

REIMAGINANDO LA EDUCACIÓN DESDE EL SUR: PROPUESTA DEL NUEVO CONTRATO SOCIAL DE LA UNESCO EN CONTEXTOS RURALES NO FORMALES

Elsy Johana Guío Hoyos¹

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-2163-6016>

E-mail: elsyguio@gmail.com

IETA El Marfil - Puerto Boyacá - Boyacá
Colombia

Recibido 16/02/2026

Aprobado: 27/02/2026

RESUMEN

El futuro interconectado de la humanidad y el planeta enfrenta amenazas que exigen acción colectiva urgente y una reconsideración profunda de los sistemas educativos globales. Esta necesidad se amplifica por las disparidades existentes y la tarea de repensar el propósito, metodologías, espacios y tiempos del aprendizaje. Amenazas como el cambio climático y la desigualdad, junto a las deficiencias de los sistemas educativos actuales para abordar estos retos, particularmente la crisis de aprendizaje, subrayan la oportunidad de la iniciativa de la UNESCO para un nuevo contrato social en la educación. El concepto “Sur Global” abarca regiones marginadas con desafíos educativos únicos por legados coloniales y sistemas neoliberales, requiriendo análisis sensibles al contexto. Los sistemas educativos tradicionales en el Sur Global enfrentan problemas de acceso, calidad, equidad y relevancia, acentuados en entornos rurales y no formales por infraestructura insuficiente, escasez de docentes capacitados, recursos limitados y currículo no alineados a conexos locales. Las disparidades educativas, como altas tasas de abandono rural y crisis de aprendizaje, resaltan la relevancia de las propuestas del nuevo contrato social de la UNESCO. Este ensayo explora cómo adaptar dicho contrato a la educación rural y no formal en el Sur Global desde una perspectiva del Sur, priorizando descolonización y justicia epistémica.

PALABRAS CLAVES: Contrato social, Descolonización, Educación no formal, Educación rural, Sur Global.

¹ Directivo docente – Rectora de la secretaria de Educación de Boyacá. Licenciada en Humanidades, Lengua castellana y Matemáticas de la UPTC. Magister en Educación de la Universidad UARCIS de Chile.

REIMAGINING EDUCATION FROM THE SOUTH: PROPOSALS OF THE UNESCO NEW SOCIAL CONTRACT IN RURAL AND NON-FORMAL CONTEXTS

ABSTRACT

The interconnected future of humanity and the planet faces threats demanding urgent collective action and a profound reconsideration of global education systems. This need is amplified by existing disparities and the task of rethinking the purpose, methodologies, spaces, and timing of learning. Threats like climate change and inequality, alongside the shortcomings of current educational systems in addressing these challenges, particularly the learning crisis, underscore the opportunity of UNESCO's initiative for a new social contract in education. The "Global South" concept encompasses marginalized regions with unique educational challenges due to colonial legacies and neoliberal systems, requiring context-sensitive analysis. Traditional education systems in the Global South face issues of access, quality, equity, and relevance, exacerbated in rural and non-formal settings by insufficient infrastructure, scarcity of trained teachers, limited resources, and curricula misaligned with local contexts. Educational disparities, such as high rural dropout rates and the learning crisis, highlight the relevance of UNESCO's new social contract proposals. This essay explores adapting this contract to rural and non-formal education in the Global South from a Southern perspective, prioritizing decolonization and epistemic justice.

Keywords: Decolonization, Global South, Non-formal education, Rural education, Social contract.

INTRODUCCIÓN

La educación contemporánea se enfrenta a una encrucijada civilizatoria que exige una reconfiguración radical de sus fundamentos epistemológicos, éticos y políticos. En un escenario global marcado por el colapso ecológico, la profundización de las desigualdades sociales, la precarización de las democracias y la expansión de nuevas formas de exclusión epistémica, los sistemas educativos tradicionales – estructurados bajo lógica homogeneizantes, eurocéntricas y tecnocráticas- revelan sus límites y contradicciones. Frente a ello, el informe de la UNESCO *Reimaginar juntos nuestros futuros: un nuevo contrato social para la educación* (2021) se propone como una hoja de ruta que interpela la función de la educación en la construcción de futuros comunes, sostenibles y equitativos. La propuesta no es una simple reforma técnica, sino una transformación ontológica del pacto educativo, basada en principios como la justicia social, la reciprocidad, el cuidado planetario, la solidaridad intergeneracional y la diversidad epistémica (UNESCO, 2021; Arévalo, 2022).

Este estudio se enmarca en una lectura crítica y situada del nuevo contrato social para la educación, enfocándose específicamente en las condiciones, posibilidades y tensiones de su implementación en contextos rurales y no formales del Sur Global. El objetivo es doble: por un lado, visibilizar los desafíos estructurales que obstaculizan una educación digna, pertinente y transformadora en estos territorios; y por otro, destacar experiencias y saberes pedagógicos que emergen desde las comunidades como alternativas viables y legítimas para reimaginar la educación desde abajo, desde la

pluralidad de voces silenciadas por los dispositivos modernos-coloniales del saber (Santos, 2009; Walsh 2009).

El análisis se articula a partir de tres objetivos específicos: (i) examinar las tensiones entre las orientaciones del contrato social global y las condiciones históricas, sociales y culturales de los territorios rurales del Sur; (ii) explorar experiencias de construcción pedagógica y comunitaria que encarnan los principios de justicia cognitiva, sostenibilidad territorial y equidad epistémica; y (iii) proponer lineamientos para el diseño de políticas educativas contextualizadas, participativas y críticas, que reconozcan los aportes de las comunidades como agentes pedagógicos activos y no como beneficiarios pasivos.

Desde el plano epistemológico, este estudio se fundamenta en un enfoque decolonial que pone en cuestión las estructuras de poder-saber heredadas de la modernidad occidental, visibilizando las lógicas de exclusión y subordinación que han configurado los modelos educativos tradicionales (Mignolo y Walsh, 2018). En diálogo con esta perspectiva, se asume el paradigma de la “inteligencia territorial” (Bozzano y Canevari, 2020), que plantea la necesidad de pensar la educación como parte integral de un proyecto de gestión comunitaria del territorio, sustentando en el diálogo de saberes, la praxis colaborativa y la articulación interactoral. Esta aproximación se complejiza con las nociones de “campo simbólico” y “régimen de verdad” (Bourdieu, 2000; Monarca, 2022), que permiten desnaturalizar las categorías dominantes de calidad

educativa, evidenciando cómo operan como dispositivos de control y exclusión de otras formas de pensar, enseñar y aprender.

En este sentido, resulta fundamental atender a las formas concretas en que las comunidades rurales organizan sus propios procesos de aprendizaje, como lo demuestran los estudios sobre microcentros y comunidades de aprendizaje dialógicas (Zapata, 2019). Lejos de constituir espacios periféricos, estas experiencias representan alternativas epistémicas que permiten reconfigurar la educación desde claves contextuales, interculturales y participativas. Así mismo, investigaciones recientes señalan que el pensamiento crítico desarrollado en comunidades rurales fortalece habilidades cognitivas, emocionales y sociales fundamentales para una ciudadanía activa y transformadora (Velásquez-de los Ríos & Parra-Bernal, 2025).

