



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



**EL TRABAJO JUVENIL AGRÍCOLA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN MEDÍA
RURAL COLOMBIANA: REALIDADES A LA LUZ DE LOS ACTORES SOCIALES Y
EDUCATIVOS VINCULANTES**

Tesis doctoral presentada como requisito parcial para optar al grado de
Doctora en Educación

Autora: María Cristina Duarte Amado

Tutor: Christian Sánchez Del Mar

Chipatá, octubre de 2025



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
DOCTORADO EN EDUCACIÓN



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL "GERVASIO RUBIO"
SECRETARÍA

A C T A

Reunidos el día jueves, treinta de octubre de dos mil veinticinco, en la sede de la Subdirección de Investigación y Postgrado, del Instituto Pedagógico Rural "Gervasio Rubio," los Doctores: CHRISTIAN SÁNCHEZ (TUTOR), CARMEN NARVÁEZ, BLANCA PEÑALOZA, NEREYA MOROCOIMA Y ARMANDO SANTIAGO, Cédulas de Identidad Números V.-9.341.831, V.-12.464.824, V.-15.881.394, V.-9.466.581 y V.-3.269.641, respectivamente, jurados designados en el Consejo Directivo N° 619, con fecha del 18 de octubre de 2023, de conformidad con el Artículo 164 del Reglamento de Estudios de Postgrado Conducientes a Títulos Académicos, para evaluar la Tesis Doctoral Titulada: "EL TRABAJO JUVENIL AGRÍCOLA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN MEDIA RURAL COLOMBIANA: REALIDADES A LA LUZ DE LOS ACTORES SOCIALES Y EDUCATIVOS VINCULANTES", presentado por la participante DUARTE AMADO MARÍA CRISTINA, cédula de ciudadanía N° CC.-28.182.475 / pasaporte N° P.- AU198302 como requisito parcial para optar al título de Doctor en Educación, acuerdan, de conformidad con lo estipulado en los Artículos 177 y 178 del Reglamento de Estudios de Postgrado de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador el siguiente veredicto: **APROBADO**, en fe de lo cual firmamos.

DR. CHRISTIAN SÁNCHEZ
C.L.N° V.- 9.341.831

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO
TUTOR

DRA. CARMEN NARVÁEZ
C.L.N° V.- 12.464.824

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. BLANCA PEÑALOZA
C.L.N° V.- 15.881.394

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DRA. NEREYA MOROCOIMA
C.L.N° V.- 9.466.581

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL GERVASIO RUBIO

DR. ARMANDO SANTIAGO
C.L.N° V.- 3.269.641
UNIVERSIDAD DE LOS ANDES

DEDICATORIA

A Ti, Dios Todopoderoso, principio y fin de todo, elevo esta obra como ofrenda humilde. En cada duda fuiste certeza, en cada cansancio fuiste fuerza, y en cada silencio fuiste voz. Sin tu gracia y misericordia, este camino no habría sido posible.

A mi madre, cuyo abrazo eterno me sigue alcanzando desde la eternidad. Su amor, sembrado en mi alma, florece en cada logro de mi vida. Aunque sus ojos no puedan verme culminar este sueño, sé que su espíritu sonrío conmigo en lo alto del cielo.

A mi tía Carmencita, ejemplo de ternura y bondad, cuya memoria ilumina mis pasos. Hoy, con este logro, también honro la huella indeleble que dejó en mí, como guía silenciosa y amorosa.

A mis hermanos y hermanas, compañeros de mi existencia, porque en su apoyo encontré hogar, en su aliento encontré valor, y en su cariño, la certeza de que nunca camino sola. Este triunfo no es solo mío: es nuestro, fruto de la unión que nos sostiene como familia.

Que estas páginas sean testimonio de amor, gratitud y fe, y permanezcan como un recuerdo vivo de que todo lo alcanzado tiene raíz en el amor de Dios y en la memoria de quienes han marcado mi vida.

RECONOCIMIENTO

A Dios Todopoderoso, fuente de fortaleza, sabiduría y esperanza, por guiar mis pasos en este camino académico y por darme la perseverancia necesaria para culminar con éxito este proceso doctoral.

A la Universidad Pedagógica Experimental Libertador – Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, por abrirme sus puertas, brindarme el espacio de formación y propiciar un ambiente de crecimiento académico y humano.

A la familia Suárez Ayala, por su valiosa disposición y aportes durante las entrevistas, contribuyendo de manera significativa al desarrollo de esta investigación.

A la Rectora de la Institución Educativa Tierra Negra, quien, con generosidad y compromiso, compartió en las entrevistas sus aportes desde la visión de rectora, enriqueciendo la comprensión institucional y fortaleciendo el análisis de los hallazgos.

A mis compañeros docentes, por sus aportes sinceros y enriquecedores en las entrevistas, compartiendo sus experiencias y perspectivas para fortalecer el análisis académico.

A los estudiantes participantes, quienes con su conocimiento, reflexiones y vivencias nutrieron de manera esencial los resultados de esta investigación.

Finalmente, expreso mi agradecimiento a mi Tutor de Tesis, Dr. Cristian Sánchez, por su orientación constante, su paciencia, sus consejos académicos y humanos, así como por la confianza depositada en mi trabajo. Su acompañamiento ha sido una guía fundamental en este recorrido.

TABLA DE CONTENIDO

DEDICATORIA	iii
TABLA DE CONTENIDO	v
Lista de Tablas	vii
Lista de Figuras	viii
RESUMEN	x
INTRODUCCIÓN	1
SECCIÓN I	5
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	5
Objetivo General	19
Objetivos Específicos	19
Justificación	20
SECCIÓN II.....	24
MARCO REFERENCIAL	24
Antecedentes	24
<i>Antecedentes Internacionales</i>	24
<i>Antecedentes Nacionales</i>	32
Bases Teóricas.....	38
<i>Constructivismo Socio Cultural Cognitivo</i>	42
<i>Teoría de la Inteligencia Emocional</i>	48
<i>Educación rural</i>	54
<i>Trabajo juvenil</i>	59
<i>El cultivo de maíz y caña de azúcar en Chipatá</i>	71
Bases legales	73
SECCIÓN III.....	75
METODOLOGÍA.....	75
Método de Investigación	82

Informantes Clave	90
Rigor metodológico	94
Procedimiento General del Estudio	95
SECCIÓN IV	97
ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	97
Análisis e Interpretación de los hallazgos.....	97
Macro Categoría 1. Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola ...	98
Subcategoría 1. 1: Visión sobre el trabajo juvenil agrícola	100
Subcategoría 1.2-. Impacto social	113
Subcategoría1.3-. Concepciones culturales	123
Subcategoría 1.4-. Desafíos percibidos	134
Macro categoría 2. Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural	142
Subcategoría 2.1 Rendimiento académico	144
Subcategoría 2.2: Prácticas Pedagógicas	153
Subcategoría 2. 3. Integración curricular	160
Subcategoría 2.4 Impacto en el aprendizaje	169
Macro Categoría 3. Realidades Sociales y Educativas Emergentes	178
Subcategoría 3.1. Educación Intercultural	179
Subcategoría 3.2. Políticas educativas	185
Subcategoría 3.3: Valorización del Entorno Rural	191
SECCIÓN V	196
Integración multidimensional de los hallazgos desde la tridimensión del conocimiento	201
Dimensión ontológica: identidad juvenil y territorialidad	201
Dimensión Epistemológica: Producción y Validación del Conocimiento	205
Dimensión Axiológica: Sentido ético, corresponsabilidad y dignificación.....	208
Sistematización del constructo teórico	209

Impacto de trabajo juvenil agrícola en la educación media rural	214
SECCIÓN VI	221
CONSIDERACIONES FINALES	221
REFERENCIAS	225
ANEXOS.....	235

Lista de Tablas

Tabla	pp
1. Historia agrícola de Colombia con énfasis en el cultivo del maíz y de la caña de azúcar.....	69
2. Características de los docentes seleccionados para el estudio en la Institución Educativa Tierra del municipio de Chipatá, Santander – Colombia.....	91
3. Distribución de las técnicas e instrumentos de recolección de la información respecto a los informantes clave del estudio.....	94
4. Macro categoría 1. Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola.....	99
5. Subcategoría 1.1. Visión sobre el trabajo agrícola.....	100
6. Subcategoría 1.2. Impacto social.....	114
7. Subcategoría 1.3. Concepciones culturales.....	124
8. Subcategoría 1.4. Desafíos percibidos.....	134
9. Macro categoría 2. Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural.....	143
10. Subcategoría 2.1 Rendimiento Académico.....	144
11. Subcategoría 2.2 Prácticas Pedagógicas.....	154

12. Subcategoría 2.3 Integración curricular.....	161
13. Subcategoría 2.4 Impacto en el aprendizaje.....	169
14. Macro categoría 3. Realidades Sociales y Educativas Emergentes.....	179
15. Subcategoría 3.1. Educación Intercultural.....	179
16. Subcategoría 3.2. Políticas educativas.....	185
17. Subcategoría 3.3. Valorización del entorno rural.....	191

Lista de Figuras

Figura	pp
1. La educación desde la teoría humanista	39
2. La teoría humanista en educación	41
3. Pirámide del constructivismo sociocultural	47
4. Componentes de la Inteligencia emocional	51
5. Características de la Inteligencia	53
6. Características de las escuelas rurales	56
7. Características del trabajo juvenil	61
8. Aspectos fundamentales del método fenomenológico - hermenéutico	85
9. Círculo hermenéutico de Gadamer	86
10. Proceso de triangulación de la información	90
11. Procedimiento General del Estudio	96
12. Subcategoría 1.1: Visión sobre el trabajo juvenil agrícola	113
13. Subcategoría 1.2: Impacto social	123
14. Representación gráfica de la Subcategoría 1.3-. Concepciones Culturales	134
15. Representación gráfica de la categoría descriptiva 1.4 Desafíos percibidos	142
16. Representación de la Subcategoría 2.1 Rendimiento académico: el trabajo juvenil agrícola impacta el rendimiento académico	153

17. Representación gráfica de la Subcategoría 2.2: Prácticas Pedagógicas	160
18. Subcategoría 2. 3: Integración curricular	168
19. Representación gráfica de la Subcategoría 2.4: Impacto en el Aprendizaje	178
20. Representación gráfica de la Subcategoría 3.1. Educación intercultural	185
21. Representación gráfica de la Subcategoría 3.2-. Políticas educativas	190
22. Representación gráfica de la Subcategoría 3.3-. Valorización del entorno rural	195
23. Elementos clave de la dimensión ontológica sobre el trabajo juvenil agrícola en Chipatá	204
24. Hallazgos de la dimensión epistemológica	207
25. Dimensión Axiológica: hallazgos vinculantes	209
26. Integración de los ejes temáticos	210
27. Concepciones y experiencias sobre el trabajo juvenil agrícola	212
28. Impacto del trabajo juvenil agrícola	215
29. Impacto del trabajo juvenil agrícola	218

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
INSTITUTO PEDAGÓGICO RURAL “GERVASIO RUBIO”
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
Núcleo de Investigación de Educación Rural
Línea de Investigación “El Docente y la Nueva Ruralidad”

**EL TRABAJO JUVENIL AGRÍCOLA Y SU IMPACTO EN LA EDUCACIÓN MEDÍA
RURAL COLOMBIANA: REALIDADES A LA LUZ DE LOS ACTORES SOCIALES Y
EDUCATIVOS VINCULANTES**

Tesis presentada como requisito parcial para optar al Grado de Doctora en Educación

Autora: María Cristina Duarte Amado

Tutor: Cristian Sánchez

Fecha: Octubre de 2025

RESUMEN

El incremento del trabajo juvenil agrícola y su vinculación con el desempeño académico en la Institución Educativa Tierra Negra constituye un fenómeno relevante para el mejoramiento de la calidad educativa en la educación media rural. Esta investigación tuvo como objetivo Generar un constructo para la educación media rural en Colombia en atención el trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores sociales y educativos vinculantes con la Institución Educativa Tierra Negra ubicada en el municipio Chipatá, provincia de Vélez, departamento Santander-Colombia. Se adoptó un enfoque cualitativo-interpretativo, con un método fenomenológico-hermenéutico de nivel explicativo y diseño de campo. Los informantes clave fueron dos docentes, dos estudiantes, dos padres de familia y la rectora. Se utilizó la entrevista semiestructurada como técnica e instrumento de recolección de la información. El análisis se desarrolló con base a los principios propuestos por Heidegger (1927) y las fases propuestas por Martínez (2006): codificación, categorización, análisis-contrastación, interpretación y teorización. Los resultados, fueron organizados en tres dimensiones, y evidencian que: desde lo ontológico, el trabajo agrícola configura la identidad juvenil en relación con el territorio, la familia y la escuela; desde lo epistemológico, emergen saberes situados que desafían las lógicas escolares tradicionales; y desde lo axiológico, se expresan valores como la responsabilidad, el esfuerzo y la esperanza, junto con tensiones frente a la exclusión y la precariedad. Estos hallazgos permitieron consolidar un constructo pedagógico situado que articula saberes rurales, testimonios comunitarios y propuestas estratégicas para el mejoramiento de la educación media rural y su calidad.

Palabras clave: trabajo juvenil agrícola, educación media rural, mejoramiento continuo, calidad educativa

INTRODUCCIÓN

En el contexto contemporáneo, el desenvolvimiento de la sociedad es caracterizado por una dinámica de cambio impredecible. Los continuos avances en campos como la ciencia, el conocimiento, la innovación y la tecnología impulsan la urgencia de concebir currículos renovados, enfocados en la formación local para el desarrollo de competencias globales que permitan dar respuesta a los grandes problemas planetarios. Por tanto, la idea es formar profesionales que se conviertan en actores fundamentales para abordar de manera significativa y efectiva los desafíos actuales que enfrenta la humanidad.

Mediante el sistema de la educación formal, tanto en entornos urbanos como rurales, se persigue el alcance de competencias que enriquezcan y renueven la formación integral de los individuos. En este contexto, adquiere una relevancia extraordinaria la educación media rural, que, basada en las particularidades demográficas, geográficas y socioculturales propias, se esfuerza por impulsar la vanguardia educativa y el progreso de la comunidad rural que atiende. Este compromiso se presenta como una contribución insustituible e incuestionable que podría traducirse en: una mejora de las condiciones de vida de las familias y de las comunidades campesinas.

En el ámbito de la educación rural se ubica la Institución Educativa Tierra Negra (IETN) del municipio Chipatá, provincia de Vélez, departamento Santander -Colombia, lugar de adscripción laboral de quien investiga, lo que permitió y motivó el interés de investigar el impacto del trabajo agrícola juvenil en la educación media rural, teniendo en cuenta que, dentro de las principales actividades que realiza el sector juvenil lugareño se ubica las labores agrarias relacionadas con la producción de caña de azúcar y de maíz.

Atendiendo a este interés, el objetivo del presente trabajo está orientado a generar un constructo sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural colombiana: a la luz de las realidades de los actores sociales y educativos vinculantes. Para este efecto, el estudio se corresponde con un paradigma cualitativo- interpretativo, con un nivel explicativo y de campo, mediante el seguimiento de un método fenomenológico hermenéutico.

Con relación a lo anteriormente señalado y teniendo en cuenta el planteamiento de Heidegger (1927) respecto al método fenomenológico “es posible que permanezca oculto lo que debe convertirse en fenómeno. Y precisamente se requiere de la fenomenología porque los fenómenos inmediata y regularmente no están dados” (p. 45). En este sentido, este trabajo busca develar lo que permanece “oculto” en la práctica de los estudiantes de la IETN ubicada en Chipatá, en términos de comprender el fenómeno en profundidad y multidimensionalmente respecto a su situación académica y laboral, puesto que en su mayoría trabajan en el sector agrícola dedicado al cultivo del maíz y la yuca.

Tal como lo explica Heidegger (1927) y en el contexto de este estudio, desde la fenomenología se busca revelar un sentido y un significado a lo que no es tan evidente en las formas y estilos de vida de los estudiantes de la educación media de Chipatá, es comprender el fenómeno que se produce desde las propia vocería y prácticas de vida de los grupos de interés de la IETN con la finalidad de trascender lo visible y superficialmente observable, y avanzar hacia unos hallazgos que permitan descifrar la dinámica y el entramado de relaciones escolares, productivas, culturales, económicas y ambientales encarnadas en la vida misma de los sujetos de estudio, con la finalidad de trascender los juicios a priori y la constatación de hechos ya evidentes en si mismos.

El análisis de los resultados del estudio respondió a las fases propuestas por Martínez (2006), a saber: (a) codificación; (b) categorización; (c) análisis-contrastación; (d) interpretación y teorización (Martínez, 2006). La secuencia metodológica de esta fases permitió cumplir con una trazabilidad rigurosa, organizada y sólida, para dar cuenta de unos hallazgos emergentes, cuya integración permitió asegurar la coherencia científica y la interpretación inductiva de la información. Como técnica e instrumento de recolección de la información se aplicó la entrevista semiestructurada mediante un guion de preguntas. Los informantes clave estuvieron constituidos por 2 docentes, 2 estudiantes, 2 padres de familia y la rectora de la IETN.

Particularmente, quien investiga centró su análisis en la interpretación de la información desde la visión, el sentido y el significado que le asignan los sujetos de estudio a los hechos, similitudes y contrastes que establecen a partir del conocimiento

de su propio contexto, que en su conjunto, se constituyeron en los hallazgos emergentes representados en un andamiaje teórico que tuvo como propósito explicar y comprender la realidad en su ámbito natural desde la propia vocería de sus protagonistas.

En efecto, estos hallazgos apoyaron la formulación de un constructo, que se consolidó como un nuevo conocimiento y aporte para el mejoramiento de la educación media rural, específicamente, en aras de contribuir al aseguramiento de la calidad educativa institucional. En este sentido, la replicabilidad de este estudio en instituciones educativas ubicadas en el nivel de la educación media rural a nivel nacional e internacional se constituye como un elemento de relevancia creciente en el ámbito de esta investigación, siempre y cuando se consideren las características particulares del contexto.

Adicional a las páginas preliminares, la tesis doctoral está estructurada en seis secciones, a saber: Sección I: Planteamiento del problema, en este apartado se incluye la descripción detallada del problema de investigación, las interrogantes del estudio, los objetivos de la investigación y la justificación del trabajo; Sección II: Marco Teórico, que hace referencia a los antecedentes del estudio a nivel internacional y nacional, las bases teóricas y las bases legales; Sección III: Marco Metodológico, referido al paradigma, enfoque, tipo y método de la investigación, informantes clave, técnica e instrumento de recolección de la información y al procedimiento general del estudio; Sección IV: Análisis de los resultados, incluye el análisis de la información, la codificación, la categorización y análisis y contrastación de la información; Sección V: incluye el constructo resultante del estudio como elemento sustancial e integrador del proceso de teorización y Sección VI: relacionada con la presentación de unas consideraciones finales. Se finaliza con la presentación de las Referencias utilizadas durante el trabajo

Dentro de los aportes de la investigación se ubica su contribución en el incremento y calidad de los productos investigativos derivados del Doctorado en Educación orientado por la Universidad Pedagógica Experimental (UPEL) a través del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio” ubicado en Táchira – Venezuela. También enriquece al Núcleo de Investigación de Educación Rural (NIER), específicamente a la línea “El Docente y la Nueva Ruralidad”.

De igual forma, se presenta un aporte en términos del nuevo conocimiento orientado al mejoramiento de la educación media rural en la IETN (Santander, Colombia) considerando la vocería de los grupos de interés, sus condiciones de vida y las características socioeconómicas, culturales y ambientales del contexto de estudio. Asimismo, representa el alcance de una meta científico - académica con relación a la internacionalización de los productos investigativos generados entre dos países históricamente hermanados, como lo son Colombia y Venezuela.

SECCIÓN I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

La educación media en Colombia se refiere al nivel educativo que abarca los grados 10°, 11° y, en algunos casos, el grado 12°. También se conoce como educación secundaria o bachillerato. Este nivel educativo se encuentra ubicado entre la educación básica (primaria) y la educación superior (universitaria). Cabe anotar que de acuerdo con el artículo 27 de la Ley 115 (1994), la educación media tiene como fin la aprehensión de conceptos, valores universales y la preparación para la incorporación del estudiante en la educación superior y en el ámbito laboral. A raíz de esto, se empiezan a identificar distintos caminos de desarrollo educativo (ya sea técnico, tecnológico o universitario), profesional y social, que representan un punto crucial para el futuro de los adolescentes y jóvenes.

Por tanto, la finalidad de la educación media en Colombia es proporcionar a los estudiantes los conocimientos, habilidades y competencias necesarias para su desarrollo personal, académico y profesional. Al completar la educación media, los estudiantes deben haber adquirido una base sólida de conocimientos en diversas áreas y estar preparados para tomar decisiones informadas sobre su futuro educativo y laboral. Es por esto, que uno de los principales objetivos de la educación media es formar a los estudiantes para acceder y tener éxito en la educación superior. Por tanto, al finalizar la educación media, los estudiantes deben contar con las habilidades académicas y el conocimiento necesario para ingresar a la universidad o a otros programas de educación superior.

De acuerdo con la Ley 115 de febrero 8 de 1994, se puede caracterizar la educación media considerando unos criterios básicos. Respecto a su cobertura, se ubica

que es obligatoria y gratuita para todos los estudiantes. Sin embargo, la cobertura no es universal y existen desafíos para garantizar el acceso a la educación en todas las regiones del país. Al respecto, Martínez, Orrego y Palencia (2018) señalan que: la ubicación de las instituciones educativas condiciona la oferta y la demanda y, a su vez, esto se relaciona con lo económico, es decir, el colegio ubicado en la zona rural presenta una mayor demanda de estudiantes con necesidades educativas por los altos costos de matrícula y colegiatura de los colegios privados cercanos, mientras en el sector urbano el número de instituciones educativas públicas y privadas de cobertura generan sobreoferta.

Por lo cual, se puede decir que la ubicación geográfica de las instituciones educativas influye en la oferta y la demanda de la educación, y esto se relaciona con aspectos económicos. De acuerdo con lo señalado anteriormente, en el caso de un colegio ubicado en una zona rural, existe una mayor demanda de estudiantes con necesidades educativas. Esto se debe a que los colegios privados cercanos a menudo tienen costos de matrícula y colegiatura más altos, lo que dificulta el acceso a la educación para ciertos estudiantes. Por otro lado, en el sector urbano, se menciona que hay un número considerable de instituciones educativas públicas y privadas, lo cual resulta en una sobreoferta de plazas escolares.

Con relación a la duración, la educación media en Colombia se desarrolla en tres años, que se inician en el grado 10° y finalizan en el grado 11°. En algunos casos, se ofrece un grado adicional, el 12°, que se conoce como grado de transición. En ambos casos, culmina con el título de bachiller. Respecto a su carácter, tendrá el carácter de académica o técnica (Art. 28). Mientras que el artículo 31 establece que “aunque todas las áreas de la educación media académica son obligatorias y fundamentales, las instituciones educativas organizarán la programación de tal manera que los jóvenes puedan intensificar, entre otros, en ciencias naturales, ciencias sociales, humanidades, arte o lenguas extranjeras...”.

Respecto al plan de estudios de la educación media en Colombia, se incluyen asignaturas obligatorias, como matemáticas, ciencias naturales, ciencias sociales, lenguaje, inglés, educación física y ética. Además, los estudiantes cursan asignaturas electivas según la orientación académica que elijan. Con relación a la evaluación, esta

se realiza mediante la implementación de diversas estrategias e instrumentos, por ejemplo, las pruebas, las exposiciones orales, y los trabajos académicos. Los estudiantes deben cumplir con requisitos de promoción y obtener un promedio mínimo para graduarse.

Con relación a la transición a la educación superior: La educación media en Colombia es un requisito para acceder a la educación superior. Los estudiantes que deseen continuar sus estudios universitarios deben presentar el examen de admisión, conocido como el Examen de Estado de la Educación Media y el cual es realizado por el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), que evalúa los conocimientos y habilidades propias de este nivel educativo.

Considerando la variable geográfica, la educación media en Colombia se desarrolla en dos espacios fundamentales: el ámbito urbano y el ámbito rural. Teniendo en cuenta que el objeto de estudio de este trabajo de investigación es el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación rural, conviene realizar algunas aproximaciones respecto a la concepción de la educación rural y su caracterización en Colombia.

De acuerdo con Acosta, Ángel y Pérez (2020), la educación rural es entendida como un sistema educativo que se implementa en áreas rurales, donde las comunidades y los entornos son predominantemente agrícolas, ganaderos o relacionados con actividades no urbanas y se caracteriza por adaptarse a las necesidades y características específicas de las zonas rurales, teniendo en cuenta sus particularidades y desafíos. De acuerdo con Acosta et al, algunas características de la educación rural son las siguientes:

1. Contexto y entorno: la educación rural se desarrolla en comunidades rurales, donde los estudiantes y las escuelas están inmersos en un ambiente relacionado con actividades agrícolas, ganaderas o vinculadas a la vida rural. Esto puede influir en la forma en que se abordan los contenidos educativos y se diseñan las actividades escolares.

2. Acceso y cobertura: las áreas rurales suelen enfrentar desafíos en términos de acceso y cobertura educativa. Debido a la dispersión geográfica y a la falta de infraestructura en algunas regiones, puede ser más difícil para los estudiantes rurales acceder a la educación, especialmente a niveles superiores de enseñanza.

3. Recursos educativos limitados: las escuelas rurales pueden tener recursos educativos limitados, como bibliotecas, laboratorios o tecnología. Esto puede afectar la calidad de la educación y limitar las oportunidades de aprendizaje para los estudiantes rurales.

4. Enfoque práctico: dado el contexto rural, la educación rural puede tener un enfoque más práctico y orientado a las necesidades locales. Se pueden enfatizar habilidades prácticas y conocimientos relacionados con la vida rural, como la agricultura, la crianza de animales, la conservación del medio ambiente y el desarrollo sostenible.

5. Vinculación con la comunidad: la educación rural tiende a estar estrechamente vinculada a la comunidad local. Existe una mayor participación de los padres, la comunidad y las organizaciones locales en la vida escolar y en la toma de decisiones relacionadas con la educación.

6. Retos específicos: la educación rural puede enfrentar desafíos adicionales, como la falta de recursos financieros, la falta de personal docente calificado y la migración de jóvenes hacia áreas urbanas en busca de oportunidades educativas y laborales.

Asimismo, el MEN (s.f) en el Modelo de Educación Media Rural, caracteriza la situación socioeconómica del ámbito rural colombiano destacando algunos aspectos, a saber:

1. Problemas socioeconómicos: el país enfrenta altos índices de desempleo, pobreza y una creciente informalización de la economía, lo que afecta especialmente a la población rural.

2. Cambios en el sector rural: en las últimas dos décadas, el sector rural ha experimentado importantes transformaciones, tanto en la producción agrícola como en el desarrollo de actividades no agropecuarias, como el sector terciario y la agroindustria.

3. Violencia y desplazamiento forzado: la violencia en el campo colombiano ha generado desplazamientos forzosos de la población rural, lo que ha llevado a la exclusión social y a la violación de los derechos humanos.

4. Economía ilícita: el crecimiento de los cultivos de coca y amapola ha generado una economía ilícita que conlleva violencia, degradación ética y cultural, y daño ambiental.

5. Pérdida de empleo agrícola: la pérdida de empleo agrícola en la década de los 90 ha agudizado los problemas de pobreza y seguridad alimentaria en el sector rural.

6. Desafíos en la educación rural: a pesar de intervenciones importantes del Ministerio de Educación Nacional (MEN), la educación rural aún enfrenta problemas de calidad y no se han consolidado modelos educativos efectivos para formar actores que contribuyan sustancialmente al bienestar de la población rural.

7. Potencialidades del sector rural: El sector rural cuenta con potencialidades como los recursos naturales, la diversidad cultural y las capacidades de su población, lo que brinda oportunidades para configurar nuevos modos de gestión en la educación, el desarrollo económico, las organizaciones sociales y la cultura, buscando soluciones sostenibles a la crisis.

Con relación a Colombia, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s.f) establece que es esencial promover un enfoque proactivo y previsor en el desarrollo humano. Esta visión estratégica permitirá anticipar desafíos y aprovechar oportunidades, impulsando así un crecimiento equitativo y sostenible. Asimismo, sostiene que, en un mundo caracterizado por la diversidad étnica y cultural, es imperativo asegurar que los procesos educativos sean pertinentes y sensibles a este entorno variado. Esto implica adoptar enfoques pedagógicos que celebren y valoren las diferencias, cultivando la comprensión intercultural y fomentando un diálogo enriquecedor.

De igual manera, el MEN (s.f) determina dentro de sus principios para la educación media rural que, para lograr un verdadero desarrollo integral, es necesario facilitar una educación que abarque múltiples dimensiones humanas. Esta educación no solo debe incrementar el intelecto, sino también nutrir la esfera emocional, económica, productiva, volitiva y sensorial, entre otras. Al tiempo, plantea que la educación rural merece una atención profunda y holística, siendo analizada desde diversas perspectivas académicas como la antropología, sociología, economía, filosofía y psicología. Asimismo, afirma que, al comprender plenamente las complejidades de la educación en entornos rurales, se puede diseñar enfoques educativos más efectivos y adecuados.

En el ámbito de la educación media rural se ubica el trabajo juvenil agrícola, que para los efectos de esta investigación hace referencia a la participación remunerada de los jóvenes en actividades relacionadas con la agricultura y la producción de alimentos.

Implica el involucramiento de jóvenes en tareas agrícolas, como la siembra, cultivo, cosecha, crianza de animales, manejo de huertos o labores relacionadas con la producción y procesamiento de alimentos. En este contexto, fue conveniente precisar algunas posturas que ha expresado la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009) sobre los efectos del trabajo infantil y juvenil y su impacto en el desarrollo pleno e integral de los niños y jóvenes, al señalar que el término "trabajo infantil" se emplea para describir la labor que despoja a los infantes y adolescentes de su etapa de niñez, sus capacidades potenciales y su dignidad, teniendo un impacto perjudicial en su desarrollo físico y mental. Este concepto abarca las ocupaciones que resultan dañinas para su bienestar físico, mental, social o moral, afectando su educación al impedir su acceso a la escuela. Esto puede llevar a que abandonen tempranamente las aulas o a que se vean forzados a equilibrar la asistencia escolar con largas jornadas de trabajo extenuante.

Considerando lo anteriormente expuesto, la UNESCO (2009) hace referencia a la importancia de proteger a los niños, niñas y adolescentes de cualquier forma de trabajo que les prive de su infancia, potencial y dignidad. Se refiere específicamente al trabajo que es perjudicial para su desarrollo físico y mental, esto implica que el trabajo puede poner en riesgo su salud y desarrollo integral. También señala que, el trabajo nocivo es aquel que interfiere con la oportunidad de recibir educación formal. Esto implica que los niños, niñas y adolescentes se ven privados de la posibilidad de asistir a la escuela o se ven obligados a abandonar prematuramente sus estudios para trabajar. Por otra parte, se menciona que se considera trabajo nocivo cuando se exige a los niños, niñas y adolescentes combinar largas jornadas de trabajo pesado con la asistencia escolar. Tal como lo refiere la UNESCO (2009), esta combinación puede ser perjudicial para su desarrollo y dificultar su acceso a una educación de calidad.

Por su parte, según Torres y Helo (2020), la Organización Internacional del Trabajo (OIT), señala que el trabajo infantil afecta a más de 218 millones de niños de 5 a 17 años de todo el mundo, es decir un 33 % de esa población infanto-juvenil, distribuidas en los cinco continentes y de los cuales 10,7 millones se ubican en las Américas. Es decir, aproximadamente el 15%. Estas cifras demuestran que la actividad laboral realizada por niños y adolescentes es un problema que aqueja a la sociedad y que debe ser abordado por

los gobiernos desde las diversas aristas que le componen, para garantizar su derecho a una vida saludable acorde con su desarrollo físico y psicológico.

Mientras que, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2021), en el informe “Trabajo infantil: Estimaciones Mundiales 2020, Tendencias y el Camino a Seguir”, expone que los avances para erradicar el trabajo infantil se encuentran estancados, ya que existe un aumento sustancial de la cantidad de niños y adolescentes de 5 a 17 años que realizan un trabajo peligroso, por el cual se entiende todo trabajo susceptible de mermar su salud, seguridad o moral, aumentando en 6,5 millones desde 2016, hasta alcanzar 79 millones. Según refiere el informe, esta situación pudiera ser atribuible al confinamiento producido por la aparición de la pandemia por Covid-19 que afectó en todo el mundo, lo cual ocasionó entre otras situaciones el cierre de escuelas, crisis económicas y ajustes presupuestarios a escala nacional, donde las familias se vieron obligadas a tomar decisiones drásticas, sobre todo, en las zonas más deprimidas desde el punto de vista económico.

Más adelante, la UNESCO (2021b) hace referencia específica al trabajo juvenil agrícola, al señalar que, en aquellas comunidades donde los estudiantes dividen su tiempo entre la escuela y las responsabilidades económicas familiares, como es el caso de las áreas rurales, resulta esencial que la planificación educativa tenga en cuenta esta dinámica particular. El diseño del calendario escolar, la estructuración de horarios y el contenido curricular deben considerar esta circunstancia. Una estrategia beneficiosa podría ser la implementación de enfoques pedagógicos basados en proyectos, lo cual permitiría a los estudiantes asistir a la institución educativa en horarios más flexibles. También sería apropiado establecer períodos de descanso durante las temporadas de siembra o cosecha, en colaboración con la comunidad local. Asimismo, se podría establecer acuerdos entre los estudiantes, sus familias y la comunidad para administrar eficazmente el tiempo de los adolescentes, de manera que su participación en la escuela no entre en competencia con sus otras responsabilidades, sino que se integre de manera complementaria.

Por tanto, al considerar lo anteriormente expuesto, es importante tener en cuenta que el trabajo juvenil agrícola debe ser abordado de manera responsable y garantizar que los derechos y el bienestar de los jóvenes sean protegidos, mediante la

implementación de políticas y programas que promuevan el trabajo, la seguridad laboral y el acceso a la educación formal para los jóvenes involucrados en actividades agrícolas.

Teniendo en cuenta los cálculos del Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE) (2022) en Colombia, en el último trimestre de 2018 se registraron 645.000 menores de edad trabajadores, 305.000 en las zonas urbanas y 340.000 en las rurales, cifra que disminuyó un poco para el 2021, producto de la inversión que el gobierno nacional realizó para mitigar los efectos producidos por la pandemia en el país, de hecho, la cifra de 645 infanto-juveniles en el trabajo bajó a 508,192 ubicados en las cabeceras y 316 en el área del campo y de los cuales está entre los 15 y 17 años de edad, lo cual, de acuerdo con esta organización, impacta directamente en el proceso de escolarización dentro de la educación media, puesto que, el trabajo conlleva, por una parte, a incrementar los índices de deserción y por la otra, a disminuir el desempeño académico de quienes se encuentran en la dualidad de trabajar y estudiar, sobre todo ante un panorama de educación a distancia.

En este orden de ideas, vinculadas exclusivamente al problema del trabajo infanto-juvenil agrícola y su influencia en el rendimiento académico, la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad educativa (DINIECE) y el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) (2004) señala que el trabajo infantil, en cualquiera de sus formas, resta tiempo y energías para el estudio, y frecuentemente ocasiona ausentismo en las escuelas de niños y adolescentes. Por ende, se puede afirmar que el trabajo juvenil agrícola impacta en diversos aspectos de la vida del individuo a esa edad, sobre todo en aquellas localidades donde se presentan mayores índices de austeridad y pobreza, como lo es la zona rural o del campo.

Esto en el entendido de que en los sectores rurales según el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) (2021) en el año 2020, el 42,9% era pobre y el 48% se encontraba en condición de vulnerabilidad, cifras que el estado controló para ese año producto de las ayudas del gobierno para minimizar el impacto de la pandemia, pues hubo costo de inversión que buscaban por medio de transferencias proteger a los hogares que mayor afectación pudieran tener durante la crisis generada por el COVID-19- De hecho, en el sector rural la pobreza monetaria cayó del 50% a 42,9% y que la extrema, pasó de 27,9% a 18,2%.

No obstante, las cifras siguen siendo alarmantes considerando la seguridad social que se le debe prestar a los niños y adolescentes, a la luz de los derechos universales de la niñez, puesto que como lo plantea Rausky (2021) describir, analizar y cuestionar las formas de opresión a las que se ven sometidos los niños y jóvenes que trabajan, vulnera los derechos socialmente consagrados en la Convención Internacional de los Derechos del Niño (CIDN), que en ocasiones son capaces de develar muchas de las injusticias sociales a las que se ven sometidos tempranamente, de modo que el trabajo infantil representa un riesgo intrínseco al considerarlo un mal en sí mismo, que debe ser superado.

Al respecto, la UNICEF (2021) propone fomentar una protección social adecuada para todos, incrementando el gasto en educación de calidad y facilitando el regreso de todos los niños y jóvenes a la escuela, entre ellos los que estaban sin escolarizar antes de la pandemia de COVID-19, además de promover el trabajo decente para los adultos, con el objetivo de que las familias no tengan que recurrir a la ayuda de sus hijos para generar ingresos, e incluso poner fin a las normativas de género ineficaces y a la discriminación que propician el trabajo infantil, con especial énfasis en la inversión en sistemas de protección de la infancia, el desarrollo del sector agrícola, servicios públicos rurales, infraestructuras y medios de subsistencia.

Así, todas estas propuestas generarían un ambiente de mayor confianza que favorecería un mejor desempeño académico para los que comparten las actividades escolares con el trabajo, juntamente con la inserción escolar, en el caso de aquellos que desertaron o no han asistido a las instituciones educativas para dedicarse a las actividades del campo en las zonas rurales. A esta idea se suma la planteada por Vivallo (2021), parafraseando su postura, se puede afirmar que desde la Convención sobre los Derechos del Niño se insta a los Estados a fijar una edad mínima para trabajar, a disponer de una reglamentación apropiada de los horarios y condiciones de trabajo y estipular penalidades u otras sanciones apropiadas dirigidas a los que incumplan dicha normativa, por supuesto que esto genera que cada país tenga su regulación específica para afrontar el tema del trabajo infanto-juvenil.

Sin embargo, al revisar los aportes de algunos autores como la Organización Internacional del Trabajo (OIT) (2014); la Organización de las Naciones Unidas para la

Alimentación y la Agricultura (2018); y las de Sandoval, Moctezuma, Herrera y Espinoza (2022), se pueden ubicar algunos aspectos importantes del trabajo juvenil agrícola, entre estos:

1. Contribución a la seguridad alimentaria: el trabajo juvenil agrícola desempeña un papel importante en la producción de alimentos y en la seguridad alimentaria de las comunidades. Los jóvenes que participan en actividades agrícolas contribuyen a garantizar el abastecimiento de alimentos y el acceso a una alimentación adecuada.

2. Desarrollo de habilidades y conocimientos: el trabajo juvenil agrícola brinda a los jóvenes la oportunidad de adquirir habilidades prácticas, conocimientos técnicos y competencias relacionadas con la agricultura y la producción de alimentos. Esto incluye el aprendizaje sobre prácticas agrícolas, manejo de recursos naturales, tecnologías agrícolas, emprendimiento rural y habilidades de gestión.

3. Fortalecimiento de la conexión con la tierra y la tradición: el trabajo juvenil agrícola puede fortalecer el vínculo de los jóvenes con la tierra, la naturaleza y las tradiciones agrícolas. Los jóvenes que participan en actividades agrícolas pueden desarrollar un mayor aprecio por la importancia de la agricultura, la conservación de recursos naturales y las prácticas sostenibles.

4. Desafíos y riesgos: el trabajo juvenil agrícola también presenta desafíos y riesgos. Los jóvenes pueden enfrentar condiciones laborales difíciles, exposición a productos químicos agrícolas, largas horas de trabajo y falta de acceso a la educación formal. Además, es importante garantizar que el trabajo juvenil agrícola se realice dentro de un marco legal y normativo que proteja los derechos y el bienestar de los jóvenes.

5. Oportunidades de desarrollo rural: el trabajo juvenil agrícola puede ofrecer oportunidades de desarrollo rural y contribuir a la revitalización de las comunidades rurales. Puede ser una opción de empleo y emprendimiento para los jóvenes en áreas rurales, fomentando la generación de ingresos, la diversificación económica y la sostenibilidad rural.

Ante este panorama cobra fuerza el planteamiento de la UNESCO (2021a), en su informe “Reimaginar Juntos Nuestros Futuros” que surge como un nuevo contrato social para la educación y donde se expresa que si para el siglo XX, la educación

pública buscaba esencialmente apoyar a la ciudadanía nacional, mediante la escolaridad obligatoria de niños y jóvenes, en el momento actual, en el que enfrentan graves riesgos para el futuro de la humanidad y la propia vida del planeta, es necesario reinventar urgentemente la educación para afrontar los retos comunes, es decir, trabajar juntos para crear futuros que sean compartidos e interdependientes, uniendo esfuerzos colectivos y aportando el conocimiento y la innovación necesaria para forjar futuros sostenibles y pacíficos para todos, basados en la justicia social, económica y ambiental.

Teniendo en cuenta la complejidad y los retos de la Educación Media Rural hasta ahora observados en esta disertación, a nivel global y local, emergió el interés de investigar sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural en Colombia a la luz de las realidades de los actores sociales y educativos vinculados con la Institución Educativa Tierra Negra (IETN), ubicada en el municipio Chipatá, provincia de Vélez, departamento Santander - Colombia. Esta institución es de carácter público y está tipificada por el MEN como rural.

Según reporta la Alcaldía Municipal de Vélez -Santander (2023), dentro de las economías primordiales del municipio, se ubica la producción de la guayaba, que es un producto agrícola tradicional de la región, asociado a la explotación ganadera. Esta actividad es fundamental para los ingresos económicos de la población, sobre todo, en la época de cosecha comprendida entre los meses de octubre, noviembre, diciembre; dado que, en el área de los Guayabos, Aco Peña Blanca, La Doctrina y la Capilla están localizados los comerciantes del bocadillo, donde se aprecian 9 fábricas tipificadas como grandes, 16 medianas y 10 pequeñas, este tamaño se asocia por la cantidad de fruta que procesan. También tipifica al sector la siembra y cosecha de otros cultivos como la caña de azúcar y el café, siendo productos que también aportan una importante fuente de ingreso para el municipio.

En la IETN, los jóvenes estudiantes generalmente comparten el trabajo en el campo, con los estudios formales. Al respecto es importante considerar el aporte de Serrano et al. (2015), cuando afirma que la compleja situación económica que viven las familias en Colombia exige en muchas ocasiones que la población infantil y juvenil contribuyan con la economía familiar, aunque para el sector rural, se solapa con la

realidad del trabajo agrícola, como parte de las costumbres y de la vida cotidiana de los niños y jóvenes.

De modo que, en el sector rural, la labor campesina de los jóvenes es prácticamente obligatoria, tal como se pudiera deducir de las estadísticas expuestas por el DANE (2022), las cuales indican que el 40,1 % trabaja porque debe participar en la actividad económica de la familia y el 13,9% para apoyar con los gastos y ayudar a costearse los estudios, para un total de 54 % de jóvenes del sector que trabajan en actividades agrícolas. Esta realidad no se desvincula del contexto del trabajo que ocupa esta investigación, puesto que dentro de las estadísticas correspondientes al control de inasistencias de los estudiantes que conforman la muestra de estudio, durante el primer período del año 2022, se pudo apreciar que para los grados: noveno y décimo, la principal justificación de las inasistencias se correspondió con el compromiso que tenían los jóvenes estudiantes de trabajar.

Al respecto, es importante destacar la información proporcionada en un estudio realizado por la Universidad Santo Tomás (2002) en Vélez, donde se evidenció que los jóvenes de esta provincia trabajan, ya sea en los cultivos de maíz o de caña de azúcar dentro de las áreas agrícolas del municipio Chipatá, situación que se adjudica posiblemente a las actividades que desempeñan los estudiantes para contribuir con la economía familiar relacionada con el sustento y apoyo a la adquisición de la canasta básica. La investigación indicó que, en las zonas rurales de esta provincia, el 45,6 % de los jóvenes se dedica al trabajo en el campo, en actividades asociadas con la agricultura, la ganadería, la caza y la pesca.

En este sentido, desde la perspectiva de Pedraza y Ribero (2006), en Colombia el intercambio entre trabajo y escolaridad se verifica para los jóvenes entre 12 y 17 años de edad que realizan labores tradicionales, donde se incluyen las actividades del campo, puesto que se encontró que a mayor asistencia al trabajo, menor asistencia escolar, es decir, que aquellas actividades “que estimulan el estudio desestimulan el trabajo y viceversa” (p.27), hecho que repercute en el desempeño académico de los estudiantes que se encuentra en esta dualidad. En palabras de Cosmelli (2003) “jóvenes provenientes de medios sociales más desfavorables presentan en promedio rendimiento menores en sus escuelas” (p.19).

Situación que se ha hace evidente en la IETN, municipio Chipatá, ubicado en el departamento Santander, donde, el Acta número 01 de la primera comisión de evaluación y primera de promoción 2022, abril 29 de 2022, muestra que para los grados 10 y 11, un total de 10 estudiantes presenta al menos una asignatura reprobada, éste desempeño estudiantil, posiblemente se pueda atribuir a que los jóvenes ubicados en estos grados comparten sus actividades escolares con las labores agrícolas, impactando directamente en el desempeño académico.

De manera que, este fenómeno se convierte en una situación multidimensionalmente compleja, pues en el desempeño académico incide una diversidad de variables personales, socio familiares y educativas que pueden conducir en el fracaso escolar. Respecto, a la dimensión socioeconómica y cultural, Tique, Camacho, Segura, Orozco, Ortega, Iriarte, Martínez, Gutiérrez, y Cáceres (2018), refieren que el entorno físico o simbólico donde el individuo se relaciona con otras personas, puede abarcar todos los factores culturales, económicos, históricos, etc. que forman parte de su identidad y realidad, de modo que ajustado al objeto de estudio viene representado por las condiciones en las cuales se desenvuelven los estudiantes de la zona rural, cuando se dedican a las labores del campo y que además la comparten con las actividades escolares desarrolladas en un medio socio-económico precario, que les ha obligado a trabajar para contrarrestar la situación en el entorno medio familiar e incluso en oportunidades les ha obligado a desertar del sistema escolarizado, para dedicarse al trabajo del campo.

En efecto, según los datos suministrados por la IETN (2022), sobre las novedades encontradas para el 1er período del año 2022, se evidencia que para los grados 10 y 11, que se corresponden con los niveles a trabajar dentro de la muestra de estudio de la investigación, 4 estudiantes tomaron la decisión de retirarse del sistema regular, destacando que 2 de ellos fueron por motivos laborales. De allí la importancia de investigar el impacto del trabajo agrícola juvenil en la educación media rural de Chipatá, teniendo en cuenta la vocería de sus propios actores, con la finalidad de comprender el fenómeno que se produce en el entramado de relaciones propias del sector rural veleño.

Ante estas razones es imperativo analizar, interpretar y comprender el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural, desde la vocería de los

actores vinculados con la IETN del municipio Chipatá, provincia de Vélez, departamento Santander - Colombia. Cabe acotar que, abordar este trabajo de investigación implica adentrarse en la complejidad de la realidad objetivo de estudio, pues como lo expresan Acero et al (2021) la complejidad como concepto, proporciona no solo un marco de referencia para el análisis de los territorios rurales, sino también una condición para las transformación de las estructuras sociales, políticas, económicas y educativas, que han llevado a repensar la investigación sobre la educación rural en este periodo de enormes exigencias personales y colectivas, pues como lo plantea el mismo autor, en Colombia, la educación en las zonas rurales enfrenta desafíos significativos en términos sociales, académicos y pedagógicos. Las políticas gubernamentales en el ámbito educativo han sido incapaces de abordar de manera efectiva las necesidades de esta población dispersa, resultando en una negación del derecho fundamental a la educación. Esta situación se traduce en un acceso limitado a una educación de calidad, inclusiva y equitativa, que debería fundamentarse en las capacidades inherentes de la educación.

Desde la perspectiva de Morín (2011), abordar la investigación relacionada con el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural implica sumergirse en un proceso interpretativo que abarque múltiples aspectos interconectados de una realidad social compleja y dinámica. Este enfoque reconoce que los cambios locales o sectoriales tienen un impacto en el cambio global, lo que significa que las políticas estatales dirigidas a tratar el trabajo juvenil en áreas rurales influirán en las normativas locales e institucionales para adaptar los entornos educativos a las necesidades de esta población.

Además, esta transformación también se alinea con las aspiraciones a nivel mundial de mejorar la calidad de la educación a lo largo de la vida, como se establece en el artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (UNESCO, 2021). En este contexto, la educación media rural debe evolucionar de manera continua y constructiva, sobre todo, si se tiene en cuenta las realidades específicas que caracterizan las oportunidades educativas en las zonas urbanas.

La teoría de la complejidad se vuelve relevante en esta investigación porque ofrece un marco conceptual que permite comprender y abordar la interconexión de múltiples factores y dimensiones involucradas en el trabajo juvenil agrícola y su influencia

en la educación rural. Esta teoría enfatiza la necesidad de considerar las relaciones y retroalimentaciones entre diferentes elementos de un sistema, lo que resulta fundamental para analizar y proponer un constructo sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural colombiana desde las narrativas de los actores involucrados.

Con la finalidad de orientar el estudio emergieron las siguientes interrogantes: ¿Cuáles serán las concepciones y experiencias que sobre la educación media rural y el trabajo juvenil agrícola detallan los actores sociales y educativos vinculados con la IETN del municipio Chipatá ubicado en el departamento Santander-Colombia? ¿Cuál sería la interpretación de las realidades sociales y educativas emergentes en la educación media rural en atención al trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores vinculados con la Institución Educativa Tierra Negra del municipio Chipatá ubicado en el departamento Santander-Colombia? ¿Cuál es el impacto que en la educación media rural colombiana tiene el trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores vinculados con la Institución Educativa Tierra Negra del municipio Chipatá ubicado en el departamento Santander-Colombia? ¿Cuál sería el constructo para la educación media rural en Colombia en atención el trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores sociales y educativos vinculados con la Institución Educativa Tierra Negra del municipio Chipatá ubicado en el departamento Santander-Colombia? Para dar respuesta a las interrogantes expuestas, se plantearon los siguientes objetivos.

Objetivo General

Generar un constructo para la educación media rural en Colombia en atención el trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores sociales y educativos vinculantes con la Institución Educativa Tierra Negra ubicada en el municipio Chipatá, provincia de Vélez, departamento Santander-Colombia

Objetivos Específicos

Conocer las concepciones y experiencias que sobre la educación media rural y el trabajo juvenil agrícola detallan los actores sociales y educativos vinculados con la Institución Educativa Tierra Negra del municipio Chipatá ubicado en la provincia de Vélez, departamento Santander, Colombia.

Analizar el impacto que en la educación media rural colombiana tiene el trabajo juvenil agrícola en la Institución Educativa Tierra Negra del municipio Chipatá ubicado en la provincia de Vélez, departamento Santander, Colombia

Interpretar las realidades sociales y educativas emergentes en la educación media rural en atención al trabajo juvenil agrícola en la Institución Educativa Tierra Negra del municipio Chipatá ubicado en la provincia de Vélez, departamento Santander, Colombia

Diseñar un constructo para la educación media rural en Colombia en atención el trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores sociales y educativos vinculados con la en la Institución Educativa Tierra Negra del municipio Chipatá ubicado en la provincia de Vélez, departamento Santander, Colombia

Justificación

La presente investigación, se justifica a partir de las diversas dimensiones del proceso investigativo: dimensión teleológica, epistemológica, ontológica, axiológica y metodológica.

A tal efecto, con respecto al dimensión teleológica de la investigación, el estudio aporta elementos con relación al trabajo juvenil agrícola desde la vocería de los actores vinculados con la IETN, ubicada en el municipio de Chipatá, provincia de Vélez, departamento Santander-Colombia, lo cual podrá enriquecer los enfoques y constructos socioeducativos actuales. En el contexto del trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural, la dimensión teleológica podría involucrar analizar cómo la participación de los jóvenes en actividades agrícolas contribuye a su desarrollo personal, sus habilidades y su preparación para el futuro. También podría implicar considerar cómo estas experiencias influyen en su compromiso con la comunidad y su capacidad para tomar decisiones informadas sobre su educación y carrera.

Desde la dimensión epistemológica, la justificación para llevar a cabo una investigación sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural colombiana se basa en la necesidad de obtener un conocimiento más profundo y fundamentado acerca de esta relación y sus implicaciones. Por ejemplo, podría ampliar el conocimiento al analizar y comprender fenómenos que aún no han sido completamente interpretados en su propio contexto. En este caso, la investigación sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural podría llenar un vacío en la comprensión

de cómo estas dos realidades están interconectadas y cómo afectan el desarrollo y las perspectivas de los jóvenes en contextos rurales.

Teniendo en cuenta que, la dimensión epistemológica se preocupa por la validación y la fundamentación del conocimiento, al realizar una investigación en este ámbito se podría validar y fundamentar las percepciones, experiencias y efectos del trabajo juvenil agrícola en la educación rural, esto, proporcionaría una base sólida para entender las dinámicas y las posibles implicaciones en la formación de los jóvenes. Asimismo, la dimensión epistemológica valora la generación de nuevos conocimientos y la contribución al corpus existente. Investigar sobre el trabajo juvenil agrícola en relación con la educación media rural podría llevar a la identificación de patrones, tendencias y relaciones hasta ahora desconocidos, enriqueciendo el entendimiento en ambas áreas.

Por otra parte, también se ubica la aplicación práctica, al considerar que la dimensión epistemológica no solo busca la adquisición de conocimiento por sí mismo, sino también su aplicación práctica. Por lo cual, esta propuesta de investigación podría proporcionar información valiosa para la toma de decisiones en políticas educativas y programas dirigidos a jóvenes ubicados en el ámbito rural, contribuyendo así al mejoramiento de las condiciones educativas y laborales de esta población.

Desde la dimensión ontológica, la justificación para llevar a cabo una investigación sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural se fundamenta en la creencia de que existe una realidad objetiva y compleja que involucra interacciones entre estos dos fenómenos. Esto se puede respaldar al considerar que la dimensión ontológica se preocupa por la naturaleza de la realidad y la existencia de fenómenos observables. Investigar el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural permitiría analizar y comprender una realidad objetiva en la que los jóvenes participan en actividades agrícolas y cómo esto se relaciona con su educación y desarrollo.

Desde la perspectiva ontológica, se entiende que los fenómenos están interconectados e interrelacionados. La investigación podría revelar las interacciones complejas entre el trabajo agrícola juvenil y la educación rural, analizando cómo uno afecta al otro y cómo estas relaciones pueden influir en las trayectorias de vida de los jóvenes. De igual manera, la dimensión ontológica sugiere que la realidad es multidimensional y abarca diversas perspectivas. En este sentido, la investigación podría aportar una comprensión

más completa al examinar cómo el trabajo agrícola juvenil afecta no solo la educación formal, sino también otros aspectos del desarrollo, como la identidad, la salud y el bienestar de los jóvenes en entornos rurales.

La ontología reconoce que la realidad puede estar influenciada por factores culturales y sociales. Investigar el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural permitiría una contextualización más profunda de cómo estas prácticas se entrelazan con las dinámicas sociales y culturales de las comunidades rurales. De igual manera, desde la perspectiva ontológica, los fenómenos pueden tener aspectos ocultos o subyacentes, con relación a este aspecto, la investigación podría revelar informaciones no evidentes a simple vista, como las motivaciones, creencias y valores que influyen en la decisión de los jóvenes de participar en el trabajo agrícola y cómo esto puede moldear sus actitudes hacia la educación.

Desde la dimensión axiológica, la justificación para realizar una investigación sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural colombiana se basó en la valoración de principios éticos y morales, así como en la importancia de generar beneficios y promover valores positivos en la sociedad. Por otra parte, la dimensión axiológica reconoce la importancia de la equidad y la justicia en la sociedad, por lo cual, investigar el trabajo juvenil agrícola y su influencia en la educación rural quizás revele desigualdades y posibles injusticias en el acceso a oportunidades educativas y laborales para los jóvenes, lo que podría llevar a acciones dirigidas a mejorar su situación.

Desde esta perspectiva, también se valoran los derechos humanos y la dignidad de las personas, por lo cual, esta propuesta de investigación podría contribuir a identificar si el trabajo juvenil agrícola afecta negativamente los derechos y bienestar de los jóvenes, y si es necesario implementar medidas para protegerlos y garantizar su desarrollo integral. Asimismo, la dimensión axiológica promueve la búsqueda del bien común y la mejora de la sociedad, por tanto, investigar el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural podría llevar a la identificación de estrategias y políticas que beneficien tanto a los jóvenes involucrados como a la comunidad en general.

Adicional, dentro de la dimensión metodológica de la investigación, estudio proporciona argumentos teóricos-prácticos que consientan replicar el proceso investigativo en instituciones con características similares, ubicadas en zonas rurales,

donde exista la problemática asociada con el trabajo juvenil en los estudiantes, como consecuencia su labor en el campo. Finalmente, el trabajo aportará el incremento de los productos de investigación derivados del Doctorado en Educación del Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, a la línea de investigación “El Docente y la Nueva Ruralidad”, incluida en el núcleo Educación Rural.

SECCIÓN II

MARCO REFERENCIAL

En el siguiente capítulo se presentará el Marco Referencial, también denominado Marco Teórico Conceptual. Para Muñoz (2016) este apartado es definido como “la construcción de una perspectiva teórica desarrollada a partir del análisis de otras teorías, de conceptualizaciones e investigaciones previas sobre el objeto de nuestra investigación y que se consideran con validez para el encuadre de la investigación que nos ocupa” (p. 121). En este sentido, a continuación, se presentan los antecedentes nacionales e internacionales, las bases teóricas, las bases legales y la definición de términos básicos que soportan el estudio.

Antecedentes

Para Baena (2017) los antecedentes representan un paso previo a la investigación, permitiendo enriquecer el conocimiento sobre un tema, saber lo que se ha producido sobre el mismo y en qué estado está el conocimiento. Puesto que los hechos no son aislados, los antecedentes del estudio favorecen la contextualización de la investigación en correspondencia con el tiempo histórico, con el espacio geográfico y con las situaciones del ámbito donde se desarrollan. En consecuencia, a continuación, se presentan los antecedentes internacionales y nacionales afines a la propuesta de investigación.

Antecedentes Internacionales

En el contexto internacional relacionado con el tema de la investigación resaltan las siguientes investigaciones doctorales:

Jaramillo (2013) realizó un trabajo adscrito a la Universidad de Salamanca, en referencia al contexto colombiano, denominado “El trabajo infantil. El caso de “El Prado” en Bogotá. D.C – Colombia”. El objetivo fue conocer y analizar la situación social de los trabajadores

infantiles en sector del El Prado, a través del estudio de los mecanismos de integración del menor trabajador, sus condiciones socioeconómicas, las relaciones sociales y los patrones culturales que inciden en el trabajo infantil. Se consideró un universo de 180 participantes, quienes fueron encuestados respecto al objetivo de estudio de la investigación. La metodología fue de carácter descriptivo-explicativo, con un diseño de campo en el marco de una investigación social de tipo mixta, pues se utilizaron técnicas de indagación cuantitativas y cualitativas. La primera asumida para la selección de la muestra y a través de la aplicación de las encuestas a los estudiantes participantes en el proceso. Mientras que, lo cualitativo derivó de la realización de la entrevista en profundidad, efectuada sobre la historia de vida de un joven trabajador, esto con la finalidad de reflejar las particularidades y diferencias de lo colectivo e individual, sumado al trabajo de campo ejecutado para aplicar la observación participante.

Los resultados obtenidos demostraron que un alto porcentaje de los participantes les gusta su trabajo, aunque reconocen que el conflicto reside en el salario que no está acorde con su labor. De manera opuesta, lo que manifestaron quienes respondieron que no les gusta el trabajo, expresan que el mismo es muy fuerte, además se ponen en riesgo ante accidentes. Por otra parte, el hecho de ser menores representa un obstáculo para su subsistencia en el mercado laboral. Como conclusión la autora indicó que existe una gran diversidad de trabajos que realizan los niños y jóvenes, ante una situación de marginalidad, explotación e invisibilidad.

Adicional, se concluye que el trabajo realizado, en la mayoría de los casos, representa un aporte a la economía familiar, pero es asumido desde la informalidad, incluso deriva de situaciones de pobreza extrema, sumado al hecho de que la escuela no garantiza en sí misma la permanencia de los niños y jóvenes sumidos en la precariedad y la miseria, ya que el modelo escolar ha sido disfuncional, por ello, la escuela debe adaptarse a las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales de los estudiantes, generando condiciones dignas que permitan la escolarización. De modo que, la investigación será un aporte teórico para la presente investigación, puesto que, proporciona elementos que permiten contrastar y cotejar la información que se obtenga del proceso investigativo. De igual manera, desde el punto de vista metodológico

suministrará argumentos para la construcción de los instrumentos que se aplicarán dentro del estudio para obtener la información requerida.

