

# ¿Cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría Ecuador?

**Luis Túpac-Yupanqui<sup>9</sup>**

Fe y Alegría Ecuador

*luis.tupac@feyalegria.org.ec*

**Emely Valeria Benavides-Vargas<sup>10</sup>**

Fe y Alegría Ecuador

*emely.benavides@feyalegria.org.ec*

## Resumen

Ante el diseño e implementación de la educación rural de espaldas a sus contextos educativos y sus precarias condiciones por el cierre de escuelas rurales, agravadas por la pandemia, el Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador (CFI) busca presentar una propuesta para recrearla. En esta línea, se ha preguntado cómo “repotenciar” la educación rural en Fe y Alegría Ecuador, desde el reconocimiento de los aportes y esfuerzos locales que han ido en esta dirección. Para responder a esta interrogante, en el marco de la educación popular y del enfoque de desarrollo territorial, se analiza brevemente la situación de la educación rural del país y de las escuelas rurales de Fe y Alegría y se plantea una propuesta metodológica que parte de las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos rurales, el reconocimiento de saberes y experiencias de los actores (internos y externos) vinculados a los centros educativos y la búsqueda corresponsable y participativa de las mejores alternativas de repotenciación. Desde el camino emprendido, se comparten algunas reflexiones sobre la implementación de la metodología propuesta.

**Palabras clave:** educación rural, territorio, metodología, educación popular

9 Responsable de Educación Rural en el CFI de Fe y Alegría. Licenciado en Educación con especialidad en Filosofía por la PUCE – Quito. Maestría en Teología de la Liberación por la Universidad Centro Americana – UCA de El Salvador. Maestría en Relaciones Internacionales por el Instituto de Altos Estudios Nacionales de Quito. Educador Popular, con experiencia en fortalecimiento de organizaciones populares.

10 Coordinadora de Investigación del Centro de Formación e Investigación de Fe y Alegría Ecuador. Especialista en Gestión de la Calidad de la Educación. Lic. en Sociología con mención en Desarrollo.

# How to strengthen rural education in Fe y Alegría Ecuador?

## Abstrac

Faced the design and implementation of rural education with its back to its educational contexts and its precarious conditions due to the closure of rural schools, aggravated by the pandemic, the Training and Research Center of Fe y Alegría Ecuador (CFI) seeks to present a proposal to recreate it. In this line, it has asked itself how to "revitalize" rural education in Fe y Alegría Ecuador, based on the recognition of the contributions and local efforts that have been made in this regard. To answer this question, within the framework of popular education and the territorial development approach, the situation of rural education in the country and Fe y Alegría's rural schools is briefly analyzed and a methodological proposal is presented based on the problems and potential of rural educational contexts, the recognition of knowledge and experiences of the actors (internal and external) linked to the educational centers and the co-responsible and participatory search for the best alternatives for re-powering. From the path undertaken, some reflections on the implementation of the proposed methodology are shared.

**Keywords:** rural education, territory, methodology, popular education

## Introducción

Como parte de las opciones de la Compañía de Jesús en Ecuador en el ámbito de la educación popular, Fe y Alegría está presente desde hace varios años en poblaciones rurales ecuatorianas con aproximadamente veinticinco servicios educativos. La búsqueda de repotenciar la educación rural de Fe y Alegría, iniciada en octubre del 2021, se hace en el marco del Plan Estratégico 2021-2025 y en particular debido a que la pandemia ha puesto en evidencia los límites del modelo de desarrollo mostrando las precarias condiciones de la educación rural en nuestro país, vividas antes de la emergencia sanitaria, pero que no se habían develado con tanta crudeza.

La pandemia no sólo ha mostrado que las capacidades e instalaciones educativas a nivel rural son frágiles, sino que además se

han venido reduciendo en los últimos años, por ejemplo, el cierre de centros educativos rurales a propósito de la fallida política de escuelas del milenio, debido a la disminución del presupuesto del Estado<sup>11</sup>. En esas condiciones, el requerimiento de la educación online durante la pandemia vino a sumar dificultades a los procesos educativos rurales, de manera particular a docentes, estudiantes y familias, ya que la cobertura de internet en la mayor parte de estos territorios es deficiente o inexistente en el país.

Por ello, el Plan Estratégico 2021-2025 de Fe y Alegría, en su objetivo específico 1.3. propone: “Potenciar iniciativas de educación rural e intercultural bilingüe, mediante el fortalecimiento del componente curricular, para el empoderamiento de las comunidades”. Para lograr este objetivo, los directivos de Fe y Alegría han determinado que el Centro de Formación e Investigación (CFI) haga esta búsqueda, a fin de **(1)** repotenciar la praxis educativa de Fe y Alegría en territorios rurales y **(2)** abrir nuevos servicios educativos en zonas rurales.