Por tanto, la reimaginación de la educación desde el Sur no puede reducirse a una simple adaptación de los marcos globales a las realidades locales. Requiere, más bien, una resignificación profunda de los fines, los contenidos, los actores y las prácticas educativas. Requiere pasar del “diálogo de saberes” al “diálogo de haceres” (Bozzano y Canevari, 2020), donde el conocimiento se construya en función de las necesidades. Aspiraciones y territorialidades de los pueblos. Requiere, en suma, una ruptura con la lógica de la colonialidad del saber y la instauración de un proyecto educativo que no sea impuesto desde arriba, sino gestado desde las bases, desde las prácticas vivas y resistentes de las comunidades.

Este trabajo, por tanto, no se concibe como una lectura prescriptiva o meramente aceptativa del Contrato Social para la Educación propuesto por la UNESCO. Más bien, se plantea como una interpelación crítica que busca examinar sus alcances, tensiones y los límites de sus márgenes discursivos y políticos. A partir de una mirada situada en los bordes, en los márgenes históricamente desatendidos o deslegitimados por los discursos hegemónicos —es decir, desde aquello que ha sido considerado como “otro”, “menor” o periférico—, se abre un horizonte de posibilidad para imaginar y construir futuros educativos alternativos. Estos futuros no se edifican desde una lógica uniforme o unívoca, sino que emergen de procesos colectivos, plurales y profundamente enraizados en los principios de justicia social, justicia ecológica y justicia epistémica. En este sentido, se aboga por una educación transformadora, que no solo cuestione las estructuras de poder que configuran el saber y la escuela, sino que también reconozca y valore saberes subalternos, prácticas pedagógicas diversas y formas de vida que históricamente han sido excluidas del canon educativo dominante.

2. Desarrollo del tema

El abordaje de la educación desde una perspectiva crítica, situada y transformadora requiere un marco epistemológico que permita desnaturalizar las categorías hegemónicas impuestas por los sistemas educativos modernos y reconocer las formas locales, comunitarias y no formales de producción del conocimiento. Esta exigencia se vuelve particularmente aguada en el contexto de Sur Global, donde las comunidades rurales enfrentan no solo el abandono estructural del Estado, sino también

la persistencia de dispositivos epistémicos coloniales que las excluyen del relato dominante sobre lo que cuenta como educación legítima. En este sentido, el desarrollo teórico de este trabajo se estructura en torno de tres pilares fundamentales: el pensamiento decolonial, la noción de inteligencia territorial y los aportes de la sociología crítica de la educación, articulados con las propuestas del nuevo contrato social para la educación impulsado por la UNESCO (2021).

El enfoque decolonial: la crítica a la colonialidad del saber

La primera herramienta teórica fundamental para comprender la problemática abordada en el enfoque decolonial, el cual permite examinar cómo los sistemas educativos han operado históricamente como dispositivos coloniales de producción de subjetividades subordinadas. Como lo señalan Mignolo y Walsh (2018), la modernidad no puede entenderse sin su correlato constitutivo: la colonialidad, entendida como un patrón de poder que articula raza, conocimiento y geopolítica para mantener jerarquías epistémicas globales. En este sentido, la educación moderna se ha construido sobre la base de una supuesta universalidad epistémica, que ha invisibilizado los saberes, lenguas, cosmovisiones y prácticas pedagógicas de los pueblos del Sur Global.

Esta crítica se articula con la propuesta de Santos (2009), quien aboga por una “ecología de saberes” como estrategia para contrarrestar la monocultura del conocimiento científico occidental. La ecología de saberes implica reconocer la coexistencia de diferentes racionalidades y formas de conocimiento, y crear condiciones para su dialogo horizontal. No se trata simplemente de integrar contenidos culturales en

el currículo escolar, sino de transformar radicalmente los fundamentos epistemológicos del sistema educativo para reconocer la validez de otros modos de conocer y de enseñar.

Desde esta óptica, la propuesta del nuevo contrato social de la educación no puede limitarse a ajustes técnicos en las políticas públicas. Como señala Arévalo (2022), el informe de la UNESCO (2021) debe ser leída como una invitación a repensar profundamente los fines, los medios y valores de la educación, lo cual implica necesariamente un cuestionamiento de la colonialidad del saber que ha sustentado las formas escolares hegemónicas. En contextos rurales del Sur Global, donde las prácticas pedagógicas se nutren de la vida comunitaria, la oralidad, la memoria y la territorialidad, esta ecología de saberes constituye una plataforma vital para resignificar el acto educativo.

Inteligencia territorial: pedagogía situada y gestión del territorio

La noción de inteligencia territorial, desarrollada por Bozzano y Canevari (2020), introduce una comprensión situada, dialógica y participativa del conocimiento. A diferencia de las aproximaciones tecnocráticas que conciben la educación como una herramienta para el desarrollo económico individual, esta perspectiva plantea que los procesos educativos deben estar íntimamente articulados con los procesos de gestión comunitaria del territorio. La educación, en este sentido, no puede entenderse como una actividad desligada del entorno, sino como parte constitutiva del proyecto político, ecológico y cultural de las comunidades.

El paradigma de la inteligencia territorial se fundamenta en la articulación entre ciencia, comunidad y políticas públicas, y se plasma en experiencias concretas como las Agendas Científicas Participativas o las Mesas de Trabajo Permanente (Bozzo y Canevari, 2020, pp.13-24). Estas experiencias suponen una ruptura con las formas jerárquicas de producción del conocimiento y promueven una ciencia más útil, arraigada en las necesidades reales de los territorios y construida de forma colaborativa. La pedagogía que se deriva de este enfoque no es una pedagogía de la transmisión, sino una pedagogía del diálogo, la co-creación y la acción transformadora.

Tal como se evidencia en el proyecto PIO de la Universidad Nacional de La Plata, la inteligencia territorial se manifiesta en la producción de conocimiento colectivo orientado a la transformación concreta del entorno social y ecológico, integrado diversas formas de saber- científico, técnico, ancestral, popular- en procesos de intervención comunitaria (Bozzano y Canevari, 2020). Este enfoque resulta particularmente pertinente para los contextos rurales y no formales del Sur Global, donde la educación tiene el potencial de ser una herramienta de reconstrucción del tejido social y de defensa de los bienes comunes.

Sociología crítica de la educación: campo simbólico y régimen de verdad.

El tercer eje analítico desde la sociología crítica de la educación, particularmente a partir de las nociones de “campo simbólico” y “régimen de verdad” desarrolladas por Bordieu (2000) y retomadas por Monarca (2022). Estas categorías permiten comprender cómo las nociones hegemónicas de “calidad educativa” operan como mecanismos de

exclusión, al imponer estándares normativos que deslegitiman las prácticas educativas no convencionales, rurales o no formales. En efecto, la calidad, lejos de ser un concepto neutro, constituye un régimen de verdad que define lo que puede contarse como educación válida y lo que queda fuera del radar de las políticas públicas y de los marcos evaluativos internacionales.

Monarca (2022) argumenta que los discursos sobre calidad educativa, especialmente aquellos promovidos por organismos internacionales, actúan como tecnologías de gobierno que normalizan prácticas, categorizan sujetos y orientan políticas, muchas veces en contradicción con las realidades locales. Este régimen simbólico construye jerarquías entre escuelas urbanas y rurales, entre modalidades formales y no formales, y entre docentes formados y líderes comunitarios, negando la posibilidad que las comunidades rurales sean reconocidas como sujetos epistémicos. A este respecto, el informe coordinado por Reimers (2022) pone énfasis en la necesidad de generar procesos de diálogo democrático y coconstrucción del conocimiento educativo. Sin embargo, tal como lo advierte la literatura crítica, estas propuestas no solo serán transformadoras si se asumen desde una lógica verdaderamente participativa, que reconozca y valore las prácticas pedagógicas que emergen desde los márgenes, como las comunidades de aprendizaje dialógicas o los microcentros rurales (Zapata 2019).