Tárrega (2016) realizó un trabajo de investigación doctoral adscrito a la Universidad de Salamanca (España) denominado “Fomento de empleo juvenil”. El objetivo estuvo orientado al análisis integral del problema del desempleo juvenil, desde una perspectiva multidimensional que incluyó los aspectos económicas, jurídicos y sociales, en diferentes espacios territoriales, con la finalidad de identificar causas, evaluar políticas públicas (especialmente políticas activas de empleo como formación, orientación, emprendimiento y la garantía juvenil) y proponer medidas y estrategias dirigidas a reducir el desempleo y la precariedad laboral entre los jóvenes, adaptadas al marco institucional y normativo estudiado. La metodología respondió a un enfoque cuantitativo, soportado en datos estadísticos y en el análisis documental nacional e institucional. Dentro de los resultados del estudio se destacó que el trabajo juvenil es un fenómeno multidimensional vinculado con las condiciones sociales, económicas y jurídicas, mismas que se retroalimenta y dificultan la estabilidad socioeconómica de los jóvenes objetivo de estudio. Se destacó las falencias y la rigidez del marco jurídico que impiden el pleno desarrollo de los jóvenes trabajadores, dado las brechas y barreras que impiden la igualdad de oportunidades y consecución de la equidad.

La tesis doctoral de Tárrega (2016), titulada *‘‘Fomento de empleo juvenil’’, constituye un referente valioso para el abordaje del trabajo juvenil agrícola en el contexto colombiano, particularmente en lo que respecta a su impacto en la educación media rural. Aunque su estudio se desarrolla en el ámbito europeo y desde una metodología cuantitativa, su enfoque multidimensional —que articula lo económico, jurídico y social— permite establecer puntos de convergencia con la presente investigación, orientada a comprender las realidades educativas de jóvenes rurales trabajadores desde la perspectiva de los actores sociales y educativos vinculantes. El reconocimiento de la precariedad laboral juvenil como fenómeno estructural, así como la identificación de barreras normativas que limitan el desarrollo integral de los jóvenes, aporta elementos clave para el análisis crítico del marco institucional colombiano, donde persisten vacíos legales y políticas fragmentadas que afectan directamente la permanencia, el rendimiento y la trayectoria educativa de estudiantes rurales vinculados al trabajo

agrícola. En este sentido, el estudio de Tárrega fortalece la comprensión de las tensiones entre empleo juvenil y equidad educativa, y respalda la necesidad de propuestas integrales que reconozcan las especificidades territoriales y socioculturales del trabajo juvenil en el campo colombiano.

El estudio de Sánchez (2021), realizado en la Universidad de Guadalajara, titulado “El trabajo en la condición juvenil rural: reflexiones desde las juventudes rurales en Jalisco, México” muestra un acercamiento a la situación laboral de las y los jóvenes de una comunidad del estado de Jalisco en México que forma parte de una investigación cualitativa más amplia sobre la condición juvenil rural, presentando dicho concepto y abordando algunas ideas sobre el trabajo en contextos agroindustriales. Se narra etnográficamente cómo se construyeron las principales trayectorias laborales en la comunidad (la migración, el agronegocio y la profesional) desde las intervenciones de desarrollo rural hasta su debilitamiento en el contexto neoliberal, para entender el contexto histórico en el cual la juventud de Palos Altos actualmente se desenvuelve para integrarse al trabajo. Además, se presentan los resultados de una encuesta aplicada al sector juvenil de la localidad, que señalan algunos rasgos sobre su situación laboral actual, marcada por la precarización.

Por consiguiente, para los fines del estudio la investigación aportará insumos importantes desde el punto de vista teórico para sustentar los resultados que se puedan obtener. Además, en el aspecto metodológico, proporcionará elementos interesantes para desarrollar el proceso investigativo, partiendo del contexto y escenario del Municipio de Chipatá.

López Ahumada, José Eduardo. (2021), realizó en la Universidad de Alcalá, el trabajo titulado “Reflexiones sobre la situación del empleo juvenil y el fomento de su empleabilidad: mercado de trabajo y políticas de empleo en la Unión Europea y España”. El trabajo reflexiona de forma transversal sobre las medidas actuales de protección del empleo juvenil. Dichas medidas se han diseñado desde la Unión Europea y se han desarrollado subsiguientemente en el mercado de trabajo español. Especialmente se tiene en cuenta la necesidad de estimular la formación en el empleo mediante el aprendizaje a través del trabajo, así como la necesidad de intensificar las medidas de acompañamiento en el mercado de trabajo. Estas medidas de tutela del empleo juvenil

son actualmente necesarias, dados los efectos perniciosos de la actual crisis económica ligada a la pandemia.

A lo largo del trabajo se resalta la necesidad de seguir manteniendo, e incluso aumentado, las medidas de fomento del empleo juvenil. Se trata, pues, de desarrollar políticas intervencionistas de fomento del empleo de los jóvenes, con vistas a corregir las altas tasas de desempleo juvenil. Incluso, se aboga por el desarrollo de nuevas medidas preventivas, que eviten el abandono de la formación por parte de los jóvenes. En este sentido, destaca la necesidad de fomentar nuevas salidas profesionales del colectivo juvenil en el mercado de trabajo. De tal manera, la investigación proporcionará al presente estudios elementos teóricos asociados con el trabajo juvenil y como desde las políticas de Estado y el acompañamiento se puede intervenir para el mismo no repercuta en las condiciones educativas de los jóvenes y por ende en su desarrollo profesional.

Schmuck (2022) realizó en el Instituto de Estudios Sociales, Argentina, el trabajo titulado «Somos estudiantes del campo»: identificaciones de jóvenes rurales en Entre Ríos (Argentina). La extensión de la escolaridad en Argentina y la creación de escuelas secundarias en el campo ha significado transformaciones en el espacio rural y las juventudes rurales. A partir de una investigación realizada desde el enfoque histórico-etnográfico en el norte de la provincia de Entre Ríos, advertimos que la escuela secundaria es el espacio privilegiado de sociabilidad de las y los jóvenes y nos centramos en la Fiesta del Estudiante Rural para comprender los procesos de identificación de estas juventudes. La condición de juventud y la condición de estudiante están estrechamente implicadas en el espacio rural y las y los jóvenes construyen identificaciones por oposición a sus pares urbanos y en relación con el campo, entendido en tanto paisaje natural escindido de las actividades productivas y laborales de la ruralidad.

Desde lo planteado en el trabajo antes descrito se espera que la investigación suministrará insumos importantes con relación al tipo de metodología utilizada, ya que al estar dentro del enfoque histórico-etnográfico, permitirá adaptar ciertos elementos al objeto y escenario del estudio, asociados en ambos casos con la educación media rural en Colombia en atención el trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores sociales y educativos vinculantes con la IETN, municipio Chipatá. Departamento de Santander.

Hernández y Esparza (2022), en la Universidad Politécnica de Salesiana de Ecuador, realizaron el trabajo titulado, “La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas”. El objetivo de la investigación fue profundizar el concepto de calidad educativa en la realidad del Sistema Educativo Mexicano. Como problema se asumió la asimetría de resultados y realidades vividas en el contexto rural y urbano para cuestionar si existe un criterio común sobre la ‘calidad educativa’. Se exploró el concepto de calidad educativa de cara a las normas federales que amparan el derecho a la educación. Por otro lado, se explica el cambio conceptual que ha habido en la concepción de ruralidad, volviéndose cada vez más diverso. En un apartado concreto se describe el Modelo de Escuelas Comunitarias, quienes atienden educativamente a poblaciones dispersas y con menos pobladores de México.

Metodológicamente se propuso una reflexión hermenéutica de tres fuentes: el concepto de educación, la redacción del Artículo 3 constitucional mexicano con sus diversos cambios y descripción del entorno educativo rural en dicha temporalidad y las Escuelas Multigrado impulsadas por el CONAFE como el sistema que llega a dichos territorios. Se concluye que la calidad educativa está delimitada por la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y las condiciones en las que se desarrolla la misma, lo anterior enmarcado por los siguientes factores: (i) la dignificación de la persona, (ii) los términos jurídicos descritos en el Art. 3, (iii) contextualizados en la realidad geográfica del estudiante.

En consecuencia, la investigación aportará insumos desde el punto de vista teórico para contrastar con los resultados obtenidos y además proporcionará elementos vinculados con la metodología dentro de la perspectiva hermenéutica, para establecer como desde las políticas de Estado se puede intervenir en las consecuencias surgidas por efecto del trabajo juvenil y su influencia en el desarrollo académico de los jóvenes que conforman la región objeto de este estudio.

Rauch (2022) realizó en la Universidad Nacional de Río Cuarto, en Ecuador, el trabajo denominado: “Educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de Covid-19”. La investigación estuvo enmarcada en la problematización sobre el vínculo entre juventud, educación y trabajo en el capitalismo contemporáneo, recurre al desarrollo del marco estructural del fenómeno en Argentina desde las décadas

recientes a la luz de las repercusiones acaecidas con la irrupción de la pandemia de Covid-19. A partir del eje central en la población juvenil, el artículo tiene por objetivo identificar las dimensiones del impacto de la pandemia de Covid-19 en la relación entre los jóvenes, la educación y su inserción en el mercado de trabajo. Se organiza en tres apartados: en primera instancia, indaga sobre las particularidades de la relación entre los jóvenes y el mercado de trabajo global y doméstico; posteriormente se aboca a profundizar sobre las implicancias prácticas que tiene la estructura social de la cual provienen los jóvenes en sus trayectorias educativas y laborales, las cuales contribuyen a reproducir inter-generacionalmente desigualdades; mientras que por último, se aborda la influencia del género y las particularidades en la sub-franja entre 18 y 24 años en la vinculación de los/as jóvenes con el trabajo.

Desde una metodología de diseño cuantitativo y tipo descriptivo, el artículo se nutre de aportes académicos provenientes de diversos campos disciplinares y de fuentes secundarias con indicadores estadísticos de organismos oficiales y privados sobre las características del empleo juvenil en los años recientes y ante el impacto de la pandemia por Covid-19. De esta forma, el artículo pretende contribuir en el análisis de una problemática que afecta crecientemente a nuestras sociedades reproduciendo estructuras de desigualdad intergeneracionales, desde el dimensionamiento de los desafíos que se presentan a partir del impacto del Covid-19 en la estructura socio laboral juvenil de nuestro país.

Por consiguiente, la investigación suministrará desde el punto de vista metodológico elementos importantes con relación a la influencia de la pandemia por Covid-19, sobre el desarrollo de las actividades relacionada con el trabajo infantil dentro de este complejo escenario. Además, desde lo teórico aportará elementos que permitirán contrastar los resultados obtenidos con otros escenarios a nivel internacional y construir una teoría que responda a las condiciones ocasionadas por la aparición de dicha pandemia.

Darinel, Moctezuma, Herrera y Espinoza (2022), en la Universidad Autónoma del Estado de México, realizaron el trabajo titulado “Juventudes rurales: una perspectiva del trabajo agrícola desde sus actores”. Mediante entrevistas a personas jóvenes del sur del Estado de México, se construyeron sus trayectorias laborales, resaltando las limitantes

y motivaciones que las condujeron a llevar a cabo actividades agrícolas. El objetivo es evidenciar los puntos de inflexión en su vida productiva que culminó en la realización de una actividad agropecuaria. La presente investigación contiene cuatro secciones que detallan conceptos como juventudes rurales y agricultura familiar, mostrar el vínculo de las juventudes y el agro, así como debatir los retos y oportunidades de este bloque poblacional en las labores agrarias.

Los principales resultados muestran dos vertientes que limitan la participación juvenil en el campo: tenencia de la tierra y una ruptura en el relevo generacional. La conclusión gira en torno a debatir la capacidad de agencia de las juventudes rurales al elegir estrategias de sustento, haciendo uso de nuevas tecnologías y quitando los estigmas respecto al trabajo agrícola. A tal efecto, aunque el trabajo no se corresponde con una tesis doctoral, su objeto de estudio aporta datos interesantes a la investigación, puesto que proporciona elementos vinculados con los aspectos teóricos que sustenta el trabajo juvenil desde el punto de vista del desarrollo de la agricultura, como una actividad que ejecutan los jóvenes para contribuir con el ingreso familiar y solventar los problemas económicos, para así correlacionar y contrastar los resultados con los derivados con el desarrollo del proceso investigativo.

La UNESCO (2021b) realizó en Perú una investigación denominada “Propuesta de servicios educativos para adolescentes. Propuesta de servicios escolares del marco orientador de la enseñanza de adolescentes del programa Horizontes - Educación Secundaria Rural” que tuvo como objetivo elaborar una propuesta de servicios educativos destinada a los adolescentes en el territorio nacional, particularmente enfocada en aquellos que residen en áreas rurales. Esta propuesta se basó en el análisis de sus necesidades y metas individuales, se alineó con las características de la enseñanza secundaria en el entorno escolar y se adaptó a los requisitos específicos del contexto socioeducativo. Además, se fundamentó en un enfoque educativo y pedagógico consensuado.

Dentro de sus resultados se ubica que la educación comunitaria centrada en la adolescencia debe contemplar la provisión de servicios para dos grupos específicos: los y las adolescentes, así como las madres y padres de familia. En lo que respecta a este último grupo, el Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables (MIMP), a través de sus

Centros de Desarrollo Integral de la Familia (CEDIF) y en colaboración con los municipios, ofrece al menos cuatro tipos de servicios: (a) Talleres dirigidos a madres, padres y cuidadores, abordando aspectos cruciales del desarrollo adolescente; espacios de interaprendizaje destinados a que padres, madres y cuidadores compartan sus experiencias y reflexiones sobre los desafíos, aciertos y aprendizajes en la crianza de adolescentes; (b) Servicios de consejería destinados a abordar situaciones especiales o casos particulares que puedan surgir en el contexto de la crianza y educación de adolescentes; y (c) Difusión de mensajes clave a través de medios de comunicación locales, con el propósito de llegar a un público más amplio y concientizar sobre temas relevantes.

La importancia de este estudio radica en su enfoque en la educación comunitaria y en cómo tratar las necesidades de los jóvenes y sus familias ubicadas en el ámbito rural, desde un enfoque integral. Aunque es una investigación realizada en Perú, sus hallazgos y perspectivas podrían proporcionar valiosas ideas y estrategias para abordar desafíos similares relacionados con el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural en Colombia. La atención a las dinámicas familiares, la orientación y apoyo a los padres, y la promoción de un entorno educativo inclusivo y enriquecedor son aspectos que podrían ser relevantes en ambas situaciones, y, por lo tanto, este estudio peruano podría aportar perspectivas valiosas para la investigación en el contexto colombiano.

Antecedentes Nacionales

En el ámbito nacional destacan las siguientes investigaciones:

Nossa (2024) realizó la tesis doctoral denominada “Construcción teórica del significado de la interpretación ambiental desde la complejidad de las interacciones sociales en la educación en el territorio rural colombiano”, adscrita al doctorado en Educación de la UPEL- IPRGR. Su objetivo fue construir una teoría sobre la base de los significados de los actores educativos acerca de la interpretación ambiental para la pertinencia de la educación ambiental desde la complejidad de las interacciones sociales en la institución educativa del territorio rural colombiano. Epistemológicamente, este trabajo estuvo soportado en la teoría de la complejidad y la teoría sistémica del ambiente y metodológicamente en el interaccionismo simbólico y la teoría fundamentada. Dentro

de los resultados del estudio se destacó la importancia que adquiere la construcción teórica-metodológica en el ámbito de la interpretación sistémica y transdisciplinaria de la educación rural colombiana, que busca comprender en profundidad la relación entre el ser y el ambiente, con la finalidad de aplicar los aportes emergentes a la práctica pedagógica. Como hallazgos emergentes se develó que las prácticas productivas, las condiciones ambientales y el entramado de relaciones sociales impactan el quehacer educativo del contexto rural colombiano, por lo que se requiere incluir saberes pedagógicos, sociológicos y aquellos relacionados con la economía agraria y las ciencias ambientales, con la finalidad de orientar un aprendizaje contextualizado a las características de la región.

En este sentido, el trabajo anterior se constituye en un aporte significativo para la presente investigación, en virtud de que valida unos fundamentos epistemológicos y metodológicos que se constituyen en soportes de relevancia reciente para el estudio de la educación media en Chipatá, misma que está caracterizada por su amplia actividad socioeconómica agraria en relación con la producción del maíz y la yuca. Este antecedente ya develó unas prácticas que permanecían “ocultas” y posiblemente, con el trabajo actual emergerán otros hallazgos vinculantes. En su conjunto, los resultados de ambos estudios podrían constituirse en insumos interesantes para la formulación de políticas públicas y prácticas educativas innovadoras que consideren la realidad de la educación rural colombiana.

Tenorio (2024) realizó el trabajo doctoral titulado “Orientaciones curriculares para la integración de procesos pedagógicos investigativos en contextos rurales”, adscrito al doctorado en Educación de la UPEL- IPRGR. El objetivo de la investigación se orientó hacia la generación de un cuerpo de orientaciones curriculares para la integración de procesos pedagógicos investigativos en contextos rurales para docentes en formación inicial del Programa de Formación Complementaria de la Institución educativa Normal Superior de Sincelejo (IENSS) en establecimientos educativos en convenio con el municipio de Sincelejo -Sucre. La metodología respondió al enfoque cualitativo desde el paradigma sociocrítico. Dentro de los principales resultados del estudio se destacó la necesidad de fortalecer la formación docente, en virtud de que se evidenció limitaciones con relación a la aplicación de metodologías de enseñanza

contextualizadas respecto a la educación rural. Asimismo, se develó el poco aprovechamiento de elementos del entorno para el desarrollo de la práctica pedagógica, por ejemplo los vinculantes con la tradición oral, el conocimiento local, las prácticas agrícolas y las redes comunitarias existentes.

La investigación "Orientaciones curriculares para la integración de procesos pedagógicos investigativos en contextos rurales" y el trabajo doctoral en curso "el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural colombiana: realidades a la luz de los actores sociales y educativos vinculantes" pueden establecer una sinergia teórica, metodológica y práctica que enriquecería mutuamente sus resultados. Esto, en virtud de que el estudio referencial está soportado en un enfoque sociocrítico, priorizando el análisis de realidades educativas rurales desde la vocería de los informantes clave. Por lo tanto, mientras el estudio que antecede a esta investigación propone lineamientos pedagógicos orientado a los docentes en formación en entornos rurales, por su parte, el trabajo actual examina cómo el trabajo agrícola juvenil influye en la educación media de Chipatá y específicamente en la IETN, originando un diálogo multidimensional que permite tratar problemáticas como la deserción escolar o la desconexión curricular con el contexto local.

El diseño de orientaciones curriculares contextualizadas, resultado clave de la primera investigación, se convierte en un insumo estratégico para el este trabajo doctoral, por cuanto, las propuestas de integración de procesos investigativos en la formación docente pueden adaptarse para incluir el trabajo agrícola como eje transversal. Esto implicaría, por ejemplo, diseñar módulos que vinculen matemáticas con técnicas de siembra o biología con manejo sostenible de cultivos, transformando una limitante socioeconómica en un recurso pedagógico. Además, la formación de docentes sensibilizados ante las realidades laborales de sus estudiantes —propuesta en la investigación referencial— es fundamental para generar prácticas educativas inclusivas que eviten la estigmatización del trabajo juvenil.

Asimismo, es importante destacar que ambas estudios buscan develar la realidad de la educación media rural, lo cual puede incidir en la formulación de políticas públicas educativas orientadas a la educación rural colombiana. De igual manera, dado que este trabajo busca develar la realidad que enfrentan los jóvenes adscritos a la educación

media rural en Chipatá desde la vocería de los informantes clave, se podría integrar estas evidencias con las del trabajo referencial con la finalidad de establecer metodologías y estrategias sistémicas que contribuyan al mejoramiento de la calidad educativa en este sector. Por ejemplo, se podrían establecer convenios entre las instituciones educativas y cooperativas agrícolas para diseñar modelos híbridos que permitan complementar las ventajas de la formación académica y las habilidades laborales, lo cual permitiría no solo reducir la deserción escolar e incrementar la permanencia, sino que dignificaría el trabajo agrícola como parte de la identidad y el desarrollo rural.

Garzón (2025) realizó el trabajo de tesis doctoral denominado “Concepciones del docente rural sobre la aplicación del diseño universal de aprendizaje” adscrito a la UPEL-IPRGR. El objetivo de la investigación fue teorizar a partir de las concepciones del docente rural sobre la aplicación del diseño universal de aprendizaje (DUA). Metodológicamente la investigación responde al enfoque cualitativo, y se implementó el método fenomenológico - interpretativo. Dentro de los principales resultados destacó que en aras de mejorar la educación inclusiva en contextos rurales, es fundamental que los docentes de-construyan sus concepciones sobre la educación rural y las metodologías de aprendizaje en este contexto. De igual manera, se destacó la importancia de facilitar recursos pedagógicos adecuados y oportunos con la finalidad de orientar el modelo vinculado con el DUA; capacitar a los docentes ubicados en el contexto de la educación rural con la finalidad de actualizar sus saberes con relación a los avances del DUA y formular políticas públicas educativas que contribuyan a cerrar las brechas y superar las barreras que enfrenta la educación media rural colombiana.

El aporte epistemológico y metodológico de Garzón (2025) se constituye en un referente importante para la presente investigación, puesto que, hace referencia a la influencia que tienen las creencias y apreciaciones de los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, las cuales, pueden afectar la consecución de los proyectos y modelos pedagógicos orientados al fomento de la equidad, la inclusión y la igualdad de oportunidades en el contexto de la educación rural. Asimismo, al aplicar un enfoque cualitativo, desde la perspectiva fenomenológica-interpretativa, se evidencia la importancia de la vocería de los actores clave en términos de contribuir con la formulación de estrategias coherentes con el contexto rural y la realidad cotidiana de la comunidad.

Desde esta configuración metodológica, este trabajo busca indagar y evidenciar las concepciones e imaginarios de los estudiantes de la IETN con la finalidad de develar el sentido y el significado que le asignan a su labor académica y laboral, y cómo, teniendo en cuenta estos hallazgos, esta investigación podría contribuir con un constructo que fortalezca la calidad educativa en Chipatá en correspondencia con las características del territorio.

Mauris y Domínguez. (2022), realizaron el trabajo denominado “Los efectos de la crisis sanitaria del COVID-19 en la educación rural de Colombia”. El autor planteó que la pandemia de COVID-19 generó desafíos nuevos a la educación en general e impulsó una reevaluación de la enseñanza en las áreas rurales, que históricamente han estado rezagadas en Colombia. Esta investigación tuvo como objetivo exponer las condiciones previas a la pandemia en las escuelas rurales y aspectos cruciales para la enseñanza y el aprendizaje, utilizando un enfoque documental. Se crearon cuatro variables para analizar la información recopilada: infraestructura digital, capacitación de profesores, habilidades tecnológicas de los estudiantes y competencias de los padres.

La indagación dejó como principal resultado la poca preparación en la que se encontraba la educación rural del país para enfrentar el modelo de educación en casa decretado por el gobierno nacional a causa de la pandemia por el COVID-19. Este estudio a pesar de no ser una tesis doctoral, proporcionará elementos importantes, desde el punto de vista teórico, con relación a la repercusión de la pandemia en las condiciones educativas de las zonas rurales en el territorio colombiano y su vinculación con el incremento del trabajo juvenil, puesto que, contiene aspectos actualizados respecto a la relación pandemia-trabajo juvenil-desempeño estudiantil, como una triada que permitirá cotejar, explicar y correlacionar los resultados derivados de la presente investigación, con investigaciones realizadas en contextos similares. Destaca también el hecho de que por ser la pandemia un evento reciente, resulta complicado encontrar tesis doctorales que relacionen la pandemia con el trabajo juvenil.

El Centro Latinoamericano para el Desarrollo Rural (2020), realizó la investigación “Una mirada al mercado laboral rural colombiano y un acercamiento a los posibles efectos de la pandemia”. Este estudio aborda el análisis del mercado laboral en las áreas rurales de Colombia y explora las posibles consecuencias de la pandemia en dicho

contexto. El estudio se enfoca en examinar la dinámica laboral en las zonas rurales, considerando factores como empleo, condiciones de trabajo, ingresos y acceso a oportunidades económicas. Además, el informe busca anticipar y comprender cómo la crisis sanitaria del COVID-19 podría impactar a este mercado laboral, identificando posibles efectos en la disponibilidad de trabajo, el sustento económico de las comunidades rurales y la manera en que las dinámicas laborales podrían verse alteradas en este entorno específico.

Esta investigación se constituye en un aporte para la presente investigación, por cuanto reporta información reciente, confiable y válida a tener en cuenta como un referente investigativo relacionado con el contexto del presente estudio. Además, aporta elementos interesantes, al indicar que las mujeres y los jóvenes constituyen un sector que ha sido excluido de los beneficios del trabajo agrícola colombiano. Esto, pudiera ser importante al momento de triangular con las narrativas de los sujetos de estudio de este proyecto.

El trabajo realizado por Erazo-Borrás, Ceballos-Mora y Matabanchoy-Salazar en 2022 se titula "Enfoque Ecológico en la Configuración del Proyecto de Vida de la Juventud Rural". En su investigación, abordan los desafíos que enfrenta la planificación y desarrollo de los proyectos de vida de los jóvenes rurales en Colombia. El objetivo del estudio es identificar los elementos que influyen en la formación de estos proyectos, utilizando una metodología de investigación cualitativa con un enfoque etnometodológico y diseño transversal. Para recopilar datos, se emplearon entrevistas semiestructuradas, grupos focales, observación y análisis de documentos. El estudio involucró a 117 adolescentes, ocho docentes y seis padres de familia. Los resultados arrojaron una comprensión más profunda de los factores individuales y sociales que afectan los proyectos de vida de los jóvenes rurales, utilizando el marco conceptual del modelo ecológico que considera la interacción entre los adolescentes y su entorno, abordando aspectos a nivel microsistémico, mesosistémico, exosistémico y macrosistémico.

En efecto, aunque la investigación no deriva de un trabajo doctoral, responde al paradigma cualitativo, asociado de igual forma con el trabajo juvenil en Colombia, por consiguiente, se debe considerar que dicho estudio aportará elementos de gran significancia desde el punto de vista teórico-metodológico, pues aborda al igual que esta

investigación, el trabajo juvenil desde la perspectiva cualitativa e interpretativa, por tanto, los instrumentos utilizados para dicho abordaje podrían servir de base para la construcción de los que correspondan al presente trabajo investigativo.

Bases Teóricas

Siguiendo la perspectiva de Hernández, Fernández y Baptista (2014), las bases teóricas son una recopilación escrita de documentos como artículos y libros que delinean el panorama histórico y contemporáneo del entendimiento en torno al problema de investigación. En consecuencia, este compendio contribuye a respaldar y fundamentar el estudio, enriqueciendo la bibliografía existente con relación al tema, que, para los propósitos de este análisis, se concentra en los referentes paradigmáticos de la investigación y los soportes conceptuales del estudio, tales como, el trabajo juvenil agrícola y la educación rural.

La Teoría Humanista

Desde la postura de Rodríguez (2008), la Teoría Humanista es un enfoque psicológico y educativo que se centra en el estudio y promoción del desarrollo humano integral, haciendo énfasis en la autorrealización, el crecimiento personal y la búsqueda de significado en la vida. Esta teoría pone de relieve la importancia de la individualidad, la libertad, la creatividad y la autorregulación en el proceso de aprendizaje y desarrollo de las personas, ya que se vincula profundamente con los procesos de emancipación, dignificación del sujeto y transformación territorial, de modo que, tal como lo expresa Colomer (2014) hablar de humanismo implica referir una “postura filosófica que pone el acento sobre el valor, la dignidad y la específica peculiaridad humana” (p. 9)

Por ello, si se suscribe al contexto rural, asociado con el trabajo juvenil agrícola implica reconocer que ellos no son sujetos con historia, sensibilidad y capacidad transformadora. Esta visión exige que la educación respete sus ritmos, saberes campesinos y vínculos comunitarios, promoviendo procesos formativos que dignifiquen su labor, fortalezcan su identidad territorial y reconozcan su papel en la sostenibilidad alimentaria y cultural. Así, el humanismo se convierte en una pedagogía del arraigo, la justicia y la esperanza. se entrelaza con saberes ancestrales, así el enfoque humanista se convierte en una herramienta que permite construir una pedagogía situada y crítica,

pues como lo expresa. En palabras de Freire (2005), “los oprimidos han de ser el ejemplo de sí mismos, en la lucha por su redención” (p. 42).

Expresado de otra manera, es necesario reconocer que los jóvenes rurales, ellos mismos, son capaces de transformar su realidad desde sus propias prácticas y saberes, legitimando su protagonismo en la construcción de territorios más justos y sostenibles, de modo que no deben ser representados ni salvados por otros, sino reconocidos como protagonistas de su propia transformación. Así en lugar de reproducir modelos impuestos, deben construir sus propios referentes y narrativas desde un proceso colectivo y crítico, donde la educación se convierte en herramienta de conciencia, arraigo y justicia.

En el ámbito educativo, según la visión de Estrada (2018), la Teoría Humanista se caracteriza por considerar al estudiante como un ser único y activo en su proceso de aprendizaje. Se enfoca en la formación de individuos autónomos, capaces de tomar decisiones conscientes y responsables, así como de establecer relaciones interpersonales saludables. Los educadores humanistas buscan crear un ambiente de confianza, dignificación de saberes, respeto y colaboración en el aula, donde los estudiantes se sientan motivados y empoderados para explorar su potencial y desarrollar sus intereses en un ambiente donde se respeten sus ritmos y experiencias previas, tal como lo describe la Figura 1

Figura 1

La educación desde la teoría humanista



De tal manera que, dentro del enfoque humanista, educar no implica transmitir contenidos, sino trascender para acompañar los procesos de construcción de conocimiento, el diálogo y la transformación. Así, el aula deja de ser un área de control y repetición, para convertirse en un lugar de encuentro, escucha y creación colectiva. Por tanto, el docente no se impone, facilita; no dirige, dialoga; no forma desde la carencia, potencia la creatividad. Además, esta perspectiva exige que la educación respete los ritmos vitales de los estudiantes, sus vínculos comunitarios, sus saberes ancestrales y territoriales, reconociendo que cada joven es portador de su propia historia, sensibilidad y capacidad crítica.

En consecuencia, en el contexto rural, esta teoría adquiere una fuerza particular, ya que vinculado con el trabajo juvenil agrícola, la práctica se convierte en una experiencia formativa, con sentido ético y cultural, pues los jóvenes rurales no son objetos de injerencia, sino sujetos históricos capaces de transformar su realidad desde sus propias prácticas, saberes y vínculos, lo que implica que la educación debe partir de sus experiencias, dignificar sus saberes campesinos y fortalecer su identidad territorial.

Cabe destacar, que la teoría humanista también se entrelaza con los saberes ancestrales, la justicia social y la sostenibilidad cultural. En lugar de imponer modelos externos, promueve una enseñanza del arraigo, para el desarrollo del pensamiento crítico, donde el conocimiento se construye desde el territorio, la memoria y la esperanza, mediante una pedagogía contextualizada que permite que los jóvenes rurales se reconozcan como protagonistas de procesos educativos que dignifican su labor, fortalecen sus comunidades y proyectan futuros más justos, lo cual está en correspondencia con la postura de Melgoza y Acevedo (2023), quienes expresan que el desarrollo del pensamiento crítico “encuentra sus bases en la filosofía humanista” (p. 18), pues esta favorece el diálogo y la argumentación para una sociedad más humana, inclusiva y sostenible.

En consecuencia, la importancia de considerar la Teoría Humanista para éste trabajo de investigación relacionado con el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural radica en varios aspectos:

1. Enfoque en el individuo: la Teoría Humanista resalta la singularidad de cada individuo y su capacidad para tomar decisiones significativas en su vida. Al estudiar el

trabajo juvenil agrícola, es esencial comprender cómo esta actividad afecta la autopercepción, la autoeficacia y el sentido de identidad de los jóvenes involucrados.

2. Contexto sociocultural: esta teoría reconoce la influencia del entorno social y cultural en el desarrollo humano. Al investigar el trabajo juvenil agrícola en comunidades rurales, se puede analizar cómo los valores, creencias y tradiciones locales impactan las percepciones de los jóvenes sobre el trabajo, la educación y su futuro.

3. Motivación y bienestar: la Teoría Humanista resalta la importancia de la motivación intrínseca y la satisfacción personal en el aprendizaje y el desarrollo. Al explorar cómo el trabajo agrícola influye en el bienestar emocional y la motivación de los estudiantes, se pueden identificar factores que contribuyen o dificultan su participación educativa.

4. Fomento de habilidades socioemocionales: los principios humanistas promueven el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos. Estas habilidades son relevantes al examinar las interacciones entre los jóvenes agricultores, sus familias y la comunidad, así como su capacidad para enfrentar desafíos en su entorno laboral y educativo.

En síntesis, tal como se aprecia en la Figura 2, la Teoría Humanista aporta una perspectiva valiosa para comprender cómo el trabajo juvenil agrícola influye en la educación media rural, ya que considera aspectos individuales, sociales y emocionales que pueden impactar la participación y el desarrollo integral de los jóvenes en esta actividad y en su proceso educativo.

Figura 2

La teoría humanista en educación



A manera de complemento se puede apreciar que el humanismo, suscrito al ámbito de la enseñanza se constituye en un enfoque centrado en el estudiante, que en el contexto rural se traduce en el hecho de que el trabajo juvenil rural no es solo una actividad productiva, sino una experiencia formativa, que reivindica al sujeto como portador de saberes, ritmos y vínculos, en línea con la pedagogía del arraigo. Por otra parte, destaca la motivación y el bienestar mediante el derecho que tiene el joven rural a una educación que promueva el desarrollo integral, emocional y cognitivo, conecta con la autorrealización propuesta por Maslow, reconociendo que el bienestar es condición para el aprendizaje.

De modo que tal como lo expresan Feist y Feist (2006), tomando en cuenta las necesidades identificadas por Maslow, dentro de las necesidades de los jóvenes resaltan las cognitivas y las de autotranscendencia; influyendo indiscutiblemente en el proceso de comprensión de la motivación humana y también, en la manera y forma que van a abordar su ritmo de vida, tanto, en el lado laboral como en el personal. A esto se suma el contexto sociocultural, evocando la importancia de la territorialidad, identidad y cultura campesina dentro del proceso de aprendizaje, otorgando mayor relevancia a una educación situada, respetando los saberes ancestrales y las dinámicas comunitarias, bajo un enfoque de la teoría humanista., que da mayor relevancia al desarrollo de habilidades socioemocionales, en un entorno de empatía, colaboración y vínculo con la naturaleza, reforzando la formación de sujetos éticos y sensibles con el ambiente y su comunidad.

Constructivismo Socio Cultural Cognitivo

El constructivismo socio cultural cognitivo, en contraposición con los enfoques didácticos tradicionales y conductistas, reconceptualiza las teorías educativas que moldean las nuevas direcciones en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Este enfoque desafía la visión de la enseñanza centrada en el contenido y el rendimiento académico aislado, promoviendo una comprensión más holística. Se destaca que el conocimiento no es una simple copia de la realidad, sino una construcción personal del individuo. Esta perspectiva sostiene que el conocimiento se erige activamente a través de la interacción entre el sujeto y su entorno, integrando dimensiones cognitivas, sociales y culturales. Sus principales exponentes son Jean Piaget, David Ausubel y Lev Vygotsky, puesto que

sus teorías han modelado la comprensión del aprendizaje como proceso dinámico, significativo y situado.

En esta línea interpretativa, Guerra (2020), indica que “el constructivismo se asume como un paradigma que de forma inminente prevalece en los planes y programas de estudio, así como en la práctica docente de gran parte de las instituciones educativas del mundo” (p. 1). De hecho, la teoría surge en respuesta al desarrollo de los estudios relacionados con la creación del conocimiento, formalizados inicialmente con la propuesta teórica epistemológica de Jean Piaget (1991), quien la plantea como una teoría psicogenética. El autor, basado en sus estudios, puso en evidencia la existencia de un conjunto de estructuras a través de las cuales el ser humano interpreta el mundo mediante el “equilibrio entre los factores internos y externos o de forma más general entre la asimilación y la acomodación” (p. 129).

En otras palabras, el ser humano construye conocimiento a partir de la interacción entre sus estructuras mentales internas y los estímulos del entorno, de modo que, el sujeto adapta sus esquemas cognitivos, asimila la información nueva integrándola a lo que ya conoce y lo ajusta a sus disposiciones mentales, potenciando el desarrollo intelectual progresivo, desde lo más concreto hacia lo más abstracto. Por consiguiente, desde esta perspectiva, en contextos educativos, el aprendizaje no es una simple recepción de contenidos, sino una construcción activa que depende tanto de las capacidades internas del estudiante como de los desafíos que le plantea el entorno.

Así, desde la visión de Piaget (1970), el aprendizaje es el resultado de la interacción entre estructuras mentales y experiencias del entorno, basado en los procesos de asimilación y acomodación, mediante los cuales el sujeto reorganiza sus esquemas mentales frente a nuevos estímulos. De modo que, el aprendizaje, no es una copia de la realidad, sino una construcción activa que evoluciona por etapas, a saber: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales, lo que para Chacón (2022), se resume en que “el conocimiento y la conducta son el resultado del proceso de construcción del sujeto en función del intercambio cultural con el medio que lo rodea” (p. 13). Visto dentro de los entornos rurales agrícolas, se manifiesta en la forma como los jóvenes interpretan el mundo a partir de sus experiencias en el campo,

sus vínculos comunitarios y los saberes ancestrales, integrando estos elementos en su desarrollo cognitivo.

En este orden de ideas, sumando los aportes de Lev Vygotsky, la teoría también representa una de las corrientes más influyentes en la educación contemporánea, donde el aprendizaje no ocurre en aislamiento, sino que se construye a través de la interacción social, el lenguaje y la mediación cultural. Para Magallanes et al. (2021) “la perspectiva sociocultural de Vygotsky pone de relieve las relaciones del individuo con la sociedad, advirtiendo que el contexto sociocultural influye en el desarrollo de la personalidad, los conocimientos y la cultura” (p. 26), en términos más simples, el desarrollo de la personalidad se configura a través de las interacciones con otros, especialmente en contextos significativos como la familia, la escuela o la comunidad. De esta manera, los conocimientos no se transmiten mecánicamente, sino que se construyen en diálogo con el entorno, mediante herramientas culturales y prácticas sociales, donde la cultura se convierte en un agente activo que modela la forma de pensar, sentir y aprender.

En el marco del trabajo juvenil agrícola, el aprendizaje, visto desde el constructivismo social cognitivo, se entiende como un proceso situado, mediado y profundamente vinculado al contexto, por tanto, esta perspectiva permite reconocer que los jóvenes no solo aprenden técnicas de cultivo, sino también valores, identidades y saberes comunitarios que emergen de su entorno sociocultural. De tal manera que, bajo este enfoque, se reconoce que el conocimiento no se transmite de forma pasiva, sino que se co-construye en contextos significativos, por lo que según Mayta y Quispe, (2023) “el aprendizaje se produce a través de la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante, y el papel del docente es facilitar y guiar este proceso” (p. 33), en otras palabras, el educador es solo un mediador y el estudiante es un sujeto activo de su proceso de formación.

Al respecto, Mota et al. (2024) expresan que dentro del modelo constructivista social el docente “tiene tanto una dimensión intelectual como afectiva, reflejada en la interacción que se establece entre el estudiante y el profesor. Esta interacción favorece el desarrollo personal, la autonomía y la independencia del estudiante” (p. 2). Esto quiere decir que, el aprendizaje no se limita al desarrollo intelectual, sino que además involucra una dimensión afectiva vinculada a la relación docente-estudiante, que, en el marco del

constructivismo social cognitivo, se convierte en un espacio de mediación donde el vínculo emocional, la confianza y el reconocimiento mutuo potencian el desarrollo personal de los jóvenes, por ello, el docente, no solo transmite saberes, sino que crea condiciones para que el estudiante construya autonomía, fortalezca su identidad y avance hacia la independencia cognitiva y emocional, lo cual destaca dentro de los contextos rurales, donde el vínculo comunitario y el respeto por los saberes territoriales enriquecen la experiencia educativa y permiten que el aprendizaje sea significativo, situado y humanizado.

En consecuencia, esta teoría, aplicada a los procesos de enseñanza y aprendizaje, fomenta el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales, que aseguran un aprendizaje significativo, además promueve el nivel de desarrollo del estudiante, teniendo en cuenta sus conocimientos previos y el entorno donde se desenvuelve. En efecto, desde la postura de Ronquillo et al. (2023) el uso de dichas habilidades sumado a la utilidad de las estrategias y actividades vinculadas con el modelo constructivista “permiten al estudiante razonar, argumentar, analizar y fortalecer sus habilidades permitiendo así obtener un aprendizaje significativo, así como también un pensamiento crítico e innovador” (p. 272).

Reformulando, la cita anterior pone en evidencia como desde el razonamiento y la argumentación se desarrollan procesos cognitivos superiores, que van más allá de la memorización, ya que, al centrarse en la actividad del estudiante, se favorece la construcción del conocimiento a partir de la reflexión y el diálogo, incluso se fortalecen tanto las habilidades cognitivas como las socioemocionales, lo que implica que el aprendizaje no es solo académico, sino humano y contextual. Además, desde el constructivismo se forma estudiantes capaces de comprender, cuestionar, transformar y proponer soluciones, es decir, se promueve una educación emancipadora y creativa que deriva de la relación del estudiante con el entorno, lo cual conecta con la idea de que el conocimiento previo y el contexto territorial son fundamentales para que las estrategias educativas sean realmente efectivas.

Por otra parte, es importante subrayar que, dentro de la perspectiva constructivista de Vygotsky, se reconoce que el individuo no solo es receptor de aprendizaje, sino que este se desarrolla desde su historia personal, influenciado por su contexto social y

cultural. De acuerdo con Bolaños y Delgado (2011), las actividades mentales de los estudiantes evolucionan naturalmente a través de diversos descubrimientos. Desde la visión de Vygotsky, el conocimiento se forja mediante la interacción entre el individuo y su entorno sociocultural, permitiendo al estudiante construir su propio saber, interpretando información conforme a su personalidad y estructura mental. Por ende, el aprendizaje es activo y orientado hacia el estudiante, originándose a partir de la construcción social que integra nuevas competencias en la estructura cognitiva existente.

En este sentido, es importante destacar que el constructivismo se enriquece a través de varias corrientes psicológicas, como la perspectiva psicogenética piagetiana, el constructivismo social de Vygotsky y el aprendizaje significativo de Ausubel. En la tradición piagetiana, el conocimiento se construye individualmente, adaptándose a través de representaciones mentales previas y nuevas informaciones. Se considera la teoría de los esquemas para procesar, almacenar y transformar la información en la memoria, formando una estructura cognitiva única. En conjunto, el constructivismo desafía las concepciones tradicionales del conocimiento, incentivando una interpretación personal del aprendizaje por parte del estudiante.

Por su parte, Díaz y Hernández (2002) señalan los principios del enfoque constructivista socio cultural: (a) el individuo asume la apropiación o reconstrucción de conocimiento desde situaciones de aprendizaje contextualizadas; (b) el educador actúa como mediador social del aprendizaje, no interviniendo en la construcción del saber; (c) la enseñanza ocurre mediante la creación de zonas de desarrollo próximo, transmitiendo conceptos y valores culturales; (d) el aprendizaje se logra al apropiarse representaciones y procesos en la estructura mental del estudiante, con evaluación dinámica y contextual, visualizados en la pirámide del constructivismo social en la Figura 3.

Figura 3

Pirámide del constructivismo sociocultural



En consecuencia, el constructivismo emerge a partir del conocimiento previo del estudiante, en un proceso activo, significativo y contextualizado, transformando el aprendizaje adquirido en nuevo conocimiento incorporado a la estructura mental, generando ideas, saberes y conceptos relevantes para futuras experiencias de aprendizaje. Estos aspectos se alinean con tendencias educativas actuales, destacando el enfoque de formación basado en competencias, que suscritos al contexto rural referido al trabajo juvenil agrícola exige el uso de metodologías activas y materiales contextualizados, sumados a una pedagogía situada, y humanista que reconozca la diversidad cultural y se convierta en un eje transversal que promueva la sostenibilidad, la justicia social y la revitalización territorial.

Como plantea Martínez et al. (2021), “la educación rural debe superar el enfoque asistencialista y convertirse en un proceso emancipador, donde los jóvenes construyan conocimiento desde sus prácticas agrícolas, sus lenguajes y sus aspiraciones comunitarias” (p.53), reafirmando así la necesidad de vincular teoría y práctica, ciencia y cultura, escuela y territorio.

Teoría de la Inteligencia Emocional

Tomando como referencia la postura de Meyer y Salovey (2007), la Inteligencia Emocional (IE) es la habilidad que tienen el individuo para percibir y expresar las emociones de manera adecuada, a lo que además se suma la capacidad de usar dicha información para facilitar el pensamiento, comprender las emociones y regularlas, para sí mismo y para los demás. En otras palabras, a través de esta teoría se puede explicar cómo el sujeto involucra sus emociones en la toma de decisiones acertadas, ya que las mismas le ayudan a accionar frente a determinadas situaciones, de modo que, la inteligencia emocional impacta directamente en el desempeño académico, laboral e incluso en las relaciones interpersonales del individuo.

Por consiguiente, en el ámbito educativo la inteligencia emocional (IE) ha emergido como una de las teorías más influyentes, debido a su capacidad para explicar cómo las emociones influyen en el aprendizaje, la toma de decisiones y las relaciones humanas, transformando los enfoques pedagógicos contemporáneos para dar respuesta a los diversos desafíos que enfrenta la educación y que desde la mirada de Padilla y Sandoval, (2022) se asocian con problemas emocionales y de motivación de los estudiantes en las aulas, donde es común observar dificultades relacionadas con el estrés, la ansiedad, la depresión y los problemas de conducta, ocasionados, según los autores por la falta de desarrollo adecuado de la inteligencia emocional.

Al respecto, es importante destacar que para explicar la teoría vinculada con la inteligencia emocional existen tres modelos. El primero propuesto por Salovey y Mayer (1990), denominado el modelo de habilidades, y que considera la IE como una forma de inteligencia pura, centrada en el procesamiento emocional. En palabras textuales de los autores “la inteligencia emocional implica la habilidad para percibir con precisión, valorar y expresar emociones; acceder y generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones y el conocimiento emocional; y regular emociones para promover el crecimiento emocional e intelectual” (p. 189), expresado de manera más simple IE puede ser medida y desarrollada como una capacidad cognitiva específica.

En segundo lugar, se encuentra el modelo mixto, desarrollado por Goleman, que surge para explicar cómo se integran las habilidades emocionales con los rasgos de personalidad y competencias sociales. Desde el planteamiento de Goleman (1995) “la

inteligencia emocional incluye habilidades como el autocontrol, el entusiasmo, la perseverancia y la capacidad de motivarse a uno mismo” (p. 43). Esto amplía la visión de la IE hacia dimensiones conductuales y actitudinales, por ello, dicho enfoque ha sido ampliamente acogido en contextos educativos.

Finalmente, se presenta el modelo de competencias, desarrollado por Bisquerra (2008), el cual expone cinco dimensiones que explican la IE, a saber: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y habilidades para la vida y el bienestar. De tal manera que como lo expresa el autor “la educación emocional es un proceso educativo continuo y permanente que pretende potenciar el desarrollo emocional como complemento indispensable del desarrollo cognitivo” (p. 15). En efecto, cada una de estas dimensiones simboliza un eje formativo que trasciende de lo individual hacia lo colectivo, pues por una parte la conciencia emocional permite identificar y nombrar las emociones propias y ajenas, fundamental para el desarrollo de la empatía y la comunicación asertiva en el aula.

Por su parte, la regulación emocional, se asocia con la capacidad de gestionar adecuadamente las emociones intensas, evitando reacciones impulsivas y favoreciendo el equilibrio afectivo. Mientras que la autonomía emocional se vincula con la autoestima, la responsabilidad y la capacidad de tomar decisiones desde la estabilidad interna y la competencia social abarca habilidades para establecer relaciones positivas, resolver conflictos y colaborar en grupo, siendo las habilidades para la vida y el bienestar quienes integran todas las dimensiones para alcanzar una vida plena, ética y saludable. Estas son las razones por las que dicho modelo se ha implementado en programas escolares y comunitarios, especialmente en contextos vulnerables, donde las condiciones sociales, económicas y afectivas requieren una intervención integral.

La afirmación anterior explica porque el aprendizaje emocional no debe ser eventual ni accesorio, sino parte estructural del currículo y de la experiencia educativa, ya que dentro de la educación emocional no solo mejora el rendimiento académico, sino que fortalece la resiliencia, el sentido de pertenencia y la capacidad de los jóvenes para transformar su entorno, lo que confirma su relevancia transversal en la educación formal, el trabajo juvenil y la salud mental, especialmente en contextos rurales, donde la IE adquiere una dimensión territorial que conjuga la empatía, la resiliencia y la autonomía

emocional como elementos indispensables para enfrentar desafíos como la exclusión educativa, puesto que como lo expresan Martínez et al. (2021), “la educación rural debe integrar la dimensión emocional para fortalecer la identidad territorial y el sentido de pertenencia” (p.59), reformulando el planteamiento, la IE favorece la revitalización comunitaria y la justicia educativa.

Cabe destacar, que esta diversidad de enfoques ha enriquecido la comprensión de la IE y su aplicabilidad en distintos contextos, convirtiéndose en un constructo clave para entender el bienestar psicológico y el rendimiento académico en el contexto educativo. En el entendido de que la IE depende de cómo el individuo utiliza los dos hemisferios o lo que Goleman (1999) denomina los dos cerebros “las dos mentes”, puesto que los mismos colocan en equilibrio razón-emoción, en otras palabras, dicho equilibrio implica usar las emociones de manera inteligente, es así como según el autor coexisten diversas inteligencias, tal como se aprecia en la Figura 4, a saber:

1. Autocontrol emocional: esta permite gestionar y controlar adecuadamente las emociones, consiste en regular las emociones positivas y regularlas para expresarlas de forma correcta, es decir, que el propio individuo esté en capacidad de conocer su estado de ánimo.

2. Automotivación: es la habilidad que permite al sujeto enfocarse en el alcance de sus metas, basado en el desarrollo de una serie de destrezas personales, como son: constancia, perseverancia, optimismo, creatividad, confianza, entre otras que favorezca el hecho de ser más productivos.

3. Habilidades sociales: consiste en las competencias emocionales que les permiten a los sujetos interrelacionarse con los demás de manera adecuada, además de construir relaciones sólidas, en un ambiente ameno y de mayor confianza, en otras palabras, saber sobrellevar las emociones de los demás.

4. Empatía: consiste en reconocer y comprender las emociones de los demás, dicho de otra forma, descubrir cómo los sujetos simpatizan y comprenden los estados emocionales de otra persona, para ser un individuo más asertivo en su comunicación y en la interacción con los demás.

Figura 4

Componentes de la inteligencia emocional



Dicho de otra forma, los componentes de la inteligencia emocional, mostrados en la figura anterior representan una dimensión clave en el desarrollo personal, resaltando la capacidad de gestionar las propias emociones, conservar el enfoque hacia metas concretas, construir relaciones sólidas y comprender las emociones de los demás, en el entendido de que la inteligencia emocional no es un rasgo único, sino un conjunto de habilidades interrelacionadas que favorecen el bienestar individual y colectivo. Por ende, si se visualiza en contextos rurales, vinculado con el trabajo juvenil agrícola, se convierten en una de las competencias que permiten enfrentar el estrés; la automotivación e impulsa la continuidad de proyectos productivos; que fortalezcan la colaboración comunitaria; y la empatía, en un ambiente de respeto por los saberes ancestrales y los vínculos intergeneracionales.

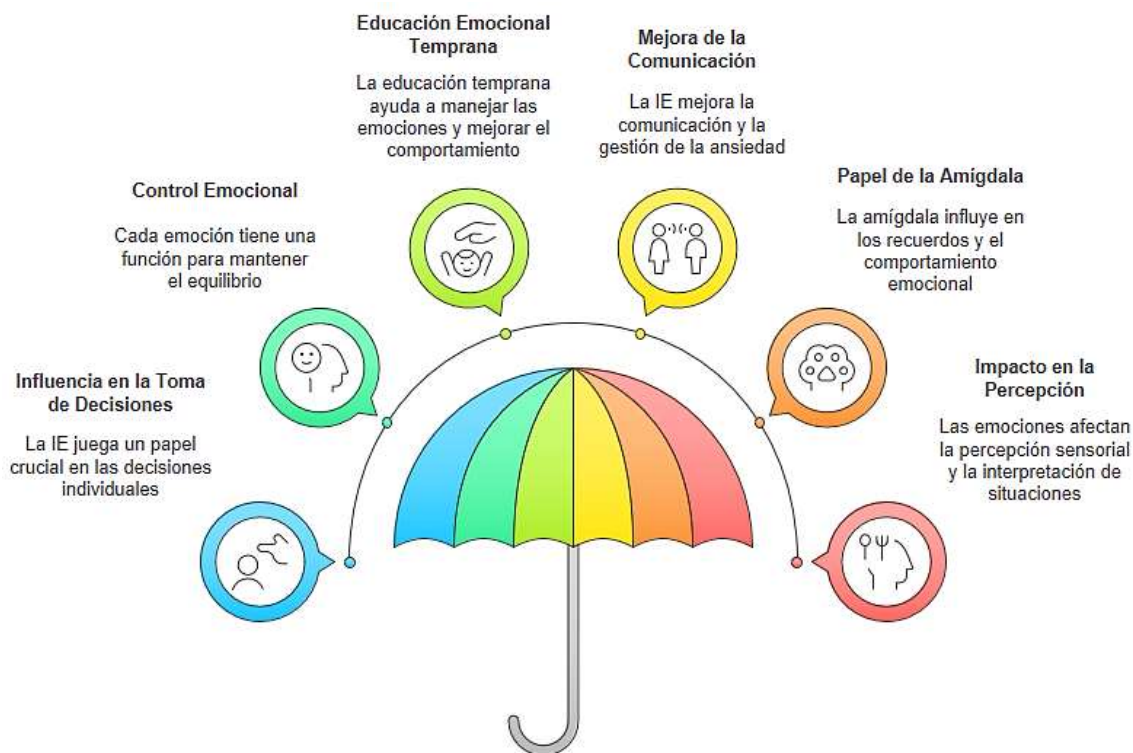
Cabe destacar que cada una de estas inteligencias, se ponen de manifiesto en el área educativa, cuando se habla del aprendizaje cooperativo, colaborativo e incluso dentro de la construcción del conocimiento, puesto que las emociones influyen en la toma de decisiones y por ende impacta en como el estudiante asume su responsabilidad en el

trabajo, como un aporte a la economía familiar y además lo combina con las actividades académicas que son parte de su formación integral para el mundo laboral y para la vida.

Por otra parte, parafraseando a uno de los precursores de la teoría, Goleman (1999), se puede afirmar que la Inteligencia Emocional se caracteriza por una variedad de aspectos, (ver Figura 5), como son:

1. Se presenta en la mayoría de las decisiones que toman los individuos.
2. Cada emoción tiene su función, lo cual ayuda a mantener el control saludable sobre ellas.
3. Si existe una educación temprana de las emociones, el sujeto puede manejar las mismas y las de los otros, lo cual contribuye con el mejoramiento de la conducta frente al otro y evita que desencadenen comportamientos asociados con la ira, la tristeza y la depresión.
4. La IE favorece la comunicación y ayuda a manejar la ansiedad ante situaciones difíciles.
5. Las amígdalas que unen los dos hemisferios son responsables de los recuerdos y secuestros emocionales, que se ponen de manifiesto en el desarrollo del comportamiento de cada individuo.
6. Las emociones generan impulsos que afectan los sentidos y como se perciben las diversas situaciones.

Figura 5
Características de la Inteligencia emocional



Sobre la base de los componentes presentados en la imagen anterior, se puede apreciar que la IA comprende múltiples dimensiones del comportamiento humano que influyen en el desarrollo personal, la percepción, la toma de decisiones y la interacción social. En consecuencia, es conveniente afirmar que la educación emocional es fundamental para regular el comportamiento desde la infancia, porque además de mejora de la comunicación y el control emocional, también permite gestionar la ansiedad y mantener el equilibrio afectivo, lo cual influye directamente en la toma de decisiones individuales, lo que refuerza su importancia en contextos educativos y comunitarios, por tanto, especialmente útil para entender como ésta influye en el trabajo juvenil agrícola, donde la toma de decisiones, la empatía y el autocontrol son esenciales para el bienestar y la sostenibilidad territorial.

A tal efecto, se puede asumir que en plano educativo las emociones forman parte importante del desarrollo intelectual del individuo, pues como lo expresa Bello et al. (2010), en la actualidad, la educación emocional emerge como una necesidad imperativa que, cuando se introduce desde edades tempranas, favorece el desarrollo de

competencias emocionales que promueven un mayor bienestar personal y social. Si consideramos que una responsabilidad clave de la educación es preparar a los individuos para la vida, la escuela tiene la responsabilidad social de cultivar las cualidades esenciales que capaciten a cada individuo para enfrentar las exigencias contemporáneas. En esta línea, las concepciones sobre la inteligencia desempeñan un papel fundamental, ya que están vinculadas con las bases para un rendimiento exitoso.

En consecuencia, considerando que la inteligencia emocional es importante según Lugo (2022), para mejorar la gestión de las propias emociones, bien sea en beneficio individual y de todas las personas que están alrededor, ya que potencia bienestar común, en el contexto donde se desarrolla la presente investigación la misma sirve de apoyo para entender como las emociones influyen en las decisiones que luego impactan en el desempeño académico de los estudiantes, en respuesta al contexto donde se desarrolla el acto educativo, demarcado en este caso por la ruralidad.

Educación rural

La educación rural deviene en principio del término ruralidad el cual desde la visión de Asheley y Maxwell (2001) refieren el “lugar donde las actividades son afectadas por un alto costo de transacción, asociado a una gran distancia a las ciudades y una escasa disponibilidad de infraestructura”. (p. 38), lo cual se asocia con las condiciones socioeconómicas de la localidad y en oposición a la urbano, pues las actividades económicas son distintas, la sociedad se desarrolla en un ámbito de mayor precariedad y con otra cultura.

En este sentido, según Rojas (2022), En naciones en desarrollo, comúnmente se asocia lo rural con condiciones de escasez económica. A pesar de la notable migración de las zonas rurales a las urbanas, la mayoría de las personas en situación de pobreza, principalmente campesinos sin tierra y trabajadores agrícolas estacionales, aún residen en áreas rurales. Una desigualdad crucial que afecta a los pobres en entornos rurales se refiere al acceso desigual a una educación de calidad: la pobreza y la falta de alfabetización persisten de manera abrumadora en las zonas rurales.

Por estas razones, la educación rural ha sido históricamente olvidada y desplazada a los márgenes del sistema educativo formal, tratada incluso como una

extensión periférica de modelos urbanos que no responden a las realidades territoriales. No obstante, en las últimas décadas, se ha consolidado una corriente crítica que reivindica la educación rural como un campo epistemológico propio, profundamente vinculado a la justicia social, la soberanía territorial y la resignificación comunitaria, trascendiendo lo urbano y surgiendo como una propuesta pedagógica situada, capaz de dialogar con los saberes ancestrales, las prácticas agrícolas y las aspiraciones juveniles.

De tal manera que vincular lo rural con lo educativo se traduce en un contexto de enseñanza-aprendizaje signado por la cultura y costumbre del campesino, donde el terreno representa la fuente de ingreso a través del manejo de la materia primas, el desarrollo de actividades agrícolas y el cultivo de diversos rubros alimenticios, con condiciones limitadas de infraestructuras escolares, falencias en el acceso a las tecnologías, poca actualización docente y baja asistencia escolar, parafraseando, Echavarría et al (2019), la educación rural está permeada por una polisemia contextual demarcada mediante una práctica pedagógica transformadora, intencionada políticamente, pero desarrollada por un docente que se adecua a las limitaciones de la zona, para promover en sus estudiantes el desarrollo de competencias que le permitan incorporarse al trabajo en el campo.