En el camino de elaboración de esta propuesta metodológica encomendada al CFI, se plantea este texto como un avance del proceso recorrido y la perspectiva de lo que se espera progresar. En esta línea, el primer apartado explica el enfoque desde el que se aborda la educación rural. El segundo pretende caracterizar brevemente la situación de la educación rural, con sus problemáticas y potencialidades, sus causas y consecuencias, y cómo se percibe al interior de Fe y Alegría. La tercera parte propone los trazos de una metodología para el abordaje y repotenciación de la educación rural desde Fe y Alegría. Finalmente, se hacen unas valoraciones generales de lo avanzado.

## 1. Enfoques

Con el fin de responder a la pregunta ¿Cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría - Ecuador? se asume el enfoque de la

---

11 Francisco Cevallos, viceministro de Gestión Educativa del Ministerio de Educación en el 2019, sostuvo que en el marco de escuelas del Milenio en el país se cerraron 6.225 escuelas en el régimen anterior, en su mayoría, en la Sierra central. Estas pasaron de 18.558 a 12.333. Alrededor de un tercio (34%) de las escuelas rurales se cerraron (<https://www.eluniverso.com/guayaquil/2019/02/24/nota/7204010/escuelas-comunitarias-ecuador-irian-60000-estudiantes/>)

educación popular, pues a partir de sus opciones epistemológicas procura su espacio de acción desde y entre poblaciones marginales, mediante procesos educativos críticos, incluyentes, participativos y dialógicos, que son reflexionados y organizados a partir de los cuestionamientos que brotan de los propios contextos educativos (qué hacer, por qué hacerlo, para qué fines, con qué metodologías, en alianza con qué actores, etc.), en orden a aportar a la transformación de sus condiciones marginales (Freire, 1982). Por tanto, el enfoque de la educación popular invita a responder esas preguntas acercándose a los contextos rurales, no desde la lejanía física o psicológica de las oficinas; revelando y denunciando las causas que generan esas condiciones marginales y de injusta desventaja; construyendo en diálogo con todos los involucrados metas y objetivos aún no soñados que respondan a las necesidades de la población rural; inventando caminos atrevidos e inéditos, en los que todos participemos corresponsablemente en minga (docentes, directivos, acompañantes zonales, estudiantes, madres y padres de familia, exalumnos, líderes comunitarios, organismos no gubernamentales, gobiernos autónomos descentralizados y sectores productivos); identificando y desmontando obstáculos no previstos; diseñando y ejecutando las estrategias y acciones más conducentes a los fines establecidos; volviendo reflexivamente sobre lo ejecutado para corregir errores y recuperar aprendizajes que enriquezcan la propuesta.

Así, la construcción e implementación de esta propuesta de repotenciación de la educación rural se genera desde el diálogo entre los actores involucrados al interior de Fe y Alegría (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, acompañantes, equipos zonales y regionales, responsables de áreas y procesos) y al exterior (en el marco del relacionamiento escuela comunidad, con líderes/lideresas comunitarios/as, organizaciones sociales, gobiernos autónomos descentralizados, sector productivo, iglesias, distritos del MINEDUC, etc.), partiendo de las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos rurales, con el fin de lograr, en lo posible, una comprensión compartida y empoderada de las mismas, que permita identificar y priorizar alternativas de abordaje orientadas, por un lado, a la repotenciación de dinámicas educativas rurales de Fe y Alegría y, por otro, a la creación o incorporación de nuevos centros educativos rurales.

Para una mejor comprensión de las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos rurales que permita recabar los argumentos para priorizar las maneras más pertinentes de repotenciación de la educación rural, es también conveniente tener en cuenta los aportes del enfoque territorial (Fernández J, Fernández M y Soloaga I, 2019). Este enfoque considera a los territorios rurales no sólo como el espacio en el que se desarrollan dinámicas agrícolas sujetas o subalternas a las dinámicas o requerimientos urbanos; sino también como un espacio que **(a)** tiene sus propias dinámicas y requerimientos, **(b)** que está actualmente atravesado por múltiples transformaciones a nivel social, económico, político, ambiental y cultural, **(c)** caracterizado por una diversificación de actividades económicas, cada vez menos agrícola, ligadas a los recursos naturales, como turismo, agroecología, artesanías, entre otros, **(d)** con fuertes vínculos e interacciones con lo urbano a nivel económico, social, político y cultural, y **(e)** con una población culturalmente más cercana a costumbres urbanas, sobre todo entre los jóvenes, debido a la apertura de vías de transporte, precarias aún, y a las nuevas tecnologías de comunicación. El reconocimiento de estas realidades en lo rural, evidenciadas desde el enfoque territorial, está llevando a una nueva comprensión multidimensional de lo rural, que complejiza la posibilidad de generar respuestas educativas adecuadamente contextualizadas.

