación de un grupo de monitores capacitados son elementos que pueden ser incorporados en la educación flexible desarrollada actualmente en Colombia.

La implementación de la pedagogía de alternancia en Colombia, requiere del reconocimiento de esta alternativa por parte del Ministerio de Educación Nacional y de otras entidades que trabajan en beneficio del desarrollo rural, para que de manera articulada se establezca un trabajo en conjunto que defina estrategias para el establecimiento de un modelo pedagógico pertinente, que de respuesta a las necesidades del medio rural.

Por último, cabe señalar que los jóvenes rurales no debe ser vistos como objetos de procesos formativos sino como sujetos de su propia formación y que los modelos educativos diseñados para atender población rural, no pueden ser concebidos de manera aislada de la comunidad ni de las instituciones de desarrollo rural, estos deben incorporar una visión de desarrollo local construida de manera participativa con las familias, los estudiantes, los docentes, las autoridades gubernamentales, la sociedad civil y las empresas privadas, teniendo en cuenta la vocación del territorio, los recursos disponibles y las características propias de la población a atender; de esta manera, se generaría una verdadera revolución educativa con calidad y pertinencia para el medio rural.

7. REFERENCIA BIBLIOGRAFICA

Abdala, E. (2004), "Formación por Alternancia. Un esbozo de la experiencia internacional". Montevideo, s.e.

Aguado, J. (2012, 25 de abril), "Proyecto Amayuelas" [Conferencia], III Ruta Rural. Universidad de Córdoba, Palencia, España.

Alcaldía Municipal de Machetá. (2008), "Machetá, una nueva oportunidad. Acuerdo No.6. Plan de desarrollo municipal. Periodo 2008 – 2011.

_____. (2011), Propuesta de Ajuste al Esquema de Ordenamiento Territorial. 2000 – 2010.

_____. (2012), "Desarrollo Con Equidad Social. Acuerdo No. 10. Plan de desarrollo municipal. Periodo. 2012 – 2015.

Alcázar, L. Benavidez, M. (2010), Estudio sectorial de servicios y resultados educativos de educación secundaria en las modalidades de educación presencial, a distancia y en alternancia. Informe final de investigación. GRADE. Perú.

Aldana, F. (2011), "Análisis de los elementos relevantes de la pedagogía de alternancia como propuesta para reducir la deserción escolar en la zona rural". Ejercicio de investigación de primer año. Segundo semestre, Maestría en Desarrollo Rural. Pontificia Universidad Javeriana.

Ander-Egg, E. (1939), "Métodos y técnicas de investigación social". Vol. IV. Ed Lumen. Buenos Aires – México, 2003.

Amtmann, C. (2007), "La enseñanza del desarrollo rural en América Latina", en Pérez, E (comp.), La enseñanza del desarrollo rural, enfoques y perspectivas. Pontificia Universidad Javeriana. Javegraf. Bogotá D.C.

Amtmann, M y Fecci, E. (2008), "Competencias laborales de la industria salmonera y mano de obra rural en la comuna de Dalcahue, Provincia de Chiloé, estudio de caso", en Pérez, Farah y C de Grammont (comps.), La nueva ruralidad en América Latina, avances teóricos y evidencias empíricas. Primera edición, marzo de 2008, Bogotá, editorial Pontificia Universidad Javeriana, Consejo latinoamericano de ciencias sociales.

Asociación Internacional de Movimientos de Formación Rural AIMFR. (2010), "Memorias IX Congreso Mundial de la AIMFR". Educación en alternancia para el desarrollo rural. Lima Perú.

- Asociación Para la Promoción Rural, Centro Pedagógico Nacional (Asrural, CPN. (2005), "Formación y desarrollo local". Centro Pedagógico Nacional. Junio 2005
- Bernal, C. (2010), "Metodología de la investigación para administración economía, humanidades y ciencias sociales" 3ra edición, Pearson Educación de Colombia Ltda.
- C. De Grammont, H. (2008), "El concepto de la nueva ruralidad" en Pérez, Farah y C de Grammont (comps.), La nueva ruralidad en América Latina, avances teóricos y evidencias empíricas. Marzo de 2008. Primera edición. Bogotá D.C. Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. p. 23 - 44
- Campo, M. (2010, 26 de agosto), Presentación Política Educativa. Bogotá.
- _____. (2011, 19 de agosto), Presentación Plan Sectorial 2010 – 2014. Encuentro regional, Bogotá.
- Colom, *et al.* (2002), "Teorías e instituciones contemporáneas de la educación". 2da edición abril de 2002. España
- Colombia, (1991), Constitución Política, Bogotá, Legis.
- Colombia, Congreso Nacional de la Republica. (1994, 8 de febrero) "Ley 115 del 8 de febrero de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe CEPAL, (2002). Panorama Social de América Latina 2001 – 2002. [en línea], disponible en: <http://www.eclac.cl/cgi-bin/getProd.asp?xml=/prensa/noticias/comunicados/0/11260/P11260.xml&xsl=/prensa/tpl/p6f.xsl&base=/dds/tpl/top-bottom.xslt>, recuperado en: 15 de enero de 2012.
- Departamento Nacional de Planeación. Presidencia de la República. GTZ Proyecto Proequidad. (1995), Herramientas para construir equidad entre mujeres y hombres. Manual de Capacitación. Proyecto de Cooperación Técnica. Bogotá.
- Espindola, E. (2002, septiembre – diciembre), "La deserción escolar en América Latina: un tema prioritario para la agenda regional", en Revista Iberoamericana de Educación, núm. 30, 2002. p. 45.