En este orden de ideas, destaca el hecho de que la educación rural no es homogénea ni estática, ya que se configura mediante el diálogo que se establece entre las condiciones geográficas, culturales, económicas y políticas de cada territorio. Como señala Rosas (2024) “hay un reconocimiento de que la vida no puede explicarse desde un solo paradigma, por lo que el diálogo intercultural abre los espacios para que diferentes visiones puedan enriquecerse y fortalecer, en este caso, la educación de la población rural” (p. 181). Reformulando el planteamiento, desde esta perspectiva, esta interacción no es solo una estrategia pedagógica, sino una postura ética y política que busca abrir espacios de reconocimiento, esto implica que los modelos educativos deben dejar de imponer lógicas urbanas, homogéneas y comenzar a integrar las cosmovisiones locales, los lenguajes propios y las prácticas territoriales.

Este diálogo permite enriquecer y fortalecer la educación rural, no como una adaptación de lo urbano, sino como una propuesta pedagógica situada, inclusiva y transformadora, que, en términos prácticos, puede sustentar el diseño de currículos

contextualizados, la formación docente intercultural, y la participación de las comunidades en la construcción de sus propios proyectos educativos. Por tanto, también legitima el trabajo juvenil agrícola como espacio de aprendizaje, donde los jóvenes no solo reproducen técnicas, sino que construyen saberes desde su experiencia, su cultura y su territorio

Sin embargo, de acuerdo con De la Vega (2020) “las escuelas rurales presentan desafíos especiales para potenciar la formación de sus estudiantes, debido a las particularidades propias del territorio y de la relación con el sistema educativo, entre otras variables” (p.307). Al respecto Tayer, Havens y Kido (2015) indican que son seis los atributos de las escuelas rurales (ver Figura 6). a) bajas cifras de estudiantes; b) escasez de docentes; c) reducido número de alumnos por aula; d) limitado contingente estudiantil en cada nivel educativo; e) posibilidad de coexistencia de estudiantes de distintos niveles en un aula; y f) potencial inclusión de estudiantes con variados niveles educativos en un mismo entorno de aprendizaje.

Figura 6

Características de las escuelas rurales



Además de estos retos es necesario superar el enfoque asistencialista y asumir una pedagogía territorial, donde se integren los contenidos curriculares con las prácticas locales, fomentando el diálogo intercultural y promoviendo la participación comunitaria, que reconozca a los estudiantes como sujetos históricos, portadores de saberes y

agentes de transformación, puesto que tal como lo expresan Martínez et al. (2021), “la educación rural debe convertirse en un proceso emancipador, donde los jóvenes construyan conocimiento desde sus prácticas agrícolas, sus lenguajes y sus aspiraciones comunitarias” (p. 47), en otras palabras es imperativo vincular la teoría y la práctica, con la escuela y territorio.

La escuela rural se destaca por su diversidad y estructura pedagógica adaptada al multigrado, presentando grupos con distintas edades, habilidades y niveles de educación (Boix, 2004). Esta particularidad la diferencia de las escuelas urbanas debido a la limitada población y recursos en estas localidades, lo que a veces afecta la infraestructura y el personal docente disponible debido a la dedicación predominante en actividades agrícolas.

Asimismo, Hamodi (2014) señala que las escuelas rurales presentan características como diversidad contextual, baja densidad poblacional, infraestructura reducida y alta influencia familiar en decisiones escolares, conformando centros educativos con identidad propia. Aunque Rojas (2022) argumenta que la ruralidad varía en función de características sociales, económicas y culturales, además de políticas y estrategias curriculares relacionadas con las actividades preponderantes en cada área, que en definitiva las ha obligado a enfrentar una serie de tensiones estructurales como la concentración escolar, la falta de infraestructura, la escasez de docentes formados en enfoques territoriales y la invisibilización de las lenguas originarias.

No obstante, a pesar de ello, han surgido experiencias pedagógicas innovadoras que demuestran que es posible construir modelos educativos inclusivos y pertinentes. Según Rosas (2024), se han desarrollado escuelas interculturales que integran cosmovisiones indígenas, metodologías activas y proyectos productivos, reconociendo el hecho de que la escuela rural no solo transmite contenidos, sino que cultiva identidades y permite la transmisión de saberes ancestrales intergeneracionalmente.

En este entorno, los actores clave en la educación rural son profesores, estudiantes y familias, quienes desempeñan roles fundamentales en el proceso educativo. Desde la perspectiva de Rojas (2022), los docentes asumen no solo un papel pedagógico, sino que también pueden ser dinamizadores culturales en la comunidad, ya que los maestros rurales además de enseñar son mediadores entre culturas, gestionan

recursos escasos y construyen vínculos afectivos con sus comunidades. Por ello, requiere una formación inicial y continua que les permita desarrollar competencias interculturales, metodologías innovadoras aplicables a contextos multigrado y estrategias de inclusión. Por su parte los estudiantes, debido a sus responsabilidades familiares y entorno agrícola, desarrollan cooperación y trabajo en equipo, mientras que las familias actúan como impulsores del futuro de sus hijos, participando activamente en la escuela y apoyando diversas actividades educativas.

En consecuencia, la participación juvenil se convierte en un elemento esencial dentro de la educación rural, puesto que en este contexto los estudiantes rurales no son solo receptores de educación, sino protagonistas de procesos de transformación. Sin embargo, sufren desafíos importantes como es el caso de la migración forzada, la falta de oportunidades laborales y la estigmatización del trabajo agrícola. Por ello, es urgente construir propuestas educativas que reconozcan sus saberes, sus aspiraciones y su capacidad de agencia. Como señala de Guevara (2019), “la juventud rural ha sido históricamente invisibilizada, pero hoy emerge como actor clave en la revitalización del campo, la innovación productiva y la defensa del territorio” (p. 102).

Expresado de otra forma, aunque a lo largo de la historia no se ha considerado importante el trabajo juvenil agrícola dentro de los procesos sociales, económicos y educativos del territorio, hoy en día son protagonistas activos en la revitalización del campo y la innovación productiva. Esto significa que están creando nuevas formas de producir, organizarse y resistir, integrando tecnologías, saberes ancestrales y propuestas sostenibles. En términos educativos, surge la pedagogía territorial para reconocerlo como sujeto capaz de construir conocimiento desde su experiencia en el campo, su vínculo con la tierra, la conexión con sus ancestros y su compromiso comunitario.

El modelo educativo tradicional en zonas rurales colombianas ha sido objeto de múltiples cuestionamientos en los últimos años, especialmente por su escasa capacidad para responder a las realidades territoriales, culturales y productivas de las comunidades campesinas e indígenas. Este modelo, centrado en la transmisión de contenidos estandarizados y en la evaluación de desempeños académicos homogéneos, ha reproducido una lógica urbana que excluye las dinámicas propias del medio rural. Como señalan Perea y Mora (2023), los currículos oficiales en escuelas rurales altoandinas

tienden a omitir el estudio del entorno local, priorizando estándares externos que descontextualizan el aprendizaje y debilitan el vínculo entre escuela y territorio.

Además, la persistencia de este enfoque ha contribuido a la reproducción de brechas educativas entre zonas urbanas y rurales. Según el informe del DANE (2023), mientras el 11,8 % de la población urbana cuenta con título universitario, en las zonas rurales esta cifra apenas alcanza el 1,8 %. Esta disparidad se agrava por la limitada infraestructura, la escasez de docentes especializados y la baja cobertura en niveles superiores de educación formal. En este sentido, nacer en la ruralidad sigue siendo un factor determinante en el acceso y permanencia escolar, lo que evidencia que el modelo tradicional no ha logrado garantizar una educación equitativa ni pertinente para los jóvenes rurales.

Frente a estas limitaciones, investigaciones recientes han resaltado la necesidad de transitar hacia modelos pedagógicos más flexibles, participativos y contextualizados. El estudio de Poveda y Alcocer (2023) sobre la transición entre el modelo de Escuela Nueva y el modelo tradicional en el municipio de Topaipí, muestra que los docentes y estudiantes rurales construyen activamente saberes desde su experiencia, pero que el sistema educativo no siempre reconoce ni potencia estas capacidades. La educación rural, por tanto, requiere enfoques que integren el trabajo agrícola, los saberes locales y las aspiraciones juveniles, especialmente en territorios como Chipatá, donde muchos jóvenes estudian y trabajan simultáneamente.

En conclusión, el modelo educativo tradicional en zonas rurales colombianas presenta serias limitaciones para promover una formación integral, contextualizada y transformadora. Superar estas barreras implica revisar los currículos, flexibilizar las metodologías y fortalecer el diálogo entre escuela, comunidad y territorio. Solo así será posible construir una educación rural que no reproduzca desigualdades, sino que potencie el desarrollo local y la dignidad de los jóvenes que habitan y trabajan en el campo.

Trabajo juvenil

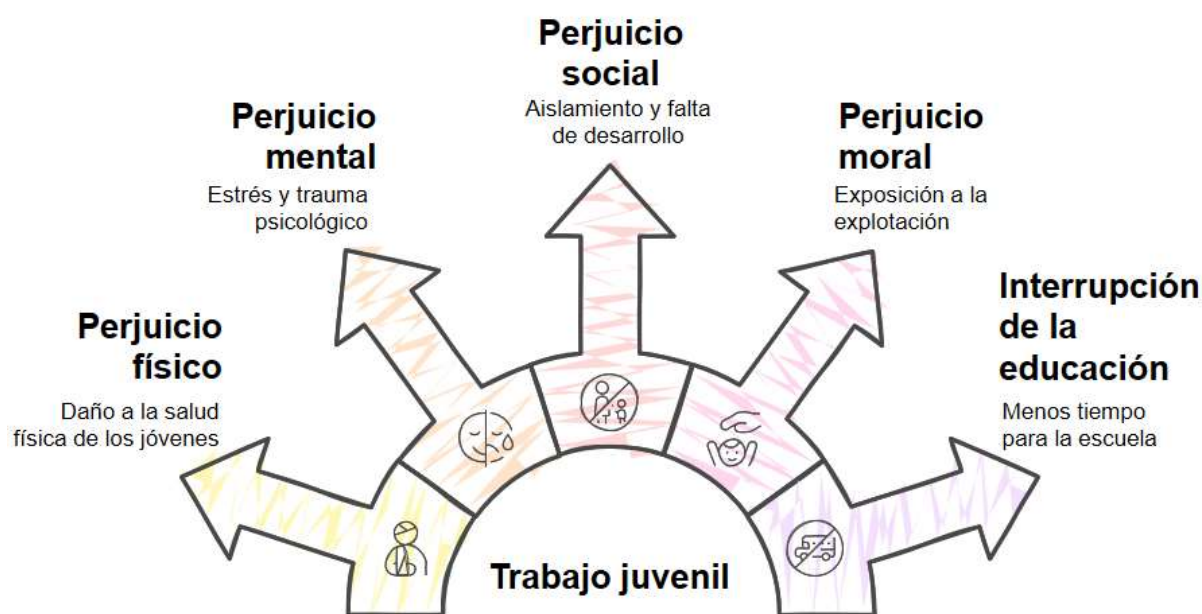
El trabajo juvenil, corresponde con todas aquellas actividades laborales realizadas por personas entre los 13 y 18 años, pues según la Ley 1098 de 2006, se entiende por adolescentes los jóvenes entre 13 y 18. No obstante, es necesario destacar que en gran

parte de la literatura consultada se maneja el término de trabajo infantil o infanto-juvenil para definir a niños, niñas y adolescentes entre los 5 y 17 años de edad, de tal manera que dentro de esta revisión, en oportunidades se utilizarán dichos términos.

En tal sentido, según la OIT (2002) el trabajo infantil refiere cualquier labor realizada por individuos menores de 18 años, que les cause perjuicio físico, mental, social o moral, y que interrumpa su educación al privarlos de la posibilidad de asistir a la escuela, forzarlos a abandonar sus estudios de manera temprana o exigirles que concilien la asistencia escolar con extensas jornadas de trabajo arduo, tal como se aprecia en la Figura 7. En otras palabras, constituye la labor ejecutada por niños y jóvenes menores de edad, que trae consigo la afectación de sus condiciones biopsicosociales y serias repercusiones sobre su proceso de escolarización formal, pues en la mayoría de los casos poseen una dualidad en sus actividades, por una parte el trabajo en el campo para el apoyo y acompañamiento de la familia, con fines netamente económicos y por la otra la asistencia a clases para su formación académica, pero con predominancia de la primera, lo cual evidentemente trae consecuencias dentro de su desempeño escolar, expresado en bajo rendimiento y en las limitaciones para el desarrollo de competencias cognitivas.

Figura 7

Características del trabajo juvenil



Efectivamente, de acuerdo con Rodelo (2021), el empleo infantil abarca a individuos con edades comprendidas entre los 5 y 17 años. En particular, en el contexto colombiano, esta práctica está predominantemente vinculada a la población más frágil en diversos sectores económicos, siendo especialmente significativa su participación en labores agrícolas y tareas domésticas. Aunque desde la postura de Pérez y Pacheco (2023) en Colombia el análisis de las representaciones sociales sobre la juventud ha sido construido a partir de contextos urbanos, ignorando las formas en que los jóvenes rurales viven, trabajan y se organizan. De hecho, los autores señalan que esta invisibilidad no se limita solo a la comprensión académica, sino que también reproduce desigualdades en el diseño de políticas y en la asignación de recursos.

No obstante, según la perspectiva de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) en 2022, no se cataloga como trabajo infantil o juvenil aquellas labores que consisten en prestar apoyo a los padres en el hogar, colaborar en un negocio familiar o llevar a cabo tareas fuera del horario escolar o durante las vacaciones con el propósito de obtener ingresos extra. Estas actividades son consideradas beneficiosas para el desarrollo de los niños, contribuyen al bienestar de la familia, les brindan habilidades y

experiencias, y los ayudan a prepararse para asumir roles productivos en la sociedad cuando lleguen a la edad adulta.

En relación con este asunto, la UNESCO (2009) ha señalado que en ciertos estratos sociales se sostiene una perspectiva cultural que atribuye aspectos positivos al trabajo juvenil, y esta noción es compartida en ocasiones por familias y educadores. Se argumenta que el trabajo puede apartar a los jóvenes pobres de situaciones delictivas, además de ofrecerles la oportunidad de aprender un oficio tempranamente y desarrollar habilidades de supervivencia. En algunas instancias, incluso en entornos escolares, se sostiene que, si un estudiante no logra un desempeño satisfactorio en sus estudios, la mejor alternativa es ingresar al ámbito laboral.

Sin embargo, en el mismo documento, la ONU resalta que, desde una perspectiva política, se debe considerar el trabajo juvenil y sus causas. Se subraya la necesidad de abordar este problema con rigor por parte de los gobiernos, instando a llevar a cabo inspecciones laborales más estrictas y aplicar sanciones adecuadas cuando se vulneran las normativas laborales que afectan significativamente la calidad de vida de los jóvenes. Es importante entender que cualquier actividad laboral que deteriore la calidad de vida de los jóvenes infringe sus derechos fundamentales.

En efecto, conforme a la perspectiva de la ONU en 2022, el término "trabajo infantil" (aplicado a edades entre 5 y 17 años) se refiere comúnmente a toda ocupación que priva a los niños de su niñez, potencial y dignidad, perjudicando tanto su desarrollo físico como psicológico, además de exponerlos a riesgos y violar sus derechos. Esto puede incluir la privación de educación o la imposición de una doble carga, combinando labor y escolarización. Este fenómeno se manifiesta en la vida diaria y, en particular, en regiones más desfavorecidas, abarcando actividades agrícolas, pesca, economía informal urbana, manufactura, turismo, trabajo doméstico, construcción, deporte, entre otros ámbitos (UNESCO, 2009).

De hecho, según la OIT (2025), "desde principios del siglo XXI, se han observado tendencias globales que indican que el mercado laboral al que acceden las personas jóvenes se caracteriza por ser inseguro y precario" (p.24). En efecto, desde décadas el trabajo juvenil ha representado una realidad compleja, y profundamente asociada con las dinámicas sociales, económicas y culturales de los territorios. En América Latina,

especialmente en contextos rurales, esta experiencia no se reduce a una perspectiva legal o económica. Implica reconocer a los jóvenes como portadores de saberes, aspiraciones y vínculos comunitarios, cuyas trayectorias laborales están signadas por tensiones estructurales, pero también por resistencia y transformación.

En este contexto, según Miranda (2018), en las zonas rurales se observa una mayor participación económica de niños, de 5 a 17 años, en actividades agrícolas, especialmente en jóvenes mayores de 15 años. Este patrón histórico ha llevado a una disminución de la asistencia escolar y un aumento de la probabilidad de involucrarse en el trabajo. Por consiguiente, el vínculo entre las zonas rurales y la educación se vuelve un tema de interés para abordar la cobertura educativa destinada a estos jóvenes que residen o migran en dichos entornos, ya que la ausencia escolar aumenta la probabilidad de dedicarse al trabajo o viceversa. En última instancia, es importante destacar que existen diversas interpretaciones acerca del trabajo juvenil, influidas por la perspectiva individual de cada autor.

Por consiguiente, el trabajo juvenil ha sido estudiado desde enfoques que oscilan entre la protección y la productividad, ya que, por un lado, se ha buscado limitar el trabajo juvenil a fin de garantizar los derechos educativos; mientras que, por el otro, se ha promovido la inserción laboral temprana en aras de reducir la pobreza y fomentar la autonomía. Sin embargo, tales aproximaciones suelen invisibilizar las peculiaridades territoriales vinculadas con los saberes ancestrales y las formas en que los jóvenes construyen sentido en torno a su trabajo. Por ejemplo, en zonas rurales, el trabajo juvenil agrícola no siempre responde a signos de explotación, sino que puede constituirse como experiencia de apoyo familiar y expresión de identidad territorial.

Al respecto, tomando como referencias el trabajo de Rojas y Elizondo (2024) se puede evidenciar dentro del trabajo agrícola resalta el bienestar subjetivo de los jóvenes, ligado al sentido de pertenencia, la participación comunitaria y la posibilidad de autorrealización, que trasciende los ingresos económicos. Por tanto, el trabajo juvenil no debe ser entendido solo como una actividad productiva, sino como una práctica que permite articular las dimensiones afectivas, cognitivas y culturales. Esta perspectiva se alinea con los enfoques humanistas y constructivistas, que reivindican al joven como sujeto activo de su desarrollo, capaz de interpretar, transformar y resignificar su entorno.

Por ello, es necesario reconocer que la diversidad juvenil implica abrir espacios de participación, escucha y co-construcción, donde los jóvenes puedan narrar sus experiencias, proponer soluciones y ejercer su ciudadanía.

Con base en estos planteamientos es necesario reconocer que el trabajo juvenil, especialmente en contextos rurales, debe ser entendido como una experiencia formativa, ética y territorial, ya que no se trata de negar la precariedad ni las desigualdades, sino de asumir que los jóvenes son sujetos capaces de reconstruir su espacio con sentido, dignidad y transformación desde sus prácticas laborales, basado en su experiencia y la relación con los saberes ancestrales, por ende, tanto la educación, como las políticas públicas y la investigación tienen el deber de acompañar, dignificar y potenciar dichas experiencias, construyendo colectivamente territorios más justos, sostenibles y habitables.

En consecuencia, ajustado al objeto de estudio de la presente investigación, destaca el trabajo juvenil agrícola, desde una dinámica compleja donde confluyen la necesidad de relevo intergeneracional y la permanencia de condiciones de precariedad laboral, lo cual representa un fenómeno crucial tanto para la sostenibilidad alimentaria, como para el desarrollo de las zonas rurales, a pesar de que históricamente, la participación de los jóvenes en las actividades de campo han sido, en la mayoría de los casos, una extensión natural del trabajo y sustento familiar. Aunque, en las últimas décadas, la migración campo del campo a la ciudad han generado según Sandoval et al. (2022) una "ruptura en el relevo generacional" (p.14), ya que los jóvenes rurales a menudo perciben el trabajo agrícola tradicional como poco atractivo, asociado desde la interpretación Lasso et al., (2023), a la fatiga, bajos ingresos y escasas oportunidades de desarrollo.

No obstante, Sandoval et al. (2022) señala que en las últimas décadas los jóvenes han desarrollado estrategias de sustento que no necesariamente implican el abandono del campo, sino que más bien han combinado el trabajo agrícola con actividades vinculadas al uso de nuevas tecnologías, sobre todo para innovar en los sistemas de producción. Dicho de otra forma, se presenta un híbrido entre lo tradicional y lo tecnológico reflejando una participación de los jóvenes rurales, pues son capaces de transformar el entorno rural sin renunciar a él, resignificando el campo como espacio

dinámico y fértil para la innovación. Aspectos que deben ir de la mano de un diseño curricular contextualizado, donde se reconozcan estas prácticas como saberes válidos y potencie metodologías activas que integren lo local, lo ancestral y lo digital en propuestas formativas pertinentes y humanizadas.

Ante este panorama, Lasso et al. (2023) expresan que la educación y el enfoque territorial emergen como ejes centrales y argumentan a favor de una educación técnica y profesional con enfoque territorial que ofrezca oportunidades de capacitación pertinentes, no solo para mejorar las habilidades para el trabajo agrícola moderno, sino que también se debe facilitar la diversificación de las fuentes de ingresos y promover la valoración del territorio rural, aunque para ello es necesario desarrollar políticas que inviertan en la infraestructura rural, que faciliten el acceso a la tierra y a la tecnología, y que reconozcan a los jóvenes no solo como mano de obra, sino como agentes de transformación capaces de reconfigurar la ruralidad.

Historia agraria de Colombia (1950–2025): maíz, caña de azúcar y disputas por el territorio rural

La historia del trabajo agrícola en Colombia ha estado signada por diferentes perspectivas descriptivas que han integrado las dimensiones sociales, económicas, culturales, políticas, ambientales y territoriales. En la trayectoria historia del siglo XX e inicios del siglo XXI, diferentes autores han estudiado la agricultura como el soporte fundamental del desarrollo nacional colombiano, pero también, como eje de conflicto, desigualdades socioeconómicas y de transformación geohistórica.

La trayectoria del trabajo agrícola en Colombia se ha desarrollado como un entramado de relaciones complejas, dinámicas e impredecibles, donde se apuesta por la esperanza, la subsistencia y el desarrollo, pero bajo unas condiciones de resistencia y explotación. Tal como se evidencia, no ha sido un proceso fácil ni lineal, sino más bien un mosaico de experiencias que han reflejado las diferentes tensiones estructurales que caracterizan el devenir de la población rural a nivel nacional (Caballero, 2022).

La colonización española impuso sistemas de producción y tenencia de tierra, basados en la explotación de indígenas y africanos, pero también introdujo nuevas tecnologías como el arado y semillas foráneas, y sentó las bases de la agricultura comercial. El siglo XIX vio la fundación de la Sociedad de Agricultores de Colombia (SAC)

para modernizar el sector, mientras que el siglo XX se caracterizó por intentos de reforma agraria, que a menudo chocaron con el conflicto armado y la persistencia de grandes latifundios (Universidad Militar Nueva Granada, 2012).

Tal como lo señala Caballero (2022), el tema de la apropiación de los predios baldíos por parte de los españoles —asunto central en el Congreso de Cúcuta de 1821— se constituyó en uno de los ejes de interés durante el siglo XIX. Este proceso marcó el inicio de “los esfuerzos fallidos de reforma agraria de los últimos noventa años, hasta aterrizar en el primer punto del Acuerdo para la terminación del conflicto con las Farc en 2016 y en el programa de reforma que plantea el gobierno actual” (p. 1).

En este contexto, tal como lo señalan LaRosa y Mejía (2013), Colombia era considerada como un país rural:

Ya entrado el siglo XX, en 1912, los poco más de cinco millones de colombianos se agrupaban en unos 800 municipios; sin embargo, en ellos todavía predominaba la población que vivía por fuera de las cabeceras municipales: un 75% de esos cinco millones, esto es, 3.750.000 habitantes. Por tanto, se puede afirmar que Colombia era un país rural.

Esta configuración demográfica y territorial, profundamente marcada por la dispersión poblacional y la centralidad del campo en la vida nacional, sentó las bases de una problemática agraria que se ha mantenido vigente a lo largo del tiempo.

En efecto, la reforma agraria en Colombia ha sido históricamente uno de los problemas estructurales más complejos y persistentes del país. A lo largo del siglo XX y hasta el presente, los intentos por redistribuir la tierra y garantizar el acceso equitativo al territorio rural, tal como se observa, han enfrentado obstáculos políticos, económicos y sociales, incluyendo la concentración latifundista, la debilidad institucional, el conflicto armado y la falta de voluntad estatal sostenida. Aunque se han promulgado leyes como la Ley 135 de 1961 y se han creado entidades como el Instituto Colombiano de la Reforma Agraria (INCORA) y luego el Instituto Colombiano de Desarrollo Rural (INCODER), los avances han sido limitados y fragmentarios. Al respecto, Arias (2011) señala lo siguiente:

La reforma agraria fue simplemente decepcionante. Para comenzar, el número de hectáreas que el Gobierno distribuyó entre el campesinado fue insignificante. Pero así esa cifra hubiese sido mayor, difícilmente la situación hubiera cambiado para la población rural. De hecho, en departamentos como Boyacá y Nariño, la tierra estaba dividida en infinidad de minifundios que pertenecían a familias campesinas muy pobres, pues no existía una política agraria que los apoyara (p.77).

La situación anteriormente planteada, ha contribuido a la exclusión de comunidades campesinas, indígenas y afrodescendientes, y ha alimentado dinámicas de violencia, desplazamiento forzado y pobreza rural. A esto se agrega que, el siglo XX hereda una estructura agraria marcada por el latifundio y el minifundio. La mano de obra, mayoritariamente campesina e indígena estaba ligada a sistemas de dependencia que, si bien no eran la servidumbre colonial, mantenían fuertes lazos de clientelismo y control. El "concertaje" o "terraje" eran prácticas comunes, donde el campesino trabajaba una porción de la tierra del hacendado a cambio de cultivarla para sí, quedando a menudo endeudado y sujeto a la voluntad del patrón (Arias, 2011).

Durante el periodo de consolidación del poder terrateniente en Colombia, prácticas como el concertaje y el terraje profundizaron la subordinación de campesinos e indígenas, generando condiciones de explotación hereditaria, incluso con implicaciones de violencia sexual hacia las mujeres. Este contexto, marcado por una continuidad colonial, se reflejó en la Ley 89 de 1890, que establecía normas para gobernar a los pueblos indígenas considerados "salvajes", sin transformar sustancialmente su situación de subordinación. Las dificultades en el acceso a la tierra dieron lugar a procesos de resistencia, conocidos como la lucha por la tierra, impulsados desde la década de 1930 por las ligas campesinas promovidas por el Partido Comunista, conformadas por indígenas y campesinos terrajeros (Carrión, 2016)

Aunque la Ley de Reforma Agraria de 1961 intentó responder a esta problemática, sus efectos fueron limitados; sin embargo, propició la creación de la Asociación Nacional de Usuarios Campesinos (ANUC), que fortaleció la organización indígena inspirada en el pensamiento de Manuel Quintín Lame. Este proceso culminó en la fundación del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC) en 1971 y de la organización Movimiento de Autoridades Indígenas del Sur Occidente (AISO) —hoy Movimiento de Autoridades

indígenas de Colombia (AICO)— en 1978. La estrategia principal fue la recuperación de tierras, con un total de 1.090 ocupaciones registradas entre 1975 y 2000 (Carrión, 2016).

A partir de la década de 1980, el panorama agrario colombiano comenzó a transformarse bajo el influjo de políticas neoliberales, la apertura económica y el recrudecimiento del conflicto armado. La desarticulación progresiva de la ANUC, sumada a la reconfiguración del Estado y la privatización de servicios rurales, debilitó las organizaciones campesinas y redujo el alcance de las políticas redistributivas. Simultáneamente, el desplazamiento forzado se convirtió en una de las principales consecuencias del conflicto armado, afectando gravemente a las comunidades rurales y exacerbando la concentración de tierras. Según cifras de la Unidad de Víctimas, millones de hectáreas fueron abandonadas o usurpadas, lo que agudizó la crisis agraria y la exclusión territorial. Frente a esta situación, emergieron nuevas formas de organización campesina e indígena, centradas en la defensa del territorio, la soberanía alimentaria y los derechos colectivos (Kalmanovitz y López, 2006). Al respecto, Berry (2017) señala:

En el curso del siglo ocurrieron tres grandes olas de violencia que resultaron en cientos de miles de muertos y, especialmente en el caso de la más reciente (desde los años 80 hasta la primera década de este siglo), millones de personas fueron desplazadas a la fuerza. La causa principal de este drama de violencia fue la tierra, su desigual distribución y la falta de un sistema de justicia que asegurara los derechos de propiedad a la misma.

La cita de Berry (2017) permite comprender cómo la historia agraria colombiana está profundamente entrelazada con los ciclos de violencia que han marcado el país. La desigual distribución de la tierra y la ausencia de garantías jurídicas sobre la propiedad rural no solo han generado exclusión social, sino que han sido detonantes estructurales de los conflictos armados. En particular, la ola de violencia desde los años 80 hasta la primera década del siglo XXI produjo un desplazamiento masivo de poblaciones rurales, evidenciando que el problema agrario no es solo económico, sino también político y humanitario. Esta lectura refuerza la necesidad de abordar la reforma rural como eje central en la construcción de paz y justicia social.

El cultivo del maíz ha sido una práctica ancestral en Colombia, con profundas raíces en las culturas indígenas prehispánicas. A lo largo de la historia, el maíz no solo

ha constituido un alimento básico, sino también un símbolo de identidad territorial y resistencia campesina. Durante el siglo XX, su producción se vio afectada por la expansión de cultivos comerciales y la falta de políticas de fomento agrícola, lo que redujo su presencia en el mercado nacional. Sin embargo, en contextos rurales, el maíz ha persistido como eje de soberanía alimentaria y de prácticas agroecológicas que desafían los modelos extractivistas (Kalmanovitz y López, 2006).

Por su parte, la caña de azúcar representa uno de los cultivos más emblemáticos del modelo agroindustrial colombiano, especialmente en el Valle del Cauca. Desde el siglo XIX, su expansión estuvo ligada a la concentración de tierras, el uso intensivo de mano de obra y la consolidación de grandes ingenios azucareros. En el siglo XX, la caña se convirtió en símbolo de modernización agrícola, pero también de desigualdad social y ambiental. Las luchas de los corteros de caña, especialmente en las décadas recientes, han visibilizado las condiciones laborales precarias y la necesidad de transformar las relaciones productivas en el campo colombiano (Berry, A, 2017). Seguidamente, en la Tabla 1 se presenta una línea de tiempo relacionada con la historia agrícola de Colombia con énfasis en maíz y caña de azúcar, donde se evidencia una síntesis de los principales hechos vinculantes.

Tabla 1

Historia agrícola de Colombia con énfasis en el cultivo del maíz y de la caña de azúcar

Periodo	Evento / Proceso histórico	Detalle / Implicaciones
Época prehispánica	Cultivo ancestral del maíz	Base alimentaria de pueblos indígenas; eje cultural y simbólico en cosmovisiones territoriales (Rojas, 2012)
Época colonial (siglos XVI–XVIII)	Imposición de sistemas agrarios	Introducción del arado, semillas foráneas y expansión de la caña de azúcar como cultivo comercial; explotación de indígenas y africanos (UMNG, 2012)
1821	Congreso de Cúcuta	Debate sobre apropiación de baldíos por españoles; inicio de tensiones agrarias (Caballero, 2022)
1890	Ley 89	Legislación sobre pueblos indígenas considerados “salvajes”; continuidad de subordinación (Carrión, 2016)

Periodo	Evento / Proceso histórico	Detalle / Implicaciones
1912	Colombia como país rural	75 % de la población vivía fuera de cabeceras municipales; predominio del campo y persistencia del maíz como cultivo de subsistencia (LaRosa & Mejía, 2013)
1930	Ligas campesinas y lucha por la tierra	Campeños e indígenas terrajeros reivindican el acceso a la tierra; maíz como cultivo de resistencia (Carrión, 2016)
1961	Ley de Reforma Agraria	Creación del INCORA; avances limitados; caña de azúcar consolidada como cultivo agroindustrial en el Valle del Cauca (Arias, 2011; Berry, 2017)
1971	Fundación del CRIC	Defensa del territorio indígena; recuperación de tierras donde el maíz es símbolo de soberanía alimentaria (Carrión, 2016)
1978	Creación de AISO (hoy AICO)	Fortalecimiento organizativo indígena; articulación de luchas agrarias con cultivos tradicionales (Carrión, 2016)
1975–2000	Ocupaciones de tierra	1.090 acciones registradas; auge de movilización indígena y campesina (Archila, 2009)
Década de 1980	Políticas neoliberales y privatización	Debilitamiento de organizaciones rurales; expansión de monocultivos como la caña; reducción del maíz en mercados nacionales (Kalmanovitz & López, 2006)
1980–2010	Ola de violencia y desplazamiento	Tierra como causa estructural del conflicto; millones de desplazados; afectación directa a zonas productoras de maíz y caña (Berry, 2017)
2003	Creación del INCODER	Sustitución del INCORA; enfoque en desarrollo rural más que en redistribución; impulso a agroindustria azucarera (Kalmanovitz & López, 2006)
2016	Acuerdo de Paz con las FARC	Reforma Rural Integral como primer punto; reconocimiento del problema agrario y de cultivos estratégicos como el maíz en la soberanía alimentaria (Caballero, 2022)

El cultivo de maíz y caña de azúcar en Chipatá

El arte de trabajar la tierra ha perdurado desde tiempos antiguos, siendo durante muchos años el sustento de las poblaciones en diversas zonas rurales alrededor del mundo. Esto se manifiesta a través de la agricultura, una actividad económica esencial vinculada a la producción de alimentos. La agricultura abarca diversas técnicas para extraer alimentos del entorno natural, ya sea como materia prima en el sector primario de la economía o para el consumo de las familias a través de la agricultura de subsistencia. De acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO) en 1997, la agricultura implica la producción de alimentos para la población humana a través de la labor de cultivar la tierra.

En el contexto específico de esta investigación, como señala Dávila en 2018, la agricultura es la base económica fundamental en Chipatá, donde se cultivan diversos productos, destacando el maíz y la caña de azúcar, siendo el maíz el cultivo predominante junto con fríjol, tomate y arveja. La caña de azúcar, por su parte, proporciona el ingrediente principal para la producción de panela, un producto alimenticio extraído del jugo de la caña.

Adicional, Vergara, Rodríguez y Alarcón (2018) explican que la producción de panela es una de las actividades agroindustriales más importantes en Colombia. El sector panelero abarca tanto a los cultivadores como a los procesadores de caña panelera y sus subproductos, lo que lo convierte en el segundo sector más representativo después del café en términos de extensión de tierras, establecimientos productivos, área sembrada y mano de obra empleada.

En relación con el maíz, la Alcaldía de Chipatá a través del Consejo Municipal para la Gestión del Riesgo de Desastre (2012) indica que este cultivo ha sido central en la vida del municipio, con alrededor de 350 hectáreas dedicadas a su siembra. La producción de maíz es vital para la localidad, con variedades regionales que aportan 1.5 toneladas por hectárea, y rendimientos más altos con la variedad ICA Chipatá, que alcanza 2.2 toneladas por hectárea. La mayoría de las veredas en Chipatá participan en la siembra de maíz, con una significativa parte destinada a la venta y un porcentaje menor para consumo familiar.

Estos cultivos desempeñan un papel fundamental en el desarrollo de la localidad, y juegan un rol importante en la ocupación de muchos jóvenes de la zona, cuyas familias están involucradas en estas actividades. Su contribución no solo incrementa la productividad en el municipio, sino que también fortalece los lazos comunitarios y el arraigo a la actividad agrícola en Chipatá. Como señala Rojas (2012), el maíz no solo representa un alimento básico, sino también un símbolo de identidad territorial y resistencia campesina. En el caso de la caña de azúcar, Berry (2017) destaca que su expansión en Colombia ha estado históricamente ligada a la concentración de tierras y a la consolidación de grandes ingenios, lo que ha generado desigualdades sociales y laborales, especialmente en regiones como el Valle del Cauca. Asimismo, Kalmanovitz y López (2006) explican que los cultivos tradicionales como el maíz han sido desplazados por modelos agroindustriales, aunque siguen siendo esenciales para la soberanía alimentaria y la economía rural.

Tal como se observa, desde una perspectiva histórica, el cultivo del maíz en Chipatá puede evidenciarse como parte de una tradición agrícola que antecede a la colonización española. Su persistencia en el territorio santandereano refleja no solo una práctica de subsistencia, sino también un símbolo de resistencia frente a los modelos agroindustriales que han desplazado cultivos tradicionales en otras regiones del país. Como señala Rojas (2012), el maíz representa un eje de soberanía alimentaria y de identidad campesina, especialmente en contextos donde la agricultura familiar sigue siendo predominante.

En contraste, la caña de azúcar fue introducida por los colonizadores españoles en el siglo XVI como parte de un modelo extractivista orientado al comercio exterior. En municipios como Chipatá, este cultivo se transformó con el tiempo en una actividad agroindustrial vinculada a la producción de panela, que articula saberes tradicionales con dinámicas de mercado. Según Junguito Bonnet et al. (2022), la evolución de la caña de azúcar en Colombia ha estado marcada por tensiones entre modernización productiva y exclusión territorial, especialmente en zonas donde los ingenios han concentrado tierras y recursos. Aunque Chipatá no forma parte del corredor industrial del Valle del Cauca, su producción panelera conserva una lógica comunitaria y de pequeña escala que contrasta con los modelos empresariales dominantes.

Las condiciones agroclimáticas de Chipatá —con altitudes entre 1.400 y 1.800 metros sobre el nivel del mar, suelos fértiles y clima templado— favorecen el desarrollo de estos cultivos. Como explican Kalmanovitz y López (2006), la estructura agraria colombiana ha estado históricamente dividida entre grandes latifundios y economías campesinas, siendo estas últimas las que han sostenido la diversidad agrícola y la resiliencia territorial. En este sentido, el maíz y la caña de azúcar no solo aportan a la economía local, sino que también fortalecen el tejido social, el relevo generacional y la apropiación cultural del territorio.

Bases legales

La Constitución Política de Colombia (CPC) (1991) establece en su Artículo 67 que la educación es un derecho fundamental y un servicio público esencial, orientado al acceso al conocimiento, la ciencia, la tecnología y la cultura. Esta disposición adquiere especial relevancia en contextos rurales como el municipio de Chipatá, donde jóvenes campesinos combinan sus estudios con labores agrícolas, y requieren que el sistema educativo reconozca sus condiciones particulares. La CPC también señala que la educación debe fomentar el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia y la práctica del trabajo, lo cual conecta directamente con la experiencia de los jóvenes rurales que aprenden mientras contribuyen al sustento familiar.

En este sentido, el trabajo agrícola no debe verse como un obstáculo, sino como una oportunidad formativa que enriquece el desarrollo integral del estudiante. Por su parte, el Artículo 45 de la misma CPC garantiza el derecho de los jóvenes a recibir una educación integral y a participar en las instituciones que promueven su protección y desarrollo, lo que implica que el Estado y la sociedad deben generar condiciones para que los adolescentes trabajadores puedan permanecer en el sistema escolar sin ser excluidos por sus responsabilidades laborales.

En este orden de ideas, la Ley General de Educación No. 115 de 1994 refuerza este enfoque al definir la educación media como una etapa formativa que prepara al estudiante para la vida laboral y académica. En su artículo 27, la ley establece que los grados décimo y undécimo deben promover la comprensión de valores universales y la preparación para el trabajo, lo cual resulta pertinente para los jóvenes de Chipatá que participan activamente en la producción agrícola local. Además, el artículo 30 señala que

la educación media debe permitir al estudiante profundizar en áreas de conocimiento según sus intereses, integrar la investigación en contextos sociales y participar en programas comunitarios. Estas disposiciones abren la posibilidad de vincular el currículo escolar con las dinámicas productivas del territorio, reconociendo el saber agrícola como parte del proceso educativo. En este marco, los jóvenes que trabajan en el cultivo de maíz y caña de azúcar pueden desarrollar competencias técnicas, científicas y sociales que fortalecen su formación integral y su arraigo comunitario.

Complementariamente, el Decreto 1860 de 1994, que reglamenta la organización de la educación formal en Colombia, contempla modalidades flexibles para estudiantes que trabajan. En su artículo 16, se establece que las instituciones educativas pueden adoptar jornadas especiales y programas adaptados a las necesidades de los alumnos trabajadores, siempre que se garantice la calidad y continuidad del proceso formativo. Esta norma resulta clave para municipios como Chipatá, donde muchos jóvenes deben compatibilizar sus estudios con el trabajo agrícola familiar. La implementación de modelos pedagógicos flexibles, como la educación por ciclos o la alternancia, permite que estos estudiantes no abandonen el sistema escolar y que sus experiencias laborales sean reconocidas como parte de su formación. En este sentido, el Decreto 1860 ofrece una herramienta legal para construir propuestas educativas contextualizadas, que respondan a las realidades rurales y promuevan la permanencia escolar con pertinencia territorial.

SECCIÓN III

METODOLOGÍA

A continuación, se presenta el capítulo correspondiente a la metodología que sustenta esta investigación. Este apartado incluye los siguientes elementos: enfoque y paradigma de la investigación, diseño de la investigación, nivel de la investigación, modalidad de la investigación, método de investigación, análisis, contrastación e interpretación de la información, técnica de validación, informantes clave, técnicas e instrumentos de recolección de la información, y el procedimiento general del estudio.

Enfoque y Paradigma de la investigación

La investigación adoptó un enfoque interpretativo, orientado a comprender el sentido y significado que los actores sociales atribuyeron a sus experiencias en torno al trabajo juvenil agrícola. Este enfoque permitió el análisis contextualizado de las narrativas, prácticas de vida y testimonios de estudiantes, docentes y grupos de interés de la IETN, ubicada en Chipatá, Santander. En coherencia con esta perspectiva, el estudio se inscribió dentro del paradigma cualitativo, el cual, según Quintanal et al. (2012), ofrece una visión multifocal y sistémica de la realidad educativa. Este paradigma permitió abordar la complejidad del fenómeno desde una perspectiva inductiva, holística y naturalista, como lo señalan Monje (2011) y Vasilachis (2006). Tal como afirma esta última autora, “el paradigma cualitativo se orienta a la comprensión de los significados que los sujetos atribuyen a sus experiencias en contextos específicos” (Vasilachis, 2006, p. 35), lo que resulta especialmente pertinente para interpretar las dinámicas educativas y laborales que configuran la vida de los jóvenes rurales.

Desde esta perspectiva, se busca analizar e interpretar el sentido y el significado que los sujetos del estudio atribuyen a su propia realidad, comprendiendo, desde la voz de los actores sociales involucrados, las complejas relaciones que rodean al trabajo

juvenil agrícola en el contexto de los estudiantes de décimo y undécimo grado de la IETN, ubicada en el municipio de Chipatá, departamento de Santander (Colombia).

En este sentido, es importante destacar el aporte de Vasilachis (2006) quien considera que la investigación cualitativa es multimetódica, naturalista e interpretativa. Por lo cual, esta intención investigativa pretende estudiar los elementos sociales, económicos y culturales que caracterizan el trabajo juvenil agrícola de los estudiantes cursantes del 10.mo y 11mo. grados de Educación Media de la IETN, ubicada en la zona rural del municipio Chipatá, departamento Santander- Colombia.

Con el fin de lograr lo mencionado anteriormente, es necesario adquirir un conocimiento profundo, analizar e interpretar los hallazgos desde la perspectiva de los participantes y dentro de su contexto natural, como indica Vasilachis (2006). Por esta razón, tal como se ha mencionado, en el marco de esta investigación se empleará un enfoque interpretativo teniendo como bases informativas los aportes de las narrativas resultantes de las entrevistas semiestructuradas que se aplicaron a los sujetos de estudio.

Por lo cual, el aporte de Sandín (2003) adquiere relevancia creciente cuando señala que “se busca promover la comprensión contextualizada desde los participantes” (p.179). Es decir, en la investigación cualitativa se busca comprender el fenómeno de estudio desde las vocerías de los actores sociales que forman parte de la investigación. Es por esto, que, en el ámbito de este estudio, se entrevistará a los docentes, estudiantes, y grupos de interés de los grados 10mo. y 11ro. de la Educación Media de la IETN, ubicada en la zona rural del municipio Chipatá, departamento Santander-Colombia.

Al respecto, fue pertinente destacar el aporte de Monje (2011), quien señaló que en la investigación cualitativa “el investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina” (p.13). En consonancia con esta perspectiva, en el desarrollo de la presente investigación no se buscó comprobar ni demostrar teorías preexistentes, ni tampoco refutar hipótesis, sino más bien construir teoría a partir de las vivencias, prácticas de vida, percepciones, ideas y opiniones de los sujetos participantes. Se destaca que, este propósito se alcanzó mediante un proceso

inductivo, tal como lo señala Monje (2011) “el modelo de análisis es inductivo para desarrollar categorías conceptuales que ilustren, ratifiquen o desafíen presupuestos teóricos difundidos antes de la obtención de la información.” (p.118), por lo cual se analizaron e interpretaron las narrativas de los actores sociales con el fin de comprender en profundidad el fenómeno de estudio y elaborar un constructo explicativo sobre el entramado de relaciones que emergieron, contribuyendo así al fortalecimiento de la educación media rural.

Tal como se planteó en el desarrollo de la investigación, fue preciso analizar, interpretar y comprender los testimonios, las vivencias, las prácticas de vida y las opiniones desde la vocería de los docentes, estudiantes y grupos de interés que hicieron parte de la IETN, ubicada en el municipio de Chipatá. Para este propósito, se adoptó el enfoque interpretativo, dado que, a partir del estudio y la comprensión de las narrativas de los sujetos sociales, se buscó construir un constructo sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural en Colombia, considerando las realidades desde la perspectiva de los actores sociales y educativos involucrados.

En este orden de ideas, según Pérez Serrano (1994), el enfoque interpretativo se caracteriza por ser una reflexión que surge en y desde la práctica misma, dando forma a la realidad de eventos observables y externos a través de la interacción con otros dentro de un contexto particular. En este sentido, pone un énfasis especial en comprender los procesos desde las perspectivas individuales en cuanto a creencias, valores y reflexiones, para este efecto, se utilizó la información proveniente de las narrativas de los informantes clave con la finalidad de comprender la realidad centrada en las particularidades de los informantes clave con relación al tema de estudio.

De igual manera, es importante destacar que el enfoque interpretativo en la investigación social se fundamenta en un proceso de interpretación doble: por una parte, considera cómo las personas dan sentido a la realidad que configuran mediante sus interacciones sociales; por otra, contempla el esfuerzo de quien investiga por comprender las formas en que esas realidades son construidas socialmente por los propios sujetos. Al respecto, Vain (2012) señala lo siguiente:

el enfoque interpretativo en investigación social supone un doble proceso de interpretación que, por un lado, implica a la manera en que los sujetos humanos

interpretan la realidad que ellos construyen socialmente. Por otro, refiere al modo en que los científicos sociales intentamos comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades comprender cómo los sujetos humanos construyen socialmente esas realidades” (p. 39).

Por lo tanto, el doble proceso planteado anteriormente y que soporta el enfoque interpretativo, donde, por un lado, se interpreta la forma en que los sujetos construyen y significan su realidad, y por otro, la manera en que el investigador busca comprender dicha construcción— resultó especialmente pertinente en el estudio del trabajo juvenil agrícola en Chipatá. En este contexto, el papel de quien investiga no se limitó a observar desde fuera, sino que implicó una inmersión reflexiva y ética en las narrativas, prácticas y sentidos que los estudiantes, docentes y actores comunitarios atribuyeron a su experiencia laboral y educativa. De esta manera, quien investigo actuó como mediadora hermenéutica, comprometida con desentrañar los significados que emergían de las voces juveniles rurales, reconociendo su agencia, sus tensiones y sus aspiraciones; lo cual supuso una apertura interpretativa y una disposición constante a revisar los propios marcos teóricos a la luz de lo que los sujetos revelaron desde su cotidianidad.

Dentro de los postulados del enfoque interpretativo, Ballester (2004) destaca los siguientes:

1. La ciencia no es abstracta ni aislada de la realidad: depende de los hechos inmersos en el entramado de relaciones sociales que tienen lugar en un contexto específico, donde los sujetos construyen sus concepciones, ideas, quehaceres, saberes y comportamientos, estructurando sus propias realidades desde la configuración del sentido y significado que le otorgan a sus vidas.

2. El comportamiento humano es complejo y diferenciado: de allí que no deba ser entendida de manera lineal ni de la misma forma para todos los sujetos y contextos, ni explicada solo desde las ciencias de la naturaleza, que busca predecir los fenómenos que ocurren en la realidad. En este sentido, supera el enfoque positivista de la ciencia que intenta comprender los hechos de manera deductiva y fragmentada, desde el uso de la razón y la lógica determinista.

3. Las teorías son relativas: dado que cada grupo humano actúa desde sus propios estilos de vida, principios y valores, creencias, concepciones, prácticas socioculturales, haceres y saberes que le son propios y que forman parte de un

entramado de relaciones complejas e impredecibles. En este sentido, el criterio de validez, objetividad y cientificidad del paradigma interpretativo no es de carácter universal, por cuanto, responde a los modos de vida y al entramado de relaciones socioculturales y educativas que caracterizan un ámbito geohistórico determinado.

Diseño de la investigación

La investigación respondió a un diseño interpretativo, orientado a comprender los significados que los actores sociales atribuyen a sus experiencias en torno al trabajo juvenil agrícola y su impacto con la IETN ubicada en la educación media rural en el municipio de Chipatá. Este diseño se fundamentó en la premisa de que la realidad social no es un objeto dado, sino una construcción simbólica que emerge de la interacción entre sujetos. En palabras de Max Weber, “la interpretación de la acción social es el punto de partida para la comprensión de los fenómenos sociales” (Weber, 1922, p. 13), lo cual resulta especialmente pertinente en contextos rurales donde las prácticas laborales juveniles configuran sentidos educativos, identitarios y comunitarios. Desde esta perspectiva, el diseño interpretativo permitió abordar el fenómeno desde las voces de los estudiantes, docentes, padres de familias y la rectora de la institución educativa, reconociendo la diversidad de significados que atraviesan sus trayectorias formativas y laborales.

Autores como Alfred Schutz y Clifford Geertz han sido fundamentales en la consolidación del diseño interpretativo dentro de la investigación cualitativa. Schutz (1974) introdujo la noción de intersubjetividad como base para comprender cómo los sujetos construyen sentido en su vida cotidiana, destacando que “la realidad social es el resultado de múltiples interpretaciones compartidas por los actores en interacción” (p. 228). Esta perspectiva resultó especialmente pertinente en contextos rurales como el de Chipatá, donde los jóvenes configuran su identidad y sus trayectorias educativas a partir de prácticas agrícolas, vínculos familiares y experiencias escolares que se entretajan en un entramado de significados compartidos.

Por su parte, Geertz (1973) propuso la “descripción densa” como estrategia interpretativa para captar los significados culturales en contextos específicos, señalando que “el análisis antropológico consiste en interpretar estructuras de significación socialmente establecidas” (p. 9). En esta investigación, dicha aproximación permitió

comprender el trabajo juvenil agrícola no solo como una actividad productiva, sino como una práctica cargada de sentido que incide en la formación, la permanencia escolar y las aspiraciones de los estudiantes rurales. Así, el diseño interpretativo facilitó una lectura profunda de las narrativas recogidas, reconociendo la diversidad de perspectivas que atraviesan la educación media rural y la necesidad de propuestas pedagógicas contextualizadas.

Nivel de la investigación

Según Hernández-Sampieri (2014) los niveles de la investigación son los siguientes:

1. Exploratorio: Este nivel de investigación tiene como objetivo principal explorar un tema o fenómeno poco conocido o estudiado. Se busca obtener una comprensión general del tema, identificar variables relevantes, generar hipótesis o preguntas de investigación y establecer las bases para investigaciones posteriores más detalladas. Las metodologías utilizadas en este nivel suelen ser cualitativas, como entrevistas, observación participante o revisión bibliográfica.
2. Descriptivo: En la investigación descriptiva se busca describir las características, propiedades y comportamientos de un fenómeno o grupo de interés. El objetivo es obtener una imagen detallada y precisa del objeto de estudio. Se utilizan métodos cuantitativos para recopilar y analizar datos, como encuestas, cuestionarios o análisis estadístico descriptivo. Este nivel de investigación permite identificar patrones, tendencias y relaciones entre variables.
3. Explicativo: el nivel explicativo en la investigación cualitativa se centra en comprender profundamente los significados, interpretaciones y perspectivas de los sujetos de estudio. En otras palabras, el objetivo principal del nivel explicativo en la investigación cualitativa no es tanto identificar relaciones predefinidas entre variables como lo haría la investigación cuantitativa, sino más bien explorar y comprender las relaciones y conexiones que los sujetos de estudio establecen en sus propios términos. Esta metodología busca sumergirse en el mundo subjetivo de los participantes, tratando de entender cómo experimentan y dan sentido a su realidad, cómo se relacionan con los demás y cómo interpretan los eventos y fenómenos que ocurren a su alrededor. Este nivel de investigación permite generar conocimientos más profundos y contribuir al desarrollo teórico de un campo específico.

Tal como se observó en el desarrollo del estudio, esta investigación se ubicó en el nivel explicativo, ya que trascendió los niveles exploratorio y descriptivo, en tanto que buscó comprender el fenómeno que se produjo en relación con el trabajo agrícola y su impacto en la educación media rural. De igual manera, no se pretendió identificar relaciones de causa–efecto ni establecer vínculos entre variables, sino más bien estudiar el fenómeno en su complejidad, atendiendo a las dinámicas propias del contexto rural. Por tanto, este trabajo de investigación respondió al nivel explicativo, conforme a la tipificación propuesta por Sampieri, Fernández y Batista (2014).

Modalidad de la investigación

De manera coherente con el enfoque cualitativo-interpretativo adoptado, el presente estudio se desarrolló bajo la modalidad de investigación de campo, la cual, según Vasilachis (2006), se orienta hacia “la obtención de información en las propias comunidades que han sido seleccionadas como objeto de estudio” (p. 243). De acuerdo con esta autora, el trabajo de campo persigue principalmente dos objetivos: a) realizar un análisis detallado de algún aspecto de una comunidad desde su formulación (proyecto) hasta su cierre (informe final), abarcando la práctica de campo; y b) examinar y superar los estereotipos presentes en las relaciones sociales, con el propósito de desmontar visiones prejuiciadas de la realidad.

Asimismo, FEDUPEL (2025) define la investigación de campo como “el análisis sistemático de problemas en la realidad, con el propósito de describirlos, interpretarlos, entender su naturaleza y factores constituyentes, explicar sus causas y efectos o predecir su ocurrencia, para lo cual se debe hacer uso de los métodos característicos de cualquiera de los paradigmas/enfoques de investigación conocidos o en desarrollo. Los datos o informaciones de interés son recogidos en forma directa del contexto estudiado; en este sentido, se trata de investigaciones a partir de datos o informaciones originales o primarias” (p. 32).

A partir de lo anterior, este estudio se centró en el análisis sistemático de los problemas sociales, educativos y culturales que inciden en el quehacer de los estudiantes de la IETN, ubicada en el municipio de Chipatá (Santander). Para ello, se recopiló información de fuentes primarias, considerando la vocería de los informantes clave identificados como grupos de interés del estudio, entre los cuales se incluyeron: la

rectora, los estudiantes, los docentes y los padres de familia. Esta información fue interpretada en contraste con los aportes teóricos y el conocimiento situado de quien investiga, dado que actualmente se desempeña como docente en dicha institución.

En este sentido, el contexto socioeconómico y cultural de la localidad de Chipatá resultó fundamental para el desarrollo del estudio, dado que se trata de una investigación cualitativa-interpretativa en la que las prácticas, costumbres, creencias, actitudes y estilos de vida de la población juvenil agrícola fueron analizados rigurosamente con el propósito de conocer, comprender e interpretar el fenómeno de estudio desde las voces y apreciaciones de los informantes clave.

Método de Investigación

Para efectos de esta investigación se utilizó el método fenomenológico hermenéutico de Heidegger (1927), quien definió la fenomenología como el método que busca “hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo” (p. 44). Es decir, en el contexto de este trabajo significa diseñar un constructo pertinente con relación a las experiencias y el sentido que le asignan los sujetos de estudio adscritos a la IETN, lo cual es inherente al análisis e interpretación de la realidad a partir de las vivencias y prácticas socioeducativas y labores de Chipatá más allá que la construcción de categorías a priori.

La fenomenología, en su esencia, es el estudio de los fenómenos tal como se experimentan y se muestran a la conciencia. Su objetivo es acceder a la "cosa misma", a la experiencia vivida, despojándola de prejuicios o construcciones teóricas previas para captar su significado esencial. Para Husserl (1982), pionero de este enfoque, la fenomenología busca comprender la estructura de la experiencia consciente a través de la reducción fenomenológica o *epoché*, que implica "poner entre paréntesis" las presuposiciones y juicios externos para concentrarse en la intencionalidad de la conciencia (Husserl, 1982, pp. 6-7). En el caso de esta investigación, esto implica una inmersión profunda en el mundo vital de los jóvenes agricultores de Chipatá, buscando comprender cómo ellos perciben, viven y significan su trabajo en el campo y su educación, sin imponer categorías externas que puedan distorsionar su realidad. Se trata de dar voz a sus mundos-de-vida, capturando la riqueza y complejidad de sus experiencias tal como se presentan.

En la construcción del constructo para la educación media rural en Chipatá, es fundamental reconocer que lo que aparece en la práctica escolar y laboral juvenil suele ocultar su fundamento. Por eso, la investigación, tal como lo señala Heidegger (1927), busca develar "aquello que eminentemente permanece oculto o recae de nuevo en el encubrimiento, o sólo se muestra 'disimulado'" (p. 44). De esta manera, se podría formular una interpretación coherente y que se corresponda con las propias prácticas de la comunidad, en términos de prever planteamientos ajenos a la realidad objetivo de estudio.

Para efectos de esta investigación, se utilizó el método fenomenológico hermenéutico, anclado en las bases filosóficas de Heidegger (1927). Este pensador definió la fenomenología como el método que busca "hacer ver desde sí mismo aquello que se muestra, y hacerlo ver tal como se muestra desde sí mismo" (p. 44). Es decir, en el contexto de este trabajo, significa diseñar un constructo pertinente con relación a las experiencias y el sentido que le asignan los sujetos de estudio adscritos a la IETN, lo cual es inherente al análisis e interpretación de la realidad a partir de las vivencias y prácticas socioeducativas y laborales de Chipatá, más allá de la construcción de categorías a priori.

La hermenéutica, por su parte, se ocupa de la teoría y la práctica de la interpretación. Si la fenomenología describe el aparecer de los fenómenos, la hermenéutica se encarga de descifrar su sentido. Desde sus raíces en la interpretación de textos sagrados y jurídicos, la hermenéutica ha evolucionado para reconocer que toda comprensión humana es inherentemente interpretativa. El acto de comprender no es pasivo; implica un diálogo entre el intérprete y lo interpretado, donde las preconcepciones del intérprete (su "pre-comprensión" o *Vorverständnis*) juegan un papel crucial en la apertura hacia el sentido del fenómeno (Gadamer, 1960, pp. 268-270). En el contexto de este estudio sobre el trabajo juvenil agrícola y la educación en Chipatá, la hermenéutica es esencial para ir más allá de la mera descripción de las experiencias. Permite al investigador interpretar los significados que los jóvenes y otros actores sociales atribuyen a sus prácticas, a sus desafíos y a sus aspiraciones, situándolos en un horizonte cultural, histórico y social específico.

A partir de lo anteriormente planteado, es importante destacar que Heidegger (1927) le otorga una importancia creciente al "Dasein", que hace alusión a la existencia humana situada, y la cual se constituye en la esencia de la interpretación hermenéutica. En este sentido, se busca interpretar y asignar sentido a las condiciones reales de vida de los estudiantes adscritos a la IETN, ubicada en Chipatá – Vélez. Es decir, la vocería de los sujetos de estudio adquiere sentido y significado en la medida en que quien investiga la analiza y la contrasta con los aportes teóricos, teniendo en cuenta la trayectoria histórica y condiciones actuales de vida en el propio contexto de estudio.

Para Fuster (2019), esta concepción del Dasein es clave porque "permite comprender que la existencia no es abstracta, sino que se manifiesta siempre en un mundo, en una red de relaciones y significados que el ser humano debe interpretar para darse a sí mismo un sentido y para actuar en su entorno" (p. 54). Esta perspectiva es fundamental para abordar la realidad de los jóvenes agricultores, cuyas vidas están profundamente arraigadas en el territorio, las tradiciones y los desafíos de su comunidad en Chipatá.