En esta nueva comprensión multidimensional de lo rural, desde el enfoque territorial (Morales y Jiménez, 2013), los actores del territorio y las relaciones entre ellos y con la naturaleza configuran y constituyen el contexto educativo rural, con sus problemáticas, potencialidades, retos, alternativas y metas. De modo que el contexto del centro educativo rural no es algo que viene dado en sí como estático e inmutable, sino que es el resultado de una construcción social. Por tanto, para una mayor comprensión de los contextos educativos rurales se hace necesario reconocer cuáles son los intereses que guían esas relaciones entre los actores locales y con la naturaleza que han derivado en la configuración del contexto. Estos intereses se pueden ubicar, desde las reflexiones éticas de la educación popular (Trombetta y Trombetta, 2015), en el abanico que se abre entre, de un lado, los intereses mercantiles depredadores de las relaciones humanas y con la naturaleza y, de otro lado, los intereses solidarios con ellas. Así, la presencia predominante

de intereses depredadores en las relaciones humanas y con la naturaleza configuran el contexto educativo de una manera subsidiaria a esas relaciones y la concurrencia influyente de intereses solidarios lo constituirán de una manera diferente.

Seguramente, los contextos educativos rurales se encuentran condicionados por diversos tipos de intereses que en la práctica serán una mezcla de aquellos. Para el caso de esta propuesta de repotenciación de la educación rural, la identificación de esos intereses, en primer lugar, permitirá comprender en el territorio el sentido de las relaciones entre las personas y con la naturaleza, lo que pondrá en evidencia el modelo de desarrollo, sus formas de producción, la cohesión y participación comunitaria, sus lazos de identidad, su historia, sus construcciones culturales y de manera indirecta su propio planteamiento educativo. En segundo lugar, posibilitará entender su contexto educativo, con sus dificultades, potencialidades y retos. Y, en tercer lugar, dará paso a la exploración y formulación de las mejores alternativas de repotenciación de cara a contribuir desde los procesos educativos a la transformación de la comunidad y la sociedad.

En el marco de posibles intereses depredadores que pudieran estar presentes en los territorios rurales, es necesario alertar acerca del modelo productivo impulsado por la Revolución Verde<sup>12</sup> que ha influido en general en los procesos agroproductivos en nuestro país desde aproximadamente 60 años, pues se enfoca en fomentar monocultivos y el uso de organismos genéticamente modificados (OGM), pesticidas y fertilizantes químicos, con el fin de obtener máximos rendimientos agrícolas y económicos, sin considerar los daños al medio ambiente ni las afectaciones en la salud de agricultores y consumidores. De modo que los intereses de este modelo productivo instrumentalizan a la naturaleza y a las personas, generando acumulación de riqueza en pocas manos y perpetuando condiciones de pobreza y destrucción ambiental para las mayorías. Estas son realidades que la pregunta sobre cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría no debe evitar.

---

12 Verde por lo clorofílica y no por lo ecológica y sostenible. Introduce la mecanización agrícola y ganadera, con irrigación artificial, variedades de cultivos modificados más rendidores, agroquímicos para controlar plagas y enfermedades (pesticidas) y fertilizantes (Picado, 2011).

## La educación rural en el Ecuador

Se caracteriza la educación rural en Ecuador a partir de algunos estudios que abordan la juventud rural del país y su situación educativa. Para la situación de la educación rural en Fe y Alegría se considera el estudio de Maldonado y Pinto (2021), quienes en el primer semestre del 2021 levantaron un diagnóstico preliminar sobre la educación rural en Fe y Alegría - Ecuador, a partir de grupos focales (presenciales o vía ZOOM) con algunos actores de seis centros educativos rurales y de seis centros educativos en la periferia semi rural de Quito.

Según el Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural - RIMISP (Díaz y Fernández, 2017; Estévez, 2017), la educación rural en Ecuador es más deficiente que la urbana, tanto en el desempeño de los estudiantes en lenguaje, matemáticas y ciencias (INEVAL, 2018), como en los años de escolaridad (12,9 años a nivel urbano y 9,8 años en lo rural, dato que se agrava entre montubios e indígenas). Además, según la misma fuente, el 55,2%% de los jóvenes urbanos termina el bachillerato, mientras que a nivel rural sólo termina el 24,2%.

Los investigadores del RIMISP atribuyen esta situación de la educación rural a componentes estructurales que condicionan el contexto de la educación rural y sus precarios resultados. Ya que la pobreza, la inequidad y la exclusión se concentran en la ruralidad, sobre todo entre montubios, afro descendientes e indígenas. Los territorios rurales se encuentran más desprovistos de servicios básicos, de empleos dignos y de mecanismos que garanticen el goce de elementales derechos, en comparación con los territorios urbanos. Los niveles de pobreza y pobreza extrema de los(as) jóvenes rurales es el doble y en ocasiones el triple de los que viven los(as) jóvenes urbanos. Si bien la juventud rural ha superado los niveles de escolaridad de sus padres, sin embargo, aún quedan desafíos en cuanto a la calidad y pertinencia de la educación en relación con sus contextos socioculturales.