Experiencias educativas situadas y reconfiguración del contrato social.

Las tres perspectivas teóricas aquí desarrolladas confluyen en una concepción de la educación como un proceso situado, dialógico y relacional, que debe ser Re imaginado

desde las experiencias concretas de los territorios. Investigaciones recientes sobre pensamiento crítico en comunidades rurales (Velásquez y Parra, 2025), han demostrado que los espacios no formales y comunitarios no solo fortalecen habilidades cognitivas y socioemocionales, sino que promueven formas de ciudadanía activa, solidaria y transformadora. Estas experiencias cuestionan la noción de marginalidad que pesa sobre las escuelas rurales y revelan su potencial como centros generadores de innovación pedagógica y resistencia epistémica.

La experiencia de los microcentros en Chile, analizados por Zapata (2019), muestra cómo la organización docente en torno a la práctica colaborativa y el diálogo pedagógico permite resignificar el quehacer educativo desde la perspectiva de las propias comunidades. Lejos de ser espacios periféricos, los microcentros actúan como nodos de reconstrucción del tejido educativo rural, abriendo la posibilidad de una transformación profunda del modelo escolar dominante.

En este contexto, el contrato social para la educación propuesto por la UNESCO (2021) debe ser entendido no como una prescripción normativa, sino como un horizonte político que solo podrá concretarse si se construye desde la base, con la participación activa de las comunidades. Como lo sostiene Arévalo (2022), este contrato social debe cimentarse en una ética del cuidado, la justicia cognitiva, la equidad epistémica y la participación democrática, principios que ya están siendo encarnados – aunque muchas veces invisibilizados- en las prácticas educativas del Sur Global.

2.1 Proposición

La hipótesis central sostiene que un nuevo contrato social para la educación solo será viable si se resignifica desde los territorios rurales del Sur Global, reconociendo a las comunidades no formales como sujetos epistémicos activos en la construcción del conocimiento. En otras palabras, la reformulación de la educación debe emerger “desde abajo”, incorporando las perspectivas, saberes y necesidades de las poblaciones rurales tradicionalmente marginadas. Este planteamiento se alinea con el llamado internacional a transformar la educación, pero enfatiza que dicha transformación debe arraigar en la diversidad sociocultural del Sur Global para ser sostenible y justa.

La comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación de la UNESCO (2021), abogó por forjar un nuevo contrato social educativo orientado a un futuro pacífico, justo y sostenible para toda la humanidad. Dicho informe, fruto de una amplia consulta mundial, subraya que la educación tiene el poder de generar un cambio profundo frente a amenazas globales, plantea que el nuevo contrato social debe basarse en principios de derechos humanos, no discriminación justicia social, respeto a la vida, dignidad humana y diversidad cultural, promoviendo una ética del cuidado, reciprocidad y solidaridad. Asimismo, reivindica la educación como un proyecto público y bien común, por encima de visiones meramente mercantiles. Sin embargo, para que estos principios cobren realidad, es preciso contextualizarlos y traducirlos a las múltiples realidades locales. Aquí es donde un enfoque decolonial y situado- centrado en los pueblos rurales del Sur- resulta crucial: solo resignificando el contrato social desde los territorios

olvidados se podrá enmendar las injusticias históricas acumuladas y transformar el porvenir de manera inclusiva.

Desde una perspectiva crítica decolonial, la necesidad de esta resignificación se vuelve evidente al examinar la herencia colonial en los sistemas educativos actuales. Históricamente, la educación formal impuesta en el Sur Global operó como herramienta de asimilación cultural y dominio, negando la validez de los saberes locales. Diversos autores han señalado que la escuela moderna nació vinculada a la empresa colonial, inculcando los valores de la sociedad dominante y desplazando los conocimientos indígenas y comunitarios (De Sousa, 2020). Aún hoy persisten manifestaciones de esta colonialidad del saber: las poblaciones rurales e indígenas suelen ser atendidas por un currículo homogéneo, diseñado con criterios occidentales urbanos que ignoran sus contextos.

Esta desconexión estructural se refleja en indicadores preocupantes de exclusión educativa. Por ejemplo, a nivel mundial casi la mitad de los jóvenes no concluye la educación secundaria y alrededor de 763 millones de adultos son analfabetos, cifras en las que las regiones del Sur Global- especialmente las zonas rurales- están sobrerrepresentadas (ONU, 2022). Del mismo modo, en países latinoamericanos la brecha rural-urbana persiste: en México, el 10% de las escuelas ubicadas en comunidades indígenas carece de docentes que hablen la lengua originaria local, lo cual evidencia la continuidad de una relación educativa jerárquica y ajena a la cultura del educando (Martínez, 2022, p.105). Estas realidades confirman que el contrato social

educativo vigente ha sido insuficiente para las poblaciones subalternas: como advierte un informe reciente de Naciones Unidas, “...no basta con proponer más de lo mismo...” frente a la profunda crisis de equidad, calidad y pertinencia de la educación (ONU, 2022, p.3).

En este escenario, reconocer a las comunidades rurales del Sur Global como sujetos epistémicos se torna imperativo para fundar un nuevo pacto educativo verdaderamente inclusivo. Si sujetos epistémicos implica que estas comunidades sean reconocidas como productoras y legitimadoras de conocimiento, y no solo como receptoras pasivas de saberes “universales” definidos desde el Norte o desde las élites urbanas. La teorización de las *Epistemologías del Sur* proporciona un sustento para este giro: Boaventura (2019), acuñó el término *epistemicidio* para referirse a la eliminación o subordinación sistemática de los conocimientos locales por parte del paradigma occidental dominante.

Según este autor, la modernidad impuso una monocultura del saber que invisibilizó la pluralidad de formas de conocimiento, particularmente aquellas originadas en pueblos indígenas, campesinos y sectores populares (Santos, 2019); Wash, 2020). En palabras de Santos (2020), no se trata simplemente de contraponer un saber del Sur al del Norte, sino de construir puentes de conocimiento desde las experiencias históricas de resistencia y lucha de las comunidades oprimidas. Este enfoque conlleva pasar de la supuesta universalidad homogénea a una pluriversalidad de saberes donde coexistan múltiples visiones y verdades culturales en diálogo horizontal.

Autores latinoamericanos en clave decolonial enfatizan que reimaginar la educación desde el Sur significa repolitizar y reubicar el acto educativo en sus contextos concretos. Walsh (2020), por ejemplo, plantea la urgencia de “pensar desde la educación en resistencia y de re-existencias en movimiento” (p.130), en el Sur Global, subrayando que las prácticas educativas gestadas en la periferia encarnan formas vivas de confrontar y superar la colonialidad. Esta idea de reexistencia alude a que los grupos históricamente subyugados no solo resisten al embate de la cultura dominante, sino que reinventan activamente sus modos de vida y aprendizaje, creando conocimientos nuevos a partir de memorias y de cosmovisiones.