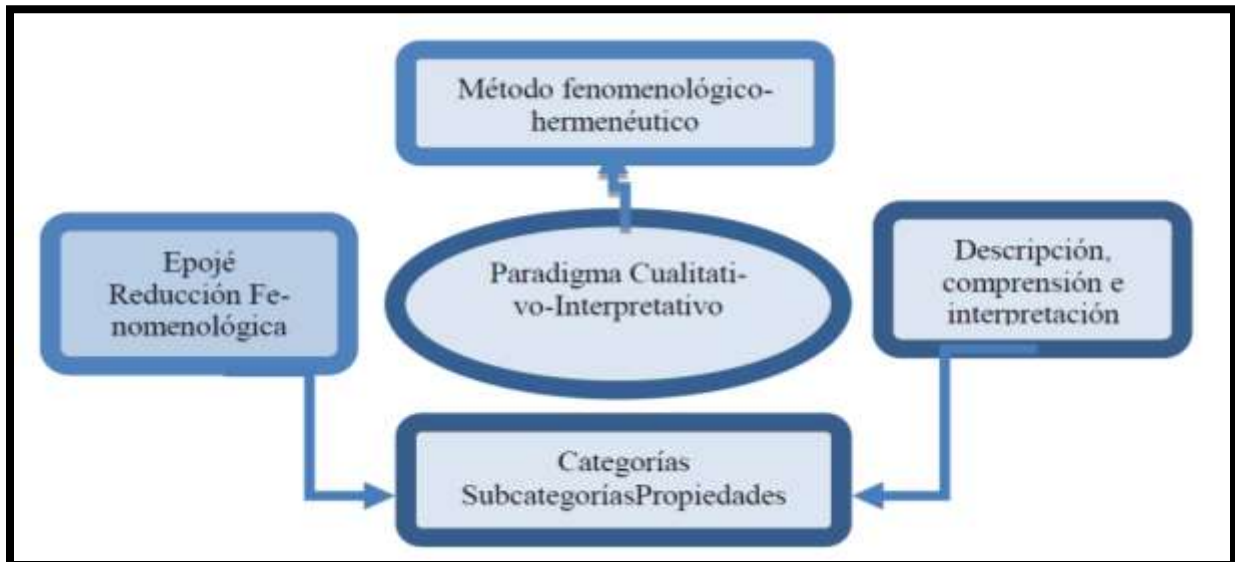
La integración del método fenomenológico y el hermenéutico, tal como lo propuso Heidegger y lo desarrolló Gadamer (1960), representa una poderosa herramienta para las ciencias sociales y las humanidades. No se trata de dos métodos paralelos, sino de dos momentos inseparables de la comprensión (Van Manen, 1990, p. 25). La fenomenología permite acceder a la experiencia vivida en su inmediatez, describir el cómo se presenta la realidad a los sujetos, mientras que la hermenéutica se encarga de la interpretación de esas descripciones, buscando el "qué significa" de esas experiencias dentro de un contexto cultural e histórico particular. En este marco, resultó pertinente incorporar el aporte de Gadamer (1960), quien profundizó en la articulación entre la fenomenología y la hermenéutica, reconociendo que toda comprensión es histórica, situada y construida en el diálogo entre el intérprete y el fenómeno. Desde esta perspectiva, el proceso investigativo no se limitó a describir experiencias, sino que implicó una interpretación reflexiva que permitió reconstruir el sentido atribuido por los sujetos a su realidad vivida.

Esta integración metodológica fortaleció el análisis del trabajo juvenil agrícola en Chipatá, por cuanto posibilitó la comprensión de las prácticas y significados desde la voz

de los actores sociales, en su contexto específico. La aproximación fenomenológica permitió develar las vivencias directas de los jóvenes con el trabajo en el campo y su relación con la educación, mientras que la lente hermenéutica permitió interpretar cómo estas experiencias se entrelazan con sus expectativas de futuro, sus identidades culturales, las dinámicas familiares y las oportunidades o barreras socioeconómicas de su ruralidad. Es a través de esta dialéctica entre descripción e interpretación que se logra una comprensión profunda y contextualizada del fenómeno. En la Figura 8, se puede evidenciar los aspectos clave del método fenomenológico-hermenéutico a partir del aporte de Finol y Morillo (2023).

Figura 8.

Aspectos fundamentales del método fenomenológico - hermenéutico



Nota: tomado de Finol y Morillo (2023)

En este ámbito, se implementó el círculo hermenéutico como proceso metodológico central, entendiendo que “la comprensión no es una actividad que se realiza una sola vez, sino que se desarrolla en un movimiento circular entre el todo y las partes del texto o fenómeno” (Gadamer, 1960, p. 268). Para Rosales-Veitia, Mujica-López y Camacho Guzmán (2024), este círculo hermenéutico se cumple mediante las siguientes fases (Figura 9):

1. Precomprensión: El intérprete inicia con una expectativa o marco de sentido previo que orienta la lectura del texto o fenómeno.
2. Reconocimiento de prejuicios: Se identifican los prejuicios históricos y culturales que influyen en la interpretación, entendidos como condiciones de posibilidad del comprender.
3. Fusión de horizontes: Se produce el encuentro entre el horizonte del intérprete y el del texto, generando una nueva comprensión situada.
4. Aplicación: El sentido comprendido se vincula con la realidad del intérprete, transformando su perspectiva y acción.
5. Reformulación del sentido: La comprensión se actualiza y se reconstruye, generando nuevos significados que enriquecen el conocimiento.

Figura 9

Círculo hermenéutico de Gadamer



Este proceso hermenéutico se concretó en la investigación en curso, mediante la lectura, codificación, categorización y análisis-interpretación de los testimonios de los informantes clave, contrastados con los aportes teóricos y con la interpretación situada que realiza quien investiga, considerando su conocimiento del contexto rural de Chipatá. Así, cada nueva interpretación enriqueció la comprensión del fenómeno, permitiendo

construir un constructo socioeducativo coherente con las voces juveniles y las realidades locales.

Análisis e interpretación de la información

El desarrollo de esta investigación se fundamentó en la integración de los principios filosóficos propuestos por Heidegger (1927) y en la aplicación de las fases de análisis cualitativo planteadas por Martínez (2006). Bajo una lógica inductiva, se empleó el método fenomenológico-interpretativo, complementado con las etapas del análisis de contenido —codificación, categorización, análisis e interpretación, y teorización— que, según Martínez (2006), ofrecen una estructura sistemática y coherente con el enfoque metodológico adoptado. A continuación, se describen dichas fases.

1. Codificación de la información: En esta etapa, se asignan códigos a las unidades de análisis. Los códigos son etiquetas o palabras clave que representan conceptos, temas o ideas que emergen de los datos. Los códigos pueden ser deductivos (previamente definidos según el marco teórico) o inductivos (emergen de los datos sin una categoría previa).

2. Categorización: se clasifica o conceptualiza mediante el uso de un término o expresión breve, claro e inequívoco la información o fragmento seleccionado, dando lugar a las *categorías*, mismas que pueden estar asociadas a unas *subcategorías*, para asignar dimensiones o propiedades a la categoría seleccionada. Complementando a Martínez (2006), Monje (2011) señala que consiste en un proceso de segmentación en unidades que emergen del interés de la investigación, por lo cual, se establecen unidades de sentido. También Vasilachis (2006), indica que se trata de “refinar progresivamente la categorización analítica a través de la modificación, la agrupación y/o la eliminación de códigos” (p.245). Es decir, el desarrollo de categorías y subcategorías implica un proceso iterativo de revisión y refinamiento, donde se busca una organización lógica y coherente de los datos. Estas categorías y subcategorías se convierten en herramientas analíticas que ayudan a comprender y presentar los resultados de la investigación cualitativa de manera estructurada y significativa.

3. Análisis - Comparación: en esta fase el investigador interpreta los hallazgos soportados en las categorías emergentes, destacando y describiendo sus particularidades en un proceso de integración de la información. En palabras de Martínez

(2006) “la estructura podría considerarse como una gran categoría, más amplia, más detallada y compleja, como el tronco del árbol que integra y une todas las ramas” (p. 276). En esta etapa, se utilizará el diseño gráfico, tal como lo sugiere el autor, puesto que permite visualizar y comprender la estructura desde una perspectiva analítica, precisa y accesible para entender las relaciones emergentes constitutivas del estudio. Respecto a la comparación, se relacionan y contrastan los resultados obtenidos con otros antecedentes del estudio y soportes teóricos presentados en el Marco Teórico de la investigación. Tal como lo señala Martínez (2006), al comparar y contrastar los hallazgos del estudio con el de otros investigadores, no solo permitirá comprender mejor el fenómeno, sino también, establecer diferencias y una mayor integración del nuevo conocimiento.

4. Interpretación: es reconocida como una actividad compleja, que generalmente, implica un proceso extenso. Es una labor que no solo supone concebir o intuir ideas, sino también, formular un esquema lógico, sistemático y teóricamente explicativo. De acuerdo con Martínez (2006), para que una idea llegue a ser teoría se exige que su contenido se explore a plenitud y se considere desde muchos ángulos o perspectivas. Además, esta interpretación debe revisar continuamente, cotejándola con la información que se va produciendo en el tiempo con la finalidad de modificar, ampliar o suprimir aspectos cuando sea necesario. En esta fase, se espera que finalmente quien investiga haya realizado un proceso de análisis e interpretación sistemático para producir un nuevo conocimiento, expresado en un constructo socioeducativo y graficado mediante la integración de los hallazgos de la investigación.

5. Validación: según Martínez (2006), implica un proceso de contratación y verificación de los hallazgos obtenidos durante la investigación. En esta fase, se busca asegurar la calidad y confiabilidad de los resultados y conclusiones alcanzadas. Se lleva a cabo a través de la triangulación, que involucra el uso de múltiples fuentes de datos, métodos y perspectivas para corroborar la información y reducir posibles sesgos o interpretaciones erróneas. Además, se busca la participación de los sujetos de estudio en la validación de los hallazgos, a través de la devolución de resultados para su retroalimentación y confirmación. También se incluirá la revisión por pares, donde otros

investigadores o expertos evaluarán los procedimientos, análisis y conclusiones del estudio. Esto contribuye a garantizar la objetividad y robustez de los resultados.

Técnica de validación

Como técnica de validación en la investigación cualitativa se adopta el proceso de triangulación, porque tal como lo señalan Stasiejko et al. (2009), la técnica de 'triangulación' no solo asegura la robustez de una investigación al demostrar que sus conclusiones no están limitadas por la forma en que se recopilan y analizan los datos, sino que también enriquece dichas conclusiones, aumenta su fiabilidad y precisión, y proporciona una forma de verificar la coherencia interna del estudio.

El proceso de triangulación para efectos de esta investigación se realizará mediante el proceso de contrastación y comparabilidad sistemática entre los hallazgos de la investigación y el aporte de los teóricos relacionados con el objeto de estudio de la investigación, más el aporte de quien investiga. Para Quintanal (2012) dentro del proceso de validación de la investigación cualitativa, además del proceso de triangulación, se ubica, la valoración realizada por un equipo de expertos, tal como lo expresa a continuación: “la Triangulación y análisis de terceros agentes externos son acciones adecuadas para evitar este posible sesgo” (p.115).

Por su parte, Monje (2011) señala que, en relación con la confiabilidad y credibilidad de un estudio, se utiliza la técnica de triangulación o confrontación de diferentes fuentes y métodos para verificar el acuerdo entre el enfoque y valores del investigador y los del sujeto de estudio. Esto asegura la validez de las observaciones y la significancia de los resultados obtenidos. Además, se emplea la crítica de identidad, que se refiere a la triangulación interna para restablecer la autoridad original y la autenticidad.

En términos de interpretación, resulta crucial consultar a múltiples expertos y someter los resultados al análisis de las personas que estuvieron involucradas en los eventos estudiados. Esto permite obtener una corroboración y aumenta la validez y significancia de las interpretaciones realizadas. Igualmente, importante es confrontar los hallazgos con estudios e investigaciones similares y con teorías ampliamente aceptadas y definidas en el campo. Esta validación referencial contribuye a fortalecer la validez y relevancia de los resultados del estudio

Para los efectos del estudio que se propone, se contempla la aplicación de las tres validaciones planteadas por el autor citado: la validez de significancia de las observaciones, la validez de significancia de las interpretaciones y la validez referencial, las cuales se articulan metodológicamente tal como se representa en la Figura 10.

Figura 10.

Proceso de triangulación de la información



Informantes Clave

Según la definición de Vasilachis (2006), se entiende como informante clave a una persona que refleja la representatividad de su grupo social y cultura, y que tiene la capacidad de proporcionar información sobre un tema que domina. En el contexto de este estudio, los informantes clave estuvieron constituidos por los docentes y estudiantes de los grados 10 y 11, así como por los grupos de interés asociados con la IETN en Chipatá (Santander, Colombia). Estos grupos de interés incluyeron a los padres de familia, y a la directora de la institución.

Para los efectos de esta investigación fueron seleccionados dos (2) docentes, quienes cuentan con mayor tiempo de experiencia profesional en la institución; estos docentes laboran en los grados 10 y 11 y participaron de manera voluntaria en este estudio, para lo cual firmaron un consentimiento informado (ver Anexo A).

A fin de preservar la identidad de los informantes clave, estos fueron identificados con un código, que para este caso fueron las siglas correspondientes a “Informante Clave Docente” seguido de un número, tal cual se evidencia en la Tabla 2. Por consiguiente,

atendiendo a lo anteriormente explicado los informantes clave docentes seleccionados para efecto de la investigación que se propone serían identificados con la codificación: ICD1 y ICD2.

Tabla 2.

Características de los docentes seleccionados para el estudio en la Institución Educativa Tierra del municipio de Chipatá, Santander - Colombia

DOCENTE	TRAYECTORIA EN EL COLEGIO	NOMBRE DE PREGRADO	NIVEL DE POSTGRADUAL
ICD 1	27 años	Licenciada En Ciencias Sociales	Especialización
ICD2	7 años	Licenciada en Educación Básica con énfasis en Humanidades y Lengua Castellana	Especialización

De igual manera, fueron seleccionados dos estudiantes, uno del grado 10mo. y otro del grado 11ro. Dentro de los criterios de selección a considerar, se ubicaron los siguientes: ser estudiantes de los mismos docentes seleccionados; con vida de larga data en Chipatá y que sus representantes firmaran el consentimiento informado donde autorizaban la participación en la investigación.

Respecto a los grupos de interés, fueron seleccionados los siguientes sujetos de estudio: la rectora de la institución, dos padres de familia (uno por cada grado), radicados en el municipio Chipatá e integrante de la comunidad objetivo de estudio de esta investigación. Por lo tanto, los sujetos de estudio en esta propuesta investigativa quedan constituidos por 7 personas.

Técnicas e Instrumentos de Recolección de la Información

La técnica utilizada para la obtención de la información fue la entrevista semiestructurada, la cual se aplicó con base en un conjunto de ítems derivados de la operacionalización de los objetivos de la investigación. A continuación, se detallan los instrumentos empleados para la recopilación de la información.

Para Baena (2017) las técnicas “son los pasos que ayudan al método a conseguir su propósito” (p.51). Para efectos de esta investigación, tal como se ha indicado se utilizará la entrevista semiestructurada, tal como se explica a continuación.

La entrevista semiestructurada

Según Vasilachis (2006), la observación participante implica una forma de entrevista no directiva que resultó fundamental para ampliar la comprensión del contexto de estudio, especialmente en lo que respecta a los significados y perspectivas de los actores sociales involucrados en la investigación. En línea con esto, Ballester (2004) sostuvo que las entrevistas semiestructuradas se caracterizan por utilizar un guion flexible en su desarrollo (p. 296). Para esta investigación, se optó por la aplicación de entrevistas semiestructuradas con el objetivo de explorar, analizar, interpretar y comprender las interpretaciones y significados atribuidos por los informantes clave al fenómeno de estudio. Para lograrlo, la investigadora se basó en un conjunto de preguntas previamente elaboradas.

La entrevista estableció una conexión con los participantes, cuyo aporte fue fundamental para generar preguntas y respuestas. De acuerdo con Vasilachis, se recomendó considerar la entrevista semiestructurada como una conversación amigable en la que el investigador introduce nuevos elementos gradualmente para incentivar respuestas más informadas. Se trató de un diálogo que exigió una capacidad de "escucha" profunda, prestando atención a lo que los participantes comunicaron y sugirieron, en lugar de opinar desde la perspectiva del investigador. Vasilachis (2006) también destacó que, en este tipo de entrevistas, los investigadores no determinan de antemano las preguntas, aunque suelen llevar una lista de temas a tratar, que en este caso estuvieron representados por el guion de preguntas mencionado anteriormente en este trabajo.

Instrumentos de recolección de la información

Los instrumentos de recolección de la información constituyen los medios concretos mediante los cuales se operacionalizan las técnicas seleccionadas para captar las percepciones, experiencias y significados de los participantes. Según Sampieri, Fernández y Batista (2014), “un instrumento de recolección es cualquier recurso que el

investigador utiliza para acercarse a los fenómenos y extraer información de ellos” (p. 150). En esta investigación, se empleó un guion de preguntas.

Guion de preguntas

Con el propósito de llevar a cabo la entrevista, se formularon un conjunto de preguntas que sirvieron como guía para facilitar la interacción entre el investigador y el sujeto de estudio, con el fin de obtener la información relevante. Conforme a las indicaciones de Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017), es fundamental resaltar que quien investigó y lideró la conversación, dirigió el diálogo sin que esto afectara las respuestas. Por este motivo, se elaboró un guion de preguntas que incluyó las categorías y constructos, junto con sus respectivas preguntas.

No obstante, se realizaron otras preguntas no contenidas en el guion, a medida que la conversación avanzaba y emergían otras informaciones o aspectos de especial relevancia para el estudio. Para los efectos de construcción de las preguntas orientadas a los informantes clave del estudio, se consideraron los constructos presentes en cada uno de los objetivos de la investigación, para lo cual se utilizará una matriz de “Operacionalización de los Objetivos de la Investigación”, tal como se ha indicado anteriormente en este Capítulo.

De igual manera, se realizaron preguntas de tipo descriptivas (permitieron valorar el conocimiento del sujeto de estudio considerando sus propias palabras para describir hechos, contextos u otros); estructuradas (permitieron conocer cómo la gente discute y relaciona sus conocimientos, opiniones, actitudes y atribuciones) y de contrastación (permitieron un mayor entendimiento para comprender diferencias entre aspectos puntuales) (Monárrez, s.f).

Tal como se mencionó anteriormente, estas técnicas e instrumentos de recolección de la información se aplicaron a la totalidad de los informantes clave, tal como se observa en la Tabla 3 que se presenta continuación.

Tabla 3

Distribución de las técnicas e instrumentos de recolección de la información respecto a los informantes clave del estudio

INFORMANTES CLAVE	TÉCNICA DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN	INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN
2 docentes	Entrevista semiestructurada	Guion de preguntas
2 estudiantes		
2 padres de familia		
1 rectora		

Rigor metodológico

Para los efectos de este estudio se utilizaron los criterios y procedimientos de rigor metodológico propuestos por Lincoln y Guban (1985), los cuales se explican a continuación.

- 1. Credibilidad:** que se logra cuando los resultados del análisis e interpretación de la información son presentados a los informantes clave que formaron parte del estudio, con la finalidad de ser examinadas por ellos para determinar si realmente es la aproximación sobre lo que expresaron, de ser afirmativo, esto aumentaría la calidad del trabajo cualitativo realizado. En este caso se presentaría los resultados del estudio a los docentes, estudiantes, rectora, empresario, graduado y padres de familia que hicieron parte del colectivo informante.
- 2. Auditabilidad:** es decir, que sea susceptible de revisión respecto al procedimiento empleado, los hallazgos en el curso de la investigación, los resultados obtenidos, las recomendaciones y sugerencias del estudio, entre otros. Que se pueda dar testimonio de la coherencia interna del estudio para su aceptación. Para este efecto se aplicará el juicio de expertos mediante la presentación del trabajo a un jurado evaluador antes de la sustentación del trabajo de tesis.
- 3. Transferibilidad:** está relacionada con la posibilidad de replicar el estudio en contextos similares. En el caso de esta investigación, estaría relacionado con las instituciones ubicadas en el sector rural colombiano, en virtud, de que son regidas por los mismos basamentos legales y tienen características más o menos similares. Siempre haciendo la salvedad de que se requiere caracterizar densamente el contexto en

términos de ubicar las características similares y ampliar los resultados del estudio a otro ámbito.

Procedimiento General del Estudio

El procedimiento general del estudio responde a cinco fases fundamentales, a saber:

1. Aproximación al campo de estudio: se realizaron las observaciones preliminares y una revisión de la literatura, lo que permitió determinar el problema de estudio, el planteamiento de las interrogantes y objetivos de la investigación.
2. Establecimiento de los aspectos metodológicos: teniendo en cuenta los objetivos de la investigación se propuso el enfoque y paradigma de la investigación, modalidad de la investigación, el método de investigación, análisis, contrastación e interpretación de la información, la técnica de validación, los informantes clave, las técnicas e instrumentos de recolección de la Información y el procedimiento del estudio.
3. Análisis, contrastación e interpretación de la información: en el estudio se implementó las fases que dan lugar al círculo hermenéutico, mediante un proceso iterativo de lectura, interpretación y relectura de los testimonios, articulando las voces de los informantes clave con los referentes teóricos. Este procedimiento se desarrolló cumpliendo rigurosamente las etapas de codificación, categorización, análisis – contrastación e interpretación y teorización de los hallazgos de la investigación, lo que permitió a quien investiga construir interpretaciones contextualizadas, fundamentadas en su conocimiento situado del entorno rural de Chipatá y en la trayectoria educativa compartida con los actores sociales involucrados.
4. Diseño del constructo socioeducativo: teniendo en cuenta el proceso de análisis, contrastación e interpretación de la información, se formuló el constructo emergente, que hizo referencia al trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación media rural en Colombia a la luz de la realidad de los actores sociales y educativos vinculantes
5. Revisión, presentación y sustentación del trabajo de tesis doctoral: para este efecto se revisó toda la producción escrita y se realizaron los ajustes necesarios teniendo en cuenta el Manual de Trabajo de Grados de la UPEL (2022). Se presentó el producto final de la investigación ante un jurado experto.

Figura 11.
Procedimiento General del Estudio



SECCIÓN IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Este capítulo presenta el análisis, la contrastación y la interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de las voces de los informantes clave, en coherencia con el enfoque fenomenológico-hermenéutico que orienta la investigación. Los resultados se organizan a partir de las macro categorías, subcategorías y códigos emergentes, permitiendo comprender el sentido que los actores sociales atribuyen al trabajo juvenil agrícola y su impacto en la IETN ubicada en el área de la educación media rural en Chipatá.

Análisis e Interpretación de los hallazgos

Analizar el impacto que en la educación media rural colombiana tiene el trabajo juvenil agrícola en la IETN del municipio Chipatá ubicado en la provincia de Vélez, departamento Santander, Colombia, desde el enfoque cualitativo requiere identificar las evidencias asociadas directamente con las dinámicas que se dan la zona rural para responder a las actividades propias del campo. En este marco de discusión, los hallazgos obtenidos a través de los comentarios de los actores involucrados en el proceso investigativo adquieren valor como fuente de construcción científica, pues reflejan la riqueza de las realidades estudiadas. Este proceso se inscribe en la fenomenología hermenéutica, desde donde se generan aportes coherentes y en correspondencia con cada uno de los objetivos planteados.

A tal efecto, dicho análisis se inició mediante la transcripción íntegra y detallada de las entrevistas realizadas a los docentes, estudiantes, padres de familia y a la rectora de la IETN, quienes hacen vida en dicha institución, y compartieron sus percepciones sobre el trabajo juvenil agrícola y su impacto en la educación. Para el análisis de los hallazgos, y en coherencia con el método fenomenológico-hermenéutico que guía esta investigación, se adoptó un proceso de categorización inductiva, siguiendo principios propuestos por Heidegger, en coherencia con las fases de la investigación cualitativa

propuestas por Martínez (2006), asegurando que su aplicación sea consistente con el método seleccionado, lo que permitió ir de lo particular a lo general en la construcción de sentido.

Respecto al aporte de Martínez (2006), se aplicaron las fases de análisis de contenido relativas a la codificación, categorización, análisis-contrastación-interpretación y teorización; en el marco de una estructura metodológica rigurosa y adaptable al enfoque interpretativo del estudio. En lugar de redes semánticas generadas por softwares especializados, se optó por representaciones gráficas tipo infografías que permitieron ilustrar los hallazgos y aportes emergentes de la investigación, a partir del análisis de las macro categorías, subcategorías y códigos temáticos, facilitando una lectura visual e interpretativa coherente con el enfoque fenomenológico-hermenéutico adoptado, con el propósito de construir un constructo socioeducativo situado. A continuación, se explica sucintamente estos tres niveles:

- **Macro categorías:** derivadas directamente de los objetivos de la investigación, a fin de obtener una comprensión amplia y articulada del fenómeno desde una perspectiva macro.
- **Subcategorías:** estas permiten definir y desarrollar las categorías centrales, facilitando un nivel intermedio de análisis que evidencia el comportamiento del objeto de estudio en su contexto específico.
 - **Códigos temáticos:** surgen del análisis de los comentarios individuales de cada uno de los informantes clave, revelando aspectos relevantes y significativos que explican el desarrollo del fenómeno en la realidad investigada.

De tal manera que, el reconocimiento de estos hallazgos permitió consolidar conocimientos científicos sólidos, anclados en la realidad de la educación media rural de Chipatá, particularmente en la IETN. A partir de este punto, se profundizó en el desarrollo de las macro categorías, atendiendo a su organización, interpretación y comprensión, tal como se presenta a continuación.

Macro Categoría 1. Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola

La Macro Categoría 1, denominada Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola, surge para explicar cómo en contextos rurales representa una práctica

compleja, que engloban significados que trascienden el aspecto económico, sobre todo en localidades como Chipatá, Colombia, donde la agricultura constituye el eje que orienta la vida del campo, siendo los jóvenes quienes participan activamente en labores productivas desde edades tempranas, pues tal como lo expresa Sánchez (2021), para estas áreas el trabajo agrícola forma parte de las trayectorias identitarias juveniles, por ello, el trabajo no se limita a una función productiva, sino que se ha convertido en un espacio de aprendizaje y dignificación territorial.

Destaca el hecho de que la participación juvenil en el campo no solo responde a necesidades familiares, sino que también configura identidades, valores y vínculos con el territorio. En efecto, para los fines de este estudio para develar la categoría central surgieron las siguientes categorías descriptivas: Visión sobre el trabajo juvenil agrícola, para explicar cómo los informantes conciben o perciben dicho trabajo, seguidamente emergió, el impacto social, para establecer cómo a través de labores del campo se puede fortalecer la imagen del joven rural como actor responsable y comprometido que contribuye con la economía para cubrir necesidades básicas, seguido

Seguidamente emergió la subcategoría “Concepciones culturales” a fin de revelar cómo los jóvenes, juntamente con sus familias y comunidades descifran, valoran y transmiten sentidos vinculados con el campo, el trabajo, la educación y la vida rural. Finalmente, para cerrar esta categoría central se presenta la descripción de la subcategoría “Desafíos percibidos” para explicar cómo la desmotivación por las prácticas agrícolas y la desvalorización del trabajo juvenil en contextos rurales ha generado una serie de tensiones, limitaciones y conflictos estos deben enfrentar en el contexto del trabajo en el campo y la educación rural, tal como se muestra en la Tabla 4.

Tabla 4.
Macro Categoría 1. Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola

Macro Categoría	Subcategoría
1-. Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola	1.1-. Visión sobre el trabajo juvenil agrícola
	1.2-. Impacto social
	1.3-. Concepciones culturales
	1.4-. Desafíos percibidos

Subcategoría 1. 1: Visión sobre el trabajo juvenil agrícola

Con base en lo expuesto en la Tabla anterior, se presenta la primera subcategoría vinculada con la visión que tienen los grupos de interés de esta investigación con relación al trabajo juvenil agrícola, que tal como lo expresan Sandoval et al. (2022), éste representa una estrategia de sustento que se construye desde trayectorias de vida marcadas por el trabajo en el campo, la innovación y el deseo de permanecer en el territorio, aunque resistiendo rupturas generacionales y estigmas sociales importantes.

En consecuencia, en la Tabla 5. se exponen los hallazgos vinculados con esta primera Subcategoría, denominada “Visión sobre el trabajo agrícola”.

Tabla 5

Subcategoría 1. 1: Visión sobre el trabajo agrícola

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
Rect	Bueno, desde el entorno directivo y, claro, desde el profesional y personal, yo considero que el trabajo juvenil agrícola es ese eslabón perdido, que se fue desdibujando a través de la historia que ha venido falleciendo de alguna manera, con las diversas como figuras utilitaristas que plantea el mundo globalizado,	6-10	Eslabón perdido Reconstrucción del territorio Reapropiar el territorio Contacto con la madre tierra
Rect	podría dar una mirada diferente (...), vista como una dinámica significativa de oportunidades es el contacto preciso con la madre tierra con todo lo que ofrece alimentariamente de sostén, de protección, de cultura de territorio, es por allí que yo lo encuentro.	24-28	Dinámica significativa Oportunidades Madre tierra Sostén Protección Cultura de territorio
Rect	“...ambiente, el trabajo agrícola, la huerta, las mismas traiciones religiosas, sociales, las creencias que se tienen alrededor de la lluvia, de las fases lunares, del viento...”	84-86	Prácticas locales
Rect	También creo que es muy importante valorar pues esos <u>saberes locales</u> , en este caso son <u>saberes campesinos</u> .	79-80	Saberes locales Saberes campesinos,

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
Rect	Es necesario traer a la escuela esos contenidos de la <u>vida colectiva del campo</u>	82-83	Vida colectiva del campo
Rect	“... <u>memoria biocultural</u> ... comprender el presente... pautas para el <u>porvenir</u> ... <u>herencia cultural</u> ... <u>sabiduría</u> que se imprime en las <u>comunidades</u> ... continuar o <u>sobrevivir</u> ... <u>experiencia de los ancestros</u> ...”	254–277	Memoria biocultural Porvenir Herencia cultural Sabiduría Comunidades Sobrevivir Experiencia de los ancestros
Rect	“... <u>cosmovisiones</u> , <u>conocimiento</u> y práctica... apropiarse de la <u>naturaleza</u> ... <u>conocimiento agroecológico</u> ... <u>cultura</u> es <u>educación</u> ...”	328–378	Cosmovisiones Conocimiento Apropiación de la naturaleza Conocimiento Agroecológico Cultura Educación
D1	“...el <u>trabajo juvenil agrícola</u> ... ejecutado por nuestros niños y adolescentes en la parte del campo... bastante frecuente encontrar <u>niños y adolescentes ayudando a sus padres</u> ...”	26-31	Trabajo juvenil agrícola Niños y adolescentes ayudando a sus padres
D1	“...deben estudiar y trabajar... <u>condiciones económicas</u> no son las mejores... estudiantes contribuyen a la <u>economía</u> de esos hogares... deben dividir su tiempo entre estudio y trabajo.”	37-45	Condiciones económicas Economía
D1	“... <u>trabajos agrícolas</u> relacionados con la <u>siembra de maíz</u> , <u>cultivo de caña</u> ... <u>preparación del terreno</u> , corte, traslado al molino... fabricación de panela... trabajo para adultos y jóvenes.”	56-60	Trabajos agrícolas Siembra de maíz Cultivo de caña Preparación del terreno
D1	“...trabajo agrícola está asociado a su proyecto de vida... resignación... única opción después del colegio.”	144-149	Proyecto de vida Resignación Única opción después del colegio

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
D1	“...zona por <u>tradición agrícola...</u> <u>festival del maíz...</u> <u>tradición chipateña...</u> conocen etapas del proceso... parte de la cultura.”	168-176	Tradición agrícola Festival del maíz Tradición chipateña Cultura
D1	“...se ligan más con su cultura... <u>tradición de sus ancestros...</u> todo está ligado a un solo engranaje.”	189-192	Tradición de sus ancestros
D1	“...acostumbrados desde temprana edad a <u>trabajar...</u> realidad los forma en valores... respeto, humildad... <u>trabajo fuerte.</u> ”	215-227	Trabajar Respeto, Humildad... Trabajo fuerte
D1	“... <u>proyectos productivos...</u> parte planificada... generar <u>empleo...</u> <u>proyecto de vida.</u> ”	238–245	<i>Proyectos productivos</i> <i>Empleo</i> <i>Proyecto de vida</i>
D1	“... campo bien trabajado puede ser una <u>opción de vida...</u> ventajas... <u>vida de calidad.</u> ”	251–260	<i>Opción de vida</i> <i>Vida de calidad</i>
D2	“...trabajo juvenil agrícola es una <u>oportunidad de aprendizaje...</u> maravilla de <u>producir alimentos...</u> <u>riesgo de quedarse estancado...</u> <u>falta de tecnología.</u> ”	19–27	<i>Oportunidad de aprendizaje</i> <i>Producir alimentos</i> <i>Riesgo de quedarse estancado</i> <i>Falta de tecnología</i>
D2	“... <u>difícil trabajar y estudiar...</u> joven se dedica más al <u>trabajo</u> porque le es <u>lucrativo...</u> ”	30-36	<i>Difícil trabajar y estudiar</i> <i>Trabajo</i> <i>Lucrativo</i>
D2	“...es un medio solo de <u>monocultivo, caña y maíz</u> y más caña que maíz. El maíz se está perdiendo (...) trabajo de los <u>trapiches, prensar, recoger la caña, alzar,</u> ya alzan caña, <u>cortan</u> eh... todas las <u>labores del molino</u> (...) <u>recolección del maíz</u> (...) todo es <u>guadaña</u> y cosas así, entonces a eso se dedican ellos. Y huertas ...”	38-45	<i>Monocultivo</i> <i>Caña</i> <i>Maíz</i> <i>Trapiches</i> <i>Recoger la caña Alzar</i> <i>Cortar</i> <i>Labores del molino</i> <i>Recolección del maíz</i> <i>Guadaña</i>
D2	“...el <u>estrés</u> es el problema más grande del trabajo agrícola...”	85	<i>Estrés</i>
D2	“... <u>herencia cultural</u> se está acabando... <u>festival del maíz...</u> <u>técnicas agrícolas tradicionales</u> se pierden... El <u>maíz</u>	100-102	<i>Herencia cultural</i> <i>Festival del maíz</i> <i>Técnicas agrícolas tradicionales</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
	ha sido reemplazado por la <u>caña</u> y los chicos ya le tienen mucho más <u>amor a la caña</u> porque el <u>trabajo</u> es mucho más fácil...”		<i>Trabajo más fácil y rentable Amor a la caña Trabajo</i>
D2	Nuestro <u>municipio Chipatá</u> es un <u>80% agrícola</u> , la ganadería es muy poca en la parte alta y solamente en la parte alta, aquí hay es <u>minifundio</u> , entonces el trabajo agrícola es el que <u>fortalece la economía</u> . Lo vemos <u>importante</u> porque es la base de la economía, porque ayudan económicamente a las <u>familias</u> y así los estudiantes pueden tener algunas <u>oportunidades</u>	129-134	<i>Municipio Chipatá es un 80% agrícola Ganadería es muy poca Minifundio Fortalece la economía Importante Familias</i>
E1	“...trabajo juvenil agrícola es cuando <u>ayudamos</u> a nuestras <u>familias</u> ... <u>colaboramos</u> cuando falta un <u>obrero</u> ...”	21-24	<i>Ayudamos Familias Colaboramos Obrero</i>
E1	“...generamos <u>conocimientos</u> para más adelante... <u>conocimiento del campo</u> ...”	27-29	<i>conocimiento del campo</i>
E1	“...me <u>genera</u> <u>ingresos</u> ... <u>sostenerme</u> ... <u>necesidades</u> ...”	32–34	<i>Genera ingresos Sostenerme Necesidades</i>
E2	“ayudamos a nuestros papás con las <u>labores del campo</u> diariamente, ya que con esas <u>labores</u> es donde podemos dar <u>ingresos</u> a la casa para poder con el <u>sustento</u> ...”	16–21	<i>Labores del campo Ingresos Sustento</i>
E2	“Pues es muy valioso porque me enfoca a que en un futuro yo pueda tener <u>mi propia finca</u> o <u>mi propio terreno</u> para trabajar y poder tener mi <u>sustento</u> sin necesidad de estar trabajando como una empleada.”	47–51	<i>Mi propia finca Mi propio terreno Sustento</i>
E2	“Pues me involucra demasiado, ya que, como decía, es como que un <u>sustento</u> , o sea donde llega la <u>economía</u> más fácil y que uno puede tener seguro de que con sus propios <u>cultivos</u> va a poder tener las cosas más fáciles.”	54–57	<i>Sustento Economía Cultivos</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
P1	“La importancia del trabajo agrícola, para mí es algo muy importante que me enseñaron mis <u>ancestros</u> , mis abuelos, mis papás... en el campo se vive una <u>vida más sana</u> , un aire más puro, las comidas... lo que uno trabaja lo que uno <u>consume</u> es porque uno mismo lo ha sacado desde el mismo <u>sudor</u> ...”	16–25	<i>Ancestros Vida Más Sana Consume Sudor</i>
P1	“Si los jóvenes trabajaran o si trabajan en lo de la agricultura sería muy bueno... van aprendiendo de que la <u>vida no tiene nada gratis</u> ... si el joven aprende a trabajar desde muy joven... cuando lleguen a una edad... se les va a hacer muy <u>pesado</u> ...”	40–52	<i>Vida no tiene nada gratis Pesado</i>
P2	“Pues, la importancia del trabajo agrícola es como una importancia de <u>trabajar en el campo</u> , porque es un <u>sustento de vida</u> que nos llega a cada día nuestros hogares y nos ayuda mucho para la <u>educación</u> de nuestros hijos...”	15–18	<i>Trabajar en el campo Sustento de vida Educación</i>
P2	“Pues que los jóvenes trabajen, trae muchas ventajas... están aprendiendo a lo que son las <u>labores del campo</u> y se están <u>enamorando del campo</u> ...”	49–52	<i>Labores del campo, Enamorando del campo</i>

De los comentarios antes reseñados se presenta un ejemplo claro de los estigmas asociados con el trabajo agrícola juvenil, que, aunque históricamente ha estado invisibilizado dentro de las políticas educativas del Estado, desde la postura de Sánchez (2021), forma parte de las trayectorias vitales de los jóvenes, quienes lo asumen no solo como obligación familiar, sino como espacio de aprendizaje, esfuerzo y dignificación. Aunque, también para el autor “el trabajo para las y los jóvenes sigue siendo un tema delicado, que genera precarización y desigualdad, en comparación con sus pares urbanos” (p. 21-22).

En otras palabras, la postura de Sánchez (2021), muestra la brecha, en términos de acceso, calidad y reconocimiento del trabajo juvenil que aún persiste entre lo rural y lo urbano, puesto que, en áreas rurales, prevalecen las condiciones informales de empleo, la baja remuneración y escasas oportunidades de formación técnica, que indudablemente contribuyen con la reproducción de desigualdades estructurales que se ven reflejadas en la primera subcategoría emergente cuando se evidencia “el trabajo juvenil agrícola como eslabón perdido y oportunidad de reconstrucción territorial”, ya que dentro de la opinión de los informantes destaca este señalamiento de la rectora:

REC “Bueno, desde el entorno directivo y, claro, desde el profesional y personal, yo considero que el trabajo juvenil agrícola es ese eslabón perdido, que se fue desdibujando a través de la historia que ha venido falleciendo de alguna manera, con las diversas como figuras utilitaristas que plantea el mundo globalizado, a pero también lo ven como una oportunidad para reconectar con la "madre tierra" y reapropiarse del territorio, ofreciendo sustento, protección y un vínculo cultural profundo (6-10).

Por ello, tal como lo indica Sandoval et al. (2022), uno de los retos más importantes entorno a trabajo agrícola rural está en desmitificar el esquema actual de la agricultura, dejando atrás temas como la precariedad y pobreza, para considerar que éste representa una actividad de empleo real, tangible y accesible a todos, que puede servir como sustento principal o complementario, brindando mayor identidad y sentido de pertenencia del territorio. De allí cobra pertinencia como emergen los códigos temáticos “dinámica significativa oportunidades madre tierra sostén protección cultura de territorio”, fundamentada en el siguiente comentario de la rectora:

podría dar una mirada diferente (...), vista como una dinámica significativa de oportunidades es el contacto preciso con la madre tierra con todo lo que ofrece alimentariamente de sostén, de protección, de cultura de territorio, es por allí que yo lo encuentro (24-28).

Del comentario anterior se puede subrayar el hecho de que el trabajo agrícola trasciende lo económico, para promover la identidad y los valores asociados al campo, ofreciendo la oportunidad de reconectar con la tierra, reapropiarse del territorio y fortalecer vínculos culturales. Desde la perspectiva de la Escuela Juventudes, Tierra y

Territorio ILC (2025), se reconoce a la juventud rural como actores clave para la defensa de su espacio, para profundizar conocimientos acerca de los derechos sobre la tierra, intercambiar saberes de organización, resistencia y lucha frente a las crisis globales, generar lazos de cooperación y trabajo conjunto, donde efectivamente las prácticas agrícolas no solo representan una actividad económica, sino que se transforma en una experiencia de identidad y protección, entrelazando el conocimiento con la cultura y los saberes locales.

Esta afirmación cobra relevancia cuando emergió la categoría “relación con la cultura, tradición y saberes locales”, ya que a partir de los comentarios de los informantes se detectó que este trabajo está íntimamente ligado con las tradiciones locales, como el festival del maíz, y a las cosmovisiones de los ancestros, integrándolo con las creencias sobre la naturaleza y su comportamiento, tal como se puede apreciar mediante la opinión de la rectora, saber: Rect: “...ambiente, el trabajo agrícola, la huerta, las mismas traiciones religiosas, sociales, las creencias que se tienen alrededor de la lluvia, de las fases lunares, del viento...” (84-86), a esto se suma el de D1, cuando indica “...zona por tradición agrícola... festival del maíz... tradición chipateña... conocen etapas del proceso... parte de la cultura.” (168-176) y el de D1, al expresar: “...se ligan más con su cultura... tradición de sus ancestros... todo está ligado a un solo engranaje.” (189-192).

En el contexto de esta investigación, los comentarios anteriores, evidencian que el trabajo agrícola juvenil en la localidad de Chipatá no representa solo una actividad productiva, sino que trasciende hacia una práctica agrícola asociada con la cultura local, la vida familiar y los imaginarios comunitarios. Afirmación que está en correspondencia con la perspectiva de Camacho (2024), quien expresa que “la representación del trabajo del campesino en los entornos rurales, se interrelaciona con su hogar y familia, en su cultura y sus imaginarios sociales” (p.16).

Dicho de otra forma, la representación de la labor campesina se articula con las creencias y las tradiciones que configuran el territorio rural, como un sistema cultural interdependiente, donde la memoria ancestral, la práctica productiva y la vida comunitaria se entrelazan. Esta interpretación permite comprender el trabajo agrícola como experiencia cultural integral, que fortalece las raíces campesinas, la identidad y la continuidad de los saberes hereditarios.

De esta manera se presentan los saberes campesinos, para valorar la importancia de los conocimientos locales y agroecológicos para la subsistencia en la zona, aunque desde la opinión de los informantes, persiste preocupación por su pérdida frente a monocultivos más rentables como la caña, así lo expresan en sus comentarios: Rect: “También creo que es muy importante valorar pues esos saberes locales, en este caso son saberes campesinos” (79-80). En este sentido, D2 manifestó: “...herencia cultural se está acabando... festival del maíz... técnicas agrícolas tradicionales se pierden... El maíz ha sido reemplazado por la caña y los chicos ya le tienen mucho más amor a la caña porque el trabajo es mucho más fácil...” (100-102).

De esto se evidencia, como los saberes agrícolas han sido transmitidos intergeneracionalmente, lo cual se revela a través de las prácticas agrícolas que aún se sostienen en la zona como es el caso del cultivo de maíz, mediante el uso de técnicas manuales ancestrales y la celebración del festival del maíz, lo cual es permite articular el trabajo, la identidad y la memoria colectiva para la preparación de alimentos típicos. No obstante, los testimonios anteriores revelan una tensión entre la persistencia de dichos saberes y su desplazamiento para responder a las dinámicas de rentabilidad económica del Estado, donde según Vergara et al. (2018), la producción de panela, derivada de la caña de azúcar, representa una de las actividades agroindustriales más relevantes a nivel nacional. Por tanto, la transición del maíz a la caña de azúcar se constituye en una clara evidencia de reconfiguración de estos saberes, ya que prevalece la lógica del mercado y limita la continuidad cultural y ecológica de la región que por excelencia se ha dedicado al cultivo del maíz.

Por estas razones, surge dentro de la categoría descriptiva la educación y cultura, como un llamado para integrar la memoria del conjunto de saberes, prácticas, relatos, creencias y experiencias que han permitido a las comunidades humanas establecer una relación profunda y sostenida con la naturaleza a lo largo del tiempo y a la vida colectiva del campo dentro de la educación formal, a fin de preservar estos saberes y proyectar un futuro realmente sostenible. Para respaldar esta afirmación destacan los siguientes comentarios de la rectoría; Rect: “Es necesario traer a la escuela esos contenidos de la vida colectiva del campo” (82-83); Rect: “...memoria biocultural... comprender el presente... pautas para el porvenir... herencia cultural... sabiduría que se imprime en las

comunidades... continuar o sobrevivir... experiencia de los ancestros...” (254-277) y Rect: “...cosmovisiones, conocimiento y práctica... apropiarse de la naturaleza... conocimiento agroecológico... cultura es educación...” (328-378).

De tal manera que, en el ámbito educativo, sobre la base de los desafíos que enfrentan las escuelas rurales descritos por De la Vega (2021), al señalar que las escuelas rurales enfrentan retos especiales a fin de potenciar la formación de sus estudiantes, desde las particularidades propias del territorio y de la relación con el sistema educativo, los comentarios anteriores son indicativos de la postura crítica de la rectoría que propone integrar la vida colectiva del campo y la memoria biocultural en la educación formal como estrategia para resignificar el currículo desde el territorio y lograr comprender el presente, orientar el futuro y fortalecer la identidad cultural de las comunidades rurales, reconociendo como a través de la sabiduría campesina se puede transformar la educación con sentido territorial y ecológico.

En este orden de ideas, no se puede perder de vista que, aunque debe existir respeto por los saberes ancestrales, las creencias y la cultura, es imperativo reconocer que la actividad agrícola en la zona determina la realidad económica y el sustento familiar de las comunidades, por ser un municipio con alto porcentaje agrícola, razón por la cual el trabajo juvenil es fundamental para la economía del hogar, con actividades como la siembra de maíz y la producción de panela. Así lo manifiestan los siguientes actores involucrados en el estudio.

D2: “Nuestro municipio Chipatá es un 80% agrícola, la ganadería es muy poca en la parte alta y solamente en la parte alta, aquí hay es minifundio, entonces el trabajo agrícola es el que fortalece la economía. Lo vemos importante porque es la base de la economía, porque ayudan económicamente a las familias y así los estudiantes pueden tener algunas oportunidades” (129-134)

A este se agrega el de D1, al expresar: “...trabajos agrícolas relacionados con la siembra de maíz, cultivo de caña... preparación del terreno, corte, traslado al molino... fabricación de panela... trabajo para adultos y jóvenes.” (56-60) y el comentario de E1: “...trabajo juvenil agrícola es cuando ayudamos a nuestras familias... colaboramos cuando falta un obrero...” (21-24).

Basado en estas opiniones, se puede afirmar que en el contexto de estudio el trabajo juvenil se configura como una práctica vinculada al sostenimiento económico familiar y al aprovechamiento de los recursos locales, donde los jóvenes participan en actividades productivas para fortalecer la economía doméstica. Afirmación que se relaciona con la perspectiva de la ONU (2022), quien diferencia las formas de trabajo nocivas y aquellas que, realizadas en condiciones adecuadas, contribuyen al desarrollo integral del joven y favorecen el bienestar familiar y a la adquisición de habilidades para la vida adulta, siempre y cuando se garantice la compatibilidad de la labor del campo con los derechos fundamentales y se reconozca su valor dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Sin embargo, existen algunas opiniones que contraponen esta postura ya que indican que el trabajo juvenil agrícola solo se basa en el sustento económico, puesto que representa una fuente de ingresos inmediata y una posibilidad de futuro independiente, razón por la cual obligan a priorizarlo sobre la educación, esta postura se fundamenta en los siguientes comentarios; E1: "...me genera ingresos... sostenerme... necesidades..." (32-34), por su parte E2 indicó: "Pues es muy valioso porque me enfoca a que en un futuro yo pueda tener mi propia finca o mi propio terreno para trabajar y poder tener mi sustento sin necesidad de estar trabajando como una empleada." (47-51) y D1: "...deben estudiar y trabajar... condiciones económicas no son las mejores... estudiantes contribuyen a la economía de esos hogares... deben dividir su tiempo entre estudio y trabajo." (37-45).

Estos comentarios, pueden ser sustentados mediante la visión de Giraldo y Becerra (2023), quienes afirman que muchos jóvenes rurales abandonan sus estudios por la necesidad de contribuir económicamente al hogar o migrar en busca de mejor calidad de vida, de modo que, el trabajo agrícola se convierte en una estrategia de vida, lo que para Vélez (2017), se vincula con el sostenimiento de la vida, la familia y la comunidad, como condiciones estructurales que obligan a priorizar el trabajo sobre la formación académica, en palabras textuales del autor "pensar otras economías, implica partir de otras formas de educación, hacia otra política, donde el conocimiento dialogue con los saberes prácticos, que desde allí se forje la democracia con participación directa de los verdaderos productores" (p.202), en otras palabras, se combine la remuneración

económica con el desarrollo de técnicas sostenibles que favorezcan el trabajo del campo, el respeto a la cultura y a los saberes ancestrales.

Esto quiere decir que de alguna manera se debe garantizar la formación en valores para orientar el proyecto de vida de los jóvenes, sobre la base del respeto, la humildad y el esfuerzo, enseñándoles el valor del trabajo desde temprana edad, tal como lo afirman los siguientes informantes a través de sus comentarios. Por ejemplo: D1: “...acostumbrados desde temprana edad a trabajar... realidad los forma en valores... respeto, humildad... trabajo fuerte.” (215-227). A esta opinión se suma

P1: “Si los jóvenes trabajaran o si trabajan en lo de la agricultura sería muy bueno... van aprendiendo de que la vida no tiene nada gratis... si el joven aprende a trabajar desde muy joven... cuando lleguen a una edad... se les va a hacer muy pesado...” (40-52).

Ambos comentarios otorgándole importancia a las labores del campo desde temprana edad como una vía para la formación integral de los jóvenes, es decir, una educación para la vida, que desde la postura de Sandoval et al. (2022), representa una estrategia para alcanzar la autonomía, manejando la posibilidad de tener su propio terreno y evitar empleos precarios especialmente en contextos donde el relevo generacional marca una acentuada diferencia entre ser empleado o empleador.

Cabe destacar que estos aspectos permean el proyecto de vida de los jóvenes, en palabras de los informantes: (D1: “...trabajo agrícola está asociado a su proyecto de vida... resignación... única opción después del colegio.” (144-149); D1: “... campo bien trabajado puede ser una opción de vida... ventajas... vida de calidad.” (251-260) y D1: “...proyectos productivos... parte planificada... generar empleo... proyecto de vida.” (238-245). En otras palabras, los hallazgos indican que el trabajo agrícola lo consideran una alternativa viable con proyectos productivos y calidad de vida ya que a pesar de que algunos lo ven como una resignación otros lo consideran una alternativa viable con proyectos productivos para mejorar o transformar su calidad de vida.

Por otra parte, los informantes conciben el trabajo agrícola como una forma de aprendizaje, ya que se maneja la oportunidad de aprender a producir alimentos y enamorarse del campo, promoviendo una vida más sana, que desde la opinión de se manifiesta así: D2: “...trabajo juvenil agrícola es una oportunidad de aprendizaje...

maravilla de producir alimentos... riesgo de quedarse estancado... falta de tecnología.” (19-27); P2: “Pues que los jóvenes trabajen, trae muchas ventajas... están aprendiendo a lo que son las labores del campo y se están enamorando del campo...” (49-52).

P1: “La importancia del trabajo agrícola, para mí es algo muy importante que me enseñaron mis ancestros, mis abuelos, mis papás... en el campo se vive una vida más sana, un aire más puro, las comidas... lo que uno trabaja lo que uno consume es porque uno mismo lo ha sacado desde el mismo sudor...” (16-25).

Estos comentarios se correlacionan con la postura de Vásquez y Moreno (2025), quienes expresan que la educación en sectores rurales tiene por objeto el desarrollo de habilidades y competencias “que les ayuden a avanzar en sus proyectos de vida tanto personales como colectivos, contribuyendo al desarrollo integral de ellos mismos y de sus comunidades” (p. 355), sin perder de vista los valores ancestrales y resignificando el trabajo agrícola como espacio de aprendizaje, autonomía y pertenencia.

No obstante, para alcanzar esta cosmovisión surgen una serie de desafíos y riesgos sobre el trabajo juvenil agrícola, orientados fundamentalmente hacia la conciliación entre el estudio y trabajo, situación complicada para muchos jóvenes, quienes deben priorizar lo laboral por su rentabilidad, así lo indica D2, al señalar: “...difícil trabajar y estudiar... joven se dedica más al trabajo porque le es lucrativo...” (30-36).

Es importante mencionar que para algunos jóvenes esta situación también representa una especie de estancamiento laboral, ya que la falta de tecnología y la dependencia de monocultivos limitan el desarrollo. Aspectos que manifiestan a través de opiniones como: D2: “...trabajo juvenil agrícola es una oportunidad de aprendizaje... maravilla de producir alimentos... riesgo de quedarse estancado... falta de tecnología.” (19-27), y D2, quien expresa:

“...es un medio solo de monocultivo, caña y maíz y más caña que maíz. El maíz se está perdiendo (...) trabajo de los trapiches, prensar, recoger la caña, alzar, ya alzan caña, cortan eh... todas las labores del molino (...) recolección del maíz (...) todo es guadaña y cosas así, entonces a eso se dedican ellos. Y huertas ...” (38-45).

En efecto, esta dependencia del cultivo exclusivo de caña de azúcar representa un riesgo para el desarrollo integral de la agricultura juvenil, puesto que tal como lo

explica Sánchez (2021), los sistemas agroindustriales dedicados al monocultivo promueven una lógica de especialización que empobrece la diversidad productiva, acentúa la dependencia de mercados externos, restringe la innovación y genera condiciones laborales repetitivas y poco motivadoras, generando esa sensación de estancamiento, ya que no ofrece perspectivas de crecimiento ni acceso a tecnologías apropiadas.

Así la situación se traduce en estrés y pérdida cultural, tal como lo expresa D2, cuando indica: "...el estrés es el problema más grande del trabajo agrícola..." (85) y D2: "...herencia cultural se está acabando... festival del maíz... técnicas agrícolas tradicionales se pierden... El maíz ha sido reemplazado por la caña y los chicos ya le tienen mucho más amor a la caña porque el trabajo es mucho más fácil..." (100-102). Comentarios que revelan que la herencia cultural se ha visto amenazada por prácticas más rentables que desplazan tradiciones, como es el caso del cambio del cultivo exclusivo del maíz, por el de la caña de azúcar, en el entendido de que este último se convirtió en un rubro más rentable, en virtud de que tal como lo señala Vergara et al. (2018) la producción de panela es una de las actividades agroindustriales más importantes en Colombia, por ser el segundo sector más representativo después del café en términos de extensión de tierras, área sembrada y mano de obra.

A manera de cierre de la categoría descriptiva vinculada con la Visión sobre el trabajo juvenil agrícola, se podría decir que, desde la perspectiva de los actores consultados que en la localidad de Chipatá se aprecia una dualidad entorno al trabajo juvenil agrícola, como pilar de sustento económico, cultural y formativo, pero que a su vez enfrenta grandes desafíos bien sea para la armonía con la educación, la pérdida de saberes ancestrales y el estancamiento tecnológico. En efecto, desde el plano educativo se presentan dificultades para conciliar el estudio y con el trabajo del campo, mostrando una fractura entre los ritmos escolares y las dinámicas rurales, afectando la continuidad educativa, e invisibilizando los saberes campesinos como formas legítimas de conocimiento.

Por otra parte, destaca la ausencia de herramientas tecnológicas modernas y la dependencia de monocultivos como la caña y el maíz, que generan una sensación de estancamiento en los jóvenes quienes reconocen el esfuerzo físico y la repetitividad de

las labores, como elementos que limitan su proyección profesional y su capacidad de innovación, sumado a la pérdida de prácticas tradicionales, como la diversificación de cultivos o el manejo agroecológico, que pone en riesgo la memoria biocultural del territorio, empobreciendo la identidad rural y subrayando la necesidad de generar un constructo socioeducativo que integre estas realidades, promoviendo el desarrollo integral de los jóvenes rurales sin sacrificar su conexión con el campo, valiéndose las oportunidades que ofrece la reconstrucción territorial, el medio para la formación en valores combinando la educación y el trabajo como parte del sustento económico, tal como puede resumir en la Figura 12.

Figura 12.

Subcategoría 1.1: Visión sobre el trabajo juvenil agrícola



Subcategoría 1.2- Impacto social

En este contexto, como parte importante de la categoría Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola, surgió la siguiente categoría descriptiva, denominada Impacto Social, sustentada en los hallazgos que se muestran en la Tabla 6.

Tabla 6

Subcategoría 1.2: Impacto social

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...el trabajo juvenil agrícola es ese eslabón perdido... reconstruir su territorio, pulir la imagen social ,... renovar esas oportunidades educativas ... se puede reapropiar el territorio, repoblar ...”	7–24	<i>pulir la imagen social, oportunidades educativas, reapropiar el territorio, repoblar</i>
RECT	“...el trabajo fortalece el vínculo preciso de ese grupo social que en este caso es la base de la sociedad, la familia ...”	33–35	<i>grupo social, familia</i>
RECT	“...esos conocimientos que se han venido heredando intergeneracionalmente , es allí en el hacer en la cotidianidad...”	50–52	<i>heredando intergeneracionalmente</i>
D1	“...los estudiantes colaboran en el cultivo de este producto... es una fuente de ingresos para muchas familias ...”	67–68	<i>familias</i>
D1	“...ellos están acostumbrando desde muy temprana edad a trabajar... esta realidad los forma en valores ... en responsabilidad , en respeto ...”	215–221	<i>valores, responsabilidad, respeto</i>
D2	“...el trabajo agrícola fortalece la economía ... es la base de la economía... ayudan económicamente a las familias ...”	131–134	<i>economía, familias</i>
D2	“...el chico colabora... que aprenda a ver que hay necesidades desde	139–143	<i>necesidades, responsabilidad familiar</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
	pequeño... fortalece la responsabilidad familiar...		
E1	"...nos hacemos partícipes de ayudarle a nuestras familias... cuando hace falta un obrero..."	21-24	<i>familias</i>
E1	"...le ayuda a mi familia económicamente y laboralmente para que no les quede tan complicado..."	60-61	<i>económicamente, laboralmente</i>
E2	"...nosotros los jóvenes trabajamos para ayudar a nuestros papás... "	23	<i>ayudar a nuestros papás</i>
E2	"...me motiva que en algún momento yo pueda tener mis propias cosas y... ayudar a mis papás , ya que ellos me inculcaron desde muy pequeña..."	59-61	<i>ayudar a mis papás, inculcaron</i>
P1	"...si uno trabaja en el campo... se vive una vida más sana , un aire más puro , las comidas... lo que uno trabaja lo que uno consume... "	22-24	<i>vida más sana, aire más puro, consume</i>
P1	"...ellos están ganando... ya no tienen que estarle pidiendo a uno... están aprendiendo a trabajar y a la vez... estudiando... "	101-108	<i>aprendiendo a trabajar, estudiando</i>
P2	"...ellos están aprendiendo a lo que son las labores del campo y se están enamorando del campo... "	51-52	<i>labores del campo, enamorando del campo</i>
P2	"...ellos pueden ganarse un jornalito para la ayuda de las cosas que ellos necesitan..."	96-101	<i>jornalito, sustento</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
	nosotros no tenemos el sustento para cubrir todas las necesidades...”		

Con base en los hallazgos presentados en la Tabla anterior, surge la segunda categoría descriptiva emergente de los comentarios de los informantes clave y denominada impacto social, como una síntesis que refleja las percepciones y realidades de los actores sociales y educativos vinculados a la IETN, en el municipio de Chipatá, Santander, para tributar a la construcción de la teoría que fundamenta el Trabajo Juvenil Agrícola y su Impacto en la Educación Media Rural colombiana.