Estas realidades de la educación rural condicionadas por factores estructurales se ven agravadas, dice Peña (2017), debido a que se ha posicionado en la cultura ecuatoriana una grave desvalorización de lo rural, particularmente incorporada entre la misma población campesina.

Por lo cual, la tendencia en lo rural es emigrar a las urbes, en donde se cree todo es más fácil.

Esta desvalorización se reproduce desde la escuela rural, tal como está constituida en la actualidad, ya que no contribuye a una comprensión positiva de lo rural, sino que siguiendo las posicionadas consignas culturales favorece el imaginario que considera lo urbano como lo mejor (Garofalo y Villacrés, 2018).

Lastimosamente la escuela rural en la mayoría de los casos lleva adelante procesos educativos teóricos desvinculados de las concretas actividades productivas de su territorio, pese a que (1) el contexto rural tiene un enorme potencial didáctico experiencial para el desarrollo de actividades educativas y que (2) la Reforma Curricular (2016) vigente en Ecuador establece que la implementación curricular debe ser flexible y contextualizada. Estas dos oportunidades abren a la escuela rural la posibilidad de recrear críticamente, desde las aulas, el valor de lo rural a partir de los propios sentires, experiencias y potencialidades de los territorios rurales, más allá de la desvalorización de lo rural que se impone desde la cultura predominante.

Sin embargo, señala Peña (2017), se constata que las escuelas rurales separan a sus estudiantes de la actividad productiva de su contexto, “encajonándolos” en aulas de clase con procesos educativos abstractos que impiden el arraigo en las dinámicas productivas concretas de sus comunidades. Debido al currículo urbano céntrico que se implementa, no se reconoce la diversidad de lo rural y se pretende homogeneizar los procesos educativos desde las urbes. Así, por ejemplo, Peña (2018) en su estudio desarrollado en una escuela rural de Cañar indica que a pesar de los esfuerzos que las y los docentes rurales hacen “por fuera de la malla curricular”, animando actividades agrícolas y pecuarias, los(as) estudiantes se dan cuenta “que su proceso formativo [curricular] está totalmente desvinculado de su entorno cultural, social y productivo” (p. 9), pues esas actividades productivas extracurriculares no están sistémicamente articuladas a procesos educativos formales, los cuales están dirigidos a reproducir estilos homogéneos de vida urbana.

Como un esfuerzo para superar esta desvinculación con los

procesos productivos, el currículo establece en los niveles superiores dos horas semanales de “emprendimiento”, pero lastimosamente en la práctica su desarrollo es teórico, de espaldas a lo que pasa en la comunidad (Peña, 2017). En el mismo sentido señalan Maldonado y Pinto (2021), los esfuerzos para superar la estandarización que se impone desde el urbano centrismo curricular, incorporando elementos de los territorios rurales interculturales, se reducen a la traducción de los contenidos curriculares al kichwa, sin una real contextualización de los mismos.

De hecho, según explican algunos docentes, en el estudio de Peña (2017), la inercia del sistema funciona con clases teóricas en aulas y para que se aprueben extraordinarias actividades de salidas para experiencias en campo hay que cumplir con una serie de engorrosos requisitos y condiciones, por lo cual resulta menos complicado seguir haciendo lo mismo.

En este escenario de desvalorización de lo rural y de su reproducción en las escuelas de estos territorios, entre las y los estudiantes rurales, pone en evidencia Peña (2017), casi nadie quiere estudiar carreras que tengan que ver con el agro.

En relación a la situación de la educación en los centros rurales andinos de Fe y Alegría, Maldonado y Pinto (2021) concluyen que la falta de recursos económicos es tan fuerte en los entornos comunitarios, “que no es posible una propuesta de educación para la ruralidad sin que a la par se proponga mecanismos de sustento para las familias involucradas” (p. 20). De hecho, los habitantes de las comunidades rurales andinas, entrevistados por Maldonado y Pinto, expresan su deseo de formarse para adquirir herramientas y capacidades para afrontar los desafíos de sus contextos interculturales, en relación sobre todo al ámbito productivo.

Entre los centros educativos rurales andinos de Fe y Alegría, estos autores también constatan que, aunque hay claridad del valor de la educación intercultural, sin embargo, en la práctica los procesos educativos están guiados por la estandarización o asimilación. Además, señalan que las y los docentes, directivos, estudiantes, madres y padres de familia que participaron en el diagnóstico manifestaron que sus sueños y expectativas

no están incluidos en los procesos educativos. Los autores indican que muchas de estas falencias pueden estar vinculadas con la deficiente formación que han recibido los(as) docentes, la cual se expresa en “la distancia que existe entre las construcciones discursivas de los docentes y sus desempeños profesionales” (p. 21). De este modo, proponen un proceso de formación orientado a la profesionalización y actualización de las y los docentes rurales de Fe y Alegría, no solo en función de los estándares que el sistema nacional de educación ofrece para evaluar los desempeños docentes, sino también en función de las necesidades de los contextos de la educación intercultural e intercultural bilingüe.