Así, una educación resignificada desde los territorios rurales se nutriría de la interculturalidad crítica y del dialogo de saberes, valorizando idiomas, practicas productivas, saberes ancestrales y formas de convivencia comunitaria que han sido relegadas por la educación convencional. De hecho, se ha observado que proyectos educativos orientados a la justicia social y a la reivindicación de derechos de poblaciones excluidas suelen ser incomprendidos o incluso obstaculizados por el Estado bajo esquemas coloniales (Díaz et al., 2021). Esto refuerza la idea de que innovación educativa profunda provendrá principalmente de las propias comunidades, en ejercicio de su autonomía epistemológica, más que de políticas centralizadas que frecuentemente perpetúan inercias.

Un nuevo contrato social resignificando desde el Sur Global implicaría, entonces, otorgar agencia a las comunidades no formales en todos los niveles del quehacer

educativo. En la práctica, esto supone incluir a líderes comunitarios, sabedores locales, maestras y maestros rurales, y organizaciones de base en la co-creación de currículos, metodologías y políticas educativas. Supone también adaptar la educación formal a las realidades rurales: incorporar pedagogías bilingües interculturales, contenidos pertinentes (por ejemplo, sobre soberanía alimentaria medicina tradicional, gestión comunitaria del agua) y modalidades flexibles que reconozcan los ciclos productivos y culturales locales. Adicionalmente, conlleva dismantelar las jerarquías que privilegian el conocimiento académico occidental por encima del saber popular. Este dismantelamiento es un proceso intrínsecamente político: implica cuestionar quién decide qué es conocimiento válido y con que fines. Como señalan Díaz Barriga y colegas (2021), incluso las iniciativas estatales bien intencionadas suelen marginar las perspectivas de las comunidades si no rompen con la lógica centralista y colonial; por eso, la transformación debe surgir de una participación real y protagónica de los sujetos educativos históricamente subalternos.

Las experiencias pedagógicas autónomas surgidas en territorios rurales del Sur demuestran en la práctica el potencial de esta resignificación. Un ejemplo emblemático es la Universidad de la Tierra (CIDECI) en Chiapas, México, proyecto educativo vinculado al movimiento Zapatista. Esta iniciativa, fundada y gestionada por las comunidades indígenas, se concibe como una “comunidad de comunidades” de aprendizaje (Martinez,2022) y ofrece espacios formativos centrados en oficios, saberes locales y reflexión crítica, la margen de la estructura estatal convencional. El modelo de

la Universidad de la Tierra ha sido destacado como “una alternativa frente a la exclusión, estandarización, explotación e infravaloración” que el sistema tradicional impone a los pueblos originarios (Martínez, 2022, p. 110).

En contraste con la escuela oficial que muchas veces coloca a estas comunidades en una relación epistémica colonial (Martínez, 2022, p. 108), a Universidad de la Tierra parte de principios de autonomía, horizontalidad y pertinencia cultural. De hecho, según observa Martínez (2022), este proyecto “...constituye un proceso *descolonial de autonomía, equidad de género, defensa de los territorios y autogestión.*” (p.112). En él, los miembros de la comunidad son a la vez educadores y aprendices, compartiendo saberes en un entorno que valida sus experiencias y conocimientos propios.

El impacto de experiencia así- reflejado en jóvenes empoderados que revalorizan su identidad y en soluciones locales a problemas locales- sugiere que la viabilidad de cualquier gran pacto educativo depende de su capacidad de articularse con estas iniciativas de base. Experiencias similares abundan en el Sur Global: escuelas comunitarias interculturales, programas de educación popular impulsados por movimientos sociales, y redes de educadores rurales que innovan en las periferias (Walsh, 2020; Santos, 2020). Todas ellas confirman que las comunidades marginadas no son atrasadas ni ajenas al conocimiento, sino al contrario: son portadoras de una rica diversidad epistémica y de propuestas pedagógicas transformadoras, listas para ser reconocidas e integradas en un nuevo paradigma educativo.

Reimaginar la educación desde el Sur conlleva desplazar el eje del poder epistemológico hacia márgenes históricamente silenciados. El nuevo contrato social solo será legítimo y efectivo si se nutre de la sabiduría territorial y si las comunidades rurales y no formales se constituyen en actoras centrales del diseño, decisión e implementación educativa. Esto requiere un compromiso por descolonizar la educación, lo cual significa desaprender prejuicios y desmontar estructuras coloniales aún vigentes, a la vez que promover la *pluriversalidad* de saberes y la colaboración entre distintos conocimientos (Santos, 2020; Walsh, 2020). Solo mediante este viraje radical la educación podrá cumplir su rol como catalizadora de justicia social y desarrollo sostenible que la UNESCO (2021) y otros organismos internacionales promueven.

La construcción de futuros educativos más equitativos dependerá de escuchar y aprender del Sur, de sus comunidades rurales, sus experiencias y cosmovisiones. Resignificar el contrato social desde estos territorios implicará convertir en realidad principios antes declarados- como la diversidad cultural, la participación colectiva y el bien común-, cimentado una educación verdaderamente intercultural, democrática y liberadora. Este es el camino para que la educación deje de reproducir las desigualdades existentes y se transforme en una herramienta de emancipación y re-existencia para los pueblos del Sur Global.

2.2 Argumentos para la discusión

La discusión de los hallazgos permite identificar las fortalezas como las limitaciones de este ensayo, a la vez contraste sus resultados con estudios recientes

sobre educación en el Sur Global. En primer lugar, entre las fortalezas del estudio destaca su enfoque crítico y decolonial, que interpela las bases epistemológicas dominantes y propone una resignificación desde los territorios rurales. Esta perspectiva resulta innovadora y pertinente. Coincide con llamados actuales a repensar profundamente los fines y medios de la educación más allá de reformas técnicas superficiales (Arévalo, 2022). Al reconocer a las comunidades rurales como sujetos epistémicos activos, el trabajo se alinea con principios de justicia cognitiva promovidos por el nuevo contrato social de la UNESCO (2021) y otros autores latinoamericanos. Por ejemplo, Velázquez - De los Ríos y Parra- Bernal (2025) encontraron en una revisión amplia que las comunidades de aprendizaje rurales pueden desarrollar fuertemente el pensamiento crítico de los estudiantes, fortaleciéndolos en habilidades cognitivas, sociales y emocionales para una ciudadanía transformadora.

Este resultado empírico reciente afirma el postulado central de este ensayo: las comunidades locales no solo aportan saberes valiosos, sino que, al ser empoderadas como cocreadoras del conocimiento, potencian los aprendizajes relevantes para enfrentar desafíos globales desde lo local. Igualmente, la inclusión de experiencias pedagógicas situadas, como los microcentros rurales analizados por Zapata (2019), sirve de evidencia concreta de como la innovación desde abajo es viable. Zapata (2019) concluye que los microcentros docentes en zonas rurales, articulados en torno al dialogo y a la colaboración, tiene el potencial de convertirse en comunidades de aprendizaje dialógicas que mejoran tanto los resultados educativos como la autoestima cultural de

sus participantes, contribuyendo incluso a un cambio epistemológico en la concepción de la nueva ruralidad. Tales hallazgos refuerzan uno de los aportes fuertes de este estudio: visibilizar que las prácticas gestadas en entornos rurales marginados pueden ser fuente de innovación pedagógica y resistencia epistémica, adelantándose a lo que políticas tradicionales suelen ignorar.

Otra contribución notable es la integración de diversos marcos teóricos (decolonialidad, inteligencia territorial, sociología crítica), lo que brinda una visión interdisciplinaria y holística del problema. Esta articulación teórica amplia le da solidez conceptual al argumento. Estudios recientes han abogado por enfoques educativos contextualizados y participativos de alcance territorial (Bozzano y Canevari, 2020), en línea con la que plantea esta investigación. En efecto Bozzano y Canevari (2020) proponen el paradigma de la “*inteligencia territorial*”, donde ciencia, comunidad y política pública se entrelazan para producir conocimiento útil arraigado en las necesidades locales.