A tal efecto, se entiende que el impacto social según Ortiz y Borjas (2008), desde el aporte de Fals Borda a la educación popular, refiere la transformación de las relaciones sociales y comunitarias establecidos a través de procesos educativos que promueven la intervención activa, el fortalecimiento de vínculos familiares y la construcción de conciencia colectiva en contextos rurales, que para los fines de este estudio se suscribe a la mediación de los jóvenes en las prácticas agrícolas de la localidad y van de la mano con la transformación de las comunidades a partir de procesos educativos vinculados al trabajo juvenil agrícola, fundamentado en la participación, para la construcción de conciencia colectiva, donde la labor del campo se convierte en un pilar afectivo y formativo, resignificando el rol de los jóvenes en la sostenibilidad rural y en la reproducción de saberes locales.

De allí emerge como primer aspecto el fortalecimiento de la familia como base social, siendo el trabajo juvenil agrícola el pilar fundamental para el dicho fortalecimiento. Un ejemplo de ello, se evidencia a través de las siguientes opiniones, a saber: RECT: “...el trabajo fortalece el vínculo preciso de ese grupo social que en este caso es la base de la sociedad, la familia...” (33-35), D1: “...los estudiantes colaboran en el cultivo de este producto... es una fuente de ingresos para muchas familias...” (67-68), D2: “...el trabajo agrícola fortalece la economía... es la base de la economía... ayudan económicamente a las familias...” (131-134). Por ello, desde la visión de los docentes, la

labor del campo mediante la participación activa de los jóvenes presenta mucho más que una actividad productiva, y se vislumbra como una práctica que fortalece el núcleo familiar como base de la estructura social, genera vínculos intergeneracionales y permite a dichos jóvenes asumir responsabilidades económicas desde edades tempranas.

En efecto, para Sandoval et al. (2022), los jóvenes rurales construyen recorridos agrícolas que responden a estrategias de sustento, desafiando los estigmas sobre el trabajo en el campo y resignificándolo como fuente de identidad y pertenencia del territorio, dicho de otra forma, el trabajo juvenil agrícola como práctica del campo va más allá de lo económico y se convierte en una estrategia de apoyo, igualdad y raíces territoriales, en virtud de que al construir recorridos campesinos propios, los jóvenes de las localidades rurales afrontan las huellas que históricamente han depreciado el trabajo en el campo, otorgándole un nuevo significado o interpretación a esta fuente de dignidad, riqueza y proyección comunitaria. Esta dinámica dejar ver la existencia de un impacto social profundo, donde el trabajo agrícola se convierte en un instrumento para el restablecimiento simbólico del territorio y de fortalecimiento de la identidad cultural.

Con base en este planteamiento, al discurso sobre el fortalecimiento de la familia como plataforma social, se suman los testimonios de los estudiantes, es decir, en el caso de E1, afirma: "...nos hacemos partícipes de ayudarle a nuestras familias... cuando hace falta un obrero..." (21-24), por su parte E1: "...le ayuda a mi familia económicamente y laboralmente para que no les quede tan complicado..." (60-61), mientras que E2 manifiesta: "...nosotros los jóvenes trabajamos para ayudar a nuestros papás..." (23) y E2, indica: "...me motiva que en algún momento yo pueda tener mis propias cosas y... ayudar a mis papás, ya que ellos me inculcaron desde muy pequeña..." (59-61).

Por consiguiente, se puede apreciar que los comentarios revelan cómo los jóvenes colaboran activamente en las labores del campo, contribuyendo al sustento y a la cohesión familiar, lo que para Fonseca et al. (2019), tiene su respuesta en el hecho de que "los sistemas de producción agropecuaria responden en su mayoría a características tradicionales de la producción con una fuerte incidencia familia" (p.97), de modo que, el trabajo agrícola juvenil en contextos rurales trasciende las estrategias económicas y se constituye en un mecanismo de fortalecimiento familiar, arraigo territorial y construcción de identidad, donde la participación de los jóvenes además de aliviar las cargas

económicas de los hogares, también promueve mayor sentido de responsabilidad y compromiso con la familia y las comunidades dentro de la estructura social del campo.

En este sentido, como parte del arraigo familiar emerge la formación en valores y responsabilidad desde la infancia que han tomado los jóvenes de hoy para fortalecer el trabajo agrícola, ya que ellos son formados desde temprana edad, inculcándoles valores como la responsabilidad, el respeto y la humildad y enseñándoles a reconocer las necesidades familiares y a contribuir con su bienestar, tal como se puede evidenciar en los siguientes comentarios. Por ejemplo, para D1: “...ellos están acostumbrando desde muy temprana edad a trabajar... esta realidad los forma en valores... en responsabilidad, en respeto...” (215-221), mientras que para D2: “...el chico colabora... que aprenda a ver que hay necesidades desde pequeño... fortalece la responsabilidad familiar (139-143).

Estos relatos, son una muestra de que la formación temprana en valores como respeto y responsabilidad, para los habitantes de estas localidades rurales, representan una herramienta de desarrollo personal que prepara a los jóvenes para afrontar retos futuros, bien sea en el ámbito laboral como en entorno social, consolidando así su rol dentro de la comunidad. Por ello, tal como lo expresan Covarrubias et al. (2020), “si ambos valores son reforzados constantemente durante la infancia, los ciudadanos podrán convertirse en individuos comprometidos con la sociedad, conscientes de sus actos y proactivos al cambio” (p.574).

En el contexto de la presente investigación, la formación en valores desde la infancia es esencial para educar jóvenes comprometidos con su entorno, donde el respeto y la responsabilidad se convierten en ejes transversales, para articular la escuela y la comunidad como sistemas unificados de acción campesina, ya que es justamente desde estas edades que se deben transmitir los principios que permitan formar generaciones capaces de contribuir al bienestar familiar, colectivo o comunitario.

Por otra parte, pero desde esta línea interpretativa, destaca la contribución económica y el sustento familiar que se obtiene mediante el trabajo juvenil agrícola, sobre todo porque para las familias que conviven en Chipatá, significa, según los comentarios de los informantes, una fuente crucial de ingresos, ya que para este sector la economía depende en gran medida de las actividades del campo. Es allí donde cobra

protagonismos el rol de los jóvenes quienes, en esencia, ayudan a cubrir necesidades básicas y a reducir la dependencia económica de los padres.

Esta afirmación se revela a partir de los siguientes hallazgos. En primer lugar, resalta la opinión de D1: "...los estudiantes colaboran en el cultivo de este producto... es una fuente de ingresos para muchas familias..." (67-68), seguidamente es importante subrayar el comentario de D2: "...el trabajo agrícola fortalece la economía... es la base de la economía... ayudan económicamente a las familias..." (131-134). De tal manera, que de los comentarios se puede subrayar la importancia que revela el trabajo juvenil para el sostenimiento del hogar. Al respecto, Urcola y Noriega (2020) destaca que la agricultura familiar además de que permite comprender las dinámicas socioeconómicas del contexto rural como espacios de intervención social, el trabajo juvenil se convierte en una herramienta que favorece la cohesión, resiliencia y transformación de las comunidades.

Consecuentemente, el impacto social del trabajo agrícola juvenil debe entenderse como una expresión concreta de igualdad educativa, sostenibilidad local y fortalecimiento de los vínculos familiares, que contribuye a la permanencia en el territorio y a la reconstrucción de la imagen social del campo. Por tanto, a esta interpretación se suman las ideas de E1, quien señala: "...le ayuda a mi familia económicamente y laboralmente para que no les quede tan complicado..." (60-61), a este se suma la postura de P1: "...ellos pueden ganarse un jornalito para la ayuda de las cosas que ellos necesitan... nosotros no tenemos el sustento para cubrir todas las necesidades..." (96-101). y finalmente la opinión de P1: "...ellos están ganando... ya no tienen que estarle pidiendo a uno... están aprendiendo a trabajar y a la vez... estudiando..." (101-108).

En síntesis, los comentarios son un indicativo de que la contribución económica no solo asegura la subsistencia, sino que también se orienta hacia el empoderamiento de los jóvenes, ya que les proporciona cierta autonomía financiera, permitiéndoles adquirir sus propios beneficios, desde el valor del esfuerzo por la actividad realizada, donde, además, según Fonseca et al. (2019), se aporta un valor ecológico y se "permiten fortalecer lazos comunitarios construyendo así sociedades resilientes, sostenibles y saludables" (p. 99), es decir, que los jóvenes pueden contribuir significativamente al

desarrollo rural sostenible, puesto que su participación fortalece la economía local y familiar.

Bajo estas premisas, emerge la reconstrucción de la imagen social y reapropiación del territorio, ya que resalta el trabajo juvenil agrícola como un factor importante que puede afinar la imagen social del campo y renovar oportunidades educativas, como una vía para reapropiarse del territorio y repoblar las zonas rurales, fortaleciendo la identidad comunitaria, tal como lo expresa la rectora de la institución al expresar que: RECT“...el trabajo juvenil agrícola es ese eslabón perdido... reconstruir su territorio, pulir la imagen social,... renovar esas oportunidades educativas... se puede reapropiar el territorio, repoblar...” (7-24),

Esta opinión, entra en correspondencia con la postura de Salinas y Sanmartín (2020), cuando explican que las nuevas ruralidades involucran la reconfiguración del territorio, donde los jóvenes juegan un papel clave en la reconstrucción de imaginarios sociales, la revitalización del campo y la búsqueda de alternativas educativas y culturales, en otras palabras, los autores destacan que las nuevas ruralidades implican un proceso de cambio o modificación profunda del territorio, y son los jóvenes quienes desempeñan el rol principal en la restauración de los imaginarios sociales y la recuperación de las condiciones originales del campo, perspectiva que permite comprender que el protagonismo juvenil no se limita a lo económico, sino que se extiende a la dimensión emblemática, educativa y cultural, dando paso a alternativas formativas que responden a las realidades del entorno. En este marco, los jóvenes no solo habitan el territorio, sino que lo transforman, lo narran y lo defienden como espacio de vida y saber.

Esto se traduce en que este impacto va más allá de lo particular y familiar, y se proyecta como una vía para la transformación social que revaloriza el campo frente a las dinámicas de urbanización y globalización, promoviendo mayor sentido de pertenencia, tomando como alternativa de cambio el proceso educativo, bien sea para fortalecer la identidad comunitaria, como para renovar las oportunidades de vida en el campo. Desde esta visión integradora surge la promoción de una vida sana y conexión con el campo, a partir de una visión de bienestar, donde los jóvenes participan en actividades agrícolas para poder llevar una vida más sana, con acceso a aire puro y alimentos naturales, es

decir, con la posibilidad de consumir directamente lo que producen, fomentando el amor por el campo y sus labores.

Así lo manifiestan, a través de sus comentarios; P1, cuando expresa: "...si uno trabaja en el campo... se vive una vida más sana, un aire más puro, las comidas... lo que uno trabaja lo que uno consume..." (22-24) y P2: "...ellos están aprendiendo a lo que son las labores del campo y se están enamorando del campo..." (51-52) y de los cuales se puede interpretar que ese estilo de vida se convierte en una alternativa positiva frente a los desafíos de la vida urbana, reforzando la idea de que el trabajo agrícola ofrece beneficios tanto físicos como emocionales, ya que motiva a los jóvenes a permanecer en su entorno rural y vivir de los beneficios que este ofrece. Estos hallazgos, cobran relevancia al analizar la postura de Sandoval et al. (2022), quienes explican como el vínculo afectivo del joven con el campo los motiva a permanecer en sus territorios, resignificando el trabajo agrícola como fuente de identidad, salud y futuro.

Sin embargo, como una limitante emerge la dualidad entre aprendizaje laboral y educativo, ya que a pesar de que el trabajo agrícola es valorado por enseñar habilidades prácticas y laborales en armonía con el ambiente, también se reconoce la dificultad de equilibrarlo con la educación, puesto que en estas localidades los jóvenes se ven en la imperiosa necesidad de aprender a trabajar y a estudiar simultáneamente, de modo que, lo que para algunos puede ser tanto un beneficio para otros representa un desafío y así lo manifiesta P1, cuando comenta: "...ellos están ganando... ya no tienen que estarle pidiendo a uno... están aprendiendo a trabajar y a la vez... estudiando..." (101-108).

La dualidad extraída del comentario anterior, muestra un impacto social complejo, ya que por una parte el trabajo desarrolla y fortalece competencias prácticas y autonomía, pero por la otra rivaliza con la formación académica, afectando la formación integral de los jóvenes. De hecho, desde las investigaciones realizadas por Auli (2021), el trabajo es el motivo para que algunos abandonen la escuela, pues "los jóvenes consideran el trabajo una actividad fundamental, porque les brinda la posibilidad de ayudar a la reproducción familiar, al mismo tiempo que les permite "tener dinero". Para los jóvenes rurales el trabajo es más importante que la escolaridad" (p.143). En otras palabras, para muchos jóvenes, el trabajo agrícola representa una vía de autonomía económica y apoyo familiar, pero también compite con la escolaridad, generando

ausentismo y abandono escolar, por ende, la convivencia entre ambas dimensiones resulta compleja y desigual, lo que puede afectar la construcción de proyectos de vida integrales.

A manera de síntesis, sobre la base de los comentarios realizados por los actores sociales y educativos en Chipatá, en referencia al impacto social del trabajo juvenil agrícola, los hallazgos revelan una perspectiva multidimensional, debido a que por una parte resulta un medio para fortalecer la familia, apoyar económicamente a los hogares, formar jóvenes en valores desde la infancia, como la responsabilidad y el respeto, revalorizar el territorio y promover un estilo de vida saludable, y por otra parte persiste la dualidad entre trabajo y estudio. Sin embargo, esta complejidad permite que los jóvenes desarrollen autonomía, habilidades prácticas y establezcan un vínculo afectivo con el territorio, favoreciendo la reconstrucción de la imagen social del campo como espacio de vida e identidad.

A partir de esta mirada integradora, el trabajo juvenil agrícola se configura como una práctica educativa situada, que articula saberes locales, vínculos comunitarios y estrategias de sostenibilidad territorial. Tal como lo plantean Sandoval et al. (2022) cuando expresan que los jóvenes del campo no solo reproducen prácticas heredadas, sino que revalorizan las actividades agrícolas desde sus propias trayectorias, desafiando estigmas y proyectando nuevas formas de habitar el territorio. Por tanto, esta resignificación, lejos de ser una respuesta pasiva a las carencias estructurales de la localidad, se convierte en una forma de representación juvenil, donde el trabajo agrícola es vivido como experiencia formativa, afectiva y transformadora. Así, el impacto social no debe entenderse como resultado externo, sino como proceso continuo que emerge de la interacción entre juventud, territorio y comunidad.

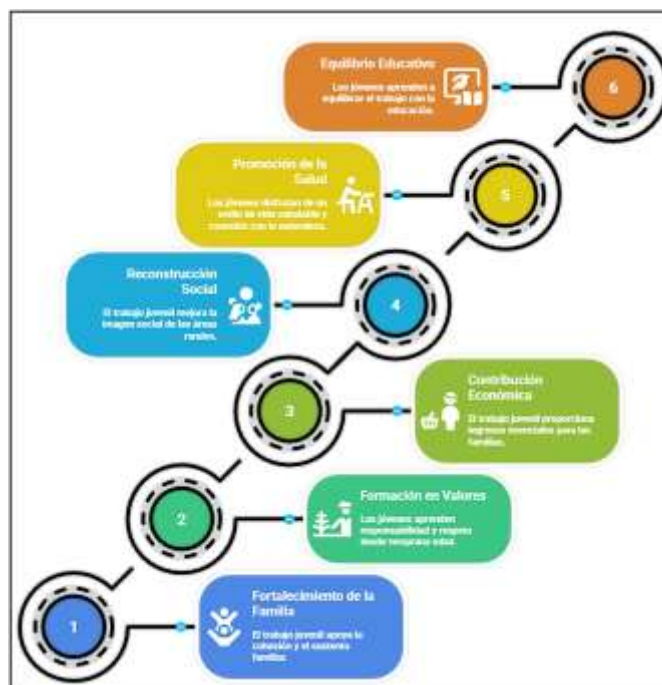
Así, se puede afirmar como el trabajo agrícola juvenil trasciende lo económico para transformarse en una experiencia formativa, afectiva y territorial, donde cada etapa representa una dimensión asociada al impacto social que, al ser integrada, permite comprender el papel de los jóvenes como agentes de transformación. De modo que, esta trayectoria evidencia que el trabajo agrícola no debe ser visto como obstáculo educativo, sino como una oportunidad para construir constructos socioeducativos pertinentes y contextualizados, que reconozcan la realidad rural y promuevan la justicia, la inclusión

social, la equidad y la igualdad de oportunidades, tal como se puede evidenciar la Figura 13.

En consecuencia, se presentan una serie de retos dentro de la educación formal, lo que subraya la necesidad de un constructo socioeducativo que integre los hallazgos de la realidad educativa, social y laboral. Este análisis resalta la importancia de diseñar estrategias que permitan a los jóvenes rurales beneficiarse del trabajo agrícola sin excluir su desarrollo académico, contribuyendo así al objetivo general de la investigación para generar un constructo socioeducativo para la educación media rural en Chipatá.

Figura 13.

Subcategoría 1.2: Impacto social



Subcategoría 1.3-. Concepciones culturales

En este orden de ideas, para fortalecer el análisis dentro de la categoría Concepciones y Experiencias sobre el Trabajo Juvenil Agrícola, emerge otra categoría descriptiva de relevancia, titulada Concepciones culturales y fundamentadas en los hallazgos que se muestran en la Tabla 7.

Tabla 7

Subcategoría 1.3-. *Concepciones culturales*

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...esas expresiones culturales deben ser el motor del modelo educativo... incorporar las prácticas locales en el quehacer escolar... valorar esos saberes campesinos... ”	76–81	<i>prácticas locales, saberes campesinos</i>
RECT	“...contenidos de la vida colectiva del campo... el ambiente, el trabajo agrícola , la huerta , las creencias sobre la lluvia, las fases lunares, el viento...”	83–86	<i>ambiente, trabajo agrícola, huerta, creencias</i>
D1	“...todo esto hace parte de la cultura... se celebra el festival del maíz... carrozas alusivas... parte de la cultura chipateña... ”	168–176	<i>cultura, festival del maíz, cultura chipateña</i>
D2	“...el festival del maíz en Chipatá, muy reconocido... pero ha ido cayendo... se está perdiendo las prácticas... los chicos ya le tienen más amor a la caña...”	93–102	<i>festival del maíz, prácticas, caña</i>
E1	“...nos vamos generando conocimientos para más adelante... acerca del campo y de todo lo que hacemos...”	27–29	<i>conocimientos, campo</i>
E1	“...el trabajo agrícola está conectado con raíces y tradiciones... siempre han utilizado el maíz... para hacer artesanías... ”	141–143	<i>raíces y tradiciones, maíz, artesanías</i>
E2	“...desde muy atrás... nuestros antepasados cultivaban mucho el maíz... ahora se cultiva más la caña... se celebra el festival del maíz... ”	111–115	<i>antepasados, maíz, caña, festival del maíz</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
P1	“...me enseñaron mis ancestros , mis abuelos , mis papás ... lo que uno trabaja lo que uno consume ... desde el mismo sudor ...”	17–25	<i>ancestros, abuelos, consume, sudor</i>
P2	“...el trabajo agrícola... es un sustento de vida ... nos ayuda para la educación de nuestros hijos...”	16–18	<i>sustento de vida, educación</i>
P2	“...con el maíz ... elaboramos muchos productos... envueltos, arepas, sopas ...”	31–34	<i>maíz, envueltos, arepas, sopas</i>
P2	“...el festival del maíz ... homenaje a los cultivos... hacen chicha, mazamorra, maíz frito ...”	145–149	<i>festival del maíz, chicha, mazamorra, maíz frito</i>

Teniendo en consideración los comentarios mostrados en la Tabla anterior, se presenta la tercera categoría descriptiva emergente “Concepciones Culturales”, la cual, desde la perspectiva antropológica de Tylor (1920) se entiende como ese todo complejo que incluye conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualquier otra competencia adquirida por el hombre como miembro de la sociedad, lo que permite comprender las concepciones culturales como parte de un entramado simbólico y social que orienta la acción del hombre, lo que sitúa las concepciones culturales como marcos interpretativos que median la experiencia, sobre todo en contextos signados por la ruralidad

Así, para los fines del presente estudio, estas concepciones culturales, pretenden dar respuesta sobre la reivindicación de los saberes culturales, históricamente invisibilizados por la racionalidad moderna o urbana, bajo formas de conocimiento que resisten la homogeneización y aportan a la formulación de constructos socioeducativos, acordes con las necesidades del entorno y además pertinentes, lo que para Walsh (2020) representa las prácticas de reexistencia que resignifican desde la experiencia los saberes locales en contextos pedagógicos rurales.

En consecuencia, derivado de los comentarios de los informantes clave, rectora, docentes, estudiantes y padres de familia, surgen las Concepciones Culturales, mediante una síntesis que se estructura sobre la base de categorías emergentes que reflejan las percepciones y realidades de los actores sociales y educativos vinculados a la IETN, municipio de Chipatá, Santander, en el marco del desarrollo de la tesis doctoral sobre el Trabajo Juvenil Agrícola y su Impacto en la Educación Media Rural en Colombia, tal como se presenta a continuación.

Al respecto, para explicar cómo surge esta categoría, en primer lugar, destacan los siguientes comentarios, de la rectoría; RECT: "...esas expresiones culturales deben ser el motor del modelo educativo... incorporar las prácticas locales en el quehacer escolar... valorar esos saberes campesinos..." (76-81). Esta afirmación revela una postura que reconoce las concepciones culturales como fundamento epistemológico y pedagógico para la transformación educativa en contextos rurales, que obviamente dista de modelos estandarizados, para proponer educación situada, que se construya desde los territorios, sus memorias, sus prácticas y experiencias. De esta forma la opinión de la rectora se interrelaciona con la postura de Boaventura de Sousa Santos (2021), quien sostiene que los saberes campesinos y ancestrales deben ser reconocidos como formas legítimas de conocimiento, capaces de enriquecer los modelos educativos y de resistir la lógica colonial del saber único. Así, las expresiones culturales no son contenidos periféricos, sino estructuras de sentido que configuran el currículo desde la experiencia comunitaria.

En este contexto, también resalta otro comentario de la rectora al expresar; RECT: "...contenidos de la vida colectiva del campo... el ambiente, el trabajo agrícola, la huerta, las creencias sobre la lluvia, las fases lunares, el viento..." (83-86). De este sentir, se puede rescatar la valoración del conocimiento de los campesinos y prácticas agrícolas locales, como parte de las expresiones culturales y los saberes ancestrales, considerados el motor esencial para desarrollar un constructo socioeducativo que incorpore prácticas locales en el quehacer escolar, otorgando valor a los conocimientos tradicionales relacionados con el ambiente, el trabajo agrícola, y las creencias del campo.

En este sentido, destaca la postura de Walsh (2020), para recalcar que de los comentarios destaca el hecho de que la interculturalidad no se limita a la inclusión de

contenidos diversos dentro de los planes de estudio, sino que implica una reconfiguración del currículo desde los territorios y sus memorias vivas. En palabras textuales del autor “los conocimientos ancestrales como conocimientos científicos y tecnológicos, son relevantes y necesarios para todos” (p.11). Por ello, las prácticas agrícolas locales, las creencias y la vida colectiva del campo constituyen formas para la construcción de conocimientos que deben ser resignificados en el ámbito escolar formal, mediante la integración entre la cultura rural y la educación, reconociendo los saberes campesinos como un activo que enriquece la formación de los jóvenes y fortalece su identidad.

En segundo lugar, cómo parte importante de la teoría surge la visión cultural, entendida desde la postura de Boaventura de Sousa Santos (2021) como la forma en que las comunidades rurales configuran y proyectan sus conocimientos, prácticas y expresiones identitarias, debido a que los saberes del territorio son también saberes del mundo, representada en este caso, desde la centralidad del maíz, un símbolo cultural y económico de la región de Chipatá, ya que el cultivo de este rubro ocupa un lugar importante en la región, por estar vinculado con las tradiciones de los orígenes.

Un ejemplo de dichas tradiciones se expresa a través de comentarios, como; D1: “...todo esto hace parte de la cultura... se celebra el festival del maíz... carrozas alusivas... parte de la cultura chipateña (168-176), además D2: “...el festival del maíz en Chipatá, muy reconocido... pero ha ido cayendo... se está perdiendo las prácticas... los chicos ya le tienen más amor a la caña...” (93-102). De estas expresiones se reconoce que el maíz no es solo un cultivo, sino como símbolo identitario, portador de la memoria de la localidad y expresión del sentido de pertenencia territorial.

Cabe destacar, que esta visión cultural se articula con lo que Walsh (2020) denomina memorias vivas, que configuran pedagogías desde el territorio y para el territorio. A esto se suma desde la perspectiva Leff (2021), que la pérdida de prácticas culturales como el festival del maíz implica también la depresión de vínculos afectivos con el territorio, debilitando la racionalidad ambiental que sostiene la vida rural. Así, la visión cultural chipateña se encuentra en disputa: entre la reexistencia de sus símbolos y la presión de modelos productivos urbanos o modernos que reconfiguran las aspiraciones juveniles.

Por su parte los estudiantes indican; E1: "...desde muy atrás... nuestros antepasados cultivaban mucho el maíz... ahora se cultiva más la caña... se celebra el festival del maíz..." (111-115) y E1: "...el trabajo agrícola está conectado con raíces y tradiciones... siempre han utilizado el maíz... para hacer artesanías..." (141-143), a esto se suman el de P2: "...con el maíz... elaboramos muchos productos... envueltos, arepas, sopas..." (31-34) y el de P2: "...el festival del maíz... homenaje a los cultivos... hacen chicha, mazamorra, maíz frito..." (145-149).

De los comentarios se extraen diversos ejemplos, donde se conservan las tradiciones ancestrales, bien se para la preparación de alimentos o para mantener en el tiempo eventos culturales emblemáticos, como es el caso de la elaboración de productos como envueltos, arepas, sopas, chicha, mazamorra y maíz frito, celebrados y expuestos en el Festival del Maíz, como un acontecimiento que según el Gobierno de Santander (2018), es muy importante para Chipatá, no solo por ser un atractivo turístico, sino porque el maíz representa la base de la economía y de la cultura de la localidad, además es un legado que proviene de los aborígenes que poblaron la región, por tanto, trasciende como una muestra de la labor del campesino y un ejemplo de unión y sentido de pertenencia con la provincia y el departamento. De modo que, el cultivo del maíz además de ser un sustento alimenticio significativo, también constituye un símbolo de raíces y tradiciones, a pesar de que se percibe una pérdida de su importancia frente al cultivo de caña, lo que refleja un cambio cultural que ocurrirá para las nuevas generaciones.

En este orden de ideas, emerge el festival del maíz como expresión de identidad y homenaje al campo, ya que el mismo es reconocido como una celebración clave que rinde homenaje a los cultivos y a la vida campesina. Así para D1: "...todo esto hace parte de la cultura... se celebra el festival del maíz... carrozas alusivas... parte de la cultura chipateña (168-176), para P2: "...el festival del maíz... homenaje a los cultivos... hacen chicha, mazamorra, maíz frito..." (145-149). Comentarios que están en correspondencia con el Consejo Municipal para la Gestión del Riesgo de Desastre de Chipatá (2012), cuando señala que este cultivo ha sido central en la vida del municipio, ya que la mayoría de las veredas en Chipatá participan en la siembra de maíz, con una significativa parte de su cosecha destinada a la venta y un porcentaje menor para consumo familiar.

Por consiguiente, se puede afirmar que el festival del maíz se establece como una expresión emblemática de identidad territorial y memoria campesina en la localidad de Chipatá, en la que se entretajan prácticas culturales, saberes tradicionales y vínculos comunitarios. Así que más allá de su dimensión festiva, la celebración representa una forma de revalorizar el cultivo como eje de la vida rural, integrando elementos gastronómicos, estéticos y pedagógicos que fortalecen el sentido de pertenencia. La participación activa de los jóvenes y la diversidad de expresiones asociadas al maíz revelan una narrativa colectiva que resignifica lo agrícola como patrimonio cultural vivo. Por tanto, el festival se convierte en un espacio de resistencia frente a procesos de homogeneización productiva, y en una estrategia de sostenibilidad defienden la memoria biocultural en cada ciclo agrícola y en cada actividad comunitaria.

Sin embargo, desde algunos comentarios se puede percibir una disminución en su relevancia y una pérdida de interés entre los jóvenes, quienes muestran mayor inclinación hacia el cultivo de caña, por ejemplo: E1, expresa: "...desde muy atrás... nuestros antepasados cultivaban mucho el maíz... ahora se cultiva más la caña... se celebra el festival del maíz..." (111-115), reforzado por el comentario de D2, cuando opina que: "...el festival del maíz en Chipatá, muy reconocido... pero ha ido cayendo... se está perdiendo las prácticas... los chicos ya le tienen más amor a la caña..." (93-102). Por tanto, aunque el festival del maíz representa un espacio de cohesión comunitaria y de reafirmación de la cultura chipateña, el mismo ha tenido un declive que refleja un cambio en las prioridades culturales y económicas de la juventud, lo que plantea retos para la preservación de la identidad local.

Cabe destacar que esta caída en la valorización del cultivo de maíz puede deberse, tal como lo expresa Olave (2018), a que el sector azucarero es una actividad agroindustrial que presenta una fuerte influencia en el carácter social, económico y político del país, en especial en el municipio de Chipatá, donde "aproximadamente 2970.06 Hect cultivadas de caña de azúcar, 87 trapiches inscritos ante el Ministerio de Agricultura y Desarrollo, y una producción cercana a las 10 Ton de caña/ Hect cultivada" (p. 36), lo cual explica las razones por las cuales los jóvenes están migrando sus labores agrícolas hacia el cultivo de la caña.

Por otra parte, en cuarto lugar, de los hallazgos surgió de manera importante la transmisión intergeneracional de conocimientos y tradiciones, ya que históricamente el trabajo agrícola está profundamente conectado con las raíces y las tradiciones transmitidas por ancestros, abuelos y padres, en efecto, así lo señala la rectora cuando expresa; RECT: "...contenidos de la vida colectiva del campo... el ambiente, el trabajo agrícola, la huerta, las creencias sobre la lluvia, las fases lunares, el viento..." (83-86), lo que para Walsh (2020), implica formas legítimas de conocimiento, capaces de enriquecer los modelos educativos y de resistir la homogenización curricular, es decir, que la transmisión intergeneracional se convierte en un acto pedagógico que fortalece la identidad cultural asociada con las actividades del campo.

En esta misma línea discursiva, se encuentran las opiniones de E1: "...nos vamos generando conocimientos para más adelante... acerca del campo y de todo lo que hacemos..." (27-29); E1: "...el trabajo agrícola está conectado con raíces y tradiciones... siempre han utilizado el maíz... para hacer artesanías..." (141-143) y P1: "...me enseñaron mis ancestros, mis abuelos, mis papás... lo que uno trabaja lo que uno consume... desde el mismo sudor..." (17-25). De estos hallazgos se puede deducir, que además de los conocimientos adquiridos en la escuela sobre el trabajo agrícola, es mediante la transferencia intergeneracional que los jóvenes han aprendido los conocimientos del campo, los han heredado a lo largo del tiempo, promoviendo mayor sentido de pertenencia al territorio, por estas razones, utilizando las palabras de Posada y Carrero (2022), "es importante que la educación campesina continúe vinculada con las organizaciones y los movimientos sociales de los territorios. Esto enriquece los procesos" (p.14) y de esta también se transmiten valores y afectos, configurando una educación diferencial que responde a las necesidades de las comunidades.

No obstante, las condiciones económicas actuales enfrentan el riesgo de perderse debido a la influencia de nuevas prioridades y prácticas, como es el caso del cultivo, producción y exportación de la caña de azúcar, ya que como lo explican Nuñez et al. (2019), la agroindustria de este rubro, además de la producción de panela que ha caracterizado a la región en los últimos años, ha reconfigurado las prioridades económicas rurales, orientándolas hacia la exportación y la producción de bioetanol, lo

que no sólo ha generado empleo, sino que también, ha debilitado la economía campesina basada en la diversidad productiva y el autoconsumo.

Sobre la base de estas premisas, surge una dualidad entre tradición y cambio cultural, donde se ha evidenciado la transformación de las actividades tradicionales, como el cultivo del maíz, que se encuentran arraigados en la cultura de Chipatá, hacia prácticas más comerciales como el cultivo de caña, así lo manifiestan en sus comentarios; D2: “...el festival del maíz en Chipatá, muy reconocido... pero ha ido cayendo... se está perdiendo las prácticas... los chicos ya le tienen más amor a la caña...” (93-102) y E1: “...desde muy atrás... nuestros antepasados cultivaban mucho el maíz... ahora se cultiva más la caña... se celebra el festival del maíz...” (111-115).

Esta situación se justifica a través de lo expresado en El Esquema de Ordenamiento Territorial del Municipio de Chipatá, publicado por la Escuela Superior de Administración Pública – ESAP. (2023), cuando reconoce que la modernización agroindustrial ha promovido el fortalecimiento de cadenas productivas comerciales, como la caña, en detrimento de cultivos tradicionales. De modo que, aunque se busca mejorar la competitividad del sector rural, se han generado tensiones entre desarrollo económico de la localidad y preservación cultural, como el caso del cultivo del maíz, situación que genera preocupación en la comunidad por la pérdida de tradiciones y prácticas culturales de la zona.

Esta dualidad evidencia un conflicto entre la preservación de la herencia cultural y las demandas económicas modernas, lo que afecta la conexión de los jóvenes con su legado campesino y plantea desafíos para la educación rural, que desde la postura de Arias (2021) requiere cambios profundos en el campo educativo formal, “porque este no responde a la dinámica ni al ritmo de los habitantes del campo” (p. 173), en otras palabras, la política educativa rural no reconoce al campesinado como sujeto sociocultural, más bien invisibiliza sus saberes y la importancia que estos tiene dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes de la región.

Sin embargo, dentro de los hallazgos resalta la visión práctica del trabajo agrícola como sustento de vida y apoyo a la educación. Así lo describe P2, cuando expresa: “...el trabajo agrícola... es un sustento de vida... nos ayuda para la educación de nuestros hijos...” (16-18), visiblemente el comentario explica cómo los actores del proceso

investigativo consideran que el trabajo en el campo, no solo asegura la subsistencia, sino que también apoya la educación de los hijos, es decir, es una actividad que conecta la cultura del esfuerzo con la formación de las nuevas generaciones, lo cual se alinea con la visión de Niño y Pedraza (2019), cuando plantean que la educación agrícola va más allá de los conceptos teóricos o las disciplinas que conforman el currículo e incluso de los enfoques interdisciplinarios típicos en las instituciones educativas, “permitiendo el desarrollo de conocimientos críticos y contextualizados que capacitan a los miembros de diversas comunidades para abordar los desafíos agrícolas específicos de sus áreas” (p.353).

Esta cita puede traducirse en el hecho de que existe la necesidad de superar los límites del currículo convencional en los entornos rurales, pues no basta con enseñar contenidos se requiere de una pedagogía situada o contextualizada que reconozca las realidades locales, los saberes campesinos y los desafíos específicos de cada territorio. De esta forma se podrá convertir en una herramienta de empoderamiento para las comunidades y para los jóvenes agrícolas al promover conocimientos que no solo explican el entorno, sino que permiten transformarlo.

En este sentido, la educación agrícola no solo forma para el trabajo, sino que también forma para la vida, la defensa del territorio y la construcción de alternativas campesinas, reforzando la idea de que la cultura del trabajo agrícola no solo tiene un valor económico, sino también un rol formativo y social, siendo un puente entre las tradiciones y las pretensiones educativas.

Para cerrar esta categoría, desde la postura de los actores involucrados, se puede afirmar que dentro de las concepciones culturales del trabajo juvenil agrícola en Chipatá, existe una profunda conexión entre la identidad rural y las prácticas agrícolas, con el maíz como símbolo central de tradición y sustento, donde los saberes campesinos y su transmisión intergeneracional son valorados como fundamentales para el proceso educativo y la relación comunitaria. Un ejemplo concreto se visualiza a través del Festival del Maíz, que representa una de las expresiones de esta identidad.

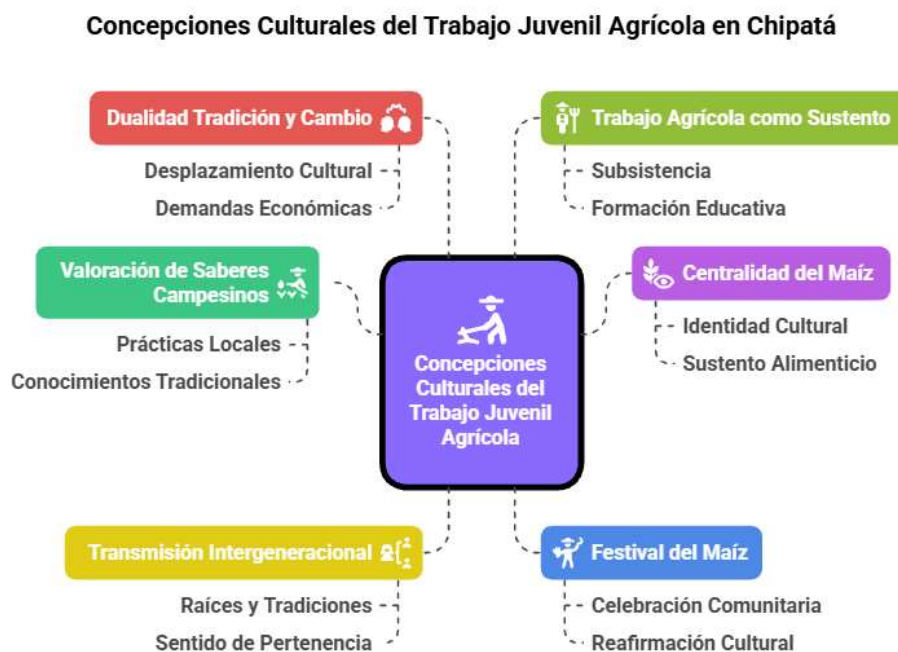
No obstante, desde el análisis de los comentarios se percibe tensión entre la preservación de las tradiciones de zona y los cambios culturales, que han surgido a raíz de interés económico por el cultivo de caña, que evidentemente representa una amenaza

que pretende desplazar las prácticas agrícolas cotidianas, por las que demanda mayor ingreso monetario. Por ende, el análisis antes descrito subraya la imperiosa necesidad de integrar en el constructo socioeducativo, las concepciones culturales, los saberes ancestrales y las prácticas agrícolas tradicionales, como una forma de promover el respeto y fortalecer la identidad campesina, en la medida en que se responde a las dinámicas contemporáneas, alineándose con el objetivo general de esta tesis doctoral que busca de generar un constructo para la educación media rural en Chipatá.

En este orden de ideas, cada uno de estos aspectos, se resumen en seis aspectos claves (ver Figura 14), por una parte, se presentan las concepciones culturales que configuran el trabajo juvenil agrícola en Chipatá, entendidas como una práctica profundamente territorial, emblemática y educativa. Seguidamente se evidencia una tensión entre historias tradicionales como el cultivo del maíz y la aparición de la caña como un monocultivo más rentable. Otro aspecto que resalta es el trabajo agrícola, valorado como sustento económico y formativo, mientras que la transmisión intergeneracional de conocimientos fortalece la memoria biocultural. Luego aparece la figura del festival del maíz y la centralidad de este alimento como una expresión directa de vínculos identitarios y comunitarios, revelando cómo la agricultura juvenil articula saberes, valores y pertenencia en contextos rurales que demandan constructos socioeducativos pertinentes y contextualizados.

Figura 14

Representación gráfica de la Subcategoría 1.3-. Concepciones Culturales



Subcategoría 1.4-. Desafíos percibidos

En esta línea discursiva como parte importante del análisis de los hallazgos surge la categoría descriptiva denominada Desafíos percibidos, sostenida en los comentarios que se muestran en la Tabla 8.

Tabla 8

Subcategoría 1.4: Desafíos percibidos

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...el modelo educativo no ha logrado articularse con la realidad rural... hay una desconexión entre lo que se enseña y lo que se vive...”	92–95	<i>articularse, desconexión</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...los jóvenes no ven el campo como una opción... hay una desvalorización del trabajo agrícola...”	96–98	<i>desvalorización, campo como opción</i>
D1	“...los estudiantes no quieren trabajar en el campo... lo ven como atraso ... prefieren irse a la ciudad...”	177–180	<i>atraso, irse a la ciudad</i>
D2	“...el festival del maíz ha perdido fuerza... los chicos ya no se identifican con esas prácticas...”	102–104	<i>perdido fuerza, no se identifican</i>
D2	“...hay poca motivación ... los padres tampoco lo fomentan... creen que el campo no da futuro...”	105–108	<i>poca motivación, no da futuro</i>
E1	“...algunos compañeros dicen que eso es para los viejos ... que el campo ya no sirve...”	144–146	<i>para los viejos, ya no sirve</i>
E2	“...el trabajo agrícola es duro ... muchos prefieren trabajar en cosas más fáciles...”	116–118	<i>duro, cosas más fáciles</i>
P1	“...los jóvenes no quieren aprender... dicen que eso no sirve ... que mejor estudiar otra cosa...”	26–28	<i>no sirve, estudiar otra cosa</i>
P2	“...el clima ha cambiado... ya no se sabe cuándo sembrar... eso afecta mucho...”	35–38	<i>clima, afecta mucho</i>
P2	“...los productos del campo no se valoran ... se pagan muy barato... no hay apoyo...”	39–42	<i>no se valoran, no hay apoyo</i>

Como una síntesis que refleja las percepciones y realidades de los actores sociales y educativos vinculados a la IETN, en el municipio de Chipatá, Santander y tomando en consideración los comentarios mostrados en la Tabla anterior, emerge la

cuarta categoría descriptiva emergente denominada desafíos percibidos, bajo la premisa de que dichos desafíos, refieren desde la postura de Sandoval et al. (2022), un conjunto de tensiones simbólicas, estructurales y pedagógicas que afectan su permanencia escolar, su vínculo con el territorio y la valoración del trabajo agrícola.

Cabe destacar, que estos desafíos emergen de la desconexión entre el modelo educativo impartido y la realidad que se vive dentro de los entornos rurales, provocando la desvalorización cultural del campo como proyecto de vida, sumado a las condiciones adversas que enfrentan en sus entornos familiares y productivos. Consecuentemente, desde las voces de los actores deriva el análisis que a su vez se basa en los comentarios proporcionados dentro del proceso investigativo para construir una narrativa coherente que explique tribute a analizar las concepciones y experiencias sobre el trabajo juvenil agrícola en el contexto de la comunidad rural de Chipatá.

En este sentido, como primera categoría emergente surgió la desconexión entre educación y realidad rural, donde los informantes subrayan falencias en la articulación entre el modelo educativo colombiano y las dinámicas de la vida rural, generando una desconexión entre lo que se enseña en las aulas de clases y las experiencias cotidianas obtenidas por los jóvenes en el campo y así se expresa a través de los siguientes comentarios; RECT: "...el modelo educativo no ha logrado articularse con la realidad rural... hay una desconexión entre lo que se enseña y lo que se vive..." (92–95).

Esta afirmación puede tener fundamento en el trabajo de Monsalve (2025), quien indica que el currículo estandarizado y la formación urbana de los docentes impiden una contextualización significativa de los contenidos escolares dentro de los entornos rurales, por ello, en palabras textuales del autor "la educación rural significativa requiere procesos formativos arraigados en la realidad local y sostenidos institucionalmente" (p. 2), en otras palabras, el currículo debe ajustarse a las condiciones de ruralidad que se desarrollan en estas zonas, para así promover un verdadero aprendizaje, que no solo responda a la generalidad sino que incorpore los saberes tradicionales y la experiencia para la construcción de nuevos conocimientos.

La tesis anterior puede derivar del proceso de desvalorización del trabajo agrícola y migración a la ciudad, ya que para la mayoría de las personas existe una percepción generalizada de que el campo no ofrece oportunidades laborales importantes ni futuro

académico, lo que lleva a los jóvenes a depreciar el trabajo agrícola, considerándolo un atraso y optando por migrar a las ciudades en busca de mejores opciones y calidad de vida. Esto es reafirmado por la rectora de la institución cuando indica; RECT: "...los jóvenes no ven el campo como una opción... hay una desvalorización del trabajo agrícola..." (96–98), lo que está en concordancia Sandoval et al. (2022), cuando manifiesta que los jóvenes de las zonas rurales enfrentan una ruptura en el relevo generacional, donde el trabajo agrícola ya no se percibe como una opción viable ni digna, sino como una carga heredada que limita sus aspiraciones de progreso.

Esta postura, cobra relevancia con el comentario de D1, al expresar: "...los estudiantes no quieren trabajar en el campo... lo ven como atraso... prefieren irse a la ciudad..." (177–180), esta situación para Monsalve (2025) representa el rechazo, la indiferencia y la motivación para migrar a las ciudades, como una evidencia de la crisis de sentido territorial que enfrentan los jóvenes al exponerse al trabajo en el campo. Y así lo ratifican los padres al hacer comentarios como; P1: "...los jóvenes no quieren aprender... dicen que eso no sirve... que mejor estudiar otra cosa..." (26–28). Esta situación es una evidencia, de que tal como lo señala Monsalve (2025), "en Colombia, las comunidades rurales han sido históricamente invisibilizadas dentro del sistema educativo, lo que ha generado una brecha entre lo que se enseña en las escuelas y las realidades del campo" (p.4), manifiestas a través de comentarios de los que se deduce desmotivación y apatía hacia el trabajo agrícola.

Por otra parte, también ejerce influencia la brecha generacional que rompe con las tradiciones y que menguan el valor que tiene el intercambio intergeneracional no solo para conservar las costumbres sino para fortalecer los valores y los saberes. Así lo demuestra uno de los comentarios de los estudiantes, cuando expresa: E1: "...algunos compañeros dicen que eso es para los viejos... que el campo ya no sirve..." (144–146), en otras palabras, existe una ruptura en la transmisión de saberes, valores y prácticas campesinas entre jóvenes y adultos, ocasionando la pérdida de legitimidad de las tradiciones del campo, que para Eiguren et al. (2022), se justifica desde la falta de experiencias intergeneracionales en la escuela rural, limitando el diálogo entre generaciones, aminorando el arraigo territorial y la continuidad cultural.

Este escenario contribuye con otras de las categorías emergentes que han surgido del análisis y que se vincula con la pérdida de identidad cultural y falta de motivación, traducida en menoscabo de las tradiciones y las prácticas culturales asociadas al campo, como es el caso del festival del maíz, acompañado en la falta de motivación tanto de los jóvenes como de los padres, quienes no ven en el trabajo agrícola rural un futuro posible, tal como se puede apreciar en los siguientes comentarios; por ejemplo D2, expresa: "...el festival del maíz ha perdido fuerza... los chicos ya no se identifican con esas prácticas..." (102–104) y D2 "...hay poca motivación... los padres tampoco lo fomentan... creen que el campo no da futuro..." (105–108).

En consecuencia, es necesario que las instituciones educativas trabajen mancomunadamente con las comunidades para integrar estos saberes y costumbres a no solo a los planes y programas de estudio, sino tan bien a las clases en aula, de modo que tal como indican Sanoa y Duran (2023) sea la escuela quien asuma el protagonismo para la conservación y revitalización cultural, "contribuyendo en la superación de los retos que conducen a la heterogeneidad por medio del trabajo mancomunado con comunidades y organizaciones, a objeto de trabajar activamente en pro de la preservación de la igualdad y de sus identidades culturales" (p.290).

Expresado de otra forma, las instituciones educativas rurales están llamadas a asumir un rol activo en fortalecimiento cultural, trascendiendo su función académica para convertirse en agente articulador entre saberes locales, prácticas comunitarias y procesos educativos, aunque para ello debe reconocer la que heterogeneidad territorial enriquece las demanda pedagógicas contextualizadas y colaborativas. Así, la vinculación con organizaciones de la localidad y los jóvenes se vuelve clave para reconstruir el sentido de pertenencia, fortalecer las identidades campesinas y promover una educación que no solo preserve la igualdad formal, sino que garantice equidad cultural.

De igual forma, para alcanzar esta meta es necesario considerar la existencia de algunos obstáculos o barreras que puedan mermar la labor del campo y que para los fines de este estudio se resumen en la categoría que emerge bajo la figura de dificultades económicas y ambientales del trabajo agrícola y que se ven reflejadas en los siguientes comentarios: E2: "...el trabajo agrícola es duro... muchos prefieren trabajar en cosas más fáciles..." (116–118) y P2: "...los productos del campo no se valoran... se pagan

muy barato... no hay apoyo...” (39–42). En efecto, según De Salvo et al. (2025), en un trabajo realizado para el Banco Interamericano de Desarrollo, expresan que el estancamiento de la productividad agrícola, la escasa inversión en innovación y la degradación ambiental han generado un entorno laboral poco estimulante sobre todo para las nuevas generaciones quienes perciben que es más el trabajo que realizan que la remuneración percibida, por ello, se orientar hacia labores que requieran menor esfuerzo.

A estos cometarios se suma el de P2, quien indica: “...el clima ha cambiado... ya no se sabe cuándo sembrar... eso afecta mucho...” (35–38), lo que de alguna manera también desmotiva el trabajo en el campo, ya que tal como lo plantean Reyes y Cano (2022), los efectos del cambio climático sobre la productividad agrícola generan severas consecuencias socioambientales, que impactan no solo en la seguridad alimentaria, y por ende pueden contribuir con la motivación de los jóvenes para permanecer en el campo.

De estas opiniones se rescata el hecho de que los informantes señalan las duras condiciones del trabajo agrícola, la falta de valoración económica de los productos del campo, la ausencia de apoyo institucional y los efectos del cambio climático, que generan incertidumbre y afectan la sostenibilidad de las actividades rurales. Por tanto, existe una correlación entre los factores que afectan la sostenibilidad del trabajo agrícola y las duras condiciones laborales, marcadas por el esfuerzo físico, la baja remuneración y la escasa tecnificación del campo, que además contribuyen con la desvalorización económica de los productos agrícolas, que no reflejan el esfuerzo invertido ni permiten una vida digna para los productores del campo. A esto se suma por una parte la ausencia de apoyo institucional que limita la capacidad de adaptación y modernización del sector y por la otra los efectos del cambio climático, como la inestabilidad de las lluvias y el aumento de temperaturas, que han generado incertidumbre para establecer los ciclos de siembra y cosecha, afectando directamente la productividad del sector.

Para cerrar esta categoría descriptiva, en respuesta a los desafíos percibidos en Chipatá, Santander, los hallazgos analizados expresan una problemática compleja y multifacética que abarca diversas dimensiones, a saber: educativas, culturales, económicas y ambientales, donde lo educativo se manifiesta a través de una profunda

desconexión entre el modelo escolar y la realidad rural, de tal manera que, la educación media en zonas rurales continúa reproduciendo contenidos y metodologías urbanas sin integrar los saberes campesinos ni las dinámicas territoriales, lo que genera desmotivación entre los jóvenes, quienes no logran vincular lo aprendido en el aula con sus experiencias cotidianas.

Sin embargo, Passo (2023), quien ha trabajado en zonas rurales, propone la integración de los saberes locales en los currículos escolares, mediante la capacitación de los docentes en pedagogías adaptadas al contexto rural, junto con el fortalecimiento de la participación comunitaria en los procesos educativos. Según el autor, “los hallazgos respaldaron la correlación entre educación rural y desarrollo sostenible, fortaleciendo el objetivo del artículo de destacar el papel crucial del proceso educativo como motor de transformación social, ambiental y política en contextos rurales” (p. 254). En otras palabras, se plantea un currículo más contextualizado, capaz de integrar las dinámicas propias del sector rural.

Por su parte la dimensión cultural se identifica desde la pérdida de identidad campesina y la debilidad de las prácticas tradicionales, como el festival del maíz, que ya no convoca ni representa a las nuevas generaciones, depresión simbólica que se puede vincular a la ruptura intergeneracional y a la falta de espacios escolares que valoren la memoria colectiva y las expresiones culturales locales, que desde la postura de Vinasco (2025) son las transformaciones socioeconómicas y migratorias las que han alterado los referentes culturales en las comunidades rurales, generando una fragmentación del tejido social y una invisibilización de los saberes ancestrales. En consecuencia, son las instituciones educativas las que deben convertirse en un agente de revitalización cultural, promoviendo el diálogo entre generaciones y la resignificación de las tradiciones.

En el caso de la dimensión económica, se presenta la desvalorización del trabajo agrícola y la migración de los jóvenes a las ciudades como un problema estructural y falta de oportunidades que afecta la sostenibilidad del territorio, que según Rincón et al. (2021), se puede abordar mediante políticas públicas que la orienten la economía social y solidaria para garantizar la inclusión de las economías agrarias, con acciones que incentiven los procesos de asociación rural, mediante variadas formas de organización con basamento comunitario, lo que permitiría en palabras textuales de los autores “una

mayor productividad del esfuerzo económico a la vez que un aumento en los niveles de inclusión y de acceso a los factores de bienestar que tanto requieren los habitantes del campo colombiano” (p. 197).

Finalmente, las dificultades ambientales subrayan las barreras externas que enfrentan los trabajadores del campo, agravadas por la falta de apoyo y el impacto que ha generado el cambio climático, puesto que como lo expresa Herrera (2024). las comunidades rurales en Colombia enfrentan retos crecientes debido a las alteraciones en los patrones climáticos, por ejemplo, cambios en los promedios de temperatura y en el régimen de precipitaciones, que han generado un cuadro de incertidumbre, que ha alterado la estabilidad de los cultivos, disminuyendo la productividad agrícola y, por ende, el sustento de muchas familias.

Consecuentemente, los desafíos percibidos en la localidad de Chipatá, Santander, vistas mediante la percepción de los informantes clave, pone en evidencia la imperiosa necesidad de esbozar intervenciones integrales, desde las instituciones educativas aborden esta situación con un enfoque participativo y contextualizado, en el entendido de que es un problema que además de afectar la dinámica juvenil también complica el desarrollo social y económico de la comunidad en su conjunto.

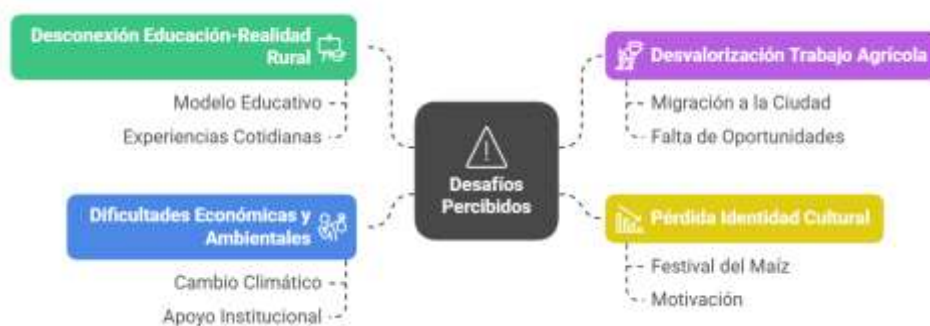
De modo que, tal como se presenta en la Figura 15, los principales desafíos percibidos por jóvenes con relación a la educación media rural se pueden organizar en cuatro grandes aspectos. Inicialmente se devela una profunda crisis entre la escuela, el territorio y el proyecto de vida de la juventud, siendo la desconexión entre el modelo educativo y la realidad rural lo que evidencia las falencias entre los contenidos escolares y las experiencias cotidianas del campo, generando desmotivación, desinterés y desarraigo. A ello se agregan las dificultades económicas y ambientales, como la falta de apoyo institucional, que resaltan la precariedad del trabajo agrícola y coartan las posibilidades de desarrollo local, bajo las premisas de son estas condiciones las que refuerzan la desvalorización de la labor del campo, percibido, sobre todo por los jóvenes, como una opción sin futuro, impulsando la migración y debilitando el vínculo con el territorio.

Paralelamente, se puede apreciar la pérdida de identidad cultural, manifestada en las debilidades que se presentan con relación a las prácticas tradicionales y los eventos

locales como el festival del maíz, que contribuye con las falencias que se adjudican al intercambio intergeneracional, donde prevalece la falta de motivación y reconocimiento emblemático hacia lo campesino, afectando el arraigo y la continuidad cultural. En conjunto, estas dimensiones configuran un escenario de desencanto juvenil que interpela la pertinencia de la educación rural y exige propuestas pedagógicas contextualizadas, capaces de revalorizar los saberes locales, fortalecer el tejido comunitario y proyectar futuros posibles desde el territorio.

Figura 15

Representación gráfica de la categoría descriptiva 1.4 Desafíos percibidos



Macro categoría 2. Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural

Siguiendo la línea interpretativa del presente proceso investigativo, surgió la siguiente categoría central, denominada Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural, que se sustenta tal como se muestra en la Tabla 9, que se presenta a continuación y que desde los contextos rurales latinoamericanos, constituye una práctica profundamente arraigada que, además de responder a las dinámicas familiares, económicas y culturales, incide de forma importante en los procesos de escolarización en la educación media.

De las categorías emergentes mostradas en la Tabla, emergieron las categorías descriptivas que resumen los hallazgos extraídos de los comentarios de los informantes clave, agrupadas en: rendimiento académico, prácticas pedagógicas, integración curricular e impacto en el aprendizaje, para proporcionar los insumos que robustecen la

categorial central denomina “Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural”, como se muestra a continuación

Tabla 9

Macro categoría 2: Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural

Macro categoría	Subcategorías
2-. Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural	2.1-. Rendimiento académico
	2.2-. Prácticas pedagógicas
	2.3-. Integración curricular
	2.4-. Impacto en el aprendizaje

Tomando como referencia el territorio colombiano y las categorías descriptivas emergidas, para los efectos de este estudio se puede afirmar que estas se manifiestan mediante la tensión existente entre las exigencias productivas del campo y la formación académica de los jóvenes que habitan en estas localidades, quienes a lo largo de la historia, además se invisibilizados, han debido afrontar los desafíos entre las limitaciones estructurales, las tradiciones emblemáticas y las condiciones pedagógicas que orientan su estabilidad escolar y su proyecto de vida.

En efecto, para Hémbuz y Peralta (2024), los jóvenes que hacen vida en las zonas rurales, combinan el estudio con labores agrícolas en condiciones precarias, afectando su rendimiento académico y su continuidad educativa, lo cual evidentemente impacta en su prosecución académica y deriva en una escasa articulación entre los saberes campesinos, los modelos escolares y los planes de estudio, generando una ruptura en el relevo generacional, promoviendo así la desvalorización del trabajo agrícola. Por ello, el impacto del trabajo agrícola en la educación media rural no debe analizarse exclusivamente desde las posturas teóricas de lo que es la deserción o el rendimiento académico, sino que es necesario incorporar la perspectiva de los actores involucrados para conocer su precepción sobre la base los saberes locales, la diversidad epistémica y las condiciones materiales de vida de los jóvenes rurales.

De hecho, estudios como los de Sandoval et al. (2022), explican cómo los jóvenes que se dedican a la agricultura construyen trayectorias laborales complejas, marcadas por la tenencia de la tierra, la ruptura en el relevo generacional y la necesidad de aportar

al sustento familiar, pero a pesar de esto, tienden a desarrollar la capacidad de actuar de manera intencional para tomar decisiones que resignifican e impacten positivamente en el trabajo del campo, bien sea a través del uso de las tecnologías, o mediante el fortalecimiento de la agricultura familiar, sin dejar de lado que tal como lo explica García (2020), el trabajo agrícola juvenil afecta la asistencia regular a las aulas, promueve el ausentismo estacional y, en algunos casos, potencia la deserción escolar, configurando trayectorias educativas fragmentadas, que incide de manera significativa en los procesos de escolarización en la educación media rural.

En consecuencia, esta categoría busca interpretar el impacto del trabajo juvenil agrícola no solo como una causa de exclusión educativa, sino como un fenómeno complejo que demanda el sentido, la relevancia y la contextualización de las propuestas pedagógicas en zonas rurales. Para tal fin, a continuación, se analizan cada una de las categorías descriptivas que sustentan el impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural.

Subcategoría 2.1 Rendimiento académico

Para el desarrollar el análisis de esta categoría se presenta la síntesis de los impactos percibidos del trabajo juvenil agrícola, con relación al rendimiento académico de los estudiantes de la IETN, en el municipio de Chipatá, Santander, dicha síntesis se basa en los comentarios de informantes clave, que se muestran en la Tabla 10, sobre la Categoría descriptiva Rendimiento Académico. Cabe destacar, que la estructura del análisis refleja las categorías emergentes relacionadas con las dificultades académicas enfrentadas por los jóvenes en el contexto rural, en el marco de desarrollo de esta tesis doctoral.