## 2. Propuesta metodología para repotenciar la educación rural en Fe y Alegría

En general, los pasos de una metodología por motivos didácticos se separan y se explican de manera sucesiva para que puedan ser adecuadamente comprendidos. Sin embargo, la metodología planteada, siguiendo las opciones de la educación popular y del desarrollo territorial, más que momentos que en ocasiones se pueden confundir, ya que en la práctica suelen estar entremezclados, se trata de una postura, de una manera de abordar las problemáticas y potencialidades de los contextos educativos, de una actitud de la educación popular (Cappellacci et al, 2013) que está abierta al reconocimiento y diálogo participativo con las realidades de los contextos y con las cosmovisiones de sus actores, en orden a la búsqueda empática y fraterna de propuestas solidarias e innovadoras orientadas en minga a la transformación social. En este sentido, esta actitud/metodología se despliega en un proceso solidario de investigación acción participativa que busca indagar entre todos los actores involucrados propuestas de transformación social a partir de la toma de conciencia de las propias condiciones en las que se desenvuelven las dinámicas educativas (Jara, 2018).

Asumiendo esta postura, la metodología con la que se pretende responder a la pregunta de cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría, se inscribe en el marco del proceso de interacción escuela-comunidad del Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría (SMCFYA), puesto que este proceso parte de las problemáticas y potencialidades del contexto educativo, con el fin no sólo de mejorar

lo que ya se hace, sino con el propósito de hacer cosas nuevas (Riveros, 2011) en diálogo con los demás actores sociales. En esta misma línea, el Horizonte Pedagógico Pastoral de Fe y Alegría Ecuador (2016) en su propuesta metodológica CORDIS explica que sin una adecuada toma de conciencia de las particularidades del contexto, la relación enseñanza aprendizaje y los demás procesos educativos (gestión directiva, construcción y ejercicio de ciudadanía e interacción escuela-comunidad) terminan siendo ficticios.

Con estos antecedentes, PRIMERO es necesario, en el marco de la "dimensión específica del contexto" (Horizonte Pedagógico Pastoral de Fe y Alegría Ecuador, 2016), un proceso de toma de conciencia del entorno educativo rural que implica la reflexión en el sitio, desde y sobre las problemáticas y potencialidades de la escuela (sus causas y consecuencias) junto con los actores que son parte de ella, ya que no es sólo "conocimiento de" sino también "relación con". Además, hay que tener en cuenta las informaciones que sobre los centros educativos se hayan levantado en el marco del SMCFYA (evaluaciones de los centros educativos y análisis de sus contextos).

En esa búsqueda de cómo repotenciar la educación rural a partir de esta toma conciencia del entorno educativo rural junto con los actores de la escuela, también hay que dialogar y reflexionar con los demás actores de la comunidad social en la que se inscribe el centro educativo rural, puesto que el mismo contexto educativo rural, con sus problemáticas, potencialidades, retos, alternativas y metas, es producto de las relaciones entre los actores que habitan el territorio y con la naturaleza (Morales y Jiménez, 2013). De modo que en el proceso de caracterización integral del contexto educativo rural participan tanto los actores del centro educativo (estudiantes, padres de familia, docentes, directivos, acompañantes, equipos zonales y regionales, responsables de áreas y procesos) como los actores sociales del entorno educativo (con líderes/lideresas comunitarios/as, organizaciones sociales, gobiernos autónomos descentralizados, sector productivo, iglesias, distritos del MINEDUC, etc.).

En cuanto a la repotenciación de la educación rural de Fe y Alegría, mediante la apertura o recepción de nuevos centros educativos rurales,

será conveniente contar con o construir un diagnóstico del contexto educativo con la participación de la misma población organizada y de otros actores sociales (gubernamentales y no gubernamentales) involucrados. De modo que la propuesta educativa que se elabore y presente sea una respuesta a los problemas y potencialidades evidenciados en ese diagnóstico. Es también recomendable que la población en la que se abrirá un nuevo servicio educativo de Fe y Alegría esté organizada a nivel comunitario para que, más que un sujeto beneficiario, la población organizada sea un aliado estratégico a nivel local para la gestión del nuevo centro educativo.