Al aplicar este tipo de enfoque al campo educativo se evidencia como la educación rural puede integrarse a proyectos comunitarios de gestión del territorio. Este anclaje en lo local responde a vacíos identificados en la literatura: tradicionalmente, las políticas educativas han tenido un sesgo urbanocéntrico, ignorando las dinámicas propias del campo (Rubio Terrado *et al.*, 2021). La fortaleza de nuestra aproximación es justamente contrarrestar esa tendencia, aportando un análisis situado que reivindica la diversidad epistémica y cultural del Sur Global como base para un contrato social renovado.

Ahora bien, también emergen debilidades y desafíos en la investigación realizada. En primer lugar, al tratarse de un estudio de corte principalmente teórico- ensayístico, carece de trabajo de campo o datos empíricos propios que validen sus propuestas en un contexto específico. Si bien el sustento bibliográfico es sólido, la usencia de evidencias empíricas directas limita la posibilidad de generalizar o de medir el impacto real de las recomendaciones. Este carácter exploratorio invita a futuros estudios aplicados que pongan a prueba en escuelas y comunidades reales las ideas planteadas. Asimismo, la amplitud geográfica y cultural implícita en el concepto de Sur Global representa un reto: las realidades rurales son sumamente heterogéneas entre regiones (no es equivalente la ruralidad andina, amazónica, subsahariana, etc.), por lo que algunas propuestas podrían requerir adaptaciones dignas según el contexto.

El enfoque adoptado en el ensayo, si bien pertinente a nivel macro, podría ser menos operativo al bajar al nivel micro de las políticas locales específicas. En este sentido, una limitación es que el estudio no detalla estrategias concretas de implementación del nuevo contrato social educativo en sistemas educativos nacionales, donde inciden factores políticos, económicos y administrativos complejos. Por ejemplo, articular la participación comunitaria en la toma de decisiones educativas requeriría modificar estructuras institucionales rígidas; estos aspectos prácticos quedan fuera del alcance del ensayo, lo cual marca un punto débil en términos de aplicabilidad inmediata de sus hallazgos.

Al comparar y contrastar nuestros resultados con otras investigaciones recientes, se observan tanto convergencias como divergencias significativas. Por un lado, varios estudios latinoamericanos comparten el diagnóstico de que la educación rural ha sido históricamente marginada en las políticas educativas, y proponen revalorizarla. Rubio et al. (2021), por ejemplo, denominan a la escuela rural “lo invisible” dentro del sistema, subrayando la necesidad de hacerla visible en la agenda pública. Esta investigación coincide plenamente con esta reivindicación: al centrar la atención en las voces y saberes rurales, se contribuye a visibilizar problemáticas y potencialidades tradicionalmente ignoradas. Asimismo, existe un consenso emergente sobre la importancia de la participación comunitaria en la mejora educativa.

Reimers (2022), coordinando un diálogo internacional sobre el contrato social educativo, enfatiza la creación de mecanismos de diálogo democrático y co- construcción del conocimiento con actores locales. Este énfasis en la participación resuena con los planteamientos expuestos aquí; sin embargo, se marca una diferencia de matiz. Mientras la propuesta de organismos internacionales como UNESCO o el propio Reimers suelen enunciar principios participativos de manera general, este estudio profundiza en la calidad de dicha participación, advirtiendo -en sintonía con la perspectiva decolonial- que no basta con consultar comunidades: es preciso cederles agencia real en la definición de que se enseña y como se aprende. De lo contrario, existe el riesgo de que el “diálogo” propuesto sea instrumental y que el contrato social termine reproduciendo la estructura jerárquica tradicional. La literatura crítica respalda esta precaución.

Monarca et al. (2024) argumentan que la noción hegemónica de calidad educativa difundida globalmente actúa como un “régimen de verdad”: un conjunto de estándares normativos que define qué cuenta como educación válida, usualmente basado en parámetros urbanos-occidentales, y que deja fuera las prácticas no convencionales. Este régimen tiende a legitimar las pedagogías rurales comunitarias por no encajar en sus indicadores de desempeño. Los hallazgos aportan evidencia a esa crítica, mostrando que muchos aprendizajes significativos en comunidades campesinas- por ejemplo, aquellos ligados a la oralidad, la identidad cultural o el cuidado del entorno- quedan excluidos de evaluaciones convencionales. Esta investigación coincide con Monarca et al. (2024) en que rebasar ese régimen de verdad requiere repensar categorías como “calidad” o “éxito” educativo desde la diversidad epistémica. En la práctica, esto implica que el nuevo contrato social deberá construir nuevas métricas y criterios pertinentes a cada contexto, reconociendo logros cualitativos que hoy son invisibles en las estadísticas oficiales.

De igual forma, nuestro estudio contrasta con enfoques centrados en modelos urbanos de reforma educativa. Muchas iniciativas internacionales toman experiencias de sistemas urbanos (por ejemplo, escuelas finlandesas, centros de ciudades tecnológicas, etc.) como referencia universal, extrapoliéndolas a realidades rurales muy distintas. Esta tendencia a la urbano-generalización ha sido cuestionada en la literatura comparada: aplicar sin más las mismas políticas a escuelas rurales y urbanas pueden agravar las desigualdades (Murphy et al.,2021). Frente a ello, la aproximación

“desde el sur” que defendemos ofrece un constante: más que importan modelos foráneos, propone aprender de las soluciones locales ya en marcha en el campo. Por ejemplo, mientras un modelo urbano típico privilegia la homogeneidad curricular y la alta dependencia de recursos tecnológicos, en contextos rurales multigrado se valora la flexibilidad curricular, la multiedad, la relación escuela-comunidad y el uso de recursos pedagógicos del entorno.

Estudios como el de Zapata (2019) demuestran que estrategias colaborativas nacidas en escuelas rurales pueden ser efectivas allí donde las recetas estándar no funcionan. En este sentido, los resultados divergen de la ortodoxa reformista urbana al plantear que las innovaciones educativas deben originarse en cada territorio. Esta visión dialoga con propuestas de “educación situada” que están emergiendo en América Latina, las cuales abogan por construir políticas desde abajo hacia arriba y no a la inversa (CLACSO,2020; Reimers, 2022).

2.3 Propuesta

Con las experiencias ilustrativas y el sustento teórico previamente expuesto, es posible delinear estrategias concretas para articular la educación no formal comunitaria con los sistemas formales, superando las barreras institucionales, curriculares y de gobernanza que perpetúan la exclusión. Estas estrategias buscan construir puentes entre dos esferas históricamente divorciadas-la escuela oficial y la comunidad- en pos de una justicia social, cultural y epistémica más plena. A continuación, se presenta las principales líneas de acción recomendadas:

- Participación comunitaria en la gobernanza educativa: incorporar efectivamente a las comunidades locales en la toma de decisiones de la educación formal. Esto implica crear o fortalecer espacios como consejos escolares, comités de educación comunitaria o *cabildos educativos*, donde padres, líderes comunitarios, sabios tradicionales, estudiantes y docentes deliberen conjuntamente sobre el currículo, el calendario escolar, la contratación de docentes y la gestión de recursos. La participación no debe ser meramente consultiva, sino vinculante y protagónica, reconociendo a la comunidad co-gestora de la escuela (Arévalo, 2022).