- Gamboa, P. (2007), "Representaciones sociales de la niñez rural en la Región del Valle de Tenza" [Tesis de maestría], Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Desarrollo Rural.
- García, F. (1986), El análisis de la realidad social: Métodos y técnicas de investigación, ed., Alianza. Madrid.
- García - Marirrodiga, R. (2002), La formación por alternancia en el medio rural, contexto e influencias de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación al caso de Colombia. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Escuela técnica superior de ingenieros agrónomos.
- García-Marirrodiga, R, y De los Ríos Carmenado, I. (2002), El Proyecto, Un Instrumento Pedagógico que Favorece el Desarrollo Rural. Análisis de Algunos Casos en Colombia y Perú. Departamento de Proyectos y Planificación Rural. Universidad Politécnica de Madrid
- García – Marirrodiga, R y Puig - Calvó, P. (2011), Educación en Alternancia y Desarrollo Rural. AIMFR y Serviprensa. Guatemala, Septiembre de 2011.
- Gobernación de Cundinamarca. (2010), "Estadísticas de Cundinamarca 2010".
- Instituto Interamericano de Cooperación Agrícola (IICA). (1990), "La Juventud rural en América Latina y el Caribe" Marco conceptual para el trabajo con juventud rural. San José, Costa Rica, Enero 1990.
- _____. (2000), "Jóvenes y nueva ruralidad: Protagonistas actuales y potenciales del cambio" Serie Documentos Conceptuales No. 2000-02. Proyecto género y desarrollo rural, IICA/ASDI. Primera edición julio de 2000
- International Research and Training Centre for Rural Education (INRULED). (2001), "Education for rural transformation: towards a policy framework", Beijing, p. 8.
- Kay, C. (2007), "Enfoques sobre el desarrollo rural en América Latina y Europa desde mediados del siglo XX". En: La enseñanza del desarrollo rural, enfoques y perspectivas. Edelmira Pérez, compiladora. Pontificia Universidad Javeriana. Javegraf. Bogotá D.C.
- Lakin, M. y Gasperini, L. (2004), "La educación básica en las áreas rurales: situación, problemática, y perspectivas", en: FAO, UNESCO, Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas propuestas de política, Italia, Roma.

Leff, E. (2009), Universidad, Saber Ambiental y Sustentabilidad. Lección Inaugural, Doctorado en Estudios Ambientales y Rurales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá. p. 11

Maisons Familiales Rurales (MFR). (2011), Principe de l'alternance [en línea], disponible en: <http://www.mfr.asso.fr/education-pedagogie/pages/alternance-des-mfr.aspx>, recuperado: 24 de abril de 2011.

Martorell, T. (2012, 2 de abril), entrevistado por Aldana, F., Vic, Catalunya.

Ministerio de Educación Nacional. (s.f), “Portafolio de Modelos educativos” [en línea], disponible en: http://www.colombiaaprende.edu.co/html/productos/1685/articles-166214_archivo_pdf.pdf, recuperado: 25 de febrero de 2012.

_____. (2010), Revolución Educativa, Acciones y Lecciones. Primera edición.

_____. (2010), Cartilla para el desarrollo de los proyectos pedagógicos productivos. Noviembre de 2010. Primera edición.

_____. (2010), Portal Colombia Aprende Programa de Educación Ambiental ¿Qué es? [en línea], disponible en: <http://64.76.190.172/prae/contenidos/index.php#>, recuperado: 19 Octubre 2010.

_____. (2011), “Plan Sectorial 2011- 2014” Documento No. 9. Primera edición.

_____. (2012), Glosario. [en línea], disponible en: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-82745.html>, recuperado en: 20 de mayo de 2012.

Ministerio de Educación Nacional (MEN) e Instituto Colombiano Para el Fomento de La Educación Superior (ICFES) (2008, 20 de octubre), “Resolución 489 de octubre 20 de 2008, Por la cual se adoptan las metodologías para seleccionar los mejores estudiantes de la Prueba de Estado Aplicada por el ICFES y para la clasificación de la Instituciones Educativas”.

Morales, J. (2004), En busca de Alternativas: El Desarrollo Sustentable en Sociedades Rurales y Naturaleza – En busca de Alternativas hacia la Sustentabilidad, Instituto Tecnológico y De Estudios Superiores de Occidente (ITESCO), Universidad iberoamericana León, Guanajuato. p. 44 – 45.

- Opus Dei. (2006), “Las Escuelas de Formación por Alternancia EFAS, una alternativa para los jóvenes del medio rural en Colombia”. [en línea], disponible en: <http://www.opusdei.org.co/art.php?p=22378>, recuperado: 25 de abril de 2011.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO). (2004), “Educación para el desarrollo rural: Hacia nuevas respuestas de política” [en línea], disponible en: <http://www.fao.org/sd/erp/0-educacion%20rural%20ext.pdf>, recuperado: 5 de mayo de 2011.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), (2010), “Country and Regional Profiles” [en línea], disponible en: http://stats.uis.unesco.org/unesco/TableViewer/document.aspx?ReportId=198&IF_Language=eng, recuperado: 7 de agosto mayo de 2012
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación (UNESCO), (2011), “Derecho a la Educación” [en línea], disponible en: <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/>, recuperado: 5 de mayo de 2011
- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2010), “Trabajo decente y juventud en América Latina”. [en línea], disponible en: http://prejal.oit.org.pe/prejal/docs/TDJ_AL_2010FINAL.pdf, recuperado: 25 de febrero de 2012.
- Pacheco, L. (1999), “Nueva ruralidad y empleo. El reto de la educación de los jóvenes rurales en América Latina”. En: Cuadernos de Desarrollo Rural. Facultad de estudios ambientales y rurales. Pontificia Universidad Javeriana. No. 43, Javegraf. Santafé de Bogotá, D.C
- Pérez, E. (2001), “Hacia una nueva visión de lo rural” en Giarracca N, ¿Una nueva ruralidad en América Latina? pp. 17 – 29. Primera edición, Buenos Aires, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLASO.
- Pérez, E. (2002), “Lo rural y la nueva ruralidad”. En: Pérez, E y Sumpsi, J (coord.). “Políticas, instrumentos y experiencias de Desarrollo Rural”. Fodepal. Ministerio de Agricultura, Pesca y alimentación. AECl. Madrid, 2002.
- Perfetii, M. (2004), “Estudio sobre la educación para la población rural en Colombia” [en línea], disponible en: http://www.red-ler.org/estudio_educacion_poblacion_rural_colombia.pdf, recuperado: 3 septiembre de 2010.

Perico, R y Ribero, M. (2002), “Nueva Ruralidad, Visión de Territorio en América Latina y el Caribe”. [en línea], disponible en: <http://webiica.iica.ac.cr/bibliotecas/replica/B0536e/B0536e.pdf>, recuperado: 23 de junio de 2012.