En SEGUNDO lugar, hay que reconocer y delimitar, según sus saberes y experiencias, cuáles son los actores y sus intereses al interior de los centros educativos rurales y del entorno comunitario con los que se va a dialogar en específico para caracterizar el contexto del centro educativo rural. Además de actores del territorio, se pueden considerar estudios, investigaciones o diagnósticos actualizados sobre cada contexto educativo que aporten con información para la diagnosticación del mismo, con sus problemáticas, potencialidades, causas, consecuencias, retos, alternativas y metas.

Una vez identificados estos actores (internos y externos a los centros educativos) y sus intereses, es necesario acordar con ellos los tiempos y espacios para, en TERCER lugar, dialogar, identificar y consensuar problemáticas, potencialidades, retos y alternativas que caracterizan al contexto del centro educativo rural.

Esta actitud de diálogo con los demás actores del entorno educativo evidencia, por un lado, que el problema de la educación rural no es sólo de Fe y Alegría ni es sólo del Estado, a pesar de ser el principal responsable de garantizar la educación como un derecho universal y bien público para todas/os. Sino que se trata de una problemática en la que está involucrada toda la sociedad, en la que todos podemos colaborar o ser un obstáculo. Y, por otro lado, se reconoce también que Fe y Alegría a pesar de su experiencia y compromiso no tiene ni todos los saberes ni todas las soluciones, sino que está comprometida en levantar el proceso de minga solidaria junto con otros actores del territorio para diagnosticar y repotenciar la educación rural al interior del movimiento

y para abrir nuevos centros educativos rurales en donde se consideren necesarios. De modo que el logro no sea sólo el producto al final de este proceso, sino que el proceso de minga sea un logro en sí mismo, en el cual dialogando y consensuando entre todos los actores involucrados se va construyendo cooperativamente la escuela rural que queremos.

Por tanto, si todos/as son corresponsables, en CUARTO lugar, para salir adelante, en base a esa caracterización del contexto del centro educativo, entre todas(os) se debe llegar a acuerdos e innovaciones transformadoras de la educación rural, las cuales han de pasar por un proceso de validación, que se ha de implementar también en minga entre todos los actores. Es decir, estas propuestas transformadoras se han de llevar adelante con el compromiso, participación e involucramiento de todos, cada uno según sus posibilidades, de manera que nos alejemos de prácticas paternalistas o asistencialistas en las que se le pide todo a Fe y Alegría con bajísima participación de los sujetos beneficiarios.

Según se implementen esos acuerdos y se tenga evidencias de logros o dificultades, en QUINTO lugar, es necesario hacer valoraciones y sistematizaciones del proceso de repotenciación de educación rural que permitan recoger los aprendizajes y elementos a ser ajustados o modificados, de modo que la praxis retroalimente la propuesta de repotenciación acordada y pueda enriquecer el caminar de otros procesos educativos que busquen los mismos fines.

## **Reflexión sobre los procesos de repotenciación avanzados**

¿Qué aprendizajes encontramos en el camino emprendido?, ¿Es posible distinguir aportes de la metodología descrita en los procesos de educación rural? ¿Cuáles son sus limitantes? ¿Qué desafíos derivados de la práctica surgen a nivel metodológico? Pese a ser una experiencia en ejecución, podemos recuperar algunas reflexiones alrededor de estas preguntas considerando los espacios de intercambio desarrollados en los territorios. Un primer elemento de aprendizaje lo encontramos en la caracterización de los contextos construida desde la mirada de diversos actores. Garantizar la *palabra* de estudiantes, ex-alumnos(as), educadoras, educadores, madres y padres de familia, así como actores de la localidad, ha contribuido a una comprensión compartida de las

problemáticas partiendo de los sentires, preocupaciones, intereses y experiencias de vida de los sujetos. En esta línea, las reflexiones se han enriquecido de la diversidad de discursos y miradas frente a las problemáticas y potencialidades de los territorios, de las percepciones semejantes y sobre todo de aquellos acercamientos particulares a la realidad. Sobre estos últimos, los diálogos mantenidos con estudiantes (niñas, niños y adolescentes) han descubierto problemáticas que no han sido nombradas por la población adulta de representantes y docentes. Problemas relacionados al consumo de alcohol, violencia de género e intrafamiliar, así como el cuidado de la naturaleza, son parte de las preocupaciones presentes en la población de estudiantes.

Asimismo, desde la participación de actores comunitarios (líderes/líderesas, personal médico, representantes de la policía local, iglesia, entre otros) se han distinguido problemáticas sociales vinculadas a embarazos adolescentes, expendio y consumo de drogas e inseguridad. En el ámbito político, se ha subrayado la necesidad de re-crear la organización de las comunidades para responder a las dinámicas de intercambio injustas que afrontan los pequeños productores, así como a las demandas de arreglo de vías, atención de salud y alternativas para activar la economía de las localidades. Sobre el ámbito cultural, se ha destacado la necesidad de abrir espacios de formación a la comunidad orientados a potenciar las dinámicas productivas, el emprendimiento, así como las habilidades artísticas y deportivas. Estas solicitudes se han visto como alternativas para generar horizontes de expectativas renovados en la población rural, procurando capacidades para emprender en algunos casos, y en otros, alternativas para la utilización del tiempo libre. En consecuencia, un primer aprendizaje derivado de la metodología subraya la necesidad de habilitar espacios de diálogo con distintos actores (internos y externos) para mirar la complejidad de los territorios rurales, alimentando las reflexiones de los distintos actores desde las comprensiones compartidas por unos y otros.