Tabla 10
Subcategoría 2.1: Rendimiento Académico

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...no hay un impacto significativo... encuentro impacto en el nivel académico de las familias ... en el tipo de pedagogía que usan los docentes...”	93–97	<i>familias, pedagogía</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...los estudiantes tienen vacíos ... la pedagogía no genera interés ... falta conexión con su emocionalidad ...”	111–114	<i>vacíos, interés, emocionalidad</i>
D1	“...su rendimiento académico se ve afectado ... deben faltar... se atrasan en los contenidos...”	71–76	<i>afectado, atrasan</i>
D1	“...hacen sus tareas de forma rápida , no dedicándole el tiempo... llegan con vacíos ...”	80–91	<i>rápida, vacíos</i>
D2	“...ellos llegan muy cansados ... les parece incómodo escribir, crear ...”	48–52	<i>cansados, escribir, crear</i>
D2	“...el estrés es el problema más grande... no quieren hacer nada... hay pereza, desgaste ...”	80–85	<i>estrés, pereza, desgaste</i>
E1	“...he perdido varias materias ... estoy viendo para recuperarme ...”	125–127	<i>materias, recuperarme</i>
E1	“...mi rendimiento ha bajado demasiado ... prefiero trabajar...”	123–124	<i>bajado demasiado</i>
E2	“...mi rendimiento académico no es el mejor ... no puedo asistir... no me da tiempo para las tareas ...”	123–128	<i>mejor, tareas</i>
P1	“...no les queda mucho tiempo ... se les hace complicado para hacer las tareas ...”	71–75	<i>tiempo, tareas</i>
P2	“...van a tener bajas notas ... bajas calificaciones ... pierden el día de clase...”	106–110	<i>bajas notas, bajas calificaciones</i>

Con base en los hallazgos presentados en la Tabla anterior, referida a la categoría descriptiva denominada rendimiento académico, surge como elemento emergente el

impacto directo del trabajo agrícola en el rendimiento académico, en respuesta a los comentarios que indican como el desempeño de los jóvenes estudiantes se ha visto significativamente afectado por las responsabilidades asociadas a la labor del campo. De esta manera se revela en las siguientes opiniones, para uno de los docentes, codificado como D1, se muestra: "...su rendimiento académico se ve afectado... deben faltar... se atrasan en los contenidos..." (71-76), reflejado mediante las ausencias a clase, el atraso en los contenidos y las bajas calificaciones. En efecto, esta opinión coincide con el trabajo de Barragán et al. (2025), cuando explican que el trabajo infantil "tiene una influencia negativa significativa sobre el rendimiento académico de los estudiantes del subnivel de educación básica superior, afectando tanto su desempeño escolar como su bienestar general" (p. 5054).

Por ende, la influencia negativa se puede manifestar desde diferentes aristas, ya sea por una disminución del tiempo para estudiar, la asistencia irregular a clases, el agotamiento físico producto de la labor agrícola o incluso por un desgaste emocional que implica poca capacidad de concentración en la dinámica pedagógica y poca participación en el aula. Situación que se puede proyectar hacia las condiciones ideales para alcanzar el aprendizaje, que limita la formación integral de los jóvenes que hacen vida en los contextos rurales.

Adicionalmente, con relación al rendimiento académico, se presentan otras opiniones que de igual forma puntualizan y ratifican la situación, a saber: P2: "...van a tener bajas notas... bajas calificaciones... pierden el día de clase..." (106-110) consecuencias recurrentes de la necesidad de trabajar en el campo y E1: "...mi rendimiento ha bajado demasiado... prefiero trabajar..." (123-124). Ambas opiniones ponen en evidencia como la participación de los jóvenes en actividades agrícolas de limita la asistencia regular a la escuela y el tiempo dedicado al aprendizaje, generando un impacto negativo en el desempeño escolar y dificultando inclusive la continuidad educativa.

Estas expresiones son factores determinantes para que los entes gubernamentales tomen acciones que contribuyan con la inclusión y minimicen el trabajo juvenil, ya que tal como lo expresa Barragán et al. (2025) al eliminar el trabajo infantil y garantizar que los niños tengan acceso a una educación de calidad, "se les proporciona

la oportunidad de adquirir conocimientos y habilidades necesarios para convertirse en agentes de cambio y promover prácticas sostenibles en sus comunidades” (p. 5054). De esta manera la escuela protegerá a los jóvenes del trabajo precoz y los formará para transformar sus realidades.

En el contexto del estudio, donde el trabajo agrícola juvenil es una práctica común, la visión de los autores antes citados invitan a repensar el papel de la educación media rural como espacio de formación crítica, donde más allá de los contenidos se puedan articular los saberes locales con los conocimientos derivados de la experiencia, las tradiciones y las costumbres del campo, para enriquecer la enseñanza y el aprendizaje. Por ello la educación, no debe desvincularse del territorio, sino convertirse en una herramienta para revitalizarlo.

Seguidamente, dentro del análisis, como una de las razones que originan falencias en el rendimiento académico de los jóvenes surge, como una de las causas la falta de tiempo para tareas y actividades académicas, así lo manifiestan los docentes al indicar; D1: “...hacen sus tareas de forma rápida, no dedicándole el tiempo... llegan con vacíos...” (80-91), evidenciando que hay una inadecuada gestión de dicho tiempo, ya que los estudiantes no disponen de suficiente tiempo para realizar sus tareas escolares debido a las demandas del trabajo agrícola, lo que resulta en entregas apresuradas o incompletas. Desde la postura de Pedraja y Simancas (2018), a pesar de que el tiempo invertido en tareas escolares no siempre garantiza mejores resultados, la calidad del acompañamiento y la disponibilidad de tiempo sí son factores determinantes en el logro académico, por ende, si la situación se suscribe a las jornadas que se deben cumplir para realizar el trabajo agrícola En contextos rurales, donde los estudiantes deben cumplir con jornadas laborales en el campo, el tiempo para el estudio se ve drásticamente reducido, afectando su capacidad de concentración, planificación y cumplimiento de actividades escolares

Esta situación, de igual forma la ratifican los padres a expresar; P1: “...no les queda mucho tiempo... se les hace complicado para hacer las tareas...” (71-75), asunto que afecta el progreso académico de los jóvenes, pues ellos también indican; E2: “...mi rendimiento académico no es el mejor... no puedo asistir... no me da tiempo para las tareas...” (123-128). De tal manera, que además de las limitaciones derivadas de la labor

del campo, se puede decir, que por estas mismas razones existen obstáculos con relación al acompañamiento de los padres dentro del proceso de formación de sus hijos, ya que los mismos también están dedicados a las tareas vinculadas con el trabajo agrícola y esto menoscaba el apoyo que ellos pueden proporcionar a los jóvenes para las actividades propias de la escuela.

Tal afirmación se sustenta en el trabajo de Verduga et al. (2025), quienes, en palabras textuales, indican que “el rendimiento académico está fuertemente influenciado por la participación de los padres, la comunicación familiar y el contexto socioeconómico. La falta de apoyo familiar puede provocar desmotivación, bajo desempeño y riesgo de deserción escolar” (p. 6496), en otras palabras, esta situación se enmarca dentro de la tensión que existe entre las exigencias del trabajo agrícola y las demandas escolares, afectando directamente el progreso académico de los estudiantes, provocando un ciclo de rezago que puede comprometer el aprendizaje a largo plazo y la motivación.

En este orden de ideas, otras de las razones que impactan sobre el rendimiento académico de los estudiantes se asocia con la categoría que emerge de los hallazgos denominada cansancio físico y desgaste emocional como barreras al aprendizaje, que explícitamente desde los comentarios está vinculado con el trabajo agrícola, conjuntamente con el estrés y la pereza, lo cual impacta negativamente la disposición de los estudiantes para participar en actividades académicas que impliquen escribir, leer o crear y así se revela en los comentarios de D2: “...ellos llegan muy cansados... les parece incómodo escribir, crear” (48-52) y D2: “...el estrés es el problema más grande... no quieren hacer nada... hay pereza, desgaste...” (80-85), de lo que se rescata el hecho de que muchos llegan agotados a clase, reduciendo su capacidad de concentración y disposición para el trabajo en clases.

La situación descrita, desde los comentarios anteriores, se puede traducir en desmotivación, dificultad para concentrarse y rechazo hacia tareas que requieren mayor esfuerzo cognitivo. Al respecto, Ibarra et al. (2024), plantean que existe una relación entre el desgaste físico-emocional y el rendimiento académico, especialmente en los estudiantes rurales que deben combinar el estudio con el trabajo y este desgaste no solo afecta el desempeño escolar, sino también el bienestar generando síntomas como

desánimo, falta de creatividad y limitaciones en las responsabilidades académicas, especialmente cuando los estudiantes no ven un equilibrio entre trabajo y estudio.

No obstante, además de las causas antes descritas, con relación al rendimiento académico surge dentro del análisis los vacíos académicos y falta de interés generada por la pedagogía, como otro de los aspectos que puede afectar el desempeño de los estudiantes y que se vincula con una didáctica que no genera interés ni conecta con la emocionalidad del estudiante, desconexión que limita su motivación para superar las dificultades académicas que se presentan en estos contextos, donde el trabajo en el campo tiene mayor peso que la asistencia a la escuela y así se evidencia en el comentario de la rectora cuando expresa; RECT: "...los estudiantes tienen vacíos... la pedagogía no genera interés... falta conexión con su emocionalidad..." (111-114) e incluso la de los docentes cuando D1, señala: "...hacen sus tareas de forma rápida, no dedicándole el tiempo... llegan con vacíos..." (80-91).

En ambos casos, estos vacíos pueden atribuirse a la falta de estrategias pedagógicas innovadoras adaptadas al contexto rural y a las necesidades emocionales de los estudiantes, dificultando la recuperación académica y la retención de conocimientos. En efecto, desde la postura de Muñoz et al. (2025), los principales obstáculos que enfrentan el profesorado en las zonas rurales se vinculan con la escasez de recursos didácticos, sumada a la "la insuficiente formación profesional del docente en metodologías contextualizadas y la falta de acceso a recursos tecnológicos educativos. Todo esto afecta directamente el proceso de enseñanza que repercute en el desenvolvimiento y el rendimiento académico de los estudiantes" (p. 186).

Esto quiere decir, que la falta de estrategias pedagógicas adaptadas al contexto rural y a las necesidades emocionales de los estudiantes agrava los vacíos de aprendizaje, dificultando la recuperación académica, la retención de conocimientos y el rendimiento estudiantil, por tanto, es necesario diseñar políticas y potenciar el uso de estrategias innovadoras adaptadas a las zonas rurales, que promuevan una pedagogía situada, emocionalmente significativa y culturalmente pertinente. En consecuencia, los vacíos académicos no deben interpretarse como fallas directas de los estudiantes, sino como el resultado de una estructura pedagógica que aún no logra responder a las complejidades del territorio rural y las necesidades reales de esta población.

Cabe destacar que si no se asumen estas acciones los jóvenes seguirán priorizando las labores agrícolas sobre sus estudios. De hecho, así lo demuestra la siguiente categoría emergente que señala la priorización del trabajo sobre la educación, ya que algunos estudiantes prefieren trabajar en el campo antes que dedicar tiempo a sus estudios, lo que se refleja en un rendimiento académico bajo y en la pérdida de materias. Esta priorización suele estar influenciada por necesidades económicas inmediatas y así lo expresa; E1: "...mi rendimiento ha bajado demasiado... prefiero trabajar..." (123-127).

Al respecto, tomando en cuenta la postura de Tique et al. (2018), se puede afirmar que los estudiantes de sectores vulnerables, como lo que hacen vida en las zonas rurales, enfrentan un clima de inseguridad afectiva y económica que favorece comportamientos asociados con la desmotivación, la deserción y el poco interés por el aprendizaje, afectando directamente su rendimiento académico. Por ello, se deduce que esta situación no es aislada, sino que responde a los contextos rurales donde el trabajo agrícola representa una fuente directa de ingresos y estabilidad familiar. En tal sentido, si no se implementan acciones pedagógicas que reconozcan esta realidad, los jóvenes seguirán estableciendo como prioridad el trabajo en el campo, persistiendo los vacíos académicos y la pérdida de materias.

Sin embargo, también es importante resaltar que para que estas acciones sean efectivas es necesario el acompañamiento de la familia en el proceso de formación de los jóvenes, por ello como categoría emergente destaca la influencia del contexto familiar y la pedagogía utilizada por el docente durante las clases en el rendimiento de los estudiantes, tal como lo expresa la rectora de la institución al señalar; RECT: "...no hay un impacto significativo... encuentro impacto en el nivel académico de las familias... en el tipo de pedagogía que usan los docentes..." (93-97).

De modo que, del comentario se extrae que tanto el nivel académico de las familias y como el tipo de pedagogía utilizada por los docentes también influyen en el rendimiento de los estudiantes, ya que la falta de apoyo familiar en términos educativos y de una enseñanza contextualizada limita el impacto positivo de la educación. Así lo manifiestan Hernández-Prados y Álvarez-Muñoz (2024), quienes indican, entre otros

aspectos, que, en contextos rurales, la participación familiar repercute en el rendimiento académico, especialmente en estudiantes que presentan vacíos de aprendizaje.

Adicionalmente, el tipo de pedagogía utilizada por los docentes también incide en el desempeño estudiantil, puesto que cuando la enseñanza no se adapta al contexto rural ni a las necesidades de los estudiantes, se genera desconexión, desinterés y poca retención de conocimientos, de hecho, tomando como referencia la visión de Ibañez y Ramírez (2025) las condiciones socioeconómicas, la falta de conectividad y el contexto familiar afectan el aprendizaje de los estudiantes, por lo que es necesario implementar estrategias pedagógicas contextualizadas que fomenten un aprendizaje significativo y equitativo. Por tanto, el entorno familiar y las prácticas docentes juegan un rol determinante en el rendimiento académico.

En síntesis, para cerrar la categoría asociada con el rendimiento académico, desde la visión de los actores sociales y educativos en Chipatá sobre el impacto del trabajo juvenil agrícola en el rendimiento académico el análisis revela un conjunto de desafíos interrelacionados que afectan la educación media rural, tal es el caso de la falta de tiempo, el cansancio físico y emocional, los vacíos académicos y la priorización del trabajo sobre los estudios son factores clave que generan bajas calificaciones, ausentismo y desmotivación, aspecto que se vincula con la ruptura generacional y desmotivación juvenil, la cual ha sido interpretada por autores como Arias (2021), quien plantea que la escuela no ha logrado conectar las prácticas culturales campesinas en sus currículos, lo que genera una desconexión entre la vida rural y el sentido propio de la educación.

Asimismo, la división entre la pedagogía y las necesidades emocionales y contextuales de los estudiantes, conjuntamente con la influencia de la familia, aumenta estas dificultades. Lo que se alinea con la perspectiva de Dueñas (2022) quien sostiene que la educación rural requiere una pedagogía situada que reconozca la territorialidad, los saberes locales y las condiciones materiales de los estudiantes, para evitar que la escuela se perciba como ajena a su realidad cotidiana.

Por tanto, el análisis subraya la necesidad de diseñar estrategias educativas que permitan conciliar el trabajo agrícola con el aprendizaje, adaptando las estrategias pedagógicas al contexto rural y brindando apoyo integral a los estudiantes para superar

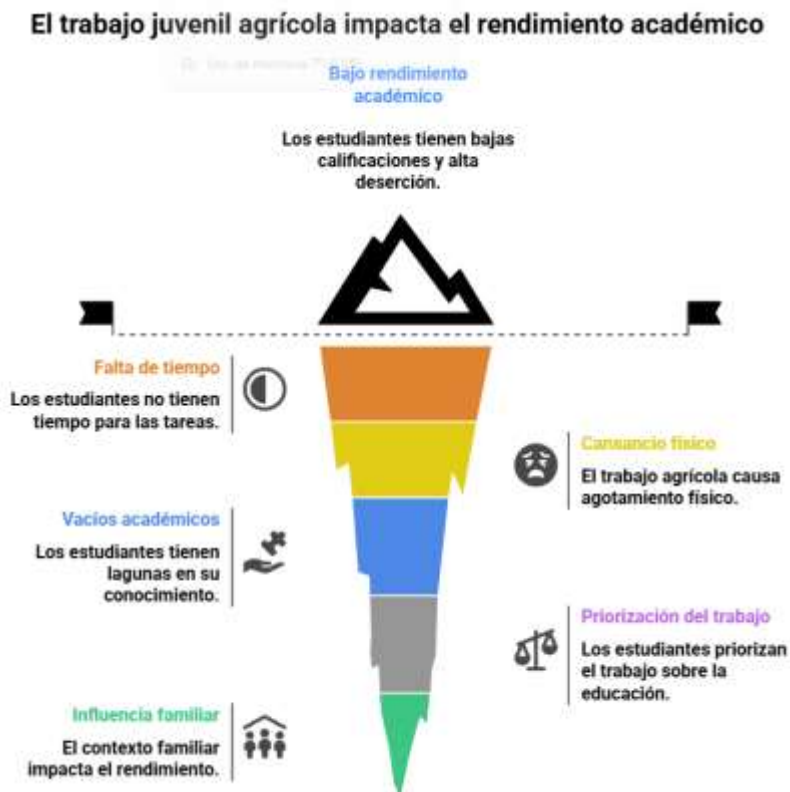
las barreras identificadas. Aspecto que se correlaciona directamente con el objetivo de la tesis, para avanzar hacia un constructo socioeducativo situado que responda a las realidades de la educación media rural en Chipatá y su replicabilidad contribuya a la promoción de la equidad educativa en territorios históricamente marginados e invisibilizados.

En efecto, la Figura 16, muestra de forma gráfica todos aspectos que se involucran con el rendimiento académico, donde se subraya la necesidad de diseñar estrategias pedagógicas contextualizadas que permitan conciliar el trabajo agrícola con el aprendizaje, reconociendo las particularidades territoriales y promoviendo la justicia educativa en la educación media rural. Por ello, resume diversos factores asociados al trabajo juvenil agrícola en contextos rurales, donde confluyen el bajo rendimiento académico, evidenciado en bajas calificaciones y alto ausentismo escolar.

Por otro lado, destaca la falta de tiempo para estudiar, el cansancio físico derivado del trabajo agrícola, los vacíos académicos por la discontinuidad en el aprendizaje, la priorización del trabajo sobre la educación y la influencia del entorno familiar con escaso acompañamiento escolar. Resaltando el hecho de que estos elementos no actúan de forma aislada, sino que se interrelacionan para profundizar las dificultades educativas, revelando una desconexión entre la pedagogía escolar y las realidades emocionales, económicas y culturales de los estudiantes que hacen vida en zonas rurales, donde predomina el trabajo en el campo como actividad de sustento familiar.

Figura 16

Representación de la Subcategoría 2.1 Rendimiento académico: el trabajo juvenil agrícola impacta el rendimiento académico



Subcategoría 2.2: Prácticas Pedagógicas

A fin de analizar la categoría descriptiva Práctica Pedagógica, seguidamente se presenta una síntesis interpretativa de los impactos percibidos del trabajo juvenil agrícola sobre los procesos formativos de los estudiantes de la IETN, en el municipio de Chipatá, Santander. Cabe destacar que esta síntesis se fundamenta en los hallazgos extraídos de los comentarios proporcionados por los informantes clave, cuyos testimonios se recogen en la Tabla 11, y permiten evidenciar cómo las dinámicas laborales inciden en las prácticas pedagógicas cotidianas y su influencia en el trabajo juvenil agrícola.

Tabla 11

Subcategoría 2.2: Prácticas Pedagógicas

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...los docentes mantienen el rigor de la verticalidad ... sin una pedagogía alterna innovadora ... que cause interés ...”	97–102	<i>verticalidad, pedagogía alterna innovadora, interés</i>
RECT	“...la pedagogía debe hablar del territorio , del ambiente , de las costumbres ... del sentir propio de las familias...”	108–110	<i>territorio, ambiente, costumbres, sentir propio</i>
RECT	“...es necesario implementar proyectos con cultura ambiental, educación financiera, sexualidad, y valores ...”	127–147	<i>cultura ambiental, educación financiera, sexualidad, valores</i>
RECT	“...transversalizar el currículo... oxigenarlo con oportunidades recreativas, lectura, danza, deporte ...”	164–169	<i>transversalizar, recreativas, lectura, danza, deporte</i>
D1	“...como docentes, lo que podemos dar es flexibilidad ... en entrega de trabajos, tareas, evaluaciones...”	205–208	<i>flexibilidad, trabajos, evaluaciones</i>
D2	“...nos toca con ellos un trabajo diferente ... se nos va complicando la situación...”	115–116	<i>trabajo diferente, complicando</i>
D2	“...tenemos convenio con el SENA ... técnico ambiental... se fomenta la agricultura limpia ...”	119–124	<i>SENA, agricultura limpia</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
D2	“...los chicos están felices... la institución les dio la oportunidad de que sean horas sociales ... puedan vender lo que producen...”	186–188	<i>horas sociales, vender</i>
E1	“...la institución me habla que el trabajo es bueno... pero debería enfocarme en estudiar y lograr el cartón de bachiller ...”	109–111	<i>estudiar, cartón de bachiller</i>
E2	“...tenemos acceso al SENA ... nos inculcan un proyecto sobre el campo ... cómo tener una microempresa ...”	101–104	<i>SENA, proyecto sobre el campo, microempresa</i>
P2	“...la institución entiende cuando uno llama... pero exige que no sea toda la semana... deben estudiar ...”	140–144	<i>estudiar, exige</i>

A continuación, se presenta el análisis e interpretación de la categoría descriptiva Prácticas pedagógicas, que hace referencia a las metodologías de aprendizaje, procesos didácticos, diseños curriculares, coherencia entre saberes locales y formativos, y actividades institucionales que impactan el proceso formativo, enmarcado en la tesis doctoral "El Trabajo Juvenil Agrícola y su Impacto en la Educación Media Rural en Colombia".

De acuerdo con las opiniones de la RECT, se revela la necesidad de desarrollar unas prácticas pedagógicas contextualizadas y coherentes con la realidad del sector rural, esto se evidencia cuando afirma, por una parte, que “...la pedagogía debe hablar del territorio, del ambiente, de las costumbres... del sentir propio de las familias...” (108-110). Esto lo ratifica el MEN (2021) cuando señala que una educación es pertinente cuando “hace referencia al desarrollo de propuestas educativas que tengan en cuenta

los contextos rurales y que no se queden en la mera trasposición de la educación tradicional impartida en el medio urbano." (p. 15). Es decir, una educación rural de calidad debe responder a las necesidades de formación del colectivo y a las características del entorno propias de la localidad.

Por otra parte, la RECT señala que "...los docentes mantienen el rigor de la verticalidad... sin una pedagogía alterna innovadora... que cause interés..." (97-102). En este sentido, emerge la necesidad de flexibilizar el currículo e implementar metodologías activas para el aprendizaje desde la perspectiva del aprendizaje situado y significativo, coherente con la realidad del estudiante. Por lo cual se requiere de un proceso consciente y estratégico que vincule al sujeto en condición de aprendizaje con la solución de los problemas del entorno. Tal como lo indica Cid- García y Marcillo- Murillo (2023) cuando afirman que el aprendizaje situado contribuye a vincular al estudiante con la realidad histórica y sociocultural de su comunidad, mediante la experiencia práctica y la comprensión profunda de su contexto cercano.

No obstante, tal como lo señaló la RECT de la IETN, ubicada en Chipatá-Santander, el aprendizaje situado debe estar acompañado de un enfoque innovador que contribuya a transformar la práctica pedagógica con la finalidad de responder las demandas actuales de la educación rural. Al respecto, el MEN (2022) señala la necesidad de que las nuevas generaciones sean formadas para enfrentar la complejidad y la incertidumbre que caracteriza la contemporaneidad, esto es posible mediante la implementación de estrategias que le permitan desarrollar la iniciativa y la creatividad para alcanzar competencias y resultados de aprendizaje orientados al cambio y la transformación de la realidad.

Otro hallazgo emergente, hace referencia a la necesidad de transversalizar y diversificar el currículo, lo cual se puede evidenciar en la voz de la RECT cuando afirma que "...es necesario implementar proyectos con cultura ambiental, educación financiera, sexualidad, y valores..." (127-147). Al respecto, Hurtado (2024) destaca que los saberes ancestrales y locales son fundamentales para la sostenibilidad ambiental del entorno rural, en tanto pueden potenciar el aprendizaje significativo y superar las brechas entre la educación rural y la educación formal, mediante la valorización de las buenas prácticas

comunitarias en su relación con los recursos de la naturaleza, con la finalidad de propender por el mejoramiento de la calidad de vida de los pobladores rurales.

Asimismo, la RECT enfatiza que “...transversalizar el currículo... oxigenarlo con oportunidades recreativas, lectura, danza, deporte...” (164-169), lo cual afirma la necesidad del buen uso del tiempo libre, mediante la organización y ejecución de actividades extraescolares que contribuyan al desarrollo integral de los estudiantes en el sector rural. Al respecto, Renjifo e Isajar (2021) refieren que el sector rural presenta grandes desafíos con relación a espacios y actividades que contribuyan al buen uso del tiempo libre, entre estas, la falta de recursos, alternativas de recreación y la influencia del entorno sociocultural. En este sentido, recomiendan que los docentes orienten a los estudiantes hacia la consecución de actividades significativas que contribuyan a su desarrollo integral y que sean adaptadas a las necesidades del entorno. Esto contribuiría a fortalecer las competencias disciplinares con la formación socioemocional de los estudiantes, equilibrando el estudio y el trabajo mediante la ejecución de actividades socio recreativas.

Por su parte el D1 expresa que “...como docentes, lo que podemos dar es flexibilidad... en entrega de trabajos, tareas, evaluaciones...” (205-208), mientras que el P2 afirma que “...la institución entiende cuando uno llama... pero exige que no sea toda la semana... deben estudiar...”. Esto refleja la necesidad de flexibilizar el currículo, atendiendo a las necesidades laborales de los estudiantes y de los padres de familia. Esto lo demuestra la IETN, sin embargo, exige un nivel de compromiso académico por parte de las familias y estudiantes, al tiempo que comprende las ausencias de los alumnos. Lo cual es una estrategia importante orientada a la retención estudiantil y la disminución de los índices de deserción.

Otro de los hallazgos que se evidenciaron, estuvo relacionado con la promoción de la articulación con programas técnicos y proyectos productivos, lo cual se puede evidenciar en los siguientes comentarios: D2“...tenemos convenio con el SENA... técnico ambiental... se fomenta la agricultura limpia...” (119-124); D2“...los chicos están felices... la institución les dio la oportunidad de que sean horas sociales... puedan vender lo que producen...” (186-188) y E2 “...tenemos acceso al SENA... nos inculcan un proyecto sobre el campo... cómo tener una microempresa...” (101-104)

Se evidencia que la institución ha llevado adelante convenios con el SENA en términos de ofertar programas académicos que contribuyan a la formación técnica, como la de “Técnico Ambiental” que le apunta al desarrollo de buenas prácticas que contribuyan a la sostenibilidad del territorio, incluyendo la creación de microempresas, a través de acciones de emprendimiento. Esta estrategia, ha permitido que los estudiantes se motiven, por cuanto, pueden vender sus cosechas, al tiempo que la IETN le considera esta inversión en tiempo como horas sociales. Esto, valida las prácticas agrícolas dentro de un modelo de educación rural pertinente y contributivo para las metas de desarrollo del país y de la ruralidad local.

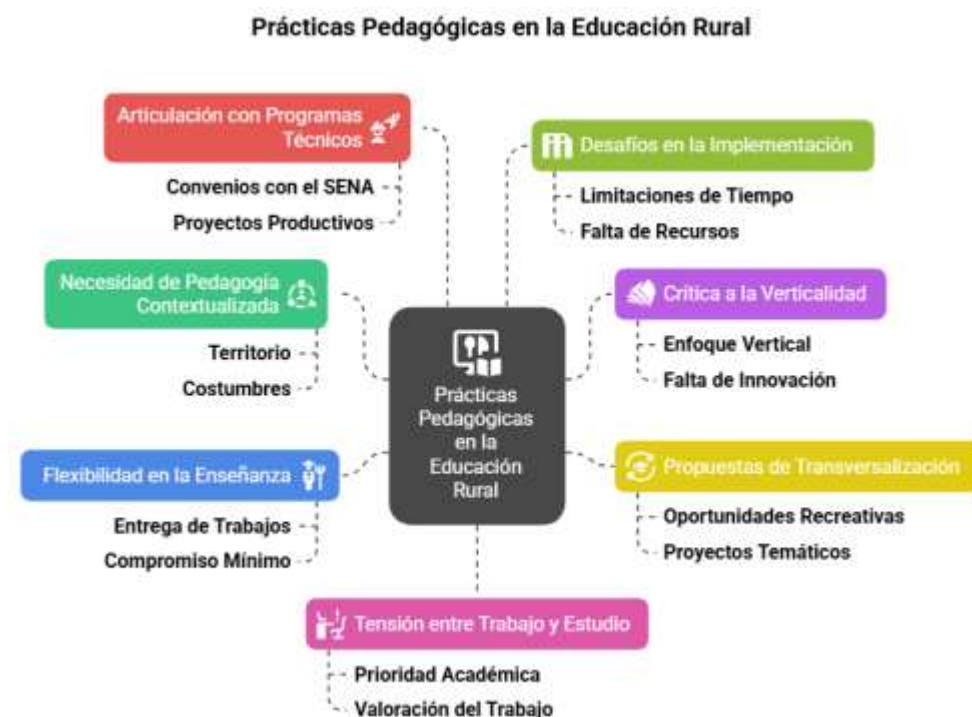
Por otra parte, dentro de los hallazgos de esta investigación se evidenciaron desafíos en la implementación de estrategias diferenciadas, lo cual se puede constatar en el comentario del D2 “...nos toca con ellos un trabajo diferente... se nos va complicando la situación...”. Esto, refleja una posible falta de apoyo estatal e institucional, lo cual puede impactar en la efectividad de las estrategias docentes para la formación integral de los jóvenes agrícolas. De hecho, Castro y González (2023) señalan la necesidad de incluir el uso intensivo de las TIC, inversión en infraestructura, capacitación docente, apoyo a los padres de familia a través de proyectos integradores y la expedición de políticas públicas que contribuyan a desarrollar una educación con enfoque diferencial.

Asimismo, se evidenció que el E1 refleja una tensión entre la dedicación académica y laboral, al afirmar que “...la institución me habla que el trabajo es bueno... pero debería enfocarme en estudiar y lograr el cartón de bachiller...”. De igual manera, el P2 indica que “...la institución entiende cuando uno llama... pero exige que no sea toda la semana... deben estudiar...” (140-144). Esto revela un desafío entre el reconocimiento y respeto por el trabajo agrícola propio del sector rural como modo de vida y sustento, y, por otra parte, la formación académica como una vía que ofrece oportunidades de crecimiento y desarrollo personal y profesional. De acuerdo con Albertí et al (2022), esta contradicción también es persistente en otros países, por ejemplo, en Argentina existen tensiones profundas entre las exigencias del trabajo agrario y las demandas académicas, aunque la consecución de estas últimas signifique la posibilidad de alcanzar sus aspiraciones.

En síntesis, la vocería de los informantes clave en el contexto de este estudio evidencia los retos y oportunidades de mejora de la educación rural actual en Chipatá. Las prácticas pedagógicas evidencian verticalidad, escasa innovación y baja significatividad para el estudiante. Se requiere de la implementación de un constructo socioeducativo contextualizado y pertinente respecto a la realidad del territorio, los saberes ancestrales, las prácticas agrícolas y la construcción de los proyectos de vida de los estudiantes. La idea de transversalizar el currículo y el desarrollo de proyectos formativos como los que ejecuta el SENA, se constituyen como buenas prácticas y estrategias idóneas en aras de contribuir con una educación rural más pertinente y contextualizada. En tanto, la flexibilidad institucional y la comprensión de la realidad de los estudiantes y padres de familia contribuye a la retención estudiantil y la incidencia en la disminución de la deserción estudiantil, aun cuando este problema persiste con altos índices institucionales. Asimismo, se evidencia la tensión trabajo agrícola – formación académica, lo cual demanda la construcción de un proyecto integrador que contribuya al desarrollo de estrategias pertinentes con el entorno rural. En términos de la integración de los hallazgos, la categoría descriptiva Prácticas Pedagógicas se pueden evidenciar en la Figura 17.

Figura 17.

Representación gráfica de la Subcategoría 2.2: Prácticas Pedagógicas



Subcategoría 2.3. Integración curricular

Siguiendo el orden del presente análisis, surgió para tributar a la categorial central Impacto del trabajo juvenil agrícola en la educación media rural, categoría descriptiva “Integración curricular”, que hace referencia a la articulación entre el trabajo agrícola y los contenidos escolares, la incorporación de saberes locales en el currículo, la flexibilidad académica, y propuestas para adaptar la educación formal al contexto rural, en el contexto del trabajo juvenil agrícola en la Institución Educativa Tierra Negra, ubicada en el municipio de Chipatá, Santander, dicho análisis se basa en los fragmentos y palabras clave extraídos de la Tabla12 adjunta, con el objetivo de identificar cómo el currículo escolar se articula, o podría articularse, con las realidades y necesidades de los estudiantes que combinan trabajo agrícola con su formación académica, enmarcada en la tesis doctoral El Trabajo Juvenil Agrícola y su Impacto en la Educación Media Rural en Colombia.

Tabla 12

Subcategoría 2. 3 Integración curricular

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...es necesario incorporar las prácticas locales en el quehacer escolar... valorar los saberes campesinos... ”	78–81	<i>prácticas locales, saberes campesinos</i>
RECT	“...contenidos de la vida colectiva del campo... el trabajo agrícola , la huerta , las creencias... deben estar presentes en el currículo... ”	83–90	<i>trabajo agrícola, huerta, creencias, currículo</i>
RECT	“...he estado organizando un proyecto integrador... que nos permita transversalizar el currículo...”	163–164	<i>proyecto integrador, transversalizar</i>
D1	“...como docentes, lo que podemos dar es flexibilidad... en entrega de trabajos, tareas, evaluaciones...”	205–208	<i>flexibilidad, trabajos, evaluaciones</i>
D2	“...tenemos convenio con el SENA... técnico ambiental... se fomenta la agricultura limpia... ”	119–124	<i>SENA, agricultura limpia</i>
D2	“...los chicos están felices... la institución les dio la oportunidad de que sean horas sociales... puedan vender lo que producen...”	186–188	<i>horas sociales, vender</i>
D2	“...estamos implementando para el año entrante que ellos puedan hacer lo mismo en la casa... ”	195	<i>Casa</i>
E2	“...por parte del SENA , también nos inculcan que trabajar también es bueno... podemos tener una empresa... ”	183–186	<i>SENA, empresa</i>
P2	“...la educación rural debería tener más ayudas... pero no tenemos suficientes para que ellos no tengan que trabajar...”	148–152	<i>educación rural, ayudas</i>

Para iniciar la disertación sobre la categoría descriptiva referida en los comentarios que se indican en la Tabla anterior, es importante mencionar que para definir “integración curricular”, según Garzón (2025), existen diversas formas de concebirlo, pues no hay consenso entre los investigadores del tema, encontrando el uso de diversos conceptos para definirlo, no obstante, este autor citando a Beane (2010), expresa que la integración curricular, “debe concebirse como un proceso que va más allá de la reorganización de los contenidos de las diversas asignaturas” (p. 187).

En otras palabras, la integración curricular debe ser vista como el inicio de transformación profunda del enfoque educativo, donde se articulen saberes, experiencias y contextos de manera significativa, reconociendo que el conocimiento no se transmite mediante contenidos o temas aislados, sino que se construye desde la realidad del estudiante, por ello, el proceso de integración busca lograr mayor coherencia entre las áreas del saber, el entorno sociocultural del que aprende con la apertura hacia metodologías más flexibles que favorezcan el aprendizaje situado, e interdisciplinario.

Al respecto, es importante destaca que, en el territorio colombiano a fin de desarrollar una propuesta curricular cónsona con las necesidades de la población y los objetivos educativos incorporados en la Ley 115 de 1994, desde la postura de Garzón (2025), “los diferentes gobiernos han orientado políticas y acciones que han constituido una serie de orientaciones curriculares, como lineamientos curriculares, estándares básicos de competencias y derechos básicos de aprendizaje” (p. 171), es decir, que según este autor, se están generando acciones para alcanzar la unificación adecuada y que se adapte a las políticas de Estado.

No obstante, ajustado al contexto de esta investigación, es necesario destacar, que en Colombia, el currículo oficial ha sido históricamente diseñado desde una lógica urbana y estandarizada, lo que ha generado una desconexión con las dinámicas del medio rural y tal como lo señalan Perea y Mora (2023), los componentes curriculares en escuelas rurales suelen centrarse en estándares académicos externos, omitiendo el estudio de las realidades territoriales y excluyendo los saberes locales, esta situación se refleja en la IETN, donde los estudiantes enfrentan dificultades para vincular sus experiencias agrícolas con los contenidos escolares, lo que afecta su motivación y sentido de pertenencia.

En este sentido, dentro de los hallazgos surge, en primer lugar, la incorporación de prácticas locales y saberes campesinos al currículo para subrayar la necesidad de integrar las prácticas locales y valorar los saberes campesinos en el quehacer escolar y así lo indica la rectora al expresar; RECT: "...es necesario incorporar las prácticas locales en el quehacer escolar... valorar los saberes campesinos..."Esto implica reconocer el conocimiento tradicional y las experiencias del campo como parte fundamental del proceso educativo (78-81). Desde la perspectiva de Perea y Mora (2023), esto implica actuar en lo que los autores llaman micro currículo "que sirva como mediador entre la cultura escolar y la cultura vivida por los estudiantes que pertenecen a estos territorios" (p. 13).

De esta forma transformarse en un constructo epistemológico, que intervenga en los componentes curriculares de las escuelas rurales, los cuales se centran en estándares académicos externos, omitiendo el estudio de las realidades territoriales y excluyendo los saberes locales, ya que la inclusión de estos saberes no solo valida la identidad cultural de los estudiantes rurales, sino que también fomenta una educación más pertinente y significativa, conectando la escuela con la vida cotidiana de los jóvenes trabajadores agrícolas.

Es allí donde cobra relevancia la siguiente categoría emergida en el análisis referida a inclusión de contenidos de la vida colectiva del campo, la cual destaca desde el comentario de RECT, cuando comenta: "...contenidos de la vida colectiva del campo... el trabajo agrícola, la huerta, las creencias... deben estar presentes en el currículo..." (83-90), este supuesto se alinea con el enfoque del MEN (2018), que en Plan Especial de Educación Rural, propone fortalecer las capacidades locales y construir una oferta educativa pertinente desde las necesidades regionales. Así, la vida social del campo como contenido curricular no solo responde a una demanda pedagógica, sino también a una necesidad política y cultural de construir una educación rural más significativa, inclusiva y transformadora.

En la postura de Ramírez (2024), una reconfiguración del currículo rural desde y para el territorio, es imperativa para reconocer la función social de la educación rural y su papel en la construcción de ciudadanía, identidad y desarrollo local, puesto que la integración curricular debe partir del reconocimiento de los saberes campesinos, las

prácticas culturales y las dinámicas productivas como contenidos legítimos del proceso educativo, así los estudiantes podrán ver reflejadas sus realidades en lo que aprenden, lo que incrementará su motivación y compromiso con la educación, a pesar de las demandas de los requerimientos y esfuerzos que les exige el trabajo agrícola.

Esta idea, puede materializarse, tal como surgió en la siguiente categoría, a través de la ejecución de proyectos integradores y transversalización del currículo educativos, que impliquen la integración, tal como expresa la rectora de la IETN al manifestar; REC: “...he estado organizando un proyecto integrador... que nos permita transversalizar el currículo...”, (163-164), lo que favorecerá conectar diferentes áreas del conocimiento con las experiencias y necesidades de los estudiantes. Al respecto, Ayala y Zapata (2024), plantean que la transversalización en contextos rurales “propone una visión integradora del conocimiento que trasciende los límites de las disciplinas tradicionales. Este enfoque vincula los contenidos académicos con las problemáticas sociales y contextuales, promoviendo una educación significativa y adaptada a las necesidades del entorno” (p. 109).

Dicho de otra forma, la transversalidad en el currículo ayuda a superar la fragmentación disciplinar que caracteriza los modelos escolares convencionales y estandarizados y va hacia la concepción de un tejido articulado que conecta los contenidos académicos con las realidades sociales, culturales, económicas y ambientales del territorio. Razón por la cual el desarrollo de proyectos integradores representan una estrategia clave para articular los saberes escolares con los locales, promoviendo una educación más holística que no solo se centre en contenidos teóricos, sino también en aplicaciones prácticas relacionadas con el trabajo agrícola y la vida rural. De tal manera que, en localidades rurales, como es el caso de Chipatá, esta perspectiva cobra especial relevancia, porque permite que la escuela dialogue con el trabajo agrícola, las prácticas comunitarias, las creencias locales y las aspiraciones juveniles.

Adicional, es relevante recalcar el rol del docente para la ejecución de estos proyectos integradores, pues son ellos quienes guían el proceso de enseñanza y por ende influyen en el aprendizaje. A tal efecto, es necesario propiciar ambientes de aprendizaje que tribuyen a optimizar el proceso educativo desde la pedagogía situada, siendo las más flexibles y adaptándose al contexto, es así como tiene pertinencia la

categoría emergente flexibilidad académica como herramienta de apoyo para ayudar a combinar el trabajo en el campo con los estudios, donde los docentes destacan la importancia de ofrecer flexibilidad en la entrega de actividades, tal como señala D1, al comentar: "...como docentes, lo que podemos dar es flexibilidad... en entrega de trabajos, tareas, evaluaciones..." reconociendo las responsabilidades agrícolas de los estudiantes (205-208).

Esta flexibilidad es respaldada por el MEN (2021), ya que dentro de los principios del Proyecto de Educación Rural (PER), promueve estrategias flexibles para mejorar la pertinencia y la calidad educativa en zonas rurales, dentro de las cuales destaca el liderazgo pedagógico y la toma de decisiones, lo que lo convierte en un agente clave para la gestión educativa y para garantizar la permanencia escolar de los jóvenes que trabajan, permitiéndoles equilibrar sus compromisos laborales con los académicos, aunque debe complementarse con estrategias de seguimiento para evitar el rezago.

En el contexto donde se desarrolla la investigación surge como otra de las categorías emergentes la articulación con programas técnicos y proyectos productivos, manifiestos a través de los que posee la institución objeto de estudio con el SENA, a fin de ofrecer programas como técnico ambiental, que promueven la agricultura limpia, valorando el hecho de que los estudiantes puedan comercializar lo que producen. Estos hallazgos se evidencian mediante los comentarios realizados por; D2: "...tenemos convenio con el SENA... técnico ambiental... se fomenta la agricultura limpia..." (119-124), a este se suma el de D2: "...los chicos están felices... la institución les dio la oportunidad de que sean horas sociales... puedan vender lo que producen..." (186-188) y el de D2: "...estamos implementando para el año entrante que ellos puedan hacer lo mismo en la casa..." (195), como valor agregado está que las actividades se contabilizan como horas sociales.

En efecto, según el SENA (2025), mediante los proyectos pedagógicos productivos y la política de articulación de la educación media con la formación técnica, promovida por el SENA y el Ministerio de Educación Nacional, se ofrece la doble titulación para que los estudiantes de educación media puedan acceder a formación técnica pertinente, vinculada al desarrollo económico local, como es el caso del técnico ambiental que fomenta la agricultura limpia en la IETN.

Cabe destacar que esta articulación no solo fortalece competencias laborales, sino que también promueve el emprendimiento juvenil, lo cual refuerza y fortalece el vínculo entre educación, territorio y economía rural. Por estas razones, se puede afirmar que la integración de la formación técnica y la ejecución de proyectos productivos en el currículo, además de reconocer el trabajo agrícola como parte de la experiencia educativa, también proporciona herramientas prácticas y oportunidades económicas, fortaleciendo la conexión entre educación y vida laboral.

En este orden de ideas, cobra relevancia la categoría emergente vinculada con la promoción del emprendimiento y valoración del trabajo, puesto que, desde el SENA, se inculca a los estudiantes que trabajar es positivo y que pueden desarrollar sus propias empresas, fomentando una mentalidad emprendedora, tal como lo recalcan los estudiantes en la voz de E2, al expresar: "...por parte del SENA, también nos inculcan que trabajar también es bueno... podemos tener una empresa..." (183-186). De la opinión, se rescata como este enfoque, además de validar la importancia del trabajo agrícola como una actividad digna y formativa, también favorece el empoderamiento de los jóvenes para que vean su labor como una base para proyectos de vida sostenibles, integrando esta perspectiva en su formación escolar y personal.

De hecho, según el SENA (2022), con relación al enfoque de educación para el emprendimiento rural, se promueve la formación técnica y el desarrollo de unidades productivas en comunidades campesinas, programa que busca generar ingresos, fortalecer la economía local y brindar oportunidades laborales a jóvenes rurales, reconociendo el trabajo como una práctica formativa y digna. Por tanto, el comentario reseñado anteriormente revela cómo esta política se traduce en una experiencia concreta de empoderamiento juvenil, al fomentar una mentalidad emprendedora que transforma el trabajo agrícola en posibilidad de empresa.

No obstante, desde la visión crítica de los actores, surge la siguiente categoría emergente, denominada desafíos y limitaciones en la educación rural, donde se reconoce que la educación rural enfrenta carencias de recursos y apoyos suficientes, lo que efectivamente obstaculiza que los jóvenes solo se dediquen a estudiar, reflejando una barrera estructural para la integración curricular efectiva, de esta forma lo expresa uno de los comentarios al indicar; P2: "...la educación rural debería tener más ayudas..."

pero no tenemos suficientes para que ellos no tengan que trabajar...” (148-152). De modo que, a pesar de que existen propuestas para adaptar el currículo en contextos rurales, la falta de recursos y políticas de apoyo limita la capacidad de las instituciones para implementar cambios significativos que respondan plenamente a las necesidades de los jóvenes trabajadores agrícolas.

Así, lo explica Ramírez (2024), al señalar que muchas instituciones rurales deben adaptar currículos urbanos sin contar con los recursos ni el acompañamiento necesario para contextualizarlos, lo que sigue generando una brecha entre la intención pedagógica y la práctica educativa efectiva. Por tanto, la carencia de condiciones estructurales como alimentación escolar, transporte, tecnología, conectividad y formación docente especializada, se traduce en un obstáculo para alcanzar la integración curricular, pues esto imposibilita que los estudiantes se involucren en procesos educativos significativos que reconozcan sus saberes y realidades locales.

A manera de cierre de la categoría integración curricular, es importante resaltar que los hallazgos dejan ver un claro reconocimiento de la necesidad de adaptar la educación formal estandarizada y asociado a las zonas urbanas, al contexto rural. Para ello es necesario articular los saberes locales y las prácticas agrícolas con los contenidos escolares. De modo que, la incorporación de temas como el trabajo agrícola, la huerta y las creencias, conjuntamente con los proyectos integradores y la transversalización del currículo, se presenta como una estrategia fundamental para hacer la educación más relevante y significativa.

Adicionalmente, destaca la importancia de la flexibilidad académica y los convenios entre entidades como el SENA y el Ministerio de Educación Nacional para crear mecanismos prácticos que apoyan a los estudiantes para combinar el trabajo en el campo con su formación académica, promoviendo no solo su permanencia escolar, sino también su desarrollo económico y emprendedor. No obstante, aún subsisten desafíos estructurales importantes, tal es el caso de la falta de recursos y apoyos a la educación rural, lo que dificulta la implementación de estas propuestas para avanzar hacia la consolidación de la integración. Consecuentemente, es imperativo reseñar que el análisis subraya la importancia de diseñar un currículo que no solo integre los saberes del campo, sino que también cuente con el respaldo institucional y financiero necesario para

transformar la educación media rural en un espacio verdaderamente inclusivo y pertinente.

En síntesis, la integración curricular, tal como se puede apreciar en la Figura 18, debe ser vista desde una concepción sistémica y contextualizada dentro de la educación rural, en la que se deben articular la flexibilidad académica, que adaptada a través de las tareas y evaluaciones cónsonas con las realidades de los estudiantes trabajadores agrícolas, sumada a la incorporación de saberes locales, contenidos rurales y proyectos integradores, para construir una educación situada, pertinente y transformadora, que permita superar la fragmentación disciplinar y conectar el currículo con la vida del campo. Además de la articulación con programas técnicos como los del SENA, la promoción del emprendimiento juvenil y el reconocimiento de la desconexión curricular tradicional que refuerzan la urgencia de reconfigurar el enfoque pedagógico en territorios como Chipatá, a fin de dignificar el trabajo agrícola, fortalecer el arraigo territorial y empoderar a los jóvenes como agentes de cambio en sus comunidades.

Figura 18

Subcategoría 2. 3: Integración curricular



Subcategoría 2.4 Impacto en el aprendizaje

En la línea discursiva que orienta el presente análisis, para fortalecer la categoría Impacto del Trabajo Juvenil Agrícola en la Educación Media Rural, se presenta como categoría descriptiva “Impacto en el aprendizaje”, el cual se basa en los fragmentos y palabras clave extraídas de la Tabla 13 adjunta, con el objetivo de identificar cómo las estrategias educativas y la integración del trabajo agrícola afectan el desarrollo integral de los estudiantes que combinan estas actividades con su formación académica, enmarcados en la tesis doctoral asociada con el Trabajo Juvenil Agrícola y su Impacto en la Educación Media Rural en Colombia.

Tabla 13
Subcategoría 2.4 -. Impacto en el aprendizaje

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...los estudiantes se sienten más motivados cuando ven que lo que aprenden tiene sentido en su vida diaria...”	91–93	<i>motivados, sentido en su vida diaria</i>
RECT	“...hemos visto mejoras en la asistencia y en el rendimiento académico desde que se implementó el proyecto de huerta...”	94–96	<i>mejoras en la asistencia, rendimiento académico</i>
D1	“...cuando les damos espacios para expresarse , los chicos se involucran más y aprenden mejor...”	210–212	<i>espacios para expresarse, involucran más</i>
D2	“...los estudiantes que trabajan en la huerta han desarrollado más responsabilidad y autonomía ...”	125–127	<i>responsabilidad, autonomía</i>
D2	“...hay chicos que antes no hablaban y ahora participan... eso es aprendizaje emocional también...”	130–132	<i>aprendizaje emocional</i>
E1	“...me gusta aprender así porque entiendo mejor ... no es solo leer, sino hacer...”	97–99	<i>entiendo mejor, leer, hacer</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
E2	“...cuando trabajamos en grupo en la huerta, aprendemos a respetar y a escuchar ...”	175–177	<i>respetar, escuchar</i>
P1	“...mi hijo antes no quería ir al colegio... ahora está entusiasmado con lo que hacen allá...”	133–135	<i>Entusiasmado</i>
P2	“...he visto que mi hija ha aprendido a organizarse mejor... incluso en la casa...”	153–155	<i>organizarse mejor, casa</i>

En este contexto, es importante indicar que la categoría impacto en el aprendizaje, se presenta como un conflicto manifiesto entre las exigencias escolares y las responsabilidades laborales que asumen los jóvenes para el trabajo agrícola, dualidad, las cuales tiende a generar una división del tiempo disponible para dedicar al estudio, la disminución del rendimiento académico y una percepción errada del estudiantes sobre la asistencia a clases, donde ven a la escuela como un espacio poco relevante frente al apoyo económico que deben proporcionar al hogar. Al respecto, Sandoval et al. (2022), expresan que las actividades de los jóvenes en el campo están marcadas por la necesidad de contribuir al sustento familiar, lo que condiciona su participación escolar y limita el desarrollo de competencias cognitivas y socioemocionales. Esta situación devela una ruptura entre los ritmos de la vida rural y el tiempo que se dedica a su proceso de formación académica, afectando la continuidad y profundidad del aprendizaje en un ambiente educativo formal.

No obstante, el trabajo juvenil agrícola también puede convertirse en una fuente de aprendizaje significativo si se utiliza de forma correcta articulando pedagógicamente las actividades propias del campo, pues como lo señala en su trabajo sobre bosquesescuela, Bruchner (2017), el entorno natural proporciona las condiciones ideales para desarrollar competencias curriculares necesarias para una vida académica exitosa, en otras palabras, a través del contacto directo con la naturaleza, los estudiantes podrán desarrollar competencias, fundamentales para su recorrido académico. Al combinar los

nuevos saberes con la experiencia cotidiana, se pueden generar estrategias didácticas y aprendizajes más significativos, contextualizados.

En efecto, una de las experiencias más exitosas que han utilizado esta recomendación lo constituye los Proyectos Pedagógicos Productivos (PPP), que según Vásquez y Moreno-(2025) las estrategias utilizadas buscan “integrar la comunidad educativa, la cultura y los recursos del entorno en el proceso de enseñanza-aprendizaje, con el objetivo de generar desarrollo social, local, regional y nacional” (p. 358), es decir que, han demostrado que al integrar saberes campesinos con contenidos académicos, se potencia el aprendizaje situado y se fortalece la identidad territorial de los estudiantes, desarrollando habilidades técnicas para comprender la relación entre sostenibilidad, ciencia y cultura local.

En este sentido, el impacto en el aprendizaje no depende únicamente del aspecto laboral, sino de cómo se resignifica el trabajo juvenil agrícola dentro de una propuesta educativa contextualizada, donde se puedan asumir desafíos reales, tomar decisiones pertinentes y contextualizadas, fomentando la capacidad resolver problemas concretos de su realidad, promoviendo la creatividad y liderazgo para convertirse en agentes de cambio dentro de su entorno.

En el ámbito de la presente investigación, como primer aspecto emergente surgió la motivación a través de la relevancia del aprendizaje, evidenciado mediante el comentario de la rectora al expresa; RECT: “...los estudiantes se sienten más motivados cuando ven que lo que aprenden tiene sentido en su vida diaria...” (91-93), esto es un indicativo de que cuando los jóvenes conectan los contenidos vistos en clases con sus realidades, la motivación por aprender es mucho mayor, porque construyen con conocimiento que responde a su realidad. De hecho, según Mendoza et al. (2025), “el aprendizaje significativo es un proceso en el cual el estudiante adquiere un conocimiento y es capaz de emplearlo en su vida cotidiana. Para que esto suceda, se requiere una motivación adecuada” (p. 1), de modo que, dicho aprendizaje ocurre cuando el alumno logra conectar los contenidos escolares con su experiencia cotidiana, incrementando su interés, participación y disposición para aprender.

Así se puede afirmar que la pertinencia del currículo, especialmente cuando incluye elementos del trabajo agrícola, incrementa el interés de los jóvenes, lo que puede

traducirse en un mayor compromiso con su educación, ya que, en este contexto, según los autores antes mencionados (Ob. Cit.), los estudiantes pueden integrar el nuevo conocimiento con el que ya tienen, logrando una comprensión profunda y duradera, lo cual promueve un aprendizaje útil y aplicable en la vida diaria.

En este orden de ideas, tal como se ha reseñado en párrafos anteriores para que el aprendizaje sea significativo, debe ser contextualizado, sobre todo en ambientes rurales y así lo demuestran diversas estrategias, proyecto o programas educativos, este aspecto otorga importancia a la categoría emergente denominada Mejoras en Asistencia y Rendimiento Académico. Un ejemplo de ello lo constituyen las huertas escolares como acción que contribuye con un mejor desempeño académico. Según Giraldo y Montoya, dichas huertas se constituyen en una estrategia que “brinda a los estudiantes herramientas teóricas y prácticas a través de las diferentes áreas del conocimiento y que además despiertan el gusto por las actividades agrícolas para rescatar en las comunidades rurales el amor y compromiso por el campo” (p.125). Así lo destaca el comentario de la rectora al señalar; RECT: “...hemos visto mejoras en la asistencia y en el rendimiento académico desde que se implementó el proyecto de huerta...” (94-96).

Esto quiere decir que, las actividades prácticas y contextualizadas, además de impulsar la participación regular en la escuela, también impactan positivamente en el proceso del aprendizaje, mostrando un vínculo directo entre pedagogías activas y aprendizaje significativo. De modo que, las huertas escolares, dentro de la institución objeto de estudio, representan espacios pedagógicos vivenciales que integran dicho aprendizaje con la producción agrícola y la participación comunitaria, promoviendo la conciencia ambiental, la soberanía alimentaria y el arraigo territorial en contextos rurales.

Seguidamente, vinculados con actividades como la huerta escolar, para alcanzar esta sinergia entre las actividades y el aprendizaje emerge la categoría vinculada con los espacios de expresión y mayor involucramiento de los jóvenes, donde estos puedan compartir sus experiencias, incluidas las relacionadas con el trabajo agrícola, pues esto fortalece su conexión emocional con el proceso educativo, promoviendo un aprendizaje más profundo y significativo y así lo demuestran los comentarios de los docentes, un patrón indicativo de la situación lo señala D1: “...cuando les damos espacios para expresarse, los chicos se involucran más y aprenden mejor...” (210-212). Esto confirma

el hecho de que es necesario que las instituciones educativas se den a la tarea de facilitar entornos donde los jóvenes logren conectar los contenidos con su experiencia, a fin de alcanzar el verdadero aprendizaje significativo

Desde el estudio realizado por Schnellert et al. (2023), los autores proponen que los educadores rurales deben crear respuestas pedagógicas contextualizadas, basadas en la conciencia de lugar, ya que la innovación educativa en zonas rurales se potencia cuando se reconocen las experiencias locales como fuente de aprendizaje, de modo que, se posicionan los espacios de expresión, como una vía para que los jóvenes se sientan más involucrados con el proceso de aprendizaje y la construcción de nuevos saberes.

Por otra parte, pero vinculado las competencias que los jóvenes pueden desarrollar con la ejecución de actividades como la huerta escolar emerge el desarrollo de responsabilidad y autonomía, partiendo de la premisa de que el trabajo agrícola integrado en el ámbito escolar no solo enseña conocimientos técnicos, sino que también fomenta competencias transversales que preparan a los jóvenes para enfrentar desafíos dentro y fuera de la escuela. Al respecto, D2, expresa: "...los estudiantes que trabajan en la huerta han desarrollado más responsabilidad y autonomía..." (125-127).

De tal manera que, el comentario evidencia las fortalezas que ofrece el uso de las huertas escolares para desarrollar en los jóvenes rurales nuevas capacidades para comprender de forma eficaz su contexto, así como lo plantean Taicus et al. (2024), al afirmar que la huerta escolar es "una herramienta pedagógica clave para inculcar una cultura ambiental sostenible y robustecer las competencias científicas en los estudiantes, lo que permitirá una mejor comprensión y gestión del entorno natural" (p. 7223), sumado a esto también se fomentará un mayor sentido de pertenencia y responsabilidad hacia la preservación de sus recursos, asegurando un futuro más sostenible y equitativo para la comunidad.

Además, que la huerta escolar permite que el estudiante aprenda haciendo, generando mayor compromiso y responsabilidad, ante el trabajo que está realizando, siendo, más autónomo no solo en su accionar sino en las decisiones informadas que debe tomar dentro del contexto donde se desenvuelve, para proyectar tareas con sentido ético y territorial, incluso el fortalecimiento del sentido de pertenencia, impulsará labores autónomas orientadas al bienestar colectivo y la sostenibilidad de la localidad.

Esta situación pone en evidencia la siguiente categoría emergente como lo es el aprendizaje emocional y social del joven rural, manifiesto a través de su participación activa, así como lo manifiesta D2, al señalar: "...hay chicos que antes no hablaban y ahora participan... eso es aprendizaje emocional también..." (130-132) y lo refuerzan los estudiantes a expresar comentarios como los de E2: "...cuando trabajamos en grupo en la huerta, aprendemos a respetar y a escuchar..." (175-177). Consecuentemente, estas experiencias demuestran que las actividades prácticas y colaborativas tienen un impacto positivo en el desarrollo emocional y social, aspectos fundamentales para la formación integral de los estudiantes rurales, como experiencias que revelan procesos de autorregulación emocional, apertura comunicativa y fortalecimiento de vínculos interpersonales.

Según Ferreyra (2018), el aprendizaje emocional y social constituye un eje estructural de la formación integral de los jóvenes, al potenciar habilidades que favorecen la convivencia escolar. En palabras textuales del autor el aprendizaje socioemocional debe ser entendido como "un proceso continuo y permanente que, apuesta a contribuir a la educación integral de los y las estudiantes, a través del desarrollo de capacidades para la vida, a lo largo de toda la escolaridad obligatoria" (p.125), por ello, desde el trabajo cooperativo se desarrollan las competencias que potencian el aprender haciendo, promoviendo la inteligencia emocional y colectiva, facilitando el respeto y la resolución de conflictos. Por consiguiente, el trabajo en la huerta, se transforma en una práctica pedagógica contextualizadas, que tiene un impacto positivo en el desarrollo emocional y social de los estudiantes rurales, contribuyendo a su formación integral y a la capacidad de la escuela genere aprendizajes que sean significativos, pertinentes y transformadores dentro del contexto sociocultural, ambiental y económico en el que estos se desenvuelven.