Puig-Calvó, P. (2006). Los centros de formación por alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral. Universidad Internacional de Cataluña.

_____. (2012, 3 de abril), entrevistado por Aldana, F., Barcelona.

Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2003), “El conflicto, Callejón con salida”. Informe Nacional de Desarrollo Humano para Colombia – 2003. [en línea], disponible en: http://hdr.undp.org/es/informes/nacional/americalatinacaribe/colombia/colombia_2003_sp.pdf, recuperado: 10 enero de 2012.

_____. (2011), “Colombia Rural. Razones para la Esperanza”. Informe Nacional de Desarrollo Humano. 2011.

Prorural, (2009). “Sistematización de informes de la implementación de centros rurales de formación en alternancia – Red Prorural 2002 – 2008. Perú.

Rodríguez, M. (2012, 12 de junio), “Implementación de pedagogía de alternancia en Perú”, correo electrónico enviado a Aldana, F.

Sánchez, R. (2003), Una pedagogía para el desarrollo rural: los CPR - EFAS. [en línea], disponible en: <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3507/b15761678.pdf?sequence=1> UNED Zaragoza. p 2, recuperado: 22 de octubre de 2010.

Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación, SAGARPA, *et al.* (s.f), Seminario “Revalorización de los grupos prioritarios en el medio rural” Memorias.

Sen, A. (2000), “Desarrollo y Libertad”. Editorial Planeta S.A, Bogotá D.C mayo 2000. Primera edición.

Smurf Kappa Cartón de Colombia. (2010), Responsabilidad social. [en línea], disponible en: www.codesarrollo.org.co/congreso/congreso/.../Carton-Colombia.ppsx, recuperado: 13 de agosto de 2010.

Sunkel, O y Paz, P. (1970), “Los conceptos del desarrollo” En: El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo. México. pp. 15 - 40.

Tomasevski, K. (2004), “El asalto a la educación”, primera edición. Intermon Oxfam. Londres Reino Unido.

Turbay, C. (2005). “Educación Media en Colombia: Análisis Crítico y Opciones de Política. [Tesis de maestría], Bogotá. Pontificia Universidad Javeriana. Maestría en Política Social.

Wodak, R, Mayer, M. (2003), “Métodos de Análisis Crítico del Discurso”. Editorial Gedisa, S.A. abril de 2003, Barcelona. Primera edición.

8. ANEXOS

8.1. Anexo 1. Inventario Documental

NO.	CATEGORIAS	DESCRIPCION	SUBCATEGORIAS	AÑO	DOCUMENTO
1	Alternancia	Definición	Definición de Alternancia	2002	Marirrodrga Garcia, Roberto. La formación por alternancia en el medio rural, contexto e influencias de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación al caso de Colombia. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Escuela técnica superior de ingenieros agrónomos. 2002.
2	Alternancia	Definición	Definición de Alternancia	2002	Marirrodrga Garcia, Roberto, De los Rios Carmenado, Ignacio. El Proyecto, Un Instrumento Pedagógico que Favorece el Desarrollo Rural. Análisis de Algunos Casos en Colombia y Perú. Departamento de Proyectos y Planificación Rural. Universidad Politécnica de Madrid
3	Alternancia	Definición	Objetivos de la Alternancia	2006	Pere Puig-Calvó. Los centros de formación por alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral. 2006. Universidad Internacional de Cataluña
4	Alternancia	Describe los fundamentos de la pedagogía de alternancia	Fundamentos de la Alternancia	2005	ASRURAL, CPN (2005), "Formación y desarrollo local". Centro Pedagógico Nacional. Junio 2005
5	Alternancia	Describe los fundamentos de la pedagogía de alternancia	Fundamentos de la Alternancia	2006	Pere Puig-Calvó. Los centros de formación por alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral. 2006. Universidad Internacional de Cataluña
6	Alternancia	Describe los fundamentos de la pedagogía de alternancia	Medios de la alternancia	2006	Pere Puig-Calvó. Los centros de formación por alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral. 2006. Universidad Internacional de Cataluña
7	Alternancia	Consiste en las características pedagógicas de la metodología de alternancia	Pedagogía de Alternancia	2002	Marirrodrga Garcia, Roberto. La formación por alternancia en el medio rural, contexto e influencias de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación al caso de Colombia. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Escuela técnica superior de ingenieros agrónomos. 2002.
8	Alternancia	Consiste en las características pedagógicas de la pedagogía de alternancia	Pedagogía de Alternancia	2003	SANCHEZ, Rafael (2003) Una pedagogía para el desarrollo rural: los CPR - EFAS. [en línea]: http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/3507/b15761678.pdf?sequence=1 UNED Zaragoza. pp 2, recuperado 22 de octubre de 2010.
9	Alternancia	Consiste en las características pedagógicas de la pedagogía de alternancia	Pedagogía de Alternancia	2011	García – Marirrodrga, Roberto y Puig - Calvó, Pedro (2011). Educación en Alternancia y Desarrollo Rural. AIMFR y Serviprensa. Guatemala, Septiembre de 2011
10	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias	2006	Pere Puig-Calvó. Los centros de formación por alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral. 2006. Universidad Internacional de Cataluña