Un segundo elemento de aprendizaje refiere al reconocimiento de las potencialidades de las comunidades. Frente a la desvalorización sistemática de los territorios rurales, mirar las fortalezas y dinámicas positivas de las localidades es una oportunidad para motivar la capacidad de agencia de los sujetos. Reconocer las relaciones solidarias presentes

en las comunidades, los conocimientos y saberes de sus actores, así como la generosidad del entorno natural que los rodea es indispensable para afrontar las problemáticas identificadas.

Por su parte, los espacios de diálogo y estrategias empleadas en su desarrollo han sido también una oportunidad de aprendizaje. Desde la metodología reseñada, los diálogos han implicado un encuentro con las personas y sus formas de sentir y experimentar la realidad, de este modo, los intercambios han tenido un componente formativo para quienes han participado; todos(as) han aportado y aprendido en el proceso de reflexión que se ha tejido. Desde este posicionamiento, los diálogos han tenido el desafío de convertirse en ejes articuladores de las acciones a emprender; más que espacios para recabar información (de manera exclusiva), han sido puntos de partida para profundizar colectivamente en las complejidades que acompañan a las dinámicas rurales y en la toma de conciencia de los desafíos que necesitamos afrontar.

Sobre las limitaciones encontradas a nivel metodológico, pueden surgir cuestionamientos en cuanto a la exhaustividad del proceso investigativo, ello sobre todo si su valoración parte de parámetros positivistas. Pese a que la intencionalidad de la propuesta no se centra en la recolección de datos de corte cuantitativo en los territorios, ello no ha sido un obstáculo para integrar en los diálogos la reflexión en torno a estadísticas de la ruralidad propiciadas por otras instancias. Si bien se puede fortalecer la propuesta metodológica adhiriendo algunos elementos cuantitativos, es necesario subrayar que la fortaleza de este acercamiento a la ruralidad radica justamente en dar cabida a la *palabra* de los sujetos, a sus interpretaciones, al modo en que experimentan y sueñan el universo de lo rural. Como subraya Freire (1997), el acto de conocer no es ajeno a la esfera afectiva, por tanto:

[...] es imposible conocer despreciando la intuición, los sentimientos, los sueños, los deseos... es mi cuerpo entero el que socialmente conoce. No puedo, en nombre de la exactitud y el rigor, negar mi cuerpo, mis sentimientos, mis pensamientos [...] Lo que no tengo derecho a hacer si soy riguroso, serio, es quedar satisfecho con mi intuición. Debo someter el objeto de ella al filtro riguroso que merece, pero jamás despreciarlo. (Freire, 1997, p. 128-129)

## Conclusiones

A lo largo de estas páginas se han esbozado algunas reflexiones para responder la pregunta ¿cómo repotenciar la educación rural en Fe y Alegría Ecuador? Desde la experiencia emprendida y los aprendizajes derivados de la práctica, podemos divisar los siguientes elementos de reflexión. El primero de ellos refiere a la *diversidad* presente en los territorios rurales, pese a que comparten ciertas problemáticas y potencialidades, los intereses, motivaciones, expectativas, así como las cualidades organizativas son diversas. De este modo, más que una propuesta, la metodología abre la posibilidad de generar múltiples propuestas de repotenciación de acuerdo a las demandas de los contextos. Es la mirada particular de cada territorio lo que marca el proceso que debe emprenderse. En esta línea, la reflexión posiciona como elementos indisociables del territorio la cultura, cosmovisión e historia que acompaña a las localidades. En efecto, un proceso de repotenciación de la educación rural no puede ser ajeno a la interculturalidad.

Un segundo elemento de reflexión se asocia a la propuesta educativa y al currículo (oficial y oculto) de las escuelas. Derivada de las necesidades de los territorios, se proyecta el desafío de recuperar el potencial de la escuela rural para articular a la comunidad y generar procesos de desarrollo local. Al respecto, son varias las iniciativas que pueden emprenderse; desde la experiencia, algunos territorios han vislumbrado el camino de la agroecología como una posibilidad, en otros espacios se van posicionando aspectos formativos en determinados oficios como la costura y belleza. Aunque las acciones en los territorios están apenas iniciando, es claro que la alianza con otros actores de la sociedad civil y el Estado son clave para sostener estos procesos, así como la corresponsabilidad de los actores locales.