A tal efecto, es importante mencionar que este tipo de aprendizaje también representa un aprendizaje activo, que se obtiene de la teoría a la práctica, por esto la expresión surge como la siguiente categoría emergente, para reconocer como las metodologías activas, se pueden vincular con el trabajo agrícola, facilitando la comprensión y retención del conocimiento, al conectar la teoría con la práctica cotidiana de los estudiantes, lo cual se ve reflejado en el comentario de los estudiantes, porque

expresa E1: “...me gusta aprender así porque entiendo mejor... no es solo leer, sino hacer...” (97-99).

Desde la postura de Ribadeneira (2020), las metodologías activas “preparan al alumno para generar autonomía, iniciativa, reflexión, creatividad y competencia para su inserción en la cotidianidad” (p. 246), por ende, se convierten en estrategias pedagógicas clave para conectar la teoría con la práctica diaria de los estudiantes, así la conexión entre saberes escolares y prácticas rurales fortalece la retención del conocimiento y promueve el arraigo educativo. En el contexto de la investigación se pudiese visualizar a través de la resolución de problemas, la elaboración de proyectos colaborativos y ejecución de actividades productivas como el cultivo, la transformación de alimentos o el cuidado ambiental, generando aprendizajes contextualizados y significativos.

Con la aplicación de este tipo de metodologías, se potencia el interés y la motivación por aprender, de allí surge la siguiente categoría emergente que se vincula con los cambios en la actitud hacia la escuela por parte del estudiante y que se ve reflejada en el comentario de los padres expresar; P1: “...mi hijo antes no quería ir al colegio... ahora está entusiasmado con lo que hacen allá...” (133-135), lo que evidencia la integración de prácticas relevantes y motivadoras, como las huertas, transformando la percepción de la escuela, convirtiéndola en un espacio atractivo y significativo para los estudiantes.

Esta afirmación concuerda con Pulgarín et al. (2024), quien indica que “este enfoque pedagógico se centra en el estudiante como protagonista de su propio aprendizaje, la promoción de la interacción directa con su entorno y fomentando un aprendizaje significativo mediante la exploración y el descubrimiento” (p.101), haciendo que el proceso de aprendizaje sea mucho más atractivo y novedoso, despertando la motivación por lo que se aprende, de tal manera que, al integrar actividades agrícolas en el currículo, se potencia el interés por asistir a clases, se reduce la deserción escolar, se fortalece el sentido de pertenencia hacia la institución educativa y se reconoce el territorio como fuente de saberes.

En palabras de Mejías et al. (2022), este enfoque pedagógico favorece “una educación activa, pertinente, personalizada y contextualizada que ayuda a crear fuertes vínculos con la comunidad y que les permite a los estudiantes tener las herramientas

para desarrollar sus proyectos de vida” (p.22), en otras palabras, los contenidos académicos se pueden vincular con la vida cotidiana, generando aprendizajes significativos y contextualizados, puesto que se generan actividades que integran el entorno, fomentando el entusiasmo por aprender y fortaleciendo la interrelación escuela-territorio.

Estas metodologías, permiten la transferencia de habilidades a la vida diaria, en correspondencia con la siguiente categoría que emergió del análisis de los hallazgos, basado en la percepción de los padres, quien en voz de P2, indicaron: “...he visto que mi hija ha aprendido a organizarse mejor... incluso en la casa...” (153-155), situación que adjudican a las experiencias escolares, como una de las habilidades adquiridas en la institución donde se están formando y que se orientan hacia una mayor actitud de organización y la responsabilidad, que además trasladan a otros contextos de la vida de los estudiantes, evidenciando un impacto más allá del aula y reforzando el valor de una educación contextualizada.

Según Mejía et al. (2022), una educación rural activa se fundamenta en la idea de que el aprendizaje debe ser útil, significativo y contextualizado, permitiendo que los estudiantes desarrollen competencias que les sirvan para enfrentar desafíos reales en sus entornos familiares y comunitarios, en otras palabras, una educación contextualizada más allá de la formación académica, también transforma la cotidianidad de los estudiantes, es decir, que la escuela deja de ser un espacio para recibir clases y se convierte en un agente de educación integral, capaz de incidir en la construcción de hábitos, valores y competencias que perduran más allá del aula.

Lo que desde la postura de Pulgarín et al. (2024), también representa un aprendizaje situado y activo que potencia el desarrollo personal y comunitario, reafirmando el valor de una pedagogía activa que no solo reconoce el territorio como fuente de saberes, sino que lo convierte en un escenario de transformación educativa. Esta perspectiva promueve una educación que dialoga con la vida rural, revitaliza los vínculos intergeneracionales y destaca el protagonismo de los jóvenes en la construcción de futuros posibles desde su propia realidad.

En síntesis, a manera de cierre de la relevancia que otorga al estudio la categoría descriptiva impacto en el aprendizaje desde la visión de los diferentes actores, a saber:

estudiantes, docentes y padres, en la localidad de Chipatá dejar ver que la integración del trabajo agrícola y las prácticas pedagógicas contextualizadas tienen un impacto profundamente positivo en el aprendizaje de los estudiantes de educación media rural. Así lo evidencian actividades como la huerta escolar que no solo mejoran la asistencia a clases y favorecen el rendimiento académico, sino que también fomentan la motivación al conectar los contenidos con la vida diaria de los jóvenes.

Adicionalmente, el uso de estas metodologías activas promueve en los estudiantes el desarrollo de competencias socioemocionales y personales, como la responsabilidad, la autonomía, el respeto y la capacidad de organización, que trascienden el ámbito escolar y se aplican en el contexto familiar y su comunidad, lo que se puede entender como un aprendizaje activo, basado en el aprender haciendo, donde más allá de la teoría y el manejo de los contenidos, destaca como un enfoque particularmente efectivo para garantizar la comprensión y el involucramiento de los estudiantes. En conjunto, estos hallazgos subrayan la importancia de diseñar estrategias educativas que reconozcan y valoren las realidades del trabajo juvenil agrícola, transformando la escuela en un espacio de formación integral que responde a las necesidades y contextos de los estudiantes rurales.

Estas afirmaciones, se pueden visualizar a través de la Figura 19, la cual en líneas generales permite evidenciar la interrelación que va desde la motivación externa hacia la aplicación interna del aprendizaje, tomando en consideración elementos que se vinculan con la relevancia del aprendizaje, como punto de partida donde el contenido se vincula con la vida cotidiana, generando sentido y conexión con el entorno del estudiante, seguido de la expresión, que incorpora la importancia del intercambio de experiencias para la construcción del conocimiento, derivando en diversos aspectos asociados con la responsabilidad, la motivación la autonomía y el compromiso con el proceso educativo y con la comunidad, para alcanzar el aprendizaje emocional, fomentando la participación activa y el sentido de pertenencia. que articula teoría y práctica, consolidando saberes aplicables y contextualizados, que promueven un cambio en la actitud vinculado con la transferencia de habilidades para la vida.

Figura 19

Representación gráfica de la Subcategoría 2.4: Impacto en el Aprendizaje



Macro Categoría 3. Realidades Sociales y Educativas Emergentes

Las realidades sociales y educativas emergentes conforman un campo de análisis dinámico y complejo, especialmente en territorios rurales donde las prácticas comunitarias, los saberes ancestrales y las tensiones estructurales se entretajan con el proceso educativo. Por tanto, en contextos como el de Chipatá, dichas realidades no solo revelan desafíos persistentes, sino también posibilidades de transformación pedagógica y aunque las comunidades rurales han sido históricamente marginadas generando una fragmentación entre las políticas públicas y las prácticas cotidianas, tal como lo asume Boaventura (2009), los saberes rurales constituyen epistemologías válidas que emergen desde la experiencia y el trabajo en el campo.

De hecho, en Chipatá, esta emergencia se manifiesta en la revalorización de prácticas agrícolas juveniles, en la organización comunitaria y en la construcción de narrativas identitarias que retan la verticalidad institucional, que, conjugados con la educación formal, enfrenta el desafío de conciliar los estándares curriculares, asumidos en las escuelas urbanas con las realidades locales, pues tal como lo perciben Montenegro y Rincón (2020), la escuela rural debe transitar de una lógica de adaptación

a una de co-construcción, donde los saberes comunitarios sean reconocidos como parte del currículo.

Cabe destacar que esta categoría surgió de las categorías descriptivas asociadas con la educación intercultural, seguida de las políticas educativas y de la valorización del entorno rural, las cuales a su vez surgieron las categorías emergentes que resumen los hallazgos extraídos de los comentarios de los informantes clave, tal como se muestra en la Tabla 14.

Tabla 14

Macro categoría 3-. Realidades Sociales y Educativas Emergentes

Macro categoría	Subcategorías
3-. Realidades Sociales y Educativas Emergentes	3.1-. Educación intercultural
	3.2-. Políticas educativas
	3.3-. Valorización del entorno rural

Subcategoría 3.1. Educación Intercultural

Esta La categoría descriptiva denominada Educación Intercultural, hace referencia a la integración de los saberes campesinos y ancestrales, la cultura local, los imaginarios y creencias campesinas, con relación al proceso educativo, reconociendo la interculturalidad como fundamento para una educación pertinente y contextualizada. A continuación, se presenta una descripción sobre la educación intercultural en el contexto del trabajo juvenil agrícola en la IETN, ubicada en el municipio de Chipatá del departamento de Santander, a través de los comentarios dispuestos en la Tabla 15.

Tabla 15.

Subcategoría 3.1. Educación Intercultural

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...la educación intercultural permite la fusión de saberes propios ... nosotros no lo hemos hecho así... el sistema educativo demanda referentes estandarizados ...”	57–60	<i>saberes propios, referentes estandarizados</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...es necesario rescatar esas expresiones culturales ... deben ser el motor del modelo educativo... incorporar prácticas locales ...”	76–78	<i>expresiones culturales, prácticas locales</i>
RECT	“...contenidos como el ambiente , el trabajo agrícola , la huerta , las creencias ... deben integrarse... eso es una educación intercultural ...”	83–89	<i>ambiente, creencias, educación intercultural</i>
RECT	“...la dimensión humana debe potenciarse... una educación participativa, solidaria, empoderada al liderazgo ...”	422–424	<i>participativa, solidaria, empoderada al liderazgo</i>
D2	“...tenemos proyectos asesorados por el SENA ... cultivo de café y producción de abonos... los chicos están felices porque es lo de ellos ...”	180–193	<i>SENA, felices, lo de ellos</i>
D2	“...la educación rural debe contemplar el contexto... fortalecer capacidades locales ... reconocer los bienes comunes ...”	454–457	<i>capacidades locales, bienes comunes</i>
E2	“...nos inculcan un proyecto sobre el campo... nos da amor por el campo... cómo tener una microempresa con lo que uno ya sabe hacer...”	101–104	<i>amor, microempresa</i>
E2	“...desde muy atrás... nuestros antepasados cultivaban mucho el maíz ... ahora se cultiva más la caña ...”	111–114	<i>antepasados, maíz, caña</i>
P2	“...el trabajo agrícola es un sustento de vida ... ayuda a la educación de nuestros hijos...”	16–18	<i>sustento de vida, educación</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
P2	“...el festival del maíz ... homenaje a los cultivos... hacen chicha, mazamorra, maíz frito ...”	145–149	<i>festival del maíz, chicha, mazamorra, maíz frito</i>

En el contexto de este trabajo, la categoría descriptiva Educación Intercultural, hace referencia a la integración de saberes campesinos, tradiciones locales, cosmovisiones, prácticas culturales y saberes ancestrales en el proceso educativo, a través del respeto y reconocimiento de la diversidad cultural como fundamento para el desarrollo de una educación significativa, pertinente e inclusiva.

En el ámbito de este trabajo se adopta la concepción de interculturalidad expuesta por Castillo (2021) que la asume como una práctica que reconoce la pluralidad, libre de prejuicios homogeneizantes y uniformes. Esto requiere de un currículo interdisciplinario y flexible que permita atender las características individuales y grupales desde la perspectiva del ejercicio de los derechos humanos.

No obstante, tal como lo señala la RECT de la IETN en Chipatá, si bien “...la educación intercultural permite la fusión de saberes propios... nosotros no lo hemos hecho así... el sistema educativo demanda referentes estandarizados...” (57-60). Por lo cual se evidencia una limitante curricular y formativa que impide trascender hacia la atención de necesidades formativas que son esencialmente diversas y que responden a diferentes modos de vida, creencias, costumbres y culturas. Esta tensión entre el currículo homogéneo y la educación intercultural se constituye en un hallazgo de relevancia creciente que amerita el estudio por parte del Estado colombiano para la implementación de alternativas que contribuyan a superar estas barreras.

En palabras de la RECT, una de las vías que propicia la interculturalidad e integración de los diferentes grupos humanos, es precisamente, el reconocimiento de la educación inclusiva, tal como lo señala cuando afirma “...es necesario rescatar esas expresiones culturales... deben ser el motor del modelo educativo... incorporar prácticas locales...” (76-78). El reconocimiento e inclusión de estas prácticas locales son fundamentales para el desarrollo de competencias identitarias en el marco del

reconocimiento de la diversidad sociocultural, además de fortalecer un aprendizaje significativo y situado.

En relación con lo anterior, el aporte de Mendoza, Sandoval y Bautista (2022) refiere que el aprendizaje situado es fundamental en el proceso de enseñanza y aprendizaje enmarcado en una educación inclusiva que reconoce la diversidad sociocultural y la interculturalidad. De acuerdo con los autores, al integrar una perspectiva geohistórica, las prácticas locales, las historias de vida, las características del territorio, las dinámicas socioambientales, entre otros aspectos; se contribuye al desarrollo de una educación pertinente que promueve procesos reflexivos con la finalidad de contribuir en la solución de los problemas del contexto. Lo anterior, lo ratifica la RECT de la institución cuando indica “...contenidos como el ambiente, el trabajo agrícola, la huerta, las creencias... deben integrarse... eso es una educación intercultural...” (83–89).

También se destacad dentro de los hallazgos de esta investigación, la importancia que le asigna la comunidad institucional a la ejecución de proyectos liderados por el Servicio Nacional de Aprendizaje (SENA), por ejemplo. Al respecto, la D1 señala “...tenemos proyectos asesorados por el SENA... cultivo de café y producción de abonos... los chicos están felices porque es lo de ellos...” (180–193). Sin duda, este relacionamiento interinstitucional ha contribuido a satisfacer las necesidades de formación de los jóvenes rurales de Chipatá, y reafirma la importancia de la participación estatal para el desarrollo de competencias y resultados de aprendizaje contextualizados a la realidad del trabajo agrícola, contribuyendo al fortalecimiento de las capacidades locales.

Este reconocimiento de las capacidades locales y de los bienes comunes de la comunidad, se constituye en un eslabón fundamental para el desarrollo de una educación que reconoce la importancia de la articulación teórico-práctica y de la contribución de los grupos humanos para la sostenibilidad ambiental. Tal como lo expresa la D2, cuando señala “...la educación rural debe contemplar el contexto... fortalecer capacidades locales... reconocer los bienes comunes...” (454–457). En este sentido, se reafirma lo expuesto por Colén y Castro (2017) cuando expresan que “la relación entre teoría y

práctica tiene importantes implicaciones para la formación, la mejora de las prácticas educativas y el desarrollo profesional del profesorado” (p. 59).

Para el E2, esta articulación teórico-práctica en favor de la sostenibilidad ambiental se alcanza cuando “...nos inculcan un proyecto sobre el campo... nos da amor por el campo... cómo tener una microempresa con lo que uno ya sabe hacer...” (101-104). Por lo cual estas prácticas pedagógicas, no solo contribuyen a valorar los elementos identitarios de la colectividad, sino, además, forja un espíritu de emprendimiento, necesario para el desarrollo socioeconómico del territorio. Es decir, el estudiante puede transformar sus conocimientos locales en prácticas sostenibles que permitan aportar a su propia manutención y a la de su grupo familiar.

Al respecto, Pérez (2021) señala que el desarrollo del emprendimiento rural en Colombia contribuye a superar las brechas socioeconómicas y de sostenibilidad, por cuanto, permite impactar en la pobreza multidimensional a través de iniciativas socioeconómicas contextualizadas con el territorio que permiten disminuir los índices de delincuencia, pobreza, desigualdad y desocupación laboral. Además, posibilita incentivar la iniciativa y creatividad para generar soluciones desde temprana edad mediante el desarrollo de competencias laborales contextualizadas a la ruralidad.

En este orden de ideas, es importante destacar el reconocimiento hace el E2, cuando afirma que “...desde muy atrás... nuestros antepasados cultivaban mucho el maíz... ahora se cultiva más la caña...” (111-114). Este aporte se puede constituir en un dato interesante en términos de reconocer la historia agrícola de la región y aprovechar esta información en aras de fortalecer la identidad, la resiliencia y el espíritu de recursividad para aceptar los cambios de paradigmas. Al tiempo, es una muestra de las fortalezas que reúne la colectividad para adaptarse a los cambios geohistóricos.

De igual manera, el aporte del P2, se constituye en un elemento que contribuye a revalorizar las tradiciones culturales de la región, mediante el homenaje a la chicha, la mazamorra y maíz frito. Esto se evidencia en su intervención, cuando afirma “...el festival del maíz... homenaje a los cultivos... hacen chicha, mazamorra, maíz frito...” (145-149). Por lo cual estos elementos se han constituido en elemento transversales a la historia de Chipatá. Esta información es de relevancia creciente, puesto que el maíz ha jugado un rol fundamental en la historia de América, y muy especialmente, de Chipatá.

De acuerdo con Carrasco, Montero y Cobos (2023), el maíz ha representado no solo una base alimenticia, sino cultural y económica, desde tiempo prehispánicos, tanto para las comunidades campesinas como indígenas. En Chipatá, no ha sido diferente, aunque de acuerdo con los actores consultados, el maíz le está cediendo espacio a la caña de azúcar, en términos de su producción actual, tal como lo señala el E2 "...desde muy atrás... nuestros antepasados cultivaban mucho el maíz... ahora se cultiva más la caña...". Por lo cual se puede deducir que la producción y comercialización del maíz, actualmente, enfrenta retos para su modernización tecnológica y preservación.

A manera de síntesis, se podría decir que, desde la perspectiva de los actores consultados la educación intercultural se constituye en un eje transversal de la educación rural de relevancia creciente, dada su importancia para el reconocimiento e integración de la geohistoria del territorio, los saberes campesinos y las prácticas socioculturales y económicas, para la formación identitaria de la comunidad de Chipatá. En este sentido, el aporte de los proyectos estatales emergen como instrumentos que posibilitan la articulación teórico-práctica, al interactuar en coherencia con las características y realidad del entorno. Al tiempo, que fomentan la sensibilidad hacia el campo, contribuyendo a la sostenibilidad ambiental y al emprendimiento innovador para el mejoramiento de la calidad de vida del colectivo.

En tanto que, tal como se presenta en la Figura 20, resalta el rescate de las tradiciones culturales y los cultivos autóctonos, como el maíz y la caña, favorece la identidad y la superación de brechas y barreras que inciden en el desarrollo local y regional. También se destacan los retos y desafíos que confronta el sistema educativo rural, por cuanto, su rigidez y estandarización limita la articulación de los saberes ancestrales, en aras de desarrollar un aprendizaje significativo y situado que responda a las necesidades de formación de la colectividad actual, que busca empoderar a los jóvenes campesinos como agentes de transformación de los territorios.

Figura 10

Representación gráfica de la Subcategoría 3.1. Educación intercultural



Subcategoría 3.2. Políticas educativas

Con el objeto de continuar con el análisis que orienta la presente investigación, a continuación, se analiza la categoría descriptiva “Práctica Pedagógica”, a través de la síntesis interpretativa de los comentarios percibidos acerca de la relevancia del trabajo juvenil agrícola y su influencia sobre el proceso formativo de los estudiantes de la IETN, en el municipio de Chipatá, Santander. La síntesis se fundamenta en los hallazgos proporcionados por los informantes clave, cuyos testimonios se recogen en la Tabla 16, y permiten evidenciar cómo las políticas educativas influyen en las dinámicas laborales y en la dualidad entre el trabajo en el campo y la educación de los jóvenes.

Tabla 16

Subcategoría 3.2. Políticas educativas

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...el Estado colombiano ha generado una serie de políticas educativas que benefician al sector rural... como el proyecto de educación rural ...”	184–189	<i>políticas educativas, proyecto de educación rural</i>
RECT	“...el ministerio incluye en su página web... módulos específicos para atender la ruralidad , estudiantes en extra-edad , y desescolarización ...”	196–201	<i>módulos específicos, ruralidad, extra-edad, desescolarización</i>
D1	“...desde el Ministerio de Educación se cuenta con una política sobre proyectos productivos ... aunque en la institución no se ejecutan...”	196–198	<i>política sobre proyectos productivos</i>
D1	“...contamos con el apoyo del SENA , ofrecen un técnico en manejo ambiental que puede ligarse con la parte productiva...”	199–201	<i>SENA, técnico en manejo ambiental</i>
D2	“...tenemos convenio con el SENA ... técnico ambiental... se fomenta la agricultura limpia ...”	119–124	<i>SENA, agricultura limpia</i>
D2	“...vamos con estos proyectos a luchar contra la deserción ... que los estudiantes vean beneficios ...”	206–213	<i>deserción, beneficios</i>
E2	“...por parte del SENA , nos inculcan que trabajar también es bueno... podemos tener una empresa ...”	183–186	<i>SENA, empresa</i>
P1	“...el Estado debería colaborar más ... no alcanza lo que uno gana en el campo para darles estudio ...”	192–197	<i>colaborar más, estudio</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
P2	“...el SENA debería traer más proyectos a la comunidad... para que los jóvenes tengan capacitación ...”	170–173	<i>SENA, proyectos, capacitación</i>

En el ámbito de este trabajo de investigación, las políticas educativas hacen referencia a las medidas gubernamentales que el estado colombiano ha promulgado para el mejoramiento de la educación rural nacional. En este escenario, recientemente, el ministro de Educación de Colombia ha indicado que con el “Plan Nacional de Desarrollo “Colombia potencia mundial de la vida” (2023), se busca aumentar del 23% a 26% la tasa de tránsito a educación superior en zonas rurales”. Así mismo, afirmó que el “Programa de transformación de ambientes y espacios educativos”, se mejorará las infraestructuras educativas en zonas rurales del país (Banco de Desarrollo de América latina y el Caribe, 2024).

No obstante, al revisar las opiniones de los actores de la IETN, ubicada en Chipatá, se evidencian las quejas de los padres de familia, por ejemplo, el P1 ha señalado que “...el Estado debería colaborar más... no alcanza lo que uno gana en el campo para darles estudio...” (192-197). Es decir, los ingresos de la familia son insuficientes para garantizarle a los hijos el derecho a la educación. Por lo cual se requieren políticas públicas más efectivas que beneficien la prosperidad económica en los sectores rurales, sobre todo, considerando que estas comunidades sustentan su sostenibilidad económica sobre la base del trabajo agrícola.

Tal como se evidencia, si bien el Estado colombiano ha promulgado algunas políticas orientadas a satisfacer las demandas del sector rural, aún prevalecen problemas que inciden en la calidad educativa de la educación media rural. Al respecto, se destaca el aporte de la RECT cuando señala que “...el Estado colombiano ha generado una serie de políticas educativas que benefician al sector rural... como el Proyecto de Educación Rural ...” (184-189). También destacó que el MEN dispone de información pública relacionada con la educación rural colombiana, tal como lo indica “...el ministerio incluye en su página web... módulos específicos para atender la ruralidad, estudiantes en extra-

edad, y desescolarización...” (196-201). Sin embargo, se debe considerar que las opiniones anteriores pudieran estar sesgadas, teniendo en cuenta que la RECT es funcionaria pública.

Tanto el Proyecto de Educación Rural como los módulos específicos para atender la ruralidad, son herramientas que el Estado colombiano ha creado para satisfacer las demandas de formación del sector. Sin embargo, el D1 facilitó una información interesante al exponer que “...desde el Ministerio de Educación se cuenta con una política sobre proyectos productivos... aunque en la institución no se ejecutan...” (196–198). Con lo cual se evidencia una falencia entre la teoría y la práctica, es decir, la implementación de mecanismos, procesos y procedimientos creados por el Estado para abordar las problemáticas de la educación media rural, específicamente, en la IETN.

Lo anterior, incide en las condiciones de calidad educativa de la IETN, ubicada en Chipatá, que por sus condiciones de ruralidad requiere de la atención estatal para superar las oportunidades de mejora, mediante acciones mancomunadas que permitan garantizar el derecho a la educación de los estudiantes de la educación media de la región. En este sentido, cobra relevancia creciente el Proyecto de Ley Estatutaria No. 224 de 2023 de la Cámara, titulado “por medio del cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones”. Esta regulación buscará cerrar las brechas relacionadas con el acceso equitativo en la educación media rural colombiana, reconocer a la población rural como sujeto de derecho, formular un currículo pertinente que responda a las necesidades educativas del sector, mejorar la infraestructura física y tecnológica y ampliar la cobertura, entre otras.

Sin embargo, algunos actores reconocen el aporte del SENA para el mejoramiento de la calidad educativa en la institución. Por ejemplo, el D1 afirma que “...contamos con el apoyo del SENA, ofrecen un técnico en manejo ambiental que puede ligarse con la parte productiva...” (199-201); al tiempo que se reconoce su papel en beneficio de la agricultura limpia a través de la ejecución de varios convenios marco, tal como lo señala D2 “...tenemos convenio con el SENA... técnico ambiental... se fomenta la agricultura limpia...” (119-124). Sin duda, esta colaboración interinstitucional redundará en el beneficio de la comunidad educativa y del colectivo que hace vida en Chipatá, aportando a la sostenibilidad agrícola y al mejoramiento de la calidad de vida.

Al respecto y en relación con los proyectos del SENA, la D2 señala que “...vamos con estos proyectos a luchar contra la deserción... que los estudiantes vean beneficios...” (206-213); lo cual es fundamental para el sector rural donde los altos índices deserción estudiantil, en parte, por las demandas del trabajo agrícola, demuestra que se puede continuar estudiando sin desertar del sistema educativo. El hecho de que los estudiantes tengan la oportunidad de evidenciar q es posible esta articulación coherente entre trabajo y estudio, permite sin duda, impactar positivamente en la juventud campesina de Chipatá.

Asimismo, el SENA promueve la importancia del trabajo como medio de vida que permite emprender y contar con empresa propia, lo cual se constituye en una acción motivacional para los jóvenes de Chipatá. Al respecto, el E2 expresa “...por parte del SENA, nos inculcan que trabajar también es bueno... podemos tener una empresa...”. El valor del trabajo en la formación de la juventud campesina se constituye en un valor agregado de las actividades llevadas adelante por el SENA, en aras de mejorar las condiciones económicas de los estudiantes y sus familias, mediante el fortalecimiento del arraigo identitario y su contribución al desarrollo local, regional y nacional.

Tal es el beneficio que el colectivo de Chipatá evidencia a través de la participación del SENA, que el P2 ha indicado “...el SENA debería traer más proyectos a la comunidad... para que los jóvenes tengan capacitación...” (170–173). Esto podría beneficiar a toda la comunidad, en términos de que, si el SENA amplía la oferta educativa de carácter técnico, es posible abrir nuevas oportunidades de desarrollo para los estudiantes y egresados de la IETN, ubicada en Chipatá. La diversificación de la oferta académica del SENA podría contribuir a la disminución de la migración rural-urbana, al incremento de emprendimientos y al desarrollo de competencias que respondan al sector laboral contemporáneo, entre otras ventajas.

En síntesis, desde la perspectiva de los diferentes grupos de interés institucionales, se reveló que las políticas públicas educativas, cumplen un papel fundamental para la transformación de la educación media rural en Chipatá, sin embargo, afrontan diversos retos y desafíos para su implementación. Mientras estas políticas buscan cerrar brechas de desigualdad, el SENA como entidad pública, orienta su labor hacia la formación técnica mediante la ejecución de una oferta académica que ofrece

alternativas de formación para los jóvenes escolarizados de la localidad. En suma, se puede decir, que es un trabajo que evidencia los esfuerzos gubernamentales para disminuir la deserción y la pobreza multifuncional, a través de la promoción del emprendimiento, articulando los saberes agrícolas con la realidad cercana a la población juvenil.

No obstante, las falencias en la IETN respecto a la ejecución de los proyectos productivos liderados por el MEN y la apreciación de los padres de familia con relación a la falta de apoyo estatal revelan una falta de articulación entre la intencionalidad gubernamental y su impacto en los pobladores de Chipatá. En este sentido, se requiere que las políticas públicas educativas sean más efectivas y cercanas a la realidad de los jóvenes del sector, mediante el incremento del presupuesto, la ejecución de un plan educativo diversificado y la inclusión de los diferentes actores que hacen vida en la localidad de Chipatá, tal como se evidencia en la Figura 21.

Figura 21

Representación gráfica de la Subcategoría 3.2-. Políticas educativas



Subcategoría 3.3: Valorización del Entorno Rural

En el contexto de este estudio, la categoría descriptiva Valorización del Entorno Rural hace referencia a las apreciaciones y significados que los diferentes informantes clave asignan al sector rural, prevaleciendo su potencial como un escenario de vida, desempeño laboral, desarrollo personal y profesional en la región de Chipatá, Santander, aspectos derivados de los hallazgos mostrados en la Tabla 17.

Tabla 17

Subcategoría 3.3. Valorización del entorno rural

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
RECT	“...el sector agrícola tiene un enorme potencial para los jóvenes... pueden reconstruir su territorio, repoblar... ”	17–24	<i>enorme potencial, reconstruir su territorio, repoblar</i>
RECT	“...la agricultura vista como una dinámica significativa de oportunidades... contacto con la madre tierra... ”	25–27	<i>dinámica significativa de oportunidades, madre tierra</i>
RECT	“...es necesario rescatar el valor del territorio... verlo como una oportunidad para producir... ”	149–151	<i>valor del territorio, oportunidad para producir</i>
D1	“...el campo bien trabajado puede ser una opción de vida... ofrece muchas ventajas... ”	258–260	<i>opción de vida, ventajas</i>
D2	“...la educación debe generar una relación directa con el desarrollo del agro... abrir ideas de negocio... ”	432–435	<i>desarrollo del agro, ideas de negocio</i>
D2	“...los estudiantes están felices... es su cultivo, su obra social... van a recibir beneficios... ”	186–193	<i>felices, su cultivo, obra social, beneficios</i>

Actores	Hallazgos emergentes	Ubicación (línea)	Códigos temáticos
E1	“...prefiero quedarme acompañando a mis abuelos aquí en el campo ... seguir trabajando ...”	66–68	<i>campo, trabajando</i>
E2	“...el trabajo agrícola me enfoca a tener mi propia finca ... tener mi sustento sin ser empleada...”	47–51	<i>mi propia finca, mi sustento</i>
P1	“...en el campo se vive una vida más sana , un aire más puro ... lo que uno consume lo ha producido...”	22–24	<i>vida más sana, aire más puro, consume</i>
P2	“...el trabajo agrícola es un sustento de vida ... ayuda a la educación de nuestros hijos...”	16–18	<i>sustento de vida, educación</i>

La valorización del entorno rural en Chipatá- Santander en Colombia, hace referencia a las creencias, apreciaciones e imaginarios que la comunidad institucional tiene con relación al sector rural y su relación con el entorno natural, asignando significado a sus estilos de vida, de trabajo y dinámicas socioculturales colectivas.

Desde la perspectiva gubernamental el territorio rural es definido como:

un espacio histórico y social, delimitado geográficamente con cuatro componentes básicos: un territorio con actividades económicas diversas, interrelacionadas; una población principalmente ligada al uso y manejo de los recursos naturales, unos asentamientos con una red de relaciones entre sí y con el exterior y unas instituciones, gubernamentales y no gubernamentales, que interactúan entre sí” (Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural, 2012).

Se destaca que, esta concepción fue ampliada por el MEN (2012) cuando afirmaba que el territorio rural trasciende los aspectos geográficos y demográficos, incluyendo elementos sociales, económicos, culturales, políticos y ambientales. En este sentido, en Colombia se asume el enfoque territorial como un espacio caracterizado por la interacción humana, el sistema productivo y los recursos naturales. Por lo cual, el

sector rural es un territorio donde los grupos humanos construyen una identidad, patrones culturales y un modo de vida particular.

A partir de lo anterior, se puede decir que la RECT de la IETN es coincidente con la visión oficial, cuando señala que “...el sector agrícola tiene un enorme potencial para los jóvenes... pueden reconstruir su territorio, repoblar...” (17–24). Por lo cual, el sector rural no solo es considerado como un espacio geográfico, sino más bien, como una oportunidad para que los jóvenes agrícolas, en su rol de agentes de cambio, contribuyan a transformar la realidad y asumir la ruralidad como una fuente de vida, a través del trabajo agrario.

En este sentido, tal como lo expresa la RECT “...la agricultura vista como una dinámica significativa de oportunidades... contacto con la madre tierra...” (25–27), evidencia el vínculo con la tierra, el arraigo físico y espiritual, y el soporte de vida en permanente construcción y conexión con los saberes ancestrales. Sin embargo, desde una perspectiva crítica, Hurtado (2024) señala que actualmente la educación rural padece el impacto de varias situaciones, por una parte, porque se pretende imponer una concepción modernizante de la ruralidad, a través de valores externos.

Asimismo, Hurtado (2024) señala que el currículo de la educación rural es descontextualizado, por cuanto, generalmente margina los saberes campesinos y no reconoce la diversidad, procurando estandarizar el proceso educativo. Esta situación afecta la autodeterminación de la educación rural, generando contradicciones entre los espacios académicos y la realidad de los estudiantes. Además, indica la que la educación rural ha padecido una desvalorización permanente, donde las prácticas campesinas son consideradas inferiores e invisibilizadas, lo cual contribuye a generar limitaciones y abrir brechas multidimensionales.

Al respecto, la RECT de la IETN afirma que “...es necesario rescatar el valor del territorio... verlo como una oportunidad para producir...” (149-151). Es decir, se requiere que las prácticas pedagógicas rurales sean coherentes con la realidad cercana del estudiante, y no desperdiciar la oportunidad de desarrollar un aprendizaje situado y significativo. Lo cual sería trascendental para estos sujetos en formación, puesto que, en prospectiva, los jóvenes pobladores de Chipatá podrían desarrollar diferentes

alternativas de sustento económico, sin desarraigarse de sus saberes ancestrales, su arraigo a la tierra y su identidad sociocultural.

Al respecto, la D1 es coincidente con la RECT, al indicar que “...el campo bien trabajado puede ser una opción de vida... ofrece muchas ventajas...” (258-260), esta idea, es reforzada por el D2 cuando expresa que “...la educación debe generar una relación directa con el desarrollo del agro... abrir ideas de negocio...” (432-435) y por el P2 cuando afirma que “el trabajo agrícola es un sustento de vida y ayuda a la educación de nuestros hijos” (16-18). Es decir, desde el entramado de esta visión, el espacio rural se constituye en una oportunidad de prosperidad, sin tener la necesidad de sacrificar el desarraigo al origen; sobre todo considerando los niveles de movilidad humana que caracterizan al mundo contemporáneo. Esto es respaldado por el Proyecto de Ley "por medio de la cual se crea la política pública de educación rural en Colombia" (2024), cuando estipula en el artículo 3 el principio de Desarrollo Sostenible y Resiliencia Rural, donde se establece que “la educación debe estar orientada a fortalecer las capacidades locales y fomentar prácticas que aseguren el desarrollo económico, social y ambiental a largo plazo”.

Esta visión es ratificada por la D2 cuando indica que “...los estudiantes están felices... es su cultivo, su obra social... van a recibir beneficios...”. Esto demuestra que además del valor económico, se agrega el orgullo por el trabajo y la producción agrícola, así como el impacto social que genera esta actividad, lo cual refuerza los vínculos identitarios entre el beneficio que produce el trabajo agrícola y el arraigo a la tierra y la familia, tal como lo expresa el E1 cuando señala “prefiero quedarme acompañando a mis abuelos aquí en el campo y seguir trabajando (66-68). También se evidencia que los padres de familia aprecian la vida rural como un espacio que ofrece oportunidades y bienestar de vida física y espiritual, tal como se observa en la intervención del P1 cuando afirma “En el campo se vive una vida más sana, con aire más puro, y lo que uno consume lo ha producido” (22-24), esto en contraste con el sector urbano caracterizado por otras dinámicas socioeconómicas, ambientales y culturales.

En síntesis, la cosmovisión de los informantes clave institucionales, permite evidencia que en Chipatá existe una valoración muy positiva con relación de la ruralidad, concebido como un espacio de oportunidades, sustento y articulación cultural. Por lo cual

la vida campesina se asume como una alternativa potencial para la población juvenil, quienes podría repoblarlo y de construirlo desde su rol de agentes de transformación. Por su parte los docentes, proponen desarrollar proyectos que fomenten el desarrollo agrario y el emprendimiento, en términos de aprovechar las ventajas que ofrecen las actividades agrícolas como sustento de vida sostenible. Mientras que los estudiantes, asume con orgullo la producción agrícola y la meta de permanecer en Chipatá arraigados a sus familias y a sus propias fincas; contando con el apoyo de las familias que expresan su valorización del entorno rural, a través del disfrute de un ambiente sano (aire puro), productivo y propicio para el desarrollo personal y profesional. Tal como se evidencia, estas apreciaciones son inversas al prejuicio prácticamente generalizado sobre la vida rural, donde generalmente es asociado al atraso, el estancamiento y las escasas posibilidades de desarrollo.

Teniendo en cuenta esta síntesis, se puede decir, que es necesario alinear las políticas públicas con las comunidades rurales, garantizando una educación rural de calidad, fortaleciendo los elementos identitarios colectivos, en términos de mejorar la calidad de vida y fomentar el emprendimiento, a través del reconocimiento del potencial que ofrece el sector rural, por lo cual, emerge el ciclo de valorización rural, como una alternativa de alineada con las aspiraciones colectivas para la sostenibilidad local y regional (Figura 22).

Figura 22

Representación gráfica de la Subcategoría 3.3-. Valorización del entorno rural



SECCIÓN V

CONSTRUCTO PARA LA EDUCACIÓN MEDIA RURAL COLOMBIANA EN ATENCIÓN EL TRABAJO JUVENIL AGRÍCOLA DESDE LA VISIÓN DE LOS ACTORES SOCIALES Y EDUCATIVOS VINCULANTES CON LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA TIERRA NEGRA UBICADA EN EL MUNICIPIO CHIPATÁ, PROVINCIA DE VÉLEZ, DEPARTAMENTO SANTANDER-COLOMBIA

Presentación

A lo largo de la historia, la educación media rural ha enfrentado desafíos estructurales vinculados con la desarticulación entre los saberes escolares y las dinámicas comunitarias, hasta la invisibilización de las prácticas juveniles agrícolas como fuente genuina de aprendizaje especialmente en entornos donde la labor del campo constituye una práctica cotidiana y significativa. En este escenario, la IETN, ubicada en el municipio Chipatá, provincia de Vélez, departamento Santander, se convierte en un referente para repensar las formas de enseñar y aprender desde el territorio para construir saberes situados que respondan a las demandas de la comunidad y en especial a la de los jóvenes que hacen vida en el campo.

Desde la perspectiva de Díaz (2023), se puede entender que los saberes situados se evidencian mediante la popularización de la ciencia en la escuela, que no puede estar desligada del reconocimiento que merecen los conocimientos contextualizados como formas válidas y rigurosas de saberes. Por tanto, en el ámbito trabajo juvenil agrícola, esta afirmación adquiere una relevancia, ya que los jóvenes rurales no solo reproducen prácticas productivas heredadas, sino que también generan aprendizajes significativos vinculados a la tierra, el clima, los ciclos de cultivo y las dinámicas comunitarias, es decir, saberes construidos en la cotidianidad del trabajo agrícola.

En este sentido, surge la necesidad de generar un constructo educativo fundamentado en la pedagogía de la identidad rural, entendida como una propuesta que reconozca, valore y potencie los vínculos de los jóvenes con su entorno agrícola, cultural y comunitario, incorporando la formación docente contextualizada, que permita a los maestros diseñar estrategias que articulen la escuela y la comunidad y tengan mayor pertinencia, ya que tal como explica Sanoa y Duran (2023) “tal identidad se logra por medio de la homogeneidad social y cultural, la cual constituye un factor clave de la valoración de la misma” (p. 290).

De modo que, desde este enfoque se pueda reivindicar el conocimiento situado y promover procesos formativos que integren el trabajo agrícola como experiencia pedagógica, favoreciendo la construcción de sentido de pertenencia y el aprendizaje significativo en los estudiantes, elementos que sustentarán un constructo educativo que no solo responde a las condiciones de la ruralidad, sino que potencia la actitud de los jóvenes como actores pedagógicos, productivos y culturales.

Al respecto, el MEN (2022), indica que, dentro de la educación rural en Colombia, destaca la apropiación de “un enfoque territorial participativo a través del cual sus comunidades y habitantes sean gestores y actores de su propio desarrollo dentro del proceso integral” (p. 12). Por estas razones, a partir de testimonios de los actores del proceso, a saber: autoridades, docentes, estudiantes y padres, referentes teóricos contemporáneos y esquemas visuales interpretativos, este constructo propone una articulación entre las categorías emergentes del análisis, como el saber productivo, la memoria territorial, la participación comunitaria y las prácticas escolares, con el fin de fortalecer una educación media rural contextualizada, desde el trabajo juvenil agrícola de forma crítica y transformadora.

En consecuencia, el constructo propuesto surge mediante un proceso interpretativo que reconoce el trabajo juvenil agrícola no como obstáculo, sino como experiencia formativa que articula saberes, responsabilidades y vínculos comunitarios. Desde la visión de actores sociales y educativos vinculantes se configura una propuesta pedagógica situada y crítica idónea, para responder a las necesidades, aspiraciones y dinámicas propias de la ruralidad, a través de la integración de prácticas productivas con estrategias

educativas contextualizadas, promoviendo el desarrollo de habilidades, la construcción de identidad territorial y el fortalecimiento de la experiencia y en control de las acciones juveniles, ya que tal como expresan Segura y Torres (2020), no se puede perder de vista:

la pertinencia y validez que tienen los actuales planes de estudio generalizados para la educación rural, dadas las características y dinámicas propias del contexto rural, para lo cual se hace necesario contar con prácticas pedagógicas que no solo recuperen los saberes de tales comunidades sino también reconozcan las necesidades de los territorios (p.90).

Así, la finalidad es construir respuestas que realmente se correspondan con la realidad del entorno y más allá de facilitar que los estudiantes memoricen contenidos, lo que se busca es crear escenarios donde ese conocimiento pueda ponerse en práctica desde la experiencia cotidiana, el juicio propio y el desarrollo de una mirada crítica frente a lo que aprenden. Por lo tanto, el diseño de un constructo más que una opción metodológica, se proyecta como una postura ética y política donde la escuela dialogue con la vida rural reconozca sus saberes y contribuya a la revitalización cultural y educativa de estas localidades marginadas.

Esta premisa se basa en la visión que actualmente maneja el Ministerio de Educación Nacional (2023), que en el Proyecto de Ley Estatutaria “hace especial énfasis en la autonomía que tienen las y los campesinos para decidir sobre su sistema educativo con enfoque territorial, para que la educación de calidad deje de ser un privilegio y sea un derecho fundamental” (párr. 3), postura que enfatiza la necesidad de transformar los currículos escolares con una orientación territorial, promoviendo el diálogo de saberes, la asociatividad y la investigación en áreas agrícolas como pilares para una educación pertinente y equitativa, desde estrategias diferenciales que respondan a las particularidades de los jóvenes, a las características culturales del contexto y a las necesidades socioeconómicas de las comunidades rurales.

De modo que, se requiere de una práctica pedagógica que se adapte a las particularidades del entorno y a las necesidades del joven rural, puesto que como lo expresan Bruzuela et al. (2022). “la pedagogía de la vida campesina comprende un conjunto de teorías, estrategias y técnicas propias, que refieren la forma como el campesino transfiere el conocimiento a su descendencia, a los niños y estos aprenden”

(p.121), dicho de otra forma, este tipo de pedagogía no es solo una adaptación de modelos escolares urbanos, sino una forma propia de enseñar y aprender que emerge de la vida campesina, donde se reconoce que el campesinado ha desarrollado históricamente formas de transmisión del conocimiento que responden a sus condiciones de vida, sus prácticas productivas y sus valores comunitarios, por ende, los jóvenes pueden aprender observando, participando y dialogando con sus mayores mediante el conocimiento intergeneracional.

Bajo la premisa de que la dimensión intergeneracional es clave dentro del proceso de formación de los jóvenes, ya que permite que los saberes locales se mantengan vivos, se resignifiquen y se proyecten hacia nuevas generaciones, fortaleciendo la identidad territorial y la agencia juvenil, pues tal como lo señalan Posada y Carrero (2022), las experiencias educativas rurales que reconocen la intergeneracionalidad y la interculturalidad logran construir propuestas pedagógicas propias, que responden a los sueños y necesidades de las comunidades, y que vinculan activamente a jóvenes, mujeres y líderes sociales. De esta forma la pedagogía rural se convierte en un espacio de encuentro entre saberes ancestrales y prácticas escolares cotidianas.

En tal sentido, el constructo también responde a las particularidades de la juventud rural, la cual desde la postura de Pardo (2017) han enfrentado barreras estructurales que limitan su acceso a oportunidades educativas, aunque también tienen un alto potencial de liderazgo, disposición y conocimiento del territorio. Desde esta perspectiva, el constructo educativo propuesto reconoce el trabajo juvenil agrícola como una experiencia formativa importante para poder articular los saberes locales con el uso de estrategias pedagógicas contextualizadas, promoviendo el control de las acciones de los jóvenes y la construcción de trayectorias educativas significativas. Por ello, la participación activa de actores sociales y educativos dentro del proceso investigativo se han convertido en un elemento clave para consolidar una propuesta que responda a las dinámicas propias de la ruralidad y contribuya a la transformación educativa desde el territorio.

De igual manera es imperativo señalar que el constructo educativo que se propone no deriva de la adaptación de prácticas escolares urbanas, sino que parte de una pedagogía contextualizada, que emerge de las experiencias juveniles que de originan por su labor en el campo, por ende, reconoce el trabajo agrícola como una fuente de

saberes que pueden integrarse al currículo escolar mediante estrategias educativas pertinentes, innovadoras y creativas, tal es el caso de las huertas escolares, entre otros proyectos. Esta integración permite que los jóvenes construyan una identidad educativa vinculada a su territorio, ejerzan control sobre sus acciones formativas y participen activamente en la transformación de su entorno.

Por otra parte, el constructo toma en consideración el impacto que ha tenido el trabajo juvenil agrícola en la educación media rural, pues como lo expresa López (2024), las condiciones precarias de ruralidad, los bajos salarios han sido algunas de las situaciones que han llevado a los jóvenes rurales a migrar hacia áreas urbanas, migraciones que han implicado abandonar el área rural. “Todo lo anterior, crea una crisis en las producciones agropecuarias familiares por falta de fuerza de trabajo de manos jóvenes y conocimiento innovador que mantenga en pie la producción agropecuaria” (p.1). En otras palabras, es un asunto que más allá del abandono del campo ha contribuido con el incremento en los índices de deserción escolar, dejando a familias con pocas entradas de recursos económicos para su sostenimiento, ya que los jóvenes, en algunos casos también son proveedores de alimentos a los hogares.

Por consiguiente, en este marco, el constructo educativo propuesto no busca separar la formación académica de los jóvenes del trabajo agrícola, sino integrarlos desde una perspectiva crítica y situada, considerando que la labor campesina en la educación media rural puede ser incorporada a través del desarrollo de habilidades prácticas, el fortalecimiento de la autonomía, la apropiación del territorio y la generación de proyectos de vida vinculados al campo, valorando los saberes productivos como parte del proceso educativo, para de esta manera favorecer la permanencia de los jóvenes en sus comunidades como una opción digna y positiva.

Adicional, el diseño del constructo para el trabajo juvenil agrícola considera la realidades sociales y educativas emergentes vinculadas con la región de Chipatá, pues como lo describe el informe técnico del Ministerio de Educación Nacional “Más y mejor educación rural” (2022), las nuevas ruralidades deben ser comprendidas mediante enfoques diferenciales que reconozcan la pluralidad de actores, saberes y dinámicas locales, lo cual implica superar la visión homogénea del campo como espacio precario, atrasado o subsidiario para asumirlo como territorio estratégico para el desarrollo social,

económico y educativo del país. Aunque para ello se deben incorporar propuestas pedagógicas innovadoras flexibles, contextualizadas y participativas, que respondan a las condiciones de vida de los jóvenes rurales y promuevan su permanencia en el sistema educativo.

Integración multidimensional de los hallazgos desde la tridimensión del conocimiento

La presente sección articula los hallazgos de la investigación desde una perspectiva crítica, organizados en tres dimensiones fundamentales del conocimiento: ontológica, epistemológica y axiológica. Esta integración permitió comprender el fenómeno del trabajo juvenil agrícola como una experiencia situada en la IETN ubicada en la educación media rural colombiana, generadora de saberes y portadora de valores, en diálogo con la historia agraria del país y las realidades contemporáneas de los jóvenes rurales. El análisis se construye a partir de las voces de los actores sociales, las trayectorias identitarias y los desafíos estructurales que configuran el campo educativo en territorios como Chipatá.

Dimensión ontológica: identidad juvenil y territorialidad

La dimensión ontológica en esta investigación se refiere a las formas de ser y estar en la realidad que configura la identidad de los jóvenes rurales. Desde esta mirada, el trabajo agrícola no es solo una práctica económica o pedagógica, sino una experiencia existencial que articula saberes, vínculos y sentidos de vida en contextos históricamente vulnerables.

El trabajo juvenil agrícola en Chipatá configura una existencia situada, donde los jóvenes rurales construyen su identidad en diálogo con el territorio, la familia y la escuela. Esta práctica no se limita a una función económica, sino que representa una forma de ser en el mundo, marcada por el arraigo, la corresponsabilidad y la memoria ancestral. Tal como lo expresó una informante clave: “el trabajo juvenil agrícola es ese eslabón perdido... con las diversas figuras utilitaristas que plantea el mundo globalizado” (líneas 6–10), lo que evidencia una tensión entre la modernidad y las raíces campesinas. Esta dimensión ontológica revela que el trabajo agrícola es vivido como experiencia formativa, de dignificación y de resistencia cultural frente a la invisibilización histórica de lo rural.

La realidad estudiada a partir de las dinámicas de la IETN en la vocería de los actores clave, también evidenció incongruencias en términos de la voluntad del Estado

colombiano para el mejoramiento de la educación media rural, particularmente, en esta institución ubicada en Chipatá. Al respecto, la rectora señaló que “...el Estado colombiano ha generado una serie de políticas educativas que benefician al sector rural... como el proyecto de educación rural...” (184-189) versus lo planteado por la D1 cuando señala que “desde el Ministerio de Educación se cuenta con una política sobre proyectos productivo, aunque en la institución no se ejecutan” (196-198). Esta tensión entre el discurso institucional y la implementación concreta revela una brecha estructural que afecta directamente la eficacia de las políticas educativas en contextos rurales. Aunque existen lineamientos nacionales que reconocen la importancia de proyectos productivos y de educación contextualizada, su ausencia en la práctica escolar —como lo señala D1— evidencia una desconexión entre la voluntad normativa y las condiciones reales de ejecución.

Además, esta incongruencia, evidenciada en el análisis de la subcategoría 3.2. denominada “Políticas Educativas”, no solo limita el alcance transformador de la educación rural, sino que también genera desmotivación y desconfianza entre los actores locales, quienes perciben que las promesas estatales no se traducen en acciones sostenibles. En este sentido, el estudio reafirma la necesidad de fortalecer los mecanismos de articulación entre política pública y práctica pedagógica, garantizando que las iniciativas lleguen efectivamente a las instituciones que más las necesitan.

Esta incongruencia anterior, pudiera estar relacionada con una invisibilización en el discurso oficial, las políticas educativas y las representaciones sociales, lo que ha generado una percepción de inferioridad frente a lo urbano. Esta falta de reconocimiento histórico ha impactado directamente en la construcción de identidad de los jóvenes campesinos, quienes han debido enfrentar estigmas y exclusiones estructurales. Así lo expresa uno de los docentes participantes: “Siempre nos han visto como atrasados, como si aquí no se pudiera aprender nada valioso” (Testimonio D1, líneas 118–120), lo que evidencia cómo el imaginario dominante ha relegado lo rural a un lugar marginal en el discurso educativo. Esta invisibilización no solo afecta la autoestima de los estudiantes, sino que también limita el desarrollo de propuestas pedagógicas pertinentes y contextualizadas que reconozcan el valor de los saberes rurales.

A pesar de la falta de reconocimiento histórico hacia lo rural, la identidad de los jóvenes campesinos se fortalece cuando se valoran el trabajo agrícola y la memoria del territorio como formas válidas de conocimiento. En este contexto, la resistencia cultural no solo responde al olvido institucional, sino que se convierte en una forma de afirmar quiénes son y lo que representan. Así lo expresó D2 al decir: “Aquí los muchachos no se avergüenzan de ser campesinos, al contrario, lo dicen con orgullo. Para ellos, trabajar la tierra es parte de lo que son” (142–145).

Por otra parte, destaca la función económica del entorno rural en la realidad de los sujetos de estudio. Al respecto, se evidencia que, para los jóvenes rurales, el trabajo agrícola no es solo una actividad productiva, sino una parte esencial de su forma de ser. Así lo expresó uno de los estudiantes entrevistados, quien afirmó: “Trabajar en la tierra no es solo sembrar, es aprender a vivir con ella” (Estudiante, Testimonio 2). Esta intervención muestra que el trabajo en el campo les permite aprender, valorar su entorno y construir una identidad que une lo económico con lo ético y lo educativo.

Asimismo, la identidad de los estudiantes rurales en estudio se ha venido formando en estrecha relación con el lugar donde viven y con las personas que los rodean. No todos son iguales ni aprenden de la misma manera, porque cada uno construye su forma de ser a partir de lo que hace, lo que sueña y lo que comparte con su comunidad. Esta idea se refleja en el testimonio de una estudiante, quien dijo: “Yo soy campesina, pero también quiero ser técnica agropecuaria. Aquí aprendemos de la tierra y también pensamos en el futuro” (Testimonio E1, líneas 87–89). Esta afirmación muestra que los jóvenes rurales no solo se reconocen por su origen, sino que proyectan su identidad hacia nuevas posibilidades, en diálogo constante con su territorio. Así, su existencia está situada: se construye desde lo local, pero con visión de transformación.

Sin embargo, también se evidenció una tensión entre la identidad rural y la modernidad, Ontológicamente, esto se traduce en un joven que transita entre lo ancestral y lo contemporáneo, que no renuncia a su origen, pero que busca nuevas formas de desarrollarse como persona y profesional. Al respecto, una estudiante manifestó “Yo soy campesina, pero también quiero ser técnica agropecuaria. Aquí aprendemos de la tierra y también pensamos en el futuro” (Testimonio E1, líneas 87–89). Este testimonio refleja

claramente cómo los jóvenes rurales no renuncian a su identidad campesina, sino que la integran con aspiraciones actuales y formativas.

El sentido de la corresponsabilidad es otro aspecto que emerge en el estudio, cuando se evidencia que, el arraigo y la memoria no son solo elementos culturales, sino componentes del ser ético. Los jóvenes se reconocen como corresponsables del cuidado del territorio, de la transmisión de saberes y de la transformación de su comunidad. Esta dimensión ontológica se vincula con el testimonio de la docente D3: “Aquí no enseñamos solo para aprobar, enseñamos para que los chicos entiendan que son parte de algo más grande” (Testimonio 8). Esta afirmación se complementa con la voz de un estudiante, quien expresó: “Nosotros cuidamos la huerta porque es de todos, y lo que aprendemos ahí lo llevamos a la casa” (Testimonio E2, líneas 156–158). Este testimonio revela que el joven rural no solo aprende para sí, sino que se reconoce como parte activa de un tejido comunitario, donde el conocimiento tiene sentido cuando se comparte, se cuida y se transforma en acción colectiva. Estos elementos clave que caracterizan la realidad rural de los estudiantes de la IETN de Chipatá, se pueden evidenciar en la Figura 23.

En suma, la dimensión ontológica revela que los jóvenes de la IETN de Chipatá no solo aprenden contenidos escolares, sino que construyen su identidad en diálogo con su entorno, sus prácticas y su historia. Son sujetos que resisten, transforman y proyectan nuevas formas de habitar lo rural, desafiando las narrativas que los han invisibilizado.

Figura 23.

Elementos clave de la dimensión ontológica sobre el trabajo juvenil agrícola en Chipatá



Dimensión Epistemológica: Producción y Validación del Conocimiento

En el plano epistemológico, los hallazgos muestran que el conocimiento emergente se construye desde la experiencia situada, la reflexión crítica y la triangulación metodológica. La fase de interpretación, entendida como “una labor que no solo supone concebir o intuir ideas, sino también, formular un esquema lógico, sistemático y teóricamente explicativo” (Martínez, 2006), permitió consolidar constructos socioeducativos que responden a las realidades vividas por los actores.

De igual manera, el análisis reveló que el conocimiento generado en la investigación se construye mediante un proceso sistemático, dialógico y situado, en el que la codificación y categorización de la información permiten identificar unidades de sentido relevantes para el fenómeno estudiado. Así, la epistemología que emerge es inductiva y contextual, sustentada en la experiencia de los actores y en la interpretación progresiva de los hallazgos. Tal como señala Martínez (2006), “para que una idea llegue a ser teoría se exige que su contenido se explore a plenitud y se considere desde muchos ángulos o perspectivas”, lo cual se evidencia en la constante revisión, agrupación y refinamiento de categorías analíticas (Vasilachis, 2006, p. 245).

Este enfoque reconoce que el conocimiento no es estático ni universal, sino que se construye en interacción con el contexto, a partir de la integración de significados, contrastación teórica y análisis comparativo. Así, la investigación se posiciona como una práctica epistemológica comprometida con la comprensión profunda y situada de las realidades educativas.

Teniendo en cuenta los hallazgos de la investigación, se puede decir que, la relevancia que otorgó al estudio la Macro Categoría “Impacto en el Aprendizaje” desde la visión de los diferentes actores, a saber: estudiantes, docentes, padres de familia y de la rectora de la IETN en la localidad de Chipatá, evidenció que la integración del trabajo agrícola y las prácticas pedagógicas contextualizadas tienen un impacto profundamente positivo en el aprendizaje de los estudiantes. Así lo evidencian las actividades realizadas, como la huerta escolar, que no solo contribuyó a elevar la asistencia a clases y el rendimiento académico, sino que, también fomentó la motivación al conectar los contenidos con la vida diaria de los jóvenes.

Este impacto se refleja en la voz de los actores locales, por ejemplo, un estudiante afirmó: “Antes no me gustaba venir al colegio, pero ahora quiero estar porque aprendemos cosas que sirven en la finca y en la casa” (Testimonio 6), lo que evidencia cómo el aprendizaje cobra sentido cuando se conecta con la realidad del joven rural. De igual forma, la rectora señaló: “La huerta nos ha permitido integrar áreas como ciencias, ética y tecnología, y los chicos se sienten protagonistas de su proceso” (Testimonio 1), lo que confirma que el trabajo agrícola escolar no es solo una estrategia didáctica, sino una vía para democratizar el conocimiento y reducir las brechas que denuncia la UNESCO (2024), cuando plantea lo siguiente:

El rendimiento de los estudiantes de las escuelas rurales viene distanciándose de los rendimientos de las escuelas urbanas [...] Esa brecha es aún más grande ahora producto de los dos años de pandemia y de una educación remota que, como ocurrió en varios países de Latinoamérica, terminó sesgándose hacia los contenidos y distanciándose de los objetivos curriculares (p.23)

Así, la triangulación entre los aportes teóricos, los datos empíricos y las voces de los actores educativos permite afirmar que el trabajo juvenil agrícola, cuando está articulado pedagógicamente, se constituye en una respuesta epistemológica válida y transformadora frente a los retos de la educación rural contemporánea.

Al respecto, la UNESCO (2024) ha señalado la importancia del modelo del “Aprendizaje profundo” cuando señala que es “que se logra a consecuencia de experiencias continuas de resolución de problemas reales, integrando conocimientos previos con ideas e información nueva para construir respuestas inéditas” (p. 26). Esto es congruente con la visión expuesta en el contexto de este estudio, cuando se indicó que dentro del enfoque “dentro de la perspectiva constructivista de Vygotsky, se reconoce que el individuo no solo es receptor de aprendizaje, sino que este se desarrolla desde su historia personal, influenciado por su contexto social y cultural” (p. 49).