11	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias	2002	Marirrodriga Garcia, Roberto. La formación por alternancia en el medio rural, contexto e influencias de las MFR sobre el desarrollo local de Europa y los PVD. Modelo de planificación al caso de Colombia. Tesis doctoral, Universidad Politécnica de Madrid. Escuela técnica superior de ingenieros agrónomos. 2002.
12	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias	2007	Bruniard, Rogelio; Bresson, Aude; Jabif, Liliana; Kessler, Gabriel; Palamidessi, Mariano. Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires, UNESCO-IPE Sede Regional, Bifronte, 2007
13	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias	2010	Asociación Internacional de Movimientos Familiares para la Formación Rural. Los CEFFA en Guatemala. Memorias IX Congreso Mundial de la AIMFR, Educación en Alternancia Para el Desarrollo Rural. Septiembre 22,23 y 24 de septiembre de 2010. Lima, Perú
14	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias		Garcia Marirrodriga, Roberto, De los Rios Carmenado, Ignacio. El Proyecto, Un Instrumento Pedagógico que Favorece el Desarrollo Rural. Análisis de Algunos Casos en Colombia y Perú. Departamento de Proyectos y Planificación Rural. Universidad Politecnica de Madrid
15	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias	2010	Asociación Internacional de Movimientos Familiares para la Formación Rural. Los CEFFA en Guatemala. Memorias IX Congreso Mundial de la AIMFR, Educación en Alternancia Para el Desarrollo Rural. Septiembre 22,23 y 24 de septiembre de 2010. Lima, Perú
16	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias	2010	Fundación Smurfitf Cartón de Colombia. Presentación Responsabilidad Social. Educación Rural con Calidad para un Sector que Cosecha Desarrollo
17	Alternancia	Consiste en la descripción de las experiencias implementados en diferentes países	Experiencias	2010	OPUS DEI. [en línea]: Colombia : la verdadera revolución del campo. [Fecha de consulta: 22 Octubre 2010]. Disponible en: http://www.opusdei.org.mx/art.php?p=34582
18	Alternancia	Consiste en la identificación de elementos que han sido determinantes en el éxito y fracaso en la implementación de modelos de alternancia	Factores de Éxito y Fracaso	2006	Pere Puig-Calvó. Los centros de formación por alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral. 2006. Universidad Internacional de Cataluña
19	Alternancia	Consiste en la identificación de elementos que han sido determinantes en el éxito y fracaso en la implementación de modelos de alternancia	Factores de Éxito y Fracaso	2007	Bruniard, Rogelio; Bresson, Aude; Jabif, Liliana; Kessler, Gabriel; Palamidessi, Mariano. Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires, UNESCO-IPE Sede Regional, Bifronte, 2007
20	Alternancia	Consiste en la identificación de elementos que han sido determinantes en el éxito y fracaso en la implementación de modelos de alternancia	Factores de Éxito y Fracaso	2006	Pere Puig-Calvó. Los centros de formación por alternancia: Desarrollo de las personas y de su medio. Tesis Doctoral. 2006. Universidad Internacional de Cataluña
21	Alternancia	Consiste en la identificación de elementos que han sido determinantes en el éxito y fracaso en la implementación de modelos de alternancia	Factores de Éxito y Fracaso	2007	Bruniard, Rogelio; Bresson, Aude; Jabif, Liliana; Kessler, Gabriel; Palamidessi, Mariano. Educación, desarrollo rural y juventud: la educación de los jóvenes de provincias del NEA y NOA en la Argentina. Buenos Aires, UNESCO-IPE Sede Regional, Bifronte, 2007

8.2. Anexo 2. Formatos de Entrevistas Aplicadas

Estudiantes

Objetivos de la entrevista:

- Identificar los actores de la comunidad educativa que son determinantes para la implementación del modelo educativo rural y sus relaciones.
- Conocer de qué manera el modelo educativo rural implementado por la institución educativa, contribuya a la generación de desarrollo local en el municipio de Machetá, Cundinamarca.
- Determinar de qué manera el modelo educativo rural impacta el ámbito social, escolar y comunitario.

Condiciones requeridas: Estudiante activo de las instituciones educativas de Machetá, Cundinamarca

Nombre:

Edad:

Grado:

Colegio:

Ámbito escolar

1. ¿Por qué estudia en este colegio?
2. ¿Desde hace cuánto?
3. ¿Qué le gusta y que no le gusta de esta IE?
4. ¿Ha estudiado en otro colegio? ¿En qué se diferencia este colegio de otros donde ha estudiado?
5. ¿Cuáles materias le gustan y cuáles no? ¿Tiene que ver con el profesor?
6. ¿Ha tenido la oportunidad de hacer sugerencias a las clases?
7. ¿Considera que los maestros están comprometidos con su educación? Aparte de los maestros, ¿Qué otras personas intervienen en su educación?
8. ¿Ha pensado en abandonar sus estudios? ¿Cuál es el motivo principal?

Ámbito Familiar

9. ¿Cómo está integrada su familia?
10. ¿Quién paga sus estudios?
11. ¿Qué opinan sus padres sobre la educación que recibe en este colegio?
12. ¿Cuáles son las actividades familiares?
13. ¿Qué responsabilidades tiene dentro de las actividades familiares productivas?
14. ¿Los conocimientos provistos por el colegio son útiles para su familia? ¿De qué manera?

Ámbito Social

- 15) ¿Vive en el campo o en el municipio?
- 16) ¿El colegio realiza alguna labor social en beneficio de la comunidad? ¿Cuál?
- 17) ¿A qué piensa dedicarse cuando termine su bachillerato?
- 18) ¿Cuál es su sueño?

Ex alumnos

Objetivos de la entrevista:

- Identificar los actores de la comunidad educativa que son determinantes para la implementación del modelo educativo rural y sus relaciones.
- Conocer de qué manera el modelo educativo rural implementado por la institución educativa, contribuya a la generación de desarrollo local en el municipio de Machetá, Cundinamarca.
- Determinar de qué manera el modelo educativo rural impacta el ámbito social, escolar y comunitario.

Condiciones requeridas: Ex alumno de las instituciones educativas de Machetá, Cundinamarca

Nombre:

Edad:

Egresado del Colegio:

Ámbito escolar

1. ¿Por qué estudió en este colegio?
2. ¿Durante cuánto tiempo?
3. ¿Estudió en otros colegios? ¿Qué diferencias encuentra entre estos?
4. ¿Cuáles materias le gustaban y cuáles no?
5. ¿Considera que los maestros mostraban compromiso frente a su educación? Aparte de los maestros, ¿Qué otras personas intervinieron educación?
6. ¿En algún momento abandonó sus estudios? ¿Cuál fue el motivo?
7. ¿Piensa que la educación recibida lo preparó para enfrentar los retos que vive hoy en día?