Finalmente, algunas temáticas ligadas a: las violencias (entre ellas la violencia de género), así como a la demanda de espacios alternativos para la comunidad donde se exploren nuevas habilidades ligadas al arte y el deporte, requieren ser reflexionadas y atendidas en estos procesos. Al respecto, es necesario revalorizar los aportes que podrían dar los actores de las mismas comunidades en procesos formativos que involucren sus saberes y experiencias.

## Referencias

- Cappellacci, Guelman, Loyola, Palumbo, Said y Tarrío (2013). Disciplinar indómitos y acallar inútiles: La educación popular y las pedagogías críticas interpeladas. En Guelman, Cabaluz y Salazar, Coordinadores (2018), Educación Popular y Pedagogías Críticas en América Latina y El Caribe. Grupo de Trabajo de la CLACSO. En [http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion\\_popular.pdf](http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20181113022418/Educacion_popular.pdf)
- Díaz, V. y Fernández, J. (2017). ¿Qué sabemos de los jóvenes rurales? Síntesis de la situación de los jóvenes rurales en Colombia, Ecuador, México y Perú. Serie documento de trabajo (228).
- Estévez, A. (2017), Jóvenes Rurales en Ecuador. Grupos de Diálogo Rural, una estrategia de incidencia. Serie documento de trabajo, (224).
- Fe y Alegría – Ecuador (2016), Horizonte Pedagógico Pastoral - HPP
- Fe y Alegría – Ecuador (2021), Plan Estratégico 2021-2025
- Fernández, J.; Fernández, M. y Soloaga, I. (2019). Enfoque territorial y análisis dinámico de la ruralidad: alcances y límites para el diseño de políticas de desarrollo rural innovadoras en América Latina y el Caribe, Documentos de Proyectos (LC/TS.2019/65, LC/MEX/TS.2019/16). Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), 2019 ([https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/44905/1/S1900977_es.pdf))
- Freire, P. (1982). La educación como práctica de la libertad. Siglo xxi.
- Freire, P. (1997). La educación en la ciudad. Siglo XXI
- Garofalo, R. y Villacrés, F. (2018). Crisis de la escuela rural, una realidad silenciada y su lucha para seguir adelante. Revista Conrado. 14(62), 152-157.
- INEVAL, Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018), Educación en Ecuador, Resultados de PISA para el Desarrollo.
- Jara, O. (2018). La sistematización de experiencias: práctica y teoría para otros mundos posibles. Fundación Centro Internacional de Educación y Desarrollo Humano CINDE. En <https://repository.cinde.org.co/bitstream/handle/20.500.11907/2121/Libro%20sistematizacio%C3%8C%20n%20Cinde-Web.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Maldonado, N. y Pinto, S. (2021), Informe de resultados del diagnóstico sobre educación rural para Fe y Alegría, en archivo de versión pdf, a la que se ha tenido acceso.
- Morales, F. y Jiménez, F. (2013). Fundamentos del enfoque territorial: actores, dimensiones, escalas espaciales y sus niveles. Colección Alternativas. México: Centro de Investigación Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, Universidad Nacional Autónoma de México.
- ONU, 1995, A/CONF.166/9 Report of the World Summit for Social Development, en [https://digitallibrary.un.org/record/198966/files/A\\_CONF.166\\_9-ES.pdf](https://digitallibrary.un.org/record/198966/files/A_CONF.166_9-ES.pdf)
- Peña, Mauricio (2017) Estudio Bases para una Propuesta de Reforma de la Educación Rural, Grupo de Diálogo Rural de Ecuador (GDR-Ecuador), citado en <https://www.rimisp.org/noticia/concepcion-de-la-educacion-rural-en-ecuador-evidencia-serias-falencias/> y <https://www.rimisp.org/noticia/entrevista-a-mauricio-pena-autor-del-estudio-bases-para-una-propuesta-de-reforma-de-la-educacion-rural-presentado-en-el-gdr-ecuador/> Información recuperada el 4 de febrero del 2022
- Peña, Mauricio (2018) Identificación de los aspectos clave de la demanda que permitan un adecuado ajuste de la oferta de educación técnica por parte del estado, Ecuador. Producto 3. Memoria descriptiva, resultados y conclusiones del trabajo de investigación de campo. Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural – RIMISP.
- Picado, W. (2011). Breve historia semántica de la Revolución Verde. Agriculturas y innovación tecnológica em la península ibérica (1946-1975). Madrid: Governo de España-Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino, 25-50.
- Riveros, E. (2011). El Sistema de Mejora de la Calidad de Fe y Alegría, Fe y Alegría Ecuador
- Trombetta, S. y Trombetta, L. (2015), ÉTICA, en Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.), 2015, Diccionario. Paulo Freire, CEAAL, Lima