Este diálogo entre la propuesta de la UNESCO (2024) y el enfoque constructivista Vygotskyano permite afirmar que el aprendizaje profundo no solo se fundamenta en la resolución de problemas reales, sino que se enraíza en la historia personal y el contexto sociocultural de cada sujeto. En el ámbito de esta investigación, esta articulación se evidencia en las prácticas pedagógicas desarrolladas en la IETN, donde los estudiantes

rurales construyen saberes significativos al vincular sus experiencias agrícolas con los contenidos escolares. Así, el conocimiento no se transmite de forma lineal, sino que se reconstruye desde la vivencia, la interacción y la reflexión situada, reafirmando que el aprendizaje profundo es, en esencia, una experiencia transformadora que reconoce al sujeto como protagonista de su proceso formativo. En la Figura 24 se puede observar la integración de los hallazgos relativos a la dimensión epistemológica.

Figura 24.
Hallazgos de la dimensión epistemológica



De esta manera, la investigación no solo describe una realidad educativa, sino que valida los saberes construidos por los estudiantes rurales adscritos a la IETN de Chipatá – Santander – Colombia, como conocimiento legítimo. Esta validación implica reconocer que el aprendizaje profundo no se limita a contenidos curriculares, sino que se enraíza en la experiencia, la cultura y la capacidad de los sujetos para transformarse a sí mismos y a su entorno. El trabajo agrícola escolar, en este ámbito, se posiciona como una vía para democratizar el conocimiento y construir epistemologías a partir de los aportes de la educación rural, dado que hay múltiples formas de construir el conocimiento asociados a lo rural, por ejemplo: los saberes ancestrales, saberes agrícolas, saberes comunitarios, entre otros.

Dimensión Axiológica: Sentido ético, corresponsabilidad y dignificación

La investigación evidenció que el trabajo juvenil agrícola no solo tiene valor productivo o pedagógico, sino que encarna una profunda dimensión ética. Los jóvenes rurales se reconocen como corresponsables del cuidado del territorio, de la transmisión de saberes y de la transformación de su comunidad. Esta corresponsabilidad no se impone desde afuera, sino que emerge desde el arraigo, la memoria y el vínculo con la tierra. Como lo expresó un estudiante: “Nosotros cuidamos la huerta porque es de todos, y lo que aprendemos ahí lo llevamos a la casa”, lo que revela una ética del cuidado y del compartir que trasciende el aula.

Desde la perspectiva de la docente D3, esta dimensión axiológica se articula con el sentido formativo de la educación rural: “aquí no enseñamos solo para aprobar, enseñamos para que los chicos entiendan que son parte de algo más grande” Esta afirmación muestra que el trabajo agrícola escolar no solo enseña técnicas, sino que forma sujetos éticos, conscientes de su papel en la comunidad y en el entorno.

En términos teóricos, esta visión se vincula con el pensamiento de Freire, quien sostiene que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1970, p. 68). En este estudio, esa praxis se materializa en la huerta escolar, en los vínculos intergeneracionales y en la apropiación del territorio como espacio de aprendizaje y dignificación.

Por lo tanto, la axiología que emerge en este contexto rural no se limita a valores abstractos, sino que se expresa en prácticas concretas de solidaridad, respeto por la

tierra y compromiso comunitario. Como lo plantea Vasilachis (2006), “los valores no se estudian como objetos, sino como sentidos que orientan las acciones de los sujetos en contextos específicos” (p. 245). En este sentido, el trabajo juvenil agrícola se convierte en una vía para formar sujetos éticos, capaces de transformar su realidad desde el reconocimiento de su dignidad y la de su entorno. En la Figura 25 se puede observar los hallazgos clave de la dimensión axiológica de este estudio.

Figura 25
Dimensión Axiológica: hallazgos vinculantes

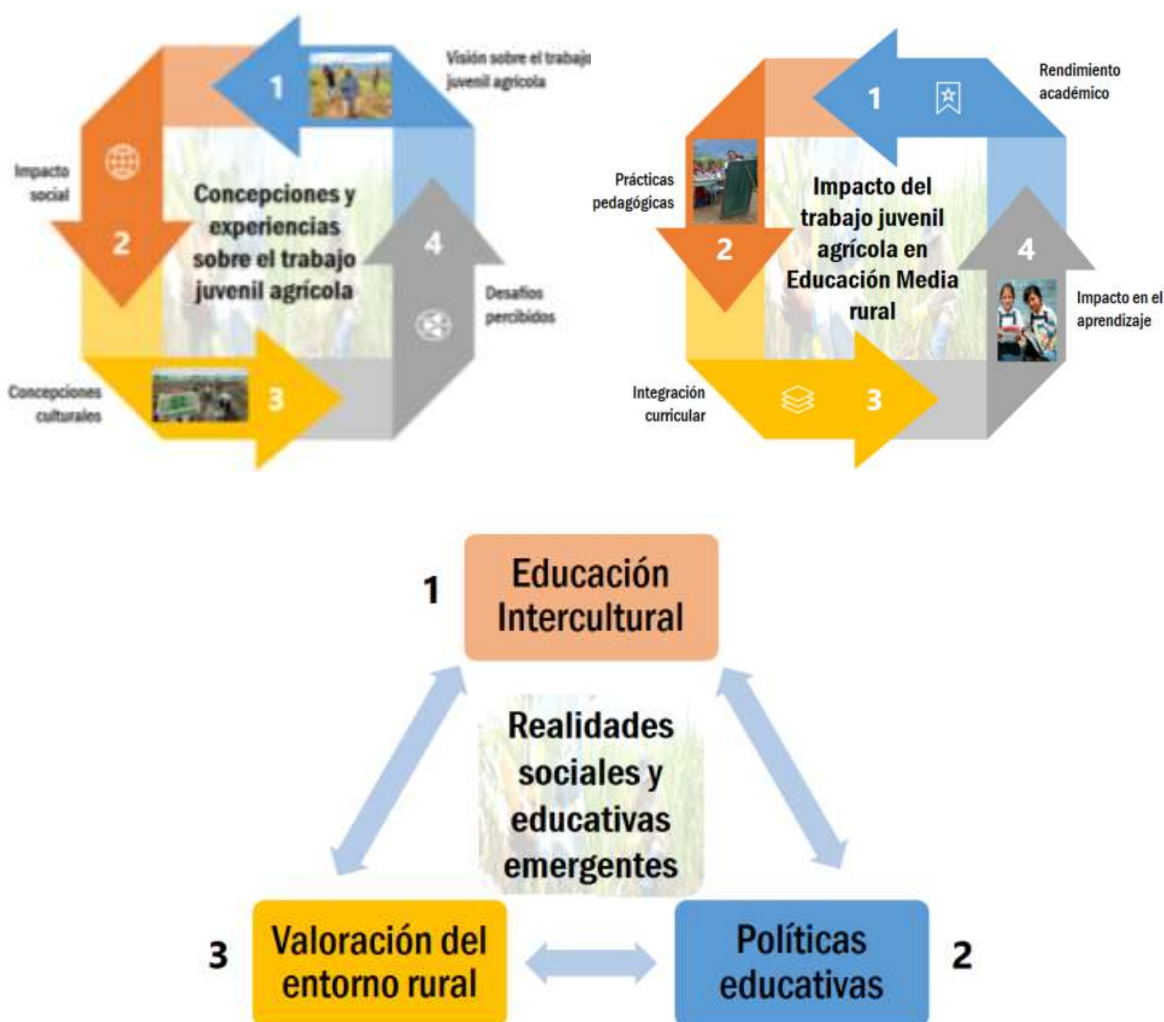


Sistematización del constructo teórico

Tomando como marco de referencia el contexto donde se desarrolla la presente investigación, asociado con el trabajo juvenil agrícola, especialmente en la IETN ubicada en Chipatá - Santander, se evidencia la necesidad de generar un constructo teórico, que desde la pedagogía rural reconozca las particularidades del territorio y las experiencias formativas de los jóvenes vinculados a la labor del campo, donde los contenidos curriculares adquieran un valor estratégico, no solo por su importancia académica, sino por su potencial para ser enseñados desde contextos situados, vinculándolos con las prácticas productivas cotidianas.

Sin embargo, es fundamental considerar el papel del docente quien debe tomar un rol activo en la contextualización del conocimiento, articulando saberes técnicos con experiencias locales, y promoviendo el desarrollo de habilidades aplicables en la vida rural. Por ello, se sistematiza la aproximación teórica que sustenta este constructo educativo, como un aporte a la construcción de propuestas formativas pertinentes, críticas y transformadoras para la educación media rural en Colombia, bajo la integración de los ejes temáticos que se presentan en la siguiente Figura 26.

Figura 26
Integración de los ejes temáticos



Con base en las categorías desarrolladas en la investigación, los aportes construidos desde los ejes temáticos mostrados en la figura anterior, permiten consolidar

un sustento pedagógico significativo para la educación media rural, especialmente desde el trabajo juvenil agrícola, que adquiere sentido cuando se vincula la pedagogía rural, con las prácticas productivas y los saberes del territorio. Al reconocer la labor campesina como experiencia formativa en el contexto educativo, se abre la posibilidad de enseñar contenidos a través de situaciones reales, promoviendo así aprendizajes contextualizados y pertinentes. A continuación, se presenta la sistematización de la aproximación teórica, organizada y sus aspectos relevantes, con el propósito de contribuir al aporte final de esta investigación y fortalecer el diseño de un constructo educativo situados, crítico y transformador en contextos rurales, a partir de los siguientes aspectos: concepciones y experiencias sobre el trabajo juvenil agrícola; impacto del trabajo juvenil agrícola en la Educación Media rural y las ruralidades sociales y educativas emergentes.

Estos tres ejes temáticos constituyen un aporte significativo al campo educativo, especialmente en contextos rurales como el de la IETN, en Chipatá, Santander. De modo que, el constructo permitirá a los docentes contar con referentes pedagógicos contextualizados que fortalezcan su práctica, a través de contenidos que puedan ser enseñados mediante situaciones reales vinculadas al entorno agrícola. En el entendido que, a lo largo de las prácticas pedagógicas, emergen aprendizajes significativos que se construyen mediante la comparación entre la experiencia local y los saberes escolares, favoreciendo que los estudiantes comprendan, analicen, procesen la información desde su realidad territorial y construyan un aprendizaje significativo. De esta manera, el constructo propuesto contribuirá a consolidar una educación media rural crítica, situada y transformadora, que otorgue la importancia que merece al trabajo juvenil agrícola como fuente legítima de conocimiento dentro de su proceso de formación académica.

Concepciones y experiencias sobre el trabajo juvenil agrícola

En las zonas rurales colombianas, el trabajo juvenil agrícola ha sido históricamente invisibilizado por algunos sectores, pero concebido como una práctica heredada, vinculada a la subsistencia familiar y a la reproducción de saberes tradicionales. No obstante, esta visión ha comenzado a ser cuestionada por las propias juventudes rurales, quienes resignifican sus vínculos con el agro desde sus propias perspectivas, la innovación y la territorialidad.

Por ello, el trabajo agrícola juvenil no debe verse como una imposición ni como una práctica en extinción, sino que más bien debe concebirse como un campo de experiencias diversas que expresan tensiones entre continuidad, exclusión y transformación, colocando en evidencia la necesidad de generar acciones que orienten la implementación de una pedagogía situada, con la finalidad de que los jóvenes se sientan motivados por aprender, para impactar positivamente en sus comunidades, preservar las tradiciones y costumbres y asumir los desafíos que demanda la sociedad del siglo XXI. Bajo estas premisas a continuación se presenta la sistematización de las concepciones y experiencias sobre el trabajo juvenil agrícola (ver Figura 27).

Figura 27

Concepciones y experiencias sobre el trabajo juvenil agrícola



Las concepciones tradicionales del trabajo juvenil agrícola suelen estar asociadas con falta de oportunidades educativas, a esto se suma la precariedad laboral y la reproducción de roles familiares. Según Sandoval et al. (2022), estos relatos invisibilizan las decisiones estratégicas que los jóvenes rurales toman frente a sus trayectorias

laborales, muchas veces condicionadas por el acceso desigual a la formación técnica o académica, de modo que, ofrece una mirada incompleta sobre cómo éstos se vinculan al mundo laboral, desestimando su capacidad para interpretar el entorno, enfrentar las barreras que se les imponen y buscar caminos posibles, incluso en medio de condiciones profundamente desiguales.

Por tanto, reconocer esta dimensión implica la reconfiguración del proceso investigativo, incorporando categorías que visibilicen sus estrategias adaptativas y sus formas de resistencia, con la finalidad de fundamentar propuestas pedagógicas contextualizadas que respondan a sus realidades concretas. Adicionalmente, tal como lo expresa la CEPAL (2019) el trabajo agrícola juvenil debe ser analizado desde una perspectiva que conjugue los derechos y capacidades de los jóvenes, reconociendo ellos no solo heredan prácticas, sino que también pueden transformarlas. Esta concepción emergente permite entender el agro como un espacio de posibilidad, donde se articulan saberes ancestrales con tecnologías contemporáneas, y donde la identidad rural se reconfigura frente a los desafíos del presente.

En este orden de ideas, es importante resaltar que las experiencias de jóvenes rurales en Colombia evidencian una profunda heterogeneidad. De hecho, en contextos rurales, como el de la localidad de Chipatá, los hallazgos ponen en evidencia algunos casos donde el trabajo agrícola coexiste con la escolarización y la participación comunitaria y a pesar de las barreras estructurales, muchos jóvenes construyen proyectos productivos que integran sostenibilidad, autonomía y arraigo territorial. Estas experiencias desafían las narrativas de abandono rural y muestran que el trabajo agrícola puede ser una vía legítima de realización personal y colectiva. Por ello, el trabajo agrícola juvenil puede ser concebido como una práctica de resistencia cultural, de afirmación identitaria e intergeneracional.

En síntesis, las concepciones y experiencias sobre el trabajo juvenil agrícola revelan una dualidad con relación al trabajo juvenil agrícola, ya que por una parte representa el principal sustento económico familiar y cultural, mientras que por la otra debe afrontar importantes desafíos relacionados con la educación de los jóvenes, la pérdida de saberes hereditarios y las limitaciones tecnológicas, con una obvia dificultad para conciliar el estudio y con la labor del campo. Sin embargo, el impacto social se

muestra a través del apoyo monetario que los jóvenes mediante su trabajo en el campo proporcionan a sus hogares, bajo premisas de responsabilidad, autonomía y el respeto, para favorecer una mejor calidad de vida y un vínculo afectivo con su territorio y su identidad rural, preservando prácticas agrícolas tradicionales, siendo el cultivo de maíz el símbolo emblemático de la localidad, donde privan los saberes campesinos y su transmisión intergeneracional

De allí que los desafíos apreciados en Chipatá, enuncian una problemática complicada y multidisciplinaria donde convergen dimensiones educativas, culturales, socioeconómicas y ambientales, debido a la independencia entre las prácticas escolares y la realidad rural, razón por la cual es urgente que las políticas educativas, agrarias y culturales reconozcan esta diversidad, y promuevan espacios de formación, diálogo y participación que fortalezcan el trabajo juvenil agrícola, para construir territorios rurales más justos, sostenibles y habitables para las nuevas generaciones.

Impacto de trabajo juvenil agrícola en la educación media rural

En Colombia, especialmente en las zonas rurales, la educación media ha enfrentado a lo largo del tiempo desafíos estructurales importantes que se agudizan cuando los jóvenes deben combinar sus estudios con el trabajo agrícola familiar. En efecto, más allá de ser una excepción, en la actualidad constituye una realidad cotidiana que tensiona los modelos pedagógicos convencionales, que desde la postura de López (2024), debe caracterizarse por su flexibilidad donde la institución educativa reconozca las dinámicas productivas juveniles, para fortalecer la participación y el sentido de pertenencia, de tal manera que, los jóvenes no abandonen la escuela por trabajar, sino que sea parte importante de su formación a través del diálogo con sus realidades.

Desde la línea interpretativa de Vásquez y Moreno (2025) la educación agrícola puede convertirse en una plataforma para el desarrollo sostenible si se articula con las prácticas comunitarias, en el entendido de que la labor del campo va más allá del esfuerzo físico, y se convierte en la clave para la transmisión de saberes intergeneracionales, el desarrollo de habilidades técnicas y la construcción de identidad rural. Con base en esta afirmación seguidamente se muestra la sistematización sobre el impacto de trabajo juvenil agrícola en la educación media rural (ver Figura 28).

Figura 28
Impacto del trabajo juvenil agrícola



En consecuencia, los hallazgos demuestran que persisten tensiones que afectan la educación media rural, por una parte, surge la falta de políticas educativas diferenciadas entre lo urbano y lo rural, a esto se agrega la rigidez curricular y la escasa formación docente en contextos rurales que limitan la capacidad de las instituciones para responder a las realidades juveniles, situación que se revela en el rendimiento académico de los jóvenes, quienes ven afectado su desempeño producto de la falta de tiempo para estudiar, el cansancio físico y emocional, las falencias existentes las estrategias utilizadas por los docentes, que resultan poco motivadoras y que llevan a los estudiantes a priorizar el trabajo sobre los estudios. Todos estos factores clave que derivan en bajas calificaciones, ausentismo y deserción escolar, aspecto que se vincula con la ruptura generacional y el poco interés de los jóvenes.

Por otra parte, destacan las prácticas pedagógicas ejecutadas en la educación media rural, tomando como referencia la IETN, donde se revela una tensión constante entre el uso de métodos tradicionales y la necesidad de incorporar una pedagogía contextualizada que dialogue con el territorio, tome en cuenta las costumbres y el sentir

de las familias rurales, puesto que como lo indica Pulgarín et al. (2024), en estos contextos es de suma importancia adaptar las estrategias pedagógicas a las realidades territoriales, reconociendo los saberes locales, la flexibilidad curricular y la participación activa de los estudiantes como elementos clave para una educación pertinente y de calidad.

Sin embargo, es importante reconocer los esfuerzos por incorporar estrategias alternas e innovadoras que conecten con los intereses de los estudiantes trabajadores agrícolas. Por ello, es imperativo la transversalización del currículo mediante actividades recreativas, proyectos en cultura ambiental y valores, junto con la flexibilización en trabajos y evaluaciones, que busquen hacer más pertinente y accesible el proceso educativo para quienes enfrentan jornadas laborales exigentes, afrontando los desafíos asociados con la implementación de estrategias diferenciadas, debido a limitaciones institucionales y a la tensión entre el trabajo y la exigencia académica.

De allí la integración curricular surge como una alternativa para el reconocimiento de los saberes campesinos y las prácticas locales como parte importante dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje, de modo que, los contenidos escolares reflejen la vida colectiva del campo, como es el caso del uso de las huertas escolares para fortalecer la identidad cultural y la motivación de los estudiantes, articulando áreas del conocimiento con experiencias rurales concretas, de esta manera se podrán equilibrar las exigencias escolares con las responsabilidades laborales de los jóvenes, lo que contribuye a su permanencia en el sistema educativo. A esto se suma la articulación con programas técnicos del SENA, centrados en agricultura limpia, microempresa y formación ambiental, que refuerzan el vínculo entre escuela y territorio, validando el trabajo agrícola como experiencia formativa y fuente de emprendimiento.

No obstante, como lo expresan Pulgarín et al. (2024), la integración curricular en contextos rurales enfrenta barreras estructurales vinculadas con la escasez de recursos, el rigor institucional y la falta de políticas diferenciadas. Así, estas limitaciones dificultan que las propuestas pedagógicas se fortalezcan como estrategias transformadoras. Cabe destacar que esto se puede lograr mediante la integración del trabajo agrícola y las prácticas pedagógicas contextualizadas que derivaran en un impacto positivo en el aprendizaje de los jóvenes.

Sobre la base de estas premisas, se requiere un constructo teórico flexible que no solo incorpore los saberes del campo, sino que también cuente con respaldo técnico y financiero para garantizar una educación media rural verdaderamente inclusiva y pertinente, donde se articulen los conocimientos locales con los escolares, promoviendo una educación integral y territorialmente situada, reconociendo su valor cultural, productivo y académico desde enfoques contextualizados. Aunque, para ello, es necesaria una transformación profunda en las políticas, las prácticas escolares y las concepciones sobre lo rural, para de esta forma construir una educación media que dialogue con los territorios, los jóvenes y sus proyectos de vida.

Realidades Sociales y Educativas Emergentes

En la actualidad, la educación media rural se encuentra atravesando por dinámicas sociales emergentes que desafían los modelos pedagógicos tradicionales. Un ejemplo concreto lo constituye el trabajo juvenil agrícola, que, desde la transformación de los vínculos comunitarios, la resignificación del territorio y la búsqueda de proyectos de vida sostenibles configuran un contexto complejo donde la escuela ya no puede operar como un espacio aislado y así lo demuestran los hallazgos que sustentan la presente investigación y que se congregan mediante la realidad socio-educativa emergente en la comunidad que circunda a la IETN en Chipatá, donde las evidencias demandan una reconfiguración profunda del currículo, de las prácticas pedagógicas y de la relación entre escuela y comunidad, reconociendo el trabajo juvenil agrícola y los saberes locales como pilares de una educación adecuada, pertinente y de calidad.

A esto se incorpora el hecho de que los jóvenes rurales ya no solo se reconocen por su rol en la producción agrícola familiar, sino que se revaloriza por su capacidad de emprendimiento y su contribución a la resignificación del trabajo en el campo. En la postura de Sandoval et al. (2022), las trayectorias juveniles están marcadas por decisiones estratégicas que articulan el estudio, el trabajo y la participación comunitaria. Por ende, en la institución objeto de estudio, esta emergencia se traduce en estudiantes que combinan jornadas agrícolas con formación técnica, que valoran el territorio como espacio de vida y que demandan una educación que dialogue con sus realidades. A tal efecto, para sustentar estas afirmaciones se presenta consecutivamente la sistematización de las realidades sociales y educativas emergentes (ver Figura 29).

Figura 29
Impacto del trabajo juvenil agrícola



En este orden de ideas, en el contexto rural donde se desarrolla la investigación, esta realidad socioeducativa deviene primeramente de la educación intercultural, configurada como una propuesta pedagógica que reconoce y articula saberes campesinos, prácticas culturales locales y las cosmovisiones ancestrales como elementos fundamentales dentro del proceso formativo. Desde este enfoque los estudiantes de educación media rural, combinan el trabajo agrícola con la escuela, convirtiéndola en un espacio que valida su identidad territorial y sus conocimientos tradicionales, pues como lo explica Walsh (2009), la educación intercultural no debe limitarse a la inclusión de contenidos diversos, sino que debe transformarse en una práctica crítica que dialogue con los saberes y promueva la construcción de individuos comprometidos, capaces de incidir en sus comunidades.

Por consiguiente, las prácticas pedagógicas dentro de la educación media rural deben orientarse en atención a las necesidades de flexibilidad, contextualización y

transversalización del currículo, ya que la verticalidad metodológica y la rigidez contrastan con propuestas innovadoras que articulen los proyectos productivos con el trabajo agrícola como experiencia educativa motivadora, fortaleciendo el vínculo entre escuela y territorio. Al respecto, Pulgarín et al. (2024) afirman que estas transformaciones son clave para construir una educación situada, capaz de responder a las condiciones sociales y culturales de las ruralidades colombianas.

Sin embargo, las realidades emergentes también revelan profundas desigualdades, vinculadas con falta de recursos, escasa formación docente y la débil infraestructura educativa y tecnológica que limitan la capacidad de las instituciones para adaptarse. Como lo indica el informe del Ministerio de Educación Nacional (2022), el acceso a educación de calidad en zonas rurales sigue siendo desigual, y las políticas públicas aún no logran cerrar las brechas entre lo urbano y lo rural. Por tanto, las realidades sociales y educativas emergentes en la educación media rural no deben ser vistas como debilidades, sino que deben transformarse en oportunidades para cambiar la escuela y convertirla en un espacio para la construcción de nuevos conocimientos, mediante la integración de los saberes campesinos al currículo.

Cabe destacar que desde los hallazgos se puede afirmar que en contextos como el de Chipatá, estas transformaciones no son una opción, sino una urgencia ética y política para garantizar el derecho a una educación pertinente, inclusiva y arraigada en el territorio, para formar estudiantes participativos, solidarios y empoderados para el liderazgo comunitario, capaces de contribuir al desarrollo sostenible de su región. De tal manera que desde el Estado se deben gestionar estas acciones, un ejemplo de ello, se ha materializado a través del proyecto de educación rural y los módulos específicos para atender la extra edad y la desescolarización. Aunque, específicamente, para la IETN la ejecución de estas políticas es limitada, debido a que los proyectos productivos promovidos por el Ministerio de Educación no se implementan, generando una desconexión entre el diseño normativo y la práctica institucional, por ende, esto compromete la capacidad de la escuela para responder a las necesidades reales de los estudiantes rurales.

No obstante, para atender estas limitaciones, la participación del SENA ha emergido como una estrategia clave en la localidad, puesto que la oferta de formación

técnica en manejo ambiental, los proyectos de agricultura limpia y la posibilidad de contabilizar actividades productivas como horas sociales permiten vincular la educación con el entorno rural de manera concreta, otorgando a los jóvenes una oportunidad para el emprendimiento, empoderándolos para transformar sus saberes agrícolas en proyectos de vida sostenibles, reduciendo los índices de deserción escolar, al mostrar beneficios tangibles para permanecer en la escuela, y fortaleciendo el vínculo entre la educación, el territorio y la economía local.

A través de estas acciones, la perspectiva de los actores del presente estudio muestra la revalorización del entorno, pues el campo es visto como un lugar con potencial para reconstruir el tejido comunitario, repoblar el territorio y generar oportunidades productivas para los jóvenes. En otras palabras, las prácticas agrícolas, más allá de su dimensión económica, se concibe como una práctica que conecta con la tierra, rescata el valor del territorio y fortalece el vínculo cultural con las raíces campesinas. Esta visión contrasta con las narrativas de abandono rural y migración, posicionando el campo como una opción de vida viable, saludable y digna. Así los jóvenes prefieren quedarse en el campo acompañando a sus ancestros y sueñan con tener sus propias fincas como forma de sustento y autonomía, por su parte las familias valoran el entorno rural por el aire puro y la autosuficiencia alimentaria, reconociendo además que el trabajo agrícola contribuye directamente a la educación de sus hijos.

En síntesis, es urgente generar un constructo que permita avanzar hacia un enfoque educativo que no solo reconozca la ruralidad como una categoría geográfica, sino como un espacio de saberes, desafíos y posibilidades que merece una respuesta pedagógica y política situada, donde se priorice la diversidad cultural, fortalezca la dimensión humana y reconozca a los jóvenes rurales como protagonistas de su formación y de la transformación de sus territorios.

SECCIÓN VI

CONSIDERACIONES FINALES

Dentro de los elementos más significativos de la investigación, para develar las concepciones y experiencias que sobre la educación media rural y el trabajo juvenil agrícola detallada por los actores sociales y educativos vinculados con la IETN resalta, en primer lugar, la dualidad existente entre el trabajo en el campo por parte de los jóvenes como apoyo económico al hogar y la formación identitaria, ya que esta labor trasciende la dimensión económica, configurándose como un pilar fundamental en la construcción de identidades, valores y vínculos con el territorio. De modo que, se puede afirmar que, los jóvenes no solo ayudan al sustento familiar, sino que también adquieren aprendizajes prácticos y culturales que forman parte de su formación integral. Adicionalmente, la percepción de los informantes indica que esta práctica, se revela como una dinámica significativa que ofrece diversas oportunidades y les permite el contacto con la madre tierra, subrayando su valor como espacio de protección, sostén y la transferencia cultural que deviene de los ancestros.

Por otra parte, con relación al impacto que en la educación media rural colombiana tiene el trabajo juvenil agrícola, tomando como marco de referencia la IETN, destaca el aporte social y económico, puesto que este fortalece la economía local, ya que aproximadamente el 80% de la actividad es agrícola y predomina el minifundio. De hecho, en este contexto, los jóvenes son considerados actores clave por el apoyo que proporcionan a sus familias, asumiendo responsabilidades que mejoran su imagen social como sujetos comprometidos con su comunidad. Sin embargo, persisten estigmas sociales que los invisibilizan, pues vinculan el trabajo rural con precariedad y atraso en el ámbito académico, generando tensiones estructurales entre su rol productivo y la educación formal.

Adicionalmente, de la interpretación de las realidades sociales y educativas emergentes surgió la importancia de las concepciones culturales y transmisión de saberes, manifiestas desde el arraigo en la memoria biocultural, las cosmovisiones y los saberes campesinos transmitidos intergeneracionalmente y evidenciadas en este caso a través de las prácticas del cultivo de maíz y la caña, y los eventos tradicionales como el Festival del Maíz, que vienen a reforzar la identidad chipateña y el vínculo con las tradiciones ancestrales. Sin embargo, se pudo apreciar que persiste el riesgo con relación a la pérdida de dichas tradiciones debido al reemplazo de cultivos habituales, como el maíz, por monocultivos más rentables, como la caña, por el valor económico que actualmente tiene dentro de la economía rural, lo que ha ocasionado falta de interés y motivación de las nuevas generaciones por mantener estas prácticas.

A esta desmotivación por las prácticas agrícolas, se agrega la desvalorización del trabajo rural y la falta de tecnología, sumado a las falencias existentes con relación al apoyo estatal que agravan estas tensiones, generando un eslabón perdido en la conexión entre las trayectorias juveniles y las políticas educativas, incrementando la brecha entre lo urbano-rural y las desigualdades estructurales exteriorizadas en términos del acceso a las oportunidades educativas, la formación técnica y el reconocimiento a la labor de los jóvenes en el campo, pues se les ofrece solo condiciones informales de empleo y baja remuneración. De estas falencias surgen una serie de desafíos y tensiones en la conciliación entre trabajo y educación, siendo uno de los principales retos la dificultad de conciliar el trabajo agrícola con la educación media rural, pues son los jóvenes quienes enfrentan condiciones económicas que los obligan a priorizar labores productivas sobre el estudio, aumentando la deserción escolar, el ausentismo, el bajo rendimiento, que resultan una limitante para sus oportunidades de formación técnica.

Por estas razones, para dar respuesta a la construcción de un constructo pertinente y adecuado para la educación media rural en Colombia en atención al trabajo juvenil agrícola desde la visión de los actores sociales y educativos vinculados con la Institución se propone la incorporación de políticas educativas contextualizadas que reconozcan y valoren la labor de los jóvenes en el campo, como parte integral de su trayectoria, integrando estos aspectos en los currículos de la educación media rural, desde programas flexibles que permitan la conciliación entre trabajo y estudio, como

horarios adaptados o educación a distancia, que además promueva la autonomía y la autorregulación de su aprendizaje.

De igual manera para fortalecer la educación media rural, se recomienda asumir el enfoque en competencias agrícolas, mediante la implementación de programas de educación media técnica que incluyan no solo dichas competencias sino también las agroecológicas, a fin de promover la innovación tecnológica y el uso sostenible de los recursos del territorio, con una educación que combine saberes ancestrales y herramientas modernas, articulando así las necesidades locales con las prácticas tradicionales, para traspasar la falta de tecnología y formación técnica, identificada como un desafío, a objeto de incentivar o motivar a los jóvenes a permanecer en el campo.

Cabe destacar que al sumir este enfoque se revalorizan las tradiciones y el trabajo juvenil agrícola, puesto que se promueven las iniciativas culturales y educativas que refuerzan la memoria biocultural y los saberes campesinos, tal es el caso de las ferias, los festivales y los proyectos escolares, como la huerta escolar, que destacan la importancia del maíz y otras costumbres agrícolas. Además, estas iniciativas permiten que las comunidades y familias se involucren para garantizar la transmisión intergeneracional y evitar la pérdida de estas tradiciones y la desmotivación de los jóvenes por el campo pueden, fortaleciendo su identidad y sentido de pertenencia al territorio.

Sin embargo, es importante destacar que para ello es imprescindible el apoyo estatal, a través de la inversión enfocada en la infraestructura, el acceso a tecnología, el diseño e implementación de programas de soporte económico para las familias agrícolas. Además, se deben crear incentivos para que los jóvenes rurales accedan a formación técnica y superior sin abandonar sus labores en el campo. A esto se debe agregar el uso de estrategias como acompañamiento psicosocial en las instituciones educativas rurales para identificar y apoyar a los estudiantes en riesgo de deserción debido a las demandas del trabajo agrícola, por los conflictos emocionales que pueden surgir al combinar el trabajo con el estudio de forma simultánea.

Finalmente, de la reflexión surge la necesidad de ejecutar una investigación continua, que contemple la participación de los actores locales, ya que la problemática se suscribe a una realidad compleja que combina elementos de sustento económico,

formación identitaria y desafíos estructurales. Por tanto, la educación media rural debe ser repensada como un espacio de integración entre las demandas productivas y los sueños de los jóvenes por mejores ingresos y una mejor calidad vida, promoviendo un constructo educativo que no solo responda a las necesidades laborales y económicas, sino que también dignifique el campo como un lugar de vida, cultura y oportunidades, para la resignificación del territorio y el rol de las comunidades locales.

REFERENCIAS

- Acosta Valdeleón, W., Ángel Pardo, N. C., y Pérez Pérez, T. (2020). *Liderazgo en la educación rural con enfoque territorial*. Universidad de La Salle; Empresarios por la Educación.
- Aignerren, M. (2009). *Análisis de contenido: Una introducción. La Sociología En Sus Escenarios*. (3). <https://revistas.udea.edu.co/index.php/ceo/article/view/1550>
- Albertí, A., Bardomás, S., y Neiman, G. (2022). *Trabajo, familia y subjetividad: Conformación de trayectorias laborales entre asalariados y asalariadas agrícolas de la provincia de Tucumán, Argentina*. *Papeles de Población*, 28(111), 111–136.
- Alcaldía de Chipatá. (2012). *Plan Municipal de Gestión del Riesgo de Desastres*. Repositorio del Consejo Municipal para la Gestión del Riesgo de Desastres. <https://bit.ly/3xOby0Q>
- Alcaldía Municipal de Chipatá. (2022). *Nuestro municipio: Historia del municipio. Alcaldía Municipal de Chipatá en Santander*. <https://r.issu.edu.do/?l=13392MrP>
- Alcaldía Municipal de Vélez, Santander. (2023). *Economía*. <https://www.velez-santander.gov.co/MiMunicipio/Paginas/Economia.aspx>
- Arias Trujillo, R. (2011). *Historia de Colombia Contemporánea (1920-2010)*. Bogotá, Colombia: Universidad de los Andes.
- Ashley, C., y Maxwell, S. (2001). *Rethinking rural development. Development Policy Review*. 19(4), 395–425. <https://bit.ly/3CDC5Pg>
- Baena, G. (2017). *Metodología de la investigación*. Grupo Editorial Patria.
- Ballester, LI. (2004). *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Universitat de les Illes Balears. <https://bit.ly/3yQOBKa>
- Banco de Desarrollo de América Latina y el Caribe. (2024). *Nuevo proyecto de USD 80 millones llevará educación de calidad a zonas rurales de Colombia*. <https://acortar.link/qv6sow>
- Bello, Z., Rionda, H., y Rodríguez, M. (2010). *La inteligencia emocional y su educación*. VARONA, 51(10), 36–43. <https://www.redalyc.org/pdf/3606/360635569006.pdf>
- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. Editorial Síntesis. *Revista de Investigación Educativa*, 2003, Vol. 21, n.º 1, págs. 7-43. https://www.researchgate.net/publication/41570276_Educacion_emocional_y_competencias_basicas_para_la_vida
- Bolaños, Silvana; Delgado, Alba; Chamorro, Mileth; Guerrero, Melissa y Quilindo, Jenny. (2011). *Paradigma constructivista. Constructivismo*. Webnode. <https://bit.ly/2uKuiw9>

- Caballero Argáez, C. (2023, julio 22). Historia y realidad de la agricultura en Colombia. El Tiempo. <https://www.eltiempo.com/opinion/columnistas/carlos-caballero-argaez/historia-y-realidad-de-la-agricultura-en-colombia-carlos-caballero-argaez-722780>
- Carrión Sánchez, C. (2016). Retos autonómicos para pensar la paz y los pueblos indígenas en Colombia. *Polisemia*, (21), 47–62. <https://acortar.link/zGMukR>
- Castillo Cuadra, R. (2021). *Interculturalidad crítica y educación: Una compleja relación necesaria*. En P. Castillo Ladino, P y Guevara Bermúdez, G (Eds.). *Educación intercultural y sociedad: Oportunidades y desafíos*. RIL Editores.
- Castro Escobar, K., y González Chavarría, D. A. (2023). *Dificultades y desafíos de la educación rural de Colombia: explorando las brechas para un futuro educativo*. Memorias Sifored - Encuentros Educación UAN, (7). <https://revistas.uan.edu.co/index.php/sifored/article/view/1738>
- Celigueta, G., y Solé, J. (2014). *Etnografía para educadores*. Editorial UOC.
- Chacón Sottec, M. (2022). Teoría del aprendizaje significativo y por descubrimiento de David Ausubel. [Tesis de grado] Universidad Nacional de Educación. <https://repositorio.une.edu.pe/server/api/core/bitstreams/3cc7222e-2a39-408d-a641-c5059d86ff62/content>
- Cid García, M., y Marcillo Murillo, D. (2023). *El aprendizaje situado: una oportunidad para la práctica pedagógica innovadora, crítica y reflexiva*. *Revista Científica Hallazgos*21, 8(3), 316–329. <https://doi.org/10.69890/hallazgos21.v8i3.639>
- Colén Riau, M. T., y Castro González, L. (2017). *El desarrollo de la relación teoría y práctica en el Grado de Maestro en Educación Primaria. Profesorado*. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21(1), 59–79. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681004>
- Colombia Turismo Web. (2022). *Chipatá*. <https://r.issu.edu.do/?l=13393Lub>
- Colomer, J. (2014). *Didáctica general: Una propuesta humanista*. Editorial Graó. Feist, J. & Feist, G. (2006) *Theories of Personality* (sexta edición). New York: McGraw Hill.
- Comeslli, J. (2003). *Causas de los bajos rendimientos en la educación rural* [Tesis de grado, Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas]. <https://bit.ly/3jRwKLc>
- Congreso de la República de Colombia. (1994). *Ley 115 de 1994*. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- DANE. (2022). *Gran Encuesta Integrada de Hogares. Módulo trabajo infantil*. Boletín técnico N.º 3 (GEIH-MTI). <https://bit.ly/3uXTak8>
- DANE. (2023). **Características y retos de la educación rural en Colombia**. Encuesta Nacional de Calidad de Vida 2022.

- Dávila, L. (2018). *Análisis de alternativas económicas a partir de los productos derivados de la caña de azúcar diferentes a la panela, para los pequeños cultivadores de caña de azúcar en el municipio de Chipatá, Santander* [Tesis de especialización, Universidad Nacional Abierta y a Distancia]. <https://bit.ly/38jeOq9>
- De La Vega, L. (2021). *Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión*. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 20, 307–325. <https://doi.org/10.21703/rexe.20212043delavega16>
- Departamento Nacional de Planeación. (2023). *Plan Nacional de Desarrollo 2022–2026: Colombia Potencia Mundial de la Vida*. Autor.
- Díaz, F., y Hernández, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: Una interpretación constructivista*. (2ª ed.). McGraw-Hill Interamericana.
- DINIECE – UNICEF. (2004). *Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos*. <https://bit.ly/3EtKuWO>
- Erazo, C., Ceballos, A., Mata, B., y Salazar, J. (2022). *Mirada ecológica en la construcción del proyecto de vida de jóvenes rurales*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 20(1), 1–25.
- Esquivel, A. (2016). *La etnometodología, una alternativa relegada de la educación*. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*. 6(12), 1–13. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498153966008>
- Estrada, L. (2018). *Teorías y métodos. Humanismo*. <https://r.issu.edu.do/WT>
- Fernández, J. (1999). *El formador ante las NTIC: nuevos roles y competencias profesionales*. *Comunicación y Pedagogía*. 158(1), 17–26. <https://bit.ly/3SeLaUi>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores. <https://www.servicioskoionia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>
- Fuster Guillén, D. E. (2019). *Investigación cualitativa: Método fenomenológico hermenéutico*. *Propósitos y Representaciones*. 7(1), 201–229. <https://dx.doi.org/10.20511/pyr2019.v7n1.267>
- Gadamer, H.-G. (1999). *Verdad y método I* (8.ª ed.). Ediciones Sígueme.
- Garzón, Sairy. (2025). *Concepciones del docente rural sobre la aplicación del diseño universal de aprendizaje*. (Tesis Doctoral - Versión definitiva no publicada). UPEL- IPRGR - Doctorado en Educación, Venezuela
- Garzón-Tejada, J. F. (2025). *Integración curricular para una educación del siglo XXI: una revisión de literatura*. *Eduscientia*, Año VIII (15), 170–193. <https://www.eduscientia.com/index.php/journal/article/download/573/270>
- Goleman, D. (1999). *La inteligencia emocional en la empresa*. Editorial Académica Española.

- Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books.
- Guerra-García, M. (2020). *El constructivismo en la educación y el aporte de la teoría sociocultural de Vygotsky para comprender la construcción del conocimiento en el ser humano*. Revista Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores. Año: VII. Número: 2. Artículo no 77. 1-21.
<https://dilemascontemporaneoseducacionpoliticayvalores.com/index.php/dilemas/article/view/2033/2090>
- Hamodi, C. (2014). *La escuela rural: Ventajas, inconvenientes y reflexiones sobre sus falsos mitos*. Revista Palabra, Palabra Que Obra, 14(14), 44–59. <https://bit.ly/3VAhYds>
- Heidegger, M. (1927). *Ser y Tiempo*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS.
- Heidegger, M. (2006). *Ser y tiempo* (J. Gaos, Trad.). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1927)
- Hernández, M., y Esparza, G. (2022). *La calidad de la educación en territorios rurales desde las políticas públicas*. Sophia, 32(1), 171–193. <https://doi.org/10.17163/soph.n32.2022.05>
- Hernández, R. (2018). *Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta*. Pearson Educación.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill / Interamericana Editores.
- Hurtado Loaiza, C. (2024). *Hacia una educación ambiental transformadora en un contexto rural de Colombia*. European Public & Social Innovation Review, 9, 1–18.
<https://doi.org/10.31637/epsir2024-1084>
- Husserl, E. (1982). *La idea de la fenomenología: Cinco lecciones*. México: Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1907)
- Institución Rio Negro. (2022). *Evaluación y primera para la primera promoción 2022*. [Acta n.º 01]. Institución Rio Negro-Comisión de Evaluación.
- Jaramillo, M. (2013). *Trabajo infantil en el caso del “Prado”* [Tesis doctoral, Universidad de Salamanca]. Dialnet. <https://bit.ly/3MJNz8t>
- Kalmanovitz, S., y López Enciso, E. (2006). *La agricultura colombiana en el siglo XX*. Fondo de Cultura Económica. <https://archive.org/details/la-agricultura-colombiana-en-el-siglo-xx-compressed>
- LaRosa, M. J. y Mejía Pavony, G. R. (2013). *Historia concisa de Colombia (1810-2013): una guía para lectores deprevenidos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Lasso Rosero, R., Robalino Campos, M y Larrea, D. (Comps.). (2023). *Educación y oportunidades para las juventudes rurales: Territorio, educación y nuevos desafíos. Agrónomos y Veterinarios sin Fronteras* (AVSF).

<https://www.avsf.org/app/uploads/2023/12/jovenes-rurales-territorio-educacion-y-nuevos-desafios-libro-3.pdf>

Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Sage Publications.

López, J. (2021). *Reflexiones sobre la situación del empleo juvenil y el fomento de su empleabilidad: mercado de trabajo y políticas de empleo en la Unión Europea y España*. Estudios Latinoa., 12(2), 21–37. <https://bit.ly/3gkr0Lx>

Lugo, M. (2022). *Tipos de inteligencia emocional según Daniel Goleman*. Euroinnova. <https://bit.ly/3EsT6OP>

Weber, M. (1922). *Economía y sociedad: Esbozo de sociología comprensiva (Vol. 1)*. México: Fondo de Cultura Económica.

Magallanes Palomino, Y. V., Donayre Vega, J. A., Gallegos Elias, W. H., y Maldonado Espinoza, H. E. (2021). *El lenguaje en el contexto socio cultural, desde la perspectiva de Lev Vygotsky*. CIEG, Revista Arbitrada Del Centro De Investigación Y Estudios Gerenciales, 51, 25-35. <https://revista.grupocieg.org/wp-content/uploads/2021/11/Ed.5125-35-Magallanes-Veronica-et-al.pdf>

Majó, J., y Marques, P. (2002). *La revolución educativa en la era Internet*. Editorial Praxis.

Martínez, L., Ramírez, J., y Torres, M. (2021). *Educación rural y trabajo juvenil: hacia una pedagogía territorial*. Revista Latinoamericana de Educación Rural, 15(2), 45–62.

Martínez, M. (2006). *La investigación cualitativa (síntesis conceptual)*. Revista IIPSI. Facultad de Psicología. 9 (1). 123 – 146

Mauris De la Ossa, L., y Domínguez, B. (2022). *Los efectos de la crisis sanitaria del COVID-19 en la educación rural de Colombia*. Panorama, 16(30). <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3023>

Mayer, J. D., y Salovey, P. (2007). *¿Qué es la inteligencia emocional?* En J. M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (Eds.), *Manual de inteligencia emocional* (pp. 25–45). Pirámide. <https://bit.ly/3Da9X7G>

Mayta, U. J., y Quispe, C. Q. (2023). *Propuesta de mejora al proceso de aprendizaje de los productos notables en estudiantes de Secundaria de la IE. San Miguel de la Ciudad Llave*. [Tesis de Maestría, Escuela de Posgrado Newman]. <https://repositorio.epnewman.edu.pe/handle/20.500.12892/693>

Melgoza Mendoza, D. M y Fabián Acevedo, L. (2023). *Integración de Competencias humanistas en la Educación Mexicana*. Ciencia Huasteca Boletín Científico De La Escuela Superior De Huejutla, 11(22), 15–21. <https://doi.org/10.29057/esh.v11i22.10554>

Mendoza Zuany, R. G., Sandoval Rivera, J. C., y Martínez Bautista, P. (2022). *Aprendizaje situado a través de historias locales: posicionando preocupaciones, conocimientos y*

- prácticas socioecológicas en la escuela. Nóesis. Revista de Ciencias Sociales*, 31(61), 114–133. <https://doi.org/10.20983/noesis.2022.1.5>
- Ministerio de Agricultura y Desarrollo Rural. (2012). *Proyecto de Ley de Tierras y Desarrollo Rural*. <https://acortar.link/valXwC>
- Ministerio de Educación Nacional – MEN. (2022). *Ecosistema nacional de innovación educativa y transformación digital: Nota técnica*. Autor. ISBN: 978-958-785-369-8. <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Manual para la formulación y ejecución de planes de educación rural: Calidad y equidad para la población de la zona rural*. <https://acortar.link/j4x1Uf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2021). *Proyecto de Educación Rural – PER*. <https://acortar.link/IMvgw7>
- Miranda, S. (2018). *Caracterización del trabajo infantil rural en México en 2015*. *Revista Facultad de Ciencias Económicas: Investigación y Reflexión*, 27(1), 151–168. <https://doi.org/10.18359/rfce.3314>
- Monárrez, H. (s. f.). *Elaboración de guías de entrevista en la investigación cualitativa* [Conferencista]. 1er Congreso Interinstitucional de Investigación Educativa. <https://r.issu.edu.do/?l=13394Xya>
- Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa: Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. <https://acortar.link/aYnfH>
- Morín, E. (2011). *¿Hacia dónde va el mundo?* Ediciones Paidós.
- Mota Rodríguez, Geoconda de los Ángeles, Fajardo Peláez, Jenny Mariuxi, y Alvarado Matías, Paola Jesús. (2025). *Constructivismo social en el proceso tutorial de atención y acompañamiento a los estudiantes de bachillerato general unificado*. *Revista InveCom*, 5(3), e050327. Epub 18 de marzo de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14213693>
- Muñoz, C. (2016). *Metodología de la investigación*. Oxford; Editorial Progreso.
- Nossa Llanos, Nancy Patricia. (2024). *Construcción teórica del significado de la interpretación ambiental desde la complejidad de las interacciones sociales en la educación en el territorio rural colombiano*. (Tesis Doctoral - Versión definitiva no publicada). UPEL-IPRGR - Doctorado en Educación, Venezuela.
- Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura (FAO). (1997). *El papel del sector agropecuario. Análisis de sistemas de producción animal. Tomo 1: Las bases conceptuales*. Capítulo II. <https://bit.ly/3xPnmjm>
- Organización de las Naciones Unidas. (2022). *Día Mundial contra el Trabajo Infantil*. <https://bit.ly/3k3wbOF>

- Organización Internacional del Trabajo (OIT). (2025). *Juventud en cambio: Informe regional sobre tendencias del mercado de trabajo juvenil en América Latina y el Caribe*. <https://acortar.link/NLjaxa>
- Organización Internacional del Trabajo. (2002). *Erradicar las peores formas de trabajo infantil: Guía práctica para parlamentarios* (Informe N.º 3). OIT. <https://bit.ly/3eJkJZe>
- Passo Utria, Yeris Alfonso. (2023). Educación rural y desarrollo sostenible en Colombia: Perspectivas y desafíos. *GACETA DE PEDAGOGÍA*, (47), 254–275. <https://doi.org/10.56219/rgp.vi47.2354>
- Pedraza, A., y Ribero, R. (2006). *El trabajo infantil y juvenil en Colombia y algunas de sus consecuencias claves*. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 4(1), 177–216. <https://bit.ly/3D99F1a>
- Perea Palacios, A. P., y Mora Delgado, J. (2023). *En busca de lo rural: el currículo de escuelas en territorios rurales altoandinos*. *Praxis & Saber*, 14(36). <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n36.2023.15107>
- Pérez Pinzón, L. R. (2021). *Políticas educativas para el emprendimiento rural en Colombia*. *Reflexión Política*, 23(47), 60–71. <https://doi.org/10.29375/01240781.4098>
- Piaget, J. (1970). *La psicología del niño*. Ediciones Morata. <https://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2014/12/doctrina38882.pdf>
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. España: Labor. https://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- PNUD. (2021). *Panorama de la pobreza en el sector rural*. PNUD Colombia. <https://bit.ly/3rzg27C>
- Poveda Matiz, W. M., y Alcocer Tocora, M. R. (2023). *El modelo de Escuela Nueva en la ruralidad colombiana: Un análisis de la transición a la educación urbana en Topaipí*. *Ciencia Latina*, 7(3). https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6336
- Quintanal, J. (2012). *Fundamentos básicos de la metodología de la investigación educativa*. Editorial CCS.
- Rauch, F. (2022). *Educación e inserción laboral juvenil en Argentina ante la pandemia de COVID 19*. Perspectivas. *Revista de Ciencias Sociales*, 6(12), 276–292. <https://doi.org/10.35305/prcs.vi12.51>
- Rausky, M. (2021). *El estudio del trabajo infantil y los desafíos en su abordaje*. *Revista Colombiana de Sociología*, 44(1), 317–340. <https://bit.ly/3TgG8rS>
- Renjifo Ortiz, J., y Isajar Díaz, E. (2021). *Análisis del uso del tiempo libre en una institución educativa rural y una urbana de los y las estudiantes del grado sexto del municipio de Jamundí* [Trabajo de grado, Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/items/eede2b1c-98fb-4f40-8180-2fb07fd4c6c5>

- República de Colombia - Asamblea Nacional Constituyente. (1991). *Constitución Política de Colombia*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4125>
- República de Colombia. Gaceta del Congreso. (2023). *Proyecto de Ley Estatutaria No. 224 de 2023: "Por medio del cual se regula el derecho fundamental a la educación y se dictan otras disposiciones"*. <https://acortar.link/xGs1Md>
- Ricoy, C. (2006). *Contribución sobre los paradigmas de investigación*. Educação. Revista do Centro de Educação, 11–22. <https://bit.ly/2B7Aqlg>
- Rodríguez Albarracín, E. (2008). *¿Qué es el humanismo? Problemática de la formación humanística*. <https://r.issu.edu.do/DZ>
- Rojas, A. (2012). *El maíz en la cultura campesina colombiana*. Universidad Nacional de Colombia.
- Rojas, J. (2020). *La educación en escuelas rurales y su vinculación con la elección vocacional ocupacional de jóvenes de los últimos años del secundario* [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Argentina]. <https://bit.ly/36GyRP7>
- Ronquillo Murrieta, G., De Mora Litardo, E., Bohórquez Morante, A., y Padilla Plaza, J. (2023). *Modelo constructivista y su aplicación en el proceso de aprendizaje de los estudiantes*. Journal of Science and Research. III Congreso Internacional en Sinergia Educativa 2023, 256–273. <https://share.google/hDJHpNtnOpKTYwPhr>
- Rosas, L. (2024). *Sembrando nuestra educación como derecho. La nueva escuela intercultural de Chiapas*. Revista Iberoamericana De Educación Rural, 1(1), 177–183. <https://doi.org/10.48102/riber.v1i1.27>
- Rosales-Veitia, J., Mujica-López, Á., y Camacho Guzmán, Y. (2024). El método fenomenológico-hermenéutico de Gadamer. Algunos aportes para el abordaje del círculo de la comprensión. Revista Científica de Investigación Cualitativa, 12(1), 1–15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9740034>
- Sánchez, D. (2021). *El trabajo en la condición juvenil rural: reflexiones desde las juventudes rurales en Jalisco, México*. Revista Latinoamericana de Antropología del Trabajo, 10(5), 1–24. <https://bit.ly/3s7yvrl>
- Sandoval Genovez, D., Moctezuma Pérez, S., Herrera Tapia, F., & Espinoza Ortega, A. (2022). *Juventudes rurales: Una perspectiva del trabajo agrícola desde sus actores*. Convergencia, 29, 1–23. <https://doi.org/10.29101/crcs.v29i0.16508>
- Sandoval, D., Moctezuma, S., Herrera, F., & Espinoza, A. (2022). *Juventudes rurales: una perspectiva del trabajo agrícola desde sus actores*. Convergencia. Revista de Ciencias Sociales, 29(1), 1–23. <https://bit.ly/3rDIXam>
- Schmuck, M. (2022). *Somos estudiantes del campo: identificaciones de jóvenes rurales en Entre Ríos (Argentina)*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 20(1), 1–26. <https://bit.ly/3MIEIJx>

- Segura G., J. M. y Torres, H. F. (2020). Educación rural e inclusión social en Colombia. Reflexiones desde la matriz neoliberal. *Plumilla Educativa*, 25 (1), 71-97. DOI: 10.30554/pe.1.3831.2020.
- Serna, C., Yubero, E., y Larrañaga, E. (2008). *Exclusión educativa y social: El contexto social como escenario del fracaso escolar*. Boletín informativo de trabajo social, (13). <https://bit.ly/3JRnXna>
- Serrano, J., y Pons, R. (2011). *El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación*. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 13(1), 1–27. <https://bit.ly/3CNPRPc>
- Serrano, M., Mesa, M., Serrano, M., y Mármol, M. (2015). *Impacto de trabajo infantil en el rendimiento escolar de adolescentes en poblaciones rurales: Estudio de caso*. Revista Lasallista de Investigación, 12(1), 147–153. <https://bit.ly/3uURWpU>
- Schutz, A. (1974). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sosa, P. (1980). *Medición y evaluación del trabajo escolar*. IUPC Ediciones.
- Tárrega Andreu, Jose Francisco. (2016). *Fomento del empleo juvenil* (Tesis doctoral, Universidad de Valencia). <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=119186>
- Tenorio Troncoso, Maritza. (2024). *Orientaciones curriculares para la integración de procesos pedagógicos investigativos en contextos rurales* (Tesis Doctoral - Versión definitiva no publicada). UPEL- IPRGR - Doctorado en Educación, Venezuela.
- Torres, M., y Helo, D. (2020, 1 de julio). *Trabajo infantil: más frecuente en la informalidad rural que en la agroindustria*. Periódico Unal. <https://bit.ly/3uUdYt2>
- Troncoso, C., y Amaya, A. (2017). *Entrevista: Guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud*. Revista de la Facultad de Medicina, 65(2), 329–332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- UNESCO. (2009). *¿Qué hacemos con el trabajo infantil desde la escuela? Material de capacitación docente* (1.ª ed.). <https://bit.ly/3MjWr34>
- UNESCO. (2021a). *Reimaginar juntos nuestro futuro: Un nuevo contrato social para la educación* (Informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación). <https://bit.ly/3D9mN6a>
- UNESCO. (2021b). *Propuesta de servicios educativos para adolescentes: Propuesta de servicios escolares del marco orientador de la enseñanza de adolescentes del programa Horizontes – Educación Secundaria Rural*. UNESCO.
- UNESCO (2024). *Docentes rurales Horizontes: historias de transformación de la secundaria rural desde las aulas* Colección Horizontes, Vol. 9. UNESCO
- Universidad Militar Nueva Granada. (2012). *Sector Agropecuario*. Plataforma educativa interna. <https://acortar.link/icYDJk>

- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2011). *Documento base del currículo de la UPEL*. <http://www.upel.edu.ve/wp-content/uploads/2019/02/DOCUMENTO-BASE-.pdf>
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador. (2025). *Manual UPEL: Normas para la presentación de productos investigativos: Trabajos de grado de especialización técnica, especialización, maestría, tesis doctorales, trabajos de ascenso y otros*. FEDUPEL
- Universidad Santo Tomás. (2002). *Chipatá I: La fiesta de un pueblo* [Video]. <https://www.youtube.com/watch?v=ZS6ktQXK1e0&t=1110s>
- Vain, P. D. (2012). *El enfoque interpretativo en investigación educativa: algunas consideraciones teórico-metodológicas*. *Revista de Educación*, 3(4), pp: 37- 45
- Van Manen, M. (1990). *Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy*. State University of New York Press.
- Vasilachis de Gialdino, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Biblioteca de Educación. Herramientas de Educación. Editorial Gedisa. <https://bit.ly/3ySflo1>
- Vergara, R., Rodríguez, L., y Alarcón, Y. (2018). *Estudio de caracterización de la actividad productiva del sector de la caña panelera en la Hoya del Río Suárez*. *NOVUM*, 8(1), 32–48. <https://bit.ly/3gleb3H>
- Vivallo, E. (2021). *Trabajo infantil: impacto psicológico e implicaciones legales*. Los expertos de VIU responden. Campus Virtual Universidad Internacional de Valencia. <https://bit.ly/3ePnOHc>

ANEXOS

[Anexo A]



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA EXPERIMENTAL LIBERTADOR
VICERRECTORADO DE INVESTIGACIÓN Y POSTGRADO
Instituto _____
Comité de Ética

CONSENTIMIENTO INFORMADO DEL PARTICIPANTE

Orientaciones para llenar esta planilla: El participante debe recibir y comprender toda la información necesaria para decidir participar voluntariamente en la investigación sin coerción alguna.

1. Propósito de la investigación: _____
2. Responsable de la investigación: _____
3. Lugar y fecha de aplicación de la investigación: _____
4. Duración de la investigación: _____
5. Descripción de la participación: _____
6. Condiciones de la participación: _____
7. Nombre del participante: _____
8. Consentimiento del participante: Habiendo recibido y comprendido la información suministrada sobre el propósito, las características, las condiciones y la relación riesgos/beneficios de esta investigación, manifiesto que no tengo ningún problema en participar de forma voluntaria en ella, pudiendo retirarme voluntariamente en cualquier momento sin perjuicio por mi acción. Entiendo, además, que puedo resolver cualquier inquietud durante el proceso a través del investigador responsable o Comité de Ética de la institución. Por tanto, doy mi consentimiento para participar en esta investigación respetando el protocolo que se ha de desarrollar y aportando de manera fidedigna la información que me corresponda bajo el respeto de la confidencialidad.

Firma del Responsable de la Investigación

C.I: _____
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: _____

Firma del Participante Consiente

C.I: _____
Correo electrónico: _____
Contacto celular/teléfono: _____

Lugar y Fecha: _____

Curriculum vitae

Docente. María Cristina Duarte Amado: Licenciada en Lenguas Modernas (español-inglés), Especialista en Informática Educativa y Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa. Profesional con una sólida trayectoria de más de 25 años en Educación Secundaria y más de 14 años en Educación Superior, enfocada en la enseñanza y el apoyo del aprendizaje del inglés como segunda lengua.

Amplia experiencia en docencia de inglés a nivel universitario (Universidad Pedagógica, Tecnológica de Bogotá, Universidad Industrial de Santander) y educación secundaria (Sector público y privado). Sólidos conocimientos en la integración de la tecnología a los procesos educativos (Magíster en Gestión de la Tecnología Educativa y Especialista en Informática Educativa).