Ámbito Familiar

8. ¿Qué opinan sus padres sobre la educación que recibió en este colegio?
9. ¿Cuáles son las actividades familiares productivas?
10. ¿Qué responsabilidades tiene dentro de las actividades familiares productivas?
11. ¿Los conocimientos provistos por el colegio fueron útiles para su familia? ¿De qué manera?
12. ¿Tiene hijos? ¿En dónde estudian?

Ámbito Social

13. ¿Vive en el campo o en el municipio?
14. ¿A qué se dedica actualmente?
15. ¿Sus actividades tienen que ver con labores agrícolas?
16. ¿Cuál considera ha sido el reto más importante que ha tenido que enfrentar desde que se graduó del colegio?
17. ¿Realiza algún aporte a la comunidad?
18. ¿Cuál es su sueño? ¿Ha cambiado desde que se graduó del colegio?

Docentes

Objetivos de la entrevista:

- Identificar los actores de la comunidad educativa que son determinantes para la implementación del modelo educativo rural y sus relaciones.
- Conocer de qué manera el modelo educativo rural implementado por la institución educativa, contribuya a la generación de desarrollo local en el municipio de Machetá, Cundinamarca.
- Determinar de qué manera el modelo educativo rural impacta el ámbito social, escolar y comunitario.

Condiciones requeridas: Docente de las instituciones educativas de Machetá, Cundinamarca

Nombre:

Profesión:

Cátedra:

Colegio:

Ámbito escolar

1. ¿Hace cuánto es docente?
2. ¿Ha laborado en otros colegios? ¿Qué diferencia encuentra entre estos?
3. ¿Qué tipo de pedagogía se implementa en este colegio?
4. ¿Qué formación ha recibido para impartir dicha pedagogía?
5. ¿Qué futuro espera tengan sus alumnos?
6. ¿Cómo perciben sus alumnos las clases impartidas?
7. ¿Considera que esta comprometido con la educación de sus alumnos? ¿De qué manera lo expresa?
8. ¿Qué otras personas intervienen en la educación de sus alumnos?
9. ¿Conoce sobre casos de deserción en este colegio? ¿Cuáles son los principales motivos para desertar?
10. ¿Qué estrategia implementa el colegio para disminuir la deserción escolar?
11. ¿Piensa que la educación impartida prepara a los alumnos para enfrentar los retos del mundo de hoy?

Ámbito Familiar

12. ¿Qué aportes realizan los padres de familia a la educación de sus alumnos?
13. ¿Cuáles son las actividades familiares productivas de sus alumnos?
14. ¿Considera que los conocimientos provistos por el colegio son útiles para las familias de sus alumnos? ¿De qué manera?
15. ¿Tiene hijos? ¿En donde estudian?

Ámbito Social

16. ¿Qué actividades fomenta su cátedra en busca del desarrollo local y humano?
17. ¿Cómo aporta su cátedra a la relación del alumno con la comunidad?
18. ¿Cuáles considera son las expectativas de sus alumnos al terminar el colegio?
19. ¿Mantiene comunicación con sus ex alumnos? ¿A que se dedican hoy en día?
20. ¿Cuál considera es el reto más importante que enfrentan los ex alumnos?

Padres de Familia

Objetivos de la entrevista:

- Identificar los actores de la comunidad educativa que son determinantes para la implementación del modelo educativo rural y sus relaciones.
- Conocer de qué manera el modelo educativo rural implementado por la institución educativa, contribuya a la generación de desarrollo local en el municipio de Machetá, Cundinamarca.
- Determinar de qué manera el modelo educativo rural impacta el ámbito social, escolar y comunitario.

Condiciones requeridas: Padres de Familia de alumnos pertenecientes a las instituciones educativas de Machetá, Cundinamarca

Nombre:

Número de hijos:

Colegio donde estudia su hijo(s):

Ámbito escolar

1. ¿Su(s) hijo(s) ha estudiado en otros colegios? ¿Qué diferencia encuentra entre estos?
2. ¿Qué tipo de enseñanza se imparte en el colegio?
3. ¿Qué opina de la enseñanza que recibe su hijo(s)?
4. ¿Le han consultado sobre los contenidos curriculares impartidos en el colegio?
5. ¿Considera que los docentes están comprometidos con la educación de sus alumnos? ¿De qué manera lo expresan?
6. ¿Qué otras personas intervienen en la educación de su hijo(s)?
7. ¿En algún momento su hijo(s) ha abandonado sus estudios? ¿Cuál fue el motivo?
8. ¿Qué estrategia implementa el colegio para que sus hijos no abandonen sus estudios?
9. ¿Piensa que la educación impartida por el colegio prepara a su hijo(s) para enfrentar los retos del mundo de hoy?

Ámbito Familiar

10. ¿Cómo aporta a la educación de su hijo(s)?
11. ¿Cuáles son las actividades familiares productivas?
12. ¿Qué responsabilidades tienen sus hijos dentro de las actividades familiares?
13. ¿Considera que los conocimientos provistos por el colegio son útiles para su familia?
14. ¿Le ha pedido a su hijo(s) que no asista al colegio? ¿En qué circunstancias?
15. ¿A qué le gustaría que se dedicara su hijo cuando se gradúe?

Ámbito Social

16. ¿Qué actividades realiza su familia dentro de la comunidad?
17. ¿Qué papel juega su hijo(s) en dicha actividad?
18. ¿Estas actividades están relacionadas con el colegio?
19. ¿Cuáles considera son las expectativas de su hijo(s) al terminar el colegio?
20. ¿Cuál considera es el reto más importante que enfrentará su hijo cuando se gradúe del colegio?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Acepto dar respuesta a la siguiente entrevista formulada por la candidata a Magister en Desarrollo Rural, entiendo que dicha entrevista formará parte de la investigación titulada *“ANALISIS DE LA PEDAGOGIA DE ALTERNANCIA, COMO PROPUESTA PARA GENERAR DESARROLLO LOCAL EN LA ZONA RURAL. Estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca”*; reconozco que es voluntaria y puedo negarme a contestar cualquier pregunta. Se me ha informado que la información aportada será grabada para facilitar su transcripción respetando la intención y contexto de la información cedida.