Experiencias en diversos países muestran que cuando la comunidad tiene voz real, la escuela se adapta mejor a su entorno: por ejemplo, adecuar el calendario académico a los ciclos agrícolas o ceremoniales locales (como el Chad se hizo consensuado el inicio de clases según las cosechas) o reestructurar la jornada para permitir la participación de los niños en labores familiares sin abandonar sus estudios. Para institucionalizar esta participación, las políticas públicas deben centralizar y *desburocratizar* ciertos aspectos: p.ej., otorgar autonomía curricular a escuelas rurales para incluir contenidos locales, o facultar a los comités comunitarios para contratar educadores bilingües de la misma comunidad, aunque no cumplan con todas las credenciales firmales (siempre que demuestre dominio cultural y pedagógico). Estas medidas rompen con la lógica centralista y colonial que homogeneiza la educación (Díaz-Barriga et al., 2021) y en cambio promueven una gobernanza educativa democrática anclada en la realidad de cada territorio (UNESCO, 2021).

Currículo contextualizado, intercultural y dialógico: Rediseñar el currículo formal para que refleje la diversidad cultural y epistemológica de los contextos locales. En lugar de un programa de estudio uniforme dictado desde la metrópoli (o la capital nacional,), se propone un currículo flexible, construido mediante *diálogo de saberes* entre expertos académicos y sabedores comunitarios (Bozzano & Canevari,2020). Concretamente, esto conlleva integrar contenidos propios de las comunidades: historia local contada por los ancianos, conocimientos tradicionales de agricultura sostenible, medicina herbolaria, arte y cosmología autóctona, derecho consuetudinario, etc. Por ejemplo, en una comunidad andina podría incorporarse al currículo la *práctica de la mink'a* (trabajo colectivo solidario) como contenido en formación ciudadana, o en una comunidad pesquera costera incluir ecología de manglares y técnicas tradicionales de pesca en ciencias naturales.

Un caso exitoso es la iniciativa de Fe y Alegría Ecuador en la provincia de Esmeraldas: desde 2021 trabajan en contextualizar el currículo rural, incorporado pedagogías de educación popular y un enfoque territorial que vincula lo educativo con la vida productiva local, incluyendo la enseñanza de agroecología para mejorarla soberanía alimentaria. Según Benavides (2023), coordinadora de ese proyecto, “*el currículo tradicional era demasiado urbano y desvalorizaba la vida rural; buscamos revalorizar los sabores locales y promover innovación educativa comunitaria*”. La interculturalidad crítica demanda también la educación bilingüe allí donde existan lenguas originarias: las escuelas deben enseñar en la lengua materna del alumno

durante de los primeros a los y luego enseñar también el idioma dominante, para que el estudiante sea plenamente bilingüe y no se rompa su vínculo cultural (UNESCO,2021), Múltiples estudios evidencian que la educación intercultural bilingüe mejora el rendimiento y autoestima de estudiantes indígenas, a la vez que preserva sus idiomas (Lopez,2022;UNICEF,2019).

Asimismo, el currículo dialógico implica que ciertas secciones sean co-creadas directamente con estudiantes y comunidad. Por ejemplo, implementar “*proyectos de conocimiento local*” en que alumnos, guiados por sus familias, investiguen algún saber tradicional (siembra lunar, construcción de instrumentos, relatos orales) y luego lo integren en las asignaturas formales (ciencia, música, historia). De esta manera, la frontera entre aula y comunidad se difumina: la comunidad entra al aula con sus saberes, y la escuela sale al territorio a aprender de su gente. Esta estrategia contribuye a la justicia epistémica al legitimar curricularmente el conocimiento subalterno que antes era excluido (Drunker et al., 2024).

- Formación docente situada y crítica: Un obstáculo frecuente para articular lo comunitario con lo formal es la resistencia o falta de preparación del profesorado para trabajar con enfoques distintos a los convencionales. Por ello, es esencial reformular la formación inicial y continua de docentes, especialmente quienes sirven en áreas rurales o interculturales. Las escuelas normales y facultades de educación deben incluir en sus planes de estudio módulos sobre pedagogías decoloniales, educación popular y metodologías participativas, impartidos idealmente con la colaboración de educadores

comunitarios experimentados. Inspirados en Pulo Freire, los futuros maestros necesitan desarrollar una *conciencia crítica* que les permita verse no como simples transmisores de contenidos oficiales, sino como facilitadores de diálogos culturales y animadores de procesos colectivos de aprendizaje (Freire,1970).

Por ejemplo, un maestro rural debería saber cómo utilizar la historia oral de la comunidad como recurso pedagógico, cómo organizar *talleres con padres y abuelos* para que compartan sus saberes en la escuela, o cómo ajustar su planificación cuando el pueblo entra en temporada de cosecha o festividades. Estrategias concretas incluyen: *pasantías rurales* obligatorias durante la formación docente (para que los futuros maestros convivan un tiempo en comunidades rurales y aprendan directamente de ellas); *acompañamiento pedagógico* por mentores locales (un maestro recién asignado a una comunidad indígena podría tener un tutor que sea líder educativo local bilingüe); y desarrollo profesional continuo en servicio, a través de *microcentros* o círculos de docentes locales donde se compartan prácticas y soluciones situadas (Zapata,2019).

Cabe recordar la experiencia de los microcentros rurales en Chile, donde docentes de escuelas aisladas se reúnen periódicamente para intercambiar técnicas y material contextualizado, logrado mejoras significativas en prácticas multigrado y pertinencia cultural (Zpata,2019). En resumen, se busca un docente “biocultural”, capaz de mediar

entre el conocimiento académico y el saber popular, y con el compromiso ético de defender la dignidad de la cultura de sus estudiantes en el espacio escolar (Walsh,2007: Hooker, 2016). Solo con maestros así empoderados podrá sostener la articulación entre educación formal y no formal sin caer en folclorizaciones superficiales.

- Reconocimiento y validación de la educación no formal comunitaria: Para tender puentes genuinos, el sistema formal debe reconocer el valor de los aprendizajes adquiridos en espacios no formales. Esto implica crear mecanismos de *revalidación, certificación o convalidación* de competencias obtenidas en programas comunitarios, para que no sean considerados “informales” de segunda categoría. Por ejemplo, si un joven participó durante dos años en una *escuela campesina de agroecología* (como las de Guatemala antes descritas), el Ministerio de Educación podría certificar sus competencias equivalentes a un técnico agrícola de nivel medio, permitiéndole acceder a estudios superiores o a empleo técnico calificado (Gabay,2023).

Del mismo modo, alfabetizaciones o cursos de oficio impartidos por ONG locales deberían articularse con la educación formal de adultos mediante pruebas de validación convenios, de forma que un adulto que aprendió a leer un círculo comunitario pueda luego obtener su certificación primaria oficial sin duplicar procesos. Algunos países han implementado con éxito pasarelas educativas: en Senegal, el proyecto Psserelles (2018-2022) facilitó que niños y niñas fuera de la escuela, tras pasar por programas puentes comunitario, ingresaran al sistema formal; cerca de un tercio logró integrarse al colegio regular con buen desempeño (Anamuah-Mensah et al., 2022).

Estas transiciones requieren ajustar requisitos de edad, documentación y lenguaje de enseñanza para ser inclusivos. La validación de aprendizaje previos es un principio del aprendizaje a lo largo de la vida promovido por UNESCO (UIL, 2018): gobiernos del Sur podrían establecer institutos de educación comunitaria encargados de articular lo no formal (centros comunitarios, escuelas campesinas, talleres productivos) con lo formal, asegurando calidad y equivalencias sin desvirtuar la identidad propia de esos espacios. En definitiva, se trata de reconocer la pluralidad de trayectorias educativas de las personas y brindar movilidad entre ellas, para que la escuela formal no sea una isla sino parte de un ecosistema educativo más amplio en el territorio (UNESCO, 2021).

Flexibilización institucional y alianzas intersectoriales: Superar barreras de gobernanza implica también que el Estado y las instituciones educativas adopten una actitud flexible e innovadora frente a las formas no convencionales de la educación. En lugar de ver la educación comunitaria como “competencia” o amenaza a la autoridad estatal, deben concebirla como aliada complementaria para alcanzar objetivos sociales comunes (alfabetización universal, desarrollo sostenible, cohesión social). Un paso estratégico es establecer alianzas intersectoriales e interinstitucionales: por ejemplo, convenios entre Ministerios de Educación y organizaciones comunitarias o ONGs de educación popular, para co-implementar programas.

En América Latina ha habido experiencias valiosas, como los convenios del Ministerio de Educación de Bolivia con centros de educación campesina para aplicar el Modelo de Educación Socio comunitario Productivo en zonas rurales (MinEduc

Bolivia,2014), o las alianzas público-comunitarias en México bajo el programa CONAFE para llevar instructores comunitarios a comunidades remotas. Estas alianzas deben plasmarse en marcos normativos que permitan excepciones o adecuaciones a la norma general cuando se justifique por pertinencia cultural. Por ejemplo, flexibilizar la exigencia de títulos oficiales para facilitadores comunitarios en contexto donde no hay maestros titulados disponibles, pero sí personas con saber local y vocación pedagógica; o permitir que escuelas formales utilicen metodologías “no formales” (educación experiencial, campamentos, asambleas deliberativas) so que sean consideradas fuera del reglamento.

La integración interseccional también supone involucrar a otros actores más allá de educación: articular con áreas de salud, desarrollo cultural, cultura y medio ambiente. Una estrategia exitosa es convertir a la escuela en un *centro comunitario polivalente*, donde confluyen programas de alfabetización de adultos, capacitación agrícola, promoción de salud básica y actividades culturales, gestionados en conjunto por agencias gubernamentales y la comunidad. Esto derriba barreras institucionales al diluir comportamientos burocráticos y responder de manera holística a las necesidades de la población (Fukuda, 2020). La institución educativa debe abrirse y *salir de sus muros*: que el aula se mueva al campo cuando sea necesario, que a asamblea comunitaria tenga lugar en la escuela, que el currículo se construya en la plaza pública y que el certificado escolar lleve implícito el sello de la comunidad. Solo así se materializará la visión de una educación como bien común coproducido democráticamente (UNESCO,2021), superando el divorcio histórico entre lo formal y lo popular.

3. CONCLUSIONES

Los hallazgos de este estudio confirman la urgencia de reimaginar la educación desde el Sur global con una mirada crítica y situada, en sintonía con el llamado del informe de la UNESCO (2021), a forjar un nuevo contrato social educativo que repare injusticias históricas. Sin embargo, llevar este contrato social al terreno rural no formal exige contextualizar profundamente sus principios. El análisis de las tensiones entre el marco global y las condiciones locales evidenció que un enfoque universalista, por bien intencionado que sea, puede reproducir esquemas coloniales y urbanocéntricos contrarios a las realidades del campo. De hecho, las nociones hegemónicas de “calidad” y “éxito” educativo difundidas globalmente operan como un *régimen de verdad* que excluye o deslegitima las prácticas rurales comunitarias por no encajar en sus estándares. Contrario a lo esperado bajo una lógica homogeneizadora, este estudio corroboró que supera dichas tensiones requiere replantear las categorías evaluativas desde la diversidad epistémica y reconocer que las métricas únicas de corte urbano difícilmente capturan el valor de los aprendizajes situados. En síntesis, armonizar el contrato social global con los contextos del Sur implica cuestionar los supuestos universales y ceder protagonismo a las voces locales incluso si ello contradice enfoques previos más centralizados.

El recorrido por experiencia de co-construcción pedagógica comunitaria reafirmó el enorme potencial transformador de las iniciativas gestadas “desde abajo”. Lejos de ser

“atrasadas” o ajenas al conocimiento, las comunidades rurales marginadas se revelan portadoras de una rica diversidad epistémica y de propuesta pedagógicas e innovadoras. Diversos estudios recientes sustentan esta conclusión: cuando las comunidades locales son empoderadas como co creadoras del conocimiento, los logros educativos se potencian notablemente. Por ejemplo, en los *microcentros* rurales analizados por Zapata, docentes y pobladores construyen espacios dialógicos que mejoran tanto el rendimiento académico como la autoestima cultural de los participantes, generando incluso cambios en la concepción de la ruralidad. Asimismo, una revisión amplia halló que las comunidades de aprendizaje rurales fortalecen el pensamiento crítico y las habilidades socioemocionales del estudiantado, formando ciudadanos capaces de enfrentar desafíos globales desde lo local.

Estas evidencias empíricas confirman el postulado de la pedagogía decolonial; las prácticas educativas originadas en la periferia encarna formas vivas de resistencia y *re-existencia* ante la colonialidad (Walsh, 2020). En palabras de Boaventura, no se trata de oponer un saber del Sur al del Norte, sino de *construir puentes de conocimiento* a partir de las experiencias históricas de lucha de los oprimidos, transitando desde la monocultura dominante hacia una pluriversalidad de saberes que legitime múltiples visiones en dialogo horizontal. Reconocer a las comunidades rurales como *sujetos epistémicos activos*-y no como meros receptores de saberes “universales”- resulta así imperativo para fundar un contrato social verdaderamente inclusivo y pertinente.

A la luz de lo anterior, el ensayo propone lineamientos concretos para políticas educativas contextualizadas que articulen el nuevo contrato social con las realidades rurales. En primer lugar, se aboga por democratizar la gobernanza educativa incorporando de forma vinculante a la comunidad en la toma de decisiones escolares, como co-gestora de la educación. Esto conlleva crear espacios participativos- consejos escolares, cabildos educativos, comités comunitarios-donde padres, líderes locales, sabedores tradicionales, docentes y estudiantes deliberen sobre el currículo, el calendario o la gestión de recursos, adaptándolos a los ciclos productivos y culturales de cada territorio. En segundo lugar, resulta imprescindible territorializar el currículo: rediseñar los contenidos y metodologías desde el dialogo de saberes, de modo que reflejen la diversidad cultural y epistemológica local (historia y lengua indígenas, practicas agroecológicas, medicina tradicional, arte comunitario, etc.). Experiencias recientes-como la contextualización curricular rural emprendida por Fe y Alegría en Ecuador- muestran que un currículo flexible co-creado con la comunidad revaloriza la vida local y promueve innovaciones pedagógicas relevantes para el entorno (Benavides,2023).