Fecha	Nombre	Firma

CONSENTIMIENTO INFORMADO PADRES DE FAMILIA

Acepto que mi hijo de respuesta a la siguiente entrevista formulada por la candidata a Magister en Desarrollo Rural, entiendo que dicha entrevista formará parte de la investigación titulada *“ANALISIS DE LA PEDAGOGIA DE ALTERNANCIA, COMO PROPUESTA PARA GENERAR DESARROLLO LOCAL EN LA ZONA RURAL. Estudio de caso con dos comunidades educativas del municipio de Machetá, Cundinamarca”*; reconozco que es voluntaria y que puedo negarme a que mi hijo conteste cualquier pregunta. Se me ha informado que la información aportada será grabada para facilitar su transcripción respetando la intención y contexto de la información cedida.

Fecha	Nombre del Niño	Firma

8.3. Anexo 3. Personas entrevistadas

I.E.D JUAN JOSE NEIRA

Grado	Alumno	Padre
6	Marlon Andrés Gutiérrez Niño	Ana Consuelo Niño
7	Freddy Alexander Lara	Anatilde Sanabria
8	Liliana Paola Aguilar Urrego	
9	Viviana Espinoza	Herminda Hernández
10	Deysi Lorena Muñoz	Carmen Julia Morera
11	Rubén Marcelo Ávila Ávila	Marcelino Ávila Muñoz
11	Gina Paola Álvarez Ortega	Inés Ortega

Rector	Héctor Fabio Farfán Acuña
Docente	Camilo Gómez. Orientador
Docente	Raúl Torres Moya
Exalumno	Diego Melo
Exalumna	Mary Natalia Ramírez

EFA GUATANFUR

Grado	Alumno	Padre
7	Carlos Alfredo Garzón Castro	María Elena Garzón Castro
8	Edison Steven Martínez	Blanca Lilia García
9	Jeison Rodríguez	
10	David Alejandro Enríquez	Teresa Cadavides
11	Diego Armando Infante	Rosa Delia Segura Vargas

Rector	Jainer Maury
Docente	Fredy Francisco Velandia Rincón
Docente	Carlos Rojas
Exalumno	Pablo Espinoza
Exalumno	Ricardo Rodríguez

8.4. Anexo 4. Sistematización de resultados

AMBITO

EFA GUATANFUR

I E D JUAN JOSE NEIRA

ESCOLAR	ESTUDIANTES	PADRES	RECTOR Y DOCENTES	EXALUMNOS	ESTUDIANTES	PADRES	RECTOR Y DOCENTES	EXALUMNOS
Institución educativa	Estudian en este colegio por decisión de sus padres	Durante el periodo de básica primaria sus hijos estudian en las sedes rurales del JJN. Para básica secundaria consideran mejor opción la EFA, debido a que las actividades los mantienen ocupados y lejos de distracciones.	Consideran que a diferencia de otras IE, en la EFA deben dedicarse más a los estudiantes, tanto en las clases, como en sus proyectos productivos, y relacionarse mantener una comunicación continua con los padres	Los padres decidieron su ingreso a esta IE	Los estudiantes señalan que estudian en este colegio porque sus padres consideran que es un buen colegio y otros por ser de carácter oficial y entrar en la categoría de gratuidad.	Los padres consideran que es un buen colegio que brinda los conocimientos necesarios	Consideran que el JJN brinda una educación para el trabajo, fomenta el emprendimiento, sin embargo, carece de apoyo municipal para su articulación frente a las oportunidades para los estudiantes que se gradúan.	Los exalumnos estudiaron en este colegio por ser el primero en el municipio, por su cercanía y por tener referencias de ser el mejor.
Pedagogía	Les agrada la pedagogía y la posibilidad de aprender ciencias agropecuarias además del apoyo espiritual y las instalaciones	Adicional a los contenidos impartidos durante el tiempo de clases presenciales, esencialmente en ciencias agropecuarias, resaltan la formación en valores.	Se han formado para ser tutores en pedagogía de alternancia, además de los aspectos académicos, hacen seguimiento personalizado a la disciplina, el proyecto productivo y aspectos de la formación integral. Las clases	Consideran que la pedagogía de alternancia no solo forma en competencias académicas, sino en valores y situaciones propias de entorno rural.	Los alumnos expresan en general estar a gusto con sus clases. Cabe resaltar que dentro de las materias mencionadas como preferidas están las ciencias básicas, las materias relacionadas con la técnica agroindustrial no fueron mencionadas como favorables o desfavorables. Por otra parte los		Los docentes expresan que el colegio busca ir más allá del componente técnico haciendo énfasis en la formación de líderes y gestores de emprendimiento. Los estudiantes de sexto y séptimo se focalizan en el componente	Expresan su preferencia por las ciencias básicas. Resaltan la posibilidad de conocer oportunidades a través de charlas dictadas por universidades, el uso de la biblioteca, y la formulación de proyectos por

			preferidas son las ciencias agropecuarias.		estudiantes señalan la necesidad de mejorar las instalaciones del colegio y hacen énfasis en que hace falta trabajar frente a las relaciones de respeto por parte de los profesores y alumnos.		agrícola, octavo y noveno a el componente pecuario, y decimo y once a el componente agroindustrial siempre incorporando elementos administrativos para el uso eficiente de los recursos.	parte de los docentes que permiten intercambios de saberes con otros profesores de la zona.
Actores involucrados en el proceso educativo	Perciben a sus docentes como personas comprometidas con su educación, Consideran que sus padres son fundamentales en su proceso educativo	Resaltan el compromiso de los docentes con sus hijos. Valoran la importancia que los docentes otorgan al diálogo con los padres y alumnos. Consideran que toda la familia está involucrada en el proceso educativo de sus hijos.	Consideran que dentro del proceso educativo debe existir un compromiso entre la EFA, la familia y el estudiante. El compromiso del docente es fundamental, y no se limita a los aspectos académicos, involucra los emocionales. El Opus Dei brida apoyo espiritual	La familia y los docentes	Los alumnos consideran que las familias son actores involucrados en los procesos educativos. Resaltan el compromiso de los profesores en su educación	Los padres reclaman un poco mas de control sobre el comportamiento de los alumnos, en especial frente al trato entre los compañeros		Los exalumnos consideran que sus familias hicieron parte de su proceso educativo y resaltan la participación de sus compañeros en los aportes a su educación.
Motivos para desertar	No consideran la posibilidad	No observan intensión de desertar en sus hijos, sin	La falta de recursos de los padres. Los ingresos	No consideraron desertar, sin	Ninguno de los alumnos entrevistados expreso motivos	Los padres no señalan casos de	Los docentes encuentran diferentes motivos para	Los exalumnos expresan que motivos para