En tercer lugar, se plantea reorientar la formación docente con un enfoque situado y crítico: los maestros que sirven en zonas rurales deben formarse en pedagogías decoloniales y educación intercultural bilingüe, desarrollando las competencias para mediar entre el conocimiento académico y el saber popular de su comunidad. Estrategias como pasantías rurales, mentorías con educadores locales y círculos de docentes

(microcentros) han probado ser eficaces para aumentar la pertinencia cultural de las prácticas pedagógicas. Finalmente, cerrar la brecha entre educación formal y no formal exige mecanismos de reconocimiento mutuo: validar los aprendizajes obtenidos en espacios comunitarios (escuelas campesinas, programas de alfabetización, talleres productivos) mediante certificaciones, convenios o pasarelas que permitan su equivalencia en el sistema oficial. Esto último, además de brindar continuidad educativa a los estudiantes rurales, concibe la educación como un *ecosistema articulado* donde la escuela deja de ser una isla y pasa a integrarse en un entramado más amplio de formación a lo largo de la vida.

En conjunto, estos lineamientos se alinean con la propuesta de *inteligencia territorial* de Bozzano y Canevari (2020), un paradigma dialógico que entrelaza ciencia, comunidad y política para producir conocimiento útil arraigado en necesidades locales y con los principios de ética del cuidado, justicia cognitiva y participación democrática que deberían cimentar el nuevo contrato social (UNESCO, 202; Arévalo, 2022). En esencia, se trata de dismantelar las jerarquías coloniales que subordinan el saber comunitario y reconstruir la educación como un bien pluriversal, pertinente a cada territorio y abierto a la colaboración entre múltiples conocimientos. Solo así la educación podrá convertirse en la herramienta de justicia social, bienestar sostenible y liberación que proclaman los discursos internacionales, materializando sus principios más allá de la retórica.

Por supuesto, transitar desde la visión a la praxis implica retos formidables. Las realidades rurales de Sur Global son sumamente heterogéneas, por lo que las

propuestas aquí delineadas deberán adaptarse a cada contexto particular para evitar nuevas generalizaciones simplistas. Además, persisten estructuras institucionales rígidas y lógicas coloniales que podrían resistirse a estos cambios transformadores. ¿Cómo lograr, entonces, que los Estados y organismos internacionales pasen del discurso a la acción, cediendo poder real a las comunidades en la definición de la educación? Esta pregunta trasciende el alcance del presente ensayo, pero subraya la necesidad de profundizar la investigación y la incidencia política. Futuros estudios empíricos *in situ* podrían poner a prueba estas recomendaciones en escuelas rurales concretas, evaluando su impacto e identificando vías efectivas de implementación.

Igualmente, hace falta explorar estrategias para escalar las innovaciones locales sin diluir su esencia participativa ni su arraigo cultural. A modo de cierre, se reitera que Re imaginar la educación desde el Sur no es un destino fijo, sino un proceso en construcción- un proyecto decolonial y colectivo que exige perseverancia crítica. Retomar la educación como práctica de liberación y *re-existencia* demandará, mantener abiertos los espacios de diálogo y seguir interrogándonos de manera radical. Solo así podremos forjar, desde la periferia y con sus protagonistas, *un nuevo contrato social* verdaderamente inclusivo, intercultural y emancipador, a la altura de los desafíos y esperanzas de nuestros pueblos.

REFERENCIAS

- Arévalo, A. (2022). *Hacia un nuevo contrato social educativo desde el Sur*. Revista Educación y Sociedad, 35(2), 45-67.
- Arévalo, E. (2022). *Reimaginar juntos nuestros futuros: Un nuevo contrato social para la educación*. Revista Warisata, 4(12), 87–91. <https://doi.org/10.61287/warisata.v4i12.6>
- Bourdieu, P. (2000). *La distinción: Criterio y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Bozzano, H., Canevari, T. (Coords.). (2020). *Transformar diálogos de saberes en diálogos de haceres: Ciencia, comunidad y políticas públicas*. La Plata: EDULP.
- Carrete, N., y Domingo, L. (2023). *Transformación digital y educación abierta en la escuela rural*. Revista Prisma Social, (41), 95–114. <https://revistaprismasocial.es/article/view/5058>
- Connell, R. (2007). *Southern Theory: The global dynamics of knowledge in social science*. Polity Press.
- Crocker, R. (2023). *Granjas escuelas agroecológicas interculturales: espacio de diálogo para desarrollar un sistema de producción alimentaria sostenible para el campo mesoamericano*. Naturaleza y Sociedad – Desafíos Medioambientales, 7, 87-115.
- Díaz, F.; Barroso, R., y López, E. (2021). *Fondos de identidad y justicia social a través de la fotovoz “Ayotzinapa: Lugar de Tortugas”*. Revista Internacional de Educación para la Justicia Social, 10(1), 83-103. <https://doi.org/10.15366/riejs2021.10.1.006>
- Díaz, A. et al. (2021). *Educación, colonialidad y comunidades subalternas: crítica al contrato educativo neoliberal*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, 51(2), 15-34.
- Entreculturas. (2024). *Informe Rojo 2024: La educación rural, retos y experiencias*. Entreculturas y Fe y Alegría.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva.
- Gabay, A. (2023, 8 sept.). *Guatemala: escuelas de agroecología ayudan a comunidades en el rescate de conocimientos ancestrales*. Mongabay Latam.

- Haraway, D. (1988). *Situated Knowledges: The science question in feminism and the privilege of partial perspective*. *Feminist Studies*, 14(3), 575-599.
- Martínez, M. (2022). *Descolonizar la escuela: Educación por la Justicia en Comunidades Originarias del Sureste de México*. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 11(1), 101-117. <https://doi.org/10.15366/riejs2022.11.1.006>
- Mbembe, A. (2016). *Decolonizing the university: New directions*. *Public lecture at University of London*.
- Monarca, H. (Coord.). (2022). *Calidad de la educación en Iberoamérica: Discursos, políticas y prácticas*. Dykinson.
- Monarca, H.; Fernández, N., y Méndez, Á. (2024). *La calidad de la educación como régimen de verdad*. En H. Monarca (Coord.), *Regímenes de verdad en educación* (pp. 126–141). Dykinson/CLACSO.
- Naciones Unidas (ONU). (2022). *Transformar la educación: Un imperativo político urgente para nuestro futuro colectivo (Informe del Secretario General para la Cumbre sobre la Transformación de la Educación)*. ONU.
- Ndlovu, S. (2020). *Decolonization, Development and Knowledge in Africa: Turning Over a New Leaf*. Routledge.
- Reimers, F. (2022). *Diálogos por un nuevo contrato social para la educación. Publicación independiente*.
https://www.researchgate.net/publication/366049499_Dialogos_por_un_nuevo_contrato_social_para_la_educacion
- Rubio, P., Boix, R., Domingo, L., Lorenzo, J., y Abós, P. (2021). *El reto de la escuela rural: hacer visible lo invisible*. Graó.
- Santos, S. (2020). *Conocimientos nacidos en las luchas: Construyendo las epistemologías del Sur*. Akal.
- Velásquez, G., y Parra, L. (2025). *El pensamiento crítico desde comunidades de aprendizaje rurales: Una revisión de la literatura*. *Cultura, Educación y Sociedad*, 16(1), e03515373. <https://doi.org/10.17981/culteduc.16.1.2025.5373>

Walsh, C. (2020). *Pedagogías decoloniales caminando y preguntando*. En B. de S. Santos (Ed.), *Conocimientos nacidos en las luchas: Construyendo las epistemologías del Sur* (pp. 121-138). Akal.

Zapata, V. (2019). *De microcentros rurales a comunidades de aprendizaje: Una oportunidad de transformación dialógica*. *Perspectivas Rurales*, 17(33), 11–35. <https://doi.org/10.15359/prne.17-33.1>