	de desertar, sin embargo, en algunas oportunidades los profesores los han desanimado.	embargo, las opciones de trabajo en otros cultivos pueden motivar la deserción.	percibidos por trabajo a temprana edad. En caso de deserción se realizan visitas al estudiante y su familia para motivar el regreso	embargo, para desertar conocieron de casos cercanos de estudiantes cuya motivación era baja para continuar con sus estudios.	deserción, ni motivos para tomar esta decisión	que los estudiantes deserten: La resistencia al cambio frente a sus propuestas para mejoramientos tecnológicos en sus actividades productivas, desinterés y generación de recursos a través de trabajos como jornaleros	desertar estuvieron asociados con la carga académica y con un ambiente escolar desfavorable en cuanto a las relaciones entre los compañeros.	
Preparación para el futuro	N/A	Consideran que los contenidos son apropiados para las labores del campo, otros resaltan la formación en valores como elementos esenciales para la vida.	Consideran que la educación impartida es formación para la vida, adicional a las herramientas productivas y pedagógicas que están diseñadas para el medio rural en el cual se encuentran los estudiantes.	Expresan que la alternancia los prepara para el futuro y que pueden desempeñarse no solo en el sector rural, sino que gracias a la formación integral pueden desempeñarse fuera de campo.	N/A	Los padres consideran que lo más importante es formar personas con criterio propio, que fortalezcan sus habilidades en cualquier entorno.	Los maestros consideran que lo más importante es formar personas con criterio propio, que fortalezcan sus habilidades en cualquier entorno.	Los exalumnos consideran que recibieron una buena formación, sin embargo, se requiere continuar mediante la educación superior que garantiza posibilidades de acceso a empleos

AMBITO	EFA GUATANFUR				I E D JUAN JOSE NEIRA			
FAMILIAR	ESTUDIANTES	PADRES	RECTOR Y DOCENTES	EXALUMNOS	ESTUDIANTES	PADRES	RECTOR Y DOCENTES	EXALUMNOS
Percepción de las familias sobre la IE y la metodología implementada	Los estudiantes tienen la percepción de que sus familias considera la educación impartida por la EFA es apropiada para el ámbito rural en el cual se encuentran, además de los principios y valores	Consideran que hacen aportes importantes al proceso educativo de sus hijos, adicional al aporte económico, brindan cuidado y seguimiento al desarrollo de sus hijos.	Los docentes de la EFA consideran fundamental el acompañamiento de los padres en el proceso educativo, han evidenciado el interés de los padres en el acompañamiento de las actividades pedagógicas y la influencia positiva que tienen los niños y jóvenes en sus padres	Los exalumnos tienen la percepción de que a sus padres les agrada la EFA y su pedagogía.	Los padres en general tienen una buena percepción del colegio.	En general, no se encuentra un conocimiento profundo sobre los contenidos impartidos.	Los docentes consideran que los padres de familia poco participan, poco opinan por su bajo nivel educativo, y por las brechas socioeconómicas existentes	Los exalumnos resaltan la buena percepción de los padres sobre la educación recibida por sus hijos, y como momento especial señalan el convenio con el SENA para el inicio de la formación agroindustrial que contribuyó al fortalecimiento de sus competencias
Actividades familiares productivas	Las actividades familiares productivas están orientadas a la agricultura y ganadería.	Las actividades familiares productivas están orientadas a cultivos de hortalizas, café, frijol, papa, arveja,	La mayoría de las familias son agricultoras, se dedican a cultivos propios de la zona y actividades pecuarias	Las familias de los egresados de la EFA se dedican a las actividades agropecuarias en el municipio.	Las actividades productivas de las familias en su mayoría están orientadas a la agricultura y al comercio	Las actividades familiares de los alumnos son variadas, incluyen labores agrícolas, comercio, o empleo en Bogotá	Los docentes identifican que las actividades productivas familiares de los estudiantes están orientadas a la agricultura en pequeña escala, a ser	Las actividades productivas familiares actuales de los exalumnos son diversas algunas son de tipo agropecuario y otras corresponden a

		levante de cerdos, gallinas y vacas de leche					empleados en otras fincas, al servicio doméstico o a emplearse en flores y minas	actividades urbanas
Responsabilidades	Sus responsabilidades dentro de las actividades familiares están orientadas a la ayuda en las labores en las épocas de alternancia en la familia y en el seguimiento a su proyecto productivo, donde pone en práctica lo aprendido en las clases presenciales.	La semana que sus hijos no están en clases , colaboran en todos los aspectos de sus actividades agropecuarias y en las labores domésticas	Aplicar los conocimientos en sus proyectos productivos y seguir con sus propuestas aun cuando terminen su formación secundaria.	Los exalumnos de la EFA se dedican a continuar con los proyectos productivos iniciados en la EFA y otros se ocupan actividades urbanas.	Las responsabilidades de los estudiantes en las actividades familiares están orientadas a la colaboración en algunas actividades esporádicamente, en las niñas se orientan hacia la colaboración en los oficios domésticos	Las responsabilidades de los hijos en las labores familiares no se expresan de manera tácita o no están claras en el núcleo familiar, se habla de colaboración	Los estudiantes poca atención tienen de sus padres algunos son permisivos, y otras oportunidades lo que tienen es una mano de obra gratis, no le dan participación ni responsabilidad es para aportar	Dentro de sus responsabilidades se encuentran las de seguir estudiando para encontrar mejores posibilidades de empleo e ingresos a través de la aplicación de nuevos conocimientos.
Educación para la vida	Los estudiantes afirman que los conocimientos provistos por la IE son útiles para sus familias y que son aplicados con sus familias en sus proyectos	Consideran que los conocimientos adquiridos en la EFA para las actividades productivas	Consideran que la formación en valores se ve reflejada en las relaciones familiares y que además la formación técnica aporta al	Quienes no ejercen en este momento labores agropecuarias consideran que la formación integral ha aportado a su desempeño	Los estudiantes señalan que los conocimientos adquiridos son útiles cuando colaboran en llevar las cuentas de los cultivos o actividades de sus familias.	Los padres consideran que sus hijos pueden colaborar en labores como cuentas de los negocios, según los conocimientos adquiridos	Los docentes entrevistados consideran que se brindan herramientas útiles para que el estudiante pueda generar habilidades en cualquier ámbito, sin	La mayoría de egresados se encuentran en el municipio en busca de oportunidades de acceso a educación superior o trabajando en diferentes

	productivos.	de la familia.	mejoramiento de la producción agropecuaria de las fincas	laborar y comportamiento.	Ninguno expresó la apropiación de conocimientos para su vida	embargo, existe una gran resistencia al cambio que no permite un acercamiento hacia proceso de cambio y mejora que puede aplicar el estudiante durante su vida, y tampoco son claras las opciones por parte del municipio	labores. Consideran que los valores aprendidos han servido para su vida	
Deserción	Sus familias no les han pedido que falte a la IE o abandonen sus estudios	En general los padres motivan a los hijos para no desertar Los padres de la EFA tienen interés en que sus hijos sigan estudiando al terminar su formación secundaria, sin embargo, el factor económico es un limitante.	Existen casos en los cuales la situación económica de los padres obliga a los hijos a desertar, en otras ocasiones los padres no dejan que asistan porque se quedan sin quien les trabaje	Los exalumnos expresan haber estado motivados siempre a terminar a sus estudios y no pensaron en desertar	Sus familias no les han pedido que falte a la IE o abandonen sus estudios	Los padres expresan que no han pedido a sus hijos desertar del colegio por ningún motivo	Los docentes señalan que en algunos casos los padres motivan a sus hijos para desertar para trabajar en sus parcelas	Sus familias nunca les pidieron desertar

AMBITO	EFA GUATANFUR				I E D JUAN JOSE NEIRA			
SOCIAL	ESTUDIANTES	PADRES	RECTOR Y DOCENTES	EXALUMNOS	ESTUDIANTES	PADRES	RECTOR Y DOCENTES	EXALUMNOS
Zona en la que vive	Los Estudiantes entrevistados viven en el campo	Los padres entrevistados viven en el campo	Las familias son rurales	No viven en el campo y otros si	Los Estudiantes entrevistados viven en el campo	Los padres entrevistados viven en el campo	Las familias son rurales	No viven en el campo
Actividades con la comunidad propuestas por la IE	No identifican ninguna actividad o labor social que realicen en beneficio de la comunidad	Los padres no asocian ninguna actividad realizada con la comunidad con iniciativas de la EFA, las actividades mencionadas son propias de su vida cotidiana	Los docentes consideran que desde sus cátedras contribuyen a que los estudiantes generen sentido de pertenencia con el municipio y actitudes de colaboración	No realizaban actividades con la comunidad propuestas por la EFA, asisten a celebraciones religiosas	Los estudiantes no identifican actividades propuestas por el colegio frente a la comunidad, de manera permanente, alguno resaltan una entrega de mercados a familias afectadas por la ola invernal o al ancianato	Los padres no identifican actividades realizadas con la comunidad motivadas por el JJN	Los docentes señalan que desde sus cátedras buscan que los estudiantes incorporen opciones de desarrollo municipal dentro de sus proyectos de vida. Han tratado de realizar proyectos donde los estudiantes sean comunicadores de tecnologías y de normatividad per se generan choques	Los exalumnos de Machetá buscan vincularse con actividades en beneficio de la comunidad, sin embargo, los espacios de participación para ellos y las oportunidades son limitadas

Actividades a realizar al terminar el colegio	Los estudiantes piensan en continuar sus estudios al finalizar la básica secundaria	Los padre piensan que sus hijos la terminar el colegio piensan en seguir estudiando una carrera técnica o profesional	Los estudiantes al graduarse si tienen la oportunidad de estudiar se van del municipio a seguir una carrera, los que se quedan y no estudian por los bajos recursos económicos siguen con sus proyectos productivos	Algunos pensaban en estudiar en Bogotá o Tunja y regresar al municipio	Todos los estudiantes desean continuar con sus estudios superiores al terminar el colegios, sin embargo, las carreras mencionadas no están relacionadas con ciencias agropecuarias en su mayoría	Los padres expresan la libertad de permitir que sus hijos decidan el rumbo a seguir luego de finalizar el colegio, sin embargo, dentro de sus preferencias se encuentra continuar con sus estudios.	Son limitadas por los bajos recursos de las familias, quienes pueden acceder a educación superior, otros trabajan , El reto más grande es no chocar con la familia para poder implementar lo aprendido en el colegio, y el atraso de Municipio	Las oportunidades son escasas para estudiar y trabajar en Machetá
Sus sueños	Los estudiantes sueñan con tener profesiones afines al sector agropecuario, colaborando con sus familias para generar recursos y ayudar a la comunidad	Dentro de los retos mas importantes que encuentras los padres cuando sus hijos se gradúen están, la prestación del servicio militar, decidir entre trabajar o estudiar debido a las condiciones económicas.	Los docentes consideran que dentro de los retos que deben superar sus alumnos al terminar el colegio es por un lado la prestación del servicio miliar y por otro la escases de recursos para continuar con estudios superiores o ubicarse en empleos urbanos	Su sueño era estudiar una carrera profesional y regresar a Machetá para contribuir al municipio	Dentro de los sueños de los estudiantes se encuentran para estudiar para colaborar con su familia y ayudar al desarrollo del municipio	Los padres consideran que los sueños de sus hijos están relacionados con estudiar carreras universitarias, sin embargo, encuentran los bajos ingresos el principal limitante.		Los sueños de los exalumnos están enfocados en estudiar para ayudar a sus familias y generar mecanismos de desarrollo del municipio

